

19TH

INTERNATIONAL SCIENTIFIC RESEARCH CONGRESS

SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES



UBAK

16 - 17 MART
2024

Full Text Book

Tam Metin Kitabı

 ANKARA BİLİM
ÜNİVERSİTESİ

www.ubaksymposium.org



19th UBAK, 16 - 17 March 2024, Ankara



Broadcaste Coordinator / Yayın Koordinatörü

Dr. Muhammet ÖZCAN

General Publishing Director / Yayın Yönetmeni

Dr. Muhammet ÖZCAN

Editor / Editör

Dr. Muhammed Özcan

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 ©

March 2024 - Ankara

ISBN

978-625-6671-09-6

Asos Yayınevi

1st Edition 30 March 2024

Address / Adres: Çaydaçıra 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 2024

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. Erdoğan TOZOĞLU, Atatürk Üniversitesi

Congress Organizing Committee / Düzenleme Kurulu

Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ, 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 Esra TÜRE, Amasya Üniversitesi

Dr. Bülent POLAT, Milli Eğitim Bakanlığı

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. Hüseyin Boz, Atatürk Üniversitesi

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 Onyediy Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. İkrmeddin DAŞDEMİR, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Kadir DELİGÖZ, Atatürk 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. Zuhâl ERGEN, Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Aydın ERTEKİN, Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Halil İsmail ERTON, Atılım Üniversitesi
Prof. Dr. Ebru GÖZÜKARA, İstanbul Arel University
Doç. Dr. Öner Gülbahçe, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
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. Nermin Kişi, Zonguldak Bülent Ecevit 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 NIKSİC, Belgrad Üniversitesi, Sırbistan
Prof. Dr. Mehmet Akif OCAK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ayla OĞUZ, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa OZAN, Atatürk 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 SAVAŞKAN, Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mesut SOYALIN, Siirt Üniversitesi
Dr. Gülzada 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
Dr. Öğretim Üyesi Rabia YILAR, Atatürk Üniversitesi



Prof. Dr. Türkan Karakuş YILMAZ, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer YILMAZ, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçe YOĞURTCU, 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

Dr. Esra TÜRE
Arş. Gör. Ebru Buket AYGÜN
Dr. Mücahit Dursun
Arş. Gör. Emirhan Kaan





**TAM METİNLER
PROCEEDINGS**

İçindekiler

Nedim Dîvânı'nda Bezm	9
Didem Madak Şiirlerinde Melal	18
Öğretmenlerin Dijital Vatandaşlık Davranışlarının İncelenmesi	26
Achieving Sustainable Education Through Online and Blended Learning.....	42
Greening the Virtual Classroom: A Sustainable Approach to Online, Mobile, and Blended Learning.....	57
Fransız Dili Öğretiminde Dijital Yöntemler: Öğretmenlerin Uygulamaları ve Deneyimleri.....	67
Ondalık Gösterimlerde Kavram Yanılgıları Üzerine Yapılan Çalışmaların Tematik Analizi.....	73
Türkiye ve Hindistan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi	80
Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi.....	90
Geometrik Kavramların Oluşumunda Bilişsel Araç Olarak Geogebra Kullanımı	98
Bilgisayarsız Etkinlikler İle Programlama Öğretimi Üzerine Bir Bibliyometrik Analiz	107
Bilgisayar Bilimi Eğitimi ve Öğretmen Motivasyonu	113
Fark Etme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi.....	118
Matematik Öğretmen Adaylarının Cebirsel İfadelere İlişkin Kavram Yanılgılarını Fark Etme Becerilerinin İncelenmesi	126
Öğretmenlerin Uzaktan Ev Eksenli Geleneksel Eğitim Uygulamalarının İş-Yaşam Dengesi Bağlamında İncelenmesi	136
Robotik Kodlama/Elektronik Programlama Eğitimlerinin Fen Bilimleri Dersi Kapsamında Uygunluğunun İncelenmesi.....	141
Bilgi-İşlemsel Düşünme Becerisi ile Öz Yeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	149
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	154
Nörolingüistik Programlamadan (NLP) Kuantum Teorisine Öğrenmeye Sistemli Bir Bakış	163
Genç Yetişkinlerde Flört Şiddetinin Kavramsal İncelenmesi.....	173
Yaratımlarda Görünenin Ardındaki Görünmeyen.....	184
AİHS m. 7/2'de Belirtilen "Uygar Uluslar Tarafından Tanınan Hukukun Temel İlkeleri" İfadesine AİHM'nin İhtihadî Yaklaşımı	190
Türkiye'nin Enerji Güvenliği Üzerine Bir Değerlendirme	199
Farklı Türlerde Kitap Okumanın Psikolojik Zenginlik Üzerine Etkisi	210
Kentsel Dirençlilik ve Kent Hakkı İlişkisi	221
Felsefe ve Mutsuzluk: Gerçekçi Bir Analiz.....	226
Gazi-Tömer Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma ve Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi.....	230
Covid-19 Pandemisi Öncesi ve Sonrasında Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonlarındaki Değişim	238
Çocuklardan Yetişkinlere: Bekir Onur'un Müze Eğitimine Katkıları ve Yeni Müzebilim Anlayışı	247
Sürdürülebilir Moda: Thrifthaul Akımı ve Kapsül Dolaplar (Minimalizm).....	258
Hisse Senedi Piyasalarının Kumarhaneleştirilmesinin Ekonomi Politikası ve Türkiye Örneği.....	266

The Fallen Woman: A Comparative Study of Thomas Hardy's Tess of the D'urbervilles and Petro Marko's the Last City.....	285
Turgut Atalay Resimlerinde Kadın ve Köy Yaşamı Üzerine Bir Değerlendirme	291
Bilim ve Sanat Merkezine Yeni Katılan Öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezlerine, Öğretmenlere ve Kendilerine Yönelik Metaforik Algıları.....	300
Leveraging Technological Advancements for Research: Empowering Master's Students.....	309
Gazze'deki Soykırım Bağlamında Bm Olgu Tespit Misyollarının Önemi	314
Üniversite Öğrencilerinin Girişimci Olma Niyetlerinde Etkisi Olan Faktörlerin Belirlenmesi	318
Comparing Traditional and Modern Teaching Methods in Teaching English As a Second Language	326



Makale id= 22

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0001-5486-9762

| 9

Nedim Dîvânı'nda Bezm**Araştırmacı Gönül Güneş¹**¹Sakarya Üniversitesi

Özet: Divan şairleri içerisinde buldukları toplumun sosyal, kültürel unsurlarını ve geleneklerini şiirlerinde işlemeyi ihmal etmemişlerdir. Şairlerin şiirleri barındırdıkları unsurlarla buldukları dönemi yansıtan birer belge niteliğindedir. 18. yüzyılın önde gelen şairi Nedim'in şiirlerinde sıklıkla geçen bezm kavramı da içerisinde bulunduğu toplum hakkında bilgiler ihtiva etmektedir. Bezm, Nedim'in şiirlerinde döneminin yaşantısını aksettirmekle beraber eğlence düşüncesinin de dışı vurumu olmuştur. Klasik Türk şiiri geleneği için meclis; sevgili, aşık ve eğlencenin ortak ve temel mekânı olması sebebiyle önemli bir yer teşkil etmektedir. Bezm kavramı Nedim Dîvânı'nda geçen helva, mey, sevgili, cihan ve çalışmadaki adı geçen diğer başlıklarla beraber şiirdeki konumuyla açıklanmaya çalışılmıştır. Bilhassa bahsi geçen kavramlardan helva meclisleri, döneminin eğlence mekânı olması ve Lâle devrini yansıması bakımından Nedim'in yaşadığı topluma yabancı olmadığını göstermektedir. Helva sohbetleri esnasında helva dağıtılır ve şiirler okunurdu. Nedim'e göre helva meclisleri Çırağan eğlenceleriyle boy ölçülebilen hatta ondan daha eğlenceli geçmektedir. Şaire göre meclise sevgili geldiği zaman ne şarabın ne de mezenin bir önemi kalır. Cihana benzetilen meclis aynı zamanda sevgili sayesinde zindandan meclise dönüşmüştür. İncelenen beyitler ışığında görülüyor ki Nedim bezm kavramıyla yaşadığı toplumun eğlence anlayışını, sosyal yaşantısını ve düşünce dünyasını okurlarına sunmaktadır. Bu çalışmada bezm unsurunun Nedim Dîvânı'nda beyitlerdeki kullanımı tespit edilip ilgili başlıklar altında açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Nedim, Dîvân, Klasik Türk Şiiri, Bezm, Helva

Parliament in Nedim's Dîvân

Abstract: Divan poets did not neglect to include the social, cultural elements and traditions of the society they lived in in their poems. The poems of the poets are documents reflecting the period they were in with the elements they contain. The 18th century's prominent poet Nedim's poems often include the concept of parliament, which contains information about the society in which he lived. Parliament not only reflects the life of the period in Nedim's poems, but also the expression of the idea of entertainment. For the tradition of classical Turkish poetry, the majlis has an important place because it is the common and basic place of the lover, the lover and the entertainment. The concept of parliament has been tried to be explained with its position in poetry together with halva, mey, lover, jihan and other titles mentioned in Nedim's Dîvân. In particular, halva assemblies, one of the concepts mentioned, show that Nedim was not a stranger to the society he lived in as it was the entertainment venue of the period and reflected the Tulip period. During halva conversations, halva was distributed and poems were recited. According to Nedim, halva assemblies could rival Çırağan entertainments and were even more entertaining than them. According to the poet, neither wine nor appetizers matter when the beloved comes to the parliament. The parliament, which is likened to the world, is also transformed from a dungeon into an parliament thanks to the beloved. In the light of the analyzed couplets, it is seen that Nedim presents the entertainment concept, social life and the world of thought of the society he lived in to his readers with the concept of parliament. In this study, the use of the parliament element in the couplets of Nedim's Dîvân has been identified and explained under the relevant headings.

Keywords: Nedim, Dîvân, Classical Turkish Poetry, Bezm, Halva

GİRİŞ

Farsça bir kelime olan bezm, eğlence meclisi ve içki meclisi anlamına gelmektedir (Kanar, 2015: 301). Bir başka kaynakta ise bezm, baharda, bülbül sesleri eşliğinde zahidâne tavırlardan arınarak, eğlenmek amacıyla yapılan meclistir. Bezm için sâkî, yâr, mutrib ve yârân, ile şarap ve şarapla alakalı unsurlar bir arada bulunmalıdır (Canım, 1998: 14). Bu meclis, âşıkların eğlendiği, dünyanın dertlerinden arınıp ruhi anlamda geliştikleri bir ortamdır. İşret yani eğlence meclisinde yiyip içmekle beraber şiirlerin okunması, sanat musikisinin icrası, dans, Karagöz, ortaoyunu gösterisi, fıkra anlatımı, satranç buradaki temel oyunlar arasında yer almaktadır (İnalçık, 2015: 287).

Klasik Türk şiirinde mimari de tıpkı İstanbul'un eğlence mekanları ve mesire alanlarının anlatımı gibi şiirde kendi yerini bulmuştur; fakat Nedîm geleneği daha gerçekçi, farklı sahneler ve tipleri ön plana alarak devam ettirir (Kortantamer, 1993: 337). Nedîm şiirlerinde İstanbul'un manzaralarını canlı bir şekilde şiirlerine yansıtmıştır. Bu manzaralardan bazıları İstanbul'un semtleri, tarihi ve toprağı iken bazıları da çeşme, saray, köşk, Sadâbâd, bahçeler ve bezm yani meclislerdir.

Bezm meclisi şiirlere konu olurken pek çok tamlama ile bütünlük kurularak kullanılmıştır. Bu tamlamalardan bazıları şunlardır: bezm-i ezel, bezm-i çemen, bezm-i aşk, bezm-i bahar, bezm-i yâr, bezm-i gülşen, bezm-i işret şeklindedir. Bezm bu tamlamalar dışında divan şiirinde daha birçok kelime ile de kullanılmaktadır.

Meclisler divan şairlerinin hayatlarının merkezinde yer almakla beraber özellikle bahar mevsiminde kurulmakta, mekan olarak da yeşillik, bahçe veya bir çay kenarı tercih edilmektedir. İç mekâna bakıldığında özellikle havuz başı tercihinin yanında mevsim kış olduğu vakitlerde ocak başının tercih edildiği görülmektedir (Kut, 1999: 616). Eğlenceler vaktine göre kimi zaman evlerde kimi zaman meyhânelerde (tekkelerde) de yapılabilmektedir. Bezm yapıldığı vakit orada bulunanlar daire şeklini alarak yan yana otururlar. Bezmin bu anında sâkî de elinde büyük bir kadehle döner ve orada bulunanlara şarap sunar. Bezm yapılırken musikiyle beraber raks olmaktadır bu vesileyle herkes kederinden arınır ve eğlenirdi. Padişah bezminin bahsedilen bezmden farkları bulunmaktadır. Bezmin üzücü olan yanıysa çabucak bitecek olmasıdır (Pala, 2004: 71).

KLASİK TÜRK ŞİİRİNDE BEZM

Bu dönemde yaşanan ağır yenilgi ve kayıpların peşinden gelen Lale Devri artık rezmin arkada kaldığı ve eğlencenin; bezmin ortaya çıktığı bir dönemdir. Nedîm de Nedîm bu dönemin simgesi haline gelmiş şairlerindedir. Nedîm'in Sadabad ortamında, saraylarda, köşklere, içki meclislerinde ve helva sohbetleri ortamında çok sık bulunmuş bir şairdir. Bu durumda divan şiirinde meclis kavramını en güzel konu edinmiş şairlendendir, denilebilir (Yalçınkaya, 2020: 7).

Bâkî'ye ait olan aşağıdaki beyitte Bâkî sâkîye heyecanlı bir şekilde seslenmekte ve sohbet meclisinin hazır olduğunu bildirerek artık içkileri sunması gerektiğini söylemektedir. Bâkî meclis için o derece heyecanlıdır ki meclisi can bağışlayıcı, yenileyici bir etkinlik olarak görmektedir:

Müheyyâ oldı meclis sâkiyâ peymâneler dönsün

Bu bezm-i rûh-bahşun şevkine mestâneler dönsün (Bâkî G. 391/1)

Dîvân şiirinde bezm, ezel bezmi anlamıyla da sıklıkla kullanılmıştır. Bursalı Rahmî'ye ait olan aşağıdaki beyitte bezm-i fenâ ile ezel bezminden bahsedilmektedir. Ezel bezmi eski zaman veya eski meclis olarak tasavvufî bir terim olarak kullanılmaktadır (Pala 2014: 72). Aşk şarabı içip bundan nasıplenen kimselerin en eski bezm olan ezel bezminden beri sarhoş oldukları söylenmiştir. Beyitte sâkî ile bahsedilen ise Allah aşkını sunan kimsedir:

Sâkî-i bâkîden anlar kim kadeh-nûş oldılar

Tâ-ebed bezm-i fenâda mest-i bî-hûş oldılar (Bursalı Rahmî G. 42/1)

“Cân” ruh demek olup beyitte geçen bezm-i cân (can meclisi) terkibi ile Allah’ın bütün ruhları huzuruna çıkartarak onlardan ikrar aldığı meclis kastedilmektedir. “*Rabbin Âdem oğullarından onların bellerinden zürriyetlerini aldı ve onları kendilerine şahit tuttu...*” (A’râf, 172) âyetinden anlaşıldığına göre bütün insanlar bu dünyaya gelmeden önce Allah’ın huzuruna çıkarılmışlardır. Bu durumun ruhların yaratıldığı ezelde gerçekleştiğine inananlar bu meclise ‘Bezm-i Ezel’ derler. Ayette geçen kelimedden hareketle ‘Bezm-i Elest’ diyenler de vardır (Şentürk 2017: 556-557). Bu mecliste her şey kararlaştırılmıştır. Bütün canlar bir araya gelmişken herkese dilek kumaşı düşerken şaire de parça parça gönül düşmüştür. Beyitte meclis ile bezm-i eleste gönderme yapılmıştır:

O zamân ki bezm-i cânda bölüşüldü kâle-i kâm

Bize hisse-i mahabbet dil-i pâre pâre düşdü (Şeyh Gâlib G. 311/2)

Beyitte meclisin bir cenneti andırdığı söylenmiştir. Şair sabâ rüzgârına seslenmekte ve ona padişahın cennet hurileri gibi güzellerin saçları tarafından süpürülüp temizlenen ve süprüntüsünün de Rıdvân (cennetin bekçisi olan melek) gibi yüce ve değerli hizmetliler tarafından döküldüğü “behiştî” (cenneti andıran) meclisine kendisi yerine yüz sürmesini tembihlemektedir (Şentürk 2017: 30). Sevgilinin olduğu yer bir meclistir. Bu meclis öylesine güzeldir ki tıpkı bir cenneti andırır:

Ey sabâ bizden yüzün sür ol behiştî bezme kim

Zülf-i hûrî pâk eder süpründisin rıdvân döker (Şeyhî G. 47/6)

NEDİM DÎVÂNI’NDA BEZMLE İLGİLİ KULLANIMLAR

XVIII. yüzyıl şairlerinden biri olan Nedim ilk eğitimini ailesi tarafından başarılı bir şekilde örmüştür. Klasik ilimlerin yanı sıra Arapça ve Farsça eğitimi de alan Nedim, medrese müderrisliğine tayin olmuştur. Şiirleri vasıtasıyla tanınan Nedim ilerleyen zamanlarda kimi devlet adamlarının yakınında bulunarak onlara kasideler sunmuş ve dostluklarını kazanmıştır. Özellikle Nevşehirli Damad İbrahim Paşa için Nedim pek çok kıta ve kasideler kaleme almış ve bu vesileyle paşa kendisini gözetmiştir. Nedim İbrahim Paşa’nın kütüphanesinin hâfız-ı kütüblüğünü yapmış bunun yanı sıra tercüme heyetlerinde de görev almıştır (Râmiz ve Âdâb-ı Zurafâ’sı, s. 276). Patrona Halil İ İsyanı yaşanırken Nedim de Sekban Ali Paşa Medresesi’nde müderrislik mesleğiyle meşgul olmaktadır (Macit 2006b: 510).

Nedim’in sanat anlayışından bahsetmeden evvel onun Kaside türünde Nef’î’nin, gazel türünde ise hikemî tarzı nasıl temsilcisi Nâbî’nin etkili olduğu şiir çevresinde yetiştiğini ve kendine has olan Nedimâne tarzı geliştirdiği söylenebilir. Nedimâne tarzın temelini söyleyiş güzelliği, yerli oluşu ve şuh edası oluşturmaktadır. Bu üslubuyla beraber keşfettiği yeni imajı ya da kendine has benzetmeleri şiirlerinde sıklıkla kullanan Nedim’in orijinalliği dilini kullanma ustalığındadır. Yine Nedim’i çağdaşı olduğu şairlerden ayıran bir başka özelliği konuşma dili söyleyişlerini şiirlerinde kullanışdır. Onun şiirlerindeki diğer bir özellik de yerlilik merakıdır. İfadelerinde halk edebiyatına yakınlığı, gerçek hayatta kullanılan unsurları şiire alması, günlük dildeki deyimleri kullanması, yerlilik merakını gösteren belirtiler olarak değerlendirilmektedir (Macit, 2006b: 511)

Nedim’in şiirlerinde kullandığı his unsurlarının onun hayatı görüş ve anlayışı açısından incelenmesi gerekir. Nedim hayatın zevk yönünü seven coşkulu yaratılışı sebebiyle gerçeğe bağlıdır. Şiirlerinde ifade ettiği duygular içerisinde bulunduğu hayatın kendisidir. Nedim’in şiirlerinde özellikle dış alemin varlığıyla karşı karşıya oluşu, hislerini ifade esnasında oldukça doğal ve serbestliği divan şiirini aşan bir yenilik olarak kabul edilmektedir. Divan şiirinde az rastlanılan bu samimi ve serbest ifade tarzı Nedim’in sanat anlayışının temel özelliğidir (Mazıoğlu 2018: 53).

Nedim’in çok kez Dîvân şiirinin soyut mazmun ve kavramlarından kendisini uzaklaştırarak yüzünü gündelik yaşama ve gerçekliğe döndüğüne şahit oluruz. Nedim ilhamını kendisinden önceki şairler

yahut kendisinden sonraki şairler gibi divandan almamış, içerisinde bulunduğu hayattan almıştır. Gerçeğe bağlılığı sebebiyle zamanını ve çevresini eserlerine yansıtmıştır (Mazıoğlu 2018: 77).

Bezm-Gönül

Gönül, aşğın hisleriyle ilgili ilerlemenin algılandığı mekan (Pala, 2016: 168). Şairin sözü mana bahçesine gönül meclisinden yansıyan nergisin sarhoşluğu gibidir. Anlam bahçesine gönül meclisinden (gelen) her sözüm gül gibi renklerle bezenmiş, nergis gibi sarhoş gelir:

Her sözüm gülşen-i ma' nâya gönül bezminden
Gül gibi renkli nergis gibi mestâne gelir (Nedim K. 14/39)

Bezm-Cihân

Cihân, dünya demek olup dünya bir meclise benzetimiştir. Meclise hayat veren sevgilidir. Sevgili türlü yollarla meclisi cennet yapmış kimi zamanda onu gençleştirmiştir. Dünya meclisi zindanken feyzinle cennet oldu, feleğin çarkı yaşlıyken iyiliğinle gençleşti:

Feyzinle oldu bezm-i cihân siccân iken behişt
Lutfunla oldu çarh-ı felek pîr iken cüvân (Nedim K. 22/7)

Dünyanın meclisinde kulağın ve gözünle sır tut, alev gibi baştan ayağa dil olsan da sessiz ol:

Hemân bezm-i cihânda râzdâr-ı dîde vü gûş ol
Misâl-i şu'le ser-tâ-pâ zebân olsan da hâmûş ol (Nedim G. 78/1)

Bezm-Âlem

Nedim'e göre dünya meclisi eğlenme, zevk alma ve mutluluk yeridir. Dünya meclisinde bu zaman işte mutluluk zamanıdır, bu söze nükteciler ve tarihçiler müttefiktir:

Bu demde işte târîh-i meserret bezm-i âlemde
Bu kavle müttefik târîh-danlar nükte-sencânlar (Nedim KT. 4/14)

Bezm-Şarâb

Şarap; bezm ve meclislerin vazgeçilmez unsurudur (Pala, 2016:52). Nedim'in şiirlerinden de anlaşılacağı üzere eğlenmeyi, yaşamayı seven bir mizaca sahiptir. Ey Nedim! Doğrusu şarap meclisinden vazgeçemem (çünkü) içmek tabiatım, eğlenmek huyumdur:

Bezm-i şarâbdan geçemem doğrusu Nedim
İşret tabi'atımda tarab meşrebimcedir (Nedim G. 13/5)

Bezm-Tanbûr

Klasik şiirde çeng, kanun, tanbur, ud , saz, cümbüş gibi pek çok çalgı, teşbih vasıtasıyla şiirde kullanılmıştır (Sefercioğlu, 1999:654). Sevgilinin saçı meclisin tanburuna tel olmuştur. Nahid/zühre kazanılsa (bu) avlamak değil; meclisin tanburuna (sevgilinin) saçını tanburun teli yaparız.:

Nâhidi kâsd olunsa şikâr eylemek değil

Tanbûr-ı bezme zülünü târ u bem eyleriz (Nedim G.49/3)

Bezm-Ezel

Divan şiiri İslami düşünce ile yakından ilgilidir. Bu bakımdan kelimelerin tasavvufi manaları da önem arz etmektedir. Bezm, tasavvuf terimlerinin yer aldığı sözlüklerde de yalnızca bezm olarak değil bezm-i elest terkihiyle kullanılmaktadır (Uludağ 2005: 134). Âşık sevgilisinin bakışlarını hasta bir bakışa benzetmekte ve bunun sebebinin elest bezminde uykusunu alamamasına bağlamaktadır. Ey işveli sevgili! Senin bakışın niçin böyle hastadır? Gözlerin (sanki) elest bezminden beri uykusunu alamamış gibidir:

Nigehin böyle neden hastadır ey şûh senin

Gözlerin bezm-i ezelden beri mahmûr gibi (Nedim G. 148/4)

Bezm-Mihnet

Dert ile hemhâl olmuş ve ömrünü dert ve sıkıntılarla geçirmiş bağıranlar, sürekli dert ile ağlayıp figan etmektedirler. Sanki bu kimseler dert meclisinin (dünyanın) neylerle süslendiğini akla getirir:

Figân u nâleler etmekte her dem bağıranlar

Bu bezm-i mihnete revnak verilmiş sanki neylerle (Nedim G. 146/2)

Bezm-Helva

Lâle Devri'nin önemli eğlence anlayışlarından olan helva -sohbet- meclislerinde devlet büyüklerinin de bulunduğu bilinmektedir. Bu toplantılarda helva ikramı yapılırken bir taraftan da önde gelen şairler şiirlerini okumaktadırlar (Gümüş, 2020:8). Eğlencelerdeki helva sohbetleri vesilesiyle kişiler kaynaşır kaynaşırlar. Meclislere hikaye anlatımı, mani söylenmesi ve oyunların oynanması renk katmaktadır (Kırnık, 2019:10). Nedim de keyifli olduğunu düşündüğü ve eğlenceli bulduğu helva meclislerine katılmayı ihmal etmemiştir. Mecliste şiirleriyle dinleyenlerin neşesine neşe katmıştır. Eğlenceli ve zevkli geçen helva meclisleri Çırağan eğlencelerini bile kıskandıracak niteliktedir:

Habbezâ hurrem behâr-ı zevk u şâdî vü tarab

Kim bu helvâ bezmini reşk-i çırâğân eyledi (Nedim K. 26/3)

Bahsedilen helva meclisleri Nedim için öylesine güzeldir ki hiçbir eğlenceyle kıyas olunamaz ve Hakani onun için methiyeler dizse yine de helva meclisinin güzelliğinin yanında yetersiz kalacaktır:

Bu helvâ bezminin hakkâ ki olmaz vâfına kâdir

Nice garrâ kasîdeyle sitâyîş kılsa Hâkânî (Nedim K.29/7)

Âşık için meclis, sevgili geldiği zaman neşenin mekânı olmaktadır. Sevgili helva meclisine ayak bastığı zaman bu iyiliği âşığın ümit mumunu aydınlattı:

Meclis-i helvâsına teşrîf edüp ikbâl ile

Lutfun onun şem‘-i ümmîdin dirahşân eyledi (Nedim K. 24/36)

Bezm-Sevgili

İçki içmesiyle yüzü kızaran sevgili mecliste tıpkı bir güneş gibi tutulmuş ve meclise fitne sokup karıştırmıştır:

Âşûb düşdü bezme tutuldu o âftâb

Devr-i piyâle fitne-i devr-i kamer midir (Nedim G.35/4)

Güzeller meclisin eğlencesidir. Nedim’in sevgilisinin meclisi terk edişi, yüreğinde bir daha gelmeyeceği hissini uyandırmış ve üzülmüştür. Bezm şarapsız düşünilemeyeceği gibi sevgilisiz de zevksiz olmuştur:

Bezme bir dahı dönüp gelmek değildi niyyetin

Gitdiğin vakt anladım ömrüm şitâbindan senin (Nedim G.65/4)

Sevgili bazen meclise tek gelir ve kendini pişman gösterir bu sebeple Nedim sevgiliye kafir demektedir:

Bilir bâzârını germ etmenin resmin ne kâfirdir

Gelir hem bezme tenhâ hem peşîman gösterir kendin (Nedim G. 95/2)

Nedim bu defa sevgilisinin suçsuz olduğunu, kendisini ise sevgilisini mecliste görüp ona canını vermesiyle suçlu görmektedir. Mecliste gördüğü sevgilisine seslenerek senin bunda hiç suçun kabahatin yok diyerek biraz da sevgiliyi iğnelemektedir:

Benimdir suç ki vardım bezme verdim sana cân nakdin

Senin yokdur efendim bunda hiç cürm ü günâhın gel (Nedim G. 75/3)

Sevgili meclisi billur kolları ve gümüş teniyle aydan daha parlak hale getirmişken nedim’in saki gibi gelenlere şarap dağıtması şaşılacak şeydir. Sevdığım sen gümüş tenin ve parlak kollarınla mecliste oynarken ben saki mi olayım?

Ben mi sâki olayım bezme dururken sevdiğim

Böyle sîmin saklar billûr bâzûlarla sen (Nedim G.101/4)

Bezm-Vasl

Âşık kendisini vuslat meclisinden ayrı kılanların hep sarhoş kalmalarını ve yaralı gönlünün kanını içenlerin mutluluklarını arzular:

Beni mahrûm-ı bezm-i vasl eden mest-i müdâm olsun
Dil-i mecrûhumun kanın içenler şâd-kâm olsun (Nedim Ms. 4/1)

| 15

Sevgili ile aşğın kavuşması demek vuslata ermeleridir. Âşık, sevgiliyle beraber kavuşma meclisinde cüft ü tåk oyununu icra etmeyi ister:

Gel cüft ü tåk oynayalım bezm-i vaslda
Olsun velik cüfti ile tåkı zülf ü hat (Nedim G. 55/6)

Bezm-Tarâb

Bu eğlence meclisi öylesine eğlencelerle doludur ki eğer onun vasıflarını tarif etmeye başlanırsa Firdevsi Tusi'nin dili şaşkınlıktan susup kalacaktır:

Bir bezm-i tarabdır ki eger vafına gelse
Firdevsî-i Tûsînin olur lâl zebânı (Nedim K.25/16)

Bezm-Midhat

Nedim kendisine seslenerek her zaman övülme meclisinde böyle nağmeler söylemelerini istemekte ve bu hoş nağmelerin kuşuna köle olup arkasından gitmektedir:

Hemîşe böyle bezm-i midhatinde nağme kılınlar
Nedîmâ bendene pey-rev ola murg-ı hoş-elhanlar (Nedim KT. 4/15)

Bezm-Mey

İçki meclislerinde meze olmazsa olmaz unsurlardan biridir. Meclise sevgili dahil olunca ne meze kalır ne de şarap. Tüm bu güzellikler bir anda sevgilinin unsurları olur. Şarap sevgilinin güzelliğiye meze sevgilinin lâl dudağının hünnabı ve gözlerinin bademi olur. Sevgilinin güzellik mezelerinin yanında meclis mezelerinin lafı dahi olmaz:

Bezm-i meyde nukle el sunmaz hemân ancak
Nedîm Dil-berin 'unnâb-ı la'lin çeşm-i bâdâmın bilir (Nedim G. 36/7)

İçki meclisinin sevgili, Nedim, içki ve eğlencesiz tasvir olunması zordur. Unsurların birinin eksikliği durumunda sanki meclisin ruhu çekilmiş gibidir. Nedimin nazlı sevgilisinin içki meclisinde kendinden geçmesine eğlendiğini şarap kadehi görse o bile dans etmeye başlar:

Nâzenînim görse işven bezm-i meyde cûş edüp

Hâletinden raksa başlar sâgar-ı sahbâ bile (Nedim K. 82/2)

SONUÇ

Meclisler insanların bir araya gelmesine, eğlenmesine ve sohbet etmelerine vesile olan mekanlardır. Divan şiirinde şairler şiirlerinde meclisten sık sık bahsetmişlerdir. Meclis; sâkî, kadeh, mutrib, peymâne, âşık ve sevgiliyle bütünlük kurularak verilir. Özellikle meclisin olmazsa olmaz üçlemesi âşık, sevgili ve kadehtir.

XVIII. yüzyıl önde gelen şairi olup kendine has üslubu ile dönemdaşları arasında ön plana çıkan Nedim eğlenceyi seven, içmekten hoşlanan bir mizaca sahiptir. Üslubundaki canlılık, ifade kudreti ve şiirlerinde sıkça kullandığı İstanbul'a ait unsurlar Nedim'in şiirini revaçta tutmuştur. Bezm, Nedim'in şiirlerinde geniş bir yer tutmaktadır. Nedim'in Divan'ı incelendiği zaman onun bezm kavramını kimi zaman farklı kavramlara benzettiği kimi zaman ise dönemine ışık tutacak unsurlarla bir arada kullandığı görülmektedir.

Bu çalışmada bezm kavramı; gönül, cihân, âlem, şarab, tanbur, ezel, mihnet, helva, sevgili, vasl, tarab, midhat, mey başlıkları altında incelenmiştir. Bu unsurlardan helva, dönem hakkında bilgi ihtiva etmesi açısından dikkatleri çekmektedir. İnceleme neticesinde Nedim'in bezm kavramını 2 açıdan işlediği görülmektedir. Bunlardan ilki hayat dolu bir şekilde bezm ile sevgiliyi ya da farklı unsurları bağdaştırıp keyifle yazdığı beyitler. İkincisi ise Nedim'in sevgilisine gücendiği ve öfkelenildiği hallerle yazdığı beyitler. Sevgilinin mecliste varlığı Nedim için meclise ruh bahşetmesidir. Sevgilinin yokluğu ise Nedim'in melankolik bir ruh haline girip sitem etmesine sebep olmuştur. Öyle ki sevgili bezmi terk edince Nedim'in içine bir his doğar ve sanki sevgili bir daha gelmeyecekmiş gibi düşünür. Nedim'e göre meclis şarapsız düşünülemez gibi sevgilinin olmayacağı yerde de zevk düşünülemez.

Hülâsa Bezm Nedim'in ve diğer Divan şairlerinin şiirlerinde sıklıkla kullanılmıştır. Bu çalışmada da Nedim'in Divanı'ndaki bezm unsurları incelenmiştir.

KAYNAKÇA

- Canım, Rıdvan (1998). Türk Edebiyatında Sakî-nâmeler ve İşret-nâme. Ankara: Akçağ Yay.
- Devellioğlu, Ferit (2004). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat. İstanbul: Aydın Kitabevi Yay.
- Gümüş, M. G (2020). Nedim'in Şiirlerinde Gece. Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Dergisi, Araştırma Makalesi, 2020. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1164938>
- İnalçık, Halil (2015). Has-bağçede 'Aş u Tarab Nedimler Şairler Mutribler. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yay.
- Kanar, Mehmet (2015). Farsça Türkçe Sözlük. İstanbul: Say Yay.
- Kırnık, H. 16. yy. Sonrası Osmanlı Toplumunda Eğlence Kültürüne Genel Bakış. Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Isparta, 2019. file:///C:/Users/user/Downloads/yokAcikBilim_10268928.pdf
- Kortantemer, Tunca (1993). Nedim'in Şiirlerinde İstanbul Hayatından Sahneler. Eski Türk Edebiyatı Makaleler. Ankara: Akçağ Yay.
- Kut, Günay (1999). Divan Edebiyatında Bezm, Âlât-ı Bezm ve Âdâb-ı Sohbet. Osmanlı -Cilt 9 Kültür ve Sanat-. Ankara: Yeni Türkiye Yay.
- Küçük, Sabahattin (2015). Bâkî Dîvânı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- Macit, Muhsin (2006). "Nedim". İslam Ansiklopedisi. C. 32. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yay. 510-513. <https://islamansiklopedisi.org.tr/nedim--divan-sairi>
- Macit, Muhsin (2017). Nedim Dîvânı. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay.
- Mazıoğlu, Hasibe (2019). Nedim'in Dîvân Şiirine Getirdiği Yenilikler. Ankara: Akçağ Yay.

- Pala, İskender (2003). Ansiklopedik Dîvân Şiiri Sözlüğü. İstanbul: Kapı Yay.
- Sefercioğlu, M. N (1999). Divan Şiirinde Mûsikî ile İlgili Unsurların Kullanılışı. İçinde Osmanlı Ansiklopedisi (C. 9, ss. 649-668). Ankara: Yeni Türkiye Yay.
- Şentürk, Ahmet Atilla (1999). A. Osmanlı Şiiri Antolojisi. Ankara: Yapı Kredi Yay.
- Tanpınar, Ahmet Hamdi (1977). Edebiyat Üzerine Makaleler. İstanbul: Dergah Yay.
- Uludağ, Süleyman (2001). Tasavvuf Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Kabalıcı Yay.
- Yalçinkaya, Y. “Rezm”den “Bezm”e: Lale Devri Sulh Anlayışı Çerçevesinde Nedîm Şiirinde Rezm-Bezm Mefhumları “Rezm”den “Bezm”e: Lale Devri Sulh Anlayışı Çerçevesinde Nedîm Şiirinde Rezm-Bezm Mefhumları. Kültür Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, Sayı: 2 (Kış 2020), s.81-96 2020. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1399700>



Makale id= 42

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0007-6826-9662

| 18

Didem Madak Şiirlerinde Melal**Araştırmacı Aslıhan Ercenk Akma¹**¹Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Özet: Günümüz Türkçesinde "iç sıkıntısı", "nedensiz hüznün", "büyük üzüntü" gibi karşılıkları olan ve kimi metinlerde varoluşsal sancuların, sanatta içkin estetiğe dair hassasiyetlerin, bir anlamda sanatçı efkârının ifade edilmesi için kullanılan "melal", Türk edebiyatında bir tem olarak Divan edebiyatından günümüze kadar sıklıkla kullanılmış, her şair tarafından farklı bir yorumla tekrar tekrar dönüştürülmüş ve işlenmiştir. Melalin uzantılarını şiirlerde kimi zaman hüznün kimi zaman malihülya olarak görsek de bunlar ince çizgilerle de olsa birbirinden ayrılmaktadır. Melal her dönemde şairlerin içinde yaşadıkları yoğun hisleri dile getirmelerinde en çok tercih edilen temlerden biri olmuştur. Divan edebiyatından bu yana şairler tarafından dönemin koşullarının da etkisiyle farklı şekillerde ele alınan melal kimi zaman şairin içinde bulunduğu sıkıntılı ruh halini anlatmaya çalışırken kimi zaman da dönemin sanatçılarda uyandırdığı karamsarlığı, ümitsizliği çağrıştıracak anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Modern Türk edebiyatının her döneminde melal ve uzantılarının çeşitli anlamlara gelebilecek şekillerde kullanıldığına dair örnekler mevcuttur. 90'lı yıllar da, melal teminin Türk şiirine öznel mahiyetlerde aksettiği bir dönem olarak tanımlanırsa yanlış olmaz. 90'lı yıllar Türk şiiri diğer dönemlerin aksine şiirin topluluk bilincinden uzaklaşarak daha bireysel çizgide yol aldığı bir dönem olmuştur. Melal de bu bakımdan bu dönemde her şairin kendi ruh halini yansıtmaya bakımdan tercih edilen bir tem olmuştur. Bu yılların duygusal şairlerinden Didem Madak da öznenin hassasiyetini kaleme alan şiirleriyle dikkatleri üzerine çekmiştir. Onun eserlerinde de "melal" duygusuna sıklıkla rastlanır. Didem Madak'ın şiirlerinde melal, kimi zaman "geçmişe özlem", kimi zaman "yokluk hissi", kimi zaman ise "kaybedişin ve yokluğun verdiği derin üzüntü" olarak yer almıştır. Orijinal yaklaşımlarla birleşen melal duygusu, zaman olarak da belirli bir düzlemde işlenmemiştir. Şairin dün, bugün ve yarın çıkmazında yaşadığı bocalamaların merkezinde de derin bir melal duygusundan bahsetmek mümkündür. Bu çalışmada Didem Madak'ın Grapon Kağıtları, Ah'lar Ağacı ve Pulbiber Mahallesi adlı eserlerindeki melal duygusu tanımlanmaya, bu yolla şairin beslendiği kaynaklar hakkında çıkarımlar yapılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Melal, İç Sıkıntısı, Hüznün, Geçmiş, Gelecek, Hatıralar.

Tedium in Didem Madak Poems

Abstract: In the realm of contemporary Turkish literature, the concept of "tedium" serves as a pivotal thematic thread, resonating from the era of Divan poetry to the present day. It encapsulates a spectrum of emotional states, ranging from inner turmoil to profound sorrow, often employed by authors to convey existential angst and their artistic sensibilities. Across different periods, poets have reimagined and reinterpreted tedium, imbuing it with nuanced meanings unique to their individual perspectives. The 1990s emerged as a distinct epoch in Turkish poetry, marked by a notable shift towards subjective expression, diverging from collective consciousness. Within this milieu, tedium assumed a prominent role as a vehicle for reflecting the innermost sentiments of each poet. Notably, Didem Madak, renowned for her emotive verse, garnered attention with her poignant exploration of this theme. In her works, tedium manifests variably as nostalgia for bygone eras, a sense of absence, or profound melancholy induced by loss. Madak's treatment of tedium is characterized by originality, transcending temporal boundaries and delving into the existential quandaries spanning yesterday, today, and tomorrow. In her poetry collections, including "Grapon Kağıtları," "Ah'lar Ağacı," and "Pulbiber Mahallesi," she navigates the depths of this emotion with finesse, offering readers a profound insight into the human condition. This study endeavors to elucidate the nuances of tedium in Didem Madak's oeuvre, particularly within the context of "Grapon Kağıtları," "Ah'lar Ağacı," and "Pulbiber Mahallesi." Through a rigorous analysis of her works, it seeks to discern the sources

of inspiration that underpin Madak's exploration of this pervasive theme, shedding light on the intricate interplay between personal experiences and artistic expression.

Keywords: Tedium, Inner Distress, Sadness, Past, Future, Memories.

1.GİRİŞ

Melal, Türk edebiyatında sıkça duyduğumuz birçok ruh haline, hissiyata tanım olan bir kavramdır. Melal, “*can sıkıntısı, üzüntü, hüznün*” (Püsküllüoğlu, 2007:912; Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Büyük Lügat,2000:602) olarak tanımlansa da bazı yerlerde “*usanç ,usanma, bııkma, bııkıntı,sıkılma*” (TDK,1985:849; Doğan,2011:693; Devellioğlu,1999:607; Nazimâ,Reşad,2005:256; Özön,2008:506; Ayverdi,2006:1990; Kanar,2003:871) olarak da geçmektedir. “*Usanmadan arız olan iç sıkıntısı* (Nazîma, Reşad,2005:256) ile *hüzün ve keder*” (Ayverdi, 2006:990) anlamları da bunlara eklenir. Kemal Demiray, melali ele alırken yoğun kederle ilişkilendirir. “*Ruhu kaplayan üzüntü*” (Demiray, 1988,440) olarak tarif eder. “*Bezginlik*” ve “*bıkma*” anlamlarını da buna ekler. (Demiray,1988:440) Melalin zaman zaman “*gamlılık, zaaf ve fütur*” olarak da tanımlandığı görülmektedir. (Osmanlıca-Türkçe Büyük Lügat,2000:602) Melal çoğu zaman hüznle karıştırılsa da aslında “hüzün” le beraber anılan ancak hüznünden “hüznün derecesi” açısından farklılaşan bir kavramdır. “Melal” de “hüzün” daha derin, daha fazla, daha kronikleşmiş, âdetâ yaşam biçimi hâlini almıştır. Yani “melal” hüznün içindedir, ancak-söz yerindeyse- hüznün kabından taşan artık, fazla bir hüznüdür. Melankoli de melale oldukça yakın bir kavram olmakla birlikte “*kara sevda*” olarak tanımlandığı görülür. (Doğan,2001:895; Ayverdi,2006:1991; Demiray,1988,:596; TDK,2011:1648; Püsküllüoğlu,2003:668) Çünkü “*Türkiye kültürüne, melânkoli üzerine bilgiler daha çok Arap kültürü üzerinden yansımış. Bu nedenle de kara sevda (malihülya) tanımı melankoliden çok benimsenmiştir.*” (Teber,2001:204) Türk Dil Kurumunun Güncel Türkçe sözlüğünde kara sevda olarak tanımlanan melankoli “*umutsuz ve güçlü aşk, kişinin belirli bir neden olmadan çöküntü durumuna girip çevreden gelen uyaranlara kapanması, güçlü suç ve günah duyguları içine düşmesi durumu, malihülya*” olarak geçer. (Güncel Türkçe Sözlük, 23.10.2018) Melankoliden çok benimsenen malihülya ise “*karasevda, kuruntu, melankoli*” (Kanar,2003:830; Devellioğlu,1978:690; Püsküllüoğlu,2007:1223; Doğan,2001:874; Demiray,1988:596) olarak geçmektedir. Melale ve zaman zaman melal boyutuna gelmeyen hüznün etkilerine edebiyatımızda bakacak olursak bunlar her dönemde değişik etkilerle karşımıza çıkmışlardır.

Modern edebiyatın başlangıcı olan Tanzimat döneminde melal ve uzantılarından bahsetmek için öncelikle dönemin koşulları dikkate alınmalıdır. Tanzimat’ın birinci döneminde toplum için sanat anlayışının etkisiyle “*toplum sorunlarını, günlük yaşamın olay, duygu ve düşüncelerini ele alan kesim (Şinasi, Namık Kemal, Ziya Paşa), bunlar geleneksel şiirin söz kalıplarıyla(mazmun) değil düz bir anlatımla dile getirse bile, geleneksel ölçüyü (aruz) ve biçimleri (kaside, gazel vb.) kullanmaktan kurtulamadı. Bu kesimdeki ozanların, güzellik yerine anlama önem verdikleri, ustaca söylenmiş tek tek dizeler yerine bütünlüğü gözettileri, estetik alanından çok içerik bakımından yenilik getirdikleri söylenebilir.*” (Özer, 2003:17) Ancak “*gerek Tanzimat’ın ikinci devresi, gerekse Servet-i Fünun 2. Abdülhamid’in saltanat yıllarına rastlar. Belirtilen özelliklerinden de anlaşılacağı gibi Tanzimat Dönemi Edebiyatı’nın birinci ve ikinci devreleri arasında herhangi bir ilişki yok gibidir. Bu iki grubun mensuplarının mizaçları kadar eserleri de farklı özellikler gösterir. Buna mukabil Servet-i Fünun edebiyatı çok az değişikliklerle Tanzimat’ın ikinci devresinin devamı gibidir.*” (Okay, 2014:57) Böylelikle Tanzimat 2. Dönem ve Servet-i Fünun edebiyatı toplumsal meselelerden uzak bireyselliğin daha ön planda olduğu edebiyat dönemleri olmuştur. “*Melal, yeni Türk şiirinde en güçlü biçimde Servet-i Fünun edebiyatında kullanılır. Fakat melal için bir başlangıç devri oluşturulmak istenirse Recaizade Mahmut Ekrem ve Abdülhak Hâmit’e inmek gerekir. Çünkü Recaizade Mahmut Ekrem ve Abdülhak Hâmit’in melal kavramını çok sıklıkla kullandıklarını söylemek mümkün olmakla beraber söz konusu durum egolarının bağlandığı çocuk ve eşlerinden kaynaklanır.*” (Korkmaz, 2018:316) Recaizade Mahmut Ekrem’in “*Ah Nijad*” şiirinde ve Birinci Zemzeme’de geçen “*Girye-i Hasret*” şiirlerinde yine Tanzimat döneminin önemli şairlerinden olan Abdülhak Hâmit Tarhan’ın “*Makber*” şiirinde melalin Tanzimat dönemindeki bireysel uzantıları görülmektedir. (Karakuş,2009:62,68,77) “*Servet-i Fünun dönemi Modern Türk Edebiyatı’nın ses getiren en önemli topluluklarından biridir. Servet-i Fünun hem şiiriyle hem de nesriyle hâlâ sesi duyulan ve daha sonraki zamanlarda da sesi duyulacak olan bir edebiyat topluluğudur. Tevfik Fikret’in 6 Şubat 1896’da (256. sayı) derginin sorumluluğuna*

getirilmesiyle topluluk oluşmaya başlar. 1896-1901 yılları arasında kaplayan bu 6 yıllık kısa bir zaman diliminde dahi olsa sıkı dostlukların kurulduğu ve bu kısa sürenin ardından günümüze kadar ve günümüzde de hâlâ modern şiirimizin temel taşlarından olma özelliğini devam ettiren Servet-i Fünun topluluğu veya Servet-i Fünun oluşum zamanı olarak sıkıntılı bir dönemin ürünüdür.” (Karakuş,2009:84) Bu sıkıntılı dönem eserlere fazlasıyla yansımıştır. Melal, karamsarlık, hüznün, melankoli... gibi konular sanatçıların ruh hallerinin dışı vurumu olarak eserlerde gözler önüne serilmiştir. “2. Abdülhamid’in 1876’da başa geçmesinden sonra yavaş yavaş artan baskısı edebiyatçıların politik ve sosyal konulara öncekiler gibi yaklaşımlarını engellemiştir. Batıda romantiklere hâkim olan asrın hastalığı ve Osmanlı Devleti’nin çöküş döneminde olduğunun hissedilmesi, cemiyetin bütün unsurlarına tesir eder.” (Enginün,2006:533) Dönemin koşulları her dönemde sanatçıları fazlasıyla etkilemiştir. Bu koşulların edebiyata yansımaları kaçınılmaz olmuştur. “Bunun bir örneğini Servet-i Fünun dönemi sanatçılarından olan Fikret “Bir Lâhza-i Ta’ahhur” şiirinde gözler önüne serer.” (Karakuş,2009:107) Bu şiir dönemin siyasi koşullarının edebiyata aksetmiş olması açısından önem arz etmektedir. “Derin hüznün ile yazdığı bu şiirle Fikret karşımıza siyasi bir hüznünle çıkmaktadır.”(Karakuş,2009:107)

Fecr-i Âti dönemine gelindiğinde ise, “Servet-i Fünun 2. Meşrutiyet sonrasında yeni bir edebiyat anlayışının da organı olacaktır. Kendilerine Fecr-i Âti adını veren gençler, Servet-i Fünun’dan kendilerine katılan Faik Âli, Celal Sahir ile birlikte toplanırlar. Beyannamesini 24 Şubat 1910 tarihli Servet-i Fünun’da neşreden Fecr-i Âti, kendilerinden önceki bütün edebiyat mirasını reddettiklerini söyleseler de Servet-i Fünun estetiğini devam ettirirler. Fikir akımlarına bağlı edebiyat anlayışı dışında sadece edebiyat görüşleriyle ön plana çıkan ve edebiyatı bütün sosyal meselelerin dışında, sadece sanat olarak değerlendirmek isteyen Fecr-i Âti kısa sürede dağılır. Türk şiirinin geleceğini yönlendiren sadece iki şair vardır: Ahmet Haşim ve Yahya Kemal.” (Enginün 2006:605) Haşim’in “melal” denince ilk akla gelen şair olmasına sebep olan: “Melali anlamayan nesle aşına değiliz” Meşhur dizesini görmekteyiz.” (Karakuş,2009:127) “Bu mısra edebiyatımızda tarihtir. Biz Haşim’i onunla tanıdık. O bize Haşim’i yakından tanıttı” (Enginün ve Kerman, 1996:23) Şüphesiz bunda yaşamının da etkisi oldukça büyüktür. Küçük yaşta annesini kaybetmesi, Arap Haşim lakabının takılması, içe kapanık, kuruntulu, kışkanç, duygusal, karmaşık bir mizaca sahip olması; marazi psikolojisi, geçmişe özlem, dine ilgisizlikle gelen iç boşluğu ve sembolistlerden etkilenmiş olması onda hüznü doğuran başlıca sebepler olmuştur. “O Belde” şiiri Hâşim’in şiirlerindeki melalin belirgin bir şekilde görüldüğü şiirlerdendir. (Karakuş,2009:123,124,125,126)

Milli edebiyat dönemine gelindiğinde bu dönemin bağımsız sanatçıları da melalin izlerine rastlamak mümkündür. Milli edebiyat döneminin bağımsız sanatçılarından Yahya Kemal’in şiirlerinde de hüznün emarelerine rastlanmaktadır. Yahya Kemal’i de hüznü iten faktörler arasında tıpkı Ahmet Hâşim gibi annesini küçük yaşta kaybetmesiyle yaşadığı anne özlemi ile babasından da o baba sıcaklığını göremeyişi onda küçük yaşta hüznü ortaya çıkaran etmenler olmuştur. İlerleyen yaşlarında ise büyükelçilik görevinde uzun yıllar yurt dışında yaşaması da yani vatana duyduğu özlem duygusu da onun hüznünün kaynaklarından olmuştur. Yahya Kemal’in şiirlerinde hüznü hissettiren şiirlerine örnek olarak “Açık Deniz”(Beyatlı,2003:14,15,16) şiiri verilebilir. Şairin bu şiirinde vatan hasreti ve geçmişe özlem hislerinin hüznü ortaya çıkarmış olduğu gözler önündedir. Milli edebiyat döneminin bağımsız sanatçılarından olan Mehmet Âkif Ersoy da şiirlerine hayatta yaşadığı hüznü yansıtmış bir diğer şairdir. Orhan Okay Âkif’teki hüznün kaynaklarını şöyle ifade etmiştir: “Görmeyi arzu ettiği iki hedefi vardı: Biri vatanın düşmandan kurtulmasıydı. Bu uğurda vatanın düşmandan kurtulmasıydı. Bu uğurda rahatını, maaşını, ailesini, İstanbul’u terk etmiş, fîilen milli mücadele hareketine katılmıştı. İkinci hedefi ise İslam idealinin gerçekleşmesiydi. İslamın ayakta kalan son kalesi olarak Türkiye’yi biliyor, Türkiye’nin kurtarılmasıyla da büyük İslam idealinin gerçekleşeceğine inanıyordu. Birinci hedefin gerçekleşmesi onu bahtiyar emişti. Fakat ikinci hedefi arzu ettiği noktaya erişemeyince bedbaht oldu. İhtiyari bir sürgün gibi kendisini vatanından uzak kalmaya mahkûm etmişti. Gurbet, ailesinden uzak kalış, hastalık, yaşlılık ve maddi sıkıntılar onu mistik ve münzevi yapmıştı. Gölgele’deki şiirler bu sebeple önce Safahat’lardan farklıdır.” (Okay, 1998:22’ten akt. Karakuş,2009:146) “Orhan Okay’ın ifade ettiği gibi bazı sebeplerden dolayı Âkif’in içine derin bir hüznün girmiştir. Âkif’te var olan hüznün yine içinde olan dini duyarlılığından dolayı hüznünün melal olmadığını söyleyebiliriz.” (Karakuş,2009:146)

Cumhuriyet dönemine geldiğinde ise melalin uzantısını hüznün biçiminde gördüğümüz gruplarımıza örnek olarak 1. Yeniciler ve İkinci Yeniciler’i gösterebiliriz. Onların şiirlerinde de kendilerinden önceki bazı şairler gibi melale kadar uzanan bir hüznün hâkim olmadığı daha çok aşk, ölüm, yokluk, ayrılık, geçmişe özlem gibi temlerin etrafında dönen bir hüznün hakimidir. Hem İkinci Yeni şairlerimizden hem de İslamcı şair olarak tanımlayabileceğimiz Sezai Karakoç şiirleri de melalin hüznün boyutunda seyreden birer örneğidir. Sezai Karakoç şiirlerinde öncelikle aşkın uzantısı olan bir hüznün görülmekle birlikte zaman zaman geçmişe özlem zaman zaman da İslam duyarlılığının ortaya çıkarttığı bir hüznün temayül eder. “Monna Rosa” şiiri Sezai Karakoç’ta aşkın doğurduğu hüznün belirtilerinin görüldüğü şiire örnek teşkil eder.

Melal kavramı görüldüğü üzere genel hatlarıyla geçmişten bu yana Türk şiirinde varlığını sürdürmüştür. “90’lı yıllar Türk şiirine geldiğinde ise şiir bağlamında gelişimini henüz tamamlamamış bir süreçten söz etmek önemli ve gerekli olmakla birlikte kuşkusuz çeşitli riskler ve değerlendirme sıkıntıları da içermektedir. Örn; Divân edebiyatı hatta İkinci Yeni derken sınırları çizilmiş, tartışmalı olsa bile genel okuyucu zihninde belli ölçüde karşılığı olan bir olgudan söz ettiğimizi bilerek konuşuruz. Ancak genel ve tali yolların belirginlik kazanmadığı bu son dönem şiiri hakkında konuşmak, aynı zamanda bu olguyu belirlemek anlamına da gelen sorumluluğu içkindir.” (Emre, 2007) “Kıdemli eleştirmen Mehmet Doğan 90’lı yıllar Türk şiiri için şöyle bir tasavvurda bulunur: Türk şiiri otuz yıllık, alabildiğine hızlı, çalkantılı bir yol alışın sonunda yapılan bütün yanlışlıkları da içinde taşıyarak böylece yeni yanlışlara da açık ama varılan bütün doğrularla donanmış, böylece yeni doğruları kolay kavramaya hazır bir şiir ve deneyim birikiminin oluşturduğu bir düzliğe, nerdeyse durgun akan bir nehre ulaşmıştır, ifadesinde bulunmuştur.” (Yener, 2007) “Genel anlamda bakıldığında ise 90 şiiri Türk şiirinin bugüne kadar yaşamadığı, benzeri olmayan bir ruhsal gerilimle yazılmıştır. Bu itibarla şiirlerde gittikçe abanan yalnızlığın insan varlığında giderek bir kayboluş örgütlenmesine dönüşmesi bu dönem şiirinin karakteristiği olarak belirlenmiştir. Şairlerin görünen dünya algısından uzaklaşıp içe dönük tavır sergilemeleri öznel bir şiir mahiyetinin geçerliliğini arttırmıştır. Söylenenlerin ışığında 90’lı yıllar şiirinin bireysel çizgide ilerleyen bir şiir anlayışına sahip olduğu sonucuna ulaşmak yanlış olmaz.” (Kaygalak, Haziran, 2008) 90’lı yıllarda melal dendiği zaman akla gelen önemli şairlerden biri de Didem Madak olmuştur. 90’lı yılların hafızalarda iz bırakan hüznü şairi Didem Madak da bireysel çizgide ilerlemiş, öznenin hassasiyetini temele alan şiirler kaleme almıştır.

2. DİDEM MADAK KİMDİR?

Şair Didem Madak 1970 yılında İzmir’de doğmuştur. Annesi Füsün Hanım, babası ise Yusuf Bey’dir. Annesi ile babası öğretmen olan bu çiftin ilk çocuğudur. Didem Madak 6 yaşındayken kardeşi Işıl dünyaya gelmiştir. Anne ve babasının işi sebebiyle çocukluğu daha çok Amasya ve Burdur’da geçmiştir. Anneleri Füsün Hanım kansere yakalandığında Didem Madak ve kardeşi daha çocuk yaşlardırlar. Ve anneleri yakalandığı bu amansız hastalığa yenik düşerek genç yaşta hayata gözlerini yummuştur. Anneleri vefat ettiğinde Didem Madak 13, kardeşi Işıl ise 7 yaşındadır. Babaları Yusuf Bey, annelerinin ölümünün ardından kısa bir süre sonra evlenir. Babalarının evlenmesiyle sanatçının babasıyla olan bağı git gide kopmaya başlar. Ortaokul ve lise öğrenimini İzmir’de tamamlayan sanatçı Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesini bitirmiştir. Genç yaşta edebiyata ilgi duymaya başlayan sanatçının ilk şiirleri Öküz, Sombahar ve Ludingirra dergilerinde yayımlandıktan sonra sanatçının ilk şiir kitabı Grapon Kâğıtları 2000 yılında yayımlanarak sanatçı İnkılâp Kitabevi Şiir Ödülünü almaya hak kazanmıştır. Sonraki yıllarda sanatçının Ah’lar Ağacı (2002) ve Pulbiber Mahallesi (2007) adlı iki kitabı daha yayımlanmıştır. 2006 yılında Timur Çelik ile evlenmiş ve bu evlilikten dünyaya gelen kızına da annesinin adını vermiştir. Türk edebiyatında adını kısa zamanda duyuran ve sevilen sanatçı tıpkı annesi gibi kansere yakalanarak 2011 yılında hayata veda etmiştir.

2.1 DİDEM MADAK VE ŞİİR ANLAYIŞI

Didem Madak’ın 90’lı yıllarda başlayıp 2000’li yıllarda da devam eden bir şiir çizgisi olmuştur. Şair döneminde dili kullanım şekliyle, ironik anlatımıyla ve özgünlüğüyle dikkatleri üzerine çekmeyi başarmıştır. “Didem Madak şiirlerinin genel olarak bir sorunun üzerine oturtulduğu da dikkat çeken bir diğer noktadır. Bu durum şairin şiirini riske ettiği için anlamlı bir tavır olarak görülür. Şairin şiirini riske atması onun konformist bir algıya yaslanmadığının da kanıtıdır.” (Kaygalak, Haziran 2008) Didem Madak şiiri için 80 şirinin de vermiş olduğu etkiyle anlatımcı bir şiir anlayışı nitelendirmesi de

yapılabilir. Çünkü şairin şiirlerinde zaman zaman kişiler ekseninde dönen bir olay, bir sorunsal nadiren zaman ve mekân unsurlarıyla da karşı karşıya kalınmaktadır. Bu suretle şairin şiiri 80 şiirinin esintileri ve 90 şiirinin genel mahiyetini bünyesinde barındırmaktadır. 90 şiirinin topluluk bilincinden uzak düşen bireysel çizgisi onun şiirlerini de etkisi altına almıştır. 2000’li yıllarda da yazın hayatını sürdüren “*Didem Madak, modern hayatın ruhunda yaratmış olduğu iç sıkıntıları, şiirin ham maddesi olarak kullanmıştır. Huzursuzluk, sıkışmışlık, yalnızlık, mutlu olma arayışıyla birlikte mutluluktan kaçış şairlerin etrafında döndükleri ana konular olmuştur. Dönemin birçok şairi gibi Madak da bu konuları incelleme, kendi ruh hâliyle şiir arasında ilişkiler kurarak, edebi sahada münzevi bir alan oluşturmuştur.*” (Ak,2018:9) Dolayısıyla gerek 90 şiirinin gerekse de 2000’li yılların şiirinin içeriği Didem Madak şiirlerinin içeriği ile aynı doğrultuda olmuştur. 90 şiirinin içe kapanıklığın da etkisi ile çileci ruh hali (Yener, 2007) ister istemez onun şiirlerinde melalin çağrışımını da yapmaktadır.

2.2 DİDEM MADAK ŞİİRLERİNDE MELAL

Didem Madak şiirlerinde melalin zaman ekseninde akseden farklı uzantıları görülmektedir. Şairin şiirlerinde melalin geçmiş-şimdi-gelecek üçgeninde bir düzleme oturtulmaya çalışıldığı hissedilir. Şiirlerde karşımıza melal kimi zaman geçmişe duyulan özlem, kaybedişin ve yokluğun verdiği derin üzüntü, yaşanan andan kaçma uzaklaşma, ölüm, umutsuzluk, çoğu zaman da acının kendisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.1 Geçmişe Duyulan Özlem

Didem Madak şiirlerinde geçmiş hasret duyulan derin bir özlem şeklinde görülür. Şairin şiirlerinde zaman zaman yaşanan bu andan kaçarak kendini daha mutlu hissettiğine inandığı geçmişe sığınmak istediği göze çarpar. Geçmiş demek onun için anne demektir. Ona duyduğu özlemin sebebi ise annesiyle geçen çocukluk günleridir. Ve geçmiş kimi zaman onda sığınmak istediği büyük bir mutluluk iken kimi zaman ise ondaki melalin sebebidir. “*Dünya artık bir daha hiç /Bir okul çıkışı gibi kokmayacak mı? / Hayatın Kalbiye, o iri dudaklı çingenenin/ Ellerini tutamayacak mıyım bir daha?*” (Grapon Kâğıtları s.24) “*Gülümsedim o sıra / Bazen sevinirim /Sevinmek nedense hep yedi yaşında/ Ve ah... dedim sonra/ Ah!*” (Ah’lar Ağacı s.20) dizelerinde şair mutluluğun sadece geçmişte kaldığını ifade eder. Bu dizeler bir bakıma geçmişteki mutluluğun şairde yarattığı melalin yansımalarıdır.

Madak’ın şiirlerinde bazen de geçmişle iç içe olma arzusu göze çarpar. “*Çok şey öğrendim geçen üç yıl boyunca / Alt katında uyumayı bir ranzanın / Üst katında çocukluğum*” (Ah’lar Ağacı s.38) Şair ‘üst katında çocukluğum’ ifadesindeki üst sözcüğü ile adeta çocukluğunun artık geri gelmeyeceğine, ulaşılmazlığına çağrı yaparak ona olan özlemini dile getirmiştir. Çocukluğu ile bir ranzada altlı üstlü yattığını tasavvur etmesi de onunla iç içe olma özlemini hissettirir.

Şairin kimi dizelerinde geçmiş hatıra geldikçe içinde melal duygusunun oluştuğunu hissettirmektedir. “*Geçmişini acıyor şimdi, yalnız benim değil/ Benim ülkemizin geçmişi de acıyor mesela*” (Ah’lar Ağacı s.40) Bununla birlikte şairin hüznünün öznenin kendisiyle sınırlı olmadığını da söylemek mümkündür. Bütün bir geçmişle acıyla hatırlayan ve bunu ülkenin içinden geçtiği şartlarla birlikte değerlendiren şairin hüznünün boyutları genişlemektedir.

Madak şiirinde geçmiş yalnızca kederle hatırlanmaz. Yaşanmış küçük anlar kimi zaman tatlı bir hüznün kaynağı olarak kendini yeniden hatırlatır. “*Ben oysa divanın en ucunda Çorba pişirmek istiyorum/ Sonra kalkıp ekmek kızartmak*” (Ah’lar Ağacı s. 55)

2.2.2 Kaybedişin ve Yokluğun Verdiği Derin Üzüntü

Didem Madak şiirlerinde kaybediş ve kaybedişin sonunda oluşan yokluğun verdiği derin bir üzüntü görülmektedir. Annesini kaybettiğinde küçük yaşta olan şair bu durumdan derinden etkilenmiştir. Didem Madak’ın şiirlerinde neredeyse en büyük kaybediş ve onun yokluğundan duyulan melal anne üzerinedir. “*Sevgili Anneciğim / Binlerce kez açıldım, binlerce kez kapandım yokluğunda*” (Grapon Kâğıtları s.16) “*Not: Artık bütün üzgün oluşlarımla adı: / ANNE!*” (Grapon Kâğıtları s.19) “*Hatırlar mısın? / Mavi saçlı bir Tanrı gibi severdim Burdur Gölü’nü / O göl şimdi içimde kocaman bir anne ölüsü.*” (Grapon Kâğıtları s.17) dizelerinde görüldüğü üzere “anne” onun için en büyük kaybediş ve şiirlerine yansıyan melalin en büyük sebebidir. Dolayısıyla şairin şiirlerinde hüznün çoğu zaman anne ile kavramsallaşır. Anne imgesi Madak şiirinde zaman zaman tabiata, eşyaya da anlam kazandıran bir imgeye dönüşmektedir. Anne geçmişin bütün bir hatırasını kendinde saklayan, eşyanın ruhuna sinen bir

nitelik kazanır. Böylelikle bu çağrışımı yapabilecek birçok unsur şairin ilgi alanına girmektedir. “*Hüzün neydi sanki o zaman / Artık kullanılmayan dikiş makinesi annemden kalma.* (Grapon Kâğıtları s.57) “*Hiçbir şehir karlı sokaklarıyla bana / Pazen gecelik giymiş bir anne gibi sarılmadı*”(Ah’lar Ağacı s.51)Ancak şairin şiirlerindeki bu derin üzüntü karamsarlığa dek uzanan bir hüzün hali değildir. Şairin şiirlerinde melalin önemli bir yansıtıcısı olan hüzün salt bir hüznü doğru gittikçe şair bu hüznü ironi ile harmanlar ve hüzün tam o noktada ironik bir hâl alır. “*Kendimi Hz. Meryem’in Pulbiber Şubesi gibi hissediyorum / Tüm zamanlarım kanatlanıp uçuyordu / Rahmin kadar konuşuyorlardı bana / Hamile kalıyordum oysa durmadan roman kahramanlarından*” (Pulbiber Mahallesi s.31) dizelerinde hüznün ironisi yapılmıştır. Hatta şairin bir süre sonra var olan hüznü adeta mizah haline getirdiği de gözler önündedir. Hüznün ironisi şairin özellikle kadınca yaptığıkadın gözlemini ve dilini kullandığı mısralarda fazlasıyla hissedilmiştir.

Şairin şiirlerinde genel bir yokluk hissiyatı da sezilmektedir. Bu yokluk kimi zaman en sevdiği kişilerin yokluğu şeklinde şiirlere yansırken bazen de şairin kendi benliğinin yokluğuna işaret ettiği de görülür. “*Binlerce kez açıldım, binlerce kez kapandım yokluğunda*” (Grapon Kâğıtları s.17) “*Bir tezgâhtar parçasıyım ben / Kendime alıştım bodrum katlarında / Geceleri yokluğum karşıladı beni*” (Grapon Kâğıtları s.37) dizelerinde şairi melale sürükleyen durumlardan birisinin de kaybedişin verdiği yokluk ve bir ileri derecesi olan kendi benliğinin yokluğudur. Didem Madak’ın şiirlerinde yokluğun yalnızlık ve kimsesizliğe kadar vardığı da hissedilir. “*Zaman zaman çok yalnızım Kalbiye /Bugün ağlayarak kurabiye yerken/ Çay fincanında kendimi seyredirken / Çay beni içti, ben de çayı Kalbiye*” (Grapon Kâğıtları s.25) “*Simli ojeler sürdüm yalnızlıktan sıkıldığımdan / Müsveddesi gibi şimdi turnaklarım / Yıldızlı bir gecenin*” (Ah’lar Ağacı s.53)

Şairin şiirlerinde yalnızlığı dolaylı yoldan değil doğrudan dile getirdiği görülmektedir. Dolayısıyla melalin bir kaynağının da yalnızlık olduğu şiirlerde açıkça ortadadır. Yalnızlıkta çıkmaza girildiği an bu imdada Tanrı’nın yetiştiği veya şairin bu yalnızlığı ilahi olanda teskin etmeye çalıştığı görülür. Samimi bir söyleyişin hakim olduğu bu tarz söylemlerde şair adeta kendini teselli arayışına girmektedir.“*Saydım, insanın doksan dokuz tane yalnızlığı vardı.*”(Ah’lar Ağacı s.35) “*Ben işte miraç gecelerinde /Bir peygamberin kanatlarında teselli aradım / Birlikte yere inebileceğim bir dost aradım*” dizeleri aynı zamanda şairin hüznünü isyan noktasına götürmediğinin de göstergesidir.

2.2.3 Acı ve Yansımaları

Didem Madak şiirlerinde kimi zaman acının kendisi direk mısralara aksetmişken kimi zaman da acı çeşitli yansımalar şeklinde hissedilir. Acı bazen yaşanması kabul edilen bir kader bazen ise bu kaderden kaçma isteği yani yaşanılan bu andan ve yaşanılanlardan kaçma arzusu olarak şiirlere yansımıştır. “*Ne tuhaf acıyla hiç konuşmamak*” (Grapon Kâğıtları s.41) “*Acıyı hangi dile tercüme etsek şimdi yalan olur Pollyanna*” (Ah’lar Ağacı s.47) dizelerinde görüldüğü gibi bu acının kaynağının çaresizlik ve sona ermişlik olduğu görülmektedir. Şairin şiirlerine melalin bir diğer yansıması da bu yolla olmuştur.

Şairin hüznü gibi acısının da ironik, mizahi bir tarafı vardır. Şairin şiirlerinde acı kavramının zaman zaman ironik bir hal aldığı görülmektedir. “*İnsan çingeneyse yani ruhu çiziliyse / İnsan acıyla yalnızca sevişebilir baylar!*” (Grapon Kâğıtları s.42) dizelerinde görüldüğü üzere Madak şiirlerinde ironinin onun şiirlerinin karakteristik bir özelliği olduğunu göstermektedir.

Şairin kimi şiirlerinde de acıların kaynağının bir şahsın bünyesinde toplandığı görülmektedir. “*Bu “süper” oluştta canımı acıtan bir şeyler vardı. / Canımın acısıydın.*” (Grapon Kâğıtları s.43) Kimi şiirlerinde ise hissettiği acının kavramlara yüklenip onlar üzerinden ifade olanağı bulunduğu görülmektedir. “*Karşıyaka vapurunda alıştı dilim en çok acıya / Acı çaylar içer ve bakardım karanlık sulara*” (Ah’lar Ağacı s.61) “*Ortalığa çeki düzen verecek bir kadın lazım / Önce acısını almak / Şerit şerit soymak, sonra bekletmek biraz tuzlu suda...*” (Pulbiber Mahallesi s.23) dizelerinde aynı zamanda şairin acısını ifade ederken günlük dilin imkanlarını kullanması da dikkat çekicidir.

Şairin kimi mısralarında ise acıya dair sayıp dökmelere rastlanılmaktadır. Ve bu sayıp dökmelerin şairi acıya karşı duyarsızlaştırdığı göze çarpmaktadır. “*Kuyruk acılarına / Ve sonunda ben gibi kuyruksuz kalanlara / Kuyruksuz kaldığı için bir daha kuyruk acısı duymayacak olanlara / Duysa da fark etmeyecek olanlara,*” (Pulbiber Mahallesi s.41)

Şairin bazı şiirlerinde de melalin kimi zaman kaderi çağırıldığı ve acının kadere bir çizgiye doğru gittiği de mısralara yansımıştır. Şiirlerde kader zaman zaman bir kabulleniş, boyun eğme şeklinde iken kimi zaman da şairin karşı çıktığı kabullenmek istemediği bir nokta olmuştur. “*Ama şöyle denir: /Kaderden kaçılmaz.*” (Ah’lar Ağacı s.29) “*Bu bir çocuk romanıydı, artık anlaşılıyordu / Çocuk sonunda ölecekti, geleneklerimize göre*” (Ah’lar Ağacı s.30) dizelerinde kadere karşı bir kabulleniş mevcuttur. “*Kazaya imanım tamdı, müşriktim kadere karşı*” (Pulbiber Mahallesi s.75) dizelerinde ise Kader tam tersi karşı çıktığı bir nokta olmuştur.

Şairin şiirlerinde acının son noktası olarak nitelendirilebilecek olan ölüm, şiirlerinde oldukça yer edinmiştir. Şairin şiirlerinde ölüm acıların son bulması açısından başvurulmuş bir kapı ya da acının olmadığı bir dünya için başlangıçların kaynağı olarak düşünülmüştür. “*Bazen ölmek istiyorum / Beni yeniden doğurman için*” (Grapon Kâğıtları s.17) Şairin zaman zaman Tanrı üzerinden ölümü sorguladığı da dikkat çekicidir: “*Ben ne zaman öleceğim Tanrım / Sabah olunca mı?*” (Grapon Kâğıtları s.52) Didem Madak’ın şiirlerinde acının bir yansıması olan ölümden bahsederken dikkat çeken bir diğer nokta da şairin ölümü cinsi bir sınıflamaya almış olmasıdır. “*Öldürülmüş kadınlar gülümsüyor / Piyano tuşları gibi arası kararmış dişleri ile / Çözülmemiş cinayetler oratoryosu yazıyoruz / Kadınlar öldürülmesin senfonisi /Şeker de yiyebilirsiniz notalarla*” (Pulbiber Mahallesi s.61)

Didem Madak’ın şiirlerinde melalin onda yarattığı acının dizelere dökülmesindeki en önemli faktör yine annedir. Geçmişin ona acı vermesi aynı zamanda mutluluk vermesi, ölüme karşı sorgulayıcı tavrı,şiirlerindeki cinsiyetçi tavır hepsinin sebebi annesi ve onun yokluğudur.

3.SONUÇ

Bu çalışmada Didem Madak’ın “Grapon Kâğıtları”, “Ah’lar Ağacı” ve “Pulbiber Mahallesi” adlı şiir kitaplarının hemen hemen birçok yerinde melalin uzaktan ya da yakından çağrışımları tespit edilemeye çalışılmıştır. Melalin şairin şiirlerine yansımaları birçok şekilde kategorize edilebilir.Ancak çalışmada üç ana başlık ve yan başlıklar dahilinde kategorize edilmiştir. Didem Madak şiirlerinde melalin çoğu zaman bir kavramsallaşma çizgisinde olduğu görülür. Bu kavramsallaşmanın kimi zaman anne, baba ve evlat kimi zaman da nesnelere üzerinden olduğu söylenebilir. 90 dönemi Türk şiirinin bireysel tavrının Didem Madak şiirlerinde muhteva açısından hüznün, acı ve özlem şekillerinde açığa vurmuş olması zihinde melal temi yansımalarını uyandırmıştır.

KAYNAKÇA

- Ak, G. (2018). Didem Madak’ın Hayatı ve Şiirleri Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Ayverdi, İ. (2006). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Beyatlı, Y. K. (2003). *Kendi Gök Kubbemiz*. İstanbul: YKY.
- Demiray, K. (1988). *Temel Türkçe Sözlük*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Devellioğlu, F. (1999). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Doğan, A. (2011). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Doğan, M. (2001). *Doğan Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Vadi Yayınları.
- Enginün, İ. (2006a). *Yeni Türk Edebiyatı/Tanzimat'tan Cumhuriyet'e (1839-1923)*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Enginün, İ. v. (1996). *Ahmet Haşimin Bütün Şiirleri /Piyale/Göl Saatleri/Diğer Şiirleri*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kanar, M. (2003). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Say Yayınları.
- Karakuş, A. (2009). Modern Türk Şiirinde Hüznün ve Melal, Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Korkmaz, F. (2018). *Başlangıcından Cumhuriyet'e Yeni Türk Şiirinde Melankoli*. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Madak, D. (2012). *Ah'lar Ağacı*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Madak, D. (2014). *Grapon Kâğıtları*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Madak, D. (2014). *Pulbiber Mahallesi*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Okay, O. (1998). *Mehmet Âkif*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Okay, O. (1998). *Mehmet Âkif/Bir Karakter Heykelinin Anatomisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Okay, O. (2014). *Batılılaşma Devri Türk Edebiyatı*. İstanbul : Dergâh Yayınları.
- Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Büyük Lügat*. (2000). İstanbul: Sebat Yayınevi.
- Özer, K. v. (2003). *Dünden Bugüne Türk Şiiri / Yeni Şiir 1900-1940, Cilt 3*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Özön, M. N. (2008). *Osmanlıca Türkçe Sözlük*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Püsküllüoğlu, A. (2003). *Arkadaş Türkçe Sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Püsküllüoğlu, A. (2007). *Türkçe Sözlük*. İstanbul : Can Yayınları.
- Reşad, F. v. (2005). *Mükemmel Osmanlı Lügati*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük* . Ankara: Türk Dil Kurumu yayınları.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Makale id= 3

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-5242-8215

| 26

Öğretmenlerin Dijital Vatandaşlık Davranışlarının İncelenmesi

Araştırmacı Nilüfer Cebeci¹, Dr. Berru Ulusoy¹

¹Giresun Üniversitesi

*Corresponding author: Nilüfer Cebeci

Özet: Günümüzde teknolojinin yansımaları bir yandan kişilerin hayatlarını kolaylaştırmakta, diğer yandan da insanlar bu gelişime ayak uyduracak bilgiyi öğrenmeye ve kullanmaya ihtiyaç duymaktadır. Eğitim sistemi de teknolojinin getirdiği dijital gelişme sürecinden etkilenmekte; dijitalleşme, öğretmen mesleki yeterliliklerinden birisi haline gelmektedir. Öğretmenlerden, uyguladıkları eğitimle öğrencileri iyi vatandaş olmaya yönlendirmenin yanı sıra dijital vatandaşlığın niteliklerini de kapsayacak davranışları öğrencilerine kazandırmaları beklenmektedir. Bu beklenti sonucunda araştırmada, Giresun ili Bulancak ilçesinde kamu okullarında görev yapan okulöncesi, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirtilen amaç kapsamında; öğretmenlerin dijital vatandaşlık davranışları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma nicel araştırma yöntemi ve tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Türküresin (2019) tarafından geliştirilen "Öğretmenlere Yönelik Dijital Vatandaşlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, dijital vatandaşlık düzeylerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde saygı ve korumak boyutuna sahip oldukları görülmektedir. Yaşın, medeni durumun ve eğitim durumunun ayırıcı özellik göstermediği; görev yapılan okul türünün, branşın ise ayırıcı özellik gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca kıdem durumuna göre meslekte 1-5 yıla sahip olan öğretmenlerin 6-10 yıla sahip öğretmenlere göre daha yüksek koruma düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre eğitimcilere dijital ortamların zararlarından korunmaya, dijital kullanım bilincini oluşturmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Dijital, Dijital Vatandaşlık,

Bu çalışma Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü birinci yazara ait "Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi"nden üretilmiştir.

Giriş

Günümüzde teknoloji alanında hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişme ve hız kişilerin yaşam biçimlerini etkilemektedir. Makinalar gibi teknolojik aygıtlar kullanıma dayalı somut ürünlerden oluşmakta iken e devlet, e nabız, e kütüphane, e bankacılık, e ticaret, sosyal ağlar, uzaktan eğitim vb. soyut uygulamalar sanal platformlarda kullanıcıların karşısına çıkmaktadır. Teknolojiye bağlı bu tür uygulamalar kişilerin yaşam tarzlarında toplumsal ilişkilerinde meslek yaşamlarında hızlı bir değişim yaratmaktadır. Teknolojinin bilgiye ulaşmayı kolaylaştırması, zamanı daha verimli kullanma imkânı sağlaması, her geçen gün kullanıcı kitlesini artırmaktadır. Bu dijital gelişmeler hizmetlerin daha kaliteli ve hızlı sunulmasını da sağlamaktadır (Demirel, 2006).

Eğitim sistemi de teknolojinin getirdiği dijital gelişme sürecinden etkilenmektedir. Öyle ki eğitim sisteminde eğitim programları, kaynak araç gereçler ve eğitim yöntemleri dijitalleşmektedir. Teknolojik gelişmelerle büyüyen öğrenciler de teknoloji kuşağı olarak tanımlanmaktadır (Karaduman, 2011). Teknoloji kuşağı sanal ortamda iletişim kurabilmekte, eğitim alabilmekte, birçok eğlenceyi, eylem ve aktiviteyi de sanal ortamda yapabilmektedir. Bu kuşağın daha önceki kuşaklara göre bilgiyi farklı

şekillerde kullanabilme becerisini kazandıkları söylenmektedir (Prensky, 2001). Dolayısıyla okulların dijital imkânlardan yararlanabilecek teknolojik alt yapıyı oluşturmaları ve bu yapıyı kullanabilecek yeterliliğe sahip öğretmenleri yetiştirmesi beklenir. Bu nedenle dijitalleşme, öğretmen mesleki yeterliliklerinden birisi haline gelmektedir.

Öğrencilerin yeni teknolojilerden en iyi şekilde yararlanma kapasitelerinin artırılması öncelikle öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin güçlendirilmesini gerektirmektedir (OECD, 2019). Bu gereklilik doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne 2006 yılında yayınlanan ve 2017 yılında güncellenen ‘Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri’ arasında öğrenme ve öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanılması maddesine yer verilmiştir. Dijital dünyaya hizmet edecek standartlarda öğrencilerin yetiştirilmesi öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşmalarını gerektirmektedir. Öğretmenlerden, uyguladıkları eğitimle öğrencileri iyi vatandaş olmaya yönlendirmenin yanı sıra dijital vatandaşlığın niteliklerini de kapsayacak davranışları öğrencilerine kazandırmaları beklenmektedir (Biçer ve Türküresin, 2020). Öyle ki öğretmen bilgiye ulaşırken, iletişim kurarken ve sorumluluklarını sergilerken teknolojiyi etkin ve yararlı kullanmalı, bu davranışlarıyla da çevresine örnek olmalıdır. Dijitalleşmenin hızla devam ettiği günümüzde, nerdeyse teknolojik becerilerle doğan bir nesle kılavuzluk yapacak ve onları eğitecek olan öğretmenler; değişimlere ayak uydurma sürecinde dijital vatandaş olmaya yönlendirmektedir (Aslan, 2016). Kısacası öğretmenler eğitim süreçlerini, eğitim faaliyetlerini ve mesleki donanımlarını değişen dijital dünyaya ayak uyduracak nitelikte yeniden düzenlemelidir. Öğretmenlerden beklenen bu nitelikler ve eğitim sistemindeki bu yönelim dijital vatandaşlık konusunda öğretmenlere yönelik araştırmaların yapılması gerekliliğini de beraberinde getirmiştir (Yürektürk ve Coşkun, 2020). Bu nedenle çalışmanın, öğretmenlerin dijital vatandaşlık davranışları hakkında farkındalık sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, ilköğretim öğrencilerinin (Elçi ve Sarı, 2016; Öztürk ,2015; Karaduman ,2011; Hollandsworth, Dowdy ve Donovan, 2011) , üniversite öğrencilerinin (Kara, 2018; Choi, Glassman ve Cristol, 2017; Kuş, Güneş, Başarmak ve Yakar, 2017 ; Netwong , 2016; Som-Vural 2016), aday öğretmenlerin (Doğusoy ve Yılmaz, 2020; Özerbas ve Kuralbayeva, 2018; Aslan, 2016; Bakır, 2016; Görmez, 2016; Sakallı, 2015; Kaya ve Kaya, 2014; Kocadağ, 2012) ve çeşitli kademe öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmış olmasına karşın okul öncesi, sınıf ve branş öğretmenlerinin birlikte incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır.

Bu çalışma alanyazında; öğretmenlerin hali hazırda dijital vatandaşlık düzeylerinin bilinmesini, öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeyinin nelerden etkilendiğinin görülmesini, içinde bulunulan çağın mesleki gereksinimlerinin fark edilmesini, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacının tespit edilmesini bilinmesini sağlayacaktır. Bu bilgilerin , öğretmenlik mesleğinin dijital yönünün yönetilmesine, eğitim programları planlanırken öğretmen hakkında bilgiye sahip olunmasına, yeni araştırma ihtiyaçlarının görülmesi gibi bir çok alana ışık tutabileceği, alan yazında boşluğu dolduracağı, öğretmenlere ve eğitim paydaşlarına yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, Giresun ili Bulancak İlçesinde kamu okullarında görev yapan okulöncesi, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında; aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeyi nedir?
- Öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeyi cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, medeni durum ve eğitim durumu, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, verilerin toplanması, toplanan verilerin analiziyle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1.Araştırma Modeli

Öğretmenlerin dijital vatandaşlık davranışlarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmeye çalışıldığı bu çalışma nicel araştırma yöntemi ve tarama modeli kullanılarak oluşturulmuştur. Nicel araştırmalar, sayısal olarak ölçülebilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri aracılığıyla sosyal olguları inceleyen ve bu olgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini ortaya koyarak sosyal düzenin normların keşfetmeyi

hedefleyen araştırmalardır. Tarama modeli ise geçmişte ya da şimdi bir durumu var olduğu biçimiyle betimleyen araştırma yaklaşımı olarak ifade edilmektedir. Bu yöntemde birey ya da nesne kendi bulunduğu alan içinde herhangi bir etki yapılmadan tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2007).

3.2. Evren ve rneklem

Araştırmanın evreni 2022- 2023 yılı eğitim üretim yılında Giresun ili Bulancak merkez ilçesindeki kamu okul öncesi, ilköğretim ve ortaretim kurumlarında görevli 151 retmendir. Araştırmada rneklem alınmamış, evrene ulaşılmış fakat aykırı ve eksik veriler içermesi sebebiyle 3 katılımcıya ait veriler araştırma dışı bırakılmıştır. Böylece 148 katılımcının verileri ile analizlere devam edilmiştir.

Araştırmada görüşlerine başvurulan retmenlere ait demografik bilgiler (cinsiyet, yaş, medeni durumu, eğitim durumu, görev yapılan okul türü, branşı, mesleki kıdemi) Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik zelliklere Yönelik Frekans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	92	62,2
	Erkek	56	37,8
Yaş	30 Yaş ve Altı	15	10,1
	31-40 Yaş	73	49,3
	41 Yaş ve st	60	40,5
Medeni Durum	Evli	129	87,2
	Bekar	19	12,8
Eğitim Durumu	Lisans	129	87,2
	Yüksek Lisans	19	12,8
Görev Yapılan	Okul ncesi	27	18,2
Okul Türü	İlkokul	34	23,0
	Ortaokul	48	32,4
	Lise	39	26,4
Branş	Okul ncesi	38	25,7
	Sınıf retmeni	28	18,9
	Branş retmeni	82	55,4
Mesleki Kıdem Yılı	1-5 Yıl	16	10,8
	6-10 Yıl	33	22,3
	11 Yıl ve zeri	99	66,9
TOPLAM		148	100

Tablo 1’ e göre araştırmanın örnekleminde yer alan retmenlerin, % 62,2’si kadın, % 37,8’i erkektir. araştırmaya katılan üretmenler yaş dağılımlarına göre incelendiğinde % 10,1’inin 30 yaş ve altında, % 49,3’ünün 31-40 yaş arası ve % 40,5’inin 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Medeni durumları dağılımlarına göre retmenlerin % 87,2’si evli, % 12,8’i bekindir. Eğitim durumlarına göre

öğretmenlerin % 87,2'si lisans, % 12,8'i yüksek lisans mezunudur. Görev yapılan okul türü dağılımlarına göre incelendiğinde, % 18,2'sinin okul öncesi, % 23,0'ünün ilkokul, % 32,4'ünün ortaokul, ve % 26,4'ünün lisede görev yaptığı görülmektedir. Branş dağılımlarına göre öğretmenlerin %25,7'si okul öncesi öğretmeni, %18,9'u sınıf öğretmeni, % 55,4'ü branş öğretmenidir. Meslek kıdem yıllarına göre ise de öğretmenlerin % 10,8'i 1-5 yıl, % 22,3'ü 6-10 yıl ve % 66,9'u 11 yıl ve üzerinde görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Türküresin (2019) tarafından geliştirilen “Öğretmenlere Yönelik Dijital Vatandaşlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 20 madde ve “Eğitim ve İletişim”, “Saygı” ve “Korumak” olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin maddeler Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. Dijital Vatandaşlık Davranış Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Maddeler

Ölçek ve Alt Boyutları	Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Maddeler	Madde Sayısı
Dijital Vatandaşlık Ölçeği		20
Eğitim ve iletişim	1,2,3,4,5,5,7,9	8
Saygı	8,10,11,12,15,20	8
Korumak	13,14,16,17,18,19	6

Ölçeği geliştiren Türküresin’ den (2019), 18 Ekim 2022 tarihinde mail yolu ile gerekli izin alınmıştır. Veriler okullara gidilerek yüz yüze ya da internet ortamından yararlanılarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, medeni durumları, eğitim durumu, görev yapılan okul türü, branş, mesleki kıdemlerine ilişkin öğretmenlere ait kişisel bilgilerin yer aldığı demografik bilgiler kısmıdır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Ölçeğin güvenilirlik analizi yapmak için, Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğe ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Cronbach's Alpha Katsayısı	Madde Sayısı
Dijital Vatandaşlık	,834	20
Eğitim ve İletişim	,818	8
Saygı	,682	6
Korumak	,597	6
Toplam	2,931	40

Araştırmada veri toplamada kullanılan ölçeğin güvenilirlik katsayısı cronbach alpha katsayısı 0,834 olarak bulunmuştur. Araştırmada veri toplamada kullanılan alt boyutların güvenilirlik katsayısı ise, eğitim ve iletişim boyutu 0,818, saygı boyutu,0,682, korumak boyutu 0,597 Cronbach Alpha katsayısı olarak tespit edilmiştir.

Cronbach Alpha katsayısı için; $0,00 < \text{Cronbach Alpha} < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir, $0,41 < \text{Cronbach Alpha} < 0,60$ ise ölçek güvenilirliği düşüktür, $0,61 < \text{Cronbach Alpha} < 0,80$ ise ölçek güvenilirliği kabul edilebilir, $0,81 < \text{Cronbach Alpha} < 1,00$ ise ölçek güvenilirliği yüksektir değerlendirilmeleri bulunmaktadır (İslamoğlu ve Almaçık,2016:292). Ölçeğin güvenilirlik katsayısı belirtilen aralıklar değerlendirildiğinde ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4 Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analiz edilebilmesi için, IBM SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Aykırı ve eksik veriler içermesi sebebiyle, 3 katılımcıya ait veriler araştırma dışı bırakılmış ve 148 katılımcının verileri ile analizlere devam edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler ve alt boyutlarının, çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilerek normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebilmesi için, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırma verilerine yönelik yapılan çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Normallik Dağılım Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Çarpıklık	Basıklık
Dijital Vatandaşlık	-,888	1,031
Eğitim ve İletişim	-,618	1,033
Saygı	-1,151	,921
Korumak	-,725	,422

Ölçeğe ve alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin, Tabachnick ve Fidell (2013)’in açıkladığı sınırlar içerisinde (-1,5 ile +1,5) olduğu görülmektedir. Bu sonuç ile veri setinin normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılıma sahip olması göz önünde bulundurularak, hipotezlerin test edilebilmesi amacıyla parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğe ilişkin puan aralıkları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Ölçek Seçenekleri ile Puan Aralıkları

Ölçek	Seçenekler	Verilen puan	Puan Aralığı
DVÖ	Kesinlikle Katılıyorum	5	4,21-5,00
DVÖ	Katılıyorum	4	3,41-4,20
DVÖ	Kararsızım	3	2,61-3,40
DVÖ	Katılmıyorum	2	1,81-2,60
DVÖ	Hiç Katılmıyorum	1	1,00-1,80

Araştırmadaki ölçekler ve boyutlarının, demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla T-Testi ve Anova analizi kullanılmıştır. Araştırma raporu oluşturulurken, anlamlılık düzeyi için % 95 güven aralığı ($p < ,05$) kullanılmıştır.

Bulgular

4.1. Öğretmenlerin Dijital Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, araştırma ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmış olan tanımlayıcı (descriptive) analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir

Tablo 6 . Ölçek ve Alt Boyutlarına Yönelik Tanımlayıcı Analiz Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	\bar{X}	S.S	Minimum	Maksimum
Dijital Vatandaşlık	4,12	,51	2,30	5,00
Eğitim ve İletişim	4,15	,59	2,00	5,00
Saygı	4,21	,37	1,80	5,00
Korumak	4,01	,65	2,00	5,00

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğretmenlerin dijital vatandaşlık ölçeğinden almış oldukları Öğretmenlerin dijital vatandaşlık davranışlarının genel ortalamasının $\bar{x}=4,12$ olduğu görülmektedir. Tablo 5' e göre Katılıyorum aralığındadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak dijital vatandaşlık davranışlarını gösterdikleri söylenebilir. En yüksek ortalamaya Saygı boyutunda ($\bar{x}=4,21$) ve en düşük ortalamaya ise Korumak boyutunda ($\bar{x}=4,01$) ulaşılmaktadır. Eğitim ve İletişim boyutu ise ($\bar{x}=4,15$) Tablo 5'e göre 'Katılıyorum' aralığında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin dijital vatandaşlık davranış alt boyutlarının birbirine yakın olduğu ve genellikle 'katılıyorum' aralığında olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim ve iletişim boyutun ise ($\bar{x}=4,15$) olduğu görülmektedir. Tablo 5' e göre 'Katılıyorum' aralığındadır. Alınabilecek en yüksek puanın 5 olduğu dikkate alındığında, öğretmenlerin eğitim ve iletişim boyutuna yönelik tutumlarının iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

4.2. Dijital Vatandaşlık Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmış olan T-testi analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Dijital Vatandaşlık Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	S.S.	t	p
Dijital Vatandaşlık	Kadın	92	4,17	,50	1,589	,114
	Erkek	56	4,04	,51		
Eğitim ve İletişim Boyutu	Kadın	92	4,13	,59	-,267	,790
	Erkek	56	4,16	,57		
Saygı Boyutu	Kadın	92	4,30	,65	2,085	,040*
	Erkek	56	4,05	,76		
Korumak Boyutu	Kadın	92	4,09	,63	2,161	,032*
	Erkek	56	3,85	,65		

* $p < ,05$

Dijital vatandaşlık ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin T-Testi

Sonuçları tablo 7 ' de gösterilmektedir. Yapılan T testi sonucunda ; dijital vatandaşlık ($t=1,589$; $p>.05$) ile eğitim ve iletişim ($t=-267$; $p>.05$) boyutunun, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Saygı boyutunun, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=2,085$; $p<.05$). Toplam puan ortalamaları incelendiğinde; erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4,30$), kadın öğretmenlere ($\bar{X}=4,05$) göre daha yüksek düzeyde saygı boyutuna sahip oldukları görülmüştür

Korumak boyutunun ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t=2,161$; $p<.05$). Toplam puan ortalamaları incelendiğinde; erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4,09$), kadın öğretmenlere ($\bar{X}=3,85$) göre daha yüksek düzeyde korumak boyutuna sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

4.3.Dijital Vatandaşlık Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin dijital vatandaşlıklarının, yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan Anova Testi sonuçları Tablo 8'te sunulmuştur.

Tablo 8. Dijital Vatandaşlık Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Yaş	n	\bar{X}	S.S.	F	p
Dijital Vatandaşlık	30 Yaş ve Altı	15	4,01	,48	,871	,421
	31-40 Yaş	73	4,17	,49		
	41 Yaş ve Üzeri	60	4,08	,53		
Eğitim ve İletişim Boyutu	30 Yaş ve Altı	15	3,90	,62	1,623	,201
	31-40 Yaş	73	4,15	,59		
	41 Yaş ve Üzeri	60	4,20	,55		
Saygı Boyutu	30 Yaş ve Altı	15	4,24	,67	,730	,483
	31-40 Yaş	73	4,27	,61		
	41 Yaş ve Üzeri	60	4,12	,80		
Korumak Boyutu	30 Yaş ve Altı	15	3,94	,80	1,936	,148
	31-40 Yaş	73	4,10	,57		
	41 Yaş ve Üzeri	60	3,89	,68		

* $p<.05$

Tablo 8' e göre dijital vatandaşlık ($F=,871$; $p>.05$) ile eğitim ve iletişim ($F=1,623$; $p>.05$), saygı ($F=,730$; $p>.05$), korumak ($F=1,936$; $p>.05$) boyutlarının, öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

4.4.Dijital Vatandaşlık Ölçeğinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin dijital vatandaşlıklarının, medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan T-testi analiz sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Dijital Vatandaşlık Ölçeğinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Medeni Durum	n	\bar{X}	S.S.	t	p
Dijital Vatandaşlık	Evli	129	4,13	,48	,540	,594
	Bekâr	19	4,05	,62		
Eğitim ve İletişim Boyutu	Evli	129	4,12	,59	-1,071	,286
	Bekâr	19	4,28	,52		
Saygı Boyutu	Evli	129	4,25	,66	1,408	,174
	Bekâr	19	3,94	,90		
Korumak Boyutu	Evli	129	4,02	,61	,969	,344
	Bekâr	19	3,83	,84		

* p<,05

Tablo 9'a göre dijital vatandaşlık (t=,540; p>.05) ile eğitim ve iletişim (t=-1,071; p>.05), saygı (t=1,408; p>.05), korumak (t=,969; p>.05) boyutlarının, öğretmenlerin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.5. Dijital Vatandaşlık Ölçeğinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin, eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan Anova analizi sonuçları Tablo 10'de sunulmuştur.

Tablo 10. Dijital Vatandaşlık Ölçeğinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S.S.	t	p
Dijital Vatandaşlık	Lisans	129	4,13	,48	,704	,482
	Yüksek Lisans	19	4,04	,64		
Eğitim ve İletişim Boyutu	Lisans	129	4,16	,56	,818	,415
	Yüksek Lisans	19	4,04	,69		
Saygı Boyutu	Lisans	129	4,19	,68	-,649	,517
	Yüksek Lisans	19	4,30	,81		
Korumak Boyutu	Lisans	129	4,03	,62	1,552	,123
	Yüksek Lisans	19	3,78	,77		

* p<,05

Tablo 10' da görüldüğü üzere, problemi olan Dijital vatandaşlık (t=,704; p>.05) ile eğitim ve iletişim (t=,818; p>.05), saygı (t=-,649; p>.05), korumak (t=1,552; p>.05) boyutlarının, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.6. Dijital Vatandaşlık Ölçeğinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin dijital vatandaşlıklarının, görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan Anova analizi sonuçları Tablo 11'dedir.

Tablo 11. Dijital Vatandaşlık Ölçeğinin Görev Yapılan Okul Türü . Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova testi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Görev Yeri	n	\bar{X}	S.S.	F	p	Post-Hoc (Tukey Testi)
Dijital Vatandaşlık	Okul Öncesi	27	4,28	,34	1,713	,167	
	İlkokul	34	4,17	,46			
	Ortaokul	48	4,08	,56			
	Lise	39	4,02	,53			
Eğitim ve İletişim Boyutu	Okul Öncesi	27	4,27	,49	,986	,401	
	İlkokul	34	4,15	,60			
	Ortaokul	48	4,04	,65			
	Lise	39	4,17	,52			
Saygı Boyutu	Okul Öncesi	27	4,40	,46	1,078	,361	
	İlkokul	34	4,22	,65			
	Ortaokul	48	4,18	,70			
	Lise	39	4,09	,84			
Korumak Boyutu	Okul Öncesi	27	4,18	,45	3,897	,010*	Lise – Okul Öncesi ve İlkokul
	İlkokul	34	4,13	,54			
	Ortaokul	48	4,03	,64			
	Lise	39	3,72	,76			

* $p < ,05$

Tablo 11'de sunulduğu üzere korumak boyutunun, öğretmenlerin görev yapılan okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. ($F=3,897$; $p < ,05$). Hangi gruplar arasındaki farklılığın, anlamlı olduğunu tespit edebilmek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucuna göre; lisede görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,72$), okul öncesi ($\bar{X}=4,18$) ve ilkokulda ($\bar{X}=4,13$) görev yapan öğretmenlere göre daha düşük koruma düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Yani en çok koruma düzeyine sahip öğretmenler okul öncesi öğretmenleri iken onu sınıf öğretmenleri izlemiştir.

Dijital vatandaşlık ($F=1,713$; $p > ,05$) ile eğitim ve iletişim ($F=,986$; $p > ,05$), saygı ($F=1,078$; $p > ,05$) boyutlarının, öğretmenlerin görev yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.7. Dijital Vatandaşlık Ölçeğinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin dijital vatandaşlıklarının, branşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan Anova testi sonuçları Tablo 12'dedir

Tablo 12. Dijital Vatandaşlık Ölçeğinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova testi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Branş	n	\bar{X}	S.S.	F	p	Post-Hoc (Tukey Testi)
Dijital Vatandaşlık	Okul Öncesi	38	4,27	,38	2,981	,054	
	Sınıf Öğretmeni	28	4,17	,38			
	Branş Öğretmeni	82	4,03	,57			
Eğitim ve İletişim Boyutu	Okul Öncesi	38	4,24	,52	,948	,390	
	Sınıf Öğretmeni	28	4,04	,56			
	Branş Öğretmeni	82	4,14	,61			
Saygı Boyutu	Okul Öncesi	38	4,38	,53	2,264	,108	
	Sınıf Öğretmeni	28	4,28	,56			
	Branş Öğretmeni	82	4,10	,79			
Korumak Boyutu	Okul Öncesi	38	4,20	,45	6,726	,002*	Branş – Okul Öncesi ve Sınıf
	Sınıf Öğretmeni	28	4,22	,52			
	Branş Öğretmeni	82	3,83	,71			

* $p < ,05$

Tablo 12'de görüldüğü üzere, korumak boyutunun, öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. ($F=6,726$; $p < .05$). Hangi gruplar arasındaki farklılığın, anlamlı olduğunu tespit edebilmek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucuna göre; branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=3,83$), okul öncesi ($\bar{X}=4,20$) ve sınıf ($\bar{X}=4,22$) öğretmenlerine göre daha düşük koruma düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Dijital vatandaşlık ($F=2,981$; $p > .05$) ile eğitim ve iletişim ($F=,948$; $p > .05$) ve saygı ($F=2,264$; $p > .05$) boyutlarının, öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.8. Dijital Vatandaşlık Ölçeğinin Meslek Yılı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin dijital vatandaşlıklarının, meslek yılına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan Anova testi sonuçları Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13. Dijital Vatandaşlık Ölçeğinin Meslek Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova testi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Meslek Yılı	n	\bar{X}	S.S.	F	P	Post-Hoc (Tukey Testi)
Dijital Vatandaşlık	1-5 Yıl	16	4,12	,378			
	6-10 Yıl	33	4,06	,632	,333	,717	
	11 Yıl ve Üzeri	99	4,14	,479			
Eğitim ve İletişim Boyutu	1-5 Yıl	16	3,85	,560			
	6-10 Yıl	33	4,12	,747	2,460	,089	
	11 Yıl ve Üzeri	99	4,20	,516			
Saygı Boyutu	1-5 Yıl	16	4,25	,537			
	6-10 Yıl	33	4,16	,752	,099	,905	
	11 Yıl ve Üzeri	99	4,21	,711			
Korumak Boyutu	1-5 Yıl	16	4,36	,519			1/5 Yıl -
	6-10 Yıl	33	3,86	,762	3,263	,041*	6/10 Yıl
	11 Yıl ve Üzeri	99	3,99	,611			

* p<,05

Tablo 13 e göre korumak boyutunun, öğretmenlerin meslek yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. (F=3,263; p<.05). Hangi gruplar arasındaki farklılığın, anlamlı olduğunu tespit edebilmek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucuna göre; meslekte 1-5 yıla sahip olan öğretmenlerin (\bar{X} =4,36), 6-10 yıla sahip (\bar{X} =3,86) öğretmenlere göre daha yüksek koruma düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Dijital vatandaşlık (F=,33; p>.05) ile eğitim ve iletişim (F=2,460; p>.05), saygı (F=,099; p>.05) boyutlarının, öğretmenlerin mesleki yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlayan çalışmada öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeyleri tüm boyutlarında (eğitim ve iletişim, saygı, korumak) davranışlarının puan ortalamasının 'katılıyorum' aralığında olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin genel olarak dijital vatandaşlık davranışları sergiledikleri söylenebilir. Gelişen ve değişen eğitim ortamlarında öğretmenlerin dijital bilgisi mesleki yeterliliklerini artırırken çocukların gerekli kazanımlara ulaşmasını da güçlendirebilir. araştırmadan elde edilen bu sonucu destekleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Bunlardan olan Türküresin (2019)' in öğretmenlerin dijital vatandaşlık davranışlarını incelediği araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yine öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan Doğusoy ve Yılmaz (2020)'un araştırmasında dijital vatandaşlık düzeyi yüksek bulunmuştur.

Berardi (2015) ilköğretim öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerini araştırmış, en yüksek yetkinlik düzeyine ilköğretim öğretmenlerinin ulaştığını açıklamıştır. Ayrıca Bakır (2016), Sakallı (2015) Som ve Vural (2016) da araştırmalarında öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeyinin iyi olduğunu tespit etmiştir. Ancak Bakır (2016) çalışmasında nicel verilerin nitel verileri desteklemediğini, katılımcılar ile yapılan görüşmeler ile ölçekteki verilerin cevaplarının uyumlu olmadığını ve öğretmenlerin aslında

dijital vatandaşlık hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu konuda bilinçsiz olduklarını Kaya ve Kaya (2014) da desteklemiş; öğretmenlerin dijital vatandaşlık kavramına yabancı olduklarını bu kavramı dijital ve vatandaşlık kavramını ayrı ayrı tanımlayarak aralarında ilişki kurarak anlamlandırmaya çalıştıkları bulgusuna ulaşmıştır. Bu durum öğretmenlerin dijital vatandaşlık ve alt boyutları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde ifade edilebilir. Benzer olarak Görmez (2017) de yaptığı araştırmada sınıf, beden eğitimi ve görsel sanat öğretmenlerinin yarıdan fazlası olmak üzere diğer tüm branş öğretmenlerinin yarıya yakınının ‘Dijital Vatandaşlık’ kavramını bilmedikleri sonucuna ulaşmış; bu durumu öğretmenlerin değişen çağı takip etmediklerinin bir göstergesi olarak değerlendirmiştir. Prensky (2005) çalışmasında 20.yüzyıl eğitim anlayışıyla hareket eden öğretmenlerin 21.yüzyıl yerlisi olan öğrencilere yeterince rehberlik edemediğini belirtmiş, Linsley (2015) de çalışmasında öğretmenlerin dijital vatandaşlık konusuna yabancı olduğunu ve kendilerini geliştirmek için ciddi bir eğitim almaları gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerini belirlemeye ilişkin diğer bir çalışma Tatlı’ya (2018) aittir. Adı geçen yazar çalışmasında öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu araştırma sonucuna göre öğretmenlerin genel olarak dijital vatandaşlık davranışları sergilemeleri dijital dünyayı kullandıkları anlamına gelebilir.

Ancak dijital vatandaşlık ölçeğinin saygı boyutunun, öğretmenlerin **cinsiyetlerine** göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öyle ki erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde saygı boyutuna sahiptir. Buradan hareketle şu söylenebilir. Farklı bir sonuca ulaşan, Türküresin (2019) de öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Yine erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre dijital teknolojiler konusunda daha koruyucu olduğu görülmektedir. Erkeklerde saygı ve koruma boyutunun daha fazla olmasının nedeni; Kültürel olarak koruma ve saygı misyonunun toplumda daha çok erkeklere verilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum ataerkil toplumlarda yetişen erkeklerin ailelerini koruyucu bir rol üstlenmesiyle ilişkilendirilebilir. Ayrıca anneliğin kutsal olarak görüldüğü toplumlarda erkeklerin kadınlara saygıyla yaklaştığı ifade edilebilir. Araştırmada dijital vatandaşlık ile eğitim ve iletişim boyutunun ise öğretmenlerin **cinsiyetlerine** göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonucu k, Türküresin’ (2019) in araştırması desteklemektedir. **Dijital vatandaşlık** düzeyinin cinsiyet değişkenine göre inceleyen Özerbaş ve Kuralbayeva (2018); Özmen ve Er (2012); Kocadağ (2012) bu araştırmada olduğu gibi erkek öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerini daha yüksek bulmuştur. Kocadağ (2012), dijital vatandaşlık düzeyinin erkeklerde fazla bulunmasının sebebinin kadınların dijital ortamlardaki çekimser davranış biçimlerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Doğanay ve Sarı (2009) ise bu durumu; Türk kültürüne şekil veren ataerkil aile yapısının dijital ortama da yansımaları ve kadının rolünün daha çok ev ve çocuk işleriyle sınırlandırılması ile ilişkilendirerek açıklamıştır. Bu bulgudan farklı olarak Som-Vural (2016) ise öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerini inceledikleri araştırmalarında dijital vatandaşlık düzeyinin kadınlar lehine anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç da öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin **yaşlarına** göre anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Bu bulguyu destekleyen diğer bir çalışma Aslan’a (2016) aittir. Adı geçen yazar sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital vatandaşlık düzeylerini incelediği çalışmasında yaş ile dijital vatandaşlık düzeyi arasında ilişki olmadığını tespit etmiştir. Fakat Som-Vural ve Kurt’a (2018) göre çalışma grubunun yaş grubu, dijital vatandaşlık algısında etkilidir. Nitekim 1980-2000 yılları arasında doğan Y kuşağı çocukluk veya gençlik çağlarında dijital araçlarla tanıştığı için vatandaşlık dünyasına adapte olmakta zorluk çekmediğinden yaş değişkeni önemli görülmektedir. Algan’a (2021) göre de öğretmenlerin dijital vatandaşlıkları yaş değişkeniyle anlamlı bir ayrım göstermektedir. Sözü edilen anlamlı ayrım 26-30 yaş ile 31 yaş ve üzeri lehinedir. Bir diğer ifadeyle 26-30 yaş arası ile 31 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin dijital vatandaşlıklarının daha üst düzeyde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Som-Vural ve Kurt’a (2018) ayrıca Algan’a (2021) göre yaş değişkeni dijital vatandaşlık düzeyini etkileyen önemli bir unsur olmakta iken yapılan bu çalışmada ‘korumak’ boyutu dışında dijital vatandaşlık düzeyinde farklılığa neden olan bir etken olarak bulunmamıştır. Bu durum her ne yaşta olursa olsun öğretmenlerin bilinçli olmaya, değişmeye ve gelişmeye yatkın olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeyi **medeni durum**

değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Bu araştırmadan farklı olarak Özmen ve Er'in (2012) araştırmasında bekâr öğretmenlerin daha yüksek dijital vatandaşlık düzeyine sahip olduğu görülmektedir., Dijital vatandaş olma ihtiyacı **medeni durum** fark etmeksizin hem mesleki hem de kişisel bir ihtiyaca dönüşmüş olabileceğinden dolayı dijital vatandaşlık öğretmenlerin **medeni durum** göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiş olabileceği düşünülebilir. Araştırmada dijital vatandaşlığın öğretmenlerin **medeni durumları ile birlikte eğitim durumlarına** göre de farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Türküresin (2019) de öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin, medeni durumu- eğitim durumu ne olursa olsun dijital vatandaşlığı mesleki olarak kullandıkları , medeni halin ve eğitim durumunun dijital vatandaşlık davranışını engelleyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeyleri ile eğitim ve iletişim, saygı, korumak boyutlarının, öğretmenlerin **eğitim durumlarına** göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda kadın ve erkek öğretmenlerin dijital vatandaşlık algısında **eğitim durumunun** ayırıcı özellik göstermediği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç; dijital vatandaşlık düzeylerinin koruma boyutunun öğretmenlerin **okul türlerine** göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermesidir. Bu farklılık lisede görev yapan öğretmenlerin okul öncesi ve ilkökulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük koruma düzeyine sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Yani okul öncesi ve ilkökul öğretmenleri dijital aygıtların zararlarına karşı öğrencilerini daha çok korumaktadır. Okul öncesi eğitim ve ilkökul dönemi çocuklarının kendini zararlı alışkanlıklardan, tehlikelerden, koruma, zaman yönetimi, rutin oluşturma, konusunda yetişkin desteğine ihtiyaç duyarlar ve otokontrolleri de gelişmekte olduğu göz önüne alındığında okul öncesi eğitim ve ilkökul öğretmenlerinin daha korumacı yaklaşım gösterdikleri düşünülebilir. Öyle ki bu zararlara karşı aslında ortaokul ve lise öğrencilerinin de korunması gerekmektedir. Öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin **okul türü** değişkenine göre anlamlı bir ayırım gösterdiği diğer bir çalışma Algan'a (2021) aittir. Sözü edilen anlamlı ayırım anaokulu ile ortaokul ve lise arasında olup ortaokul ve lise lehinedir. Bir diğer ifadeyle adı geçen araştırmacılar ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmada **Okul türlerine** göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık lise öğretmenlerinin koruma boyutunun daha düşük tespit edilme nedeni, lise öğrencilerinin yaş gruplarının büyük olması, otokontrol becerilerinin ve tehlikeyi görebilme yeterliliklerinin gelişmiş olması lise öğrencilerini korumaya olan ihtiyaçlarını azaldığı düşüncesinden kaynaklanabilir.

Yine araştırmada öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeyleri branş değişkenine göre incelendiğinde ; öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeyleri ile korumak boyutunun, öğretmenlerin **branşlarına** göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Branş öğretmenlerinin, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine göre daha düşük koruma düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Yani en çok koruma düzeyine sahip öğretmenler okul öncesi öğretmenleri iken onu sınıf öğretmenleri izlemiştir. Branş öğretmenlerinin, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine göre daha düşük koruma düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Branş öğretmenlerinin, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine göre daha düşük koruma düzeyine sahip oldukları ayrıca dijital vatandaşlık ile eğitim ve iletişim boyutlarının, öğretmenlerin **branşlarına** göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Türküresin (2019) öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeyleri ile branşları arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Bu farklılık Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin lehinedir. Görmez'e (2016) göre de çeşitli branşlar arasında dijital vatandaşlık konusunda en deneyimli öğretmenler Türkçe öğretmenleridir. Söz konusu farklılığın bu bölümde okuyan öğretmen adaylarının teknolojik araçları ve interneti daha iyi kullanıyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bakır (2016) ve Sakallı (2015) öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerini branş değişkenine göre incelemiş ve sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla Bakır (2016)'ın ve Sakallı'nın (2015) araştırma sonuçlarına göre ilkökulda görev yapacak olan öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Branş öğretmenlerinin, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine göre daha düşük koruma düzeyine sahip olmaları ortaokul ve lise öğrencilerinin dijital dünya hakkında daha bilinçli olmalarından kaynaklanabilir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim ve ilkökul öğrencilerinin yaşlarının küçük olması, bu öğrencilerin dijital dünyaya

karşı savunmasız olabilme ihtimalinin etkisi ile daha yüksek düzeyde korumacı yaklaşım sergilemelerinin nedeni olabilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin korumak boyutunda, öğretmenlerin **mesleki kıdemine göre** istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermesidir. Öyle ki meslekte 1-5 yıla sahip olan öğretmenlerin 6-10 yıla sahip öğretmenlere göre daha yüksek koruma düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Dijital vatandaşlık ile eğitim ve iletişim, saygı boyutlarının ise öğretmenlerin **mesleki yıllarına** göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Biçer ve Tüküresin 'e (2019) göre öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde, mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinde azalma olmaktadır. Bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin dijital aygıtların zararlarına karşı daha bilinçli olmalarından kaynaklanabilir.

Öneriler

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Mesleki kıdemi fazla olan, belli bir yaşın üzerinde bilişim teknolojileriyle tanışan öğretmenlere eğitimde teknoloji kullanımını destekleyici-geliştirici eğitimler verilebilir.
- Erkek öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeyleri kadınlara göre daha yüksek bulunduğundan, bu dağılımı eşitlemek için başta kadın öğretmenler olmak üzere tüm öğretmenlere teknoloji destekli hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Branş öğretmenlerine yönelik, dijitalleşmenin zararlı etkilerinden korunmaya ilişkin farkındalığı sağlayacak uygulamalar yapılabilir.
- Yeni yapılacak araştırmalarda özel okullar da araştırmalara dahil edilerek dijital vatandaşlık düzeylerinin kamu ve özel okullar arasında karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Çalışma özel eğitim kurumlarındaki öğrenci ve öğretmenler dahil edilerek genişletilebilir.
- Öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelendiğinden okul yöneticilerinin, öğrencilerin ve velilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin dijital vatandaşlık davranış düzeylerini belirlemede nicel yöntem kullanılmıştır. Yapılacak çalışmalar nitel yöntemle ya da karma yöntemle yapılarak daha farklı sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKLAR

- Algan M, (2021). Öğretmenlerin teknolojik yeterlikleri ile dijital vatandaşlıkları arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Aslan, S. (2016). İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ
- Bakır, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık seviyelerinin dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Berardi, R. P. (2015). Digital citizenship: elementary educator perceptions and formation of instructional value and efficacy, (Yayımlanmamış doktora tezi). Immaculata University, Philadelphia.
- Biçer, S. (2014). Akademisyenlerin Sosyal Ağlarda Bulunma Motivasyonları: Facebook Örneği, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 40: 62-95.
- Biçer, B. ve Tüküresin, K.(2019). Ortaokul öğretmenlerinin dijital vatandaşlık davranışlarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Kütahya.

- Biçer, B. ve Türküresin, K. (2020). Öğretmenlere Yönelik Dijital Vatandaşlık Davranış Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması1 Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2020, 8 (15), 83-98.
- Choi, M., Glassman, M. & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100-112.
- Doğan, D. ve Seferoğlu, S.S. (2017). Mobil Cihazlar Ve Eğitimde Dijital Dönüşüm. Odabaşı HF, Akkoyunlu B ve İşman, A (ed.), Eğitim Teknolojileri Okumaları 2017 içerisinde, TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Sakarya: 537- 556
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2009). Lise öğrencilerinin vatandaşlık algılarına etki eden faktörlerin analizi. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu (28-30 Mayıs 2009), 45-61
- Doğusoy, Yılmaz (2020) *Kastamonu Education Journal*, 2020, Vol. 28, No:6, 2362-2375 doi: 10.24106/kefdergi.692492
- Elçi, A. C. & Sarı, M. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (3), 87-10.
- Görmez, E. (2016). Öğretmen Adaylarının “Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları” Hakkındaki Görüşleri (Bir Durum Çalışması), *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(21).
- Görmez, E. (2017). Öğretmenlerin "Dijital Vatandaşlık Ve Alt Boyutları" Hakkındaki Düzeyleri (Van İli Örneği) Akademik Bakış Dergisi Sayı: 60 Mart - Nisan 2017 Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi
- H,Türküresin ,(2022) *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, DOI: 10.35675/befdergi.799791
- Hollandsworth, R., Dowdy, L. & Donovan, J. (2011). Digital citizenship in K-12: It takes a village. *TechTrends*, 55(4), 37-47
- Kara, N. (2018). Understanding University Students’ Thoughts and Practices about Digital Citizenship: A Mixed Methods Study. *Educational Technology & Society*, 21 (1), 172–185.
- Karaduman, H., & Öztürk, C. (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Vatandaşlığa Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Tutumlarına Etkisi Ve Dijital Vatandaşlık Anlayışlarına Yansımaları, *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 38-78.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, A., & Kaya, B. (2014). Teacher candidates' perceptions of digital citizenship Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algısı. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 346-361. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.2917
- Kocadağ T. (2012). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kuş, Z., Güneş, E., Başarmak, U., & Yakar, H. (2017). Gençlere Yönelik Dijital Vatandaşlık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 298-316.
- Netwong, T. (2016). The Using of the Moodle e-Learning Management System at Suan Dusit University to Develop Digital Citizenship and Learning Achievement in Information Technology. *Asean Journal of Education*, 2(2), 87-99.
- İslamoğlu A. Hamdi ve Alnaçık Ümit (2016). “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri”, Beta Basım, İstanbul.

- OECD. (2019). Skills outlook 2019: Thriving in a digital world. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2019_df80bc12-en
- Özerbaş, M. A. & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 16-25.
- Öztürk, M. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Düzeyleri (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Özmen, C. ve Er, H. (2012). Sanal Ortamda Vatandaşlık. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 204-216
- Prensky, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants", On the Horizon, 9(5), 1-6.NCB University Pres
- Prensky, M. (2005). Listen to the natives. Educational Leadership, 4(65),813
- Sakallı, H. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi) Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın
- Som- Vural, S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Dijital Vatandaşlık Göstergelerinin İncelenmesi (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Som- Vural, S. ve Kurt, A. A. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Dijital Vatandaşlık Göstergelerinin İncelenmesi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 8(1), 60-80
- Tabachnick B.G. and Fidell L.S. (2013). "Using Mutivariate Statistic", Sixth Ed., Pearson, Boston.
- Tatlı, A. (2018) Öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin bilgi okuryazarlığı ile internet ve bilgisayar kullanım özyeterlikleri bağlamında değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Türküresin, K. (2019) Ortaokul Öğretmenlerinin Dijital Vatandaşlık Davranışlarının İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya
- Yılmaz M, Doğusoy B, (2020) Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Belirlenmesi, Kastamonu Education Journal, 2020, Vol. 28, No:6, 2362-2375
- Yürektürk, F. N. ve Coşkun, H. (2020). Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına Ve Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Etkililiğine Dair Görüşleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(3), 986-1000

Makale id= 7

Sözlü Sunum

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

| 42

Achieving Sustainable Education Through Online and Blended Learning

Dr. Öğretim Üyesi Rusen Meylani¹

¹Istanbul Aydın University

Abstract: This literature review explores the significant role of online and blended learning in driving the shift towards sustainable education. It examines the integration of technology in education, evaluates the effectiveness of blended learning across disciplines, and discusses the creation of innovative instructional design models to advance sustainable education. The review is anchored by the Community of Inquiry (CoI) framework, which analyses the dynamics of social, cognitive, and teaching presences in digital learning, and outlines strategies for incorporating sustainability into educational practices. A systematic literature review of online and blended learning's effectiveness, student perceptions, and its implications for sustainability highlights the importance of technology in enhancing educational models. It also considers the transition to online learning during the COVID-19 pandemic and evaluates student readiness for digital platforms. The adaptability of blended learning, its impact on learning outcomes, and the potential of technology to align educational practices with sustainable development goals are key findings. The review emphasizes the need for integrating sustainability practices into online and blended learning to foster eco-friendly methods and enhance student engagement. It assesses challenges and opportunities within digital learning environments, suggesting areas for future research, including more effective instructional design models and technology use. In summary, achieving sustainable education through online and blended learning involves integrating digital tools, innovating curriculum, and applying transformative leadership. This approach can enhance education quality and contribute to sustainable development.

Keywords: Sustainable Education, Online Learning, Blended Learning, Technology Integration in Education, Instructional Design Models, Community of Inquiry (Coi) Framework, Digital Learning Environments, Covid-19 Pandemic and Education, Student Engagement and Readiness, Educational Sustainability Practices

Introduction

The educational landscape has experienced a significant shift towards digital learning, mainly focusing on sustainable education practices facilitated through online and blended learning environments. The integration of technology in education has become increasingly essential, as evidenced by the growing body of literature on blended learning effectiveness, the impact of online and blended learning on clinical skills in undergraduate nurse education, and the development of instructional design models for mobile blended learning in higher education (Kintu et al., 2017; McCutcheon et al., 2014; Suartama et al., 2019). Furthermore, the concept of time-based blended learning models and the critical factors for implementing blended learning in higher education have been subjects of scholarly inquiry, highlighting the multifaceted nature of blended learning and the need for comprehensive frameworks to support its implementation (Norberg et al., 2011; Mozellius & Hettiarachchi, 2017).

The significance of blended learning in various disciplines, including Islamic education, mathematics, and physical education, underscores its relevance and applicability across diverse educational contexts (Habibi et al., 2022; Feng, 2018; Rahayu et al., 2020). Moreover, the meta-analysis of blended learning's impact on students' learning outcomes and the systematic review comparing blended learning to traditional learning in medical education provide empirical evidence supporting the effectiveness of blended learning approaches (Herman et al., 2021; Vallée et al., 2020). The pedagogy-driven, learner-centered, objective-oriented, and technology-enabled (PLOT) online learning model and the relationship

between e-learning experiences and approaches to study further contribute to the discourse on enhancing the student experience in online and blended learning environments (Lam, 2018; Ellis et al., 2009).

As the educational landscape continues to evolve, it is imperative to explore the implications of blended learning on student learning outcomes, the development of effective instructional design models, and the integration of technology to support diverse learning needs. This literature review aims to synthesize current research on sustainable education practices facilitated through online and blended learning environments, providing insights into the theoretical underpinnings, methodological approaches, and practical implications for advancing sustainable education in the digital age.

Theoretical Framework

The theoretical framework for this literature review draws on various theoretical foundations that underpin the concept of blended learning and its implications for sustainable education. The Community of Inquiry (CoI) framework, as proposed by Anderson, provides a comprehensive theoretical lens for understanding the social, cognitive, and teaching presences in online and blended learning environments (Garrison, 2019; Akyol & Garrison, 2008; Szeto, 2015). This framework has been instrumental in examining the development of a community of inquiry over time, the dynamics of emotional presence, and the impact of teaching methods on students' learning experiences (Akyol & Garrison, 2019; Stenbom et al., 2016; Robb & Spadaro, 2022). The CoI framework has also been applied to online engineering education, offering new perspectives and ideas for course redesign and instructional design in blended contexts (Zhang et al., 2023; Zhang et al., 2022).

Furthermore, the theoretical foundations for blended learning, as expounded by Liu (2023) and Bekele et al. (2022), offer insights into the core conceptual features of successful blended learning in higher education, thereby informing policy implications and instructional design practices (Liu, 2023; Bekele et al., 2022). The CoI framework has also been integrated into the design of Massive Open Online Courses (MOOCs) in blended contexts, highlighting its versatility and applicability across diverse educational settings (Buch et al., 2018). Moreover, the CoI framework has been utilized to explore the effects of teaching, social, and cognitive presences in blended synchronous learning and teaching, shedding light on the instructional approach and its impact on learning outcomes (Szeto, 2015).

In addition to the CoI framework, the theoretical underpinnings of blended emergent teaching, as constructed by Akyol and Garrison (2019), provide theoretical guidance for developing training programs, particularly in the clinical nursing context (Chen et al., 2022). This theoretical framework has been instrumental in understanding the progression and integration of social, cognitive, and teaching presences in online courses, enhancing learning experiences and student satisfaction (Akyol & Garrison, 2019).

The theoretical framework also encompasses the theoretical and practical advantages of online learning in promoting the development of positive education, aligning with the PERMA framework of positive education (Lou & Xu, 2022). Moreover, the theoretical foundations for online convex optimization (OCO) and particle swarm optimization-based selective ensemble of online sequential extreme learning machines offer insights into the theoretical underpinnings of online learning in dynamic environments and adaptive selective ensemble frameworks, respectively (Wan et al., 2021; Liu et al., 2015).

Overall, this literature review's theoretical framework encompasses the Community of Inquiry framework, theoretical foundations for blended learning, and theoretical underpinnings for online optimization and positive education, providing a comprehensive lens for examining sustainable education through online and blended learning modalities.

Methods

The methods employed in this literature review involved a systematic search and selection process to identify relevant studies on the effectiveness of online and blended learning methods in sustainable education. The search strategy encompassed multiple databases, including PubMed, ERIC, and Google Scholar, using keywords such as "online learning," "blended learning," "sustainable education," and "effectiveness." The inclusion criteria comprised studies published in peer-reviewed journals, conference proceedings, and scholarly books, comparing online and blended learning methods, student perceptions, and learning outcomes. Studies that investigated the transition from face-to-face to online

learning, the impact of online learning during the COVID-19 pandemic, and students' readiness for online learning were also included.

The data analysis process involved a comprehensive review of the selected studies, focusing on synthesizing the findings related to the effectiveness of online and blended learning methods, student readiness, learning outcomes, and the impact of the COVID-19 pandemic on educational practices. The literature synthesis aimed to identify key trends, challenges, and opportunities associated with sustainable education through online and blended learning modalities.

The review also incorporated a comparative analysis of various online and blended learning methods, including examining student perceptions, learning interests, and concept understanding during the COVID-19 pandemic. Additionally, the review considered the effectiveness of online learning in different educational contexts, such as undergraduate medical education, nursing education, and STEM education. The analysis encompassed a range of research designs, including systematic reviews, meta-analyses, comparative studies, and mixed methods approaches, to provide a comprehensive understanding of the impact of online and blended learning on sustainable education.

The review also examined the implementation of blended learning models, students' readiness for online learning, and the challenges and opportunities associated with adopting online and blended learning methods. Furthermore, the review considered the impact of online learning on student clinical practices, the development of positive education, and the effectiveness of online review learning methods. The analysis also encompassed the evaluation of online learning interactions, developing an effective online learning system, and student responses to learning using blended learning methods.

Overall, the methods employed in this literature review aimed to provide a comprehensive synthesis of the current research on sustainable education through online and blended learning, encompassing diverse educational contexts and methodological approaches.

Trends and Developments in Online and Blended Learning

The online and blended learning landscape has witnessed significant trends and developments, reflecting the evolving educational paradigms and technology integration in pedagogical practices. A meta-analysis of the empirical literature on online and blended learning effectiveness highlighted the growing emphasis on different blended learning models, indicating the need for further research and development in this domain Means et al. (2013). Moreover, an analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning underscored the increasing scholarly attention to blended learning, signifying its emergence as a prominent study area (Drysedale et al., 2013).

In higher education, the trends and capabilities of blended learning have garnered attention, focusing on its potential to enhance educational practices and student learning experiences (Castro, 2019). Additionally, the review of the current literature on blended learning in English teaching and learning emphasized the growing interest in integrating traditional teaching approaches with distance and online learning, reflecting the dynamic nature of educational practices (Albiladi & Alshareef, 2019). Furthermore, a systematic review of blended learning in physical education identified several dimensions, including research trends, participants, online learning tools, theoretical frameworks, evaluation methods, application domains, research topics, and challenges, highlighting the multifaceted nature of blended learning and its diverse applications (Wang et al., 2023).

A document co-citation analysis aimed to visualize the research hotspots, evolution, and emerging blended learning trends, providing insights into the holistic development of blended learning over time (Yan & Chen, 2021). Moreover, a retro perspective on blended/hybrid learning mapped and visualized the scholarly landscape, shedding light on the quantitative research trend and the scientific validation of blended learning (Bozkurt, 2022). The analysis of WeChat-based blended learning in network marketing courses emphasized the importance of research status, development background, and the scope of currently used research methods, reflecting the comprehensive nature of research in this field (Zhang et al., 2019).

In higher education, an analysis of the current state and trends highlighted the dynamic nature of blended learning practices and their implications for educational advancement (Feng, 2022). Blended learning has also emerged as a relevant approach in Islamic education, reflecting the integration of traditional

and digital learning methods in this domain (Habibi et al., 2022). Furthermore, the development of blended learning based on practical courses underscored the significance of integrating current developments in knowledge and technology to enhance student abilities (Qudus et al., 2022).

The emergence of blended learning as a prominent trend in property education and its identification as one of the top ten trends in knowledge delivery underscored its growing significance in educational practices (Poon, 2014). The theoretical studies on blended learning spanning two decades have contributed to the ongoing discourse on blended learning, reflecting the continuous evolution and exploration of this educational approach (Wang et al., 2021). Blended learning has also been recognized as a valuable approach to combining face-to-face instruction with online learning, reflecting its potential to enhance the learning experience (Yang, 2021).

The development of blended learning designs using Moodle and I-Learn highlighted the iterative nature of blended learning model development, emphasizing the need for ongoing refinement and enhancement of blended learning practices (Mei, 2023; Oktaria et al., 2021). Using blended learning to enhance engineering education through a flipped classroom approach underscored the dynamic nature of pedagogical practices and the integration of innovative teaching methods in higher education (Oktova & Rahmi, 2021). Moreover, the effects of computer-assisted teaching on learning results based on the blended learning method highlighted the ongoing exploration of technology-enhanced learning approaches and their impact on student outcomes (Low et al., 2021).

The need for blended learning development in the era of the Fourth Industrial Revolution and the COVID-19 pandemic underscored the adaptive nature of educational practices and the integration of technology to meet the evolving needs of learners (Bi & Shi, 2019; Evans et al., 2019). The development of mobile-based blended learning systems and evidence-based medical education in the post-epidemic era reflected the ongoing efforts to enhance the quality of learning and adapt to changing educational landscapes (Bentri et al., 2019; Liu et al., 2023).

In summary, the trends and developments in online and blended learning underscore the dynamic nature of educational practices, the integration of technology in pedagogical approaches, and the ongoing efforts to enhance the quality of learning experiences in diverse educational contexts.

Sustainability Practices in Online and Blended Learning

Integrating sustainability practices in online and blended learning environments has been a subject of scholarly inquiry, reflecting the multifaceted nature of educational practices and the need to align pedagogical approaches with sustainable development goals. The study by (Almahasees et al., 2021) recommends that blended learning would help provide a rigorous learning environment, emphasizing the potential of blended learning to foster sustainable educational practices (Almahasees et al., 2021). Furthermore, the research on the effects of deliberate practice on blended learning sustainability by Samuel (2023) highlights the feasible and practical approach for students connected outside the classroom with cognitive engagement, reflecting the potential of blended learning to promote sustainable learning experiences (Samuel, 2023).

Negotiating teacher educators' beliefs about blended learning, as explored by (Bruggeman et al., 2022), emphasizes the design aspects of blended learning, including flexibility, stimulating interaction, facilitating the learning process, and creating an effective learning climate, aligning with the principles of sustainable education (Bruggeman et al., 2022). Additionally, the study by Regueiro et al. (2019) on designing a holistic learning process for implementing sustainability in an engineering doctoral program underscores the potential of new learning methods to promote sustainability practices in postgraduate programs (Regueiro et al., 2019). The conceptual framework for teaching sustainable development course in a blended learning environment by Subramaniam & Thangavelu (2021) aims to create a framework for teaching sustainable development in a virtual learning environment (blended learning), highlighting the eco-friendly nature of blended learning practices (Subramaniam & Thangavelu, 2021).

The study by Castle & McGuire (2010) on student self-assessment of online, blended, and face-to-face learning environments emphasizes the need to link successful components of online delivery to the general achievement of sustainability in education delivery methods, reflecting the potential of blended learning to contribute to sustainable education practices (Castle & McGuire, 2010). Furthermore, the

study by Flynn (2015) on the structure and evaluation of flipped chemistry courses underscores the potential of blended learning to achieve course flexibility and adaptivity, aligning with the principles of sustainable education (Flynn, 2015).

The incorporation of sustainability into blended learning practices has also been explored in the study by (Caird & Roy, 2019), which discusses blended learning and sustainable development, reflecting the ongoing efforts to align educational practices with sustainable development goals (Caird & Roy, 2019). Additionally, the study by Djajanto et al. (2021) on blended learning model design integrated with problem-based learning and rehearsal pairs practice emphasizes the positive and significant effect of blended learning on increasing motivation and learning outcomes, reflecting the potential of blended learning to enhance sustainable learning experiences (Djajanto et al., 2021).

In summary, integrating sustainability practices in online and blended learning environments has been a subject of scholarly inquiry, reflecting the ongoing efforts to align educational practices with sustainable development goals and promote eco-friendly learning methods.

Sustainable Education Through Online and Blended Learning

Achieving sustainable education through online and blended learning encompasses a multifaceted approach that integrates digital tools, curriculum development, and educational leadership to address global sustainability challenges. The evolution of educational methodologies towards blended learning models, which combine online and face-to-face instruction, offers a promising pathway to sustainable education in higher learning institutions. This integration not only facilitates flexibility and adaptivity but also enhances student engagement, thereby contributing to the continuity and effectiveness of education (Ramalingam et al., 2022; Scholten et al., 2021). The significance of blended learning is further underscored by its role in providing lifelong learning opportunities, particularly in response to challenges imposed by global epidemics, highlighting its effectiveness in sustaining education (Shi et al., 2022; Li & Yu, 2023).

Using digital tools and platforms within blended learning environments has been proven to foster student engagement and facilitate discussions on learning materials. This approach supports the sustainability of education by promoting interactive and engaging learning experiences (Chin et al., 2018). The COVID-19 pandemic has accelerated the adoption of blended teaching models, emphasizing their necessity for ensuring educational continuity during unprecedented times (Ming & Yu, 2022). Moreover, the development and professionalization of sustainability education practices connect academic knowledge with tangible sustainability actions, reinforcing the critical role of blended learning in sustainable education (Salovaara & Soini, 2021).

Instructors' perspectives on blended teaching practices offer invaluable insights into sustaining education, stressing the importance of learner support services for the effectiveness and sustainability of online and blended learning environments (Asamoah, 2019). Additionally, the interplay between information literacy and high-quality online learning processes is essential for fostering innovation and achieving quality education, thereby supporting sustainable development (Sun et al., 2022).

Sustainable education also demands the integration of sustainability concepts into the curriculum, leveraging the capabilities of online and blended learning platforms to educate students on sustainability challenges (Pauw et al., 2015; Jabareen, 2012). Transitioning from education about sustainable development to education for sustainable development necessitates a curriculum that imbues students with the knowledge, values, and skills required for making informed decisions that favor long-term planetary health (Vukić et al., 2021). The impact of educational approaches on sustainability awareness and practices among students further highlights the potential of formal education to promote sustainability (Alsaati et al., 2020).

Blended learning models, enriched with technology, virtual classrooms, and multimedia learning objects, are crucial for creating compelling and engaging online learning environments. These models facilitate diverse teaching approaches, including drama, simulation exercises, and decision-making scenarios, enhancing the delivery of sustainability education (Lam, 2018; O'Flaherty & Liddy, 2017). As an educational tool, storytelling represents a holistic approach to sustainability education,

emphasizing the need for educators to possess a deep understanding of sustainability to effectively integrate it into their teaching methodologies (Hofman-Bergholm, 2022).

Furthermore, higher education institutions are instrumental in fostering sustainability by incorporating sustainability core competencies into various studies, including business and management. This initiative requires reorienting leadership styles in education to align with the goals of sustainable education (Eizaguirre et al., 2019; Oyetunji, 2011). The significance of STEM education in accelerating the achievement of sustainable development goals underscores the pivotal role of education in addressing global sustainability issues (Buturlina et al., 2021).

In summary, sustainable education through online and blended learning is achieved by integrating sustainability into the curriculum, employing technology to enhance learning experiences, and adapting leadership styles in education. These strategies enable educational institutions to equip students with the necessary knowledge and skills to contribute to sustainable development, thereby playing a fundamental role in addressing global sustainability challenges.

Challenges and Opportunities in Online and Blended Learning

Online and blended learning present challenges and opportunities that have been extensively researched to address emerging issues and optimize digital learning environments. Dhawan (2020) provides a Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Challenges (SWOC) analysis of e-learning modes, emphasizing the importance of online learning and the need to address the challenges and opportunities inherent in digital learning environments. Uukkivi et al. (2022) highlight the challenge of self-regulated learning in online and blended learning environments, emphasizing the need to support students in developing practical self-regulation skills to optimize their learning experiences.

Richard (2020) discusses the alignment of critical components of online or blended learning environments, emphasizing the opportunity to construct consistent and compelling learning experiences with cognitive, social, and teaching presence within the existing learning model. Kintu et al. (2017) highlight the relationship between student characteristics, design features, and outcomes in blended learning, underscoring the need to address the challenges and leverage the opportunities presented by diverse student characteristics and learning design features. Hayati et al. (2021) explore the challenges teachers face in engaging students in blended learning, emphasizing the need to address environmental, student, and teacher-related challenges to optimize the blended learning experience.

Foley and Curtin (2022) emphasize the challenges and opportunities for blended learning within institutions, highlighting the need to address the complexities of teaching in multiple modes, including on-campus, distance, and blended learning. Dziuban et al. (2018) discuss the emerging technologies and research issues in blended learning, underscoring the need to leverage technological advancements and address emerging research challenges in digital learning environments. Sanders and Altman (2023) focus on the design challenges of blended learning, emphasizing the need to address the complexities of designing compelling blended learning experiences.

Zacharis (2015) highlights the effectiveness of blended learning in supporting diverse learning styles, emphasizing the opportunity to integrate human interaction, self-paced activities, and a mix of media to support learning for all personality types in diverse blended learning environments. Daher et al. (Publication year not provided) discuss the challenges and opportunities of blended learning in addressing instructional challenges, emphasizing the need to leverage blended learning to address instructional complexities in educational settings. Qadriani (2022) explores the implementation strategy of blended learning in the post-pandemic era, highlighting the need to address the challenges and opportunities of implementing blended learning in a rapidly evolving educational landscape.

In summary, the challenges and opportunities in online and blended learning have been the focus of extensive research, reflecting the need to address emerging issues and leverage the potential of digital learning environments to enhance educational practices.

Summary of Major Findings

The literature review illuminates a pivotal shift towards sustainable education through online and blended learning, underpinned by a significant technology integration in education. This shift is

evidenced by the effectiveness of blended learning across disciplines, its impact on clinical skills in nursing education, and the development of instructional design models for mobile learning (Kintu et al., 2017; McCutcheon et al., 2014; Suartama et al., 2019). The exploration of time-based models and critical factors for implementing blended learning highlights the complexity of this educational approach and underscores the need for comprehensive frameworks to support its implementation (Norberg et al., 2011; Mozelius & Hettiarachchi, 2017).

Blended learning's relevance across various educational contexts is further emphasized by its significant impact on learning outcomes in disciplines such as Islamic education, mathematics, and physical education, suggesting its broad applicability (Habibi et al., 2022; Feng, 2018; Rahayu et al., 2020). Empirical evidence supports the effectiveness of blended learning over traditional learning methods, particularly in medical education, indicating its potential to enhance student learning experiences (Herman et al., 2021; Vallée et al., 2020).

The Community of Inquiry (CoI) framework offers a theoretical lens for understanding the integration of social, cognitive, and teaching presences in online and blended learning environments, facilitating a deeper insight into the development of a community of inquiry and its impact on learning experiences (Garrison, 2019; Akyol & Garrison, 2008; Szeto, 2015). This framework, alongside insights into the core conceptual features of successful blended learning, guides exploring strategies for embedding sustainability into educational practices (Liu, 2023; Bekele et al., 2022).

The review identifies trends and developments in online and blended learning, highlighting the growing emphasis on different models and the increasing scholarly attention to this area. This suggests a dynamic evolution of educational practices, focusing on enhancing educational practices and student learning experiences through integrating technology (Means et al., 2013; Drysdale et al., 2013).

Sustainability practices in online and blended learning environments are explored, emphasizing the alignment of pedagogical approaches with sustainable development goals. Studies suggest that blended learning can foster sustainable educational practices by providing rigorous learning environments, facilitating cognitive engagement, and promoting eco-friendly learning methods (Almahasees et al., 2021; Samuel, 2023; Bruggeman et al., 2022).

Challenges and opportunities in online and blended learning are critically assessed, highlighting the need to address the complexities inherent in digital learning environments and optimize learning experiences. The review suggests that addressing these challenges and leveraging the opportunities can enhance educational practices and contribute to the global agenda for sustainable development (Dhawan, 2020; Uukkivi et al., 2022).

In conclusion, achieving sustainable education through online and blended learning requires a comprehensive approach integrating digital tools, curriculum innovation, and transformative educational leadership. This approach enhances the quality of teaching and contributes significantly to sustainable development, addressing global sustainability challenges.

Implications for Practice

The shift towards sustainable education through online and blended learning presents significant implications for practice, offering educators, policymakers, and institutions a roadmap to implement effective and sustainable digital learning practices. Based on the findings from the literature review, the following recommendations are proposed:

- **Leveraging the Community of Inquiry (CoI) Framework:** Educators should apply the CoI framework to design and evaluate online and blended learning environments. This involves fostering a balanced development of social, cognitive, and teaching presences to create a conducive learning atmosphere that supports student engagement and satisfaction (Garrison, 2019; Akyol & Garrison, 2008).
- **Integrating Technology Purposefully:** Institutions should prioritize integrating technology in education to enhance learning outcomes. This includes adopting instructional design models that are adaptive to mobile learning and utilizing digital platforms to facilitate interactive and engaging learning experiences (Kintu et al., 2017; McCutcheon et al., 2014).

- **Adopting Flexible Learning Models:** To accommodate diverse learning needs, educators and institutions should embrace time-based blended learning models and ensure flexibility in course delivery. This flexibility supports lifelong learning and addresses the challenges posed by global disruptions such as the COVID-19 pandemic (Norberg et al., 2011; Mozelius & Hettiarachchi, 2017).
- **Promoting Sustainability Practices:** Educators and policymakers should integrate sustainability concepts into the curriculum and promote eco-friendly learning methods. This can be achieved by embedding sustainability into learning objectives and outcomes and preparing students to contribute to sustainable development goals (Pauw et al., 2015; Jabareen, 2012).
- **Supporting Faculty Development:** Institutions should invest in professional development opportunities for educators to enhance their online and blended teaching skills. This includes training on the effective use of digital tools, instructional design for blended learning, and strategies for fostering student engagement in digital environments (Asamoah, 2019; Shi et al., 2022).
- **Fostering Innovation and Collaboration:** Policymakers and institutions should encourage online and blended learning innovation by supporting collaborative projects exploring new pedagogical models and technologies. Collaboration between institutions can lead to sharing best practices and resources, enhancing the quality of digital education (Buturlina et al., 2021; Eizaguirre et al., 2019).
- **Evaluating and Adapting Online Learning Practices:** Continuous evaluation of online and blended learning practices is essential. Feedback from students and educators should inform the iterative improvement of learning models, ensuring they meet the evolving needs of learners and align with sustainability practices (Dhawan, 2020; Uukkivi et al., 2022).
- **Addressing the Digital Divide:** Policymakers and institutions must address the digital divide by ensuring equitable access to technology and digital resources for all students. This includes providing necessary infrastructure, digital literacy training, and support services to minimize barriers to online and blended learning (Hayati et al., 2021; Richard, 2020).
- **Implementing Evidence-Based Practices:** Adoption of online and blended learning practices should be guided by empirical evidence. Institutions should engage in research to assess the effectiveness of different learning models and technologies, applying findings to enhance educational practices (Herman et al., 2021; Vallée et al., 2020).

By adhering to these recommendations, educators, policymakers, and institutions can enhance the effectiveness and sustainability of online and blended learning environments. This collective effort will significantly advance sustainable education, preparing students to navigate and contribute to a rapidly evolving global landscape.

Suggestions for Future Research

This review of the cutting-edge research literature on sustainable education through online and blended learning modalities reveals a robust foundation of knowledge and practice. However, several gaps still need to be addressed, which could be addressed by future research. Identifying these gaps is crucial for advancing the field and enhancing the efficacy and sustainability of digital learning environments. The following directions for future research are suggested:

- **Longitudinal Studies on Learning Outcomes:** Longitudinal studies that assess the long-term impact of online and blended learning on student learning outcomes are needed. Such research could provide deeper insights into the sustainability of learning gains and the effectiveness of different pedagogical strategies over time.
- **Cross-Disciplinary Comparative Studies:** Future studies could explore how online and blended learning practices vary across disciplines and the effectiveness of specific strategies in different academic contexts. Comparative research across disciplines such as the sciences, humanities, and arts could uncover discipline-specific challenges and opportunities.

- **Impact of Emerging Technologies:** As new technologies continue to emerge, research is needed to evaluate their impact on online and blended learning. Studies on artificial intelligence, virtual and augmented reality, and blockchain in education could provide insights into how these technologies can enhance learning experiences and outcomes.
- **Scalability of Best Practices:** Research should investigate the scalability of successful online and blended learning practices across different institutional contexts. Understanding the factors that enable or hinder the adoption of best practices on a larger scale can inform strategies for broader implementation.
- **Cultural and Socioeconomic Factors:** Future studies should consider the role of cultural and socioeconomic factors in the success of online and blended learning. Research that explores how these factors influence student engagement, access to technology, and learning outcomes could inform more inclusive educational practices.
- **Teacher Training and Professional Development:** There is a gap in research on the most effective training and professional development models for educators in online and blended environments. Future studies could evaluate different training programs to identify the key components that enhance educators' ability to deliver high-quality digital education.
- **Student Well-being and Online Learning:** The impact of online and blended learning on student well-being requires further exploration. Studies that assess the psychological and emotional effects of long-term engagement with digital learning platforms could inform practices to support student well-being.
- **Sustainability Education Content:** While the modality of online and blended learning has been extensively explored, research on the content of sustainability education itself is needed. Future studies could assess the effectiveness of different curricular approaches to sustainability education in fostering environmental awareness and action.
- **Assessment and Feedback in Digital Environments:** Developing practical assessment and feedback mechanisms in online and blended learning is an area ripe for research. Future studies could explore innovative assessment methods that are authentic, engaging, and aligned with the goals of sustainable education.
- **Policy and Governance:** Research is needed to understand the policy and governance structures that best support the adoption and scaling of online and blended learning. Studies could examine the roles of accreditation bodies, government agencies, and institutional leadership in fostering digital learning environments.

Future research can address these gaps and contribute to developing more effective, sustainable, and inclusive online and blended learning environments. These efforts will advance academic knowledge and have practical implications for educators, institutions, and policymakers aiming to leverage digital education to meet the challenges of the 21st century.

References

- Akyol, Z. & Garrison, D. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: understanding the progression and integration of social, cognitive, and teaching presence. *Online Learning*, 12(3). <https://doi.org/10.24059/olj.v12i3.66>
- Akyol, Z. & Garrison, R. (2019). The development of a community of inquiry over time in an online course: understanding the progression and integration of social, cognitive, and teaching presence. *Online Learning*, 12(3-4). <https://doi.org/10.24059/olj.v12i3-4.1680>
- Albiladi, W. and Alshareef, K. (2019). Blended learning in English teaching and learning: a review of the current literature. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(2), 232. <https://doi.org/10.17507/jltr.1002.03>
- Alipour, P. (2020). A comparative study of online vs. blended learning on vocabulary development among intermediate EFL learners. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1857489>

- Almahasees, Z., Mohsen, K., & Amin, M. (2021). Faculty's and students' perceptions of online learning during COVID-19. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.638470>
- Alsaati, T., El-Nakla, S., & El-Nakla, D. (2020). Level of sustainability awareness among university students in the eastern province of Saudi Arabia. *Sustainability*, 12(8), 3159. <https://doi.org/10.3390/su12083159>
- Asamoah, M. (2019). Learner support services for postgraduate students: a qualitative approach. *E-Learning and Digital Media*, 16(5), 367–392. <https://doi.org/10.1177/2042753019860613>
- Banyen, W., Viriyavejakul, C., & Ratanaolarn, T. (2016). A blended learning model for learning achievement enhancement of Thai undergraduate students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Ijet)*, 11(04), 48. <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i04.5325>
- Bekele, T., Karkouti, I., & Amponsah, S. (2022). Core conceptual features of successful blended learning in higher education: policy implications. *Education Policy Analysis Archives*, 30. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7444>
- Bentri, A., Rahmi, U., Hidayati, A., & Supendra, D. (2019). The models of assessment to accommodate instructional domain in blended learning. <https://doi.org/10.2991/icetep-18.2019.39>
- Bi, X. & Shi, X. (2019). On the effects of computer-assisted teaching on learning results based on blended learning method. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Ijet)*, 14(01), 58. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i01.9458>
- Bozkurt, A. (2022). A retro perspective on blended/hybrid learning: systematic review, mapping, and visualization of the scholarly landscape. *Journal of Interactive Media in Education*, 2022(1). <https://doi.org/10.5334/jime.751>
- Bruggeman, B., Hidding, K., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Tondeur, J. (2022). Negotiating teacher educators' beliefs about blended learning: using stimulated recall to explore design choices. *Australasian Journal of Educational Technology*, 100-114. <https://doi.org/10.14742/ajet.7175>
- Buch, B., Christiansen, R., Hansen, D., Petersen, A., & Sørensen, R. (2018). Using the 7cs framework for designing MOOCs in blended contexts - new perspectives and ideas. *Universal Journal of Educational Research*, 6(3), 421–429. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060309>
- Burnham, T. (2021). Exploring blended curriculum to enhance adult high school learning. *International Journal of Social Science and Human Research*, 04(03). <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i3-06>
- Buturlina, O., Dovhal, S., Hryhorov, H., Lysokolenko, T., & Palahuta, V. (2021). Stem education in Ukraine in the context of sustainable development. *European Journal of Sustainable Development*, 10(1), 323. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2021.v10n1p323>
- Caird, S. & Roy, R. (2019). Blended learning and sustainable development., 107–116. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11352-0_197
- Castle, S. & McGuire, C. (2010). An analysis of student self-assessment of online blended, and face-to-face learning environments: implications for sustainable education delivery. *International Education Studies*, 3(3). <https://doi.org/10.5539/ies.v3n3p36>
- Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2523–2546. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09886-3>
- Chen, Q., Li, Z., Tang, S., Zhou, C., Castro, A., Jiang, S., ... & Xiao, J. (2022). Development of a blended emergent research training program for clinical nurses (part 1). *BMC Nursing*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00786-x>
- Chin, C., Munip, H., Miyadera, R., Thoe, N., Ch'ng, Y., & Promsing, N. (2018). Promoting education for sustainable development in teacher education integrating blended learning and digital tools:

- an evaluation with exemplary cases. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 15(1). <https://doi.org/10.29333/ejmste/99513>
- Dhawan, S. (2020). Online learning: a panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Djajanto, L. (2021). Blended learning model design integrated with problem-based learning and rehearsal pairs practice to increase motivation and outcomes in marketing management courses. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.210717.032>
- Drysdale, J., Graham, C., Spring, K., & Halverson, L. (2013). An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *The Internet and Higher Education*, 17, 90–100. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.11.003>
- Dziuban, C., Graham, C., Moskal, P., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>
- Eizaguirre, A., García-Feijoo, M., & Laka, J. (2019). Defining sustainability core competencies in business and management studies based on multinational stakeholders' perceptions. *Sustainability*, 11(8), 2303. <https://doi.org/10.3390/su11082303>
- Ellis, R., Ginns, P., & Piggott, L. (2009). E-learning in higher education: some key aspects and their relationship to approaches to study. *Higher Education Research & Development*, 28(3), 303–318. <https://doi.org/10.1080/07294360902839909>
- Evans, J., Yip, H., Chan, K., Armatas, C., & Tse, A. (2019). Blended learning in higher education: professional development in a Hong Kong university. *Higher Education Research & Development*, 39(4), 643–656. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1685943>
- Feng, K. (2022). Current status and trends of blended learning in higher education., 1076–1084. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-05-3_129
- Feng, S. (2018). Applied research on blended learning of college sports based on the Moodle platform. *Educational Sciences Theory & Practice*, 18(5). <https://doi.org/10.12738/estp.2018.5.01>
- Flynn, A. (2015). Structure and evaluation of flipped chemistry courses: organic and spectroscopy, large and small, first to third year, English and French. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(2), 198–211. <https://doi.org/10.1039/c4rp00224e>
- Foley, T. & Curtin, A. (2022). Blended learning: the “new normal” in education delivery. *International Journal of Distance Education and E-Learning*, 7(2), 21–34. <https://doi.org/10.36261/ijdeel.v7i2.2435>
- Garrison, D. (2019). Online community of inquiry review: social, cognitive, and teaching presence issues. *Online Learning*, 11(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v11i1.1737>
- Habibi, M., Dewantoro, M., Arifah, M., Adawiyah, S., & Haningsih, S. (2022). Islamic education laboratory in blended learning perspective. *Kne Social Sciences*, 228–235. <https://doi.org/10.18502/kss.v7i10.11361>
- Han, B. (2023). Research on the deciding factors of blended learning effect of law students under the background of the metaverse., 1144–1153. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-040-4_171
- Hayati, S., Armansah, Y., & Ismail, S. (2021). Teachers' experience on blended learning: a case study of a group of secondary school teachers in Malaysia and Indonesia. *Jurnal Kependidikan Jurnal Hasil Penelitian Dan Kajian Kepustakaan Di Bidang Pendidikan Pengajaran Dan Pembelajaran*, 7(4), 767. <https://doi.org/10.33394/jk.v7i4.4102>
- Herman, L., Adnan, A., & Yurniwati, Y. (2021). Effect of blended learning on students' learning outcomes: a meta-analysis. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 11(2), 309–325. <https://doi.org/10.23960/jpp.v11.i2.202113>

- Hofman-Bergholm, M. (2022). Storytelling as an educational tool in sustainable education. *Sustainability*, 14(5), 2946. <https://doi.org/10.3390/su14052946>
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *Techtrends*, 63(5), 564-569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Ilic, D., Nordin, R., Glasziou, P., Tilson, J., & Villanueva, E. (2015). A randomized controlled trial of a blended learning education intervention for teaching evidence-based medicine. *BMC Medical Education*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0321-6>
- Jabareen, Y. (2012). Towards a sustainability education framework: challenges, concepts, and strategies—the contribution from urban planning perspectives. *Sustainability*, 4(9), 2247–2269. <https://doi.org/10.3390/su4092247>
- Jones, P., Jones, A., Packham, G., Thomas, B., & Miller, C. (2007). It's all in the mix: the evolution of a blended e-learning model for an undergraduate degree. *Journal of Systems and Information Technology*, 9(2), 124–142. <https://doi.org/10.1108/13287260710839210>
- Kintu, M., Zhu, C., & Kagambe, E. (2017). Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features, and outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0043-4>
- Konst, T. and Friman, M. (2021). Promoting sustainable development in Finnish higher education. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.0654>
- Lam, J. (2018). The pedagogy-driven, learner-centered, objective-oriented, and technology-enable (plot) online learning model. *Pupil International Journal of Teaching Education and Learning*, 2(2), 66–80. <https://doi.org/10.20319/pijtel.2018.22.6680>
- Lasen, M., Skamp, K., & Simoncini, K. (2017). Teacher perceptions and self-reported practices of education for sustainability in the early years of primary school: an Australian case study. *International Journal of Early Childhood*, 49(3), 391-410. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0200-x>
- Li, M. and Yu, Z. (2023). A systematic review on the metaverse-based blended English learning. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1087508>
- Liu, J., Liang, J., Liu, J., Zhang, L., Tang, M., Chen, X., ... & Zhang, Y. (2023). Online education isn't the best choice: Evidence-based medical education in the post-epidemic era—a cross-sectional study. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2788509/v1>
- Liu, M. (2023). Theoretical foundations for blended learning., 1–44. https://doi.org/10.1007/978-981-99-6269-3_1
- Liu, Y., Dong, D., Shen, Y., Yan, T., Nian, R., & Lendasse, A. (2015). Particle swarm optimization based selective ensemble of online sequential extreme learning machine. *Mathematical Problems in Engineering*, 2015, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2015/504120>
- Lou, J. and Xu, Q. (2022). The development of positive education combined with online learning: based on theories and practices. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.952784>
- Low, M., Lee, C., Sidhu, M., Lim, S., Hasan, Z., & Lim, S. (2021). Blended learning to enhanced engineering education using flipped classroom approach: an overview. *Electronic Journal of Computer Science and Information Technology*, 7(1). <https://doi.org/10.52650/ejcsit.v7i1.111>
- McCutcheon, K., Lohan, M., Traynor, M., & Martin, D. (2014). A systematic review evaluating the impact of online or blended learning vs. face-to-face learning of clinical skills in undergraduate nurse education. *Journal of Advanced Nursing*, 71(2), 255–270. <https://doi.org/10.1111/jan.12509>

- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: a meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1–47. <https://doi.org/10.1177/016146811311500307>
- Mei, W. (2023). A case study of EFL blended learning based on superstar learning system in China. *LLT Journal a Journal on Language and Language Teaching*, 26(1), 290–303. <https://doi.org/10.24071/llt.v26i1.5794>
- Ming, L. and Yu, Z. (2022). Teachers' satisfaction, role, and digital literacy during the covid-19 pandemic. *Sustainability*, 14(3), 1121. <https://doi.org/10.3390/su14031121>
- Moore, D., Almeida, S., & Barnes, M. (2018). Education for sustainability policies: ramifications for practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(11), 105-121. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n11.6>
- Mozelius, P. and Hettiarachchi, E. (2017). Critical factors for implementing blended learning in higher education. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*, 6(2), 37-51. <https://doi.org/10.1515/ijicte-2017-0010>
- Norberg, A., Dziuban, C., & Moskal, P. (2011). A time-based blended learning model. *On the Horizon the International Journal of Learning Futures*, 19(3), 207-216. <https://doi.org/10.1108/10748121111163913>
- O'Flaherty, J. & Liddy, M. (2017). The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research. *Environmental Education Research*, 24(7), 1031–1049. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1392484>
- Oktaria, S., Sasongko, R., & Kristiawan, M. (2021). Development of blended learning designs using Moodle to support academics of the curriculum at the University of Bengkulu. *Jurnal Studi Guru Dan Pembelajaran*, 4(1), 118-126. <https://doi.org/10.30605/jsgp.4.1.2021.548>
- Oktova, R. and Rahmi, L. (2021). Developing blended learning using i-learn in block 1.a (introduction to midwifery education). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210202.083>
- Oyetunji, C. (2011). Reorienting leadership styles for sustainable education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 13(2), 59–69. <https://doi.org/10.2478/v10099-011-0014-0>
- Pauw, J., Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T. (2015). The effectiveness of education for sustainable development. *Sustainability*, 7(11), 15693-15717. <https://doi.org/10.3390/su71115693>
- Poon, J. (2014). A cross-country comparison on the use of blended learning in property education. *Property Management*, 32(2), 154–175. <https://doi.org/10.1108/pm-04-2013-0026>
- Qadriani, N. (2022). Blended learning is the international Chinese learning trend in the post-pandemic era. *Lingua Didaktika Jurnal Bahasa Dan Pembelajaran Bahasa*, 16(1), 44. <https://doi.org/10.24036/ld.v16i1.116661>
- Qudus, N., Kusumastuti, A., Apriyani, D., Yulia, E., & Setiawati, T. (2022). Improving students' ability through blended learning based on practical courses., 263-268. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-47-3_32
- Rahayu, T., Ali, M., Koenen, K., Blume, A., Anggita, G., Castyana, B., ... & Raharjo, H. (2020). Blended learning as the innovation in physical education class. <https://doi.org/10.4108/eai.22-7-2020.2300318>
- Ramalingam, S., Yunus, M., & Hashim, H. (2022). Blended learning strategies for sustainable English as a second language education: a systematic review. *Sustainability*, 14(13), 8051. <https://doi.org/10.3390/su14138051>
- Regueiro, A., Crespo, B., Míguez-Álvarez, C., & Cuevas, M. (2019). Designing a holistic process of learning for implementing sustainability: an experience in an engineering doctoral program. *Computer Applications in Engineering Education*, 27(4), 765-776. <https://doi.org/10.1002/cae.12115>

- Richard, Y. (2020). Applying online and blended learning structure to teaching practice for steam education. <https://doi.org/10.1109/fie44824.2020.9274147>
- Robb, M. and Spadaro, K. (2022). Exploration of online doctor of nursing practice students' perceptions of effective teaching methods using the critical incident technique. *Nurse Educator*, 47(6), 328-331. <https://doi.org/10.1097/nne.0000000000001217>
- Salovaara, J. and Soini, K. (2021). Educated professionals of sustainability and the dimensions of practices. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(8), 69-87. <https://doi.org/10.1108/ijshe-09-2020-0327>
- Samuel, S. (2023). A blended institutional learning approach for the higher education sustainability. *SHS Web of Conferences*, 156, 09002. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202315609002>
- Sanders, J. and Altman, A. (2023). Challenges of blended learning. <https://doi.org/10.22541/au.167907574.46177596/v1>
- Scholten, D., Dekker, S., Vuuregge, A., Boon, E., Vos, J., Siderius, M., ... & Muijlwijk-Koezen, J. (2021). Practical guidelines to redesign introductory chemistry courses using a flexible and adaptive blended format. *Journal of Chemical Education*, 98(12), 3852-3863. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00644>
- Setiadi, D. (2022). The management of blended learning during COVID-19 pandemic of private senior high school in Narmada., 388–394. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-21-3_42
- Shi, Y., Fei, P., & Sun, F. (2022). A blended learning model based on a smart learning environment to improve college students' information literacy. *Ieee Access*, 10, 89485–89498. <https://doi.org/10.1109/access.2022.3201105>
- Stenbom, S., Cleveland-Innes, M., & Hrastinski, S. (2016). Emotional presence in a relationship of inquiry: the case of one-to-one online math coaching. *Online Learning*, 20(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v20i1.563>
- Suartama, I., Setyosari, P., Sulthoni, S., & Ulfa, S. (2019). Development of an instructional design model for mobile blended learning in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Ijet)*, 14(16), 4. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i16.10633>
- Subramaniam, T. and Thangavelu, M. (2021). A conceptual framework for teaching sustainable development courses in the blended learning environment. *Sustainable Business and Society in Emerging Economies*, 3(2), 75-81. <https://doi.org/10.26710/sbsee.v3i1.1661>
- Sudrajat, B. and Wati, E. (2021). Problem-based blended learning using video tutorials in accordance with student ability. *Kne Social Sciences*. <https://doi.org/10.18502/kss.v5i3.8531>
- Sun, C., Liu, J., Razmerita, L., Xu, Y., & Jia, Q. (2022). Higher education to support sustainable development: the influence of information literacy and online learning process on Chinese postgraduates' innovation performance. *Sustainability*, 14(13), 7789. <https://doi.org/10.3390/su14137789>
- Sunardi, J., Geok, S., Komarudin, K., Yulianto, H., & Meikahani, R. (2021). Effect of blended learning, motivation, study hour on student learning achievement. *Jurnal Keolahragaan*, 9(2), 168-177. <https://doi.org/10.21831/jk.v9i2.40508>
- Szeto, E. (2015). Community of inquiry as an instructional approach: what effects of teaching, social and cognitive presences are there in blended synchronous learning and teaching? *Computers & Education*, 81, 191–201. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.015>
- Uukkivi, A., Labanova, O., Murulaid, T., Nõuakas, K., Petjärvi, B., & Retšnoi, V. (2022). Learning in a blended learning environment: needs and influencing factors. <https://doi.org/10.5821/conference-9788412322262.1131>

- Vallée, A., Blacher, J., Cariou, A., & Sorbets, E. (2020). Blended learning compared to traditional learning in medical education: systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 22(8), e16504. <https://doi.org/10.2196/16504>
- Vukić, T., Jovanović, M., & Todorović, D. (2021). Goals and objectives of education for sustainable development as modern curriculum innovation in Serbia, Montenegro, and Croatia. *Facta Universitatis Series Philosophy Sociology Psychology and History*, 055. <https://doi.org/10.22190/fupspsh2101055v>
- Wan, Y., Xue, B., & Zhang, L. (2021). Projection-free online learning in dynamic environments. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 35(11), 10067-10075. <https://doi.org/10.1609/aaai.v35i11.17208>
- Wang, C., Dev, R., Soh, K., Nasiruddin, N., Yuan, Y., & Ji, X. (2023). Blended learning in physical education: a systematic review. *Frontiers in Public Health*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1073423>
- Wang, L., Huang, Y., & Omar, M. (2021). Analysis of blended learning model application using text mining method. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Ijet)*, 16(01), 172. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i01.19823>
- Yan, L. (2021). Construction of language teachers' professional competence in education for sustainable development in higher education for the post-pandemic era. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(2), 304. <https://doi.org/10.17507/jltr.1202.12>
- Yan, Y. & Chen, H. (2021). Developments and emerging blended learning trends: a document co-citation analysis (2003–2020). *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 16(24), 149–164. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i24.25971>
- Yang, C. (2021). A study on blended learning of high-quality translation courses in the post-epidemic era. *E3s Web of Conferences*, 253, 01073. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125301073>
- Zacharis, N. (2015). A multivariate approach to predicting student outcomes in web-enabled blended learning courses. *The Internet and Higher Education*, 27, 44–53. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.05.002>
- Zhang, L., Wu, Y., Qian, X., Lv, P., & Zhou, X. (2019). Analysis of WeChat-based blended learning in a network marketing course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Ijet)*, 14(17), 86. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i17.11277>
- Zhang, Y., Stöhr, C., Jamsvi, S., & Kabo, J. (2022). Considering the community of inquiry framework in online engineering education. <https://doi.org/10.1109/fie56618.2022.9962591>
- Zhang, Y., Stöhr, C., Jämsvi, S. S., & Kabo, J. (2023). Considering the Community of Inquiry Framework in Online Engineering Education—A Literature Review. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(6), 55. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i6.5973>

Makale id= 8

Sözlü Sunum

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

| 57

Greening the Virtual Classroom: A Sustainable Approach to Online, Mobile, and Blended Learning

Dr. Öğretim Üyesi Rusen Meylani¹
¹Istanbul Aydin University

Abstract: *This study examines the environmental impact and carbon footprint associated with various digital learning modalities, including online, mobile, and blended learning, within educational settings. The research highlights the increasing concern over the carbon footprint of digital education technologies, especially in climate change, and the accelerated adoption of these modalities due to the COVID-19 pandemic. Through a detailed literature review, this study explores the potential of digital transformation to contribute to environmental sustainability, the specific environmental benefits of digital technologies such as telemedicine, and the necessity for robust tools to assess and mitigate the environmental impacts of digital services. The analysis encompasses the factors influencing the carbon footprint of digital learning, including energy consumption, greenhouse gas emissions, and the role of individual behavior. Furthermore, the study proposes strategies for reducing carbon emissions, emphasizing the importance of integrating environmental sustainability into designing and implementing digital learning technologies. Comparative analyses across different learning modalities reveal the diverse environmental impacts and the potential for common strategies to reduce carbon footprints. The findings underscore the need for educational stakeholders to prioritize sustainable practices, integrate environmental considerations into curriculum and technology design, and adopt comprehensive approaches to minimize the environmental impact of digital learning. This study contributes to the broader discourse on environmental sustainability in education, providing insights and implications for developing more sustainable digital learning environments.*

Keywords: *Carbon Footprint, Online Learning, Mobile Learning, Blended Learning, Sustainability, Educational Technology*

Introduction

The carbon footprint of digital learning modalities has become a critical concern in the context of climate change and the increasing reliance of educational institutions on digital technologies (Perales et al., 2019). As online, mobile, and blended learning have gained prominence, it is imperative to understand and mitigate the environmental impact associated with these modalities (Perales et al., 2019). The COVID-19 pandemic has further accelerated the adoption of these modalities, emphasizing the need to address their carbon footprint (Perales et al., 2019).

Several studies have highlighted the potential of digital transformation to contribute to environmental sustainability (Eichelberger et al., 2023; Lokuge et al., 2021). Digital technologies, such as telemedicine, have been shown to reduce the emission of atmospheric pollutants and journeys by road, thereby mitigating environmental impact (Vidal-Alaball et al., 2019). Furthermore, the digital economy has been associated with improved overall management efficiency of environmental regulation, leading to significant advancements in corporate green technology innovation (Wang et al., 2022).

However, it is essential to recognize that not all aspects of the digital economy have uniformly positive impacts on the environment (Wan & Shi, 2022). The state of carbon footprint calculators has been evaluated, emphasizing the need for robust tools to assess and address the environmental impact of digital services (Mulrow et al., 2019). Additionally, the impact of digital literacy on the quality of

learning in online-based environments has been studied, indicating a positive correlation between digital literacy and learning outcomes (Astuti et al., 2021).

The literature review on the carbon footprint of online, mobile, and blended learning modalities should encompass the potential of digital transformation for environmental sustainability, the specific environmental benefits of digital technologies such as telemedicine, and the need for comprehensive tools to assess and mitigate the environmental impact of digital services.

Understanding Carbon Footprint in Educational Settings

The carbon footprint of digital learning modalities has become a critical concern in the context of climate change and the increasing reliance of educational institutions on digital technologies (Perales et al., 2019). As online, mobile, and blended learning have gained prominence, it is imperative to understand and mitigate the environmental impact associated with these modalities (Perales et al., 2019). The COVID-19 pandemic has further accelerated the adoption of these modalities, emphasizing the need to address their carbon footprint (Perales et al., 2019).

Several studies have highlighted the potential of digital transformation to contribute to environmental sustainability (Eichelberger et al., 2023; Lokuge et al., 2021). Digital technologies, such as telemedicine, have been shown to reduce the emission of atmospheric pollutants and journeys by road, thereby mitigating environmental impact (Vidal-Alaball et al., 2019). Furthermore, the digital economy has been associated with improved overall management efficiency of environmental regulation, leading to significant advancements in corporate green technology innovation (Wang et al., 2022).

However, it is essential to recognize that not all aspects of the digital economy have uniformly positive impacts on the environment (Wan & Shi, 2022). The state of carbon footprint calculators has been evaluated, emphasizing the need for robust tools to assess and address the environmental impact of digital services (Mulrow et al., 2019). Additionally, the impact of digital literacy on the quality of learning in online-based environments has been studied, indicating a positive correlation between digital literacy and learning outcomes (Astuti et al., 2021).

The literature review on the carbon footprint of online, mobile, and blended learning modalities should encompass the potential of digital transformation for environmental sustainability, the specific environmental benefits of digital technologies such as telemedicine, and the need for comprehensive tools to assess and mitigate the environmental impact of digital services.

Carbon Footprint of Online Learning

The environmental impact of online learning is a growing concern, as it is essential to understand the factors contributing to its carbon footprint and develop strategies for reducing carbon emissions in online learning platforms. The carbon footprint of online learning is influenced by various environmental factors, including energy consumption and greenhouse gas emissions (Buldeo et al., 2022). Research has shown that the carbon footprint is a crucial indicator for measuring environmental impact (Taoa & Leib, 2022). Factors contributing to the carbon footprint of online education include students' activity, which contributes to the highest carbon dioxide emissions per year (Qafisheh et al., 2017). Expanding urban areas has also increased energy and land resource consumption, resulting in serious environmental pollution problems (Shang & Luo, 2021).

Strategies for reducing carbon emissions in online learning platforms can be informed by comparative analyses of the carbon footprints of conventional and online retailing, which provide insights into opportunities for lowering the life cycle carbon footprints of consumer products (Edwards et al., 2010). Furthermore, integrating carbon and nitrogen footprints into a single tool can account for a broader range of environmental impacts and promote integrated management of institutional sustainability (Leach et al., 2017). Additionally, online carbon footprint calculators can help individuals measure and understand their environmental impact, providing opportunities for informed decision-making and behavior change (Ross et al., 2010).

The environmental impact of online learning is a multifaceted issue influenced by various factors, including energy consumption, urban expansion, and individual behavior. By understanding these

factors and implementing strategies such as integrated footprint tools and carbon footprint calculators, it is possible to reduce the carbon emissions associated with online learning platforms.

Carbon Footprint of Mobile Learning

The carbon footprint of mobile learning is a multifaceted issue influenced by various factors. Wang et al. (2008) highlight the determinants and age and gender differences in the acceptance of mobile learning, providing implications for m-learning acceptance. Althunibat et al. (2021) delve into the relationships between educational and environmental factors and the actual use of mobile learning systems in higher education, shedding light on the factors influencing the carbon footprint of mobile education. Furthermore, Cochrane et al. (2022) discuss the implications for further research and practice in mobile learning designs, emphasizing the need to analyze the environmental implications of mobile learning post-COVID. These references underscore the importance of understanding the determinants and acceptance of mobile learning and the need to consider environmental implications in designing and implementing mobile learning technologies.

In addition, approaches for mitigating carbon emissions in mobile learning technologies are crucial. Li et al. (2022) emphasize the impact mechanisms of app-based learning on performance progress, highlighting the significance of environmental incentives in influencing users' learning habits. Furthermore, Demircan et al. (2023) analyze the impacts of green competitive advantage and environmentally responsible behaviors in sustainable tourism, providing insights that can be extrapolated to the context of mobile learning and its environmental implications. These references underscore the need to explore and integrate environmental incentives and sustainable practices into mobile learning technologies to mitigate their carbon footprint.

Moreover, the environmental implications of mobile learning can be further understood by considering the broader context of environmental sustainability. Kopaneva et al. (2022) stress the need to monitor and track environmental indicators due to climate changes caused by scientific and technological progress, highlighting the relevance of environmental monitoring in the context of mobile learning. Additionally, Szymański et al. (2021) discuss the environmental implications of automated, connected, and low-carbon mobility, providing insights into the broader landscape of environmental sustainability in mobile technologies. These references contribute to a comprehensive understanding of the environmental implications of mobile learning by contextualizing it within the broader discourse on environmental sustainability and technological progress.

The analysis of mobile learning's environmental implications requires a multidimensional approach that considers the determinants of acceptance, factors influencing the carbon footprint and approaches for mitigating carbon emissions. By integrating insights from studies on mobile learning acceptance, environmental incentives, and broader environmental sustainability, stakeholders can develop strategies to minimize the carbon footprint of mobile learning technologies.

Carbon Footprint of Blended Learning

Blended learning has gained popularity in educational settings due to its potential to provide flexible and compelling learning experiences. However, the environmental impact of blended learning models and the factors affecting their carbon footprint are important considerations. In blended learning approaches, sustainable practices and strategies for minimizing carbon emissions are crucial for promoting environmentally friendly educational practices.

Chen and Yao (2016) conducted a pilot study to evaluate critical factors influencing learner satisfaction in blended learning. Their comprehensive questionnaire assessed the impact of dimensions such as learner, instructor, course, technology, design, and environment on perceived e-learner satisfaction within the blended learning environment (Chen & Yao, 2016). This study provides insights into the factors that contribute to the overall satisfaction of learners in blended learning settings, which can indirectly influence the environmental impact of these models.

Shashidhar et al. (2019) highlighted the influence of environmental factors, such as system functionality, content features, and social interactions, on the perceived usefulness of blended learning (Shashidhar et al., 2019). Understanding these factors is essential for evaluating the environmental impact of blended

learning and identifying areas where sustainable practices can be implemented to minimize carbon emissions.

Wei et al. (2022) investigated the factors influencing students' academic self-efficacy in blended learning from personal, interpersonal, and environmental perspectives (Wei et al., 2022). This study offers valuable insights into the environmental aspects that may affect students' academic self-efficacy in blended learning environments, contributing to understanding sustainable practices in educational settings.

Furthermore, while not directly related to blended learning, Sun (2019) conducted a study on the driving factors of energy carbon footprint, providing insights into the environmental impact of energy consumption (Sun, 2019). This broader perspective on carbon footprint considerations can be applied to evaluating the environmental impact of blended learning models.

Understanding the factors influencing learner satisfaction, academic self-efficacy, and energy consumption in blended learning environments is crucial for evaluating their environmental impact and implementing sustainable practices to minimize carbon emissions.

Comparative Analysis and Synthesis

To contrast the carbon footprints of online, mobile, and blended learning, it is essential to consider the environmental impact of each modality. Research has shown that the carbon footprint of online and store purchases differs significantly (Buldeo et al., 2022). Additionally, the carbon footprint of different industrial spaces varies based on energy consumption (Zhao et al., 2011). Furthermore, the feasibility and carbon footprint analysis of lime-dried sludge for cement production highlights the importance of considering carbon debit and carbon credit emissions for the entire life cycle of a product (Li et al., 2020). These findings suggest that various factors, such as energy consumption and production processes, can influence the carbon footprints of different learning modalities.

Identifying commonalities and differences in carbon reduction strategies across learning modalities requires a comprehensive understanding of the strategies employed. For instance, a study on reducing the carbon footprint of academic conferences by online participation suggests that the carbon footprint could be significantly reduced by promoting more land-bound travel and introducing online participation for attendees from distant locations (Jäckle, 2022). Additionally, the state of carbon footprint calculators has been evaluated, emphasizing the importance of merging detail-oriented calculator features with user-friendly features to yield more accurate and engaging calculators (Mulrow et al., 2019). These insights indicate that common strategies, such as promoting online participation and enhancing the accuracy and engagement of carbon footprint calculators, can be applied across different learning modalities.

Synthesizing key findings and implications for educational stakeholders involves considering the implications of the carbon footprints and reduction strategies for each learning modality. For example, the challenges of online higher education in the face of sustainability objectives highlight the potential for significant energy consumption and carbon footprint savings in a purely online teaching model (Perales et al., 2019). Moreover, the analysis of the carbon footprint of different industrial spaces underscores the importance of considering carbon footprint as an important factor causing human ecological impact (Zhao et al., 2011). These findings have implications for educational stakeholders, suggesting the need to prioritize sustainable practices and consider the environmental impact of different learning modalities.

Future Directions and Recommendations

Areas for future research on the carbon footprint of digital learning

The carbon footprint of digital learning is an emerging area of research that requires further investigation to understand its environmental impact fully. Future research in this area could focus on several key areas:

- **Lifecycle analysis of digital devices:** Conducting comprehensive lifecycle assessments of digital devices, including production, usage, and disposal phases, to accurately quantify their

carbon footprint. This research could provide valuable insights into the environmental impact of different types of devices and inform strategies for reducing emissions.

- **Energy consumption of digital learning platforms:** Examining the energy consumption patterns of digital learning platforms, including servers, data centers, and network infrastructure, to assess their contribution to carbon emissions. Understanding the energy requirements of these platforms is essential for developing sustainable practices and technologies.
- **Comparative studies of digital versus traditional learning:** Conducting comparative studies to evaluate the overall carbon footprint of digital learning compared to traditional classroom-based education. This research could provide evidence-based insights into the environmental benefits and challenges of digital learning.
- **Impact of emerging technologies:** Investigating the potential environmental impact of emerging technologies, such as virtual reality, augmented reality, and artificial intelligence, on the carbon footprint of digital education. Understanding the implications of these technologies is crucial for anticipating future environmental challenges.
- **Behavioral aspects of digital learning:** Exploring the behavioral aspects of digital learning, including student and educator practices, to identify opportunities for reducing carbon emissions. Research in this area could inform the development of sustainable digital learning practices and policies.

Recommendations for policymakers, educators, and technology developers

Policymakers, educators, and technology developers play crucial roles in promoting sustainability and reducing the carbon footprint of digital education. The following recommendations are proposed for each stakeholder group:

- **Policymakers:** Policymakers should prioritize integrating environmental sustainability principles into education policies and funding initiatives. This includes supporting research on the carbon footprint of digital learning, incentivizing the adoption of energy-efficient technologies, and promoting environmental literacy in educational curricula.
- **Educators:** Educators should incorporate sustainability education into digital learning curricula, raising awareness about the environmental impact of technology use and promoting responsible digital practices among students. Additionally, educators can leverage digital platforms to teach about environmental conservation and sustainable development.
- **Technology developers:** Technology developers should prioritize designing and producing energy-efficient digital devices and learning platforms. This includes optimizing hardware and software to minimize energy consumption, implementing sustainable manufacturing practices, and promoting renewable energy sources in data centers and server infrastructure.

Strategies for promoting sustainability and reducing carbon emissions in digital education

Promoting sustainability and reducing carbon emissions in digital education requires a multi-faceted approach that involves various stakeholders. The following strategies are recommended for achieving these goals:

- **Energy-efficient infrastructure:** Investing in energy-efficient server infrastructure, data centers, and network technologies to minimize the carbon footprint of digital learning platforms. This includes optimizing cooling systems, adopting renewable energy sources, and implementing energy management strategies.
- **Digital device management:** Implementing policies and practices for the responsible use and disposal of digital devices in educational settings. This includes promoting device recycling, extending device lifespan through maintenance and upgrades, and educating users about energy-saving practices.
- **Environmental literacy programs:** Integrating environmental literacy programs into digital learning curricula to educate students about the environmental impact of technology and

empower them to make sustainable choices. This includes teaching about energy conservation, electronic waste management, and the environmental benefits of digital education.

- **Collaborative partnerships:** Fostering collaboration between educational institutions, technology developers, and environmental organizations to develop and promote sustainable digital learning practices. This includes sharing best practices, conducting joint research initiatives, and advocating for policies that support environmental sustainability in education.

Addressing the carbon footprint of digital learning requires ongoing research, collaborative efforts, and a commitment to integrating sustainability principles into educational practices and policies. By focusing on areas for future research, providing recommendations for stakeholders, and outlining strategies for promoting sustainability, the potential for reducing carbon emissions in digital education can be realized.

Conclusion

Recap of main findings

This study presents a comprehensive analysis of the carbon footprint associated with various digital learning modalities, including online, mobile, and blended learning, within educational settings. The main findings highlight both the environmental impacts of these modalities and potential strategies for mitigating their carbon footprints.

- **Environmental Impact and Carbon Footprint:** The carbon footprint of digital learning modalities has emerged as a significant concern, particularly in light of climate change and the increasing adoption of digital technologies in education (Perales et al., 2019). The COVID-19 pandemic has accelerated online, mobile, and blended learning use, emphasizing the need to address their environmental impacts. Studies have shown that digital transformation, including the use of telemedicine, can contribute to environmental sustainability by reducing emissions and road journeys (Vidal-Alaball et al., 2019; Wang et al., 2022). However, not all aspects of the digital economy positively impact the environment, underscoring the need for robust tools to assess and mitigate the environmental impacts of digital services (Mulrow et al., 2019; Wan & Shi, 2022).
- **Strategies for Mitigating Carbon Emissions:** Research into the carbon footprint of online learning has identified energy consumption, greenhouse gas emissions, urban expansion, and individual behavior as critical factors influencing the environmental impact of digital learning (Buldeo et al., 2022; Taao & Leib, 2022). Comparative analyses suggest that integrating carbon and nitrogen footprints, using online carbon footprint calculators, and understanding the life cycle carbon footprints of consumer products can inform strategies to reduce carbon emissions (Edwards et al., 2010; Leach et al., 2017; Ross et al., 2010).
- **Mobile Learning and Environmental Implications:** The carbon footprint of mobile learning is influenced by determinants such as age, gender, educational, environmental factors, and the actual use of mobile learning systems (Wang et al., 2008; Althunibat et al., 2021). Strategies for reducing carbon emissions in mobile learning involve integrating environmental incentives and sustainable practices into designing and implementing mobile learning technologies (Li et al., 2022; Demircan et al., 2023).
- **Blended Learning and Sustainability:** The environmental impact of blended learning models is an area of concern, with studies indicating the importance of evaluating factors such as learner satisfaction, system functionality, and energy consumption to identify sustainable practices (Chen & Yao, 2016; Shashidhar et al., 2019; Wei et al., 2022).
- **Comparative Analysis and Synthesis:** A comparative analysis of the carbon footprints of different learning modalities reveals that energy consumption, production processes, and sustainable practices play critical roles in their environmental impacts. Common strategies, such as promoting online participation and enhancing the functionality of carbon footprint calculators, are suggested across modalities to reduce carbon footprints (Jäckle, 2022; Mulrow et al., 2019).

Importance of integrating environmental considerations into educational technology

Integrating environmental considerations into educational technology is crucial for fostering ecological literacy and sustainable development. Educational technology has been criticized for not adequately addressing the environmental impact of digital technology devices (Werse, 2023). However, there is a growing recognition of the importance of incorporating environmental education into technology-enhanced learning resources (Clunie et al., 2017). This integration is essential for promoting environmental awareness and addressing environmental health threats such as climate change and urban air pollution (Maipas et al., 2021). Furthermore, using geospatial technologies and IoT systems in educational settings can foster students' environmental awareness and ecological literacy (Agnello & Carpenter, 2010; Tabuenca et al., 2020).

Educators play a vital role in promoting environmental education and awareness by integrating technology into the curriculum. Technological education can aid in the environmental awareness process and help teachers develop activities involving technology and environmental education (Fernández et al., 2019; Pytel et al., 2016). Additionally, integrating math and science through STEM education has positively impacted student attitudes and interest in school, motivation to learn, and achievement (Stohlmann et al., 2012).

Furthermore, the role of human capital in increasing public awareness of environmental protection and energy use highlights the importance of educational human capital in cultivating green technology innovation talents for enterprises (Zhang & Li, 2023; Shahbaz et al., 2022). The effectiveness of blended learning and technological advances during the COVID-19 pandemic also demonstrates the responsiveness of educational institutions to environmental changes (Cahyono et al., 2022).

In conclusion, integrating environmental considerations into educational technology is essential for promoting ecological literacy, addressing environmental challenges, and fostering sustainable development. Educators play a crucial role in incorporating environmental education into technology-enhanced learning resources, and innovative technologies can significantly raise students' environmental awareness.

Call to action for sustainable practices in online, mobile, and blended learning environments

Integrating sustainable practices into online, mobile, and blended learning environments is essential for promoting ecological literacy and addressing environmental challenges. Subramaniam and Thangavelu (2021) emphasized the need for a more explicit model of sustainable practices in mobile learning for institutionalized education, highlighting the importance of considering sustainability factors in mobile learning for higher education. Their study focused on creating a framework for teaching sustainable development in a blended learning environment, emphasizing the eco-friendliness of the blended learning method. Jeong (2022) stressed the importance of developing appropriate syllabus designs and teaching strategies to provide students with a sustainable learning environment, particularly in mobile-assisted language learning. Scholten et al. (2021) demonstrated the positive and sustainable outcomes of redesigning introductory chemistry courses using a flexible and adaptive blended format. Ng and Nicholas (2012) highlighted the significance of sustainability in mobile learning programs, considering the substantial investments educational institutions require.

These studies underscore the importance of integrating sustainable practices into online, mobile, and blended learning environments to foster ecological literacy, promote eco-friendly methods, and ensure positive and sustainable learning outcomes. By synthesizing their findings, it is evident that incorporating sustainable practices into educational technology is crucial for addressing environmental challenges and promoting ecological literacy. These studies emphasize the need for explicit models, frameworks, and appropriate teaching strategies to create sustainable learning environments in various educational settings.

References

Agnello, M. and Carpenter, P. (2010). Integrating geospatial technologies, action research, and curriculum theory to promote ecological literacy. *Multicultural Education & Technology Journal*, 4(3), 188-197. <https://doi.org/10.1108/17504971011075183>

- Althunibat, A., Almaiah, M., & Altarawneh, F. (2021). Examining the factors influencing mobile learning applications usage in higher education during the COVID-19 pandemic. *Electronics*, 10(21), 2676. <https://doi.org/10.3390/electronics10212676>
- Astuti, D., Kardiyem, K., Rachmadani, W., & Mudrikah, S. (2021). The effect of students' digital literacy skill to the quality of accounting learning in self-directed learning as moderating variables.. <https://doi.org/10.4108/eai.22-7-2020.2307888>
- Buldeo, H., Touami, S., & Dablanc, L. (2022). Not all e-commerce emits equally: systematic quantitative review of online and store purchases' carbon footprint. *Environmental Science & Technology*, 57(1), 708-718. <https://doi.org/10.1021/acs.est.2c00299>
- Cahyono, C., Danial, E., Affandi, I., & Masyitoh, I. (2022). The effectiveness of blended learning with the synchronous and asynchronous system in civic education courses.. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220108.010>
- Chen, W. & Yao, A. (2016). An empirical evaluation of critical factors influencing learner satisfaction in blended learning: a pilot study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1667–1671. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040719>
- Clunie, L., Morris, N., Joynes, V., & Pickering, J. (2017). How comprehensive are research studies investigating the efficacy of technology-enhanced learning resources in anatomy education? A systematic review. *Anatomical Sciences Education*, 11(3), 303–319. <https://doi.org/10.1002/ase.1762>
- Cochrane, T., Narayan, V., Aiello, S., Alizadeh, M., Birt, J., Bone, E., ... & Worthington, T. (2022). Analyzing mobile learning designs: a framework for transforming learning post-COVID. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(4), 1–21. <https://doi.org/10.14742/ajet.7997>
- Demircan, H., Ozturen, A., & Irani, F. (2023). Usefulness of mobile apps for achieving sustainable diving tourism.. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2621653/v1>
- Edwards, J., McKinnon, A., & Cullinane, S. (2010). Comparative analysis of the carbon footprints of conventional and online retailing. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 40(1/2), 103–123. <https://doi.org/10.1108/09600031011018055>
- Eichelberger, S., Eller, R., Kallmuenzer, A., & Peters, M. (2023). Organizational learning and sustainable tourism: the enabling role of digital transformation. *Journal of Knowledge Management*, 27(11), 82-100. <https://doi.org/10.1108/jkm-06-2022-0434>
- Fernández, A., Camargo, C., & Nascimento, M. (2019). Technologies and environmental education: a beneficial relationship. *Research in Social Sciences and Technology*, 4(2), 13-30. <https://doi.org/10.46303/ressat.04.02.2>
- Jäckle, S. (2022). The carbon footprint of traveling to international academic conferences and options to minimize it., 19–52. https://doi.org/10.1007/978-981-16-4911-0_2
- Jeong, K. (2022). Facilitating sustainable self-directed learning experience with the use of mobile-assisted language learning. *Sustainability*, 14(5), 2894. <https://doi.org/10.3390/su14052894>
- Kopaneva, T., Manuilova, N., Zakharova, A., & Pervil, T. (2022). The use of mobile applications in the study of environmental safety monitoring issues in a foreign language. *E3s Web of Conferences*, 363, 04030. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202236304030>
- Leach, A., Galloway, J., Castner, E., Andrews, J., Leary, N., & Aber, J. (2017). An integrated tool for calculating and reducing institution carbon and nitrogen footprints. *Sustainability the Journal of Record*, 10(2), 140–148. <https://doi.org/10.1089/sus.2017.29092.aml>
- Li, P., Zhao, G., Lin, X., Gu, Y., Liu, W., Cao, H., ... & Huang, J. (2020). Feasibility and carbon footprint analysis of lime-dried sludge for cement production. *Sustainability*, 12(6), 2500. <https://doi.org/10.3390/su12062500>

- Li, Y., Chang, M., Zhao, H., Jiang, C., & Xu, S. (2022). Anxiety only makes it worse: exploring the impact mechanisms of app-based learning on performance progress. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(1), 63–76. <https://doi.org/10.1111/jcal.12727>
- Lokuge, S., Sedera, D., Cooper, V., & Burstein, F. (2021). Digital transformation: Environmental friend or foe? Panel discussion at the Australian Conference on Information Systems 2019. *Communications of the Association for Information Systems*, 48(1), 616-634. <https://doi.org/10.17705/1cais.04846>
- Maipas, S., Konstantinidou, A., Lazaris, A., & Kavantzias, N. (2021). Environmental health education: from museum specimens and math word problems to virtual and augmented reality. *Environmental Health Insights*, 15, 117863022110663. <https://doi.org/10.1177/11786302211066355>
- Mulrow, J., Machaj, K., Deanes, J., & Derrible, S. (2019). The state of carbon footprint calculators: an evaluation of calculator design and user interaction features. *Sustainable Production and Consumption*, 18, 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.spc.2018.12.001>
- Ng, W. & Nicholas, H. (2012). A framework for sustainable mobile learning in schools. *British Journal of Educational Technology*, 44(5), 695–715. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01359.x>
- Perales, M., Pedraza, L., Moreno-Ger, P., & Bocos, E. (2019). Challenges of online higher education in the face of the sustainability objectives of the United Nations: carbon footprint, accessibility, and social inclusion. *Sustainability*, 11(20), 5580. <https://doi.org/10.3390/su11205580>
- Pytel, K., Piaskowska, M., & Rowińska, M. (2016). Environmental education during technical activities is Poland's third stage of school education. *Society Integration Education Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 284. <https://doi.org/10.17770/sie2016vol2.1369>
- Qafisheh, N., Sarr, M., Hussain, U., & Awadh, S. (2017). The carbon footprint of adu students: reasons and solutions. *Environment and Pollution*, 6(1), 27. <https://doi.org/10.5539/ep.v6n1p27>
- Ross, J., Shantharam, N., & Tomlinson, B. (2010). Collaborative filtering and carbon footprint calculation.. <https://doi.org/10.1109/issst.2010.5507742>
- Scholten, D., Dekker, S., Vuuregge, A., Boon, E., Vos, J., Siderius, M., ... & Muijlwijk-Koezen, J. (2021). Practical guidelines to redesign introductory chemistry courses using a flexible and adaptive blended format. *Journal of Chemical Education*, 98(12), 3852-3863. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00644>
- Shahbaz, M., Song, M., Ahmad, S., & Vo, X. (2022). Does economic growth stimulate energy consumption? the role of human capital and R&D expenditures in China. *Energy Economics*, 105, 105662. <https://doi.org/10.1016/j.eneco.2021.105662>
- Shang, M. & Luo, J. (2021). The Tapio decoupling principle and key strategies for changing factors of Chinese urban carbon footprint based on cloud computing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2101. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042101>
- Shashidhar, V., Rao, Y., Haleagrahara, N., Woolley, T., Alele, F., & Malau-Aduli, B. (2019). Factors influencing medical students' experiences and satisfaction with blended integrated e-learning. *Medical Principles and Practice*, 29(4), 396–402. <https://doi.org/10.1159/000505210>
- Stohlmann, M., Moore, T., & Roehrig, G. (2012). Considerations for teaching integrated stem education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-Peer)*, 2(1), 28-34. <https://doi.org/10.5703/1288284314653>
- Subramaniam, T. and Thangavelu, M. (2021). Conceptual framework for teaching sustainable development course in blended learning environment. *Sustainable Business and Society in Emerging Economies*, 3(2), 75-81. <https://doi.org/10.26710/sbsee.v3i1.1661>

- Sun, Q. (2019). Research on the driving factors of energy carbon footprint in Liaoning provinces using random forest algorithm. *Applied Ecology and Environmental Research*, 17(4). https://doi.org/10.15666/aeer/1704_83818394
- Szymański, P., Ciuffo, B., Fontaras, G., Martini, G., & Ferenc, P. (2021). The future of road transport in Europe. Environmental implications of automated, connected, and low-carbon mobility. *Combustion Engines*, 186(3), 3-10. <https://doi.org/10.19206/ce-141605>
- Tabuenca, B., Garcia-Alcantara, V., Gilarranz-Casado, C., & Barrado-Aguirre, S. (2020). Fostering environmental awareness with smart IoT planters on campuses. *Sensors*, 20(8), 2227. <https://doi.org/10.3390/s20082227>
- Taoa, X., & Leib, W. (2022). Research on the path of reducing the carbon footprint of sports events under the "double carbon" target. *Frontiers in Sport Research*, 4(7). <https://doi.org/10.25236/fsr.2022.040701>
- Vidal-Alaball, J., Parella, J., Seguí, F., Cuyàs, F., & Peña, J. (2019). Impact of a telemedicine program on the reduction in the emission of atmospheric pollutants and journeys by road. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4366. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224366>
- Wan, Q. & Shi, D. (2022). Smarter and cleaner: The digital economy and environmental pollution. *China & World Economy*, 30(6), 59–85. <https://doi.org/10.1111/cwe.12446>
- Wang, C., Liu, T., Zhu, Y., Lin, M., Chang, W., Wang, X., ... & Yoo, J. (2022). Digital economy, environmental regulation, and corporate green technology innovation: evidence from China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 14084. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114084>
- Wang, Y., Wu, M., & Wang, H. (2008). Investigating the determinants and age and gender differences in the acceptance of mobile learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 92-118. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00809.x>
- Wei, Y., Shi, Y., MacLeod, J., & Yang, H. (2022). Exploring the factors that influence college students' academic self-efficacy in blended learning: a study from the personal, interpersonal, and environmental perspectives. *Sage Open*, 12(2), 215824402211048. <https://doi.org/10.1177/21582440221104815>
- Werse, N. (2023). The quest to cultivate an ecocritical awareness in educational technology scholarship: a question of disciplinary focus in the age of environmental crisis. *British Journal of Educational Technology*, 54(6), 1878-1894. <https://doi.org/10.1111/bjet.13327>
- Zhang, J. & Li, S. (2023). The impact of human capital on green technology innovation—moderating role of environmental regulations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4803. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064803>
- Zhao, R., Huang, X., Zhong, T., & Peng, J. (2011). The carbon footprint of different industrial spaces based on energy consumption in China. *Journal of Geographical Sciences*, 21(2), 285–300. <https://doi.org/10.1007/s11442-011-0845-6>

Makale id= 23

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-1437-5802

| 67

Fransız Dili Öğretiminde Dijital Yöntemler: Öğretmenlerin Uygulamaları ve Deneyimleri**Doç.Dr. Elona Toro¹**¹University of Tirana, Albania

Özet: Sınıf seviyesine uygun olmayan yöntemler, çok kompakt veya çok kolay yöntemler, güncelliğini yitirmiş yöntemler vb. Arnavutluk ve ötesindeki yabancı dil öğretmenleri arasında çok sık tartışılan konulardır. Dil ders kitabı seçimi ülkemizde dil öğretmenlerinin günlük bir görevi haline gelmiştir. Görünüşe göre "yöntem" kelimesi öğretmenler için her zaman bir sorun olmuştur. Birincisi, bir ideolojinin aktarımı için bir vektör, karlı bir unsur veya okulun yeniden inşasının anahtarı olarak görülebilecek bir unsur. Yabancı dilin dijital yönteminin kullanılması, okul sisteminin modernizasyonu, yenilikçiliği veya demokratikleşmesinin anahtarıdır. Günümüzde dijital yöntem sayesinde çeşitli biçimlerdeki belgeler aynı destek içerisinde entegre edilebilmektedir: videolar, belgeseller, ses dosyaları, açıklayıcı diyagramlar, animasyonlar, testler, kendi kendini düzelten etkileşimli alıştırmalar vb. Bu yazıda esas olarak ilk bölümüne, yabancı dilin dijital yönteminin tanımına ve bazı türlerini belirterek odaklanacağız. İkinci bölümde bu yöntemin öğretmen veya öğrenciye sunduğu bazı işlevsellik ve araçları açıklayacağız, üçüncü bölümde ise bu yöntemin avantajlarını ve sınırlarını vurgulayarak kullanımına ilişkin bazı örnekler vermeye çalışacağız.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Yöntemi, Bit, Etkileşim, Yabancı Dil Olarak Fransızca

Digital Methods in Teaching the French Language: Practice and Experience of Teachers

Abstract: Inappropriate methods for the grade level, too compact or too easy methods, outdated methods, etc., are issues that are discussed very often among foreign language teachers in Albania and beyond. Choosing language textbooks has become a daily task for language teachers in our country. It seems that the word "method" has always been a problem for teachers. First, a vector for the transmission of an ideology, a profitable element or an element that can be seen as the key to rebuilding the school. The use of the digital method of the foreign language is a key to the modernization, innovation or democratization of the school system. Today, thanks to the digital method, documents of various forms can be integrated within the same support: videos, documentaries, audio, explanatory diagrams, animations, quizzes, self-correcting interactive exercises, etc. In this article we will focus mainly on its first part, on the definition of the digital method of the foreign language, specifying some of its types. In the second part, we will explain some of the functionalities and tools that this method makes available to the teacher or student, and in the third part, we will try to bring some examples of its use, highlighting the advantages and limits of this methods in our country.

Keywords: Foreign Language Method, Ict, İnteraction, French As a Foreign Language

I - Definition of the digital method of the foreign language and its types

Nowadays, many publishing houses that publish methods for teaching foreign languages are increasingly proposing digital versions of language methods. According to Cuq, ¹the foreign language method is a didactic book that serves as a support for teaching. Regarding the learning of modern languages, the text may or may not be accompanied by audio (cd), audiovisual (video) or computer (cd

¹The word method will be used here to refer to the book and the word methodology will refer to the techniques and ways of teaching foreign languages.

rom) support for individual or group use. The student manual is accompanied by a workbook, audio or video support and a teacher's guide. This group of books is also described as a method, which spread during the time of audiovisual methodology. (Cuq: 2003, p.161)

Language texts and teaching materials used until 1970 in foreign language teaching consisted of:

- a method which contained texts or dialogues, illustrations and exercises. The "traditional" methodology gave a special place to the text, while the audiovisual methodology gave priority to dialogues, but in both cases the supporting documents were created for linguistic purposes with clear pedagogical goals;
- the methodology called SGAV accompanies the method with magnetic tapes that reproduce the dialogue, accompanied by exercises, films or figurines, to also accompany the illustrations of the method. (Cuq, Gruca: 2011, p.428)

After the 1970s, authentic documents were introduced into the language method, especially in the advanced levels of textbooks (B1, B2, C1 and C2). These documents were of various types, either written documents or audio recordings, visual or televised documents, electronic documents. Cuq and Gruca in their book *Lectures on the Didactics of French as a Second Language*, write:

"There are many reasons to believe that in the very near future, authentic documents will be seen with a very special interest, thanks to the possibilities that multimedia offers today: the possibility of coexistence, within the same document, of an authentic material (text, visual and audiovisual) and its hypertextual treatment, affect the current didactic orientation, especially because in this situation, the student has the opportunity to interact with the information provided and, therefore, build his way to learning. » (Cuq, Gruca: 2011, p.438)

When Cuq and Gruca talk about ICT, they also talk about innovation in education. Since 1999, when the E-learning initiative created by the European Council of Lisbon began, "to accelerate European educational and formative integration in the digital age" (Commission, 2000), it was no longer just about training teachers in ICT or students in their use, but for changing teaching and learning practices. Since then, digital technologies are expected to have "an impact on organization and methods" (Commission 2000a: 8). (Soubrie, Dejean-Thircuir: 2015, p.4)

This time has already come, precisely with the creation of the digital method of foreign language. The Sub-Directorate of Information and Communication Technologies for Education (SDTICE) defines the digital foreign language method as follows:

“The digital method of the foreign language is a dematerialized method that is used by means of a computer. It is seen on the screen or displayed in the classroom with a video projector. In addition to the text and images found in the book, the digital textbook may provide audio, animation or video documents.”

Boulet goes even further and defines the digital method of foreign language based on the study and testing of products offered in 2011. According to her, this method combines the following elements:

- the possibility of use through a computer or a digital reader;
- the possibility of having a local or web access,
- the possibility of being readable on a screen or projected,
- the possibility to provide interaction functionalities between the user and the content,
- the possibility to consist of documents of different types and formats - texts, sounds, visuals (images, maps, diagrams, tables), animations, videos, etc. (Boulet: 2011, p.20)

Nowadays, digital texts generally come in two versions:

- The **simple digital method**, which contains all the content of the method in paper format and whose characteristics are suitable for classroom projection: large screen, magnification of all the elements it contains, possibility to underline, to navigate on the Internet, etc. This method is the same as the method used by the student.

• **Improved digital method**, in addition to the functions and materials contained in the students' textbook in paper format, it also includes additional multimedia resources, which allow the teacher to add pictures, interactive exercises, video or audio excerpts, Internet links, various activities for students. As we noticed, this version of the method gives more opportunities to customize it, adding creativity. The many features of this version enable collective use in the classroom, using a digital whiteboard, but also individual consultations by students at home. (Berenguer: 2015, p.28)

II- Content and functionalities of the digital method

The interactivity between the method and the user has today made it possible for the versions of the methods for the students to be modeled according to the needs and to differ from the methods used by the teachers, giving them the possibility to customize the method according to their needs.

Thus, the teachers' method can give the possibility of integrating different pedagogical materials within the same support, proposed either by the book publisher or by the teachers themselves through a collaborative work online or beyond.

Student functionalities are more focused on the possibility of accessing different resources of the method itself or of additional resources, the possibility to develop interactive online exercises as well as to receive feedback through correction from the teacher or the platform. (Boulet: 2011, p. 70-72)

Below we will present in the form of a table (according to Boulet) the different options offered by the digital methods of foreign languages, which should be considered when selecting a method. This table can also be used as a table with the evaluation criteria of a digital method to help all teachers who want to use such a method or have the task of selecting foreign language methods in their school.

Table 1: Presentation of the functionalities of a digital foreign language method

Functionality	Description
• Search	The search engine inside the method, which gives us the possibility to search by a keyword;
• Navigation	This functionality includes all the options that help us navigate the method and includes the interactive subject overview, hypertext links, arrows, page numbers, menus, elevators, etc.;
• Additional content	The possibility to connect to external web platforms to add or distribute information;
• Tools	This functionality includes all auxiliary tools, such as magnifier, spot, curtain option, presentation in slideshow mode, note options, their recording, etc.;
• Compatibility	The possibility to be used on a computer, tablet, smartphone, interactive table, etc.;

Functionality	Description
• Multimedia reader	The ability to read video, audio, animations, interactive activities, etc. materials;
• Online/offline usage	Ability to flash to a USB key, synchronization of web or offline versions, etc.;
• Manipulation	Registration of documents, division into different files, transfer to different files, registration and distribution of documents;
• Content interference	This option proposes various tools that serve to format, change the graphic form, add and delete, write with pencils of different colors, etc.;
• Storage of personal archives	The ability to save changes, new pages and resources added by the user;
• Content organization	Organization of documents and keyword research;
• Exchange and cooperation	The possibility to save resources or creations of exercises and activities, which can be exchanged with other teachers, for example, for reasons of control or repetitions.

As we explained above, in the table above, we presented the different tools that are proposed within a digital foreign language method. In addition to these tools, such a method may include, depending on the publication, additional content and resources which Soubrie and Bejean-Thircuir divide into three specific categories as follows:

- **meta-linguistic content**, which usually includes additional linguistic items, such as linguistic vocabulary or grammatical additions. We also find these types of information in the method in non-digital format, but in computer format, these materials can be more easily accessible thanks to search tools with keywords or arrows or hyperlinks;
- **the content of non-didactic authentic documents**, which are mainly related to the culture of the language. Here we are talking about multimedia documents taken from various television or radio shows, text documents written by the book publisher or obtained from somewhere else, which cannot be found in the book in paper format;
- **pedagogical content** for the student or for the teacher. These materials often require the use of an interactive whiteboard and include either self-correcting exercises for students, or additional pedagogical sequences, accompanied by flashcards that provide details on how the teacher should use this material in the classroom. Often times, some methods also propose open-ended

activities, which ask students to develop written or oral expression activities that they can then share on the Internet. (Soubrie, Dejan-Thircuir 2015, p. 6).

III- The use of the digital method and its problems in our country

For several years now, the French Alliance of Tirana has been offering French language courses, using digital tools and methods in the classroom. All classrooms in this structure are equipped with an interactive table and digital method. The method used for adolescent and adult courses is Alter Ego +, for levels A1 to C2. This method is published by the publishing house Hachette FLE ² and uses the action approach based on the guidelines of the European Framework for teaching and learning foreign languages ³.

This improved method offers students and teachers a digital annex with more than 500 exercises and additional activities that can be developed independently by students. The teacher also has the opportunity to check the progress of his students by creating a virtual classroom and seeing the results of the students while developing the activities that they perform individually. Thanks to the interactive digital classroom, the teacher also has the opportunity to communicate with his students outside of the classroom, using synchronous (*chat*) or asynchronous (*e-mail, forum*) communication tools.

The Alter Ego method and its digital use has become a daily routine in the classrooms of the French Alliance of Tirana, and it is noted that its technical use requires a simple and short training for teachers. Currently, the website of the publisher of this method itself offers ⁴instructional and explanatory videos for the use of this method. This fact is important, since the Alter Ego or Alter Ego + method is a method selected by many general high schools in Albania, which may have the opportunity to use this method in its digital version as well. But, on the other hand, it should be noted that the use of the digital method also requires classroom equipment based on digital materials.

According to a study ⁵ conducted by the Ministry of Innovation and Public Administration, it results that today in our pre-university education system we have 1496 computer laboratories. The Internet network has been installed in schools, enabling students and teachers to use various sources of information and, in particular, to work with curricular projects. Each school has dedicated broadband connections only in the premises of the computer laboratories.

However, the desktop, laptop, printer, and photocopier devices present actual problems, many of them are either in need of repair or completely worn out. This study also found that:

- the number of computers in use per student varies from school to school. Roughly, this ratio is 1:27 or worse;
- students can only get information in computer labs, but not in other school environments such as, for example, libraries;
- in more than 1/3 of schools, students have limited opportunities for obtaining online information;

Despite all the investments made, the use of ICT in educational institutions is limited. Equipment provided with public funding is mostly not used or has gone out of inventory. From public basic education schools, 15,731 PCs are reported, of which 11,331 are functional, while 4,400 PCs are non-functional. Schools report 1,631 laptops, of which 432 are out of order.

So, as can be ascertained from this study, the digital equipment of pre-university schools in our country is not sufficient, but we cannot say that it is non-existent. The possibility of using these methods exists and there are schools that may have it possible, both the connection to the Internet and the use of the interactive table in the classroom.

² Hachette FLE: http://www.hachettefle.com/adultes_AlterEgoPlus/pages/catalogue/fiche-livre.php

³ CECRL: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

⁴ Video on using the digital version of the Alter Ego method: http://www.hachettefle.com/ebmaster/manuel-num/video/2012_MN_FAQ_delivery/MN_FAQ/MN_FAQ_VIDEO.ssf

⁵ New Albania's Digital Agenda, URL: http://www.inovacioni.gov.al/files/pages_files/14-11-11-03-51, 2014-2020, Tirana, consulted on 12/03/2017

The use of the digital method and the interactive table has a number of advantages, both for the teacher and the student. The teacher has more time to correct exercises in class and group correction makes it possible for the level of understanding to be higher by a larger number of students. Thanks to these devices, the teacher has the opportunity to group different materials within the same support, gaining more time during the lesson.

The student feels more motivated since he can use digital tools, which he uses extensively outside the classroom and with which he feels very familiar. His participation in the lesson is greater, since the tools made available by these devices are more attractive and encourage the student to willingly get up on the board, which previously made students shy. These tools make the student more autonomous as he can access activities in or out of the classroom.

However, the use of these tools also has its limits, such as, for example, the inadequacy in very large groups or excessively loaded teaching programs, which do not provide the possibility of using all the resources made available by the method. Often the classrooms are not equipped with the right materials or the placement of the desks may not be adapted for the use of these tools. The lack of teacher training for the use of these tools can be another problem that prevents and limits their use. Another problem is the cost of these devices, although their installation can be done on several devices at the same time.

Nowadays, at a time when technological development is moving forward more and more and the use of information and communication technologies seems to be inevitable, it would be of great interest for the digital method to occupy an important place in the schools of our country.

REFERENCES

- Berenguer E.**, (2015) « Le manuel numérique, un nouveau défi pour le professeur de FLE », in *Synergies Argentina* n° 3 - 2015 p. 25-33, URL : <http://gerflint.fr/Base/Argentine3/berenguer.pdf>
- Boulet, A.**, (2011) *Le manuel scolaire numérique, produit éditorial et outil documentaire à valeur ajoutée*, CNAM, URL: <https://memsic.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/679415/filename/BOULET.pdf>
- Cuq, JP.**, (2003), « *Dictionnaire de la didactique du FLE, FLES* », Clé International, Paris
- Cuq, JP. et Gruca, I.**, (2005) *Cours de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, Grenoble, PUG, FLE
- Ministry of Innovation and Public Administration**, *Draft Strategy, Digital Agenda of Albania*, URL: http://www.inovacioni.gov.al/files/pages_files/14-11-11-03-, 2014-2020, Tirana
- Igaenr Sere., I., BASSY, A.**, (2010) Rapport. *Le manuel scolaire à l'heure du numérique : une "nouvelle donne" de la politique des ressources pour l'enseignement*, URL <http://eduscol.education.fr/educnet/numerique/dossier/telechargement/rapport-ig-manuels-scolaires-2010.pdf>
- Thierry S., Charlotte De-T.**, (2015) *L'introduction du numérique dans les manuels de FLE : un moyen de repenser les finalités de l'éducation et les approches pédagogiques ?* Les manuels scolaires et le numérique - Journée Pierre Guibert, Feb 2014, Montpellier, France. Les manuels scolaires et le numérique, 2014. URL <http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01162397/document>

Makale id= 26

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0003-3083-5105

| 73

Ondalık Gösterimlerde Kavram Yanılgıları Üzerine Yapılan Çalışmaların Tematik Analizi**Araştırmacı Süleyman Alper Çolak¹, Dr. Öğretim Üyesi Zehra Taşpınar Şener¹**¹Yıldız Teknik Üniversitesi

*Corresponding author: Süleyman Alper Çolak

Özet: Özet Bu çalışmanın amacı, farklı veri tabanlarında (YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, EBSCO, Scopus, Web of Science) ondalık gösterimlerde kavram yanılgısı üzerine yapılan çalışmaların yayın yılı, örneklem grubu, örneklem genişliği, çalışma türleri, kavram yanılgısı belirlemeye/gidermeye yönelik durumu gibi özellikler bağlamında derinlemesine incelemektir. Bu şekilde ondalıklı sayılarda kavram yanılgıları üzerine bütüncül bir bakış açısı kazanılacak ve bu alanda çalışma yapan veya araştırma yapanlara bir ışık olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli Karasar (1986)'a göre çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Araştırmada ulaşılan çalışmaların yayın yılı, örneklem grubu, örneklem genişliği, kavram yanılgısı belirlemeye/gidermeye yönelik durumu gibi özellikler bağlamında sınıflandırılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler grafikleştirilmiş ve bu grafikler üzerine yorumlamalar yapılmıştır. Bulgular kısmında çalışmaların kavram yanılgılarının belirlemeye/gidermeye yönelik durumu incelendiğinde ağırlıklı olarak belirlemeye yönelik olması dikkat çekmekte, bu alanda gidermeye yönelik çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu yorumu yapılabilmektedir. Bu alanda hiç doktora tezi olamaması, yüksek lisans tezinin de az sayıda olması dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmaların incelenmesi sonucundan ondalık gösterimler konusundan 47 adet kavram yanılgısına ulaşılmış ve tablolaştırılarak bütüncül bir bakış açısı yakalanmasına fırsat sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ondalık Gösterim, Kavram Yanılgısı, Tematik Analiz

Thematic Analysis Of Studies On Misconceptions In Decimal Representations

Abstract: The aim of this study is to examine the studies on misconceptions in decimal notations in different databases (YÖK National Thesis Center, Google Scholar, EBSCO, Scopus, Web of Science) by publishing year, sample group, sample width, study types, status of misconception detection/removal. to examine in depth in the context of features such as. In this way, it is thought that a holistic perspective on misconceptions in decimal numbers will be gained and will shed light on those who work or do research in this field. In this research, survey model, one of the descriptive research methods, was used. According to Karasar (1986), the screening model is a screening arrangement made on the entire universe or the sample to be taken from it in order to reach a general judgment about the universe in a universe consisting of many elements. The studies reached in the research were classified in terms of features such as publication year, sample group, sample size, and their status for detecting/removing misconceptions. The data obtained in the study were graphed and interpretations were made on these graphs. When the studies on identifying/removing misconceptions are examined in the findings section, it is noteworthy that they are mainly aimed at determining, and it can be commented that there is a need for studies to eliminate misconceptions in this field. It is noteworthy that there are no doctoral theses in this field and that there are few master's theses. As a result of the examination of the studies, 47 misconceptions on the subject of decimal notations were identified and presented in tables, providing an opportunity to gain a holistic perspective.

Keywords: Decimal notation, Misconception, Thematic analysis

1.GİRİŞ

Matematik eğitimi, bireylere fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımını sağlar. Bunun yanında bireylere çeşitli deneyimlerini analiz edebilecekleri, açıklayabilecekleri, tahminde bulunabilecekleri ve problem çözebilecekleri bir dil ve sistematik kazandırır. Ayrıca çeşitli matematiksel durumların incelendiği ortamlar oluşturularak bireylerin akıl yürütme becerilerini geliştirir. Bu noktada matematik önemli bir yere sahiptir ve bireyler matematik öğrenirken matematiksel kavramları birbiriyle ilişkilendirerek kullanmaları gerekir. Bireylerin ilişkilendirmeleri yanlış yapılandırması sonucunda ise kavram yanlışları yaşanır. Kavram yanlışları yaşayan öğrenciler, matematiğin birikimli bir yapısı olması sebebiyle sadece içinde bulunduğu konuyu anlamamakta kalmıyor, ileride işlenecek konuların öğrenilmesinde de güçlük çekiyor. Ayrıca matematiğe karşı olumsuz bir tutum beslemelerine de neden oluyor. Matematik dersindeki pek çok konu gibi, sayıların ondalık gösterimi konusu da kavram yanlışlarının oldukça sık görüldüğü bir konudur. Ondalık gösterimlerin yazılışlarında, okunuşlarında, sayı doğrusunda gösterimde ve diğer başlıklarında çeşitli kavram yanlışlarıyla karşılaşabiliyoruz. Uzunluk, alan, arazi ve diğer ölçülerde ve günlük hayatımızın diğer alanlarında yaygın olarak kullanılması gibi faktörler konunun önemini arttırmaktadır.

2.KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Ondalık Gösterim

Ondalık gösterim sayıların bir başka yazım biçimidir. Rasyonel sayıların ondalık gösterimleri kesirlerle işlem yapmayı kolaylaştırır. Basamak kavramının sağladığı tüm işlem teknikleri ve kolaylıkları kesirlere de uyarlanmış olur. Günlük hayatta rasyonel sayıların daha çok ondalık gösterimleri kullanılır (Altun, 1998). Ondalık gösterimler rasyonel sayıların bir başka gösterim biçimidir. Yarım sayısı $1/2$ şeklinde gösterilirse kesir, $5/10$ veya $0,5$ şeklinde gösterilirse ondalık kesir demektir. Paydası 10 ve 10'un kuvvetleri biçiminde olan kesirlere ondalık kesir denir. Görünüşte, tam sayı sisteminin basit bir uzantısı gibi düşünülmektedir. Birler basamağından sonra yerleştirilen virgül olduğu ve virgölün sağında yer alanların 10'a bölünerek tanımlandığı görülmektedir.

2.2.Kavram Yanılgısı

Kavram yanılgısı, literatürde pek çok araştırmacı tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Hashweh (1988) kavram yanılgısını olgunlaşmamış kavramlar, Elby (2001) yanlış uygulama, Fisher (1983) hatalı fikirler, Smith, Disessa ve Roschelle (1994), sistematik bir şekilde hata üreten öğrenci kavrayışı olarak tanımlamışlardır.

2.3.Ondalık Gösterimlerde Kavram Yanılgısı

Ondalıklı gösterimler günlük hayatımızda market fişlerinde, insan boyu ve kilosu hesaplamalarında, mobilya eşyalarının ebatlarında vb. birçok alanda karşımıza çıktığından dolayı önemli bir konu olarak görülmektedir. Ayrıca kesirler, rasyonel sayılar ve yüzdeler konularıyla ilişki olması önemini daha da arttırmaktadır. Bu önemli konu öğrenciler tarafından zor kabul görülmekte ve çok fazla kavram yanılgısıyla karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin herhangi bir kavram yanılgısı oluşturmalarını engelleyecek yollarla öğretim yapmanın imkânsız olduğu, öğrencilerin yanlış olan bazı genellemeler yaptığı ve öğretmenlerin bu yanlış kavramaları açığa çıkarmak için çaba harcamadıkça gizli kalacağı belirtilmiştir (Biber,Tuna ve Aktaş; 2013). Ondalık gösterimlerin önemi ve çok fazla kavram yanılgısıyla karşılaşılan bir konu olması göz önüne alındığında; ondalıklı gösterimlerde kavram yanlışları üzerine birçok çalışma yapılması beklenirken, sayının beklenenin altında olduğunu söyleyebiliriz.

2.4.Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, farklı veri tabanlarında (YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, EBSCO, Scopus, Web of Science) ondalık gösterimlerde kavram yanılgısı üzerine yapılan çalışmaları yayın yılı, örneklem grubu, örneklem genişliği, çalışma türleri, kavram yanılgısı belirlemeye/gidermeye yönelik durumu gibi özellikler bağlamında derinlemesine incelemektir. Bu şekilde ondalıklı sayılarda kavram yanlışları üzerine bütüncül bir bakış açısı kazanılacak ve bu alanda çalışma yapan veya araştırma yapanlara bir ışık olacağı düşünülmektedir.

3.YÖNTEM

Bu araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli Karasar (1986)'a göre çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.

3.1. Veri Toplama Araçları

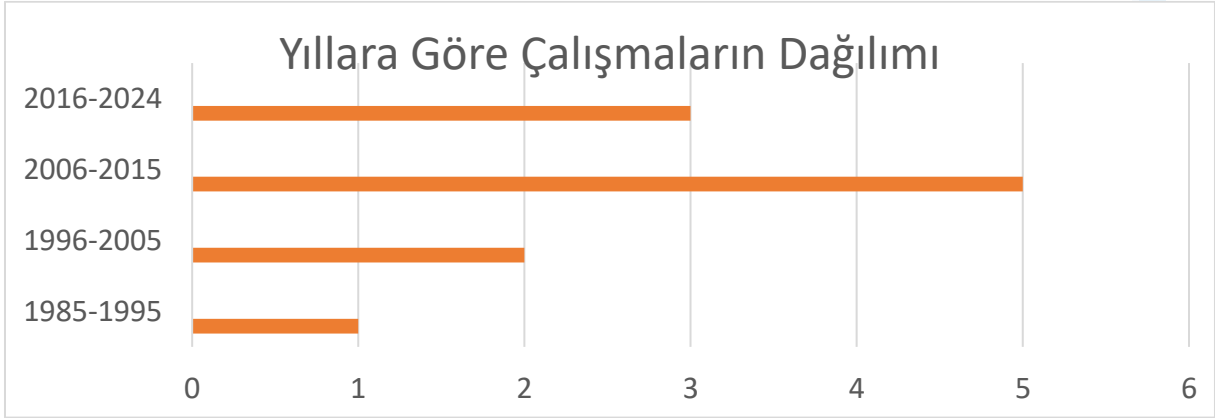
Bu araştırmanın örneklemini, Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, EBSCO, Web of Science ve Scopus veri tabanlarında yayımlanmış 4 lisansüstü tez ve 7 makale oluşturmaktadır. Bu çalışmalar yayın yılı, örneklem grubu, örneklem genişliği, kavram yanlışlığı belirlemeye/gidermeye yönelik durumu gibi özellikler bağlamında sınıflandırma analiz tekniği ile derinlemesine incelenmiştir.

3.2. Verilerin Analizi

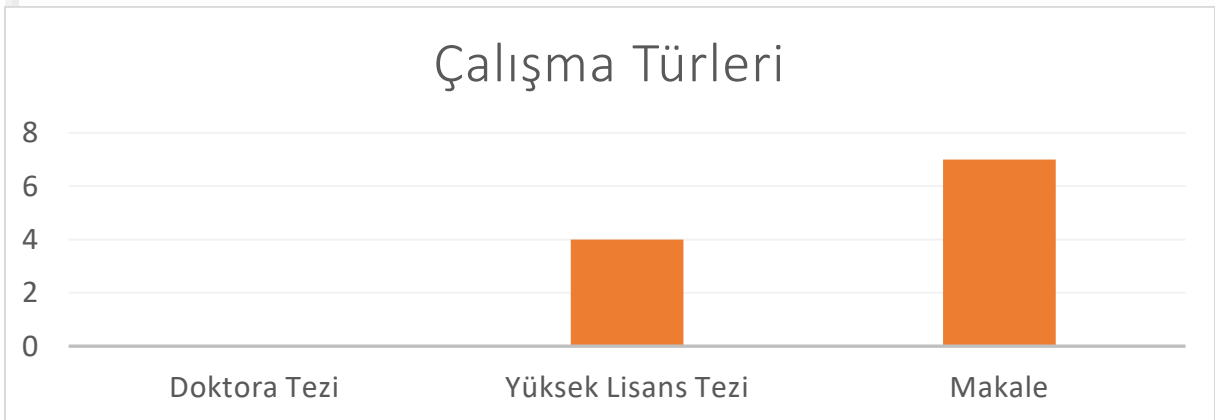
Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tematik içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik içerik analizi, herhangi bir konuda yapılan çalışmaların kodlar ve temalar oluşturularak eleştirel bir şekilde sentezini ortaya çıkarmaktır (Çalık ve Sözbilir, 2014).

4.BULGULAR

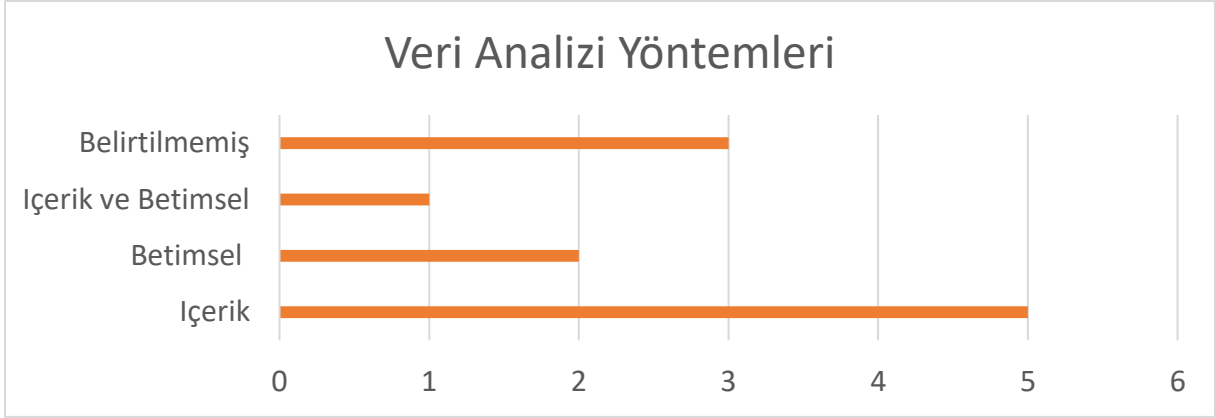
Araştırmada ulaşılan çalışmalar yayın yılı, örneklem grubu, örneklem genişliği, kavram yanlışlığı belirlemeye/gidermeye yönelik durumu gibi özellikler bağlamında sınıflandırılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler grafikleştirilmiş ve bu grafikler üzerine yorumlamalar yapılmıştır.



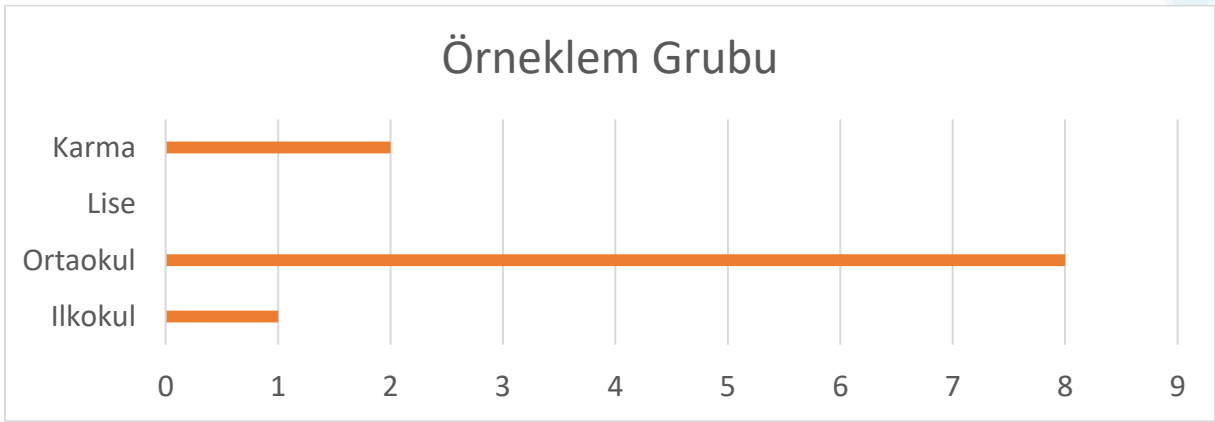
Ondalık gösterimlerde kavram yanlışlıkları üzerine ilk çalışmayı 1989 yılında Resnick, L.B., Nesher, P., Leonard, F., Magone, M., Omanson, S., & Peled, I. Kişileri tarafından yapılmıştır. Grafiğe bakıldığında ilerleyen yıllarda ondalık gösterimlerde kavram yanlışlığı üzerine yapılan çalışmalarda artış olduğu söylenebilir.



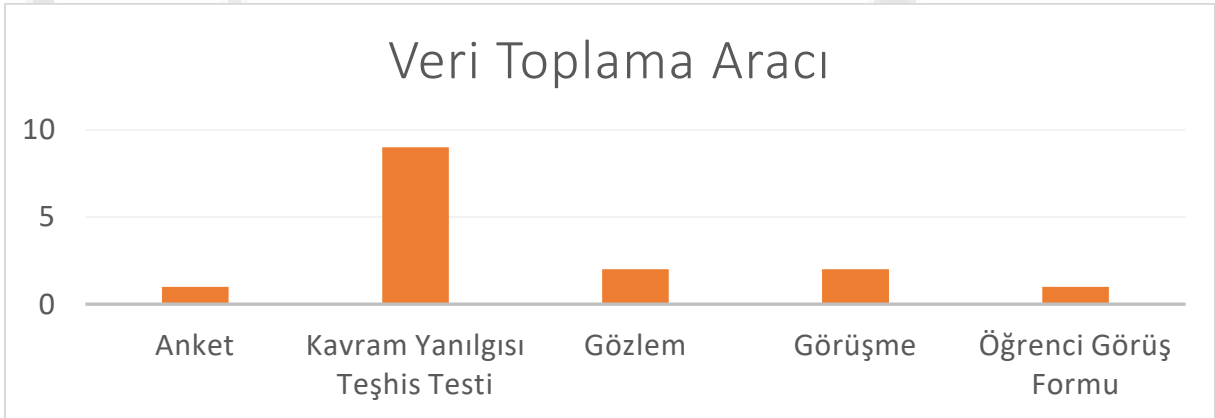
Ondalık gösterimler konusu üzerine 7 çalışma ile ağırlıklı olarak makale çalışması bulunmaktadır. 4 adet yüksek lisans tezi bulunmakta ve bu tezlerin 2'si kavram yanlışlıklarını belirlemeye, diğer ikisi ise gidermeye yöneliktir. Doktora tezi ise bulunmamaktadır.



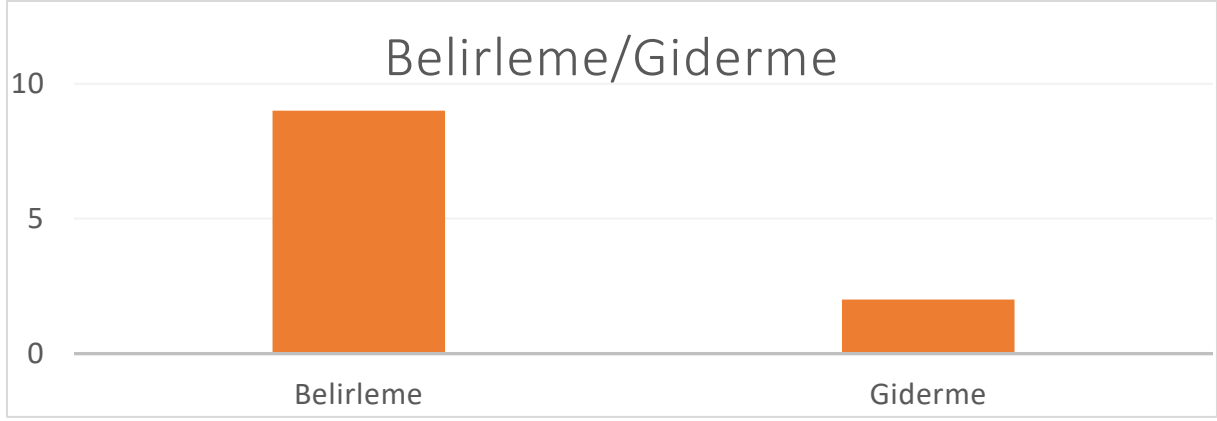
Yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak içerik analizi yöntemi kullanıldığı söylenebilir. Yüksek lisans tezlerinden 3'ünde içerik analiz yöntemi kullanılırken, 1'inde içerik ve betimsel analiz yöntemi birlikte kullanılmıştır.



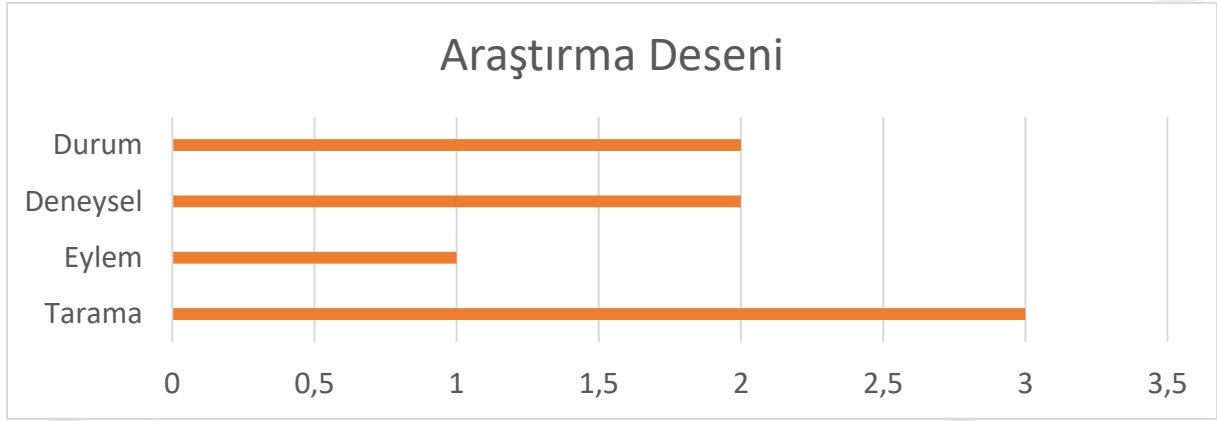
Çalışmalar incelendiğinde ilkokul, ortaokul ve lise gruplarının hepsi üzerinde çalışma yapıldığı görülmektedir. Tüm düzeylerde araştırma yapılması, ondalık gösterimler konusunun önemini göstermektedir. Çalışmalarda daha çok ortaokul grupları üzerine yoğunlaşmıştır.



Veri toplama aracı olarak en çok kavram yanılgısı teşhis testi kullanılmıştır. Çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı görülmüştür. Çoğunlukla kavram yanılgısı teşhis formu görüşme ve gözlemlle desteklenmiştir.



Yapılan çalışmaların çoğunlukla kavram yanlışlarının belirlemeye yönelik olduğu söylenebilir. Kavram yanlışlarını gidermeye yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğuna varılabilir. Tuba YENİL,2020 kavram yanlışlarını dijital karikatürlerle gidermeye yönelik çalışmıştır. Sevinç AYKAÇ,2008 kavram yanlışlarını iyileştirici programla, iş birliğine dayalı yöntemler kullanarak gidermeye yönelik çalışmıştır.



Çalışmalara bakıldığında araştırma desenlerinden yoğunluk gösteren yoktur, dengeli bir dağılım vardır. Nicel araştırma deseni kullanılan çalışma sayısı 5, nitel araştırma deseni kullanılan 4'tür. Yüksek lisans çalışmalarının 3'ünde nicel desen kullanılırken, 1'inde nitel desenlerden eylem araştırması kullanılmıştır.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda ondalık gösterimlerde 47 adet kavram yanlışına ulaşılmıştır. Kavram yanlışları çalışmalarda yer alma sayısına göre tabloleştirilmiştir. Bu şekilde ulaşılan kavram yanlışlarına düzenli ve bütüncül bir şekilde incelenmesi yapılabilmektedir.

K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
4	1	3	4	5	1	3	1	3	4
K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18	K19	K20
1	3	2	1	2	3	1	1	1	1
K21	K22	K23	K24	K25	K26	K27	K28	K29	K30

1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
K31	K32	K33	K34	K35	K36	K37	K38	K39	K40
1	3	1	3	1	1	2	2	2	1
K41	K42	K43	K44	K45	K46	K47			
1	1	5	1	2	1	2			

K1 kavram yanlışlığı 4 çalışmada görülmüştür. Ondalık gösterimlerde sıralama yapılırken virgülin görmezden gelinerek sıralama yapılmasından kaynaklanmaktadır. Bu kavram yanlışlığının giderilmesi yönünde bir çalışma yapılmamıştır. Basamak değerlerinin iyi anlaşılması dahilinde bu kavram yanlışlığının giderilmesi mümkün olabilir. K4 kavram yanlışlığı 4 çalışmada görülmüştür. Ondalık gösterimlerde tam kısmı aynı olan sayıları sıralarken, ondalık kısmı büyük olanın daha büyük olduğunun düşünülmesinden kaynaklanmaktadır (Ör. $0,11 > 0,9$). Tuba YENİL,(2020) çalışmasında giderilmesinden bahsetmiştir, giderilmesi yönünde daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. K5 kavram yanlışlığı 5 çalışmada görülmüş, ondalık gösterimlerde çarpma işleminde çarpımın her zaman çarpandan büyük geleceğinin düşünülmesinden kaynaklanmaktadır. Tuba YENİL,(2020) çalışmasında giderilmesinden bahsetmiştir, giderilmesi yönünde daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. K10 kavram yanlışlığı 4 çalışmada görülmüş, ondalık gösterimlerin rasyonel sayıya benzetilmesinden kaynaklı bir yanlışlıktır (Ör. $1/3 > 1/4$; $0,3 > 0,4$). Bu kavram yanlışlığının giderilmesi yönünde bir çalışma yapılmamıştır. Kesirlerle ondalık gösterimlerin birbiriyle ilişkisini içeren etkinlikler yardımıyla bu kavram yanlışlığının giderilmesi mümkün olabilir. K43 kavram yanlışlığı 5 çalışmada görülmüş, ondalık gösterimlerde bölme işleminde bölümün her zaman bölünenden küçük geleceğinin düşünülmesinden kaynaklanmaktadır. Tuba YENİL,(2020) çalışmasında giderilmesinden bahsetmiştir, giderilmesi yönünde daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.

4.1.Öneriler

Ondalık gösterimler konusu günlük hayatta doğrudan karşımıza çıkması ve öğrencilerin çok fazla kavram yanlışlığı yaşadığı bir konu olması sebebiyle üzerine durulması gereken bir konudur. Bu yönde yapılan çalışma sayısı artırılmalıdır. Ondalık gösterimler üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok kavram yanlışlıklarını belirlemeye yönelik çalışmalar yer almaktadır. Ondalık gösterimlerde 47 adet kavram yanlışlığı olduğu düşünüldüğünde, farklı öğretim ortamları tasarlanarak veya farklı stratejiler geliştirilerek kavram yanlışlıklarını gidermeye yönelik çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Ondalık gösterimler üzerine çalışılan yüksek lisans tezi az sayıdadır. Bir doktora tezine ise rastlanılmamıştır. Bu alanda detaylı ve derinlemesine yapılan çalışmalara daha çok ihtiyaç vardır.

4.2.İncelenen Çalışmalar

Zehra Yılmaz,2007

RABİA KAYA,2015

Tuba YENİL,2020

Sevinç AYKAÇ,2008

Zehra YILMAZ,2007

Kemal ALTIPARMAK, Ersin PALABIYIK, 2017

FİLİZ ÇÖPLÜ,2022

Hayal YAVUZ MUMCU,2015

Riesnck, I. b., Neshier, p., Leonard, f., Magone, m., Omanson, s., & Peled, I.(1989)

Vicki STEİNLE & Kaye STACEY, 1998

Vicki STEİNLE & Kaye STACEY, 2004

5.KAYNAKÇA

Baki,A.,2020,Matematiği Öğretme Bilgisi, Pegem Akademi, Ankara

Biber, A. Ç., Tuna, A., & Aktaş, O. (2013). Öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanlışları ve bu yanlışların kesir problemleri çözümlerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 152-162.

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).

Hansen, A., Drews, D., Dudgeon, J., Lawton, F., & Surtees, L. (2020). *Children' s errors in mathematics*.

Kaya, R. (2015). *Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sayıların ondalık gösterimi konusundaki kavram yanlışlarının incelenmesi* (Mater'se tesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).

TÜRKDOĞAN, A., GÜLER, M., BÜLBÜL, B., & DANİŞMAN, Ş. (2015). Türkiye’de matematik eğitiminde kavram yanlışlarıyla ilgili çalışmalar: Tematik bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).

Van De Walle vd.,J.,2021,İlkokul ve Ortaokul Matematiği Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim, Nobel, Ankara

Yenil, T. (2020). 6. sınıf öğrencilerinin ondalık gösterim konusundaki kavram yanlışlarının 5E modeline göre tasarlanan dijital kavram karikatürleri ile giderilmesi. *Bartın Üniversitesi, Bartın*.

Makale id= 27

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-0492-5671

| 80

Türkiye ve Hindistan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı İncelemesi**Araştırmacı Meryem Arslan¹, Dr. Öğretim Üyesi Zeynep Akın Demircan¹**¹Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

*Corresponding author: Meryem Arslan

Özet: Dünyanın en kalabalık ikinci ülkesi olan Hindistan'ın nüfusu farklı etnik gruplar ve milletlerden oluşmaktadır. Bu nedenle ülkede farklı kültürel değerlerin harmanlanmasıyla zengin ve renkli bir kültür ortaya çıkmıştır. Hindistan yoğun nüfusuna ve yetersiz eğitim alt yapısına rağmen son yıllarda eğitim alanında hızlı bir gelişme ve başarı göstermektedir. Türkiye'nin nüfus yoğunluğunun fazla olması ve özellikle son yıllarda artan göçler nedeniyle eğitim sisteminde aksamaların meydana geldiği görülmektedir. Bu bağlamda Hindistan eğitim sistemini inceleyerek olumlu ve olumsuz yönlerini ele almak Türk eğitim sisteminin eksik ve aksayan yönleri hakkında çıkarımlarda bulunmamıza yardımcı olacaktır. Buradan hareketle bu çalışmanın genel amacı Türkiye ve Hindistan eğitim sistemlerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda iki ülkenin eğitim sistemi benimsedikleri felsefi yaklaşım, eğitimde yetki, eğitim sisteminin yapısı, zorunlu eğitim süreleri, okul türleri, kademeler arası geçiş ve öğretmen eğitimi boyutlarında karşılaştırma yapılmıştır. Çalışma doküman incelemesine dayalı bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Veriler Türkiye ve Hindistan eğitim sistemleri üzerine yayınlanmış olan makaleler, tezler, internet sayfaları ve akademik kitaplardan toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda Türkiye ve Hindistan eğitim sistemleri arasında benzerlik ve farklılık gösteren noktalar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk Eğitim Sistemi, Hindistan Eğitim Sistemi, Karşılaştırmalı Eğitim

Comparative Analysis of the Education Systems of Türkiye and India

Abstract: The population of India, the second most populous country in the world, consists of different ethnic groups and nationalities. For this reason, a rich and colorful culture has emerged in the country by blending different cultural values. Despite its dense population and inadequate educational infrastructure, India has shown rapid development and success in the field of education in recent years. It is observed that there are disruptions in the education system due to Turkey's high population density and increased immigration, especially in recent years. In this context, examining the Indian education system and addressing its positive and negative aspects will help us make inferences about the shortcomings and failings of the Turkish education system. From this point of view, the general aim of this study is to comparatively examine the education systems of Türkiye and India. For this purpose, a comparison was made in the education systems of the two countries in terms of the philosophical approach they adopted, authority in education, structure of the education system, compulsory education periods, school types, transition between levels and teacher education. The study is a comparative education research based on document analysis. Data were collected from articles, theses, websites and academic books published on the education systems of Turkey and India. The data obtained was analyzed with the descriptive analysis technique. As a result of the data obtained, it was determined that there are similarities and differences between the education systems of Turkey and India.

Keywords: Turkish Education System, Indian Education System, Comparative Education

GİRİŞ

Eğitim hem bireylerin hem de toplumların gelişimini belirleyen önemli bir faktördür. Devletler, nitelikli bireylerin yetişmesi ve toplumların öğrenme kapasitelerinin artması için eğitimi temel bir strateji olarak benimsemekte ve bu alana yatırım yapmaktadır (Crossley, 2002). Bilinçli devletler, eğitimin ne denli kritik olduğunun farkındadır ve kendi eğitim sistemlerini geliştirmek için çalışırken diğer ülkelerin eğitim sistemlerine artan bir ilgi gösterirler. Bu ilgiyi etkileyen faktörler arasında milliyetçilik, uluslararası etkileşimin artışı ve büyük ölçekli çatışmalar bulunmaktadır. Bu faktörlerin bir araya gelmesiyle karşılaştırmalı eğitim, uluslararası gerilimleri azaltmak ve uluslararası bir bakış açısı geliştirmek için önemli bir araç haline gelmektedir (Epstein, 1975). Karşılaştırmalı eğitime yönelik bilimsel merak ve bu merakı gidermek için izlenen bilimsel metotlar ve süreçler, çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerini çeşitli bağlamlarda açıklığa kavuşturarak zengin bir literatür oluşturmaktadır (Gülcan ve Şahin, 2021).

Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelere ait eğitim sistemlerinin oluşumlarını ve işleyişini inceleyen, aynı zamanda bu eğitim sistemlerini karşılaştıran bir bilim dalı olarak tanımlanabilir. Literatür incelendiğinde ise pek çok farklı görüşe rastlanmaktadır. Brickman (1960) karşılaştırmalı eğitim kavramının ilk kez 1817 yılında Jullian tarafından Fransızca dilinde kullanıldığını İngilizce olarak ise 1826 yılında “American Journal of Education” adlı dergide bu kavramın ilk kez telaffuz edildiği belirtilmiştir. Karşılaştırmalı eğitimi, ülkelerin eğitim sistemlerinde neler yaptıkları veya neler yapmadıkları; neyi planladıkları veya terk ettikleri, neyi değiştirdikleri olarak tanımlamak mümkündür (Noah, 1984). Erdoğan'a (2003) göre, karşılaştırmalı eğitim bir alt eğitim alanı olarak kabul edilir ve eğitim programı oluşturma, psikolojik danışmanlık, yönetim, ölçme değerlendirme, sosyoloji ve felsefe gibi eğitim dallarını kapsar. King (2012), karşılaştırmalı eğitimi, olaylar veya kararlar için gerekli bilgileri sunan, olası nedenleri ortaya koyan, sorunları aydınlatan, gelecek araştırmacılar için hipotezler öneren ve yerel özellikler ile uluslararası eğilimler hakkında genel bir resim çizen bir disiplin olarak tanımlamıştır.

Bu çalışmada Türkiye ve Hindistan'ın eğitim sistemleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Resmî adıyla Hindistan Cumhuriyeti, Güney Asya'da bulunan bir ülkedir. Dünyanın en büyük yedinci coğrafi alanı ve 1,428 milyar nüfusu ile dünyanın en kalabalık ikinci ülkesidir (Wikipedia, 2023). 1947 yılında İngiltere'den ayrılarak bağımsızlığını ilan etmiştir. Yakın zamana kadar sömürge altında olmaları, dünyanın pek çok yerinden farklı ırktan insanın yaşaması bunun yanı sıra dini bakımdan çok fazla çeşitliliğe sahip olması Hindistan'ın kültür zenginliğinin nedenlerinin bazılarıdır. Elbette bu durumun ülkenin eğitim alanında gelişmesine olumsuz etkileri vardır. Özellikle aşırı nüfus yoğunluğunun olması ve eğitim için yeterli alt yapının olmaması en büyük sorunlardandır. Buna rağmen Hindistan eğitim sistemi incelendiğinde bağımsızlığından bu yana eğitim alanında pek çok farklı politika takip ederek eğitim alanında sürekli bir gelişim gösterdiği görülmektedir.

Türkiye eğitim sistemi de tıpkı Hindistan gibi gelişim süreci içerisinde olan bir sistemdir. MEB, (2023)'in açıklamasına göre; OECD'nin 81 ülkenin katılımıyla gerçekleştirdiği PISA 2022 raporu incelendiğinde Türkiye, on yıldan uzun bir süre boyunca çoğu alanda iyileşme gösteren az sayıda ülkeden biri olmuştur. PISA'ya katılan ülke sayısı artarken Türkiye; matematik, fen ve okuma becerilerinin ölçüldüğü her üç alanda da sıralamasını yükseltirken üç alanda da tüm ülkeler ortalamasının üstünde yer almıştır. Türkiye, PISA 2022 sonuçlarında matematik alanında 2018 ile hemen hemen aynı puanı alırken, fen okuryazarlığı alanında daha yüksek puan elde etmiş, okuma becerilerinde ise daha düşük performans göstermiştir. Testlere Çin ve Hindistan iştirak etmemiştir ancak, genel kanı bu ülkelerin de başarı oranlarının oldukça yüksek olacağı yönündedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın temel hedefi, Türkiye ve Hindistan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilmesidir. Bu ana hedef doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Türkiye ve Hindistan eğitim sistemlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
2. Türkiye ve Hindistan eğitim sistemlerinin yetki yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
3. Türkiye ve Hindistan eğitim sistemlerinin eğitim sistemlerinin yapısı yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

4. Türkiye ve Hindistan eğitim sistemlerinin zorunlu eğitim süresi yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
5. Türkiye ve Hindistan eğitim sistemlerinin öğretim kademelerine göre okul türleri yönünden ve öğretim kademeleri arasında geçiş yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
6. Türkiye ve Hindistan eğitim sistemlerinin öğretmen eğitimi yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, Türkiye ve Hindistan'ın eğitim sistemlerini belirlenen çeşitli yönlerden karşılaştırarak bu iki eğitim sistemi arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, doküman incelemesine dayalı bir karşılaştırmalı eğitim araştırması yapılmıştır. Bowen, (2009) doküman inceleme yöntemini; bir araştırmanın veri setini oluşturan farklı türdeki belgelerin, birincil veya ikincil kaynak olarak kabul edilen kaynaklardan elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi olarak tanımlar. Bu yöntem hem basılı hem de dijital materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesi veya değerlendirilmesi sürecini ifade eder.

Araştırma, her iki ülkenin eğitim felsefesi, eğitim politikaları, öğrenci değerlendirme sistemleri ve eğitim yönetimi gibi alanlarda detaylı bir inceleme yaparak, eğitim sistemlerinin temel özelliklerini ve işleyişini karşılaştırarak analiz etmeyi hedeflemektedir. Bu şekilde elde edilen bulgular, her iki ülkenin eğitim sistemlerinin güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını belirlemede önemli bir kaynak oluşturacaktır.

VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın hedeflerine uygun olarak gerekli verilerin elde edilmesi için doküman inceleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu araştırma kapsamında toplanan veriler, Türkiye ve Hindistan'ın eğitim sistemleri ile ilgili çeşitli kaynaklardan sağlanmıştır. Bu kaynaklar arasında Türkiye ve Hindistan'a odaklanan akademik makaleler, lisansüstü tezler, akademik kitaplar ve internet üzerinde yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Bu belgeler, araştırmanın temel veri setini oluşturarak, eğitim sistemlerinin farklı yönlerini derinlemesine inceleme ve analiz etme imkânı sağlamaktadır.

VERİLERİN ANALİZİ

Veri analizi sürecinde, araştırmacılar belirli temaları esas alarak betimsel analiz tekniğini uygulamışlardır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin, araştırmacılar tarafından tanımlanan temalar etrafında özetlenip yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmanın odak noktaları olan sorulara dayalı bir çerçeve oluşturularak, verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve çeşitli temalar altında toplanması sağlanmıştır. Bu çerçeve üzerinden yapılan analiz, Türkiye ve Hindistan eğitim sistemlerinin temel özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri ile gelecek potansiyelleri hakkında kapsamlı bir anlayış oluşturmayı hedeflemektedir. Bu sayede, her iki ülkenin eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı bir değerlendirmesi yapılarak, eğitim alanında iyileştirme ve gelişmeler için yol haritası çizilmesi amaçlanmaktadır.

BULGULAR

Bu bölüm, Türkiye ve Hindistan eğitim sistemlerine ilişkin elde edilen verilerin ayrıntılı analizine dayanarak yapılan karşılaştırma sonuçlarını içermektedir.

1. Türkiye ve Hindistan Eğitim Sistemlerinin Benimsenen Eğitim Felsefesi Yönünden Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Eğitim felsefesi süreç olarak ele alındığında eğitimi engelleyen sorunlar kadar, eğitime yön veren kavramları düşünceleri ve ilkeleri açıklama etkinliği olarak görülebilir. 1982 Anayasası'nda ele alınan düşünceler ve belirlenen ölçütler doğrultusunda, din, vicdan, inanç ve kanaat özgürlüğü, din ve ahlak eğitimi ile öğretimin devlet denetiminde gerçekleştirilmesi, din eğitiminin ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde zorunlu olması, dini duyguların suiistimal edilmemesi gibi konular, idealizm ve realizm felsefe akımlarının yansımaları olarak kabul edilmiştir. Bilimsel bilginin öğretilmesi, açıklanması, yayılması ve araştırma yapılması ise realizm, natüralizm ve pragmatizm felsefelerinin izlerini taşımaktadır. Devlet kontrolünde yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri, belirli bir ideolojiye uygun olarak devlet denetiminde gerçekleşmekte olup, zorunlu ilköğretim, toplum için faydalı bireylerin

yetiştirilmesi, eşit fırsat ve imkanların sağlanması, anadil dışında başka bir dilin zorunlu olarak öğretilmemesi gibi konuları içermekte ve bu düzenlemeler idealizm, realizm, natüralizm ve pragmatizm felsefelerinin etkilerini göstermektedir (Şimşek ve Kartal, 2019).

Hindistan Eğitim Sisteminde ise temel politikalarından biri ırk, sınıf, dil ve din ayrımı olmaksızın herkese eşit imkânlar sunmak ve azınlık grupların kendi dilleri ve dinlerini yaşatabilecekleri biçimde eğitimden yararlanma haklarını devlet tarafından koruma altına almaktır. Hindistan'da eğitim genel olarak, ortak kültürel mirası, eşitlik, demokrasi ve laiklik, cinsiyet eşitliği, çevrenin korunması, sosyal engellerin kaldırılması ve bilimsel bir tavrın benimsenmesi gibi değerlerin geliştirilmesi amacıyla taşır. Bütün eğitim programları laik değerlere sıkı sıkıya bağlı bir biçimde yürütülür. Hindistan'da eğitim politikasının üç temel taşı yayılma, kapsama ve mükemmelliktir (UNESCO, 2011).

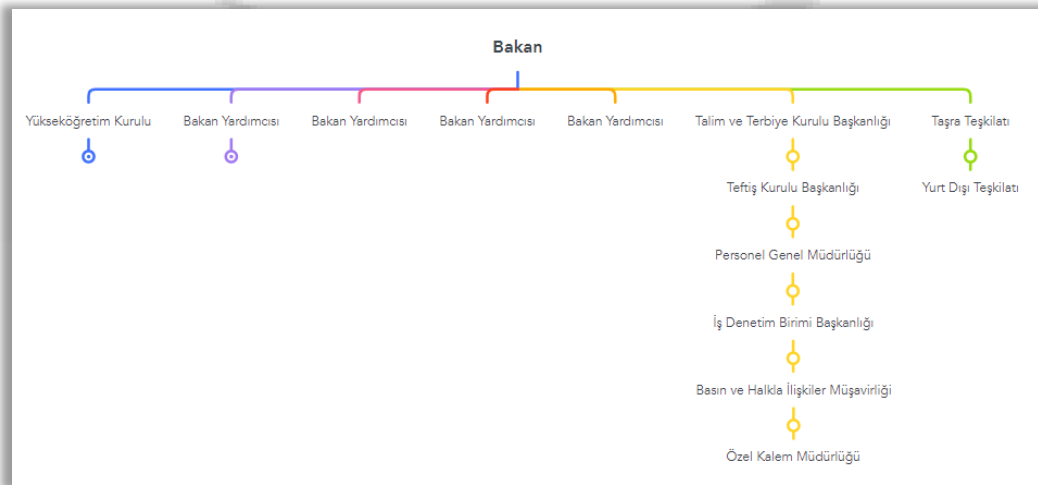
1986'da oluşturulan Ulusal Eğitim Politikasıyla eğitimin amaçları şöyle ifade edilmiştir. Eğitim;

1. Demokrasi, eşitlik, adalet, özgürlük, laiklik, insan onuruna ve haklarına saygı gibi değerlere bağlı,
2. Evrensel bilgi ve anlayışıyla birleşen, insanlara duyarlı,
3. Esnek ve yaratıcı bir tavırla öğrenme kapasitesi geliştirme, eski öğrenmelerden vazgeçme ve yeni öğrenmeleri gerçekleştirmeye istekli,
4. İnsan hayatının bir parçası olarak güzelliği ve sanatın biçimlerini takdir etme vasıflarını akıl ve uzlaşmaya dayalı olarak inşa edebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (UNESCO, 2011).

Eğitim felsefeleri bağlamında incelediğimizde her iki ülkenin de özünde aynı felsefeleri benimsediği açıkça görülmektedir. Zira her iki ülkede laikliğe önem vermekte, eğitim tüm bireylere ayırım yapılmadan devlet tarafından sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra her iki eğitim sisteminde de insanı değerlere önem verilen bir eğitim anlayışı vardır.

2. Türkiye ve Hindistan Eğitim Sistemlerinin Yetki Yönünden Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Türk Millî Eğitim Sistemi, her eğitim seviyesinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından denetlendiği merkezi bir yönetim modeline sahiptir (MEB, 2017). Bakanlık merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatından oluşur ve Bakanlık teşkilatının en üst amiri olan Bakan, Bakanlık icraatından ve emri altındakilerin faaliyet ve işlemlerinden Başbakan'a karşı sorumludur (Resmî Gazete, 2011).

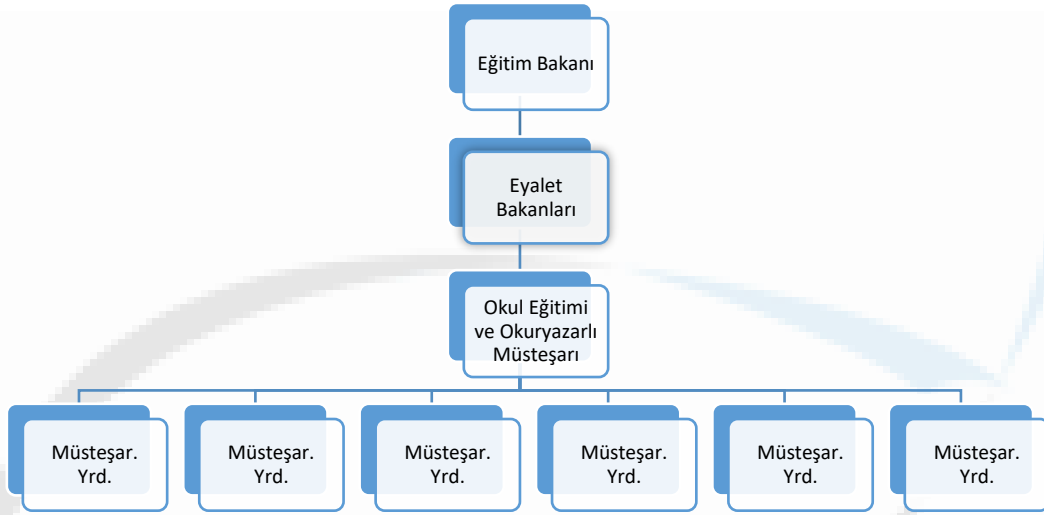


Şekil 1. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması

Şekil 1'de Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığına ait güncel teşkilat şeması görülmektedir.

Hindistan'ın oldukça geniş bir ülke olması, farklı etnik ve dini kökenden insanların yaşaması ve oldukça farklı coğrafi şartlara sahip bölgelerin olması eğitim yönetimindeki yapılanmaya yansımıştır. Eğitim alanındaki yetki ve sorumluluklar yarı-federal bir anlayışla merkezi yönetim ve eyaletler arasında paylaşılmıştır. Ülkede eğitim ile ilgili bazı yetki ve sorumlulukların eyalet, bölge ve kasaba düzeyindeki birimlere aktarılması büyük oranda 1993 yılında gerçekleştirilmiştir (UNESCO, 2011).

Merkezi Hükümet ve Bakanlık; eğitimin ulusal düzeyde bir birlik ve bütünlük içerisinde yürütülmesinden, kalitenin ve standartların artırılmasından sorumludur. Bakanlık iki bölüme ayrılmıştır. Bunlar, ilköğretim, ortaöğretim ve yetişkin eğitimi ve okuryazarlığından sorumlu olan “Okul Eğitimi ve Okuryazarlık Bölümü” (Department of School Education and Literacy), diğeri ise üniversite eğitimi, teknik eğitim ve burslardan sorumlu olan “Yükseköğretim Bölümü” (Department of Higher Education) (www.education.gov.in). Her bölüm bir müsteşar tarafından yönetilmektedir ve bölümler altında çeşitli büro ve birimler vardır.



Şekil 2. Okul Eğitimi ve Okur-Yazarlık Bölümü Örgütlenmesi

Şekil 2’de görüldüğü gibi Okul Eğitimi ve Okur-Yazarlık Bölümü’nün en üst yöneticisi bakandır. Bakandan sonra üç devlet/eyalet bakanı, sonra ise Okul Eğitimi ve Okur-Yazarlık Müsteşarı gelmektedir. Bu departmanda her biri ayrı görevlerden sorumlu ve müsteşara bağlı olarak altı müsteşar yardımcısı görev yapmaktadır. Ülkedeki okullarda verilen eğitimi geliştirmek ve okuryazarlığı yaygınlaştırmak misyonuna sahip olan bu bölüm çeşitli girişimler ve projelerle bu misyonu gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Ministry of Education, 2023a).

Yükseköğretim Departmanının da Okul Eğitimi ve Okuryazarlık Bölümü’ne benzer bir örgütlenmesi vardır. Ancak bu bölümde 12 müsteşar yardımcısı görev yapmaktadır (Ministry of Education, 2023b).

Türk Milli Eğitim Sistemi ile Hindistan eğitim sistemi yetki açısından karşılaştırıldığında, her iki sistemin de eğitim yönetiminin bir bakana bağlı olduğu görülmektedir. Ancak, Türk Milli Eğitim Sistemi, eğitim yönetimini merkezi bir anlayışla yönetirken, Hindistan’da eğitim yönetimi yerel yönetimlerle birlikte yürütülmektedir. Bu farklılıkta Hindistan’ın nüfus yoğunluğunun Türkiye’den daha fazla olması etkilidir. Hindistan’daki eğitim bakanlığı merkezi biriminin, nüfus yoğunluğu ve coğrafi yayılımı nedeniyle ülkenin daha uzak bölgelerine ulaşmada zorluklar yaşaması da bu farklılığın bir diğer nedenidir. Bu durum, her iki ülkenin eğitim sistemlerinin yönetim ve organizasyon yapılarının oluşumunda belirleyici bir faktördür.

3. Türkiye ve Hindistan Eğitim Sistemlerinin Yapısı Yönünden Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Türk Milli Eğitim Sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır. Örgün eğitim, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim seviyelerini

içermektedir. Yaygın eğitim ise örgün eğitimle birlikte veya ayrı olarak düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tamamını kapsamaktadır (MEB, 2017). Hindistan'da da benzer şekilde eğitim sistemi, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Yaygın eğitim, Yetişkin Eğitimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak yürütülmektedir. Her iki ülkenin yaygın eğitim sistemlerinin incelenmesiyle, yetişkin eğitiminin özellikle okuma yazma, temel eğitim ve mesleki eğitim gibi alanlara odaklandığı gözlemlenmektedir.

4. Türkiye ve Hindistan Eğitim Sistemlerinin Zorunlu Eğitim Süresi Yönünden Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Türkiye'de örgün eğitim 4 kademedен oluşmaktadır. Bunlar okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite eğitimleridir. Ülkemizde okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır. Mecburi eğitim yaşına gelmemiş çocuklar devlet okullarının okul öncesi eğitim bölümlerinde ya da özel eğitim veren kurumlarda bu eğitimi alabilir. İlköğretim ise zorunludur ve 6-13 yaş grubu çocukları kapsar. Ortaöğretim; ilköğretime dayalı dört yıllık zorunlu örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tümünü kapsar. Bu okul ve kurumları bitirenlere, bitirdikleri programın özelliğine göre diploma verilir. Ancak mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin diploma alabilmeleri için Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen fark derslerini tamamlaması zorunludur. Lise veya dengi okulları bitirenler, yükseköğretim kurumlarına girmek için aday olmaya hak kazanır. Hangi yükseköğretim kurumlarına, hangi programları bitirenlerin nasıl girecekleri, giriş şartları Millî Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yapılarak Yükseköğretim Kurulu tarafından tespit edilir.

Öğrenci Yaşı																		Program Süresi (Yıl)							
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	0	1	2	3	4	5	6
Kreş			Bağımsız Anaokulu			İlkokul (Zorunlu)				Ortaokul (Zorunlu)				Lise (Zorunlu)											
																		Üniversite			Yüksek Lisans				
																		Meslek Yüksek Okulu							

Şekil 3. Türk Milli Eğitim Sistemi'nde Temel Öğretim ve Ortaöğretim Kademelerinin Yapısı

Şekil 3'te de görüldüğü gibi ilk, orta ve lise düzeyi toplamda 12 yıldan oluşan zorunlu eğitimi kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim ise isteğe bağlıdır. Lise eğitimini bitiren her öğrenci yükseköğretime geçiş sınavlarına girmeye hak kazanır. Şekil 4'te görüldüğü gibi yükseköğretimde yer alan programlar genellikle 4 yıldan oluşur ancak programın özelliğine göre 5 veya 6 yılda sürebilir. Bunun yanı sıra 2 yıllık meslek yüksek okulları da yer almaktadır. Lisans eğitimini bitiren öğrenciler yüksek lisans eğitimlerine devam edebilirler.

Hindistan Eğitim Sistemi, kayıt yapılan öğrencilerin yaşları göz önüne alınarak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim biçiminde üç ana kategoride incelenebilir. Yükseköğretime kadar 5+3+2+2 şeklinde bir okul yapılanması söz konusudur.

Öğrenci Yaşı																									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
Okul Öncesi					İlkokul (Zorunlu)						Ortaokul (Zorunlu)				Lise		Yüksek Lise		Yükseköğretim						YL DR

Şekil 4. Hindistan Milli Eğitim Sistemi'nde Temel Öğretim ve Ortaöğretim Kademelerinin Yapısı

Hindistan’da okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Okul öncesi eğitim Millî Eğitim Bakanlığına değil Kadın ve Çocuk Gelişimi Bakanlığına bağlıdır. Şekil 4’te görüldüğü gibi zorunlu eğitim ilkököl ve ortaokulu kapsayan 8 yıllık eğitimden oluşmaktadır.

Türk Milli Eğitim Sistemi ve Hindistan eğitim sistemi arasında okul öncesi eğitimin zorunlu olamaması gibi benzerlikler olsa da ilk ve orta öğretimde zorunlu eğitim yönünden farklılıklar vardır. Türkiye’de zorunlu eğitim 4+4+4 şeklinde bir yapılanmaya sahipken Hindistan’da bu 5+3 şeklinde görülmektedir.

5. Türkiye ve Hindistan eğitim sistemlerinin öğretim kademelerine göre okul türleri yönünden ve öğretim kademeleri arasında geçiş yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Türk Milli Eğitim Sistemi’nde 6 yaş öncesini kapsayan ve zorunlu olmayan okul öncesi eğitimi mevcuttur. 6 yaşını dolduran öğrenciler herhangi bir şart aranmaksızın ilköğretime başlarlar. İlköğretim kademesi 4 yıl ilkököl ve 4 yıl ortaoköl olmak üzere toplam 8 yıldan oluşmaktadır. İlköğretime geçişte de yine herhangi bir şart aranmaz ve öğrenciler diledikleri özel ya da resmi ortaokölde eğitimlerine devam ederler. Ortaokölde geçiş sürecinde özel sebepler dışında öğrencilerden çoğunlukla ikamet ettikleri konuma en yakın okulu seçmeleri beklenir. Ancak 8 yıllık eğitimden sonra öğrenciler 8.sınıf sonunda ulusal düzeyde yapılan liselere geçiş sınavına girerler ve sınavdan elde ettikleri başarı doğrultusunda ortaöğretime devam ederler. Ortaöğretim, fen liseleri, Anadolu liseleri, güzel sanatlar liseleri, sosyal bilimler liseleri, spor liseleri, Anadolu imam-hatip liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri, mesleki ve teknik eğitim merkezleri ve çok programlı Anadolu liseleri gibi kurumlarda yürütülmektedir (MEB, 2016).

Toplam 12 yıl süren zorunlu eğitim sonrasında lise diploması almaya hak kazanan öğrenciler yine ulusal düzeyde yapılan üniversiteye giriş sınavlarına girer. Sınavdan aldıkları puan doğrultusunda yükseköğretim kurumlarına başvuru yapabilirler. Yükseköğretim kurumları üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, meslek yüksekokulları ve uygulama ve araştırma merkezlerinden oluşmaktadır (MEB, 2017).

Hindistan’da da Türkiye’de olduğu gibi okul öncesi eğitim zorunlu değildir. 6-14 yaş arasındaki öğrenciler ilköğretim düzeyi öğrencilerdir. Bu eğitim sekiz yılı kapsar. Bu düzeydeki eğitim ücretsiz ve zorunludur (Sharma, 2021). İlköğretim 5 yıllık ilkököl ve 3 yıllık ortaokölde ayrılır. İlköğretimden sonra çocuklar 4 yıllık ortaöğretime devam edebilirler. Bu okullar için herhangi bir sınav koşulu yoktur. Ortaöğretim de ilk 2 yılı ortaöğretim ve sonraki 2 yılı yüksek orta öğretim şeklinde yapılandırılmıştır. Ortaöğretim veren okullarda akademik eğitim ve mesleki eğitim sunulmaktadır. Hem alt ortaöğretim basamağında hem de üst ortaöğretim basamağında mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumları bulunmaktadır. Akademik ortaöğretim üniversiteye öğrenci hazırlarken, mesleki ortaöğretim kurumları öğrencilerini politeknik ya da diğer sanayi eğitimi enstitülerine hazırlamaktadır (UNESCO, 2011). Öğrenciler yükseköğretime geçiş için yapılan sınav sonuçlarına göre program seçiminde bulunabilirler.

Türk Milli Eğitim Sistemi ve Hindistan eğitim sistemi içerisinde yer alan öğretim kademelerine ait okul türleri iki ülkede benzerlikler göstermektedir. Ancak Türkiye’de zorunlu eğitim yılının farklı olması nedeniyle hem kademeler arasında geçişlerde hem de lise düzeyindeki okulların çeşitliliğinde farklılıklar görülmektedir. Türkiye’de liseye geçiş için bir sınav varken Hindistan’da böyle bir uygulama yoktur. Bunun en büyük sebebi ise ilköğretimden sonra gerçekleşen okul terklerinin sayısının Hindistan hükümeti tarafından azaltılmaya çalışılmasıdır. Zira 2020 verilerine göre Hindistan’da ortaöğretime kaydolun öğrenci oranı %66’dır (UNESCO, 2021b). Bu ortaöğretime devam edecek yaş aralığında olan çocukların neredeyse 35’inin ortaöğretim kurumlarına hiç kaydolmadığı ya da diplomasını almadan okuldan ayrıldığı anlamına gelmektedir.

6. Türkiye ve Hindistan Eğitim Sistemlerinin Öğretmen Eğitimi Yönünden Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. (MEB, 2017). Lisans eğitimini başarıyla tamamlayan öğretmen adayları devlet tarafından yapılan ulusal sınava girerler ve başarı durumlarına göre devlet tarafından

öğretmen olarak atanmaya hak kazanırlar. Ya da farklı özel eğitim kurumlarında öğretmenlik yapabilirler.

Hindistan'da öğretmen eğitimi konusunda merkez hükümet yasal çerçeveyi belirler, eyalet hükümetleri ise bu çerçevenin uygulanmasından sorumludur. Eğitim Bakanlığı ve CAGE Hindistan Devleti adına öğretmen yetiştirme ve istihdamından sorumlu merkezi organlardır. Hindistan'da okul öncesi öğretmeni olabilmek için ortaöğretim ya da üst ortaöğretim mezunu olduktan sonra bir ya da iki yıl süren okul öncesi eğitim programlarında eğitim alınmaktadır. Bu eğitimi veren kurumların hemen hepsi devletçe desteklenmeyen, özel kurumlardır. İlkokul öğretmeni olabilmek için yine benzer biçimde ortaöğretim ya da yüksek orta öğretimden sonra bir ya da iki yıl süren bir eğitim alınır. Bu eğitimi veren kurumlar devlet kurumu, desteklenen özel ya da desteklenmeyen özel kurumlar olabilir. Ortaöğretimde öğretmen olabilmek için ise fen bilimleri, sosyal ve beşeri bilimler, ticaret, tarım gibi alanlarda lisans eğitimi almış kişiler bir yıllık öğretmenlik eğitimi veren devlet kurumu, devlet destekli özel ya da özel kurumlara başvurabilirler. Özel eğitime muhtaç çocuklara öğretmen yetiştiren kurumlar Ulusal Engelliler Enstitüleri ve Rehabilitasyon Konseyi gözetimindedir. Bazı seçkin üniversitelerde dört yıllık öğretmenlik eğitimi de verilmeye başlanmıştır (UNESCO, 2011).

Hindistan'da öğretmenlik yapabilmek için eyalet düzeyinde Öğretmenliğe Uygunluk Testi ya da ulusal düzeyde Merkezi Öğretmenliğe Uygunluk Testinde başarılı olmak gerekmektedir (Bapna ve Sharma, 2015). Ancak, öğretmen istihdamında eyaletlerde farklı yollar izlenebilir. Bazı eyaletlerde öğretmenlik sınavından başarılı olmak şartı aranırken, bazılarında adayın akademik ve mesleki geçmişi önemli rol oynar. Bazı eyaletlerde ise iki koşul birden göz önünde bulundurulur. Bazılarında ise mülakatlar yoluyla da öğretmen istihdamı gerçekleştirilmektedir. Benzer biçimde öğretmen maaşları da eyaletten eyalete, hatta bölge koşullarına göre değişebilmektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde istihdam edilen öğretmenlere birçok maddi teşvik verilmektedir. Öğretmenlerin terfiinde genellikle kıdem önemli rol oynar. Kıdemle birlikte maaş artışı sağlanır. Örneğin 16 yıllık bir öğretmen öğretmenliğinin ilk yılında aldığı maaşın üç ya da dört katı maaş alabilir (UNESCO, 2011).

Türk Milli Eğitim Sistemi ve Hindistan eğitim sisteminde yer alan öğretmen eğitimi arasında oldukça farklılıklar göze çarpmaktadır. Türkiye'de tüm eğitim kademelerinde öğretmen olabilmek için lisans mezuniyeti şartı vardır ancak Hindistan öğretmen yetiştirme sisteminde bu şart sadece ortaöğretim kademesinde öğretmenlik yapacaklar için aranır. Okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde eğitim verecek olan öğretmenlerin ortaöğretimden sonra 1 ya da 2 yıllık bir eğitim almaları yeterli olmaktadır. Bunun en büyük nedeni Hindistan'da halen büyük oranda öğretmen yetersizliğinin olmasıdır.

SONUÇ

Eğitim felsefesi açısından Türkiye ve Hindistan'ın benimsediği temel ilkeler incelendiğinde, her iki ülkenin de eğitimde laiklik, demokrasi, eşitlik, insan haklarına saygı gibi evrensel değerlere önem verdiği açıkça görülmektedir. Hem Türkiye'de hem de Hindistan'da eğitim, bireylerin bedensel, zihinsel, ahlaki ve duygusal yönden dengeli bir şekilde gelişmelerini, bilimsel düşünme yeteneklerini ve toplumsal sorumluluklarını kazanmalarını amaçlar. Her iki ülkede de eğitim, toplumun genel refahı için bir araç olarak görülürken, aynı zamanda bireylerin kişisel mutluluğunu ve toplumun gelişimine katkılarını da hedeflemektedir. Bu açıdan bakıldığında, Türkiye ve Hindistan eğitim sistemleri arasında temel felsefi benzerliklerin olduğu ve her iki ülkenin de eğitimde ortak değerlere ve ideallere sahip olduğu söylenebilir.

Türk Milli Eğitim Sistemi ile Hindistan eğitim sistemi arasındaki yetki ve yönetim açısından yapılan karşılaştırmada, her iki sistemin de merkezi bir eğitim bakanlığının varlığını paylaştığı ancak yönetim modeli ve organizasyon yapısında belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. Türkiye'de eğitim yönetimi merkezi bir anlayışla, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenirken, Hindistan'da ise eğitim yönetimi merkezi hükümet ile eyaletler arasında paylaşılmış bir yapıya sahiptir. Bu farklılık, Hindistan'ın nüfus yoğunluğu ve coğrafi yayılımı gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Türkiye'de merkezi yönetim, eğitimin ulusal düzeyde birlik ve bütünlük içinde yürütülmesinden sorumlu iken, Hindistan'da yerel yönetimlerle birlikte eğitim yönetimi yürütülmektedir.

Türk Milli Eğitim Sistemi, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki temel bileşenden oluşurken, Hindistan'da da benzer şekilde eğitim sistemi bu iki kategoriye ayrılmıştır. Örgün eğitim, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim seviyelerini içerirken, yaygın eğitim ise örgün eğitimle

birlikte veya ayrı olarak düzenlenen eğitim faaliyetlerini kapsar. Her iki ülkenin yaygın eğitim sistemleri, özellikle yetişkin eğitimine odaklanarak okuma yazma, temel eğitim ve mesleki eğitim gibi alanlarda faaliyet göstermektedir.

Türk Milli Eğitim Sistemi ve Hindistan eğitim sistemi arasında okul öncesi eğitimin isteğe bağlı olması gibi benzerlikler bulunmasına rağmen, ilk ve orta öğretimde zorunlu eğitim konusunda farklılıklar mevcuttur. Türkiye'de zorunlu eğitim 4+4+4 şeklinde bir yapıya sahipken, Hindistan'da ise bu 5+3 şeklinde görülmektedir.

Her iki ülkenin eğitim sistemi içerisinde yer alan öğretim kademelerine ait okul türleri benzerlik göstermektedir. Ancak, Türkiye'de zorunlu eğitim yılının farklı olması nedeniyle hem kademeler arasında geçişlerde hem de lise düzeyindeki okulların çeşitliliğinde farklılıklar mevcuttur. Türkiye'de liseye geçiş için bir sınav gerekliliği bulunurken, Hindistan'da bu tür bir uygulama bulunmamaktadır. Bu farklılık, Hindistan hükümetinin ortaöğretime kayıt oranlarını artırmaya yönelik politikalarından kaynaklanmaktadır.

İki ülkenin eğitim sistemi arasında öğretmenlik eğitimi konusundaki belirgin farklılık, Türkiye'de tüm eğitim kademelerinde lisans mezuniyetinin gerekliliği karşısında, Hindistan'da öğretmenlik için lisans şartının sadece ortaöğretim seviyesinde aranmasıdır. Bu farklılık, Hindistan'da hala ciddi ölçüde öğretmen yetersizliğinin devam ettiğini göstermektedir.

Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'de, eğitim sisteminin daha düzenli ve oturmuş bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Ancak Hindistan eğitim sistemindeki hem alt yapı hem de insan kaynakları açısından yetersizliklere rağmen özellikle yükseköğretimde önemli başarılar imza attıkları görülmektedir. Bu durum araştırılarak Türk eğitim sistemindeki aksaklıklar nedeni ortaya çıkarılabilir. Bunun yanı sıra Hindistan'da yer alan aşırı kalabalık sınıflara rağmen eğitim düzeyinin beklenenin üstünde olmasının nedenleri de araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. s.27
- Brickman, W. W. (1960). A historical introduction to comparative education. *Comparative education review*, 3(3), 6-13.
- Crossley, N. (2002). *Making sense of social movements*. McGraw-Hill Education (UK).
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim ilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-283.
- Epstein, R. A. (1975). Unconscionability: A critical reappraisal. *The Journal of Law and Economics*, 18(2), 293-315.
- Gülcan, M., & Şahin, F. (2021). *Karşılaştırmalı eğitim: Tematik bir yaklaşım*. Ankara: Pegem Akademi
- King, E. J. (2012). *Comparative Studies and Educational Decision*. London and Newyork: Routledge Taylor & Francis
- MEB. (2016). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim adresi: https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf adresinden 11.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2017). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf adresinden 11.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı*. <https://www.meb.gov.tr/> adresinden 11.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ministry of Education. (2023a). <https://dsel.education.gov.in/about-us/oc> adresinden 12.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

Ministry of Education. (2023b).

https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/org_he_moe.pdf adresinden 12.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

Noah, H. J. (1984). The use and abuse of comparative education. *Comparative Education Review*, 28(4), 550-562.

Resmî Gazete. (2011). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> adresinden 11.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

Sharma, G. (2021) What is Right to Education Act (RTE Act)?

<https://timesofindia.indiatimes.com/readersblog/igoravsharma/what-is-right-to-education-act-rte-act-32034/>

Şimşek, A., & Kartal, S. (2019). Türkiye eğitim sisteminin amaçlarında felsefi akımlar. *Journal of International Social Research*, 12(65).

UNESCO. (2011). World Data on Education (7th Edition). (IBE/2011/CP/WDE/II) Geneva: UNESCO/International Bureau of Education

UNESCO. (2021). India. <http://uis.unesco.org/en/country/in> adresinden 19.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

Wikipedia. (2023). <https://tr.wikipedia.org/wiki/Hindistan> adresinden 11.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin

Makale id= 28

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0008-0825-1759

| 90

Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi**Araştırmacı Mustafa Göktürk Tapış¹, Dr. Öğretim Üyesi Zeynep Akın Demircan²**¹Ankara Üniversitesi²Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

*Corresponding author: Msutafa Göktürk Tapış

Özet: Güney Kore, Uzak Doğu'nun yüzyıllardır taşıdığı bilgi birikimiyle şekillendirilmiş günümüzde uluslararası bağlamda en nitelikli kabul edilebilecek eğitim sistemlerinden birine sahiptir. Bu nedenle Güney Kore'nin eğitim sistemini incelemek Türkiye'nin hali hazırda sahip olduğu eğitim sistemini geliştirmeye yönelik faydalı çıkarımlar yapma olanağını sağlayabilir. Buradan hareketle bu çalışmanın genel amacı Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda iki ülkenin eğitim sisteminde benimsedikleri felsefi yaklaşım, eğitimde yetki, eğitim sisteminin yapısı, zorunlu eğitim süreleri, okul türleri, kademeler arası geçiş ve öğretmen eğitimi boyutlarında karşılaştırma yapılmıştır. Çalışma doküman incelemesine dayalı bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Veriler Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemleri üzerine yayınlanmış olan makaleler, tezler ve akademik kitaplardan toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemleri arasında benzerlik ve farklılık gösteren noktalar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk Eğitim Sistemi, Güney Kore Eğitim Sistemi, Karşılaştırmalı Eğitim

Comparative Analysis of the Education Systems of Türkiye and South Korea

Abstract: South Korea has one of the most qualified education systems in the international context today, shaped by the centuries-old knowledge of the Far East. For this reason, examining the education system of South Korea may provide the opportunity to make useful inferences to improve Türkiye's current education system. Therefore, the general purpose of this study is to examine the education systems of Türkiye and South Korea comparatively. For this purpose, the philosophical approach adopted by the two countries in the education system, authority in education, structure of the education system, duration of compulsory education, types of schools, transition between levels and teacher training were compared. The study is a comparative education research based on document analysis. Data were collected from articles, theses, dissertations, and academic books published on education systems of Türkiye and South Korea. The data obtained were analyzed with descriptive analysis technique. As a result of the data obtained, it was determined that there are similarities and differences between the education systems of Turkey and South Korea.

Keywords: Turkish Education System, South Korean Education System, Comparative Education

GİRİŞ

Dünya üzerinde yer alan birbirinden farklı birçok kültür, ülkelerin oluşturdukları eğitim sistemlerini de doğrudan etkilemiştir. Bu etki bazı bölgelerde dünyaca kabul gören yüksek kalitede bazı bölgelerde de sürekli değişime uğrayan istikrarsız eğitim sistemlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitim sistemleri arasındaki böylesine büyük farklılıklar işler durumda olanların detaylı incelenmesi ve onlardan çıkarımlarda bulunulması gerekliliğini doğurmuştur.

Ulusal alan yazında karşılaştırmalı eğitim, uluslararası alan yazında *comparative education* olarak bilinen çalışma alanı, sözü edilen incelemelerin ve çıkarımların yapıldığı çalışmalardan oluşmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim, sıklıkla sınırları belirli olmayan, çok katmanlı bir alan olarak ele alınmaktadır (Bereday, 1957). Trethewey (1976) karşılaştırmalı eğitimi farklı eğitim sistemlerine sahip toplumlardan birinin kendi eğitim sisteminin belirli unsurlarındaki işlevsiz yönlerini ya da aksaklıklarını diğerinin eğitim sistemindeki aynı unsurların işlemlerini sağlayan uygulamalarını analiz ederek çözümler üretmesi olarak tanımlamıştır. Manzon (2011) ise karşılaştırmalı eğitimin bir eğitim sistemini bir ya da birden fazla eğitim sistemi ile çok boyutlu olarak bir arada inceleyen disiplinler arası eğitim bilimi araştırmaları olarak ifade etmiştir. Parkyn (1977) karşılaştırmalı eğitimin amacının herhangi belirli bir toplumun, kültürün ya da sistemin kendi sınırları içerisinde yeterli bir şekilde gözlemlemeyeceği ya da anlayamayacağı etmenleri farklı toplumlar, kültürler ve sistemler bağlamında karşılaştırmalı yöntemlerle çalışarak eğitim ve insan toplumunun gelişimi arasındaki ilişkiye dair anlayışı geliştirmek şeklinde ifade etmiştir. Günümüzde karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yalnızca eğitim sistemleri arasında karşılaştırmalar yapma işinden çok daha fazlasını ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında, Türkiye ve Güney Kore'nin eğitim sistemleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Güney Kore ya da resmi adıyla Kore Cumhuriyeti, Kore Yarımadası'nın kuzeyini kapsayan Kuzey Kore ile komşu olan bir Güneydoğu Asya ülkesidir (Britannica, 2024a). Kore Yarımadası nüfusunun %70'i Güney Kore toprakları üzerinde yaşamaktadır (Park, 1992). Nüfusu yaklaşık 52 milyon olan Güney Kore, dünyadaki en fazla nüfus yoğunluğuna (kilometrekareye 524 kişi) ve dünyadaki en homojen topluluklardan birine sahip ülkelerden biridir (İpek, 2021; Kaya, 2021a). Başkenti Seul olan Güney Kore'nin resmi dili Korece ve alfabesi Hangoul'dur (Britannica, 2024a). Güney Kore başkanlık tipi cumhuriyet sistemiyle yönetilmektedir (Kaya, 2021a). Asya'nın hızla gelişen önemli güçlerinden biri olan Güney Kore, eğitimde yaptığı hamlelerin başarıya ulaşmasıyla uluslararası anlamda kabul gören, nitelikli bir eğitime sahip ülkeler arasında yerini almıştır. Kültürel anlamda oldukça dışa açık olan Güney Kore'nin eğitim sistemi de ülkenin gelişim ve değişim hızına ayak uydurmuş durumdadır. Kısa süre içerisinde yaptıkları atılımlarla oldukça gelişmiş bir konuma ulaşmış olmalarından dolayı 'Asya Kaplanları' olarak adlandırılan dört ülkeden (diğer üç ülke: Singapur, Hong Kong, Tayvan) biri olan Güney Kore (Kaya, 2021a), 19. yüzyıl sonlarına doğru kurtulduğu Japon sömürgesinden sonra modern eğitiminin temellerini atmıştır (İpek, 2021). Güney Kore, PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda oldukça yüksek başarı gösteren ülkelerden biridir (Ay, 2014; Yücel ve Karadağ, 2016, Akt: İpek, 2021). Yükseköğretim konusunda da uluslararası anlamda kayda değer bir ülke olan Güney Kore, *Times Higher Education Dünya Üniversiteler Sıralaması 2024*'te ilk 500 sırada yer alan 10 üniversiteye ev sahipliği yapmaktadır (THE, 2024).

Türkiye ya da resmi adıyla Türkiye Cumhuriyeti, Asya ve Avrupa Kıtaları arasında hem bir bariyer hem de köprü rolü oynayan ülkedir. Türkiye, Balkanlar, Kafkasya, Orta Doğu ve Doğu Akdeniz'in kesişimi şeklinde konumlanmıştır. Bölgenin hem yüzölçümü hem de nüfus olarak en büyük ülkelerinden biri olan Türkiye'nin kara alanı bütün Avrupa ülkelerinden büyüktür. Başkenti Ankara olan ülkenin resmi dili Türkçe ve yaklaşık nüfusu 86 milyondur (Britannica, 2024b). Bölgesel bir güç olarak kabul edilen ve şu an 100 yaşında olan Türkiye Cumhuriyeti, kuruluşundan bu yana nitelikli büyüme gelişim için eğitim alanındaki yenilik ve düzenlemelerine devam etmektedir (Kalyoncuoğlu Şahin ve Şahin, 2021).

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırılması karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
2. Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin yetki yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
3. Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin eğitim sistemlerinin yapısı yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

4. Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin öğretim kademelerine göre okul türleri yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
5. Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin öğretim kademeleri arasında geçiş yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
6. Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin öğretmen eğitimi yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Doküman incelemesine dayalı nitel bir araştırma olan bu araştırma, Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerini belirlenen yönlerden karşılaştırarak iki eğitim sistemi arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlamıştır. Kandel'e (1955) göre karşılaştırmalı eğitim, toplumsal eğitim sistemleri arasındaki farklılıkları ifade eden etmenlerin analizini ve karşılaştırılmasını içermektedir.

VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın amacı doğrultusunda gereken verilerin toplanması için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre, araştırılacak olgu ya da olgulara ait bilgi barındıran materyallerin analizini ifade eden doküman incelemesi, farklı veri toplama teknikleriyle bir arada kullanılabilmesi gibi yalnız başına da kullanılabilir. Bu araştırma verilerinin toplandığı dokümanları, Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerine yönelik olarak yazılmış makaleler, lisansüstü tezler, akademik kitaplar ve internet araştırmaları oluşturmaktadır.

VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, herhangi bir veri toplama tekniği kullanılarak elde edilen verilerin, araştırmacı tarafından belirlenen temalar çerçevesinde özetlenerek yorumlanmasını gerektiren nitel veri analiz türlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırma soruları etrafında oluşturulan çerçeve ile verilerin analizi yapılarak, ortaya çıkan benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölüm, Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerine yönelik elde edilen verilerin analizi doğrultusunda yapılan karşılaştırma bulgularından oluşmaktadır.

1. Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinde Benimsenen Eğitim Felsefesi Yönünden Benzerliklere ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

Türk Milli Eğitim Sistemi felsefi anlamda, Türk milletinin her bir bireyini Atatürk ilke ve inkılaplarına ve milliyetçiliğine bağlı, ahlaki, manevi ve insani değerlere sahip ve bu değerleri koruyan, fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duygusal olarak sağlıklı, sorumluluk sahibi, insan haklarına saygılı, yaratıcı ve demokratik vatandaşlar olarak yetiştirmek etrafında şekillenmiştir (MEB, 2017). Felsefi akım olarak, eğitim tarihinin başlangıcında daimicilik ve esasicilik benimsenmiş olsa da sonraları bu akımlar yerini önce ilerlemecilik daha sonra da yapılandırmacılık akımlarına bırakmıştır (Kalyoncuoğlu Şahin ve Şahin, 2021).

Güney Kore eğitim sisteminin felsefesi ünlü filozoflarından biri olan Hongik-Ingan'ın felsefesi doğrultusunda şekillenmiştir. Bu bağlamda Güney Kore eğitim sistemi, bireylerin karakterlerini mükemmel hale getirmeyi, bireyleri geçimlerini sağlayabilecek konuma getirmeyi, bireyleri toplumun birer parçası olan demokratik vatandaşlar haline getirmeyi ve küresel refahı sağlamayı amaçlamaktadır (MOE, 2004; Akt: İpek, 2021).

Eğitim felsefeleri açısından karşılaştırıldığında Türk Milli Eğitim sisteminin en önemli yanı Atatürkçü yurttaşlık vurgusu iken Güney Kore eğitim sisteminin barışçıl, dünya vatandaşlığı vurgusudur. Demokratik bireyler yetiştirme ideali ise iki eğitim sisteminin felsefi açıdan ortak noktasıdır.

2. Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Yetki Yönünden Benzerliklerine ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Türk Milli Eğitim Sistemi, her tür eğitim kademesinin Millî Eğitim Bakanlığı kontrolünde olduğu merkezi bir yönetim yapısına sahiptir (MEB, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü gibi farklı birçok birim yer almaktadır (MEB, 2024).

Güney Kore eğitim sisteminde Eğitim Bakanlığı (*Ministry of Education*) bütün eğitim kademelerinin yönetimi sorumluluğunu üstlenmektedir. Ancak 1991 yılında çıkarılan yerel özerklik yasası eğitim yönetiminde yerleşmeye doğru bir dönüşüm başlatmıştır. Bu yasa ile Eğitim Bakanlığı'nın yönetsel ve finansal birçok yetkisi *yerel eğitim ofislerine* bırakılmıştır. 2023 yılı itibari ile Eğitim Bakanlığı bünyesinde Eğitimin Dijital Dönüşümü Bürosu ve Yükseköğretim Düzenleme, Yenilik, Eğitsel Otonomi ve Güvenlik Bürosu gibi yeni birimler kurulmuştur (MOE, 2024).

Türk Milli Eğitim Sistemi ve Güney Kore eğitim sistemi yetki yönünden karşılaştırıldığında eğitim yönetiminin zirvesinde eğitime yönelik bakanlığın yer alması açısından ortak bir özelliğe sahiptirler. Ancak Türk Milli Eğitim Sistemi merkezi bir yönetim anlayışını benimserken Güney Kore eğitim sisteminde eğitim yönetimi yerel yönetimlerle bir arada sağlanmaktadır. Ayrıca Güney Kore eğitim sisteminde Eğitim Bakanlığı eğitsel anlamda küresel değişim ve gelişimi destekler şekilde teşkilatlanmış iken Türk Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatlanması daha bölgesel düzeydedir.

3. Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Yapısı Yönünden Benzerliklerine ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Türk Milli Eğitim Sistemi'nin genel yapısını örgün ve yaygın eğitim bölümleri oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim örgün eğitim kapsamına girerken örgün eğitime eşlik eden ya da örgün eğitim dışında kalan eğitsel faaliyetler de yaygın eğitim kapsamına girmektedir. Türk Milli Eğitim Sistemi'nde zorunlu eğitim 4 yıl süren ilköğretim ve dört yıl süren ortaokulun olduğu ilköğretim kademesini ve 4 yıl süren lisenin olduğu ortaöğretim kademesini kapsayacak şekilde 4+4+4 olarak 12 yıl olmak üzere yapılandırılmıştır (MEB, 2017).

Güney Kore eğitim sisteminin yapısını okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim (ortaokul ve lise) ve yükseköğretim temel kademeleri ile yaşam boyu öğrenme faaliyetleri oluşturmaktadır (MOE, 2024). Güney Kore eğitim sisteminde zorunlu eğitim 6 yıl süren ilköğretim kademesi ve 3 yıl süren ortaokulun olduğu ortaöğretim kademesi olmak üzere iki aşamalı olarak 9 yıl sürecek şekilde yapılandırılmıştır (Mengi, 2021; Hong ve Lee, 1992).

Tablo 1: Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Genel Yapıları

	Türk Milli Eğitim Sistemi		Güney Kore Eğitim Sistemi	
	Zorunlu	Zorunlu Değil	Zorunlu	Zorunlu Değil
Okul Öncesi	-	3-5 yaş arası	-	3-5 yaş arası
İlkokul	6-9 yaş arası 4 yıl	-	6-11 yaş arası 6 yıl	-
Ortaokul	10-13 yaş arası 4 yıl	-	12-14 yaş arası 3 yıl	-
Lise	14-17 yaş arası 4 yıl	-	-	15-17 yaş arası 3 yıl
Yükseköğretim	-	Ön lisans 2 yıl Lisans 2-6 yıl Lisansüstü 1-4 yıl	-	Yükseköğretim kurumları 2-6 yıl Lisansüstü Eğitim Birimleri 3-5 yıl

Türk Milli Eğitim Sistemi ve Güney Kore eğitim sistemlerinin genel yapıları oldukça benzerdir. Her iki eğitim sisteminde de temel eğitim kademeleri (yükseköğretim dahil) ve bu kademeler dışında yer alan eğitsel faaliyetler yer almaktadır. Türk Milli Eğitim Sistemi ve Güney Kore eğitim sistemi arasında zorunlu eğitim yönünden ise oldukça büyük bir fark vardır. Bu fark yalnızca zorunlu eğitim süresi yönünden değil aynı zamanda zorunlu eğitimin yapılandırılma şeklinden de kaynaklanmaktadır. Türk Milli Eğitim Sistemi'nde ortaöğretim kademesinde yer alan lise de zorunlu eğitime dahil iken Güney Kore eğitim sisteminde değildir.

4. Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Öğretim Kademelerine Göre Okul Türleri Yönünden Benzerliklerine ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Türk Milli Eğitim Sistemi'nde okul öncesi eğitim kademesi çocuk yuvalarını (kreşler) ve anaokullarını kapsamaktadır. Anaokulları bağımsız ya da bir ilkokula bağlı ana sınıfı şeklinde bulunabilmektedir (Erdem, 2021). İlköğretim kademesi 4 yıl süren ilkokullar ve 4 yıl süren ortaokullar ya da imam-hatip ortaokulları gibi kurumları kapsamaktadır (Fulbright, 2024). Ortaöğretim, fen liseleri, Anadolu liseleri, güzel sanatlar liseleri, sosyal bilimler liseleri, spor liseleri, Anadolu imam-hatip liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri, mesleki ve teknik eğitim merkezleri ve çok programlı Anadolu liseleri gibi kurumlarda yürütülmektedir (MEB, 2016). Yükseköğretim kurumları ise üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuvarlar, meslek yüksekokulları ve uygulama ve araştırma merkezlerinden oluşmaktadır (MEB, 2017).

Güney Kore eğitim sisteminde okul öncesi eğitim kademesi anaokulları ve çocuk bakım merkezlerinden yürütülmektedir (Taşkın, 2021). İlköğretim kademesindeki kurumlar ilkokullardır. Ortaöğretimin ilk kademesinde ortaokullar, ikinci kademesinde ise genel liseler, fen liseleri, meslek liseleri, sanat liseleri ve yabancı dil liseleri yer almaktadır. Yükseköğretim kurumları ise üniversiteler, yüksekokullar, teknik yüksekokullar, endüstri üniversiteleri, eğitim üniversiteleri, basın ve haberleşme üniversiteleri ve iki yıllık yüksekokullardan oluşmaktadır (MOE, 2024).

Türk Milli Eğitim Sistemi ve Güney Kore eğitim sistemi içerisinde yer alan öğretim kademelerine ait okul türleri iki ülkede benzerlikler göstermektedir. Güney Kore'de ortaöğretim kademesinde yabancı dil liseleri ve yükseköğretim kademesinde eğitim, endüstri ve iletişim gibi disiplinlere göre özelleşmiş üniversitelerin bulunması Güney Kore eğitim sisteminin öğretim kademelerine göre okul türleri açısından çeşitliliğinin fazla olduğunu göstermektedir.

5. Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Öğretim Kademeleri Arasında Geçiş Yönünden Benzerliklerine ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Türk Milli Eğitim Sistemi'nde okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır. Bu nedenle ilköğretim kademesi zorunlu eğitimin ilk basamağıdır. İlköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçiş esas puan ve/veya beceri ya da yetenek sınavına göre yapılan tercihler ile sağlanmaktadır (MEB, 2016). Ortaöğretim kademesi mezunları ise yükseköğretime kabul edilebilecek aday öğrenciler olmaktadır. Yükseköğretim kademesine geçiş merkezi sınav aracılığıyla sağlanmaktadır (MEB, 2017).

Güney Kore eğitim sisteminde okul öncesi eğitim zorunlu eğitime dahil olmadığından ilköğretim kademesi ilk basamak olarak bulunmaktadır. İlköğretim kademesinde herhangi bir sınav bulunmadığından ortaöğretim kademesine geçiş için okula düzenli devam etmek ve derslere ve etkinliklere katılmak yeterlidir (Mengi, 2021). Ortaöğretimin ilk basamağı olan ortaokula belirli bir süre sınavla ve kura ile alınmış olsa da (Hong ve Lee, 1992) günümüz Güney Kore'sinde bu uygulamalar yer almamaktadır. Ortaöğretimin ilk basamağı olan ortaokuldan ikinci basamağı olan ve zorunlu eğitime dahil olmayan liseye geçiş ise merkezi sınav ve ortaokul başarı puanı ile sağlanmaktadır. Ortaöğretim kademesinden yükseköğretim kademesine geçişler de yine merkezi bir sınav aracılığıyla sağlanmaktadır (MOE, 2024).

Türk Milli Eğitim Sistemi ve Güney Kore eğitim sisteminin öğretim kademeleri arasında geçişler hem benzerlik hem de farklılık göstermektedir. Türk Milli Eğitim Sistemi'nde ilköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçiş bir sınav aracılığı ile sağlanırken bu durum Güney Kore eğitim sisteminde yalnızca ortaöğretim kademesinin basamakları arasında aynı şekilde sağlanmaktadır. Bu farklılık ortaokulların Türk Milli Eğitim Sistemi'nde ilköğretim kademesine, Güney Kore eğitim sisteminde ise

ortaöğretim kademesine dahil edilmesinden kaynaklanmaktadır. Her iki eğitim sisteminde de yükseköğretime geçiş merkezi sınav aracılığıyla sağlanmaktadır.

6. Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Öğretmen Eğitimi Yönünden Benzerliklerine ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Türk Milli Eğitim Sistemi'nde öğretmen olabilmek için Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak öğretmenlik formasyonu veren eğitim yüksekokullarından mezun olma şartı bulunmaktadır (MEB, 2017). Bu kurumlar genellikle üniversitelere bağlı eğitim fakültelerinden oluşmaktadır. Öğretmen olabilmek için gereken minimum eğitim düzeyi sınıf öğretmenliği ya da alan öğretmenliği lisans ya da eğitim bilimleri lisansüstü derecesidir (YÖK, 2024).

Güney Kore eğitim sisteminde öğretmen olabilmenin şartı ulusal eğitim üniversitelerinden ya da öğretmen kolejlerinden öğretmenlik eğitimi almaktır (Kaya, 2021b). Güney Kore'de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinin her birinde öğretmenlik yapmak için lisans derecesine sahip olmak gerekirken (Kaya, 2021b) okul öncesi kademesine dahil kabul edilen çocuk bakım merkezlerinde okul öncesi öğretmenliği için ön lisans derecesine ve bir sertifika programı mezuniyetine sahip olmak da yeterlidir (Taşkın, Merey, Mengi, Görmez ve Kaya, 2019).

Türk Milli Eğitim Sistemi ve Güney Kore eğitim sisteminde yer alan öğretmen eğitimi arasında öğretmen olabilmek yeterliği olarak lisans derecesine sahip olma gerekliliği benzerlik göstermektedir. Güney Kore'de Türkiye'den farklı olarak sadece öğretmen yetiştirmede özelleşmiş eğitim üniversiteleri bulunmaktadır. Bu da öğretmen eğitimi sonrasındaki öğretmen yeterlikleri açısından Güney Kore'yi avantajlı bir konuma getirmektedir.

SONUÇ

Güney Kore eğitim sisteminin Türk Milli Eğitim Sistemi ile arasında belirli yönlerden benzerlikler bulunuyor olsa da sistemin genel işleyişi, eğitimin yapılması ve yönetimi bakımlarından oldukça farklılıklar göstermektedir.

Eğitim sisteminde benimsenen genel felsefe açısından incelendiğinde Türk Milli Eğitim sisteminin daha milliyetçi bir felsefe benimsediği, Güney Kore eğitim sisteminin ise daha evrensel bir felsefe benimsediği ortaya çıkmıştır.

Eğitimde yetkinin dağılımı yönünden inceleme yapıldığından Türk Milli Eğitim Sistemi ve Güney Kore eğitim sisteminin her ikisinde de yönetimdeki en üst mercinin eğitimden sorumlu bakanlık olduğu tespit edilmiştir. Ancak yönetim şekli yönünden birbirlerinden farklı olarak Türk Milli Eğitim Sisteminin merkezi, Güney Kore eğitim sisteminin ise merkezi ve yerel ortak bir yönetim şekli benimsediği tespit edilmiştir.

Eğitim sisteminin genel yapısı yönünden yapılan incelemeler sonucunda Türk Milli Eğitim Sistemi'nin ve Güney Kore eğitim sisteminin aynı temel eğitim kademelerine sahip olduğu, her iki eğitim sisteminde de okul öncesi eğitim kademesinin zorunlu olmadığı ve ilköğretim kademesinin zorunlu olduğu ancak ortaokulun Türk Milli Eğitim Sistemi'nde ilköğretim kademesine dahil olduğu, Güney Kore eğitim sisteminde ise ortaöğretim kademesine bağlı olarak zorunlu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca her iki eğitim sisteminde de ortaöğretim kademesinde yer alan lise eğitiminin Türk Milli Eğitim Sistemi'nde zorunlu iken Güney Kore eğitim sisteminde zorunlu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yükseköğretim kademesinin ise her iki eğitim sisteminde de zorunlu eğitime dahil olmadığı tespit edilmiştir.

Eğitim sistemleri içerisindeki okul türleri yönünden incelendiğinde her iki eğitim sisteminin de bazı farklılıklarla birlikte neredeyse aynı tür eğitim kurumlarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim kademeleri arasında geçiş yönünden yapılan incelemeler sonucunda Türk Milli Eğitim Sistemi'nde ilköğretim-ortaöğretim ve ortaöğretim- yükseköğretim kademeleri arası geçişlerin merkezi sınav aracılığı ile yapıldığı, Güney Kore eğitim sisteminde ortaokul-lise ve lise-yükseköğretim arası geçişlerin merkezi sınav aracılığı ile yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmen eğitimi yönünden yapılan incelemeler sonucunda her iki eğitim sisteminin de öğretmen olma yeterliliğinin göstergesi olarak lisans derecesine sahip olma şartını kabul ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türk Milli Eğitim sistemi ile Güney Kore eğitim sisteminin karşılaştırmalı incelemesi sonucunda Güney Kore eğitim sisteminde benimsenen evrensel felsefenin, eğitim sisteminde yer alan isteğe bağlı lise eğitiminin, yabancı dilde özelleştirilmiş liselerin ve öğretmen eğitimi için özelleştirilmiş yükseköğretim kurumlarının daha detaylı incelemeye değer uygulamalar oldukları düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Bereday, George Z. F. (1957). Some Discussions of Methods in Comparative Education, *Comparative Education Review*, 1(1), 13-15. <https://doi.org/10.1086/444747>

Britannica. (2024a). *South Korea*. Erişim adresi: <https://www.britannica.com/place/South-Korea>

Britannica. (2024b). *Turkey*. Erişim adresi: <https://www.britannica.com/place/Turkey>

Erdem, M. (2021). Türk Eğitim Sistemi, A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (7. Baskı) içinde (77-113). Ankara: Pegem Akademi.

Fulbright. (2024). *Türk Eğitim Sistemi*. Fulbright Türkiye. Erişim adresi: <https://fulbright.org.tr/turk-egitim-sistemi>

Hong, S., & Lee, G. (1992). *Korea Republic: Handbook of World Education: A Comparative Guide to Higher Education & Educational Systems of The World* (Ed. W. Wickremasinghe). Houston, Texas: American Collegiate Service.

İpek, C. (2021). Güney Kore Eğitim Sistemi, A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (7. Baskı) içinde (375-409). Ankara: Pegem Akademi.

Kalyoncuoğlu Şahin, S. & Şahin, M. (2021). Türk Eğitim Sistemi, S. Kalyoncuoğlu Şahin & M. Şahin (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim Güncel Veriler ve Eğitim Perspektifleri* içinde (1-31). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kandell, I. L. (1955). *The New Era in Education: A Comparative Study*. Boston: Houghton Mifflin.

Kaya, K. (2021a). Güney Kore Cumhuriyeti, Z. Meray (Ed.), *Tüm Yönleriyle Güney Kore Eğitim Sistemi* içinde (1-32). Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.

Kaya, K. (2021b). Güney Kore’de Lise Eğitimi, Z. Meray (Ed.), *Tüm Yönleriyle Güney Kore Eğitim Sistemi* içinde (91-124). Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.

Manzon, M. (2011). *Comparative Education: The Construction of a Field*. Hong Kong: Springer.

MEB. (2016). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim adresi: https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf

MEB. (2017). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf

MEB. (2024). *Millî Eğitim Bakanlığı*. Erişim Adresi: <https://www.meb.gov.tr/>

Mengi, A. (2021). Güney Kore’de İlkokul Eğitimi, Z. Meray (Ed.), *Tüm Yönleriyle Güney Kore Eğitim Sistemi* içinde (51-70). Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.

MOE, Republic of Korea. (2024). *Education System*. Erişim Adresi: <https://english.moe.go.kr/sub/infoRenewal.do?m=0301&page=0301&s=english>

Parkyn, G. W. (1977). Comparative Education Research and Development Education, *Comparative Education*, 13(2), 87-94.

Taşkın, N. (2021). Güney Kore’de Okul Öncesi Eğitim, Z. Meray (Ed.), *Tüm Yönleriyle Güney Kore Eğitim Sistemi* içinde (33-49). Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.

Taşkın, N., Meray, Z., Mengi, A., Görmez, E., & Kaya, K. (2019). Güney Kore Okul Öncesi Eğitim Sistemi, 6. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi*, 2-5 Ekim 2019. Kars, Türkiye.

THE. (2024). *Times Higher Education*. Erişim Adresi: <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-south-korea>

- Trethewey, A. R. (1976). *Introducing Comparative Education*. New York: Pergamon Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin.
- YÖK. (2024). *Yükseköğretim Kurulu*. Erişim Adresi: <https://www.yok.gov.tr/>



Makale id= 30

Sözlü Sunum

ORCID ID: cansuyu55

| 98

Geometrik Kavramların Oluşumunda Bilişsel Araç Olarak Geogebra Kullanımı**Araştırmacı Hülya Göktürk¹**¹Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Özet: Matematik soyut matematiksel kavramlar içermesi sebebiyle toplumun çoğunluğu tarafından zor ve karmaşık bir bilim dalı olarak görülmektedir (Ünsal ve Cenk, 2020). Matematik öğretiminde öğrenci merkezli, öğrencinin bilgiye ulaşacağı öğrenme yaklaşımlarının kullanılması öğrencilerin matematik dersine karşı bakış açısını pozitif yönde değiştirir (Tuzer Ünsal, 2018). Her bireyin matematik dersine karşı bakış açısında farklılıklar gözlemlenebilir. Öğrencilere matematikle ilgili konuları kavratmak ve sevdirmek için farklı yöntemler ve stratejiler sunmak, öğrencinin matematik deneyimini olumlu yönde etkileyebilir. Bu farklı yöntem ve stratejiler içerisinde bilgisayar destekli matematik öğretim uygulamaları yer alabilir. Hem dersi daha çekici hale getirmek hem de görsel unsurlarla destekleyerek öğrencinin ilgi ve motivasyonunu artırmak için birçok matematik dinamik yazılımlarından yararlanılabilir. Bunlardan bazıları Cabri Geometri, Geometer's Sketchpad ve Geogebra gibi geometri ve matematik öğretimi için geliştirilmiş dinamik yazılımlardır. Bu yazılımlar arasında Geogebra kullanımının kolay olması, ücretsiz olması ve birçok dile çevrilmesi sebebiyle diğer yazılımlardan ayrılır (Ünsal ve Cenk, 2020). Bilgiyi anlamlı hale getirmenin bir yöntemi de bilgisayarları bilişsel araç olarak eğitime dahil etmektir (Yıldırım, 2005). Bilişsel araçlar, öğrenenlerin kavramsal yapılarını geliştirmek ve bildiklerini ya da öğrendiklerini geliştirerek yansıtmak amacıyla kullanılan araçlardır (Jonassen, 2006, s.21). Bilişsel araç kullanıldığında edinilecek bilgi öğrenen tarafından oluşturulurken; bilgisayarın bilişsel araç olarak kullanılabilmesi için uygun öğrenme ortamının sağlanması önemli bir gerekliliktir (Yıldırım, 2005). Bilişsel araçların başarılı bir şekilde tasarlanabilmesi ve değerli hale getirilebilmesi için bazı temel kriterler bulunmaktadır (Jonassen, 2000). Bilgisayar tabanlı uygulamaların bilişsel araç olarak nitelendirilmesi için Jonassen (2000) dokuz ölçüt belirlemiştir. Bunlardan bazıları; ilgili aracın genellenebilir, erişilebilir ve karşılanabilir olmasıdır. Geogebra'nın kullanım kolaylığı ve avantajları göz önünde bulundurulduğunda bilişsel süreçleri destekleyen ve matematik öğrenimini geliştiren etkili bir bilişsel araç olarak kullanılabilme potansiyeli karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışma Geogebra'nın matematik eğitiminde kullanıldığı durumları inceleyerek bilişsel araç olarak kullanılabileceğini destekleyen literatürü bilişsel araç kriterleri bağlamında sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Araç, Geogebra

Development of Geometry Concepts Via Use of Geogebra As a Cognitive Tool

Abstract: Mathematics is seen as a difficult and complex science by the majority of the society because it contains abstract mathematical concepts (Ünsal & Cenk, 2020). The use of student-centred, student-centred learning approaches in mathematics teaching changes students' perspectives towards mathematics in a positive way (Tuzer Ünsal, 2018). Differences can be observed in each individual's perspective towards the mathematics course. Providing students with different methods and strategies to make them comprehend and enjoy mathematics-related subjects can positively affect the student's mathematics experience. These different methods and strategies may include computer assisted mathematics teaching applications. Many mathematics dynamic software programmes can be used to make the lesson more attractive and to increase student interest and motivation by supporting it with visual elements. Some of these are dynamic software developed for geometry and mathematics teaching such as Cabri Geometry, Geometer's Sketchpad and Geogebra. Among these software, Geogebra differs from other software because it is easy to use, free of charge and translated into many languages (Ünsal & Cenk, 2020). One method of making knowledge meaningful is to include computers as cognitive tools in education (Yıldırım, 2005). Cognitive tools are tools used to develop learners' conceptual structures and to reflect what they know or have

learnt (Jonassen, 2006, p.21). While the knowledge to be acquired when using a cognitive tool is created by the learner, it is an important requirement to provide a suitable learning environment for the computer to be used as a cognitive tool (Yıldırım, 2005). There are some basic criteria for the successful design and valorisation of cognitive tools (Jonassen, 2000). Jonassen (2000) identified nine criteria for computer-based applications to be characterised as cognitive tools. Some of these criteria are generalisability, accessibility and affordability of the relevant tool. Considering the ease of use and advantages of Geogebra, it has the potential to be used as an effective cognitive tool that supports cognitive processes and improves mathematics learning. In this direction, this study examines the cases in which Geogebra is used in mathematics education and presents the literature supporting its use as a cognitive tool in the context of cognitive tool criteria.

Keywords: Cognitive Tool, Geogebra

1. Bilişsel Araçlar

Bilişsel araçlar öğrenciler tarafından bildiklerini temsil etmek için kullanıldığında onları çalıştıkları içerik hakkında eleştirel düşünmeye zorunlu olarak dahil eden bilgisayar uygulamalarıdır (Jonassen vd., 1998). Bilişsel araçlar nesnel bilginin sunumuna odaklanmak yerine, öğrenenlerin bilgiyi anlama ve kavramalarını yansıtmalarına ve aynı zamanda bilginin oluşmasına aktif olarak katılmalarına odaklanır. Böylece bu araçlar; öğrencilerin anlamlı düşüncelerini ve öğrenme sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirmelerini sağlar (Yıldırım, 2005).

Öğrenciler bilgisayarları kendi bilgilerini oluşturmak, analiz etmek, yorumlamak ve biçimlendirmek için bilişsel araç olarak kullanabilir. Öğrencileri anlamlı düşünmeye sevk edip öğrendiklerini anlamlı bir şekilde sunması ve bu sürece bilgisayarın ortaklık etmesi bilişsel aracın temel prensibini oluşturur (Şendurur, 2017). Bilişsel araçlar aracılığıyla bilgisayarların sağladığı dinamik öğrenme ortamları, öğrencilerin bilişsel öğrenme süreçlerini destekleyerek öğrencilerde eleştirel düşünce ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Akyol & Şendurur, 2016).

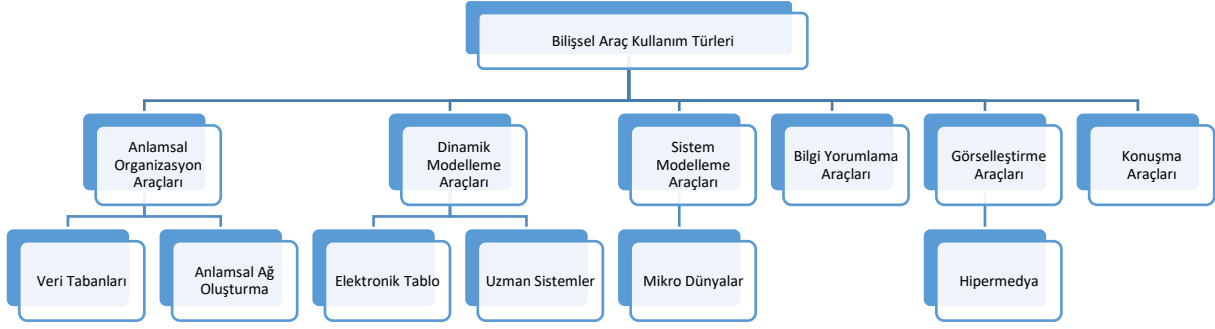
1.1. Bilişsel araçlar ve zihinsel modeller

Modeller bazı dış temsil sistemleri kullanarak ifade edilen ögeler, ilişkiler, işlemler ve etkileşimleri yöneten kurallardan oluşan kavramsal sistemlerdir (Jonassen, 2006). Bu modeller öğrencinin zihninde mevcuttur ve öğrencilerin anlamalarını temsil etmek için kullandıkları denklemlerin ve diyagramların somutlaştırılmış halidir. Yani zihinde modeller ve modelleri temsil eden dışsal modeller vardır. Zihinsel modeller dışsal modelleri oluşturmak için gerekli materyali sağlar. Dışsal modeller ise kavramsal değişim için araçlar sağlayarak içsel modelleri düzenler. Farklı teknolojiye dayalı modelleme araçlarını kullanarak modellerin oluşturulması, öğrencilerin kendi içi modelini oluşturmaya olanak verir. Bilişsel araçlar, insan bilişsel işlevlerini desteklemek veya geliştirmek amacıyla tasarlan genellikle teknolojik veya yazılım tabanlı araçlar olarak düşünülür.

Bilişsel araç ve zihinsel modeller birbiriyle etkileşim içindedir (Jonassen, 2006). Zihinsel modeller, bilişsel araçların geliştirilmesinde rehberlik edebilir. Birçok teknoloji, insan zihni üzerine daha iyi anlayışlar elde etmek ve bu anlayışları uygulamak amacıyla zihinsel modelleri kullanabilir. Zihinsel modelleme sürecinde bilgisayarları bilişsel araç olarak kullanmanın pratik bir nedeni verimliliğidir. Bilişsel araç anlamlı bir öğrenmeyi sağlamak için herhangi bir derste birçok şekilde kullanılabilirdiğinden uygulama başına maliyet nispeten daha düşük olacaktır. Bir diğer neden ise öğrenmenin verimliliğini sağlamaktır. Bilişsel araç geniş bir konu içeriği yelpazesine uygulayabilecek sınırlı sayıda programla öğrenci becerilerinin geliştirilmesini, teknoloji ile zaman ve maliyetin daha verimli kullanılmasını sağlar. Böylece bir bilişsel araç geliştirme sürecinde, zihinsel modeller kullanıcı davranışını anlamak, problem çözme yeteneklerini iyileştirmek veya etkileşimleri artırmak için temel teorik çerçeve sağlayabilir.

1.2. Bilişsel araç kullanım türleri

Bilişsel araçlar, insanların düşünme, öğrenme ve problem çözme yeteneklerini artırmak amacıyla tasarlanmış araçlardır. Bu araçlar, bilişsel işlevleri destekleyerek veya geliştirerek kullanıcıların performansını artırabilir. İşte bilişsel araç kullanım türlerinden bazıları Şekil 1. de verilmiştir (Jonassen vd., 1998).



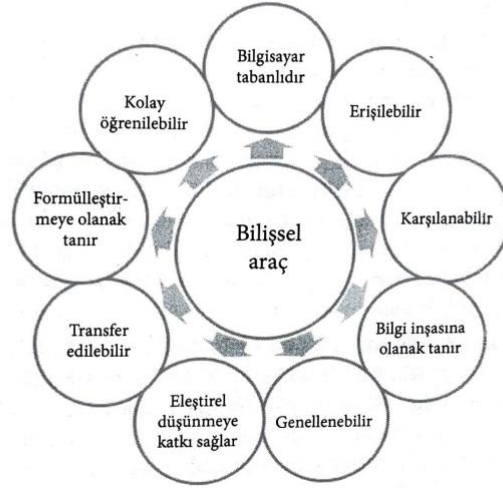
Şekil 1. Bilişsel araç kullanım türleri

Yukarıdaki şekilde de ifade edildiği gibi bilişsel araçlar literatürde altı farklı şekilde tanımlanmış ve çeşitli araçlar ile öğretim ortamlarına entegre edilmiştir. Bu türler araçların çeşitli özellikleri ve hedeflenen öğrenme kazanımlarına göre farklılaşabilmektedir. Aşağıda bu türler kısaca açıklanmaktadır.

- **Anlamsal organizasyon araçları:** Öğrencilerin bildiklerini veya öğrendiklerini analiz etmelerine ve düzenlemelerine yardımcı olan araçlardır. Bu araçlar sayesinde bilgi anlamlı parçalara ayrılır ve bilgiler ortak özelliklerine göre kategorize edilir.
- **Dinamik modelleme araçları:** Öğrencilerin fikirler arasındaki dinamik ilişkileri tanımlamalarına yardımcı olan araçlardır. Bu araçlar sayesinde bir bilgideki değişim ile diğer bilgilerdeki etkinin nasıl gerçekleşeceği keşfedilmeye çalışılır.
- **Sistem modelleme araçları:** Bir sistemi anlamak, tasarlamak, analiz etmek için kullanılan yazılım araçlarıdır. Bu araçlar, genellikle bir sistemdeki bileşenleri, ilişkileri ve davranışları temsil ederek sistemin karmaşıklığını daha iyi anlamak için kullanılır.
- **Bilgi yorumlama araçları:** Büyük veri setlerinden anlam çıkarmak, bilgiyi analiz etmek ve anlamak için kullanılan yazılım veya araçlardır. Bu sayede bilginin manipulasyonu ve mevcut bilgidен yeni bilgi üretilmesi mümkün hale gelir.
- **Görselleştirme araçları:** Veriyi grafik, grafik, harita veya başka bir görsel formda temsil etmek için kullanılan yazılım veya araçlardır. Bu tür araçlar, veri setlerini daha anlaşılır ve etkili bir şekilde sunarak kullanıcıların veri üzerindeki desenleri ve ilişkileri hızlı bir şekilde anlamalarını sağlar.
- **Konuşma araçları:** Metin veya ses girişi alanlarından alınan bilgileri anlayan, işleyen ve yanıt veren yazılım veya sistemlerdir. Bu araçlar, konuşma tanıma teknolojilerini kullanarak insanlarla etkileşimde bulunur.

1.3. Bilişsel araç kriterleri

Bilişsel araçların başarılı bir şekilde tasarlanabilmesi ve değerli hale getirilebilmesi için bazı temel kriterler bulunmaktadır. Jonassen (2000) temel olarak bilgisayar tabanlı uygulamaların bilişsel araç olarak nitelendirilmesi için dokuz ölçüt belirlemiştir. Bu ölçütler Şekil 1.'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Bilişsel araç değerlendirme ölçütleri

Bir bilgisayar temelli aracın bilişsel araç olarak nitelendirilebilmesi için yukarıdaki şekilde tanımlanan özellikleri taşıması gerekmektedir. Her bir araç bu özellikleri farklı seviyelerde taşıyabilir. Özellikleri taşımadaki farklılık bu araçları yine şekil 1 de ifade edilen türlere ayırmaktadır. Bir aracın bilişsel araç olup olmadığına dair bir fikir edinebilmek adına bu özellikler bağlamında aracı değerlendirmek doğru olacaktır. Aşağıda bu özellikler kısaca açıklanmaktadır.

- **Kolay öğrenilebilir olma:** Bilişsel araçlar kullanıcı dostu bir ara yüze sahip, kolayca anlaşılabilir ve kullanılabilir olmalıdır. Kullanıcılar aracı kolayca anlamalı ve etkileşimde bulunabilmelidir.
- **Formüleştirmeye olanak tanıma:** Bilişsel araçlar; matematiksel ve algoritmik modeller kullanarak problemleri çözmek, veri analizi yapmak ve öğrenme süreçlerini gerçekleştirmek için tasarlanmalıdır. Bilişsel araçlar problem çözme süreçlerinde de formüleştirmeye yardımcı olabilir. Belirli bir hedefe ulaşmak için gerekli adımları belirleyebilir, problemleri çözebilir ve çeşitli kriterlere dayalı olarak kararlar alabilirler.
- **Transfer edilebilir olma:** Bilişsel araç ile geliştirilen becerilerin farklı alanlarda kullanılabilmesi anlamına gelir. Örneğin Matematik dersinde kullanılan bir aracın aynı düşünme becerisini destekleyecek şekilde Fen Bilimleri dersinde kullanılabilmesi bu özelliğe sahip olması anlamına gelir.
- **Eleştirel düşünmeye katkı sağlama:** Bilişsel araç, öğrencilere problem çözme becerilerini geliştirme konusunda yardımcı olabilmeli ve gerçek hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik pratik yapma imkânı sağlayabilmelidir.
- **Genellenebilir olma:** Bilişsel araç, bir alandan farklı bir alana uyarlanabilir olmalı ve farklı koşullarda başarıyla çalışabilir durumda olmalıdır. Genelleme yeteneği, farklı durumlarla başa çıkabilme kabiliyetini ifade eder.
- **Bilgi inşasına olanak tanıma:** Çeşitli veri kaynaklarından bilgi çıkarma, öğrenme ve anlama yeteneğini ifade eder. Bilişsel araç;
 - ✓ Kullanıcıların anlama düzeyini artırma potansiyeline sahip mi?
 - ✓ Hedeflenen konularda etkili bir şekilde bilgi sunuyor mu?
 - ✓ Araç, öğrenme materyallerini çeşitli ve ilgi çekici bir şekilde sunabiliyor mu?

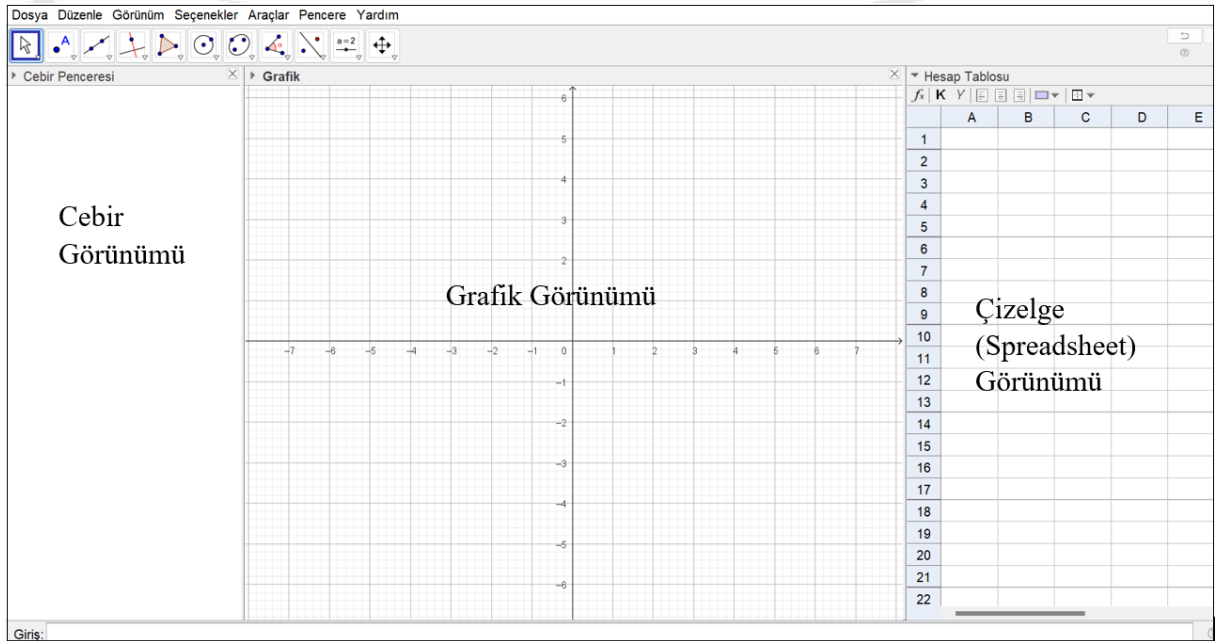
gibi sorulara cevap vermesi gerekir.

- **Karşılabilir olma:** Bilişsel aracın belirli bir kullanıcı veya organizasyon için uygun olduğunu ifade eder. Bu, aracın kullanımının ekonomik ve teknik açılarından kabul edilebilir olduğunu gösterir.
- **Erişilebilir olma:** Farklı öğrenci profilleri ve ihtiyaçları için ulaşılabilir olması gerekir. Erişilebilirlik, bir teknolojinin veya aracın herkes tarafından kullanılabilir olma yeteneğini ifade eder.
- **Bilgisayar tabanlı olma:** Bilişsel aracın bilgisayar sistemleri ve yazılımları üzerinde çalışan bir teknoloji olduğunu ifade eder. Yani, bu tür araçlar, genellikle bilgisayar altyapısı üzerinde çalışan bileşenlerini içerir.

Bu kriterler, bilişsel araçların etkili bir şekilde kullanılabilir, güvenilir ve insanlarla etkileşimde bulunabilir olmalarını sağlamak amacıyla kullanılır. Bu kriterlere uygun bir şekilde tasarlanan bilişsel araçlar, kullanıcı deneyimini artırabilir ve çeşitli alanlarda (sağlık, eğitim, iş, vs.) kullanılabilir.

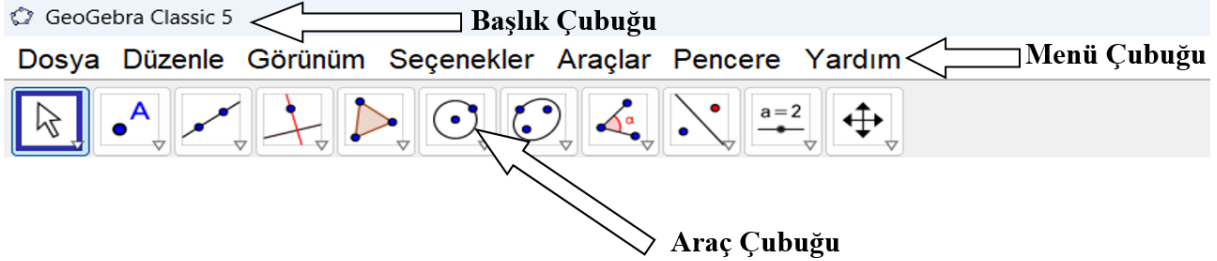
2. Dinamik Geometri Yazılımı: Geogebra

Geogebra, geometri, cebir, hesap çizelgeleri, grafik ve istatistiği ilköğretimden yükseköğretime kadar her kademede kullanılabilen, cebir ve geometriyi bir araya getiren, erişimi kolay bir dinamik yazılımdır (Hohenwarter & Lavicza 2007). Avusturyalı matematikçi ve eğitimci Markus Hohenwarter tarafından 2001 yılında Salzburg Üniversitesi'nde yüksek lisans tezi olarak hazırlanmış, daha sonra uluslararası bir grup tarafından geliştirilmiştir (Tuzer & Ünsal 2018; Canevi, 2019; Küçük, 2019). Geogebra 2002 yılında internette yayımlandıktan sonra, birçok öğretmen Hohenwarter ile iletişime geçerek programdan memnun kaldıklarını, sınıflarında programı kullanmak istediklerini Hohenwarter'a iletilmişleridir (Hohenwarter & Lavicza, 2007). Öğretmenlerin bu memnuniyetleri ve olumlu geri bildirimleri, Geogebra'nın "Avrupa akademik yazılım ödülü" dâhil olmak üzere birçok önemli ödül alması, Hohenwarter'a ilham vermiştir. Hohenwarter Geogebra'yı geliştirmeye devam etmiş ve doktora çalışmasında Geogebra'nın pedagojik yönünü ele almıştır. Geogebra gönüllüler tarafından 54 dile çevrilmiştir. Geogebra yazılımını indirmek, oluşturulan materyalleri incelemek, yazılım hakkında ulusal ve uluslararası bilgi almak, Geogebra enstitülerine ulaşmak için programın resmi sitesi www.GeoGebra.org tüm kullanıcılara hizmet vermektedir. Geogebra'nın arayüzü Şekil 1., Şekil 2. ve Şekil 3.' de gösterilmiştir.



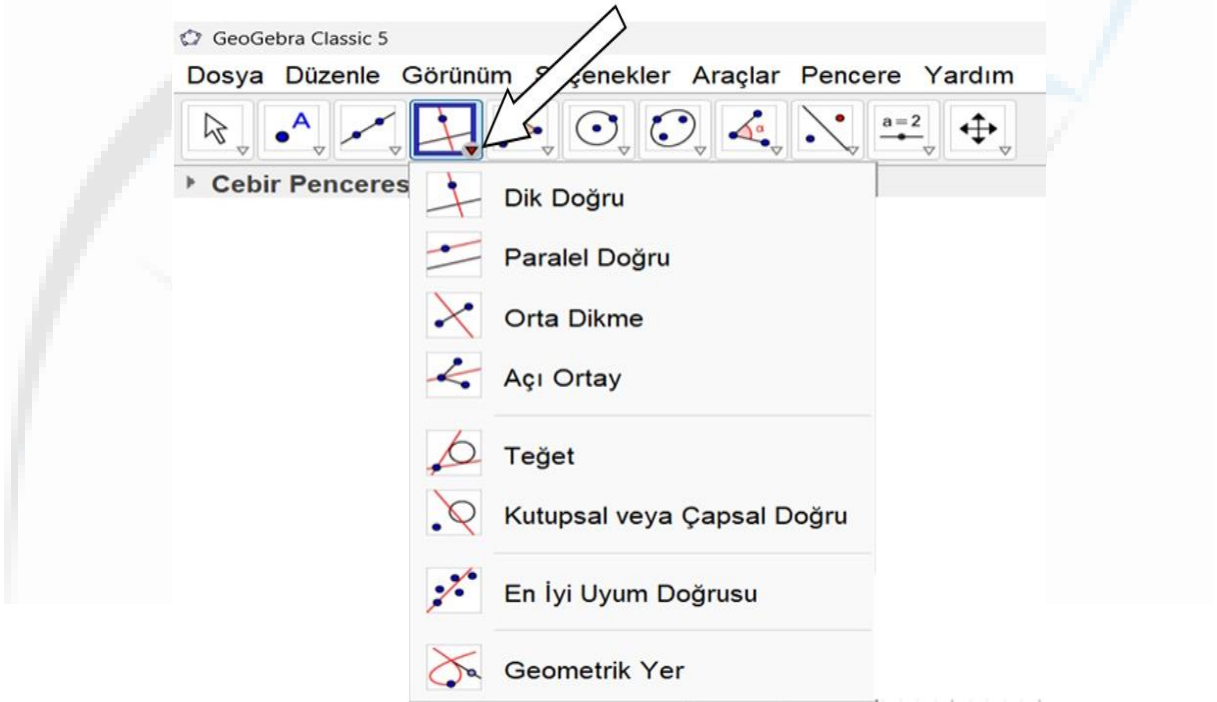
Şekil 3. Geogebra ekran bölümleri ve görünümleri

Şekil 3. Geogebra'nın ekran görüntüsünü ve ekran içerisinde bulunan bölümleri göstermektedir. Geogebra'nın arayüzü cebir penceresi, grafik penceresi ve çizelge bölümünden oluşmaktadır. Matematikle ilgili nesnelere Grafiksel (örneğin noktalar, fonksiyon grafikleri gibi), Cebirsel (cebirselle ifade, denklemler) ve Çizelge (spreadsheet) hücreleri olarak üç farklı şekilde görünümü sağlanır. Böylece aynı nesnenin farklı gösterimleri dinamik olarak birleştirilir. Gösterimlerin herhangi biri için yapılan değişiklikler otomatik olarak üç gösterim için de uyarlanır.



Şekil 4. Başlık, Menü ve Araç Çubukları

Geogebra'nın başlık, menü ve araç çubuğu Şekil 4.' de gösterilmiştir.



Şekil 5. Alt araç çubukları

Araç çubuklarının o bölümle ilgili olan alt araç çubukları da Şekil 3.' de gösterilmiştir. Geogebra yazılımında Grafik Penceresi, Araç Çubuğu, Cebir Penceresi, Giriş alanı ve Menü Çubuğu olmak üzere beş bileşen bulunmaktadır. Geogebra'yı oluşturan bileşenler şu şekildedir.

Grafik Penceresi: Grafik penceresi Geogebra yazılımının sağ tarafında bulunmaktadır. Bu bölümde koordinat eksenleri bulunmaktadır. Yapılan işlemler koordinat eksenleri üzerinde şekiller olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu şekiller isteğe göre büyütülüp küçültülebilir ve bu şekillerin üzerinde oynama yapılabilir. Aynı zamanda koordinat eksenleri gerekli durumlarda gizlenebilir.

Araç Çubuğu: Geogebra yazılımının menülerinin olduğu bölümdür. Bu bölüm aracılığıyla gerekli çizimler yapılabilir. Çizim yapabilmek için menülerde bulunan gerekli komutları fare ile seçmek yeterli olmaktadır.

Cebir Penceresi: Bu bölüm Geogebra yazılımının sol tarafında bulunmaktadır. Bu bölümde matematik nesnelere bağımlı ve bağımsız nesnelere üzere sınıflara ayrılır. Yeni bir nesne diğerine bağlı olmadan oluşturulmuşsa bağımsız nesne olarak adlandırılır. Yeni nesne diğer bir nesneye bağlı olarak oluşturulmuşsa bağımlı nesne olarak sınıflandırılır. Her iki nesne de bu bölümde görünmektedir. İsteğe bağlı olarak bu nesnelere gizlenebilir. Cebir penceresine ihtiyaç yoksa Görünüm menüsü yardımı ile bu bölüm gizlenebilir (Küçük 2019).

Giriş Alanı: Giriş çubuğu Geogebra penceresinin altında yer alır. Giriş çubuğu, Görünüm Menüsü kullanılarak gizlenebilir veya yeri değiştirilebilir.

Menü Çubuğu: Geogebra penceresinin üst kısmında yer alır. Bu bölüm aşağıdaki menüleri içerir.

- Dosya Menüsü
- Düzenle Menüsü
- Görünüm Menüsü
- Seçenekler Menüsü
- Araçlar Menüsü
- Pencere Menüsü
- Yardım Menüsü

Çizelge Görünümü: Geogebra'nın çizelge görünümünde her hücrenin bir ismi vardır. Örneğin, hücre A sütununda ve 1. satırda bulunuyorsa A1, B sütununda 2. satırda ise B2 şeklinde adlandırılır. Bu hücrelere sadece sayı değil, Geogebra tarafından desteklenen "noktanın koordinatları ve fonksiyonlar" da girilebilir. İhtiyaç olması durumunda girilen nesnelere Grafik bölümünde grafiksel olarak gösterilebilir.

Yapılan incelemelerde Geogebra dinamik yazılımı birçok avantajından dolayı tercih edildiği görülmüştür. Bu avantajlar şu şekilde sıralanabilir.

1. Geogebra ücretsiz açık kaynak kodlu bir yazılımdır (Hohenwarter & Lavicza, 2007)
2. Geogebra akademik olarak oluşturulan bir yazılımdır (Bayrambeğ, 2022).
3. Geogebra açık kaynak özelliğinden dolayı kullanımıyla ilgili herhangi bir lisans problemi yoktur. Öğretmenler ve öğrenciler hem sınıfta hem de evde bu yazılımı kullanmakta özgürdür (Lavicza & Papp-Varga, 2010).
4. Geogebra 190 ülkeden kullanıcılarla geniş bir uluslararası kullanıcı topluluğuna sahiptir ve çeşitli araştırmacılar tarafından günden güne geliştirilmeye devam edilmektedir (Lavicza & Papp-Varga, 2010).
5. Geogebra sayısal, geometrik, cebirsel ve istatistiksel temsilleri birleştiren çoklu bir matematik aracıdır. Diğer yazılımlar bu bileşenleri ayrı ayrı ele alırken Geogebra kullanımı kolay tek bir pakette birleştirilerek ilkokuldan üniversiteye kadar matematik öğrenimi ve öğretimi için elverişli hale getirir (Hohenwarter & Lavicza, 2007).
6. Geogebra'nın bilgisayar ve cep telefonu dâhil birçok teknolojik araç ile kullanılabilmesi, etkileşimli araçlar sunması ve öğrencilere matematik kavramlarını keşfetme ve görselleştirme konusunda yardımcı olması açısından diğer yazılımlardan ayrılmaktadır (Tuzer & Ünsal, 2018).

3. Bilişsel araç olarak Geogebra

Yukarıda özellikler ve kullanım alanları açıklana ve bir dinamik modelleme aracı olan Geogebra, özellikle geometri konularını öğrenmeyi desteklemek için tasarlanmış bir bilişsel araç olarak kullanılabilir niteliktedir. Geogebra; geometri, cebir, istatistik gibi matematiksel konuları interaktif bir

şekilde öğrenmek için tasarlanmış bir yazılımdır. Geogebra geometri konuları bakış açısından değerlendirildiğinde bilişsel araç kriterlerine uyma durumu aşağıda açıklanmıştır;

- Bilgisayar tabanlı bir uygulamadır. Geogebra, matematiksel ve geometrik hesaplamaları ve görselleştirmeleri yapmak için kullanılan bir yazılımdır.
- Matematiksel ve Geometrik durumları öğrenmek ve görselleştirmek için oldukça kolay erişilebilir bir araçtır. Ara yüzü kullanıcı dostudur, bu da öğrencilerin ve öğretmenlerin hızla kullanmaya başlamasını sağlar.
- Karşılabilir bir araçtır. Temel işlevleri ücretsiz olarak sunulur ve çoğu kullanıcı için bu işlevler yeterlidir. Özellikle öğrenciler ve öğretmenler için ücretsiz olarak sunulan sürümü oldukça kullanışlıdır. Daha gelişmiş özelliklere ve ekstra kaynaklara erişmek isteyenler için Geogebra'nın premium sürümleri de mevcuttur. Fakat bunlar için ek bir ücret ödemek gerekir.
- Bilgi inşası için çok kullanışlı bir araçtır. Geogebra, öğrencilere matematiksel kavramları keşfetme, görselleştirme ve anlama imkânı sağlar. Bu sayede öğrenenler çeşitli parametreleri manipüle ederek bilgiye kendi çabaları ile erişebilirler.
- Genellenebilir bir araçtır. Genellenebilirlik, bir aracın sadece belirli matematiksel kavramlarla sınırlı olmayıp, farklı alanlarda ve seviyelerde geniş bir yelpazede kullanılabilir olması anlamına gelir. Örneğin, ilkökul öğrencileri temel geometri kavramlarını öğrenmek için Geogebra'yı kullanabilirken, lise veya üniversite düzeyindeki öğrenciler daha gelişmiş geometri kavramlarını görselleştirmek ve analiz etmek için Geogebra'yı kullanabilirler.
- Eleştirel düşünmeye olanak tanır. Geogebra, matematik öğreniminde eleştirel düşünmeyi teşvik eden etkili bir araç olabilir. Öğrencilerin geometrik kavramları keşfetme ve anlama sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlayarak eleştirel düşünme becerilerini güçlendirebilir.
- Transfer edilebilir bir yazılımdır. Geogebra, matematiksel kavramları öğrenmek için kullanıldığı gibi, bu kavramların diğer konulara ve gerçek dünya problemlerine nasıl transfer edilebileceğini anlamak için de kullanılabilir.
- Formüleştirmeye olanak tanır. Geogebra, matematiksel formüllerin ve denklemlerin görselleştirilmesi için kullanılan güçlü bir araçtır.
- Geogebra'nın temel kullanımı oldukça kolay öğrenilebilir. Arayüzü kullanıcı dostu ve kolaydır. Bu da yeni kullanıcıların hızla temel işlevleri öğrenmelerine yardımcı olur. Geogebra'nın birçok özelliği matematik derslerinde yaygın olarak öğretilen kavramlarla uyumlu olması, öğrencilerin ve öğretmenlerin yazılıma hızla adapte olmalarını kolaylaştırır. Geogebra'nın tam potansiyelini gerçekten açığa çıkarmak için bir miktar pratik ve deneyim gerekebilir.

Geogebra bilişsel araç kriterlerine göre değerlendirildiğinde Geogebra'nın sağladığı avantajlar bir aracın bilişsel araç olma kriterlerine uyum sağladığı görülmektedir. Bu nedenlerle, Geogebra bilişsel süreçleri destekleyen ve matematik öğrenimini geliştiren etkili bir bilişsel araç olarak kullanılabilir.

Kaynakça

- Akyol, D. and P. Şendurur (2016). Model oluşturma etkinliklerinde bilişsel araç kullanımının öğrenci düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 10(1), 101-129.
- Bayrambeğ, N. (2022). *Matematik öğretiminde geogebra kullanımının öğrencilerin tutum ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Dikovic, L. (2009). Implementing dynamic mathematics resources with GeoGebra at the college level. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 4(3), 51-54.
- Hohenwarter, M., & Lavicza, Z. (2007). Mathematics teacher development with ICT: towards an International GeoGebra Institute. *Proceedings of the British society for research into learning mathematics*, 27(3), 49-54.

- Jonassen, D. H., Carr, C., & Hsiu-Ping, Y. (1998). Computers as mindtools for engaging learners in critical thinking. *Tech Trends*, 43, 24-32.
- Jonassen, D. H. (2000). Computers as Mindtools for Scholls: Engaging Critical Thinking: Merrill
- Jonassen, D. H. (2006). Modeling with tecnology: mindtools for conceptual change: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Küçük, K. (2019). *Geogebra destekli dönüşüm geometrisi öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin başarılarına, inançlarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Lavicza, Z., & Papp-Varga, Z. (2010). Integrating GeoGebra into IWB-equipped teaching environments: preliminary results. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 245-252.
- Şendurur, P. (2020). Bilişsel araçlar ve bilgi işlemsel düşünme. Gülbahar, Y. (Ed.), *Bilgi işlemsel düşünmeden programlamaya*, (s. 80-98). Ankara: Pegem Akademi.
- Tuzer Ünsal, G. (2018). Matematik dersinde Geogebra programı kullanımının 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, matematik kaygısına ve öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarına etkilerinin incelenmesi [Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Yıldırım, Z. (2005). Hypermedia as a cognitive tool: Student teachers' experiences in learning by doing. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(2), 107-117.

Makale id= 39

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0003-7093-700X

| 107

Bilgisayarsız Etkinlikler İle Programlama Öğretimi Üzerine Bir Bibliyometrik AnalizAraştırmacı Ümit Küçük¹, Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet Fatih Erkoç²¹M.E.B.² Yıldız Teknik Üniversitesi

*Corresponding author: Ümit Küçük

Özet: Bu çalışmada bilgisayarlı etkinlikler ile programla öğretimi üzerine yapılan yayınların bibliyografyasının hazırlanması amaçlanmıştır. Bibliyografyada yer alan çalışmalar yayımlanma tarihlerine göre yeni yayımlardan eski yayımlara doğru sıralanmış ve künye bilgileri kısa olarak verilmiştir. Bilgisayarsız etkinlikler ile programlama öğretimi üzerine yapılacak olan çalışmalara kaynak oluşturması hedeflenmektedir. Dipnot: Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında "Bilgisayarsız Etkinlikler İle Programlama Öğretiminde Oyunlaştırmanın Akademik Başarı Ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Programlama, Bilgisayarsız Etkinlikler, Oyunlaştırma, Akademik Başarı, Bilgi İşlemsel Düşünme

A Bibliometric Analysis On Teaching Programming With Computer-Free Activities

Abstract: In this study, it is aimed to prepare a bibliography of the publications on programme teaching with non-computerised activities. The studies in the bibliography are ordered from new publications to old publications according to their publication dates and their colophon information is given briefly. It is aimed to be a source for future studies on teaching programming with non-computerised activities. Footnote: This study is derived from the master's thesis titled "The Effect of Gamification on Academic Achievement and Computational Thinking Skills in Programming Instruction with Computer-Free Activities" within the scope of Computer and Instructional Technology Education Master's Program with Thesis at Yıldız Technical University, Graduate School of Natural and Applied Sciences.

Keywords: Programming, Computer-Free Activities, Gamification, Academic Achievement, Computational Thinking

1. GİRİŞ

Bu çalışmada bilgisayarlı etkinlikler ile programla öğretimi üzerine yapılan çalışmalar hakkındaki yayınların bibliyografyasının hazırlanması amaçlanmıştır. Bibliyografyada yer alan çalışmalar yayımlanma tarihlerine göre yeni yayımlardan eski yayımlara doğru sıralanmış ve künye bilgileri kısa olarak verilmeye çalışılmıştır. Bilgisayarsız etkinlikler ile programlama öğretimi üzerine yapılacak olan çalışmalara kaynak oluşturması ve literatür taramasını hazırlamada yardımcı olması hedeflenmektedir. Literatür taraması kısmında belirtildiği üzere tez, bildiri, dergi yayınları, makale vb. gibi çeşitli yayınlar araştırılmış, bibliyometrik bir analiz ile kronolojik sıralamasıyla çalışmada derlenmiştir.

2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırma 2016 -2024 yılları arasında sınırlıdır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Ulusal Tez Merkezi (YökTez), google scholar ve Mendeley çevrimiçi kütüphanesi kullanılmıştır.

YökTez sistemi “bilgisayarsız etkinlikler” anahtar kelimesiyle tarandığında ERSÖZ (2024) ve Aydoğdu (2019) tezlerine ulaşılmıştır. YökTez sistemi “oyunlaştırma” anahtar kelimesiyle tarandığında Fidan (2016), Çilengir (2019), Küçük (2022), Özel (2019) ve Yıldız (2018) tezine ulaşılmıştır.

Mendeley çevrimiçi kütüphanesi “bilgisayarsız kodlama” anahtar kelimesiyle tarandığında Üzümcü & Bay (2021) tarafından yayımlanan kitap kaynağına ve Çelik (2019) dergi makalesine ulaşılmıştır.

Google scholar sitesinde “oyunlaştırma” anahtar kelimesi tarandığında Fiş & Kalelioğlu (2019) sempozyum bildirisine ve Deniz & İzmirli (2023) dergi makalesine ulaşılmıştır. Son olarak ise “programlama” anahtar kelimesi tarandığında Eryılmaz & Deniz (2019) dergi makalesi kaynağına ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada toplam 7 adet tez, 1 adet çevrimiçi kitap, 3 adet dergi makalesi ve 1 adet sempozyum bildirisi incelenmiştir.

3. LİTERATÜR TARAMASI

1) Makine Öğrenimi Bağlamında Bilgisayarsız Etkinliklerle Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisinin Kazandırılması, 2024

Bu çalışmanın amacı, ilkökul öğrencilerine yapay zekâya ilişkin kavramları öğretmek ve bu konuda farkındalık oluşturmak, aynı zamanda bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirmektir.

Bilgisayarsız etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelendiğinde etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını desteklediği görülmüştür. (Ersöz, 2024)

2) Blok Tabanlı Programlama Öğretiminde Oyunlaştırma Yaklaşımı Kullanımının Başarı ve Motivasyona Etkisi, 2023

Bu çalışmanın amacı, blok tabanlı programlama öğretiminde oyunlaştırma yaklaşımının başarı ve motivasyona etkisini incelemektir. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama araçları arasında, Scratch akademik başarı testi, araştırmacılar tarafından geliştirilen blok tabanlı kodlamaya yönelik motivasyon ölçeği ve açık uçlu anket formu bulunmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, oyunlaştırma yaklaşımıyla öğrenim gören grubun başarıları diğer gruba göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Ancak, gruplar arasında motivasyon açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Ayrıca, öğrencilerin büyük çoğunluğunun oyunlaştırma yaklaşımının blok tabanlı programlama öğretimine olumlu yaklaştıkları gözlemlenmiştir. Deniz & İzmirli (2023)

3) Blok Kodlarla 3 Boyutlu Nesne Oluşturmanın Uzamsal Ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi, 2022

Bu araştırmada, blok kodlama ile 3 boyutlu model oluşturma etkinliklerinin öğrencilerin uzamsal düşünme ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, ön-test - son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Deney grubunda tinkercad.com platformunda hazırlanan etkinlikler uygulanırken, kontrol grubunda mevcut müfredata uygun konular işlenmiştir.

Veriler, "Bilgi İşlemsel Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği" ve "Uzamsal Düşünme Testi" ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. (Küçük, 2022)

Sonuç olarak, çalışma tinkercad.com sitesinde blok kodlar yardımıyla 3 boyutlu nesne oluşturma etkinliklerinin, öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme ve uzamsal düşünme becerilerinin gelişimine istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamadığı sonucuna varmıştır.

4) Bilgisayarsız Kodlama Eğitiminde Bilgi İşlemsel Düşünme, 2021

Bilgi işlemsel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik literatürdeki çalışmalara bakıldığında çoğunlukla blok tabanlı bilgisayar uygulamalarının kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu becerinin sadece bilişim teknolojileri ile ilişkili olduğu izlenimi vermektedir. Oysaki “her bireyin sahip olması gereken bir beceri” olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle yapılan bu çalışma farklı branşlardaki derslerde ve günlük yaşamda kullanımına ilişkin uyarlamaları içermesi yönüyle öneminden bahsedilebilir. (Üzümcü & Bay, 2021)

Program tasarımındaki etkinliklerin çoğunluğu bilgisayarsız etkinliklerden oluşmaktadır. Blok tabanlı ve robotik uygulamalar, program tasarımını farklı yönleriyle zenginleştirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu nedenle bu kitapta yer alan etkinliklerin çoğunluğunun alana özgü ve günlük yaşamla ilişkili bilgisayarsız etkinlikler olması açısından önemlidir.

5) Programlama Yöntemlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algısına ve Programlama Başarısına Etkisi, 2019

Çalışmanın amacı, farklı programlama yöntemleri ile verilen eğitimin, öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlik algısı ve programlama başarısına etkisini incelemektir. Öğrencilere robotik programlama, blok tabanlı programlama ve metin tabanlı programlama gibi farklı programlama yöntemleri ile eğitim verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, robotik programlama eğitimi alan öğrencilerin, blok tabanlı veya metin tabanlı programlama eğitimi alan öğrencilere kıyasla bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlik algısı seviyeleri ve programlama başarıları daha yüksek bulunmuştur.

Fakat istatistiksel olarak anlamlı bir fark sadece robotik programlama grubu ile blok tabanlı programlama grubu arasında ortaya çıkmıştır. (Özel, 2019)

6) Türkiye’de Programlama Eğitimi ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir Betimsel Analiz Çalışması, 2019

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de programlama eğitimi üzerinde yapılan çalışmaları incelemek ve bunun sonucunda ortaya çıkan durumlar açısından eğilimlerinin hangi yönde olduğunu tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda 2008-2018 yılları arasında yayınlanan YÖK TEZ veri tabanındaki 68 tez ve TÜBİTAK ULAKBİM veri tabanındaki 78 makale olmak üzere toplamda 146 çalışma incelenmiştir. (Eryılmaz ve Deniz, 2019)

İlgili yayınları değerlendirmek için literatürden yararlanılarak geliştirilen bir çalışma inceleme formu kullanılmıştır. Bu form, çalışmanın bibliyografik bilgileri, özellikleri, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örnekleme, örneklem büyüklüğü ve veri analiz yöntemi gibi kategorileri içermektedir. Çalışmalar, bu kategorilere göre betimsel bir analize tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda, çalışmaların çoğunun 2018 yılında yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, çalışmaların çoğunluğunun Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde programlama konusuna odaklandığı ve bu çalışmaların genellikle Scratch yazılım aracı kullanılarak yapıldığı görülmüştür.

7) Programlama Öğretiminde Oyunlaştırma, 2019

Bu çalışmanın amacı, programlama öğretiminde öğrencilerin bilgisayar bilimi kavramlarını öğrenme sürecinde oyunlaştırma yönteminin etkisini incelemektir. (Fiş & Kalelioğlu, 2019)

Uygulamada sabit, değişken, koşul ve döngü gibi programlama konuları oyunlaştırma yöntemiyle işlenmiştir. Çalışmada hem bilgisayarlı hem de bilgisayarsız etkinlikler bir arada kullanılmıştır. Bilgisayarsız etkinlikler, sınıf içinde bireysel veya grup olarak yapılan oyun etkinliklerini içermektedir.

Bilgisayar etkinliklerinde ise blok tabanlı programlama etkinlikleri, Kahoot ve Class Dojo uygulaması kullanılmıştır. (Fiş & Kalelioğlu, 2019)

Sonuçlara göre, öğretmenlerin derslerden daha fazla keyif aldıkları ve bu öğretim yöntemini kullanmaktan memnun oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin genel olarak derslere karşı motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ise etkinlikler sonucunda kupa ve rozet kazanmayı, liderlik tablosunda sıralamaları görmeyi, Kahoot ve Class Dojo uygulamalarıyla puan

toplamayı çok sevdiklerini; ayrıca grup halinde yapılan bilgisayarsız etkinliklerden keyif aldıklarını belirtmişlerdir.

8) Oyunlaştırma Yaklaşımı ile Blok Tabanlı Programlama Öğretiminin Başarı ve Motivasyona Etkisi, 2019

Bu araştırmanın amacı, oyunlaştırma yaklaşımı ile blok tabanlı programlama (BTP) öğretiminin başarıya ve motivasyona etkisini incelemektir. (Çilengir, 2019)

Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Blok tabanlı programlama aracı olarak Scratch aracı kullanılmıştır. Oyunlaştırma araçları olarak ise Classdojo ve Kahoot kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, oyunlaştırma yaklaşımı ile öğrenim gören grubun başarısı geleneksel yöntem ile öğrenim gören grubun başarısından anlamlı derecede daha fazla bulunmuştur.

9) Bilgisayarlı ve Bilgisayarsız Programlama Etkinliklerinin Güdülenme Üzerindeki Etkisi, 2019

Bu çalışmanın amacı, k12 düzeyinde programlama eğitiminde kullanılan blok programlama araçlarıyla bilgisayarsız programlama etkinliklerini karşılaştırarak, öğrencilerin güdülenmesi üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. (Çelik, 2019)

Deney grubu bilgisayarsız programlama etkinlikleriyle eğitim alırken, kontrol grubu blok programlama aracını kullanarak eğitim almıştır. Veri toplama aracı olarak güdülenme ölçeği kullanılmış ve grupların güdülenme düzeylerindeki değişimi ölçmek için ilişkili örneklem için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar, her iki grubun da öğrencilerin güdülenme düzeylerinde olumlu gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

10) Bilgisayarsız Etkinlikler Sürecinde Öğrencilerin Algoritmik Düşünme Becerilerinin İncelenmesi, 2019

Bu çalışmanın amacı, bilgisayarsız etkinlikler sırasında öğrencilerin algoritmik düşünme becerilerini değerlendirmektir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin karşılaştıkları problemlere ait çözümleri adımlar halinde ifade etme becerisi kazandıkları, programlama ile ilgili kavramları kolaylıkla öğrendikleri, araştırma sürecinde yer alan etkinlikleri eğlenceli buldukları, buna rağmen matematiksel beceri gerektiren etkinliklerde zorlandıkları ve çabuk sıkıldıkları görülmüştür. (Aydoğdu, 2019)

Araştırma sürecindeki bilgisayarsız etkinliklerin sınıf içinde uygulanabilirliği, öğrencilerin öğrenme süreçlerini, yaşanan olumlu ve olumsuz durumları analiz ederek yorumlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın, bu alandaki yeni araştırma ve uygulamalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

11) Oyunlaştırılmış Blok Tabanlı Algoritmik Düşünme Etkilerinin Öğrencilerin Programlamaya Yönelik Tutum, Katılım ve Becerilerine Etkisi, 2018

Bu çalışmanın amacı oyunlaştırma yaklaşımının blok temelli algoritmik düşünme aktivitelerinin kullanımının öğrencilerin tutum, katılım ve becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. (Yıldız, 2018)

Çalışmada, farklı oyunlaştırma unsurları vurgulanmış ve oyunlaştırmanın olmadığı durumlarla karşılaştırılarak sonuçlar analiz edilmiştir. Sonuçlar, oyunlaştırmanın dinamik, mekanik ve bileşenleriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermiştir; yalnızca bir veya birkaç unsurun diğer oyunlaştırma unsurlarına göre daha avantajlı olabileceği anlaşılmıştır. Ancak, belirli unsurların kullanımının bile geleneksel eğitim yöntemlerine kıyasla daha eğlenceli, teşvik edici ve olumlu tutumlar geliştirici etkileri olduğu gözlemlenmiştir.

12) Scratch ile Programlama Öğretiminde Oyunlaştırmanın Öğrenci Katılımına Etkisi, 2016

Bu çalışmanın amacı Eğitimde Grafik ve Canlandırma dersinin Scratch programı kullanılarak oyunlaştırılmasıdır ve bu bağlamda oyunlaştırmanın öğrenci katılımı, motivasyonu ve başarısı üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. (Fidan, 2016)

Çalışmada, farklı oyunlaştırma unsurları vurgulanmış ve oyunlaştırmanın olmadığı durumlarla karşılaştırılarak sonuçlar analiz edilmiştir. Sonuçlar, oyunlaştırmanın dinamik, mekanik ve bileşenleriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermiştir; yalnızca bir veya birkaç unsurun diğer

oyunlaştırma unsurlarına göre daha avantajlı olabileceği anlaşılmıştır. Ancak, belirli unsurların kullanımının bile geleneksel eğitim yöntemlerine kıyasla daha eğlenceli, teşvik edici ve olumlu tutumlar geliştirici etkileri olduğu gözlemlenmiştir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bilgisayarsız etkinlikler ile programlama öğretimi sağlamak için öğrenci motivasyonunu üst düzeyde tutmak önemlidir. Çeşitli etkinlikler düzenleyerek bilgisayarsız etkinlikler ile öğrencilere algoritma ve kodlama becerisini kazandırmak yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere mümkündür. Yapılan literatür taramasında çok çeşitli sayıda kaynak bulmak mümkün olduğundan dolayı tüm kaynaklara değinilmemiştir. Çağımızın gerektirdiği kodlama etkinliklerinin öğrencilere aktarılmasında çeşitli teknikler kullanılabilir. Bunun için bilgisayarsız etkinlikler, bilgisayarlı olarak yapılan blok tabanlı kodlama etkinlikleri ve oyunlaştırma uygulamaları gibi etkinlikler ile öğrenim ortamını zenginleştirmek mümkündür. Yapılan çalışmada bilgisayarsız etkinlikler ile programlama öğretimi üzerine yapılan çalışmalar bibliyometrik olarak derlenmiştir.

İncelenen tez, makale vb. gibi çalışmalarda ağırlıklı olarak (5 çalışmada) ön test-son test kontrol gruplu desen ile yapıldığı görülmüştür. İki çalışmada ise nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanıldığı tespit edilmiştir. İki çalışmada ise karma yöntemler kullanıldığı tespit edilmiştir. Belirtilen bu karma çalışmaların birisi gömülü karma model diğeri ise çeşitleme deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak genel anlamda ön test-son test kontrol gruplu desenlerin çalışmalarda yaygın olarak kullanıldığı görülmüştür.

KAYNAKÇA

- Aydoğdu, E. (2019). Bilgisayarsız Etkinlikler Sürecinde Öğrencilerin Algoritmik Düşünme Becerilerinin İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Çelik, A. (2019). Bilgisayarlı Ve Bilgisayarsız Programlama Etkinliklerinin Güdülenme Üzerindeki Etkisi. *the Journal of Academic Social Sciences*, 88(88). <https://doi.org/10.16992/asos.14692>
- Çilengir, M. D. (2019). Oyunlaştırma Yaklaşımı İle Blok Tabanlı Programlama Öğretiminin Başarı ve Motivasyona Etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. 18 Mart Üniversitesi.
- Deniz, Ç. M., & İzmirli, S. (2023). Blok Tabanlı Programlama Öğretiminde Oyunlaştırma Yaklaşımı Kullanımının Başarı ve Motivasyona Etkisi. *International Journal of Computers in Education* 2023, 6(2), 79-103. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10447397>
- Küçük, M. (2022). Blok Kodlarla 3 Boyutlu Nesne Oluşturmanın Uzamsal Ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersöz, Ö. (2024). Makine Öğrenimi Bağlamında Bilgisayarsız Etkinliklerle Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisinin Kazandırılması [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eryılmaz, S., & Deniz, G. (2019). Türkiye’de Programlama Eğitimi ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir Betimsel Analiz Çalışması. *Journal of Theory and Practice in Education*, 15(4), 319-338. <https://doi.org/10.17244/EKU.645387>
- Fidan, A. (2016). Scratch İle Programlama Öğretiminde Oyunlaştırmanın Öğrenci Katılımına Etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fiş, E. S., & Kalelioğlu, F. (2019). Programlama Öğretiminde Oyunlaştırma | AVESİS. 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu. <https://avesis.ktu.edu.tr/yayin/ea63cbf8-27d5-464e-8780-6ca9aa3f6522/programlama-ogretiminde-oyunlastirma>
- Küçük, M. (2022). Blok Kodlarla 3 Boyutlu Nesne Oluşturmanın Uzamsal Ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özel, O. (2019). Programlama Yöntemlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algısına Ve Programlama Başarısına Etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üzümcü, Ö., & Bay, E. (2021). Bilgisayarsız Kodlama Eğitiminde Bilgi İşlemsel Düşünme. İçinde Bilgisayarsız Kodlama Eğitiminde Bilgi İşlemsel Düşünme. <https://doi.org/10.37609/akya.240>
- Yıldız, M. (2018). Oyunlaştırılmış Blok Tabanlı Algoritmik Düşünme Etkilerinin Öğrencilerin Programlamaya Yönelik Tutum, Katılım Ve Becerilerine Etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



Makale id= 41

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0003-1551-4493

| 113

Bilgisayar Bilimi Eğitimi ve Öğretmen Motivasyonu**Araştırmacı Özcan Toy¹, Prof. Dr. Serhat Bahadır Kert²**¹Milli Eğitim Bakanlığı²Yıldız Teknik Üniversitesi

*Corresponding author: Özcan Toy

Özet: Bilgisayar bilimi eğitimi, teknolojinin hızla geliştiği bir dünyada giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu alandaki başarının, sadece teknolojik ilerlemelerin hızına bağlı değil, aynı zamanda eğitimcilerin motivasyonlarına da bağlı olduğu ifade edilebilir. Bu sebeple bilgisayar bilimi öğretmenlerinin motivasyonu bu alandaki başarıyı artırmak açısından kritik bir öneme sahiptir. Bilgisayar bilimi eğitiminde, öğretmen motivasyonu öğrencilerin başarısını doğrudan etkiler. Motive olmayan bir öğretmen, öğrencilere ilham veremez ve onları etkili bir şekilde yönlendiremeyeceği söylenebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak, başarılı bir eğitim ortamı oluşturmanın temel taşlarından biridir. Alan yazın incelendiğinde; farklı disiplinlerdeki öğretmenlerin motivasyonunu ölçmek için birçok çalışmanın yapıldığı ancak bilgisayar bilimi eğitimleri üzerinde yapılmış çok az çalışmanın olduğu bununla birlikte bilgisayar bilimi öğretmenleri için geliştirilmiş geçerli ve güvenilir ölçeklerin sayısının oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit sonrasında ortaya çıkartılan çalışma ve ölçekler birer birer analiz edilmiştir. Tüm bu analiz sonrasında bilgisayar bilimi öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen birden fazla faktörün olduğu da görülmüştür. Son olarak yapılan literatür taraması temelinde bilgisayar bilimi eğitiminde öğretmen motivasyonunu etkileyen unsurların neler olduğu listelenmiş ve bu unsurlara yönelik olarak ileriye dönük hangi önlemlerin alınabileceğine ilişkin önerilerde bulunulmuştur. **Dipnot:** Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında "Bilgisayar Bilimi Eğitiminde Öğretmen Motivasyonunun İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar Bilimi Eğitimi, Öğretmen, Motivasyon.

Computer Science Education and Teacher Motivation

Abstract: Computer Science Education is gradually becoming more and more important in a world where technology is rapidly developing. It can be stated that the success in this field depends on not only the technological advancement but also the motivation of educators. That is why the motivation of computer science educators has a critical importance in increasing success in this field. The motivation of teachers directly affects the achievement of the students in computer science education. A demotivated teacher can not inspire the students and guide them effectively. For this reason, increasing the motivation of teachers is one of the cornerstones of creating a successful educational environment. When the literature review is examined, it has been found out that many studies have been conducted to measure the motivation of teachers with different disciplines but there are only a few studies on computer science educators and also the number of reliable and valid scales developed for computer science educators is quite low. The studies and scales revealed after this determination have been analyzed one by one. After all this analysis, it was seen that there are more than one factor affecting the motivation of computer science educators. Finally, based on the literature review, the factors which affect the motivation of teacher in computer science education have been listed and some suggestions regarding what kind of precautions can be taken against these factors in the future have been also made. **Footnote:** This study has been produced from the master's thesis named "Analysis Of Teacher Motivation In Computer Science Education" within the scope of Master's Degree Program of Yıldız Technical University, Institute of Science, Computer and Instructional Technologies Education.

Keywords: Computer Science Education, Teacher, Motivation.

1. GİRİŞ

Bilgisayar bilimi günümüzde hayatımızın her alanında önemli bir rol oynamaktadır. Hızla gelişen teknoloji ve dijitalleşme süreci, bilgisayar bilimi eğitiminin ve öğretmen motivasyonunun ne denli kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Bilgisayar bilimi eğitimi, öğrencilere teknolojiyi anlama, kullanma ve yaratıcı şekillerde uygulama yetenekleri kazandırmak için temel bir platform sunar. Ancak, bu alandaki eğitim ve öğretim süreçlerini etkili kılmak için öğretmenlerin motive olması ve sürekli olarak gelişmeye yönelik bir tutum sergilemeleri önemlidir.

Teknolojiye dayalı öğrenme ortamları, öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmelerini desteklerken, aynı zamanda öğretmenlere de yeni beceriler kazandırma ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bilgisayar bilimi eğitimi, öğretmenleri sadece bilgi aktarıcı rolünden çıkarmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilere eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirliği becerilerini kazandırmak adına da önemli bir araç haline getirmektedir. Ancak, bu değişimlerle başa çıkma sürecinde öğretmenlerin motivasyonu kritik bir rol oynamaktadır.

Genel olarak günümüzde, bilgisayar bilimi eğitimi ve öğretmen motivasyonu, teknolojiyle dolu bir çağda giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu alandaki önemin bazı temel nedenlerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

1.1. Teknolojinin Yükselişi: Dijitalleşme çağında, teknoloji hayatımızın her alanını etkilemekte ve bu durum sürekli olarak daha fazla bilgisayar bilgisine olan ihtiyacı artırmaktadır. Bu bağlamda, bilgisayar bilimi eğitimi, bireylerin teknolojiyle uyumlu ve rekabetçi bir şekilde başa çıkabilmeleri için kritik öneme sahiptir.

1.2. Geleceğin Meslekleri: İlerleyen teknoloji ile birlikte, bilgisayar bilimi alanında iş ve kariyer fırsatları giderek artmaktadır. Programlama, yapay zeka, veri bilimi gibi alanlar, geleceğin en talep gören meslekleri arasında yer almaktadır. Dolayısıyla, bu alanda sağlam bir temel eğitim, öğrencilere gelecekte daha iyi iş olanakları sunabilir.

1.3. Problem Çözme Becerileri: Bilgisayar bilimi eğitimi, öğrencilere analitik düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi temel becerileri kazandırır. Bu beceriler, sadece bilgisayar bilimi değil, aynı zamanda diğer yaşam alanlarında da başarıya giden yolda önemli birer araçtır. Bilgisayar bilimi eğitimi ve öğretmen motivasyonu, teknoloji odaklı bir dünyada bireylerin başarısı ve toplumsal ilerlemenin anahtarlarıdır. Bu nedenle, bu alanlara yatırım yapmak ve bu alandaki eğitimi güçlendirmek, geleceğin daha bilgili, becerikli ve yenilikçi nesillerini yetiştirmek için hayati öneme sahiptir. Öğretmen motivasyonu da bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Motive öğretmenler, öğrencilerine daha iyi bir eğitim sunabilir, onları yönlendirebilir ve ilham verebilirler.

2) LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Motivasyon

Motivasyon, kişilerin belirli bir hedefe ulaşmak için istekli bir şekilde harekete geçmelerini sağlayan ve bu hareketi olumlu yönde doğru ve sürekli bir şekilde yönlendiren bir güçtür (Hoy & Miskel, 2010/2012). Motivasyon, psikolojinin dışında da etkili olan bir olgudur. Aslında, bu kavram, hayatta başarılı olmak için temel bir gerekliliktir (Selama, 1988).

Motivasyon, iş akışında hareketliliği artıran, ilham veren belirli bir itici güç veya güdüler olarak da tarif edilebilir (Genç, 2012). İnsanlar, motive olduklarında amaçlarına daha hızlı ulaşabilir, bu hedeflere ulaşmak için daha fazla çaba sarfeder ve karşılaştıkları zorlukları daha etkin bir şekilde çözebilirler (Cemaloğlu, 2016).

Motivasyon, insanların belirli amaçlara ulaşmak için ortaya koydukları çaba miktarıyla ilişkili olan eylem seviyeleri ve bu çabaların süresi ile, örgütsel hedeflere uygun hale getirilme sürecidir (Hunt, Osborn & Schermerhorn, 2002).

2.1.1. İçsel Motivasyon

Bireyler, hayatları boyunca bir şeyler başarma arzusuyla doludurlar. Bu arzularını gerçekleştirdiklerinde, kendileri için bir değer kazanacaklardır. En büyük hedeflerimize ulaştığımızda,

motivasyonumuzun da dorukta olduğu anlar yaşanır. İçsel motivasyonu etkileyen bir dizi faktör mevcuttur. Bunlar (Olson & Chapin, 2007);

- Kabul
- Merak
- Onur
- Bağımsızlık
- İşbirliği
- Güç
- Sosyal Temalar
- Sosyal Durum

2.1.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, organizmayı etkileyen motivasyon unsurları dış kaynaklıdır. Bu, organizmanın bir görevi tamamlaması için dışarıdan gelen etkenlerle harekete geçmesi anlamına gelir. Uyarıcılar her ne kadar dışarıdan olsa da görevi yerine getirmesinin bir ödülü vardır (Leadership Central, 2018).

2.2. Öz Düzenleme Teorisi

Öz düzenleme teorisi; bir kişinin öğrenme sürecine ilişkin üst düzey zihinsel, davranışsal ve motivasyon temelli planlı bir yapıdır (Kauffman, 2004; Zimmerman, 1990). Bireyin akademik başarısını artırmak için, zihinsel, hareketlilik ve motivasyon gibi alt bileşenlerde gelişim göstermesi önemlidir. Öz düzenleme kişinin belirlediği hedeflere ulaşmak için kendi kendini denetlemesidir. Bu beceriyi geliştiren bireyler, ömür boyu öğrenmeye yönelik bir yolculuğa çıkarlar. Öz düzenleme yeteneğine sahip olanlar, hedeflerine ulaşmak için daha kararlı, destek almaya istekli ve motivasyonu yüksek bireylerdir. (Zimmerman, 2002).

Öz düzenlemenin boyutları (Alonso-Tapia & Panadero, 2014; Zimmerman, 1990) aşağıdaki gibi tanımlanmıştır;

- Performans Evresi
- Öz Yansıtma Evresi
- Önceden Düşünme Evresi

Öz düzenlemenin bir parçası olan önceden düşünme evresi, kişinin kendi iç dinamiklerini değerlendirerek yapabileceklerini belirlemesidir. Bu aşama, görev analizi ve içsel motivasyon süreçlerini içerir. Bireyin öğrenme sürecinde başarı elde etmek için sergilediği çaba, performans evresini tanımlar. Öz yansıtma evresi, kişi önceki aşamalarda gerçekleştirdiği eylemleri analiz eder ve gelecekteki öğrenme çabalarında önceki düşünme aşamasının nasıl etkileri olabileceğine dair sonuçlar çıkarır. Bu evre kişisel tepki ve değerlendirme süreçlerini içerir (Sarı & Akınoğlu, 2009; Süer, 2014; Zimmerman, 2002).

2.3. Öğretmen Motivasyonu

Eğitimin amacına ulaşmasında ve öğrenci başarısının sağlanmasında en kritik unsur, eğitim ve öğretim sürecinin odak noktasında bulunan öğretmenlerin motivasyonudur. Öğretmenlerin daha verimli ve etkili olabilmeleri için motivasyon şarttır. Öğretmen motivasyonu sadece öğrenci başarısı için değil kurumun başarısı için de olmazsa olmazlardandır. Öğretmenlerin yüksek motivasyonu, öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yarattığı kadar, aynı zamanda kurumun başarı seviyesini artırmada da etkilidir (Gottfried, 2009; Ryan & Deci, 2009).

Motivasyonu yüksek olan öğretmenleri Skinner ve Belmont (1991) şu şekilde tanımlamıştır.

- Kurumda yapılan faaliyetlerde aktif olurlar,
- Öğretimi gerçekleştirirken çok fazla emek verirler,

- Öğrenme-öğretme faaliyetini gerçekleştirirken zevk alırlar,
- Öğretme sırasında olumlu davranışlar sergilerler,
- Daima dersleri, öğrencileri ve özel hayatı ile ilgili hedefleri vardır

Buna karşı olarak motivasyonu düşük olan öğretmenleri Skinner ve Belmont (1991) şu şekilde tanımlamıştır.

- Görevlerini yapma eğiliminde değildirler,
- Öğretim yaptıkları esnada aktif değildirler,
- Yaptıkları öğretimi özensiz şekilde gerçekleştirirler,
- Sınıfta oluşan olumsuz davranışlara karşı tepkisizdirler,
- Öğrencilere, okula veya derse yönelik hedefleri yoktur ya da açık değildir,
- Okulda gerçekleştirilen faaliyetlere, sosyal aktivitelere katılım sağlamada isteksizdirler,
- Öğrenme-öğretme sürecini gerçekleştirmede ve yürütmede başarı sağlayamazlar.

Çeşitli motivasyon teorilerinden yola çıkan ve çeşitli motivasyon yapılarını kullanan araştırmacılar, öğretmen motivasyonunun farklı yönlerini araştırmış ve bu yönleri ölçmek için geçerli ve güvenilir araçlar geliştirmiş ve onaylamışlardır. Yapılan bu çalışmalara rağmen araştırmamızın konusu olan bilgisayar bilimi eğitimindeki öğretmenlerin motivasyonunu araştıran veya ölçen ölçeklerin varlığı yok denecek kadar azdır. Bu alanda araştırma yapmış, geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturan Nicole D. Martin, Stephanie N. Baker, Madeline Haynes & Jayce R. Warner(2023)'in birlikte çalıştığı "Computer Science Education" dergisinde yayımlanan "The Motivation to Teach Computer Science (MTCS) scale: development, validation, and implications for use" isimli çalışma dışında çok az çalışmanın olduğunu söylemek mümkündür.

3. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma, bilgisayar bilimi eğitimi ve öğretmen motivasyonu üzerine odaklanmış ve önemli bulgular ortaya koyması beklenmektedir. Bilgisayar bilimi eğitiminde öğretmenlerin motivasyonunu artırmak, öğrencilerin teknoloji becerilerini geliştirmek ve geleceğe hazırlamak için hayati öneme sahiptir. Bu çabalar, bilgisayar bilimi eğitiminde kaliteli bir öğrenme ortamı sağlayarak öğrencilerin başarısını artırabilir ve geleceğin teknoloji liderlerini yetiştirmeye yardımcı olabilir.

Nicole D. Martin, Stephanie N. Baker, Madeline Haynes & Jayce R. Warner(2023)'in geliştirdiği ölçme aracı (The Motivation to Teach Computer Science - MTCS) bilgisayar bilimi eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Bu araç bilgisayar bilimi eğitimcilerinin temel motivasyon türlerini keşfetmeleri açısından önemli bir yere sahiptir. Ancak bilgisayar bilimi eğitimcilerinin motivasyonu yeterince keşfedilmemiş bir alan olmaya devam etmektedir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu ölçek, bilgisayar bilimi eğitimcilerinin motivasyonunu güvenilir bir şekilde ölçülmesi için bir yol sağladığından, bu alandaki araştırmalara kapı açmaya yardımcı olabilir. Aynı zamanda bu ölçek bilgisayar bilimi eğitimcilerinin motivasyonunu yükseltmek amacıyla da kullanılabilir. Nitekim Nicole D. Martin, Stephanie N. Baker, Madeline Haynes & Jayce R. Warner(2023) bu ölçeğin sonuçlarını farklı alanlarda kullanarak eğitimcilerin motivasyonlarını yükseltmeyi hedeflemişlerdir.

Son olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen MTCS ölçeği, bu alanda çalışma yapmak isteyen diğer araştırmacılar için önemli çıkarımlara sahiptir.

4. KAYNAKÇA

5. Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales De Psicología*, 30(2), 450-462.
6. Cemaloğlu, N. (2016). Okulun Psikolojik Yönü (Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi Ed.Servet Özdemir). Ankara: Pegem Yayınları.

7. Genç, N. (2012). Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
8. Gottfried, A. E. (2009). Commentary: The Role of Environment in Contextual and Social Influences on Motivation: Generalities, Specificities and Causality. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 462-475). New York: Routledge.
9. Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama (S.TURAN, Çev. ed., 7. Baskıdan çeviri). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
10. Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use. *metacognitive processing and motivational beliefs. Journal of Educational Computing Research*, 30(1), 139–161.
11. Leadership-Central. (2018). Types of Motivation. Erişim Tarihi: 16.11.2022, <http://www.leadership-central.com/types-of-motivation.html#axzz5B4qzZnmF>.
12. Nicole D. Martin, Stephanie N. Baker, Madeline Haynes & Jayce R. Warner(2023). The Motivation to Teach Computer Science (MTCS) scale: development, validation, and implications for use. *Computer Science Education*.
13. Olson, K.E., & Chapin, B. (2007). Relations of Fundamental Motives and Psychological Needs to Well-Being and Intrinsic Motivation. (Ed. Zelic, R.P), *Issues in Psychology of Motivation*, Nova Publshion, p. 134-146 https://books.google.com.tr/books?id=0fEFyXw2TAcC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=olson&f=false, Erişim: 05.01.2023.
14. Sarı, A., & Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: modeller ve uygulamalar. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29(29), 139-154.
15. Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2002). *Organizational behavior* (7. Baskı). USA: University of Phoenix ve Willey.
16. Selama, A. (1988). *Motivasyon ve duygu*. Alkahire: Şuruq Evi.
17. Skinner, E., & Belmont, M. (1991). A Longitudinal Study of Motivation in School: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement. Unpublished Manuscript, University of Rochester, Rochester, NY.
18. Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.
19. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview, *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Makale id= 51

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-2217-6950

| 118

Fark Etme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi**Araştırmacı Beyza Nur Arlier¹, Doç.Dr. Reyhan Tekin Sitrava¹**¹Kırıkkale Üniversitesi

*Corresponding author: Beyza Nur Arlier

Özet: Öğretmenlikte uzmanlaşmanın önemli bileşenlerinden biri fark etme becerisinin gelişmesidir. Fark etme becerisi, öğretmenlerin öğrencilerin düşüncelerine dikkat etmesini ve bu düşüncelere neden dikkat etmesi gerektiğini yorumlaması olarak ifade edilir. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin öğrencilerinin matematiksel düşünme becerilerini fark etme becerilerini geliştirmenin öneminden bahsederler. Fark etme becerisini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaları incelemek gelecekteki eğitim uygulamaları için önemli bir öngörü sağlar. Bu nedenle, fark etme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların içerik analizinin yapılması bu konuda yapılan çalışmaların ortaya konması gelecek çalışmalara ışık tutacaktır. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı Türkiye'de fark etme becerisini geliştirmeye yönelik yapılmış çalışmaları incelemek ve bu çalışmaların yaygın eğilimini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanında bulunan 2010-2024 (2010 ve 2024 dahil) yılları arasında yapılmış 16 tanesi makaleden 13 tanesi tezden oluşan 29 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalar öğrenme alanına, örneklem sayısına, örneklem türüne ve fark etme becerisini geliştirmek amacıyla yapılan matematiksel uygulamalara göre sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Veri toplama yöntemi olarak doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde veri analiz yöntemlerinden betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Bulgulara göre genel olarak 15 katılımcı ile çalışmalar yürütülmüş ve çalışmaların büyük çoğunluğunda öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Fark etme becerisini geliştirmek için kullanılan matematik uygulamaları çoğunlukla ders imecesi yöntemi, video kulüp, modelleme etkinlikleridir. Ayrıca, çalışmaların büyük çoğunluğu öğretmen adaylarının fark etme becerisini geometri öğrenme alanında geliştirmeye odaklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İçerik Analizi, Fark Etme Becerisi, Matematik

Content Analysis of Studies On Developing Noticing Skills

Abstract: One of the important components of specialization in teaching is the development of noticing skills. Noticing skill is defined as teachers' paying attention to students' thinking and interpreting why they should pay attention to these thoughts. Previous studies have emphasized the importance of developing teachers' ability to notice their students' mathematical thinking skills. Examining the studies conducted to develop noticing skills provides an important insight for future educational practices. Thus, content analysis of studies aimed at improving noticing skills and revealing the studies carried out on this subject will shed light on future studies. From this point of view, the aim of this study is to examine the studies conducted in Turkey to develop noticing skills and to determine the common tendency of these studies. For this purpose, 29 studies, 16 of which are articles and 13 of which are theses, conducted between 2010 and 2024 (including 2010 and 2024) in Higher Education Institution National Thesis Centre (YÖK) and Google Scholar database were examined. These studies were classified and analyzed according to learning domain, sample size, sample type, and mathematical applications to develop noticing skills. Document review technique was used as the data collection method. Descriptive content analysis, one of the data analysis methods, was used to analyze the data. According to the findings, studies were generally conducted with 15 participants and the majority of the studies were conducted with teacher candidates. Mathematics applications used to develop noticing skills are mostly lesson study method, video club, and modeling

activities. Additionally, the majority of studies have focused on improving teacher candidates' noticing skills in the field of geometry learning.

Keywords: Content Analysis, Noticing Skill, Mathematics

1.GİRİŞ

Fark etme gözlemlene, anlama ve dikkat etmedir (Ball, 2011). Fakat Jacobs vd. (2011) öğretmenlik mesleği açısından fark etmenin daha karmaşık ve zorlu bir yapısının olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin farkındalığı; öğretim esnasında neyin önemli olduğunu belirlemeyi, tanımlamayı, özel durumlar ile öğretme ve öğrenme ilkeleri arasında ilişkiler kurmayı, değerlendirmeyi ve bir durumu muhakeme etmek için bu durum bağlamında bildiklerini kullanabilmeyi, yorumlamayı ve uygulamayı içerir (van Es ve Sherin, 2002). Miller vd. (2008) öğretmenin fark etmesini, ortamda bulunan anlamlı öğeleri hızlı bir şekilde ve bilişsel bakış açısıyla tanımlama ve anlama becerisi şeklinde ifade ediyorken Jacobs vd. (2007) sadece fark edilen durumların yanı sıra, dikkat çekici durumlara verilen cevapları da barındırdığını belirtmektedir.

Öğretmenin fark etmesi ile ilgili farklı teorik çerçeveler vardır. Jacobs vd. (2010) öğretmenlerin fark etme becerilerini, "dikkat etme", "yorumlama" ve "nasıl yanıt verileceğine karar verme" şeklinde üç kategoride ele almışlardır. Bu becerilerden ilki olan dikkat etme, öğretmenlerin öğrencilerin çözümlerindeki ayrıntıları anlamaları ve bunları açıklamaları olarak ifade edilmektedir. İkinci beceri olan yorumlama, öğretmenlerin öğrencilerin çözümlerinin altında yatan matematiksel kavrayışları yorumlamalarıdır. Son beceri olan nasıl yanıt verileceğine karar verme ise, öğretmenlerin öğrencilerin düşüncesini dikkate alarak bir sonraki öğretim adımlarına karar vermeleri olarak açıklanmaktadır. Van Es(2011) öğretmenin fark etmesini iki temel kategoride ele almıştır. Bu kategoriler; öğretmenler "neyi fark eder" ve "nasıl fark eder" şeklindedir. Bu teorik çerçevenin ilk kategorisinde (öğretmenler neyi fark eder) öğretmenlerin video kayıtlarında ve süreçte fark ettikleri, ikinci kategorisinde (öğretmenler nasıl fark eder) öğretmenlerin fark ettiklerinin analizi yer almaktadır.

Fark etme becerisi gelişmiş bir öğretmen, öğrencilerin düşünme ve öğrenmelerinin gelişimine katkıda bulunur, üretken bir öğrenme ortamı oluşturma olanağı yakalar (Türk ve Baki, 2017). Fark etme becerisinin gelişmesi öğretmenlerin yanı sıra öğretmen adaylarına da katkılar sağlamaktadır. Bu becerinin gelişmesi öğretmen adaylarına; alan deneyimlerinde gözlemledikleri öğretmenlerinden daha fazla şey öğrenmelerini, kendi öğretimleri hakkında daha detaylı düşünmelerini, göreve başladıklarında daha iyi pedagojik kararlar almalarını ve daha kaliteli öğretim yapabilmelerini sağlar (Mitchell & Marin, 2015; Sherin & van Es, 2005). Santagata vd. (2007)'e göre öğretmen adaylarının da öğretim ortamında neleri fark ettikleri ve neleri fark edemediklerinin araştırılması gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde son yıllarda öğretmenin fark etme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalarda artış olduğu görülmektedir (Örn; Tataroğlu Taşdan, 2019; Erbay, 2018; Yazıcı Kılıçoğlu, 2019; Kuşakçı Konuş, 2022; Yılmaz ve Baki, 2023; Yeşil, 2021; Doğan ve Kılıç, 2019). Oral (2023) çalışmasında Türkiye'de fark etme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğunun fark etme becerisinin gelişimini incelediğini ortaya koymuştur. Ancak fark etme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların eğilimini inceleyen ve bu alandaki ihtiyacı ortaya koyan bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bunun sonucunda alanyazında yer alan mevcut çalışmalardan farklı olarak Türkiye'de yapılan fark etme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların betimsel içerik analizine ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda, bu çalışma ile fark etme becerisinin geliştirmeye yönelik çalışmalar öğrenme alanına, örneklem sayısına, örneklem türüne ve fark etme becerisini geliştirmek amacıyla yapılan matematiksel uygulamalara göre eğilimleri sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen verilerin, fark etme becerisi ile ilgili yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı Türkiye'de 2010-2024 yılları arasında fark etme becerisini geliştirmeye yönelik yapılmış çalışmalarını incelemek ve bu çalışmaların yaygın eğilimini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Türkiye'de 2010-2024 yılları arasında fark etme becerisini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların ele aldığı matematik konularına göre dağılımı nedir?

- b) Türkiye’de 2010-2024 yılları arasında fark etme becerisini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların örneklem türüne ve sayısına göre dağılımı nedir?
- c) Türkiye’de 2010-2024 yılları arasında fark etme becerisini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların fark etme becerisini geliştirmek amacıyla yapılan matematiksel uygulamalara göre dağılımı nedir?

2.YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada Türkiye’de 2010-2024 yılları arasında fark etme becerisini geliştirmeye yönelik yapılmış çalışmalar incelenmiş ve eğilimlerin ortaya çıkarılması sağlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014).

2.1. Örneklem ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada fark etme becerisinin gelişimini ele alan, 2010-2024 yılları arasında yapılan 29 çalışma incelenmiştir. İncelenecek araştırmalara, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanlarında ‘‘ Matematik öğretmenlerinin fark etme becerilerinin gelişimi (The development of mathematics teachers noticing skills)’’, ‘‘ Matematik öğretmenlerinin fark etme becerilerinin geliştirilmesine yönelik müdahale (The intervention for the development of mathematics teachers noticing skills)’’, ‘‘Fark etme becerisi (noticing)’’, ‘‘Matematik eğitimi (mathematics education)’’ anahtar kelimeleri ve farklı kombinasyonları ile aramalar yapılarak ilgili çalışmalara ulaşılmıştır. İncelenecek araştırmaların belirlenmesinde tezlerin erişim izninin olması, makalelerin tam metnine ulaşılabilir olması, araştırmacının Türkiye’de yapıyor olması, matematik eğitimine özgü olması sınırlılıkları getirilmiştir. Türkiye’de matematik eğitimi konusunda fark etme becerisini geliştirmeye yönelik 16 tanesi makale, 13 tanesi tez(doktora ve yüksek lisans tezi) olmak üzere toplam 29 çalışma incelenmiştir.

2.2. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında incelenen tez ve makaleler öğrenme alanına, örneklem sayısına, örneklem türüne ve fark etme becerisini geliştirmek amacıyla yapılan matematiksel uygulamalara göre kategorilere ayrılmış ve verilerin betimsel içerik analizi yapılarak alt sınıflama ve kodlamalar oluşturulmuştur. Ele alınan çalışmada birden fazla veri bulunuyorsa, her veri kodlama sırasında ayrı ayrı ele alınmıştır. Örneğin, incelenen çalışmada birden fazla matematiksel uygulama (ders imecesi yöntemi, video kulüp, modelleme...) varsa matematiksel uygulamalar ayrı ayrı kodlanmıştır.

3.BULGULAR

Bu bölümde 2010-2024 yılları arasında Türkiye’de matematik eğitimi alanında fark etme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların örneklem grubu ve sayısı, ele alınan matematik konusu ve fark etme becerisini geliştirmek amacıyla yapılan matematiksel uygulamalara ilişkin bulgular sunulmuştur.

3.1. Fark Etme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yapılan Çalışmaların Ele Aldıkları Matematik Konuları

Bu araştırmada Türkiye’de matematik eğitimi alanında fark etme becerisini geliştirmeye yönelik yayınlanan çalışmaların ele aldıkları matematik konularına göre dağılımı Şekil 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Fark Etme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Çalışmaların Ele Aldıkları Matematik Konularına Göre Dağılımları

Matematik Konusu	n	%
Karma (Birden çok matematik konusu)	19	65,6
Kesir	4	13,3
Geometri	3	10,3
Cebir	1	3,4
Oran-Orantı	1	3,4
İstatistik	1	3,4

Tablo 1’de görüldüğü gibi, Türkiye’de yapılan fark etme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalarda daha çok (%65,6, n=19) birden çok matematik konusu(karma) ele alınmıştır (Örn: Baş, 2013; Tün, 2018; Türk, 2020; Kılıç ve Tunç Pekkan, 2017; Yeşil,2021). Diğer çalışmalar ise matematiğin belirli bir konusu ele alınarak yürütülmüştür. Fark etme becerisini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların %13,8’i kesirler (Örn: Birinci, 2018; Erbay, 2018), %10,3 geometri ve ölçme (Örn: Çelikdemir,2018; Güner ve Akyüz, 2017) konusunda yapılmıştır. Bununla beraber cebir (Gürsoy, 2019), oran-orantı (Şermetoğlu, 2018) ve istatistik (Türker Biber, 2017) konusunda çalışmalar vardır fakat oldukça sınırlıdır.

3.2. Fark Etme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yapılan Çalışmaların Örneklem Grubu ve Sayısı

Türkiye’de fark etme becerisini geliştirmeye yönelik yayımlanan çalışmaların örneklem grubu ve örneklem sayısına göre dağılımı Tablo 2’te sunulmuştur

Tablo 2. Fark Etme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Çalışmaların Örneklem Grubu ve Büyüklüğüne Dağılımları

Örneklem Grubu	n	%
Öğretmen Adayı		
Ortaokul matematik öğretmeni adayı	16	55,2
Sınıf öğretmeni adayı	1	3,4
Öğretmen		
Ortaokul matematik öğretmeni	11	37,9
Lise matematik öğretmeni	1	3,4
Örneklem Sayısı(Katılımcı)	n	%
1-5 arası	15	51,7
6-10 arası	8	27,6
11-15 arası	3	10,3
16-30 arası	3	10,3

Tablo 2’te görüldüğü gibi Türkiye’de fark etme becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar daha çok ilköğretim matematik öğretmeni adayları (%55,2; n=16) (Örn: Çelikdemir, 2018; Doğan ve Kılıç, 2019; Güner, 2017; Güner ve Akyüz, 2017; Osmanoğlu vd. , 2012; Tün, 2018) ve ortaokul matematik öğretmenleriyle (%37,9; n=11) yürütülmüştür (Örn: Birinci, 2018; Gürsoy, 2019; Özdemir Baki ve Işık, 2018; Şermetoğlu, 2018; Türker Biber, 2017; Yeşil, 2021). Ayrıca bir çalışma (%3,4) sınıf öğretmeni adayı (Türk, 2020), bir çalışma (%3,4) lise matematik öğretmeni (Baş, 2013) ile yürütülmüştür.

Tablo 2 incelendiğine Türkiye’de matematik eğitiminde fark etme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların çoğunluğunun küçük örneklem gruplarıyla yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Çalışma yürütülen örneklem gruplarının katılımcı sayısı bakımından %51,7’si (n=15) 1-5 arası, %27,6’sı (n=8) 6-10 arası, %10,3’ü (n=3) 11-15 arası, %10,3’ü (n=3) 16-30 arası kişi sayısına sahiptir.

3.3. Fark Etme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yapılan Çalışmaların, Fark Etme Becerisi Gelişimine Yönelik Uygulamaları ve Elde Edilen Sonuçlar

Türkiye’de 2010-2024 yılları arasında yayımlanan fark etme becerisi gelişimine yönelik çalışmaların odaklandıkları uygulamalar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Fark Etme Becerisi Gelişimine Yönelik Çalışmaların, Fark Etme Becerisi Gelişimini Ölçmeye Yönelik Yapılan Uygulamaları

Fark Etme Becerisi Gelişimine Yönelik Yapılan Uygulamalar	n	%
Video-kulüp/video örnek olay uygulamaları ile fark etme becerisinin gelişimi	14	43,8
Ders imecesi yöntemi ile fark etme becerisinin gelişimi	5	15,6
Modelleme etkinlikleri ile fark etme becerisinin gelişimi	4	12,5
Fakülte-okul işbirliği ile fark etme becerisinin gelişimi	3	9,4
Öğretmenin kendi öğretimine yansıtma yapması ile fark etme becerisinin gelişimi	3	9,4
Öğretmen eğitimi dersleri ile fark etme becerisinin gelişimi	3	9,4

Birden fazla kodlama yapılmıştır.

Tablo 3’de görüldüğü üzere yapılan çalışmaların %43,8’inde (n=14) video kulüp/video örnek olay uygulamaları ile fark etme becerisinin gelişimi incelenmiştir (Örn: Bozkuş, 2020; Çelikdemir, 2018; Erbay, 2018; Osmanoğlu vd. , 2012; Osmanoğlu vd. , 2015; Özdemir Baki, 2020). Tabloda görüldüğü üzere yapılan çalışmaların %15,6’sında (n=5) ders imecesi yöntemi ile fark etme becerisinin gelişimi incelenmiştir (Örn: Girit Yıldız vd. , 2023; Güner, 2017; Gürsoy, 2019; Şermetoğlu, 2018). Yapılan çalışmaların %12,5’inde (n=4) modelleme etkinlikleri ile fark etme becerisinin gelişimi (Örn: Konuş, 2022; Türker Biber, 2017), %9,4’ünün (n=3) fakülte-okul işbirliği ile fark etme becerisinin gelişimi (Örn: ; Doğan ve Kılıç, 2019; Tün, 2018), %9,4’ünün (n=3) öğretmen kendi öğretimine yansıtma yapması ile fark etme becerisinin gelişimi (Gürsoy, 2019; Şermetoğlu, 2018; Yeşil, 2021), %9,4’ünün (n=3) öğretmen eğitimi dersleri ile fark etme becerisinin gelişimi (Baki vd. , 2018; Tataroğlu Taştan, 2021; Tekin Sitrava vd. , 2022) incelenmiştir.

Yapılan betimsel içerik analizi sonucunda fark etme becerisini geliştirmeye yönelik yapılan video-kulüp/video örnek olay uygulamalarının (Birinci, 2018; Bozkuş, 2020; Çelikdemir, 2018) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğrencinin düşüncelerini anlama, öğrencinin düşüncelerini yorumlama, sınıf içi olayları yönetme özelliklerinde ilerleme gösterdikleri belirlenmiştir. Diğer taraftan ders imecesi yöntemiyle fark etme becerisinin gelişimini inceleyen çalışmalarda, ders imecesi yönteminin öğretmen (Özdemir Baki ve Işık, 2018) ve öğretmen adaylarının (Türk, 2020; Güner, 2017; Güner ve Akyüz, 2017) fark etme beceri düzeylerini artırdığı belirlenmiştir.

4) TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkiye’de 2010-2024 tarihleri arasında fark etme becerisi gelişimini ele alan çalışmalar; matematik konularına, örneklem türü ve sayısına, fark etme becerisini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamalara göre sistematik olarak analiz edilmiştir.

Fark etme becerisinin gelişimini incelemek için kullanılan uygulamaların ders imecesi, modelleme etkinlikleri, fakülte okul iş birliği, öğretmen eğitimi dersleri, öğretmenin kendi öğretimine yansıtma yapma (öğretmen araştırması) olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalarda öğretmen ya da öğretmen adaylarının fark etme becerisi gelişim düzeyi uygulama öncesi ve uygulama sonrası belirlenmiş ve gelişimleri tespit edilmiştir. Bu uygulamalar arasında fark etme beceri düzeyini incelemek için en çok kullanılan uygulamanın video destekli uygulamalar olduğu görülmüştür. Bunun nedeni videoların istenildiği zaman durdurulması ve gözden kaçırılan yerleri tekrar izleme fırsatı sunması olabilir. Ayrıca Santaga vd. (2021) yaptığı çalışmasında öğretmenleri video destekli etkinliklere dâhil etmenin fark etme yeterliliklerinde anlamlı değişikliklere ve iyileşmeye yol açtığına dair kanıtların olduğunu söylemektedir. Diğer taraftan ders imecesi modelinin de fark etme becerisi gelişimini incelemek için çokça kullanıldığı görülmektedir. Özdemir Baki ve Işık (2018) yaptıkları çalışmada ders imecesi modelinin öğretmenlerin farkındalıklarını artırdığı ve öğrenci tanıma bilgilerinin süreçten olumlu etkilendiği sonucuna ortaya koymuşlardır.

Bu araştırmada Türkiye’de fark etme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar ele aldıkları matematik konusu bakımından incelendiğinde birden fazla matematik konusunun dahil edildiği çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni tek bir matematik konusu üzerinden fark etme becerisinin gelişimini inceleyen çalışmaların araştırmacıya kısıtlı veriler sunması olabilir. Ayrıca tek bir konuyu ele alan çalışmalarda seçilen konuların kesirler, geometri, cebir, oran-orantı ve istatistik olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle matematiğin diğer konularını da ele alan çalışmalar yapılması önerilebilir.

Türkiye’de matematik öğretiminde fark etme becerisi gelişimini inceleyen çalışmaların yarısından fazlasının ilköğretim matematik öğretmeni adayları ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Bunun nedeni öğretmen adaylarının hizmete başlamadan önce fark etme becerisi konusunda ilerlemesine katkı sağlamak olabilir. Ayrıca Türkiye’de matematik öğretmeni adaylarıyla yürütülen çalışmalarda (Örn: Erbay, 2018; Tataroğlu Taştan, 2019) öğretmen adaylarının fark etme beceri düzeylerinin düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan sınıf öğretmeni adayları ve lise matematik öğretmeni ile yürütülen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Matematik öğretiminde fark etme becerisini gelişiminin incelenmesinde etkili olan sınıf öğretmenlerinin, sınıf öğretmeni adaylarının, lise matematik öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının fark etme becerilerinin gelişimini incelemeye yönelik daha fazla çalışma yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların daha çok küçük örneklem gruplarıyla yürütüldüğü belirlenmiştir. Bu durumun nedeni, incelenen çalışmaların çoğunlukla nitel çalışma olması ve nitel çalışmalarda az katılımcının süreçte detaylı inceleme imkanı tanınması olabilir. En az katılımcıyla (n=1) gerçekleştirilen çalışmaların, öğretmenin kendi öğretimine yansıtma yapması ile fark etme beceri düzeyinin gelişimini inceleyen çalışmalar olduğu görülmüştür (Örn: Şermetoğlu, 2018). Bu çalışmalarda öğretmenler kendi videolarını izlemiş ve yansıtma raporları yazmışlardır. Bu durumun nedeni öğretmenlerin kendi videolarını bireysel analiz etmesinin fark etme becerisi konusunda daha etkili olması olabilir. Seidel vd. (2011)'a göre öğretmenlerin kendi videolarını analiz etmesi fark etme becerisinin gelişiminde daha etkilidir. Öğretmenin kendi videolarını analiz etmesinin mi yoksa bir başkasının videolarını analiz etmesinin mi fark etme becerisinin gelişiminde daha etkili olduğu merak edilmiştir. Bu durum ayrıca bir araştırılma konusu olarak ele alınabilir. Ayrıca büyük katılımcılarla yapılan çalışmaların daha çok öğretmen adaylarıyla yapıldığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni araştırmacıların öğretmen adaylarına daha kolay ulaşıyor olması olabilir.

Dindyal vd. (2021)'a göre fark etme becerisi geliştirilebilir ve fark etme becerisi mesleki gelişim için önemlidir. Video kulüp/video örnek olay uygulamalarının, ders imcesinin, modelleme etkinliklerinin, fakülte okul iş birliğinin, öğretmen eğitimi derslerinin, öğretmenin kendi öğretimine yansıtma yapmasının fark etme becerisinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının fark etme becerisinin gelişimini hedefleyen gelecek çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bununla beraber matematik öğretiminde öğretmen yetiştirme programlarında fark etme becerisinin gelişimini sağlamaya yönelik uygulamaların artması gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- BAKİ, M., ÇELİK, D., GÜLER, M., ve SÖNMEZ, N. (2018). "Matematik öğretmeni adaylarının öğrenciyi tanıma bilgilerinin incelenmesi: Bir ders analizi çalışması", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 143-152. doi:10.24106/kefdergi.375691
- BALL, D. L. (2011). Foreword. In M. Sherin, V. R. Jacobs, R. A. Philipp (Eds.), "Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes (pp. 19–24)", New York: Routledge.
- BAŞ, S. (2013). An investigation of teachers' noticing of students' mathematical thinking in the context of a professional development program, Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- BİRİNCİ, M. (2018). Bir ortaokul matematik öğretmenin mesleki gelişiminden yansımalar: Kesir öğretiminde fark etme becerisinin işe koşulması, Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- BOZKUŞ, F. (2020). Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğrencilerin matematiksel düşüncelerini fark etme becerilerinin incelenmesi, Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- ÇALIK, M. ve SÖZBİLİR, M. (2014). "İçerik analizinin parametreleri", *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- ÇELİKDEMİR, K. (2018). Fostering preservice mathematics teachers' professional identity orientations through noticing practices in a video case-based community, Masters' thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- DINDYAL, J., SCHACK, E. O., CHOY, B.H. & SHERIN, M. G. (2021). "Exploring the terrains of mathematics teacher noticing", *ZDM - Mathematics Education*, 53, 1-16.
- DOĞAN, O., & KILIÇ, H. (2019). "Matematik öğrenme fırsatları: fark etme ve harekete geçme", *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 1-19.
- ERBAY, H. N. (2018). Matematik öğretmeni adaylarının fark etme becerilerin video-kulüp uygulamalarıyla gelişim sürecinin incelenmesi, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- GİRİT YILDIZ, D., OSMANOĞLU, A. & GÜNDOĞDU ALAYLI, F.(2022). "Matematik öğretmeni adaylarının öğrencilerin ölçme konusundaki kavram yanılgılarını fark etmeleri için video-vaka

- tabanlı bir mesleki gelişim ortamı sağlamak'', J Matematik Öğretmeni Eğitimi 26, 179–209 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10857-021-09525-0>
- GÜNER, P. (2017). Investigating preservice middle school mathematics teachers' noticing of students' mathematical thinking in the context of lesson study, Masters' thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- GÜNER, P., & AKYÜZ, D. (2017). "Öğretmen adaylarının ders imecesi (lesson study) kapsamında matematiksel fark etmelerinin niteliği", Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 36(1), 47-82.
- GÜRSOY, P. (2019). Bir matematik öğretmenin cebir öğretim sürecinden yansımalar: fark etme becerisi, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- JACOBS, V., LAMB, L., & PHILIPP, R. (2010). "Professional noticing of children's mathematical thinking", Journal for Research in Mathematics Education, 41(2), 169-202.
- JACOBS, V., LAMB, L., PHILIPP, R., SCHAPPELLE, B., & BURKE, A. (2007). Professional noticing by elementary school teachers of mathematics. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL
- JACOBS, V. R., LAMB, L. L., PHILIPP, R. A. ve SCHAPPELLE, B. P. (2011). "Deciding how to respond on the basis of children's understandings", In M. Sherin, V. Jacobs ve R. Philipp (Eds.), Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes (pp. 97-116). Routledge.
- KILIÇ, H. & TUNÇ PEKKAN, Z. (2017). "University-school collaboration as a tool for promoting pre-service mathematics teachers' professional skills", International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 3(2), 383- 394. DOI: 10.21890/ijres.327897
- KUŞAKÇI KONUS, B. (2022). Modelleme sürecinde matematik öğretmenlerinin fark etme düzeyi değişiminin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- MILLER, K., ZHOU, X., PERRY, M., SIMS, L., & FANG, G. (2008). Do you see what I see? Effects of culture and expertise on attention to classroom video. Unpublished manuscript.
- MITCHELL, R. N., & MARIN, K. A. (2015). "Examining the use of a structured analysis framework to support prospective teacher noticing", Journal of Mathematics Teacher Education, 18(6), 551–575.
- ORAL, F. (2023). Matematik öğretiminde öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme gelişimlerini fark etme becerisini inceleyen araştırmaların sistematik incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- OSMANOĞLU, A., İŞIKSAL, M., & KOÇ, Y. (2012). "Prospective teachers' noticing with respect to the student roles underlined in the elementary mathematics program: Use of video-cases", Education & Science, 37(165), 336-347.
- OSMANOĞLU, A., İŞIKSAL, M. ve KOÇ, Y. (2015). "Getting ready for the profession: Prospective teachers' noticing related to teacher actions", Australian Journal of Teacher Education (Online), 40(2), 29-51.
- ÖZDEMİR BAKİ, G. (2020). "Video kulüp sürecine katılan öğretmenlerin deneyimlerini yansıtan bir fenomenografi araştırması", Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 14(2), 1142-1188.
- ÖZDEMİR BAKİ, G., & İŞİK, A. (2018). "Öğrencilerin matematiksel düşüncelerine yönelik öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin incelenmesi: ders imecesi modeli", Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 9(1), 122-146.
- ÖZDEMİR BAKİ, G., & KILIÇOĞLU, E. (2020). "Examination of teachers' classroom practices through a video club process in terms of students' mathematical thinking", Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 11(3), 619-645.

- SANTAGA, R. , KONIG, J., SCHEINER, T., NGUYEN, H., ADLEFF, A.-K., YANG, X. & KAISER, G. (2021). ‘‘Mathematics teacher learning to notice: A systematic review of studies of video-supported teacher education’’, *ZDM Mathematics Education*, 53(1), 119–134.
- SANTAGATA, R. , ZANNONI, C. , & STIGLER, J. W. (2007). ‘‘The role of lesson analysis in preservice teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience’’, *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(2), 123- 140.
- SEIDEL, T., STURMER, K., BLOMBERG, G., KOBARG, M. & SCHWINDT, K. (2011). ‘‘Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others?’’, *Teaching and teacher education*, 27(2), 259-267.
- SHERIN, M. , & VAN ES, E. (2005). ‘‘Using video to support teachers’ ability to notice classroom interactions’’, *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475-491.
- ŞERMETOĞLU, H. (2018). Oran ve orantı konusu öğretim sürecinin bir matematik öğretmenin fark etme becerisi bağlamında incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- TATAROĞLU TAŞDAN, B. (2019). ‘‘Matematik öğretmeni adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi’’, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 10(1), 232-259.
- TEKİN SİTRAĞA, R. , KAISER, G. ve İŞIKSAL BOSTAN, M. (2022). ‘‘Development of prospective teachers’ noticing skills within initial teacher education’’, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(7), 1611-1634.
- TÜN, S. S. (2018). An investigation of mathematics preservice teachers' noticing skills, Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- TÜRK, Y. (2020). Ders imcesinin öğretmen adaylarının öğrencinin öğrenmelerine yönelik farkındalık becerilerine etkisi, Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- TÜRK, Y. ve BAKİ, A. (2017). Ders imcesi çalışmalarının öğretmen adaylarının öğrencinin öğrenme güçlükleri konusundaki farkındalıkları durumuna etkisinin incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi (TÜRKBİLMAT-3) Sempozyumu’nda sunulan bildiri*, Afyon.
- TÜRKER BİBER, B. (2017). İstatistikle ilgili modelleme etkinlikleri bağlamında öğretmen farkındalığı: Bir durum çalışması, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- VAN ES, E.A. (2011). A framework for learning to notice students' thinking. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs, ve R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 134-151). New York: Routledge.
- VAN ES, E. , & SHERIN, M. G. (2002). ‘‘ Learning to notice: Scaffolding new teachers’ interpretations of classroom interactions’’, *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- YAZICI KILIÇOĞLU, B. (2019). Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin gerçek sınıf ortamı ders videoları kullanılarak incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- YEŞİL, D. (2021). Bir ortaokul matematik öğretmenin fark etme becerisi bağlamında mesleki gelişimi, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- YILMAZ, H. K., & ÖZDEMİR BAKİ, G., (2023). ‘‘Bir Ortaokul Matematik Öğretmenin Fark Etme Becerisinin Alan Ölçme Öğretimine Yansımaları’’, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* , no.55.

Makale id= 52

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-1296-3336

| 126

Matematik Öğretmen Adaylarının Cebirsel İfadelere İlişkin Kavram Yanılgılarını Fark Etme Becerilerinin İncelenmesi**Araştırmacı Nafiye Sümeyye Çopur¹, Doç.Dr. Reyhan Tekin Sitrava¹**
¹Kırıkkale Üniversitesi

*Corresponding author: Nafiye Sümeyye Çopur

Özet: Cebir alanında öğrencinin kavram yanılgılarının giderilebilmesi adına, matematik öğretmen adaylarının fakültelerinden mezun olmadan önce matematiksel kavramların kavram yanılgıları hakkında bilgi sahibi olmaları, bu yanılgıları tespit edip anlayabilmeleri ve çözüm önerileri sunup bu çözüm yöntemlerini açıklamaları gerekmektedir. Bu doğrultuda, araştırmacılar dikkat etme, yorumlama ve karar verme üzere 3 temel bileşenden oluşan fark etme becerisi kavramını ortaya atmışlardır (Jacobs vd., 2010). Fark etme becerisine dayandırılan bu çalışmanın amacı matematik öğretmeni adaylarının, öğrencilerin cebirsel ifadelerle yönelik kavram yanılgılarını fark etme becerilerini araştırmaktır. Durum çalışması yöntemi kullanılan bu çalışmaya İç Anadolu Bölgesin'ndeki bir devlet üniversitesinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde 3. sınıfta öğrenci olan 41 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, cebirsel ifadeye yönelik bir kavram yanılgısını içeren bir öğrenci çözümünü içeren bir soru ile toplanmıştır. Öğretmen adayları öğrencinin çözümünü analiz etmiş, yorumlamış ve bir sonraki öğretim adımlarına karar vermişlerdir. Elde edilen veriler Jacobs ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilen çerçeve ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, öğretmen adaylarının kavram yanılgısına sahip öğrencilerin cebirsel düşüncelerine ilişkin çözümlerinde dikkat etme ve yorumlama düzeyinde sağlam kanıtlar sunabildiği görülmektedir. Karar verme becerisinde; dikkat etme ve yorumlama becerilerinden farklı olarak öğretmen adaylarının sınırlı kanıtlar sunduğu dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Cebirsel Düşünme, Fark Etme Becerisi, Matematik Öğretmeni Adayları, Kavram Yanılgı

Investigation of Prospective Mathematics Teachers' Noticing Skills Related to Misconceptions of Algebraic Expressions

Abstract: In order to eliminate students' misconceptions in the context of algebraic expressions, prospective mathematics teachers must have knowledge about misconceptions of mathematical concepts before graduating from their faculties, be able to detect and understand these misconceptions, offer solution suggestions, and express these solution methods. In this direction, researchers have introduced the concept of noticing skill, which consists of 3 basic components: attending, interpreting and deciding how to respond (Jacobs et al., 2010). The aim of this study, which is based on noticing skill, is to investigate the prospective mathematics teachers' noticing skills related to students' misconceptions about algebraic expressions. 41 prospective teachers, who were third-year students at the Department of Elementary Mathematics Education at a state university in Central Anatolian, participated in this study, which used the case study method. Data were collected with a question containing student solution to misconceptions about algebraic expression. Prospective teachers analyzed and interpreted the students' solutions and decided on the next teaching steps. The data obtained was analyzed with the framework developed by Jacobs et al. (2010). As a result of the analysis, it is seen that prospective teachers can provide robust evidence at the attending and interpreting skills. In the deciding skill, it is noteworthy that, unlike attending and interpreting skills, the prospective teachers presented evidences at the limited level.

Keywords: Algebraic Thinking, Noticing Skill, Prospective Mathematics Teachers, Misconception

1.GİRİŞ

İlköğretim matematik programının temel amaçlarından olan cebir öğretimi, öğrencilerin cebirsel işlemler becerisini kazanabilmeleri, denklem ve denklem sistemlerini kavrayabilme ve bunları günlük hayatta uygulayabilmelerini içermektedir (Altun, 1998). Cebir öğrenme alanı, matematik eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Literatürde bu öğrenme alanına ilişkin çok sayıda çalışma yer almaktadır (Baş, Çetinkaya ve Erbaş, 2011; Işık ve Çağdaşer, 2009; Warren ve Cooper, 2008; Dede, 2004; MacGregor ve Stacey, 1997; Masal ve Sert-Çelik, 2018).

Matematiğin yaklaşık olarak tüm konularında öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarından dolayı yaptıkları hatalar görülebilmektedir (Bingölbali ve Özmantar, 2009). Yapılan çalışmalar; öğrencilerin, eşitlik, denklem, cebirsel ifadeler, değişkenler, bilinmeyen gibi cebir kavramlarına ilişkin çeşitli güçlükler ve kavram yanlışları olduğunu ele almaktadır (English ve Halford, 1995; MacGregor ve Stacey, 1993; Perso, 1992; Wagner, 1983). Öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını, kavram yanlışlarını bilmesi ve düşünce biçimlerini önemsemesi kabul görmüş bir öğretmen becerisidir (NCTM, 2000). Cebir alanında öğrencinin sahip olduğu kavram yanlışlarının giderilebilmesi adına, öğretmenlerin bunları doğru belirleyebilmesi ve iyileştirme çalışmalarında bulunması gereklidir. Bu özelliklere sahip nitelikli öğretmenlerin var olması için matematik öğretmen adaylarının fakültelerinden mezun olmadan önce matematiksel kavramlara dair öğrencilerin kavram yanlışları hakkında bilgi sahibi olmaları, bu yanlışları tespit edip anlayabilmeleri, çözüm önerileri sunup bu çözüm yöntemlerini ifade edip, yorumlayabilmeleri, elde ettikleri bilgileri öğretimlerine yansıtmaları gerekmektedir. Öğretmenin ders sırasında öğrencilerin konu ile ilgili sorulara verdiği yanıtların, yaptığı yorumların, sorduğu soruların, bu sorular altında yatan zorlukların, farkında olması gerekmektedir.

Öğretmenin sahip olması gereken bilgi, öğrencinin sahip olması gereken ön bilgileri tahmin etme, karşılaştığı veya karşılaşılabileceği güçlükleri ve kavram yanlışlarını belirleme ve bunlar için önlemler almayı içerir (Shulman, 1987). Bu nedenle, matematik öğretmenin bilgisi sınıf ortamında nasıl kullandığı, matematik eğitimindeki önemli konulardan birisi haline gelmiştir (Ponte ve Chapman, 2006). Bu noktada, öğretmenlerin “fark etme becerisi” kavramı öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin fark etme becerisi için sadece sınıftaki önemli durumları tespit etmenin yanında deneyimlerinden yola çıkarak olayları anlamlandırmasının ve akıl yürütmesinin gerekli olduğunu belirten Van Es ve Sherin (2002), fark etme becerisini üç aşamada ele almışlardır. Sınıf içi davranışlarda önemli olayları belirleme, sınıf içi iletişimlerde önemli olaylar ile öğrenme ve öğretme ilkeleri arasında ilişki kurma, sınıf içi etkileşimlerinin nedenleri hakkında alan bilgisine sahip olma ve bildiklerini uygulama olarak belirtmişlerdir.

Jacobs vd. (2010) fark etme becerisinin temel noktasını öğrenci düşüncüsü olarak ele almışlardır. Bu doğrultuda fark etme becerilerini 3 aşamada incelemişlerdir. Öğrencilerin yararlandıkları stratejilere dikkat etme, öğrencilerin anlamalarını yorumlama ve öğrencilerin nasıl anladıklarını göz önünde bulundurarak nasıl yanıt vereceğine karar verme olarak üç aşamada açıklamışlardır. Öğretmenlerin öğrenci düşüncesinin farkında olması, anlamlandırma ve yorumlama becerilerine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu beceriye sahip olmasıyla öğrencinin öğrenme şekline göre öğretim biçimi oluşturup, öğrencide oluşabilecek yanlışlar önlenir. Bu doğrultuda, geleceğin öğretmenlerini yetiştiren eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla öğretmen adaylarına fark etme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak imkanlar sunulmalıdır (Sherin, Jacobs ve Philipp, 2011; van Es, 2011). Sonuç olarak, bu çalışma Jacobs ve arkadaşlarının ortaya attığı “Öğrencilerin Matematiksel Düşüncelerine Yönelik Mesleki Fark Etme” kuramsal çerçevesine dayandırılmıştır.

Amador vd. (2016) fark etme becerisine yönelik çalışmaların büyük çoğunluğunun öğretmenlerle yapılan çalışmalar olduğunu, öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların yetersiz kaldığını, Mitchell ve Marin (2015) ise öğretmen adaylarının fark etme becerisi ile ilgili araştırmaların öğretmen eğitimi kapsamında yeterince yer olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenin mesleki becerilerini geliştirmek eğitim öğretim boyunca kalitesine doğrudan etki edeceğinden öğretmen adaylarının da donanımlı olarak mesleğe başlamalarının sağlanması önemlidir (Özoğlu, 2011). Bunun için, öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin gelişimi nitelikli bir öğretim sağlamaları adına faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışma ile matematik öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin belirlenmesidir. Daha detaylı belirtmek gerekirse, bu çalışmanın amacı matematik öğretmeni adaylarının öğrencilerin cebir

öğrenme alanına yönelik kavram yanlışlarını fark etme becerilerini araştırmaktır. Alan yazınında öğretmen veya öğretmen adaylarının fark etme becerilerini inceleyen çok fazla çalışma olmasına rağmen (Güner ve Akyüz, 2017; Şermetoğlu ve Baki, 2019) öğretmen adaylarının öğrencilerin cebir öğrenme alanındaki kavram yanlışlarını fark etme becerilerini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın matematik eğitimi alan literatürüne katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma da aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

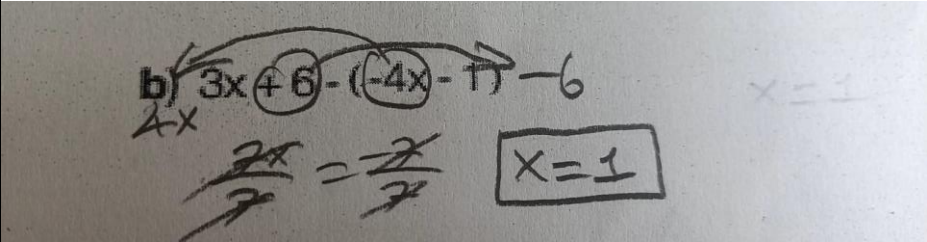
1. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğrencilerin cebir öğrenme alanına ilişkin kavram yanlışlarını dikkat etme düzeyleri nasıldır?
2. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğrencilerin cebir öğrenme alanına ilişkin kavram yanlışlarını yorumlama düzeyleri nasıldır?
3. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğrencilerin cebir öğrenme alanına ilişkin kavram yanlışlarını gidermek için nasıl cevap vermektedirler?¹

2.YÖNTEM

Öğretmen adaylarının öğrencilerin cebir öğretim alanına yönelik kavram yanlışlarını fark etme becerilerinin araştırıldığı bu araştırma da nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma da değerlendirilecek sorular ve gözlemlerin belli bir kurumsal çerçevesine bağlı olması gerekmektedir (Merriam, 2013). Bu araştırma Jacobs ve arkadaşları tarafından oluşturulan analiz kodlama çerçevesine göre incelenmiştir. Tek bir durum olarak öğretmen adaylarının fark etme becerisinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi amaçlanan bu çalışmada birçok alt birim mevcuttur (Yin, 2003). Bu alt birimler dikkat etme becerisi, yorumlama becerisi ve nasıl yanıt vereceğine karar verme becerisi olarak alınır. Bu çalışmada, durum çalışma desenlerinden iç içe esasına dayalı tek durum deseni kullanılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini; İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde matematik öğretmenliği programına kayıtlı 40 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışma grubu belirlenirken, yakın ve erişilmesi kolay olan durum seçilmiştir. Öğretmen adaylarının kimliğinin gizli tutmak amacıyla ÖS1, ÖA2,,,,,ÖA40 şeklinde kodlanmıştır.

2.1. Veri Analizi

Şekil 1. Problem ve Probleme Üretilen Öğrenci Çözümü

Problem
Aşağıda verilen çıkarma işlemini yapınız. $3x + 6 - (-4x - 1) = ?$ 7. sınıf öğrencisi Anıl, verilen işlemi aşağıdaki gibi çözmüştür.
 <p>The image shows a student's handwritten solution for the problem $3x + 6 - (-4x - 1) = ?$. The student has written: $b) \frac{3x+6}{4x} - \frac{(-4x-1)}{4x} = \frac{-6}{4x}$. Below this, they have written $\frac{2x}{2} = \frac{-2}{2}$ and a boxed answer $x = 1$.</p>
1. İşlemi çözmek için Anıl'ın kullandığı çözüm yöntemini detaylı olarak açıklayınız. Sizce Anıl'ın çözümü doğru mu? Neden?

2. Anıl'ın çözümünü dikkate alarak cebirsel ifadeler ile ilgili matematiksel kavrayışı açıklayınız. Çözümü doğru ise doğru çözmesini sağlayan unsurları, yanlış ise yanlış çözüme yönelik neden olan hata/kavram yanlışlarını açıklayınız.

3. Anıl'ın öğretmeni olduğunuzu varsayalım. Anıl'ın bu işleme yönelik çözümünün ardından Anıl'a hangi problem ya da problemleri sorardınız? Bu problem ya da problemleri sormadaki gerekçeniz nedir?

Öğretmen adaylarına verilen soru öğrencilerin cebir konusundaki kavram yanlışısını ortaya çıkarma amaçlı hazırlanmıştır. Cebir alan yazınındaki çalışmalar dikkate alınarak öğrencilerin kavram yanlışısına sahip olduğu bir problem durumu ve kavram yanlışısı içeren bir öğrenci çözümü hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının cebirsel ifadelerle yönelik kavram yanlışlarının fark etme becerisini ortaya çıkarmak amacıyla da Jacobs ve arkadaşlarının ortaya koyduğu “Öğrencilerin Matematiksel Düşüncelerine Yönelik Mesleki Fark Etme” kuramsal çerçevesinde yer alan üç soru sorulmuştur. Matematik öğretmen adaylarına verilen problemin amaca uygun olup olmadığına karar vermek için problem iki matematik eğitimcisiyle de paylaşılmış ve uzman görüşü alınmıştır.

Jacobs ve arkadaşlarının (2010) kodlama çerçevesine dayanarak, matematik öğretmeni adaylarının verdikleri yanıtlar her bir beceri için üç düzey altında kodlanmıştır: sağlam kanıt, sınırlı kanıt ve yetersiz kanıt. Bu düzeyleri doğru bir şekilde kodlayabilmek için, fark etme becerisinin her bir düzeyi için anahtar terimler tanımlanmıştır. Dikkat etme, yorumlama ve nasıl yanıt verileceğine karar verme bileşenlerine ait düzeyler ve bu düzeylere ait detaylı açıklamalar Tablo 1’de sunulmuştur. Veri analizinin güvenilirliğini sağlamak için fark etme becerisine yönelik çalışmaları olan bir matematik eğitimcisi ile paylaşılmış ve fikir birliği sağlanana kadar tartışılmıştır.

Tablo1: Dikkat Etme, Yorumlama ve Nasıl Yanıt Verileceğine Karar Verme Beceri Düzeylerinin Analizi İçin Kodlama Çerçevesi

Fark Etme Becerisi	Fark Etme Düzeyi	Düzeyin Açıklaması
Dikkat etme	Sağlam Kanıt	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencinin çözümü için benzer terim ve eşitlik ifadelerinden ayrıntılar sunarak çözümün kavram yanlışısını açıklama Öğrencinin cebirsel ifade için kullandığı işleminin yanlışlığını ayrıntılı kanıtlar vererek açıklama Öğrencinin denklem ve cebirsel ifadelerle olan ilişkisel boyutunu ele alıp ayrıntılı çözümler vererek açıklama Öğrencinin çözümünden spesifik kanıtlar sunarak kavram yanlışısını açıklama
	Sınırlı Kanıt	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencinin çözümü için genel ifadeler sunarak çözümdeki kavram yanlışısını belirleme Cebirsel ifadeler arasındaki işlem boyutunu ele alıp ayrıntıya girmeden açıklama sunma Verilerin çözümü için cebirsel işlem kısmını detaylandırmadan açıklama Çözümü detaylandırmadan cebirsel ifade çözümlerine benzer ifadelerle açıklama
	Yetersiz Kanıt	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencinin çözümünün yanlış olduğunu belirleme

Fark Etme Becerisi	Fark Etme Düzeyi	Düzeyin Açıklaması
Yorumlama	Sağlam Kanıt	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencinin benzer terim ve eşitlik tanımını kullanarak çözümün yanlışlığı belirleme Öğrencinin çözümünün matematiksel detaylarını yorumlama
		<ul style="list-style-type: none"> Öğrencinin nasıl düşündüğü hakkında spesifik kanıtlar sunma Öğrencinin neyi bildiğini ya da bilmediğini fark etme Öğrencinin çözümünü doğru; fakat daha az derinlikli genel ifadelerle yorumlama
	Sınırlı Kanıt	<ul style="list-style-type: none"> Sunulan çözümün ötesine geçmeden öğrencinin çözümüyle ilgili bağlantılar kurma
	Yetersiz Kanıt	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencinin çözümünü yanlış yorumlama Öğrencinin nasıl düşündüğü hakkında yanlış kanıtlar sunma Öğrencinin anlayışına dair herhangi bir kanıt sunmama Öğrencinin nasıl düşündüğüne dair ayrıntılar sunmama) Öğrencinin çözümünü ilgisiz bağlantılar kurma Değişken, bilinmeyen ve denklemin anlamını hissettirmeye yönelik sorular sorma Cebirsel ifadelerde toplama ve çıkarma işleminin daima sonuç üretme kavram yanlışlığına sahip olduğunu anlamlandırması için sorular sorma
Nasıl Yanıt Verileceğine Karar Verme	Sağlam Kanıt	<ul style="list-style-type: none"> Cebirsel ifadelerde eşitliğin denge kavramını anlamlandırmasına yönelik sorular sorma Değişken ve bilinmeyen arasındaki ilişkiyi anlamlandırmaya yönelik sorular sorma Öğrencinin anlayışını genişletmek ve görevin doğru bir şekilde çözülebileceğini keşfetmesine yardımcı olmak için farklı bir soru sorma Öğrencinin düşünmesini anlamak için sorular sorma
	Sınırlı Kanıt	<ul style="list-style-type: none"> Kavram yanlışlığına sahip olan öğrenciye konuyu yeniden anlatıp hatasını öğrencinin kendisinin fark etmesini bekleme Öğrencinin cebirsel ifadelerde denge anlayışını temel alarak, öğrenciye daha az derinlikle ya da genel ifadelerle yanıt verme Kavram yanlışlığına sahip öğrenciye konuyu yeniden anlatma Öğrenciyi takdir etme
	Yetersiz Kanıt	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencinin anlayışını temel almadan yanıt verme Alıştırma yapması için benzer problemi farklı ifadelerle öğrenciye sorma Problemde verilen sayıları, problemi zorlaştıracak şekilde değiştirme Öğrenciden soruyu farklı yollarla çözmesini isteme Öğrencinin çözümü incelenmemiş gibi ilgisiz yanıtlar sunma Öğrencinin çözümünün yanlışlığı söyleyip arkadaşlarının çözümlerini örnek gösterme

Yukarıda verilen kodlama çerçevesi ile bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının dikkat etme, yorumlama ve nasıl yanıt verileceğine karar verme beceri düzeyleri analiz edilmiştir.

3.BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen adaylarının öğrencilerin cebirsel düşüncelerine yönelik kavram yanılgılarını fark etme becerisi dikkat etme, yorumlama ve nasıl yanıt verileceğine karar verme boyutları altında sunulmuştur.

3.1.Öğrencilerin Cebirsel İfadelere Yönelik Kavram Yanılgılarına Göre Dikkat Etme, Yorumlama ve Nasıl Yanıt Verileceğine Karar Verme Becerisi

Tablo 2: Dikkat Etme, Yorumlama ve Nasıl Yanıt Verileceğine Karar Verme Becerisinin Her Bir Düzeyi İçin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Frekans ve Yüzdesi

Düzy	DikkatEtme Becerisi	Yorumlama Becerisi	Nasıl Yanıt Verileceğine Karar Verme Becerisi
Sağlam Kanıt	8 (%20)	14 (%35)	11(%27,5)
Sınırlı Kanıt	18 (%45)	19 (%47,5)	13(%32,5)
Yetersiz Kanıt	14 (%35)	7(%17,5)	16(%40)

Öğretmen adaylarının tamamı her bir öğrenciye yanıt vermiştir; ancak bunu farklı düzeylerde yapmıştır. Spesifik olarak, dikkat etme becerisinde sağlam kanıt düzeyinde yanıt veren öğretmen adaylarının sınırlı ve yetersiz kanıt düzeyinde olan açıklamalara göre en az olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının öğrencilerin cevaplarındaki matematiksel ayrıntılara ve spesifik kanıtlara dikkat etmediklerini göstermektedir. Matematik öğretmen adaylarının sağlam kanıt düzeyindeki yanıtlarındaki ayrıntılarını daha iyi örneklendirmek için bir öğretmen adayının cevabı örnek olarak aşağıda verilmektedir:

“Anıl parantezli işlemlerde dağılma özelliğinin nasıl yapılması gerektiğine yeterince hakimdir. Dağılma özelliğini doğru bir biçimde de kullanmıştır. (-) ’yi parantez içerisine dağıtarak parantez içerisinde bulunan ifadenin $4x+1$ olarak parantez dışına çıkacağını da bilmektedir. Daha sonrasında $7x-7=0$ gibi davranmıştır. Soru işaretini görmezden gelmiştir. Verilen ifadeyi denklem gibi düşünmüştür. Hatası en başta verilen bu ifadeyi eşitliğin diğer tarafında 0 varmış gibi davranarak hareket etmesinden kaynaklanır. Daha sonrasında işlemi devam ettirmiştir. $7x=-7$ bulmuştur. Burada ise $x=-1$ bulması gerekirken işaretin hiçbir önemi yokmuşçasına cevabı 1 bulmuştur. Hatanın kaynağı ifadeyi eşittirin sağında 0 olan bir denklem gibi görmesinden kaynaklanır. Ancak tek hatası bu olmamakla birlikte işaret kavramı konusunda da bir sıkıntısı olduğunu söylemek mümkündür. Anıl’ın çözümü yanlıştır.”

Yukarıdaki alıntıdan belirtildiği gibi sağlam kanıt düzeyinde yanıt veren öğretmen adayları öncelikle öğrencilerin çözümlerinden kanıtlar sunarak neden yanlı olduğunu ayrıntılı şekilde açıklayabilmiştir. Sınırlı kanıt düzeyinde öğrencinin verdiği çözüme göre yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının cebirsel işlem kısmını detaylandırmadığı, denklem ve cebirsel ifade ilişkilendirmesini yansıtmadığı görülmüştür. En çok sınırlı kanıt düzeyinde yoğunlaşan dikkat etme becerisinde yanıtlardan birisi aşağıda sunulmaktadır:

“Çözümü yanlıştır. Anıl eksi işaretini eşittir gibi algılayıp eksi işaretinin bir tarafına bilinmeyenleri diğer tarafına sabit sayıları eşittir işaretindeki kurallara yönelik geçirip sadeleştirme yapmış, yaptığı sonuca göre x ’i -1 bulması gerekirken sayının işaretini unutup 1 bulmuştur.”

Yanıtları sağlam ve sınırlı düzeyde olan öğretmen adaylarının aksine, öğrencilere yetersiz kanıt düzeyinde yanıt veren öğretmen adayları da bulunmaktadır. Bu öğretmen adaylarının öğrencinin kavram

yanılgısıyla ilgili herhangi bir fikir yürütemediği ve cevabın çözümlerini açıklamadan sadece yanlılığına dair yanıtlar sunmuştur. Yanıtlardan birisi şu şekildedir;

“işlemden bir eşitlik bulunmamasına rağmen eşitlik varmış gibi işlem yapmış. Bu yüzden öğrencinin çözümü hatalıdır.”

Öğretmen adaylarının yorumlama becerisinde %35’i spesifik kanıtlar sunarak sağlam kanıt düzeyinde yorumlamalar yapmıştır. Bu yanıtların bir örneği aşağıda verilmektedir:

“Anıl cebirsel ifadeler de eşitliğin olduğu yerde sonuç olacak kavram yanılgısına sahiptir. Anıl’ın çözümünde sıkıntı çekmesindeki nokta x değişkeninin her zaman bir değeri olduğudur. Anıl’a soruyu yanlış çözdürecek kısım burasıdır. Burada cebirsel ifade çıkmasını beklemeden eşittir var o zaman sonuca gitmeliyim düşüncesi onu kavram yanılgısına götürmektedir. Yaptığı işlemlerde aslında denklem konusunu anladığı gözüküyor. Fakat Anıl’ın çözümü yanlış olsa da tam sayılarda bölme de anlamadığı noktalar olduğu görülmekte. Ayrıca Anıl’ın eşitliğin bir denge anlamı olduğunu da kavrayamamış olmasıdır. Aritmetik de ki gibi eşitlik varsa işlem yap ve sonuç bul kısmını cebirsel ifadeye de genellemiş olmasıdır. Bu kavram yanılgıları onun çözümünde de hata yapmasına neden olmuştur.”

Sadece öğrenci çözümüne bağlı ilişki kurup, genel ifadeler sunan sınırlı kanıt düzeyinde yanıtlar da bulunmaktadır. Yanıtlardan birisi şu şekildedir;

“Anıl konu olarak cebirsel ifadelerden sonra denklem çözmeyi öğrendiği için ikisinin farkını tam olarak anlayamamıştır. Denklem çözmeye çalışmış, x’i bulmuştur. Ve hata yapmıştır. Sonucu bir cebirsel ifade olarak bulması gerekirdi. Anıl cebirsel ifadeler ve denklem arasındaki ilişkiyi anlayamamıştır. Denklem çözmeyi anlamış fakat bu sorunun bir denklem mi cebirsel ifade mi olduğunu farkında değildir.”

Çözüm sürecinde nasıl düşündüğüne dair herhangi bir kanıt içermeyen yetersiz kanıt düzeyinde yanıtlar bulunmaktadır. Yanıtlardan birisi şu şekildedir;

“Cebirsel ifadeler de denklemin sağ tarafının hep 0 olacağı kavram yanılgısına düşmüştür.”

On bir (%27,5) öğretmen adayının cevabı öğrencinin anlayışını genişletmeye çalışan ve kavram yanılgılarını keşfetmeye dayalı yöneltici yanıtlarla nasıl yanıt verileceğine karar verme becerisi altında sağlam kanıt olarak kodlanmıştır. Aşağıdaki alıntı sağlam kanıt örneklerinden biri olarak şu şekildedir;

“İlk olarak eşitliğin anlamından bahsedirdim. Ve Anıl’a şu soruyu sordum. Anıl’ın eşittir ne demektir? Eşittir sembolü ne işe yarar? diyerek Anıl için eşitliğin anlamını anlamaya çalışırım. Daha sonra Anıl’ın vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda anıla bir aritmetik işlem sorarım sorum şu şekildedir: “15+8=6+17” Anıl’ın ilk olarak bana bu işlemi yorumlamasını isterim daha sonra ise verdiği cevaba göre eşitliğin bak burada bir simetri özelliği var değil mi 23=23 oldu oldu o halde eşitlik her zaman beni sonuç bulmaya mı görüyor yoksa denklik anlamı yani dengeyi sağlamadığı. Cebirsel ifadelerde eşittir kavramı bizim için her zaman sonuca götürmez dengeyi sağlar diyerek eşit kollu terazi modeli okula getirilir. x ve sayıları ifade eden cebir karolarıyla birlikte terazide denge sağlanır ve Anıl’ın bu konuya ilişkin kavram yanılgısı giderilmeye çalışılır. Çünkü her öğrenci gibi Anıl da cebirsel ifadeyi aritmetikten bağımsız görmekte ve eşitliğin sadece sonuca götürdüğünü bilmekte denge anlamı ya da simetri özelliği öğretimlerde vurgulanmamaktadır.”

Öğretmen adayları öğrencilerin ne düşündüğünü anlamak için sorular sormuş ya da öğrencilerin anlayışını genişletme amacı taşımadan genel ifadeler kullanıp onlara yanıt vermesi sınırlı kanıt düzeyinde kodlanmıştır. Sınırlı kanıt sunan öğretmen adaylarından birinin cevabı aşağıda örnek olarak verilmiştir.

“Anıl’ın a (2x+5)-(2x-1) = ? Sorusunu sordum. Burada da yine aynı kavram yanılgısıyla +2x’i karşıya -2x olarak ve +5’i karşıya -5 olarak atıp 1=-5 sonucuna ulaşacaktır. Böyle bir şeyin mümkün olmadığını anladığında yanlış yaptığını fark edecektir. Bu sorudan sonra Anıl’a eşittirin denge anlamını ve her seferinde bilinenler bir tarafa bilinmeyenler bir tarafa mantığını uygulayamayacağını söyleyip eşittirin her iki tarafının dengede olması gerektiğini anlatırım. Ardından çıkarma işleminin parantez

içine dağılma özelliğini anlatıp kavram yanlışsının geçip geçmediğini görmek için bu tarzda bir soru daha sorarım.”

Farklı işlemlerle benzer sorular, öğrenci anlayışındaki kavram yanlışları temel almadan verilen yanıtlar ise yetersiz kanıt altına kodlanmıştır. Alıntılardan biri aşağıda verilmiştir;

Hatasını görmesi adına -7/7'nin 1'e eşit olup olmadığını sorardım. Doğru sonucun -1 olduğu cevabını aldıktan sonra işlemdeki eksi işaretini eşittir olarak algılayıp algılamadığını sorardım. Eğer işareti eksi işareti alarak bu çözümü yaptıysa parantez içindeki işlemleri yaptıktan sonra ifadeyi doğru şekilde yazmasının ve eşitliğin diğer tarafına terim geçirirken eşittir işaretini kullanmasını hata yapmasını önleyeceğini ve matematiksel açıdan daha doğru olacağını söyledim.

Fark etme becerisine ilişkin bulgular, öğretmen adaylarının çoğunluğunun dikkat etme, yorumlama becerisinde sınırlı düzeyde olduğu nasıl yanıt verileceğine karar verme becerisinde ise yetersiz kanıt düzeyinde olduğunu göstermiştir.

4.SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, matematik öğretmeni adaylarının öğrencilerin cebirsel ifadelere yönelik kavram yanlışlarını fark etme becerilerini incelenmiştir. Çalışmanın amaçları doğrultusunda, fark etme becerisi Jacobs ve arkadaşları (2010) tarafından açıklanan (1) dikkat etme, (2) yorumlama ve (3) nasıl yanıt verileceğine karar verme becerilerini içermektedir. Bu becerilere ayrı ayrı odaklanılması araştırmacıların, matematik öğretmeni adaylarının hangi beceri ya da becerilerde sağlam kanıt düzeyinde yanıtlar verebildiklerini ya da veremediklerini göstermektedir. Elde edilen bulgularla, öğretmen adaylarının cebirsel ifadelerle ilişkin kavram yanlışlarını ayrıntılı bir şekilde fark edemedikleri ve kanıt sunmada zorlandıkları görülmektedir.

Dikkat etme becerisine ilişkin bulgular, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%45) sınırlı kanıt düzeyinde yanıtlar verdiğini başka bir deyişle öğretmen adaylarının öğrencilerin çözümlerine yönelik doğru yargılarda bulunduğu ancak matematiksel ayrıntıları sunmadan öğrenci çözümlerini açıkladıklarını göstermektedir.

Yorumlama becerisine ilişkin bulgular, öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%47,5) sınırlı kanıt düzeyinde yanıtlar verdiğini sonuç olarak öğretmen adayları öğrencilerin matematiksel düşüncelerini yorumlamada güçlükler yaşadığını ve çözümlerini doğru bir şekilde yorumlayamadıklarını göstermektedir.

Çalışmada dikkat çeken bir diğer sonuç ise nasıl yanıt verileceğine karar verme becerisinde; dikkat etme ve yorumlama becerilerinden farklı olarak sağlam kanıt düzeyinde değil yetersiz kanıt düzeyinde yanıtların yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu sonuç dönüt verme ve yönlendirme alanlarında çok başarılı olmadıklarını gösterir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin daha çok öğrenci düşüncesini yorumlama kategorisinde başarılı olduklarını göstermektedir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının öğrencilerin matematiksel düşüncelerini yorumlamada zorlanmadıklarını açıklamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

- 1) Öğretmenlik mesleği açısından, fark etmenin öğretim deneyiminin anahtar özelliklerinden biri olduğu söylenebilir (Sherin & van Es, 2005). Bu bağlamda ileride yapılacak çalışmalar için araştırmacılara benzer bir çalışmayı, mesleki tecrübeye sahip öğretmenler ile yapıp bu çalışma ile çıkacak sonuçları karşılaştırmaları önerilebilir.
- 2) Bu çalışma öğretmen adaylarının öğrencilerinin matematiksel kavram yanlışlarını fark etme becerilerini tek bir öğrenme bağlamında incelemesi nedeniyle sınırlı kalmıştır. Farklı matematik öğrenme alanlarında benzer çalışmalar yapılması alan yazına önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

ALTUN, M. ve AKLAN H. (1998). Yaratıcılık (Üç Derleme), Matematik Öğretimi, Kültür Ve Turizm Bakanlığı Yayınları:790. Ankara.

AMADOR, J. M., CARTER, I. ve HUDSON, R. A. (2016). Analyzing preservice mathematics teachers' professional noticing. Action in Teacher Education, 38(4), 371-383.

- BAŞ, S., ERBAŞ, A. K. ve ÇETİNKAYA, B. (2011). “Öğretmenlerin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme yapılarıyla ilgili bilgileri”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*; 36 (159), 41-55.
- DEDE, Y. (2004). “Değişken Kavramı ve Öğrenimindeki Zorluklarının Belirlenmesi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(1), 25.
- ENGLISH, L. D. ve HALFORD, G. S. (1995). *Mathematics education: models and processes*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- GÜNER, P. ve AKYÜZ, D. (2017). “Ders imecesi (lesson study) mesleki gelişim modeli: Öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi”. *İlköğretim Online*, 16(2), 428-452.
- IŞIK, E. ve ÇAĞDAŞER, B. T. (2009). “Yapısalcı yaklaşımla cebir öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarına etkisi”. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 941-954.
- JACOBS, V. R., LAMB, L. L. ve PHILIPP, R. A. (2010). “Professional noticing of children's mathematical thinking”. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2),
- JACOBS, V. R. ve PHILIPP, R. A. (2010). “Mathematics teacher noticing”. M. G. Sherin (Ed.). New York, NY: Routledge.
- MACGREGOR, M. ve STACEY, K. (1993). “Cognitive model underlying student formulation of simple linear equations”. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24, 169-232.
- MACGREGOR M. ve STACEY, K. (1997). “Students understanding of algebraic notation”: 11-15. *Educational Studies in Mathematics*, 33, 1-19.
- MASAL, E. ve ÇELİK, S. Ç. (2018). “A Glance at the Equation and Equality Learning of 7th Grade Students in terms of Student Knowledge”. *Sakarya University Journal of Education*; 8(2), 168-186.
- MERRIAM, S. B. (2013). “Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber”. S. Turan (Ed.), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- MITCHELL, R. N. ve MARIN, K. A. (2015). “Examining the use of a structured analysis framework to support prospective teacher noticing”. *Math Teacher Education*, 18, 551–575.
- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (NCTM). (2000). “Principles and standards for school mathematics”, <http://www.nctm.org/>. 15.03.2024
- ÖZMANTAR, M. F. ve BİNGÖLBALİ, E. (2009). “Sınıf Öğretmenleri ve Matematiksel Zorlukları.” *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(2).
- ÖZOĞLU, M. (2011, Aralık). “Türkiye'nin öğretmen “yetiştirme” politikası. 21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu'nda sunulan bildiri” Ankara
- PERSO, T. F. (1992). *Using diagnostic teaching to overcome misconceptions in algebra*. The Mathematical Association of Western Australia.
- PONTE, J. P. ve CHAPMAN, O. (2006). “Mathematics teachers' knowledge and practices. In A. Gutierrez & P. Boero (Eds.)”, *Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present and future* (pp. 461-494). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- ŞERMETOĞLU, H. ve MÜJGAN (2019). “Oran ve Orantı Konusu Öğretim Sürecinin Bir Matematik Öğretmeninin Fark Etme Becerisi Bağlamında İncelenmesi”. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 10(2), 394-425.
- SHERIN, M. ve VAN ES, E. (2005). “Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions”. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475-491
- SHULMAN, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.

- VAN ES, E. A. ve SHERIN, M. G. (2002). "Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions." *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-595.
- VAN E. (2011). A framework for learning to notice student thinking. *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 134-151). New York: Routledge.
- WAGNER, S. (1983). What are these called variables?. *Mathematics Teacher*, 76(7), 474-478.
- WARREN, E. ve COOPER, T. (2008). "Generalising the pattern rule for visual growth patterns: Actions that support 8 year olds' thinking". *Educational Studies in Mathematics*, 67(2), 171-185.
- YİN ve R. K (2003). *Case Study Research Design and Methods* (3. Baskı). London: Stage Publications.



Makale id= 56

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0002-1782-9125; 0000-0003-2581-5145

| 136

Öğretmenlerin Uzaktan Ev Eksenli Geleneksel Eğitim Uygulamalarının İş-Yaşam Dengesi Bağlamında İncelenmesi**Araştırmacı Murat Helvacı¹ - Prof.Dr. Serkan Koşa²**¹ Mamak Başkent Özel Eğitim Uygulama Okulu² Gazi Üniversitesi

*Corresponding author: Murat Helvacı

Özet: Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin uzaktan ev eksenli geleneksel eğitim uygulamalarının iş-yaşam dengesine olan etkisinin incelenmesidir. Çalışmada bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi ve buna bağlı olarak maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma verilerini toplamak için Ankara ili Çankaya, Etimesgut ve Mamak ilçelerine bağlı liselerde görev yapan 13 öğretmenle 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı ikinci döneminde görüşme sağlanmıştır. Elde edilen veriler temalara göre gruplandırılmış, verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ile ilgili görüşleri ev eksenli çalışma ve uzaktan eğitim boyutlarıyla ele alınmış, iş-yaşam dengesinin öğretmenler için anlamı, uzaktan eğitim uygulamaları, bu uygulamaların iş-yaşam dengesine etkileri ve uzaktan eğitimin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre genel olarak uzaktan eğitimi tercih etmeyenler bulunmaktadır. Bununla birlikte uzaktan eğitimin geliştirilmesi için teknolojik imkânların geliştirilmesi gerektiğini, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu teknolojiyi kullanmasına yönelik eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmada MEB'in ilgili birimlerinin uzaktan eğitimle ilgili gerekli alt yapı ve donanımın daha da geliştirilmesine yönelik hazırlık yapabileceği, öğretmen, veli ve öğrencilerin bu konuda bilinçlendirilerek eğitimlerle desteklenebileceği, olası bir afet, salgın durumunda eğitime uzaktan ya da hibrit model ile devam edilebilecek hazırlıkların yapılabileceği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Ev Eksenli Çalışma, İş-yaşam Dengesi

An Investigation About The Impact Of The Distance Home-Based Traditional Education On Teachers' Work Life Balance

Abstract: The aim of this study is to investigate the impact of distance home-based traditional education on teachers' work life balance. In order to succeed this aim, we implemented a qualitative research method and inserted the phenomenology pattern. We carried out the purposeful sampling method and, depending on this, we also used the maximum diversity and criterion sampling technique to determine the participants. The data of the research is collected via a semi structured interview form constructed by the conductor. In order to obtain research data, we met thirteen high school teachers who work at schools in Mamak and Etimesgut towns in Ankara in the spring semester of 2022-2023 academic year. We employed descriptive analysis and content analysis together in data analysis. Then, we grouped them according to the theme. Participants expressed their opinions about distanced home-based education and its effects on their work life balance. They were asked to explain the meaning of work life balance and the impact of distanced home-based education on their work life balance. They also made suggestions to improve home-based education. Participants indicated that they generally put the priority on their work. According to the research data, the majority of people have a negative attitude towards distance education

while some others think that it would be promoted by means of a better technical background and training students about distance education. It is suggested that the MNE (Ministry of National Education) should make a provision for a possible disaster, outbreak, or an earthquake so that probability of a disruption could be eliminated via integration of technology.

Keywords: Distance Education, Home-Based Working, Work Life Balance

GİRİŞ

Dünyada teknolojinin çok hızlı gelişmesiyle birlikte birçok sistem mevcut yapılarını değiştirmek zorunda kalmıştır. Buna bağlı olarak sistemin içerisindeki örgütler ve örgütün çalışanları da bu duruma uyum sağlamaya çalışmaktadır.

21.yüzyıl bir yandan dijital dünyaya geçişi başlatmış diğer yandan tüm dünya da yaşanan salgınlar sebebiyle pandemi çağı olarak ifade edilmiştir. Bu dönemde ev eksenli çalışma, küresel salgın hastalık döneminde, krizle mücadelede çok önemli bir etken olarak görülmeye başlamıştır. (Tornincasa, 2003, Akt. Işık, Işık, & Güler, 2008). Bu gelişmeler eğitim kurumlarında da uygulanmaya başlamıştır.

Bu sürecin anlaşılabilmesi için bazı kavramların bilinmesi gerekmektedir.

Uzaktan çalışma: genel olarak klasik örgüt sınırlarının dışında gerçekleştirilerek, mekâna ve zamana bağlı olmadan çalışmayı belirtmektedir. (Olson, 1983, Akt. Demir, 2023).

Ev eksenli çalışma: Bir sözleşmeye ya da belirli bir işverene bağlı olarak evde veya işverenin değil, işçinin tercih ettiği yerde yapılan çalışmayı kapsamaktadır (Erdut, 2005).

Uzaktan Eğitim: Farklı mekânlarda olan öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerinin teknolojiler yardımıyla oluşturularak sunulduğu modelidir. (Mete, Erdem, Uzal & Kılıç, 2023).

İş-yaşam dengesi: İş ve aile hayatındaki birçok rolün en iyi biçimde yönetilebilmesidir (Maiya, 2015, Akt. Polat, 2021, s. 42). Bireyin tüm yaşam alanında sahip olduğu sorumluluklarını birbirine engel olmayacak şekilde yerine getirebilmesi olarak ifade edilmektedir. (Sigroha, 2014, Akt. Karlankuş & Eser, 2023). İnsan yaşamında önemli ölçüde etkisi olan iş-yaşam dengesi ile ilgili ilk çalışmalar 1930'lu yıllarda Kellogg şirketi tarafından uygulanmıştır. Geleneksel olarak uygulanan üç günlük sekiz saat olan vardiya yerine dört gün ve altı saatlik vardiya sistemi getirilmiştir. Bu uygulama sonrasında çalışan bireylerin morali ve verimliliği artmıştır (Lockwood, 2003). İş hayatındaki bu gelişmelere bağlı olarak çalışma saatlerindeki azalmalar iş-yaşam dengesi anlayışına da yön vermiştir (Tuğsal, 2017, s. 1).

Covid-19 salgınıyla yaşadığımız süreçte dünyadaki değişmelere bağlı olarak eğitim örgütlerinde daha önce tecrübe edilmemiş modeller uygulanmaya başlamıştır. Uzaktan eğitimle birlikte farklı uygulamalar gündeme gelmiştir. Günümüzde de eğitim örgütlerindeki tüm çalışanlar, öğrenciler ve veliler bu dönüşüme uyum çabası içindedirler. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin uzaktan ev eksenli geleneksel eğitim uygulamalarının iş-yaşam dengesine olan etkisinin incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenler iş-yaşam dengesi kavramından ne anlamaktadır?
2. Öğretmenler uzaktan ev eksenli geleneksel eğitim uygulamalarında hangi sorunlarla karşılaşmışlardır?
3. Öğretmenlerin uzaktan ev eksenli geleneksel eğitim uygulamalarının iş-yaşam dengesine olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?
4. Öğretmenlerin uzaktan ev eksenli geleneksel eğitim uygulamalarının sürekli olarak uygulanmasının iş-yaşam dengesine etkisi ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin uzaktan ev eksenli geleneksel eğitim uygulamalarının daha iyi yapılmasına ilişkin önerileri nelerdir?

Bu çalışmayla bu konuda öğretmen görüşlerini ortaya koyarak eğitimciler için gelecekte uygulanabilecek öğretim yöntemlerinde bir farkındalık oluşturmak hedeflenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin iş-yaşam dengesinin sağlanmasıyla ilgili ortaya çıkacak bulgular birçok kitleyi ilgilendiren eğitim uygulamalarının daha verimli olması için farkındalık oluşturabilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin iş-yaşam dengesine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak fenomenolojiden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda belli bir konu ile ilgili araştırma yapılırken o konunun “ne kadar” ya da “ne kadar iyi” olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış açısı elde edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Nitel araştırmalar psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili nicel araştırmalara göre daha derinlemesine bilgi sağlar.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ilinde Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Belirlenen öğretmenler farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip okullardan seçilerek ortaya çıkacak durumda çeşitlilik sağlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinin Çankaya, Etimesgut ve Mamak ilçelerinde, Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı devlet okullarından liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşan 13 kişi (7 kadın, 6 erkek) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel araştırma yönteminin veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken görüşmecilerin araştırmanın amacını bilmesine önem verilerek görüşmecilerin soruları doğru anlaması sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda içerisinde sonda soruların da olduğu 9 görüşme sorusu bulunmaktadır. Her bir madde belirlenirken yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlama kriterlerine dikkat edilmiştir.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik soruların ve toplanacak verilerin kendi içindeki tutarlılığı ile sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, çalışma alanının ve araştırmaya katılanların profillerinin isimleri deşifre edilmeden derinlemesine verilmesiyle de sağlanmıştır. Araştırmaya katılması için görüşmeciler zorlanmamıştır ve katılımı gönüllülük esas alınmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken uzman görüşlerine başvurularak soruların ve görüşme formunun geçerliliği artırılmıştır.

Araştırma Verilerinin Analizi Tekniği

Veriler analiz edilirken nitel araştırma yönteminin veri analizinde kullanılan betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 239).

İçerik analizi ise birbirine benzeyen verileri bir araya getirip bir tema oluşturmak, oluşturulan verileri de okuyucunun anlayabileceği bir şekilde açıklayan analiz tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 239).

BULGULAR

İş-yaşam dengesi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde ;“ iş ve özel yaşam arasında uyum ” kategorisinde; katılımcıların çoğunluğu, iş öncelikli bir yaşam, sürdürdüklerini, “işle ilgili hedeflere ulaşma” kategorisinde; katılımcıların çoğunluğu, iş ile ilgili hedeflere ulaşırken özel yaşantılarında düzenlemeler, yaptıklarını, “planlanan özel yaşamının sürdürülmesi” kategorisinde ; katılımcıların çoğunluğu iş dışında uygun olan zamana göre planlama yaptıklarını belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitim ve ev eksenli çalışmalar hakkında ne düşünüyorsunuz? bu süreçte nasıl sorunlar yaşadınız? ” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde ;“iş ile ilgili motivasyon durumu” kategorisinde;

katılımcıların çoğunluğu iş ve özel yaşantının aynı ortamda olmasından dolayı sürece uyumda zorlandıklarını, “teknoloji ile ilgili durum” kategorisinde; katılımcıların çoğunluğu “öğrenci imkânlarının yetersiz olması”, sebebiyle problem yaşadıklarını, “iletişim ve etkileşim durumu” kategorisinde; katılımcıların çoğunluğu teknolojik araçların ve dış çevrenin iletişimde olumsuz etkisinin olduğunu, “iş verimi” kategorisinde; katılımcıların çoğunluğu devam zorunluluğu olmadığı için verimin düştüğünü belirtmişlerdir.

Uzaktan ev eksenli geleneksel eğitim uygulamalarının iş-yaşam dengesine etkisi ile ilgili görüşler incelendiğinde bu bağlamda dört farklı soru sorulmuştur.

Uzaktan eğitim iş ve özel yaşantınızı nasıl etkiledi? sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde “uzaktan eğitimin iş ve özel yaşantıya etkisi” kategorisinde; katılımcıların çoğunluğu iş ve özel yaşantının aynı ortamda olmasının olumsuz etkisi olduğunu,

Uzaktan eğitim sürecinde yaşamı ihmal ettiğinizi düşünüyor musunuz? sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde; “yaşamın ihmal edilmesi durumu” kategorisinde; katılımcıların çoğunluğu hareketsizlikten dolayı sağlık sorunları yaşadıklarını ya da sağlık kaygısı ile yaşamı ihmal ettiklerini ve sosyal yaşamlarının sınırlandığını,

Uzaktan eğitim sürecinde kendinize zaman ayırma konusunda ne düşünüyorsunuz? Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde; “bireysel özel işlere zaman ayırma durumu” kategorisinde; katılımcıların çoğunluğu “mesleki gelişim ya da yeni beceriler elde ettiklerini, buna karşın karantina sürecine bağlı olarak özel işlerin yapılamadığını ve bazı fırsatları kaçırdıklarını,

Uzaktan eğitim sürecinde zamanınızın çoğunluğunu işle uğraşarak geçirdiğinizi düşünüyor musunuz? Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde; “işe ayrılan zaman durumu” kategorisinde; katılımcıların çoğunluğu “işe ayrılan zamanın arttığını, belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitimin sürekli olarak uygulanmasının iş-yaşam dengesi bağlamında olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde; “uzaktan eğitimin olumlu yönleri” kategorisinde; katılımcıların çoğunluğu aile bireyelerine daha çok zaman ayırarak onları daha yakından tanıma imkânı bulduklarını, mesleki gelişime ve bireysel gelişime katkı sağladığını, “uzaktan eğitimin olumsuz yönleri” kategorisinde; katılımcıların çoğunluğu “motive olmanın daha zor olduğunu belirtmişlerdir.

uzaktan eğitimin geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde; “uzaktan eğitimin geliştirilmesine yönelik öneriler” kategorisinde; katılımcıların çoğunluğu öğrencinin kamerasının açık olmasının ve uygulamalı ve etkileşimli çalışmalara daha çok yer verilmesinin, gerektiğini, internet ve teknolojik altyapının geliştirilmesi, öğrenciye ücretsiz internet erişiminin sağlanması gerektiğini, kazanımların gerçekleşme düzeyini güvenli bir şekilde ölçecek ölçekler geliştirilmesi gerektiğini, devamsızlık konusunda gerekli önlemlerin alınması, gerektiğini belirtmişlerdir.

SONUÇ

Öğretmenler iş ve özel yaşantı arasında, denge konusunda zorlandıklarını ve iş öncelikli bir yaşam sürdürdüklerini, işle ilgili hedeflere ulaşırken özel yaşantılarında düzenlemeler yaptıklarını, özel yaşamlarını iş durumuna göre düzenlediklerini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde motivasyonu olumsuz etkileyen durumun en fazla iş ve özel yaşantının aynı ortamda olmasından dolayı olduğunu, öğrenci imkânlarının yetersiz olması sebebiyle çok problem yaşadıklarını, teknolojik araçların ve dış çevrenin iletişimde olumsuz etkisinin olduğunu, devam zorunluluğu olmadığı için verimin düştüğünü belirtmişlerdir. Hareketsizlikten dolayı sağlık sorunları yaşadıklarını ya da sağlık kaygısı ile yaşamı ihmal ettiklerini, sosyal yaşamlarının sınırlandığını, karantina sürecine bağlı olarak özel işlerin yapılamadığını, bazı fırsatları kaçırdıklarını, uzaktan ev eksenli çalışmalarda iş ve özel yaşam arasında sınır çizilemediğini, iş yükünün artmasından dolayı daha çok hazırlık yaptıklarını ve sorumluluklarını yerine getiremediklerini belirtmişlerdir.

Olumlu olarak uzaktan eğitim sürecinde aile bireyelerine daha çok zaman ayırarak onları daha yakından tanıma imkânı bulduklarını, mesleki gelişime ve bireysel gelişime katkı sağladığını, yolda geçirilen süre

ve maliyet açısından tasarruf sağladığını mesleki gelişim ya da yeni beceriler elde ettiklerini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin olumsuz yönleri konusunda katılımcıların çoğunluğu motive olmanın daha zor olduğunu, teknolojik imkânların yeterli olduğunu, öğrenci devamsızlıklarının çok olduğunu belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitimin geliştirilmesine yönelik katılımcıların çoğunluğu öğrencinin kamerasının açık olmasının ve uygulamalı ve etkileşimli çalışmalara daha çok yer verilmesinin gerektiğini, internet ve teknolojik altyapının geliştirilmesi, öğrenciye ücretsiz internet erişiminin sağlanması gerektiğini, kazanımların gerçekleşme düzeyini güvenli bir şekilde ölçecek ölçekler geliştirilmesi gerektiğini, devamsızlık konusunda gerekli önlemlerin alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler bu süreçle ilgili teknolojik yeterlikler, zaman ve kriz yönetimi konularında eğitimlerle, iş yükü yönetimi konusunda desteklenebilir. Uzaktan eğitim modelinde öğrencilerin devamı konusunda öğrenci ve veliler bilinçlendirilerek sürece uyumları artırılabilir. İnternet altyapısı geliştirilerek öğrencilerin ulaşımı desteklenmeli. Dijital platformlar eğitim dışında veli görüşmeleri, sosyal etkinlikler konularında da kullanılabilir. Araştırmalar farklı illerde farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerle yapılarak kapsam artırılabilir. Salgın dönemi dışında normal yaşam döneminde yapılan uygulamalar araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, M. (2023). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Çalışmanın İş-Aile Ve Yaşam Dengesi Üzerine Etkisi: Öğretmenler Özelinde Nitel Bir Araştırma. *Kapanaltı Muhasebe Finans Ekonomi Dergisi*, (3), 44-52.
- Erdut, T. (2005). İşgücü piyasasında enformelleşme ve kadın işgücü. *Çalışma ve Toplum*, 3, 11-49
- Işık, A. H., Işık, İ., & Güler, İ. (2008). Uzaktan eğitimde güvenlik uygulamaları. *International Journal of Informatics Technologies*, 1(2), 1-3.
- Karlankuş, N., & Burçin, E. (2023). Covid-19 Döneminde Evden Çalışmanın Kadın Çalışanların İş-Yaşam Dengesine Etkisi: Trabzon İli Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 9(2), 347-366.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap (S. Akbaba-Altun & A. ErsoyÇev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Lockwood, N. R. (2003). Work/life balance. challenges and solutions. *USA, Society For Human Resource Management*, 2-10. http://old.adapt.it/adapt-indice-a-z/wp-content/uploads/2014/06/lockwood_work_life_balance_2003.pdf sayfasından erişilmiştir
- Mete, H., Erdem, A., Uzal, G., & Kılıç, E. (2023). Meslek Yüksekokullarındaki Uzaktan Eğitimin Öğrenci Ve Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi. *Türkiye Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 44-60.
- Polat, F. (2021). *İşyeri ergonomisi ve iş-yaşam dengesinin işletme performansına etkisi*. Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Tuğsal, T. (2017). *İş-yaşam dengesi, sosyal destek ve sosyo-demografik faktörlerin tükenmişlik üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Makale id= 57

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0008-5702-3277

| 141

Robotik Kodlama/Elektronik Programlama Eğitimlerinin Fen Bilimleri Dersi Kapsamında Uygunluğunun İncelenmesi**Araştırmacı Emrah Gölge¹, Doç.Dr. Polat Şendurur¹**¹Ondokuz Mayıs Üniversitesi

*Corresponding author: Emrah Gölge

Özet: Robotik kodlama/Elektronik programlama eğitimleri içerisinde bilgisayar bilimlerinin yanında fen bilimleri ve matematik gibi alanlara da yer verdiği için disiplinler arası bir yapıya sahiptir. Robotik kodlama eğitimleri özelinde özellikle fen bilimleri disiplinindeki elektrik konularına ait kazanımlar robotik kodlama eğitimlerinin başarısına etki edebilmektedir. Bu çalışmada, verilen robotik kodlama eğitimlerinde öğrencilerin fen bilimleri dersinden elde etmiş olmaları beklenen ve robotik kodlama derslerinde ihtiyaç duyacakları ön bilgi ve kazanımlara odaklanılmıştır. Araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri ve fen bilimleri dersi kazanımları doğrultusunda mevcut robotik kodlama eğitimlerinin içerisinde yer alan unsurların değerlendirilmesi, sınıf seviyesi ve öğrenci yaşının uygunluğuna göre analiz edilmesidir. Çalışma grubu kapsamında kolayda/uygun örneklem ile Türkiye'deki 17 fen bilimleri öğretmeni ile görüşülmüştür. Görüşmeler öncesinde, incelenen mevcut robotik kodlama eğitimleri ve bu eğitimlerde kullanılan içerik, malzeme ve bilimsel kavramlar listelenmiş; görüşmelerin ana konusu olarak belirlenmiştir. Robotik kodlama eğitimlerinde sıklıkla kullanılan ve Arduino ile uyumlu olarak çalışabilen robotik kodlama devre elemanları alan uzmanları tarafından belirlenmiş ve temel çalışma prensipleri kısaca listelenmiştir. Daha sonra elde edilen bu bilgiler "Arduino Elektronik Devre Elemanlarının Fen Bilimleri Dersine Paralel Kazanım Uygunluk Belirleme Formuna (AFPKEF)" dönüştürülmüştür. Bu form aracılığı ile fen bilimleri öğretmenlerinden ilgili devre elemanlarının çalışma prensipleri fen bilimleri kazanımları açısından hangi sınıf seviyelerinde kullanılmasının uygun olabileceği hakkında görüşleri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ön koşul olarak değerlendirilebilecek elektrik konularını bilmeden robotik eğitimlerini görmesinin uygun olmayabileceği ve ortaokul 7. ve 8. Sınıf seviyelerinde robotik eğitimlerin daha uygun olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Robotik Kodlama Eğitimi, Arduino, Elektronik Programlama

Investigation of the Suitability of Robotic Coding/electronic Programming Trainings Within the Scope of Science Course

Abstract: Robotic coding/electronic programming trainings have an interdisciplinary structure as they include fields such as science and mathematics as well as computer science. In robotic coding trainings, especially the acquisitions of electricity subjects in the science discipline can affect the success of robotic coding trainings. This study focused on the prior knowledge and acquisitions that students are expected to have acquired from the science course and that they will need in robotic coding courses. The aim of the study is to evaluate the elements included in the current robotic coding trainings with the opinions of science teachers and science course outcomes, and to analyze them according to the suitability of the level and age. 17 science teachers in Turkey were interviewed with convenience sampling. Before the interviews, the existing robotic coding trainings and the content, materials and scientific concepts used in these trainings were listed and determined as the main topic of the interviews. Robotic coding circuit elements that are frequently used in robotic coding trainings and can work in harmony with Arduino were identified by the field experts and their basic working principles were briefly listed. Then, this information was transformed into the form of "Parallelism of Arduino Electronic Circuit Elements and Science Course Outcomes (PASO)". Through this form, the opinions of science teachers were collected about the working

principles of the relevant circuit elements and at which grade levels it would be appropriate to use them in terms of science course objectives. According to the research results, it was concluded that it may not be appropriate for students to see robotics trainings without knowing the electrical subjects that can be considered as prerequisites. Because of this robotic trainings may be more appropriate at the 7th and 8th grade levels of secondary school.

Keywords: Robotics Coding Training, Arduino, Electronic Programming

GİRİŞ

Robotik kodlama eğitimleri bünyesinde birden fazla disiplinle ilişkili kazanımlar barındıran bütünsel bir eğitimidir. Robotik kodlama eğitimleri, günümüzün teknoloji odaklı dünyasında giderek önem kazanan bir alan haline gelmiş ve popülerliğini giderek artırdığı söylenebilir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından MEB robot yarışmaları, TÜBİTAK tarafından yapılan teknoloji ve inovasyon temelindeki yarışmalar ve TEKNOFEST gibi yarışmalar ve birçok özel firma tarafından yapılan yarışmalar ülkemizde robotik kodlama eğitiminin popülerliğini artırmaktadır.

Türkiye’de ve dünyada, robotik kodlama eğitimleri, öğrencilerin STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics - Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) becerilerini geliştirmek, yaratıcı düşüncelerini teşvik etmek, eleştirel düşüncelerini sağlamak, problem çözme becerilerini geliştirmek, iletişim ve işbirliği özelliklerini artırmalarını sağlamak ve geleceğin iş gücüne yönelik donanımlı bireyler yetiştirmek gibi 21. yüz yıl becerilerini de odaklanan bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Karataş’ın (2021) yaptığı çalışmada robotik kodlama uygulamalarının 21. yüzyıl becerilerini ve bilgi işlemsel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğinden bahsetmektedir. López ve García (2020) Teknolojiyi etkin kullanma, problem çözme, ürün geliştirme gibi 21. yüzyıl becerileriyle donatılmış kişilerin yetiştirilmesi için kodlama eğitimi şart olduğunu belirtmektedir. Costa ve Fernandes (2005) fen öğretiminde robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasını sağladığından bahsetmektedir. Aladağ (2019) yaptığı çalışmada robotik kodlama eğitiminin özellikle Matematik, Fen Bilgisi, İngilizce ve Sosyal Bilgiler derslerine katkısı olduğunu ifade etmiştir. Otonom bir robot geliştirmek için STEM ile ilgili birçok alan ve beceri gereklidir. Bunlar, okulda öğretildiği şekliyle fen ve matematiğin temel kavramlarına ilişkin sağlam bilgiyi içerir (Wong ve ark. 2018).

Aksu’nun (2019) yapmış olduğu çalışmaya göre eğitsel robot kullanımının daha çok ortaokulda yaygın olduğu, eğitsel robot setlerinde ise Arduino setlerin yaygın olarak kullanıldığı görülmekle beraber yapılan bu çalışmada katılımcılar Arduino setleri için belirli bir bilgi seviyesi olan öğrencilerle ileri noktalara geldiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Arduino kartları düşüğe maliyetlidir ve gerektiğinde shield adı verilen opsiyonel çevre birimlerinin satın alınabileceği şekilde genişletilebilir. Bu ürünlerin fiyat ve işlevsellik açısından erişilebilirliği, onları akademik ve öğrenci projeleri için ideal çözümler haline getirmektedir (Nichols, 2017). Sarı ve Yazıcı (2020) yapmış oldukları çalışmada Arduino’nun, fiziksel programlama alanında ucuz ve esnek yapısıyla en çok tercih edilen popüler bir mikroişlemci olduğundan bahsetmişlerdir.

Tekerek ve arkadaşları (2023) yaptıkları çalışmada fen ve matematik derslerine ait kazanımların robotik eğitimlerine etkili bir şekilde entegre edilmesinin, öğrenci düzeyine uygun olmasının, kavram yanılgısına sebep olmayacak şekilde seçilmesinin önemli olduğundan bu kazanımlara hakim olmanın etkinlik hazırlamada kolaylaştırıcı bir etken olduğundan bahsetmektedir. Robotik kodlama eğitimlerinde fen bilimleri dersi kapsamında olan elektrik konularının öğrenciler tarafından bilinmesi eğitimin etkililiğini artıran bir faktördür. Elektrik konusunun fen bilgisi dersinde henüz yeterince işlenilmemiş olmasından dolayı öğrencilerin elektrik devresi kurmalarını gerektiren etkinliklerde zorlandıkları, öğrencilerin bundan dolayı devre kurma ile ilgili görevleri yerine getirirken düşük düzeyde de olsa sıkıldıklarını belirttikleri görülmektedir. Elektrik konusu ve elektrik devresi kurma uygulamasının ön hazırlık eğitiminin yalnızca etkinliği gerçekleştirilebilecek düzeyde kısa tutulmasının öğrencilerin devre

kurarken zorlanmalarına sebep olduğu görülmekte, devre kurma eğitiminin daha uzun zamana yayılması gerektiği anlaşılmaktadır (Kasalak 2017). Kasalak (2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin etkinlikleri gerçekleştirebilecekleri düzeyde elektrik-elektronik bilgisine ilişkin bu kazanımları disiplinler arası iş birliği şeklinde farklı derslerde kazandırma olanağı olmaması nedeniyle, robotik kodlama etkinliklerinde öğretmen olarak görev yapan bilişim teknolojileri öğretmeni tarafından ön bilgi - derse giriş niteliğinde öğretim süreci yürütüldüğünden bahsetmektedir. Bu da fen bilimleri dersinde kazanılması gereken kazanımların ve diğer gerekli disiplinlerdeki kazanımların robotik kodlama eğitimi veren eğitici tarafından verilmesi ihtiyacını doğurduğu sonucunu ortaya koyabilmektedir. Bunun sonucunda öğrencilerin ilgili derslerde müfredat kapsamında işlenilmesi planlanan konulardan önce robotik kodlama ile ilişkili elektrik konusu kazanımlarını elde etmeden robotik kodlama eğitimlerine başlaması kavram yanılgılarının oluşması ya da eksik öğrenmelerin oluşması endişesini doğurabilir.

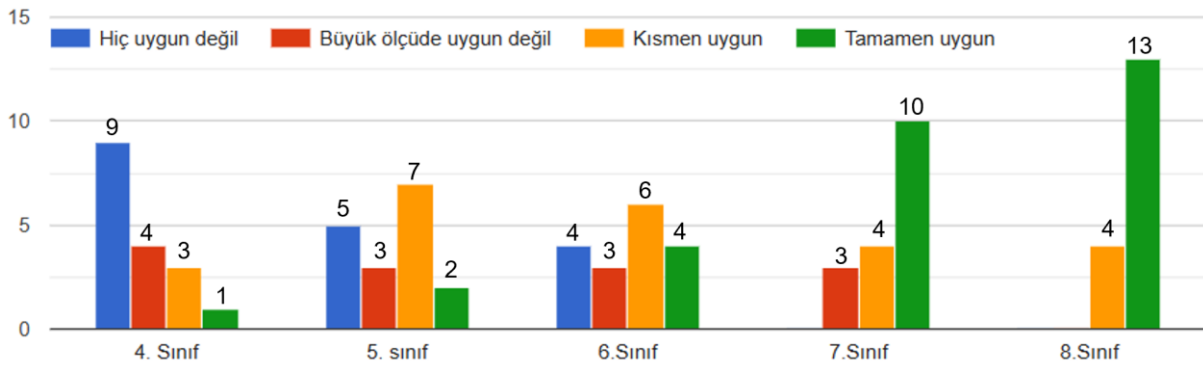
Yöntem

Araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri ve fen bilimleri dersi kazanımları doğrultusunda mevcut robotik kodlama eğitimlerinin içerisinde yer alan unsurların değerlendirilmesi, sınıf seviyesi ve öğrenci yaşının uygunluğuna göre analiz edilmesidir. Bu amaçla robotik kodlama eğitimlerinin içerisinde yer alan unsurların hangi sınıf seviyelerinden sonra uygulanmasının anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından daha uygun olacağı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda fen bilimleri öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri toplanmıştır.

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması (case study) ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu kapsamında kolayda/uygun örneklem ile Türkiye'deki 17 fen bilimleri öğretmeni ile görüşülmüştür. Görüşmeler öncesinde, incelenen mevcut robotik kodlama eğitimleri ve bu eğitimlerde kullanılan içerik, malzeme ve bilimsel kavramlar listelenmiş; görüşmelerin ana konusu olarak belirlenmiştir. Robotik kodlama eğitimlerinde sıklıkla kullanılan ve Arduino ile uyumlu olarak çalışabilen robotik kodlama devre elemanları alan uzmanları tarafından belirlenmiş ve temel çalışma prensipleri kısaca listelenmiştir. Daha sonra elde edilen bu bilgiler "Arduino Elektronik Devre Elemanlarının Fen Bilimleri Dersine Paralel Kazanım Uygunluk Belirleme Formuna (AFPKEF)" dönüştürülmüştür. Bu form aracılığı ile fen bilimleri öğretmenlerinden ilgili devre elemanlarının çalışma prensipleri fen bilimleri kazanımları açısından hangi sınıf seviyelerinde kullanılmasının uygun olabileceği hakkında görüşleri toplanmıştır.

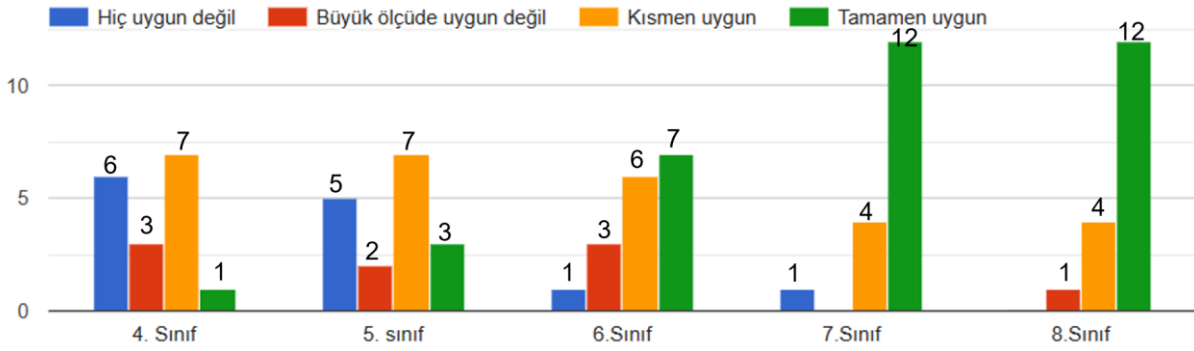
Bulgular

Bu bölümde katılımcıların robotik kodlama eğitimlerinin içerisinde yer alan unsurların hangi sınıf seviyelerinden sonra uygulanmasının anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından daha uygun olacağı hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. İlk olarak "Devre tahtasının" robotik etkinliklerinde kullanılması planlanmaktadır. Kavramsal olarak bu elektronik devre elemanının hangi sınıf seviyesinde gerçekleştirilen etkinliklerde kullanılması uygundur?" sorusuna cevap aranmıştır.



Şekil 1 - Devre Tahtasına Ait Bulgular

Devre tahtasının robotik kodlama eğitimlerinde kullanılması ile alakalı katılımcılardan görüşleri toplanmıştır (bkz. Şekil 1). Bu devre elemanının 4. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 9 katılımcı hiç uygun olmadığını, 4 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 3 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 1 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 5. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 5 katılımcı hiç uygun olmadığını, 3 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 7 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 2 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 6. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 4 katılımcı hiç uygun olmadığını, 3 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 6 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 4 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 7. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 3 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 4 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 10 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 8. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 4 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 13 katılımcı tamamen uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca alt yapısı oluşturulduğunda daha anlamlı öğrenme gerçekleşebileceğini, açıklama yönergelerinin daha açık olması gerektiğinin yoksa öğrencilerin anlamakta zorluk çekebileceğini ifade etmişlerdir. Devre tahtası elemanına dair görüşlerin devamında LED'lerin "Kavramsal olarak hangi sınıf seviyesinde gerçekleştirilen etkinliklerde kullanılması uygundur? Sorusu yöneltmiştir.



Şekil 2 - LED Devre Elemanına Ait Bulgular

LED devre elemanının robotik kodlama eğitimlerinde kullanılması ile alakalı katılımcılardan görüşleri toplanmıştır ve Şekil 2 ile özetlenmiştir. Bu devre elemanının 4. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 6 katılımcı hiç uygun olmadığını, 3 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 7 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 1 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 5. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 5 katılımcı hiç uygun olmadığını, 2 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 7 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 3 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 6. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 1 katılımcı hiç uygun olmadığını, 3 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 6 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 7 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 7. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 1 katılımcı hiç uygun olmadığını, 4 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 12 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 8. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 1 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 4 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 12 katılımcı tamamen uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin örnek katılımcı görüşleri aşağıda ifade edilmiştir.

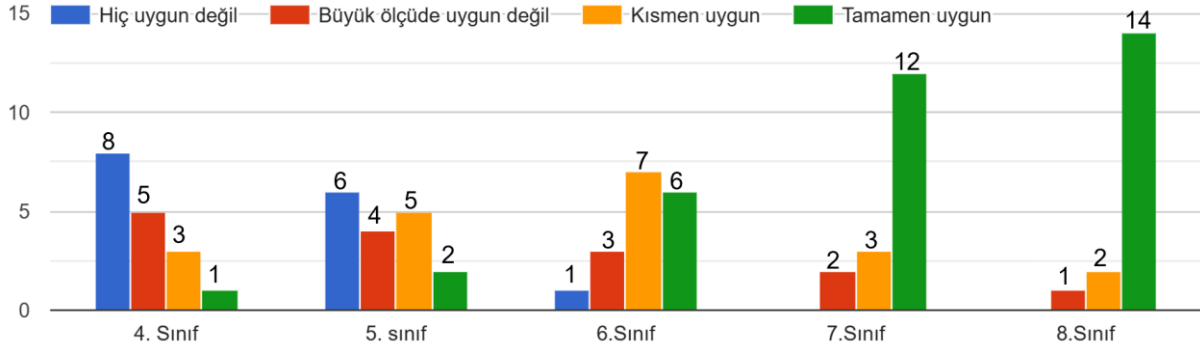
Günlük hayatta kullanıma uygun olduğu için ilgi çekici olacak ve öğrenme kolaylaşacaktır.

Fen bilimlerinde yapılan deneysel etkinliklerde öğrencilere daha basit düzeylerde devreleri kurmayı öğretiyoruz. Bu etkinliğin sınıf seviyelerine uygun olarak kullanılması fen bilimleri dersindeki bilgilerinin olumlu anlamda etkileyecektir.

Etkinliği zenginleştirmek için güzel bir materyal.

Tamamen uygundur. Çünkü ledler yerleştirilerek devredeki koda dair dönüt alınabilir.

Bir diğer cevap aranan soru ise “Direncin robotik etkinliklerinde kullanılması planlanmaktadır. Kavramsal olarak bu elektronik devre elemanının hangi sınıf seviyesinde gerçekleştirilen etkinliklerde kullanılması uygundur?” sorusudur.



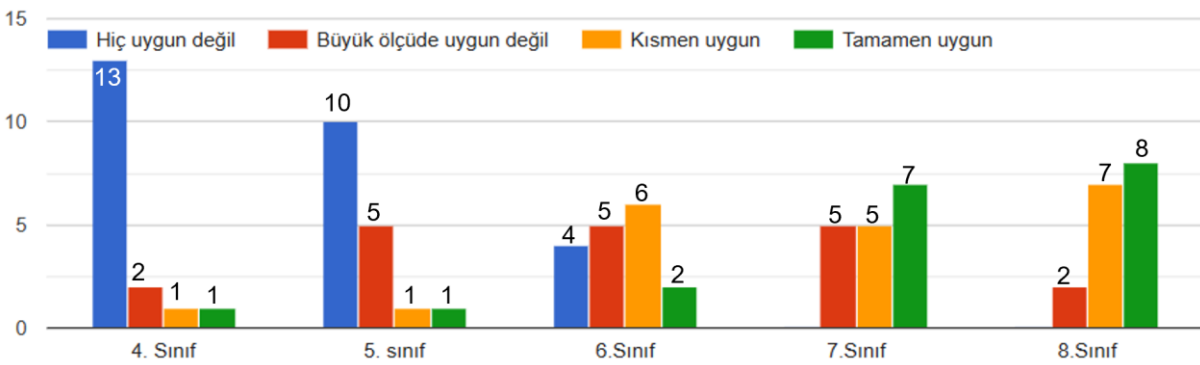
Şekil 3 - Direnç Devre Elemanına Ait Bulgular

Direnç devre elemanının robotik kodlama eğitimlerinde kullanılması ile alakalı katılımcılardan görüşleri toplanmıştır ve bu görüşler Şekil 3 ile ifade edilmiştir. Bu devre elemanının 4. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 8 katılımcı hiç uygun olmadığını, 5 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 3 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 1 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 5. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 6 katılımcı hiç uygun olmadığını, 4 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 5 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 2 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 6. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 1 katılımcı hiç uygun olmadığını, 3 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 7 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 6 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 7. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 2 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 3 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 12 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 8. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 1 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 2 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 14 katılımcı tamamen uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar aşağıdaki görüşleri ifade etmişlerdir.

Öğrenciler fen bilimleri dersinde direnç konusunu 6. sınıfın sonunda sayısal hesaplamalara girmeden görüyorlar. Daha önceki sınıflarda konuyu işlemeden etkinliklerde kullanmada sıkıntı yaşayabilirler.

Elektronik projelerin temelidir, öğrenci hem kod yazmayı öğrenir hem de ürün ortaya koyar, mühendisliğin ilkokulda olmasının ilk adımı olmalıdır.

Potansiyometrenin robotik etkinliklerinde kullanılması ve bu devre elemanının uygunluğuna dair öğretmen görüşleri de alınmıştır. Şekil 4 bu görüşleri özetlemektedir.



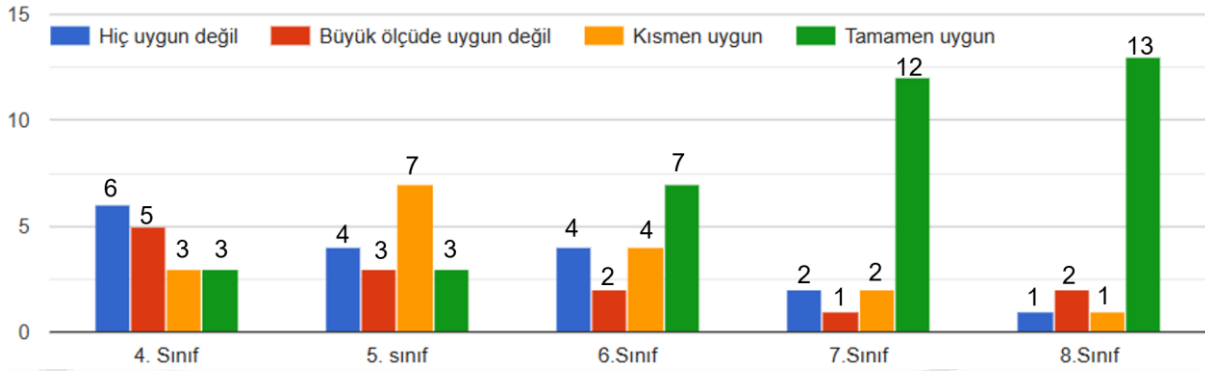
Şekil 4 - Potansiyometre Devre Elemanına Ait Bulgular

Potansiyometre devre elemanının robotik kodlama eğitimlerinde kullanılması ile alakalı katılımcılardan görüşleri toplanmıştır. Bu devre elemanının 4. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 13 katılımcı hiç uygun olmadığını, 2 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 1 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 1 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 5. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 10 katılımcı hiç uygun olmadığını, 5 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 1 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 1 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 6. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 4 katılımcı hiç uygun olmadığını, 5 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 6 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 2 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 7. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 5 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 5 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 7 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 8. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 2 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 7 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 8 katılımcı tamamen uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca katılımcılar aşağıdaki görüşleri ifade etmişlerdir.

- “Reostayı tanıyan öğrenciler için robotik etkinliklerde kullanılması gerekiyor.”
- “Etkinliklerde hedeflenen kazanımlara göre değişir.”

DC motorun robotik etkinliklerinde kullanılması ve bu devre elemanının uygunluğuna dair öğretmen görüşleri de alınmıştır. Şekil 5 bu görüşleri özetlemektedir.



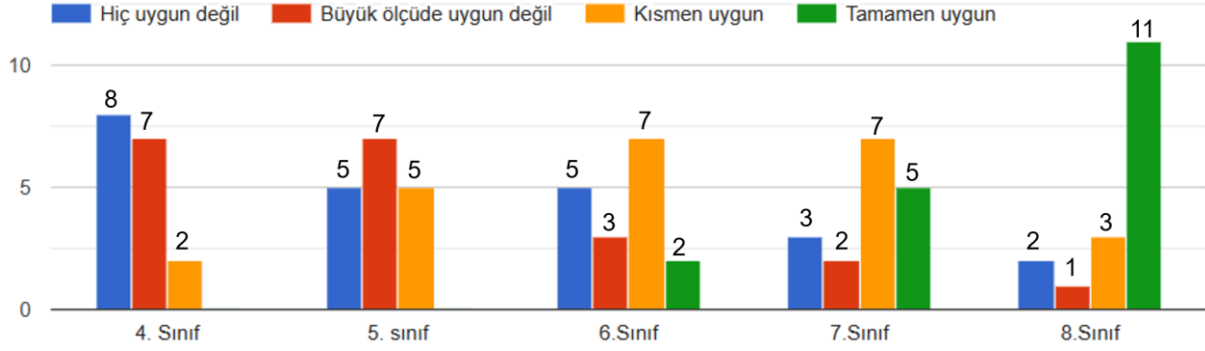
Şekil 5 - DC Motor Devre Elemanına Ait Bulgular

Bu devre elemanının 4. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 6 katılımcı hiç uygun olmadığını, 5 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 3 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 3 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 5. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 4 katılımcı hiç uygun olmadığını, 3 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 7 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 3 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 6. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 4 katılımcı hiç uygun olmadığını, 2 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 4 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 7 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 7. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 2 katılımcı hiç uygun olmadığını, 1 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 2 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 12 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 8. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 1 katılımcı hiç uygun olmadığını, 2 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 1 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 13 katılımcı tamamen uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bazı örnek katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

Tüm kademelerde aslında motor kullanarak çocukların ilgisini çekebilecek araçlar tasarlanabilir.

Robotik etkinliklerde çokça kullanılan bir malzeme, öğrenci seviyesine uygun.

Bu çalışma kapsamında uygunluğuna dair öğretmen görüşleri alınan son eleman ise servo motor olmuştur. Servo motor robotik etkinliklerinde kullanılmasına ilişkin katılımcı görüşleri Şekil 6'da ifade edilmiştir.



Şekil 6 - Servo Motor Devre Elemanına Ait Bulgular

Servo motor devre elemanının robotik kodlama eğitimlerinde kullanılması ile alakalı katılımcılardan görüşleri toplanmıştır. Bu devre elemanının 4. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 8 katılımcı hiç uygun olmadığını, 7 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 2 katılımcı kısmen uygun olduğunu; 5. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 5 katılımcı hiç uygun olmadığını, 7 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 5 katılımcı kısmen uygun olduğunu; 6. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 5 katılımcı hiç uygun olmadığını, 3 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 7 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 2 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 7. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 3 katılımcı hiç uygun olmadığını, 2 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 7 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 5 katılımcı tamamen uygun olduğunu; 8. Sınıf seviyesinde kullanılması ile alakalı 2 katılımcı hiç uygun olmadığını, 1 katılımcı büyük ölçüde uygun olmadığını, 3 katılımcı kısmen uygun olduğunu, 11 katılımcı tamamen uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılar tarafından ortaokulda fen bilimleri dersinde özellikle elektrik konularının her sınıf seviyelerinde eğitim öğretim yılının son konuları olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların sınıf seviyelerine göre yaptıkları değerlendirme ve belirttikleri görüşlerin öğrencilerin o sınıf seviyesinde aldıkları fen bilimleri eğitimleri sonrasında, sonraki sınıf seviyeleri için geçerli olacak şekilde görüşlerini belirttikleri açıklanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada fen bilimleri dersi kazanımları doğrultusunda mevcut robotik kodlama eğitimlerinin içerisinde yer alan unsurların hangi sınıf seviyelerindeki etkinliklerde kullanılmasının daha uygun olabileceği hakkında fen bilimleri öğretmenleri tarafından görüşleri alan uzmanları tarafından geliştirilen form ile toplanmıştır. Kolayda/uygun örneklem ile Türkiye'deki 17 fen bilimleri öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların her sınıf seviyesinde elektrik konularının eğitim öğretim yılı sonunda işlendiğini belirtmesi sınıf seviyeleri için belirttikleri görüşlerin bir sene sonraki seviyeye etki ettiği anlaşılmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine göre Arduino gibi kendin yap tasarla şeklindeki robotik setlerin temel bileşenlerinden olabilecek direnç devre elemanını bile fen bilimleri dersinde 6. sınıfın sonunda konu olarak işlemeleri robotik kodlama eğitimlerin 5 ve 6. sınıflar için değil de 7. ve 8. sınıf seviyeleri için daha uygun olabileceği sonucunu ortaya koyabilmektedir. Nitekim Kasalak'ın (2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin fen bilimleri dersinde robotik kodlama ile ilişkili konuları henüz işlemeyen robotik etkinliklerde zorlanabileceklerini ortaya koymuştur. Tekerek ve arkadaşlarının (2023) yaptıkları çalışmada belirttikleri gibi fen bilimleri ve matematik derslerine ait kazanımların robotik eğitimlerine etkili bir şekilde entegre edilmesinin, öğrenci düzeyine uygun olmasının, kavram yanlışlığına sebep olmayacak şekilde seçilmesinin önemli olduğu görülebilmektedir. Bu bilgiler ışığında robotik kodlama eğitimlerin ve fen bilimleri dersinin ilişkili kazanımlarının zaman olarak paralel ve uyumlu olması gerektiğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu noktada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2023-2024 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere ortaokullara getirdiği "Seçmeli Robotik Kodlama" dersinin 5. ve 6. sınıflarda olmak üzere uygulanmasının fen bilimleri dersi ile uyum konusunda çekinceleri beraberinde getirebilir. Kasalak'ın (2017) yaptığı

çalışmada olduğu gibi öğrencilerin fen bilimleri dersi kapsamında robotik kodlama eğitimleri ile ilişkili kazanımları henüz yeterince edinmemiş olmaları robotik kodlama dersinde bu dersi okutan öğretmen tarafından bu eksik kazanımların öğrenciler tarafından edinilmesi için ek etkinlikler ve eğitimler yapma ihtiyacını doğurabilir. Robotik kodlama eğitimleri ile fen bilimleri dersi kazanımları arasından oluşabilecek uyumsuzlukları gidermek için;

- Fen bilimleri dersi kazanımları yeniden düzenlenebilir.
- Robotik kodlama dersi kazanımları yeniden düzenlenebilir.
- Robotik kodlama eğitimleri 7. ve 8. sınıf seviyeleri öğrencilerine uygulanabilir.
- Robotik kodlama eğitimlerinde seçilen setler ve kullanılan malzemeler öğrenci seviyesine uygun, sahip oldukları kazanımlara göre seçilebilir.
- Robotik kodlama eğitimlerinin öğretim tasarımı yapılırken içerikler disiplinler arası kazanımları kapsayacak, diğer ders etkinliklerini de içerecek şekilde yapılabilir.

Bu çalışmada robotik kodlama / elektronik programlama eğitimlerinin fen bilimleri dersi kapsamında uygunluğuna bakılmaya çalışılmıştır. Daha geniş katılımcı kitlesi ile robotik kodlama / elektronik programlama eğitimlerinin fen bilimleri dersi ile uyumuna bakılabilir. Bu çalışmayla ileride yapılacak robotik kodlama çalışmalarına robotik kodlama eğitimleri ile fen bilimleri dersi uyumu konusuna dikkat çekecek şekilde ışık tutması öngörülmektedir.

Kaynakça

- Aksu, F. N. (2019). Bilişim teknolojileri öğretmenleri gözünden robotik kodlama ve robotik yarışmaları [Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü]
- Aladağ, Y. (2019). KodlaManisa projesinin fen bilimleri dersi öğretim programı, proje danışmanları ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi: Manisa ili örneği. [Manisa Celan Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü].
- Arango-López, J., & Heradio-García, L. (2020). Using Robotics and Physical Computing for Enhancing Computational Thinking Skills in Pre-University Education: a systematic literature review. *Education Sciences*, 10(8), 202.
- Costa, M.F. & Fernandes, J.F. (2005, July). Robots at school. The eurobotice project. Proceedings of the 2nd International Conference Hands-on Science: Science in a Changing Education, (pp. 219-221), Rethymno, Greece.
- Fatsa, Ö. F., & Turan, Z. (2022). Eğitsel robotik setlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 3(2), 144-175.
- Karataş, H. (2021). 21. Yy. becerilerinden robotik ve kodlama eğitiminin Türkiye ve dünyadaki yeri. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(30), 693-729.
- Nichols, D. (2017). Arduino-based data acquisition into Excel, LabVIEW, and MATLAB. *The Physics Teacher*, 55(4), 226-227
- Sarı, U., & Yazıcı, Y.Y. (2020). Pre-service teachers' views on STEM education and Arduino practices. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(2), 246-261 Doi: 10.33710/sduijes.701220
- Tekerek, B., Aydemir, H., & Tekerek, M. (2023). Robotik ile Matematik ve Fen entegrasyonu. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 25-52.
- Wong, A. S., Jeffery, R., Turner, P., Sleep, S., & Chalup, S. K. (2019). RoboCup junior in the hunter region: driving the future of robotic STEM education. In *RoboCup 2018: Robot World Cup XXII 22* (pp. 362-373). Springer International Publishing.

Makale id= 58

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0004-1063-0310

| 149

Bilgi-İşlemsel Düşünme Becerisi ile Öz Yeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**Araştırmacı Yasemin Kuşcu¹, Doç.Dr. Polat Şendurur¹**¹Ondokuz Mayıs Üniversitesi

*Corresponding author: Yasemin KUŞCU

Özet: Bilgi-işlemsel düşünme Wing (2014) tarafından bir problemi formüle etme, çözümünü insanın ya da makinenin etkili bir şekilde uygulayabilmesi için ifade edebilme ile ilgili düşünce süreçleri olarak tanımlanmıştır. Bilgi-işlemsel düşünme becerisi çok boyutlu bir kavramdır. Birçok alt boyut ve beceri içermektedir. Bu konuda literatürde yer alan farklı kaynaklarda çeşitli boyut ve becerilerden söz edildiği görülmektedir. Soyutlama, algoritmik düşünme, problem çözme, ayrıştırma, otomasyon, test etme ve hata ayıklama bahsedilen alt boyut ve beceriler arasından öne çıkanlardır. Bilgi-işlemsel düşünme becerisinin 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken temel beceriler arasında sayılması sebebiyle öğrencilerin bilgi-işlemsel düşünme beceri düzeylerinin tespit edilmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması önem arz etmektedir. Bandura (1997) öz-yeterliği kişinin belirli kazanımları elde etmek için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme kabiliyetine olan inancı olarak ifade etmiştir. Bir başka deyişle öz yeterlik; sahip olunan ilgili becerilerden ziyade kişinin bir görevi tamamlama kapasitesine olan inancıdır. Dolayısıyla bir alandaki öz-yeterlik inancı ile o alandaki beceri düzeyi arasında ilişki olması yüksek olasılıklıdır. İlgili durumun ışığında bu çalışmanın amacı öğrencilerin bilgi-işlemsel düşünme beceri düzeyleri ve aynı değişkene ait öz-yeterlilik alguları arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini bir devlet okulunda 9. sınıfta öğrenim gören 114 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, Bilgisayarca Düşünme Ölçeği, Bilge Kunduz Uluslararası Enformatik ve Bilgi İşlemsel Düşünme Etkinliği ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonunda öz-yeterlilik algısı ile bilgi-işlemsel düşünme becerileri arasında sınırlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. İlgili ölçümlerin alt boyutlarında da düşük korelasyonlar tespit edilmiştir. bu bulgulardan yola çıkılarak öz-yeterlilik ve bilgi-işlemsel düşünme arasındaki ilişkinin çok boyutlu ve derinlemesine incelenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi İşlemsel Düşünme, Programlama, Öz-Yeterlik

GİRİŞ

21. yüzyıldaki sosyal, ekonomik, siyasi ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak ihtiyaç duyulan öğrenen niteliklerine ilişkin beklentiler de değişmiştir. Bireylerin sürekli gelişen ve değişen toplumlarda eğitim ve iş dünyasında başarılı olabilmeleri için 21. Yüzyıl becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Bilgi işlemsel düşünme (BİD) becerisi de bu beceriler arasında tanımlanmıştır (Gülbahar et al., 2019). BİD terimi ilk olarak Seymour Papert tarafından matematik eğitimi bağlamında kullanılmış (Papert, 1993) ancak 2006 yılında Jeannette Wing tarafından tanımlandıktan sonra daha fazla ilgi görmeye başlamıştır. BİD tanımı ilk defa Wing tarafından yapılmıştır. Wing 2006 yılında yaptığı bu tanımda BİD becerisini bilgisayar biliminde kullanılan temel kavramları kullanarak karmaşık ve büyük bir problemin çözülmesini, büyük bir sistemin tasarlanmasını ve insan davranışlarını anlamayı sağlayan zihinsel becerilerin toplamı olarak ifade etmiştir. Wing'e göre BİD 21. yüzyılın ortalarında okuma, yazma ve aritmetik gibi temel bir beceri olacaktır (2006). Wing 2014 yılında BİD tanımını "bir problemi formüle etme, çözümünü insanın ya da makinenin etkili bir şekilde uygulayabileceği şekilde ifade edebilme ile ilgili düşünce süreçleri" olarak güncellemiştir.

Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE) ve Bilgisayar Bilimi Öğretmenleri Derneği (CSTA) birlikte bir çalışma gerçekleştirerek operasyonel bir tanım oluşturmuşlardır (ISTE, 2011). Bu tanımda BİD bir çözüm için birçok unsuru kapsayan bir problem çözme süreci olarak olarak nitelendirilmiş ve bilgi işlemsel düşünmenin hangi etkinlikleri içerdiği ortaya konmuştur. Bu etkinliklerden bazıları şunlardır:

- Problemleri bilgisayar yardımıyla çözülebilecek şekilde formüle etme,
- Verileri mantıklı bir şekilde düzenleme ve analiz etme,
- Verileri simülasyonlar ve modeller gibi soyutlamalar aracılığıyla sunma,
- Algoritmik düşünme ile çözümleri otomatikleştirme
- Kaynakları etkin bir şekilde kullanarak çözümleri tanımlama, analiz etme ve uygulama
- Problem çözme sürecini farklı problemlere transfer etme ve genelleştirme

Wing 2006 yılında bilgi işlemsel düşünmenin beş alt beceriden oluştuğunu belirtmiştir; problem çözme, soyutlama, ayrıştırma, sezgisel akıl yürütme matematik ve mühendislik temelli düşünme. Wing 2011 yılında ise bilgi işlemsel düşünmenin alt becerilerini; soyutlama, problemi formülleştirme, algoritmik düşünme, paralel düşünme, örüntü eşleştirme, mantıksal akıl yürütme, genelleme ve parametreleştirme, matematiksel düşünme ve mühendislik temelli düşünme olarak açıklamıştır. Brennan ve Resnick' e (2012) göre BİD alt becerileri; soyutlama, yaratıcı düşünme, hata ayıklama, modülerleştirme, tekrar kullanma ve birleştirme, test etmedir. Kalelioğlu ve Gülbahar' a (2019) göre ise bilgi işlemsel düşünmenin alt boyutları şöyledir; ayrıştırma, soyutlaştırma, algoritma tasarımı, veri toplama, veri çözümlenme, veri sunma, eş zamanlı çalışma, örüntü tanıma, örüntü genelleştirme, modelleme, otomasyon.

Görüldüğü gibi bilgi işlemsel düşünmenin tanımı, bileşenleri, alt boyutları veya hangi düşünme becerilerini kapsadığı noktasında fikir birliği bulunmamaktadır. Ancak yapılan tanımlamaların, açıklanan alt beceri, boyut ve bileşenlerin bazı ortak noktaları işaret ettikleri görülmektedir. Selby ve Woollard (2013) BİD becerisinin tanımını somutlaştırmak için bir literatür taraması yapmışlar ve literatürde kullanılan ortak BİD becerilerini soyutlama, ayrıştırma, algoritmik düşünme, genelleme ve değerlendirme olarak belirlemişlerdir.

Bandura (1997) kişinin belirli kazanımları elde etmek için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme kabiliyetine olan inancını öz-yeterlik olarak ifade etmiştir. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre öz-yeterlik bireylerin eylemlerinin arkasındaki en önemli güdüsel yapı olarak karşımıza çıkar, öz-yeterlik inancının artmasının, azmi ve kararlılığı artırarak daha üst düzey performans oluşturduğu söylenebilir (Arseven, 2016). Bir başka deyişle bireylerin kendi yetenekleri ile ilgili olan inançları neleri yapabilecekleri üzerinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla bir alandaki öz-yeterlik inancı ile o alandaki beceri düzeyi arasında ilişki olması yüksek olasılıklıdır. Tanımdan yola çıkarak öğrenenlerin BİD becerileri ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasında ilişki olması muhtemeldir. Literatürün ön gördüğü bu varsayımı test etmek ve öğrencilerin BİD beceri düzeyleri ile aynı değişkene ait öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyini ortaya çıkarmak bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Çalışmada öğrencilerin BİD beceri düzeyleri ve aynı değişkene ait öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyini ortaya koymak amaçlandığı için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılması planlanmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2012; Karasar, 2005). Araştırma kapsamında çeşitli araçlar ile ölçülen BİD beceri düzeyleri, BİD öz yeterlik algıları ve bu değişkenlere ait alt boyutlar arasındaki ilişki düzeyleri incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Karadeniz bölgesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir fen lisesinde öğrenim gören 114 9. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. İlgili katılımcılara uygun/kolayda örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Programlama ile BİD ilişkisini gösteren

birçok çalışma olması sebebiyle çalışma kapsamında dâhil edilen grubun programlama becerilerinin düşük seviyede olması beklenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin önceki eğitim süreçleri içinde sınırlı düzeyde programlama eğitimi olduğu bilinmektedir. Bu nedenle mevcut durumdaki programlamaya yönelik ön bilgilerinin sınırlı olduğu varsayılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Alanyazında bilgi işlemsel düşünmenin nasıl ölçüleceği hakkında fikir birliği bulunmamaktadır (Demir & Seferoğlu, 2017; González, 2015). Gülbahar vd., (2019) BİD becerisinin soyut bir beceri olması sebebiyle tek bir ölçme aracı ile karara varmanın doğru sonuçlar vermeyeceğini bu sebeple farklı değerlendirme araçlarının bir arada kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Ölçek, çoktan seçmeli test, performans değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı, ürün değerlendirme, portfolyo değerlendirme ve görüşme gibi çeşitli ölçme yaklaşımları önerilmektedir. Araştırmada öğrencilerin BİD beceri düzeylerini ölçmek için Bilge Kunduz Uluslararası Enformatik ve Bilgi İşlemsel Düşünme Etkinliği soruları ile Bilgisayarca Düşünme Ölçeği (Özden vd., 2017) kullanılırken BİD öz-yeterlik algılarını ölçmek amacıyla Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (Gülbahar vd., 2019) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizlerini yapmak amacıyla SPSS v21 programı kullanılmıştır. Bilgisayarca Düşünme Ölçeği (BDÖ), Bilge Kunduz Uluslararası Enformatik ve Bilgi İşlemsel Düşünme Etkinliği ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (BİDBÖA) puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin Bilge Kunduz Uluslararası Enformatik ve Bilgi İşlemsel Düşünme Etkinliği görevlerinden aldıkları puanlar ile BİDBÖA puanları arasındaki ilişki sonuçları Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Bilge Kunduz Puanları ile BİDBÖA Puanları Korelasyon sonuçları

Değişkenler	Bilge Kunduz BİD	
BİDBÖA	Pearson's r	0.177
	p-value	0.060
Algoritma Tasarlama	Pearson's r	0.133
	p-value	0.158
Problem Çözme Yeterliği	Pearson's r	0.153
	p-value	0.103
Veri İşleme	Pearson's r	0.113
	p-value	0.231
Temel Programlama	Pearson's r	0.207*
	p-value	0.027
Özgüven	Pearson's r	0.059
	p-value	0.532

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 1.'de görüldüğü gibi Bilge Kunduz BİD puanları ile BİDBÖA (r=0.177, p>.05) puanları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır ancak bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenememektedir. Aynı zamanda tabloda Bilge Kunduz BİD puanları ile BİDBÖA'nın alt boyutları arasındaki ilişkiye de yer verilmiştir. BİDBÖA'nın alt boyutlarından yalnızca Temel Programlama ile Bilge Kunduz BİD puanları arasında (r=0.207, p < .05) düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu

söylenbilir. Bilge Kunduz BİD puanları ile Algoritma Tasarlama ($r=0.133$, $p>.05$), Problem Çözme Yeterliği ($r=0.153$, $p>.05$), Veri İşleme ($r=0.113$, $p>.05$) ve Özgüven ($r=0.059$, $p>.05$) alt boyutları arasında pozitif yönde ilişki bulunmasına karşın ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 2. BDÖ Puanları ile BİDBÖA Puanları Korelasyon sonuçları

Değişkenler		BDÖ		Algoritmik		Eleştirel Düşünme	Problem Çözme
		Yaratıcılık	Düşünme	İşbirliklilik	İşbirliklilik		
BİDBÖA	Pearson's r	0.406***	0.288**	0.396***	0.162	0.311***	-0.126
	p-value	< .001	0.002	< .001	0.084	< .001	0.181
Algoritma Tasarlama	Pearson's r	0.326***	0.203*	0.272**	0.206*	0.264**	-0.101
	p-value	< .001	0.030	0.003	0.028	0.005	0.284
Problem Çözme Yeterliği	Pearson's r	0.371***	0.207*	0.472***	0.014	0.294**	-0.073
	p-value	< .001	0.027	< .001	0.880	0.001	0.439
Veri İşleme	Pearson's r	0.298**	0.356***	0.230*	0.172	0.158	-0.149
	p-value	0.001	< .001	0.014	0.067	0.092	0.115
Temel Programlama	Pearson's r	0.273**	0.227*	0.254**	0.068	0.194*	-0.053
	p-value	0.003	0.015	0.006	0.472	0.038	0.579
Özgüven	Pearson's r	0.280**	0.118	0.297**	0.148	0.278**	-0.125
	p-value	0.003	0.211	0.001	0.117	0.003	0.186

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 2.'de öğrencilerin BİDBÖA puanları ile BDÖ puanları arasındaki ilişkiyi göstermektedir, tablo aynı zamanda bu iki ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle olan ilişkilerini de içermektedir. Tablo 2. incelendiğinde öğrencilerin BİDBÖA puanları ile BDÖ puanları arasında ($r=0.406$, $p < .001$) orta düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin BİDBÖA puanları ile BDÖ ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise BİDBÖA ile Algoritmik Düşünme ($r=0.396$, $p < .001$) ve Eleştirel Düşünme ($r=0.311$, $p < .001$) arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki bulunurken; Yaratıcılık ile BİDBÖA arasında ($r=0.288$, $p < .01$) düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki mevcuttur. İşbirliklilik ($r=0.162$, $p>.05$), Problem Çözme ($r=-0.126$, $p>.05$) ile BİDBÖA arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Öğrencilerin BDÖ puanları ile BİDBÖA ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise BDÖ ile Algoritma Tasarlama ($r=0.326$, $p < .001$), Problem Çözme Yeterliği ($r=0.321$, $p < .001$) boyutları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra BDÖ ile Veri İşleme ($r=0.298$, $p < .01$), Temel Programlama ($r=0.273$, $p < .01$) ve Özgüven ($r=0.280$, $p < .01$) boyutları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu ifade edilebilir.

Tablo 2.'de de görüldüğü gibi BİDBÖA ve BDÖ ölçeklerinin alt boyutlarının bazıları arasında düşük ve orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Sadece Problem Çözme ile Algoritmik Düşünme ($r=0.472$, $p < .001$) ve Veri İşleme ile Yaratıcılık arasında ($r=0.356$, $p < .001$) orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunurken bunların dışında kalan alt boyutların çoğunda ya düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır ya da istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

SONUÇ

Öğrencilerin BİD becerilerinin geliştirilebilmesi için olumlu tutum ve algının önemi oldukça büyüktür. Öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin yanı sıra bakış açıları da incelenmelidir. Öğrencilerin öz-

yeterlik inançları onların neleri yapabilecekleri üzerinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla BİD becerileri konusundaki öz-yeterlik inancı ile BİD beceri düzeyi arasında ilişki olması beklenmektedir.

Araştırmada öğrencilerin BİD beceri düzeylerini ölçmek için kullanılan Bilge Kunduz Uluslararası Enformatik ve Bilgi İşlemsel Düşünme Etkinliği sorularından aldıkları puanlar ile BİD öz-yeterlik algılarını ölçmek amacıyla kullanılan Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği puanları arasında ilişki bulunmamıştır. Yalnızca BİDBÖA'nın alt boyutlarından Temel Programlama ile Bilge Kunduz BİD puanları arasında pozitif yönde ilişki mevcuttur. Bu durum öğrencilerin temel programlamaya dair öz-yeterlik algıları ile BİD beceri düzeylerinin uyumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin BİD beceri düzeylerini belirleyen Bilgisayarca Düşünme Ölçeği (BDÖ) toplam puanları ile BİDBÖA toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur dolayısıyla öğrencilerin BİD öz-yeterlik algıları ile BİD becerilerinin uyumunda ilişki söylenebilir. Ancak bu iki ölçeğin alt boyutlarının birbiriyle olan ilişkisine bakıldığında sadece Problem Çözme-Algoritmik Düşünme, Veri İşleme-Yaratıcılık arasında ilişki bulunmuştur. Çalışmanın sonuçlarının hiçbirinde yüksek düzeyde ilişki bulunmamıştır bulunan ilişkilerin tümü orta ve düşük düzeydedir. BİD becerisi çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Brennan & Resnick, 2012; Kalelioğlu & Gülbahar, 2019; Selby & Woollard, 2013). Bu alt boyutların her biri kendi içerisinde de karmaşık bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla öz yeterlilik ve beceri arasında beklenen doğrusal ilişkinin tespit edilememesinin nedeni alt boyutların karmaşık yapısı olabilir. Bu nedenle ilgili ilişki yapının bu bulgulardan yola çıkılarak öz-yeterlik ve BİD arasındaki ilişkinin çok boyutlu ve derinlemesine incelenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 191-215. In.
- Brennan, K., & Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. Proceedings of the 2012 annual meeting of the American educational research association, Vancouver, Canada,
- Demir, Ö., & Seferoğlu, S. S. (2017). Yeni kavramlar, farklı kullanımlar: Bilgi-işlemsel düşünmeyle ilgili bir değerlendirme. *Eğitim teknolojileri okumaları*, 41, 801-830.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill.
- González, M. R. (2015). Computational thinking test: Design guidelines and content validation. EDULEARN15 Proceedings,
- Gülbahar, Y., Kert, S. B., & Kalelioğlu, F. (2019). Bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 10(1), 1-29.
- ISTE, C. (2011). Computational Thinking in K-12 Education leadership toolkit. *Computer Science Teacher Association: http://csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/471.11_CTLedershiptoolkit-SP-vF.pdf adresinden alındı.*
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. In: Şti.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the computational thinking scales (CTS). *Computers in human behavior*, 72, 558-569.
- Papert, S. (1993). The children's machine: Rethinking school in the age of the computer. *New York*.
- Selby, C., & Woollard, J. (2013). Computational thinking: the developing definition.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Wing, J. M. (2014). Computational thinking benefits society.

Makale id= 59

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-3276-0157, 0000-0002-8477-6134

| 154

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**Araştırmacı Aydan Ulay¹, Prof.Dr. Sevgi Coşkun Keskin²**¹Sakarya Üniversitesi² Sakarya Üniversitesi Türkçe ve sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

*Corresponding author: Aydan Ulay

Özet: Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği eğitimi görmekte olan öğretmen adaylarının meslek yaşantılarında sıkça karşılarına çıkacak olan özel gereksinimli bireylere yönelik durumluk farkındalık ve tutum düzeylerini ortaya koymayı ve çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu araştırma nicel yöntemlerden betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini Marmara Bölgesi'nde bulunan 3 üniversitede öğrenim görmekte olan 710 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evren içerisinde kolayda örnekleme yolu ile rastgele belirlenmiş olan yaklaşık 211 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma verileri iki ayrı form kullanılarak toplanmıştır. Bunlardan birincisi çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının çeşitli kişisel bilgilerini içeren "Demografik Bilgi Formu" ve ikincisi ise Yaralı (2015) tarafından geliştirilen "Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği"dir. Araştırma kapsamında bulunan veriler betimsel istatistikler ile analiz edilmiştir. Verilerin normallik dağılım özelliklerini anlamak için basıklık 26 (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri incelenmiştir. Araştırma verileri t testi, ANOVA, Kruskal Wallis, Mann Whitney-U testleri ile analizleri edilmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Araştırmanın sonuçları itibariyle sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutum düzeylerini ve tutumlarında etkili olan faktörlerin ortaya koyması sebebiyle literatüre katkı sunması beklenmektedir. Not: Bu araştırma, Aydan ULAY'ın Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Programı kapsamında yazmakta olduğu "Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" isimli tezinden türetilmiştir, veri toplama süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayı, Özel Gereksinimli Birey, Tutum.

Investigate The Attitudes Of The Teacher Candidates Who Are Studying Social Studies Teaching To The Individuals With Special Needs In Terms Of Different Variables

Abstract: This paper aims to investigate the attitudes of the teacher candidates who are studying Social Studies Teaching to the individuals with special needs who will frequently meet in their professional lives in terms of different variables. The model of quantitative descriptive survey method used in this research. 710 Social Studies Teaching students studying at the Universities in Marmara Region are the universe of the research. The sample of the study was consisted of 211 teacher candidates, which was formed through convenience sampling method. The research data were collected through two separate forms. The first one is the "Demographic Information Form", which includes the personal information of the teacher candidates who form the study group, and the second one is the "Attitude Scale Towards Individuals with Special Needs" developed by Yaralı (2015). The data of the research were analyzed using descriptive statistics. In order to understand the normality distribution characteristics of the data, 26 (kurtosis) and skewness values were examined. The research data were analyzed using t-test, ANOVA, Kruskal Wallis, Mann Whitney U tests. The significance level taken as .05. As a result of the research, it is expected to contribute to the literature in terms of reveal the level of attitudes of teacher candidates who are studying Social Studies Teaching individuals with special needs and determining the factors influencing their attitudes. Note: This research is derived from Aydan ULAY's thesis titled "Investigation of Social Studies

Candidates' Attitudes Towards Individuals with Special Needs According to Various Variables ", which was written within the framework of the Social Studies Education Masters Program of Sakarya University's Institute of Educational Sciences, the data collection process continues.

Keywords: Individual With Special Needs, Attitude, Social Studies, Teacher Candidate.

GİRİŞ

Dünya genelinde özel gereksinimli bireylerin hayata katılması ve onlara bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılması çalışmalarına Türkiye de kayıtsız kalmamış ve 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile ilk kez özel gereksinimli bireylere sunulacak eğitim-öğretim hizmetlerine ilişkin bir çerçeve çizilmiştir (Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), 1997). Ardından sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçiş süreci ile birlikte Yükseköğretim Yürütme Kurulu eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma süreci başlatmış ve 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren yeniden düzenlenen öğretmen yetiştirme lisans programı ders planları uygulamaya konmuştur (Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2007). Bu gelişmelerin ardından 2000 yılında yürürlüğe giren ve 2006 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin amacı, birinci maddesinde şu şekilde açıklanmıştır: Bu yönetmeliğin amacı; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarından yararlanabilmelerini sağlamaya yönelik usul ve esasları düzenlemektir (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2006:1).

Sekiz yıllık eğitime geçiş sürecindeki bu gelişmelerin ardından Yükseköğretim Kurulu Haziran, 2007'de Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları isimli bir kılavuz yayınlamış ve eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarında çeşitli ekleme ve güncellemeler yapmıştır (YÖK, 2007). Yükseköğretim Kurulu yapılan güncellemelerin nedenini, öğretmen yetiştirme programlarının, çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterliliklerinin tartışılır hale gelmiş olması ve 2003-2004 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulanmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim programlarında yapılan değişiklikler ve 2003 yılından itibaren Türkiye'nin de içinde bulunduğu Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın lisans ders planlarından hedeflenen çıktılarını sağlamak adına asgari standartları yakalamasının hedeflenmesi olarak açıklamaktadır. Yayımlanan bu kılavuzda, eğitim fakültelerinde okutulacak ders planına "özel eğitim" isimli bir ders eklenmiştir (YÖK, 2007).

Açıkça görülmektedir ki Türkiye'de özel eğitim gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerini iyileştirmeye ve kolaylaştırmaya yönelik çalışmalar yıldan yıla artmakta ve özel gereksinimli bireylerin eğitimde imkân ve fırsat eşitliğine kavuşmaları yolunda büyük adımlar atılmaktadır (Akçamete, 2010). Özel gereksinimli bireyler gelişimsel özellikleri bakımından yetersizliğe veya üstün performansla sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır (Eripek, 2005). Ancak anılan tüm yasal düzenlemeler ve uygulamadaki yenilikler öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere karşı farkındalık düzeylerinin artması ve onlara daha nitelikli eğitim verebilmeleri için kendilerini yetiştirmelerine yeterli olamamaktadır (Orhan ve Genç, 2015). Öğretmenler normal gelişim gösteren öğrencileri ile yaptıkları derslerin yeterince yorucu olduğunu düşünebilmekte ve sınıflarında bulunan özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine yeterince zaman ve emek harcama konusunda kendilerini yetersiz ve isteksiz hissedebilmektedir (Şahin, 2019).

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılık bulabildikleri bir derstir. Sosyal bilgiler dersi sosyal bilimlerin her alanındaki bilgileri derleyip öğrenci ile buluşturan dinamik bir yapıdadır. Öğrenciler bu derste kazandıkları edinimlerle günlük yaşamda rahatça kendilerini ifade edebilme ve karşılaştıkları problemleri çözebilme yeteneği kazanabilmektedir (Aladağ, 2009). Özel gereksinimli bireylerin akranlarından geride oldukları başlıca beceriler iletişim ve sosyal beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin büyük çoğunluğu, konuşma yetisine sahip olsalar dahi, akran zorbalığına ve çeşitli ortamlarda dışlanmalara maruz kaldıkları için sosyal hayatta kendilerine daha zor yer bulabilmektedir (Özdemir ve Karadağ, 2021).

Bu bilgiler ışığında değerlendirildiğinde, eğitim-öğretim süreçlerinde hedeflenen çıktılarının elde edilmesi, yasal düzenlemelerle birlikte sürecin niteliğine ve süreçte görev alan kişilerin yeterliklerine de bağlı olduğu görülmektedir (Akyıldız, 2017). Bu araştırmada öğretmen adaylarının ileride bir öğretici rolü üstlenecek olmasının yanı sıra meslek yaşantılarında karşılarında sıkça görecekları özel

gereksinimli bireylere yönelik hali hazırdaki tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi olarak “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları nasıldır?” sorusu belirlenmiştir. Araştırmada katılımcılardan toplanan veriler ışığında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Öğrenim görmekte olduğu sınıf,
 - c) Anne eğitim durumu,
 - d) Baba eğitim durumu,
 - e) Kendi ailesinde özel gereksinimli birey olup olmama durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma nicel bir araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modelleri, birden fazla elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak sebebiyle, evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2010).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Marmara Bölgesi’nde bulunan 3 üniversitenin eğitim fakülteleri bünyesindeki Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarında öğrenim görmekte olan yaklaşık 710 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise anılan evren içerisinde kolayda örneklem yolu ile rastgele seçilen olan yaklaşık 211 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile oluşturulmuştur. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik özellikler

Demografik Özellikler		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	122	57,82
	Erkek	91	43,13
Öğrenim Görmekte Olduğu Sınıf	1	49	23,22
	2	52	24,64
	3	54	25,59
	4	56	26,54
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	49	23,22
	Ortaokul	58	27,49
	Lise	69	32,70
	Lisans	33	15,64
	Lisansüstü	2	0,95
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	22	10,43
	Ortaokul	62	29,38
	Lise	76	36,02
	Lisans	47	22,27
	Lisansüstü	4	1,90
Ailesinde özel gereksinimli birey olma durumu	Var	13	6,16
	Yok	198	93,84
Toplam		211	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri iki farklı form kullanılarak toplanmıştır; bunlardan ilki katılımcıların çeşitli kişisel bilgilerini içeren Demografik Bilgi Formu, ikincisi ise Yaralı (2015) tarafından geliştirilen 'Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği'dir.

Verilerin Analizi

Toplanan formlarda yer alan veriler SPSS 22.0 paket programına sayısal olarak yüklenecek ve analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ortaya koymak için basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri incelenmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin çözümlenelerde frekans (f) ve yüzde değeri (%) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerini inceleyen analiz değerleri t-testi, ANOVA testleri ile çözümlenerek tablolaştırılmıştır. Araştırmada kullanılan Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği'nin normallik testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeğinin normallik testi sonuçları

Alt Boyut	N	Min.	Max.	Mean	sd	Skewness		Kurtosis	
						St	Std. Error	St	Std. Error
Beğeni	211	1,0	2,0	1,41	,421	,256	,091	-1,971	,182
Duyarlılık	211	1,0	3,0	2,22	,809	-,042	,091	-1,562	,182
Olumsuz Tutum	211	1,0	4,0	2,19	1,103	-,228	,091	-1,232	,182

Tablo 2 incelendiğinde özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerin, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının tüm boyutlarda değerlerinin -2.00 ile +2.00 değerleri arasında olduğu görülmektedir. George ve Mallery (2010)'ye göre çarpıklık ve basıklık değerleri -2.00'den küçük veya +2.00'den büyük ise, bu durum dağılımın normal olmadığını göstermektedir (George ve Mallery, 2010).

BULGULAR

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemin çözümüne ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeğinin madde analizi sonuçları

Boyut	Sıra	Madde	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
			F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Beğeni	1	Televizyonda özel gereksinimli bireylerle ilgili bir programla karşılaşsam onu sonuna kadar izlerim.	8	3,5	14	6,2	6	2,6	129	57,8	54	24,2
	2	Özel gereksinimli bireyler ile ilgili yayınları takip ediyorum.	7	3,1	12	5,3	6	2,6	111	49,7	75	33,6
	3	Özel gereksinimli bireylerle ilgili yapılan yenilikleri takip etmekten hoşlanıyorum.	9	4,0	11	4,9	7	3,1	128	57,4	56	25,1

	4	Başkaları ile özel gereksinimli bireyler hakkında sohbet etmekten hoşlanırım.	9	4,0	16	7,1	6	2,7	133	59,6	47	21,1
	5	Özel gereksinimli bireylerle ilgili bir etkinlik yapmak isterim.	7	3,1	16	7,1	7	3,1	119	53,3	62	27,8
	6	Özel gereksinimli bireylere toplumda gereken önemin verilmesi için gerekirse ücret talep etmeden çalışabilirim.	7	3,4	11	4,9	10	4,4	124	55,6	59	26,4
Duyarlılık	7	Toplumdaki herkese özel gereksinimli bireyler konusunda bilgilendirici bir takım etkinliklerin yapılması gerektiğini düşünüyorum.	3	1,3	11	4,9	3	1,3	139	62,3	55	24,6
	8	Kitle iletişim araçlarında özel gereksinimli bireylere daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	10	4,5	14	6,2	15	6,73	122	54,7	60	26,9
	9	Özel gereksinimli bireylerin eğitimleri hakkında bir şeyler öğrenmek benim için önemlidir.	8	3,6	12	5,3	7	3,14	123	55,1	61	27,3
Olumsuz Tutum	10	Öğretmen olduğumda özel gereksinimli öğrencilerin sınıfında olması ihtimali beni korkutur.	119	53,3	41	18,3	9	4,04	25	11,2	17	7,6
	11	Özel gereksinimli çocuklardan birinin öğretmeni olabileceğimi düşününce öğretmen olmak istemiyorum.	122	54,7	39	17,4	9	4,04	20	8,9	21	9,4
	12	Özel gereksinimli bireye sahip olan ailenin çocuğuna nasıl davrandığıyla ilgilenmem.	133	59,6	33	14,8	9	4,0	18	8,07	18	8,0
	13	Tercih hakkı verilirse sınıfında özel gereksinimli öğrenci istemem.	129	57,8	45	20,1	6	2,6	21	9,4	10	4,4

Tablo 3 incelendiğinde Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeğinin “Beğeni” alt boyut ortalamasının $\bar{X}=3,91$ olduğu ve Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüş ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Ölçeğin “Duyarlılık” alt boyutu ortalama değeri incelendiğinde Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının $\bar{X}=4,19$ düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyarlılık alt boyutunda yine “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri anlaşılmaktadır. Ölçeğin “Olumsuz Tutum” alt boyutu ortalama değeri incelendiğinde ise Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin $\bar{X}=1,72$ düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının olumsuz tutum alt boyutunda “Katılmıyorum” cevabını verdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin çözümüne ilişkin cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumlarının t-testi sonuçları

Değişken	Alt Boyut	N	Cinsiyet	\bar{X}	t	sd	p
Cinsiyet	Beğeni	122	Kadın	40,51	-,294	651	,222
		91	Erkek	39,22			
	Duyarlılık	122	Kadın	41,33	,643	651	,278
		91	Erkek	42,67			
	Olumsuz Tutum	122	Kadın	13,23	1,341	651	,001*
		91	Erkek	19,60			

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyete göre Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeğinin beğeni ve duyarlılık alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamazken ($p>.05$); “olumsuz tutum” alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Buna göre erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kadınlara göre

özel gereksinimli bireylere yönelik daha yüksek düzeyde olumsuz tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır.

b) Öğrenim görülen sınıf düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin çözümüne ilişkin sınıf düzeyi değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının ANOVA analizi sonuçları

Değişken	Boyut	Sınıf	N	\bar{X}	sd	F	p	Fark
Öğrenim Görülen Sınıf	Beğeni	1	49	40,56	5/298	1,222	,347	
		2	52	39,88				
		3	54	39,03				
		4	56	41,96				
	Duyarlılık	1	49	41,56	5/298	1,372	,487	
		2	52	42,44				
		3	54	40,79				
		4	56	42,01				
	Olumsuz Tutum	1	49	20,56	5/298	1,998	,006*	1-2,3,4
		2	52	14,06				
		3	54	15,42				
		4	56	13,68				

Tablo 5 incelendiğinde öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyine göre Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeğinin beğeni ve duyarlılık alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamazken ($p>.05$); “olumsuz tutum” alt boyutunda 1. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının puanlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p<.05$). Buna göre 1. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının 2,3, ve 4. Sınıflarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre özel gereksinimli bireylere yönelik daha yüksek düzeyde olumsuz tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır.

c) Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin çözümüne ilişkin anne eğitim durumu değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Anne eğitim durumuna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının ANOVA analizi sonuçları

Değişken	Boyut	Durum	N	\bar{X}	sd	F	p	Fark
Anne Eğitim Durumu	Beğeni	İlkokul	49	39,84	5/298	1,265	,221	
		Ortaokul	58	41,56				
		Lise	69	39,02				
		Lisans	33	39,91				
		Lisansüstü	2	40,44				

Değişken	Boyut	Durum	N	\bar{X}	sd	F	p	Fark
	Duyarlılık	İlkokul	49	42,41	5/298	1,406	,309	
		Ortaokul	58	41,65				
		Lise	69	42,51				
		Lisans	33	41,92				
		Lisansüstü	2	42,08				
	Olumsuz Tutum	İlkokul	49	18,81	5/298	1,365	,376	
		Ortaokul	58	15,82				
		Lise	69	17,45				
		Lisans	33	18,78				
		Lisansüstü	2	16,62				

Tablo 6 incelendiğinde anne eğitim durumuna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeğinin beğeni, duyarlılık ve olumsuz tutum alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

d) Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin çözümüne ilişkin baba eğitim durumu değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Baba eğitim durumuna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının ANOVA analizi sonuçları

Değişken	Boyut	Durum	N	\bar{X}	sd	F	p	Fark
Baba Eğitim Durumu	Beğeni	İlkokul	22	38,82	5/298	1,365	,411	
		Ortaokul	62	38,99				
		Lise	76	39,04				
		Lisans	47	40,34				
		Lisansüstü	4	41,86				
	Duyarlılık	İlkokul	22	42,97	5/298	1,378	,277	
		Ortaokul	62	41,45				
		Lise	76	41,22				
		Lisans	47	40,45				
		Lisansüstü	4	41,89				
	Olumsuz Tutum	İlkokul	22	18,02	5/298	1,283	,355	
		Ortaokul	62	17,68				
		Lise	76	16,47				
		Lisans	47	17,02				
		Lisansüstü	4	16,33				

Tablo 7 incelendiğinde baba eğitim durumuna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeğinin beğeni, duyarlılık ve olumsuz tutum alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

e) Ailesinde özel gereksinimli birey olup olmama değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin çözümüne ilişkin ailesinde özel gereksinimli birey olup olmama değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Ailesinde özel gereksinimli birey olup olmama durumuna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumlarının t-testi sonuçları

Değişken	Alt Boyut	N	Durum	\bar{X}	<i>t</i>	sd	<i>p</i>
Ailesinde Özel Gereksinimli Birey Olup Olmama Durumu	Beğeni	13	Var	39,87	-,567	651	,606
		198	Yok	38,73			
	Duyarlılık	13	Var	42,58	,433	651	,452
		198	Yok	41,42			
	Olumsuz Tutum	13	Var	17,32	-,405	651	,422
		198	Yok	16,75			

Tablo 8 incelendiğinde ailesinde özel gereksinimli bir birey olma durumuna göre Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeğinin beğeni, duyarlılık ve olumsuz tutum alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

SONUÇ

Araştırmanın birinci alt probleminin çözümüne ilişkin bulgular incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeğinin “Beğeni” alt boyut ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}=3,91$); ölçeğin “Duyarlılık” alt boyutu ortalama değeri incelendiğinde “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}=4,19$) ve ölçeğin “Olumsuz Tutum” alt boyutu ortalama değeri incelendiğinde ise “Katılmıyorum” düzeyinde ($\bar{X}=1,72$) gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik genel görüşlerinin olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca son yıllarda Türkiye’deki özel eğitim alanındaki farkındalık çalışmalarının etki ettiği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin çözümüne ilişkin bulgular incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, özel gereksinimli bireylere yönelik tutum düzeylerinde anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ailesinde özel gereksinimli birey olup olmama değişkenlerine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Buna karşın öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre, ölçeğin “olumsuz tutum” alt boyutunda görüş ortalamalarının farklılaştığı görülmektedir. Buna göre erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olumsuz görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Bu sonucun, her ne kadar öğretmen olarak yetiştirilmekte olsalar da özel gereksinimli bireylerin özel ilgiye ihtiyaç duydukları ve erkek öğretmen adaylarının ailelerinden gelen yaşantıları dolayısı ile bu durumu bir nevi bakım hizmeti olarak görmelerinden duydukları kaygıya bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir.

İkinci alt problemin çözümüne yönelik bulgularda rastlanan bir diğer anlamlı farklılığa bakıldığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf değişkenine göre ortaya çıktığı görülmektedir. Farklılığın yine özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeğinin “olumsuz tutum” alt boyutunda olduğu ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 1. sınıfta öğrenim görmekte olanların diğer

sınıftakilere göre daha yüksek düzeyde olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Bu sonucun 1. sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, henüz lise mezunu olarak geldikleri yeni okullarına ve mesleklerine adapte olamamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin sayısı her geçen gün artmakta ve günümüzde onların nitelikli eğitim alabilmeleri için eğitim alanında çalışan araştırmacı ve uygulayıcılara büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu araştırma sonuçlarından da anlaşılmaktadır ki özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında olumsuz görüş bildiren öğretmen adayları bulunmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlarında etkili olan nedenleri ortaya koyan ileri nitel çalışmalar yapılması önemli bir konu olarak görülmektedir (Gün, 2021).

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2010). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyıldız, S. (2017). Öğretmen adaylarının engelli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 17(39), 141-169.
- Aladağ, E. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı drama. M. Safran (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Eripek, S. (2005). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. S. Eripek (Ed.). Özel Eğitim (3-4). Eskişehir: AÖF Yayınları.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson
- Gün, E. (2021). Beden Eğitimi ve Spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarının incelenmesi: Malatya ili örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Malatya.
- Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31.05.2006 tarih ve 26184 Sayılı Resmi Gazete.
- Orhan, S. & Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 35, 2, 115-146.
- Pesen, A. & Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(1), 141-158.
- Şahin, C. (2019). Görme Engelli Bireylerde Sosyal Bilgiler Öğretimi. H. Mertol, S. L. Zoroğlu, Ç. Akkanat (Ed.), Özel Eğitimde Fen ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (150- 165). Ankara: Nobel.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 06.06.1997 tarih ve 23011 Sayılı Resmi Gazete.
- Yaralı, D. (2015). Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. e-Kafkas Journal of Educational Research, 2 (3), 1-11.
- Yükseköğretim Kurulu (2007). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.

Makale id= 63

Sözlü SunumORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2371-6277>

| 163

Nörolingüistik Programlamadan (NLP) Kuantum Teorisine Öğrenmeye Sistemli Bir Bakış**Researcher Gökhan Özbek¹**¹Gazi Üniversitesi

Özet: İnsanlık tarihi, geçmişten itibaren biteviye değişim ve daha fazlasına dönüşüm gayretiyle şekillenerek günümüze ulaşmıştır. Bu kadim tarihin insanlığa bıraktığı en önemli miras, geçmişin deneyimlerini geleceğe nakleden kümülatif bilgiler olmuştur. Nesiller boyu gerçekleşen bilgi aktarımı, insanlığın değişim hızını artırarak her daim bir öncekinden daha donanımlı toplumlara zemin hazırlamıştır. Teknolojinin gelişip yaygınlaşmasıyla beraber içinde bulunduğumuz Bilgi Çağı, sahip olunan donanım ve becerilerin farkına varılarak bu yetileri daha etkin ve işlevsel biçimde kullanabilmesi hususunda insanlığa yeni kapılar aralamıştır. Nörolingüistik Programlamadan (Sinir-Beyin Dili Programlama) Kuantum Öğrenme Modeline uzanan eğitim bilimlerindeki bu çok yönlü yeni yaklaşımlar, araştırmamızın konusunu oluşturmaktadır. Bu çalışmada; bilginin öğrenilmesi, pekiştirilmesi ve hayata geçirilmesi süreçlerinde daha esnek ve bütüncül yöntemler ortaya koyan yeni öğrenme modelleri, klasik yaklaşımlarla mukayeseli bir biçimde ele alınarak bu modellerin işleyiş prensiplerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Nörolingüistik Programlama tekniği ve Kuantum Öğrenme Modelinin eğitim bilimlerinde verimli bir şekilde uygulanabileceği alanların sınırlı olmasına rağmen etkili, kalıcı ve kapsayıcı öğrenmede yöntem olarak olumlu neticeler verebileceği tespit edilmiştir. Nitel araştırmalar arasında Betimsel (descriptive) kategoride yer alan bu çalışmada, veri toplama yöntemi ve doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Literatür taramasıyla ulaşılan veriler, ikincil ve etkileşimsiz veri kategorisinde yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Nörolingüistik, Nlp, Kuantum Öğrenme, Beyin Dili, Nöro bilim

A Systematic Approach to Learning From Neurolinguistic Programming (NLP) to Quantum Theory

Abstract: The history of humanity has reached the present day by being shaped with the effort of continuous change and transformation into something more. The Information Age, which we are in with the development and spread of technology, has opened new doors for humanity to use these abilities more effectively and functionally by realizing the hardware and skills they have. These multifaceted new approaches in educational sciences ranging from Neurolinguistic Programming (Neuro-Brain Language Programming) to the Quantum Learning Model constitute the subject of this research. In this study, it is aimed to reveal the operating principles of these models by comparing new learning models, which offer more flexible and holistic methods in the processes of learning, reinforcing and realizing knowledge, with classical approaches. As a result of the research, it was determined that the Neurolinguistic Programming technique and the Quantum Learning Model can give positive results on effective and permanent learning, although the areas where they can be applied efficiently in educational sciences are limited. In this study, which is in the descriptive category among qualitative studies, data collection method and document analysis technique were used.

Keywords: Neurolinguistics, Nlp, Quantum Learning, Learning Techniques, Neuroscience

1. Giriş

Eğitim, bireylerin davranış ve tutumlarında amaca yönelik değişiklikler meydana getirmeyi hedefleyen kapsamlı bir süreçtir. Öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi; birbirini tamamlayan “öğrenen, öğreten, öğrenilen, zaman, mekân, yöntem” vb. unsurların uyumlu biçimde bir araya gelmesiyle mümkündür. Öğrenenin hazırbulunluşluk düzeyi, öğretenin donanım ve yetkinliği, öğretilenin muhtevası

ve sunuluş biçimi, zaman sınırı ve mekânın seçimi gibi unsurların ahengine bağlı olarak davranış biçiminde istenilen değişim, müspet yahut menfi yönde gerçekleşir. Formal eğitimlerde öğretme süreci, içerik ve kapsamı önceden belirlenmiş öğretim programları rehber alınarak planlanmaktadır. Öğretim programlarında; amaç, hedef ve kazanımlar göz önüne alınarak belirli aralıklarla değişikliğe gidilmektedir.

Bilgi çağının getirdiği yeniliklerle beraber öğrenmeye yönelik bakış açıları da hızla değişip gelişmektedir. Bu sebeple öğretim programlarında, kazanımları daha işlevsel hâle getirebilecek bütüncül ve çok yönlü öğretim yaklaşımlarına yer verilmektedir. Bu bağlamda; davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olmak üzere üç temel öğrenme-öğretme kuramından söz etmek mümkündür. *Davranışçı Öğrenme Kuramı* (Programlı Öğretim Modeli, Temel Öğretim Modeli, Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli vd.) davranışın kazanılma biçimiyle birlikte uyarıcı-davranış arasında kurulan bağın ne yönde gelişerek pekiştirildiğine; *Bilişsel Öğrenme Kuramı* (Öğretim Etkinlikleri Modeli, Sunuş Yoluyla Öğretim, Buluş Yoluyla Öğretim vd.) öğrenmenin gerçekleşme aşamalarında bilişsel süreçlerin etkilerine; *Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı* ise (İşbirlikli Öğrenme, Aktif Öğrenme, Yaşantısal Öğrenme vd.) bilginin pekiştirilerek öğrenilmesinden ziyade yeniden yorumlanarak geliştirilmesine dikkat çekerek bu ilkeler etrafında biçimlendirilmiştir (Köksal ve Atalay, 2017:25-29). Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırmacı kuramlar, benimsedikleri öğretim yöntemleri (anlatma, tartışma, problem çözme vb.) ve tekniklerine (beyin fırtınası, soru-cevap, deney, drama, grup çalışması vb.) göre kendi içinde farklı yaklaşımlara (stratejiler) ayrılır.

Öğrenme kuramları, işleyiş prensipleri ortaya konulup belirli yöntemlere göre kendi içinde tasnif edilse bile onları birbirinin alternatifi yahut karşıtı olarak görmek pek mümkün değildir. Örneğin; davranışçı kuram, uyarıcının tepkisiyle oluşan edimin gözlenebilir/ölçülebilir yönlerine dikkat çekerken bilişsel süreçleri yok saymaz. Yapılandırmacı kuram, bilgiyi keşfedip öznel gerçekliğe uygun olacak şekilde yeniden yapılandırırken bilişsel kuramın ön bilgilerle şekillenen nesnel gerçekliğini reddetmez; alternatif bir bakış açısıyla bu süreci bir üst noktaya taşımayı hedefler. Bu sebeple kuramlar birçok uygulama sahasında birbiriyle benzer. Davranışçı öğrenme kuramını, bilişsel kurama giden yolda bir basamak; bilişsel öğrenme kuramını da yapılandırmacı kurama hazırlanan zemin olarak düşünmek gerekir. (Çeliköz, Erişen ve Şahin, 2012:49-50). Böylece öğrenme kuramlarının işleyişini kavrayabilmek ve yaklaşımlar arasındaki farklılıkları anlamlandırabilmek daha kolay olacaktır.

Son yıllarda eğitim programlarının şekillenmesinde, yapılandırmacı (constructivism) kuramın önemli isimlerden John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky gibi araştırmacıların görüş ve düşüncelerinin etkili olduğu gözlemlenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenin duygu durumu, tutum ve davranışları öğrenme sürecine tesir eder. Öğrenilen her bilgi, zihinde yapılandırılarak yeni öğrenmeler üzerinde etkili olur. Dolayısıyla bilgi öznel ve bireyden bağımsız düşünülemez. Günümüzde bilgi, sınırları çizilemeyen ve çok hızlı yayılan bir kavram hâline gelmiştir. Sınırsız veri, sınırlı kapasiteye sahip belleklerde mütemadiyen depolanamayacağı için öğretim süreçlerinde; bilginin alıcı tarafından doğrudan depolandığı değil, yeniden yapılandırılarak başka bilgilere kapı aralandığı güncel yaklaşımlar tercih edilmeye başlamıştır. Çok sayıda uyarıcıyla bilgi bombardımanına maruz kalan bireylerin öğrenme süreçlerinde yapılması gereken, her şeyi öğrenmek zorunda olmadıklarını hatırlatmak ve yalnızca kendileri için önem teşkil eden uyarıcıları seçme konusunda onlara yardımcı olmaktır (Baysen ve Silman, 2012,198). İnsan zihni üzerine yapılan çalışmalarda, bilginin kendisi kadar alıcının da bilgiyi nasıl işlediğine yönelik önemli verilere ulaşılmıştır. Bu durum, farklı yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma öğretim modellerini meydana getirmiştir.

2. Kuantum Öğrenme Modeli

Kuantum öğrenme, Georgi Lazanov tarafından çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin bir araya getirilmesiyle geliştirilen; nörolingüistik programlama, çoklu zekâ ve üçlü beyin teorisi gibi beynin çalışma prensiplerini konu edinen yaklaşımları esas alarak tasarlanmış bir öğretim kuramıdır (Demir ve Gedikoğlu, 2007:2). Kuantum kuramında çok yönlü öğretim esastır. Bilginin nakledilmesiyle gerçekleşmesi istenen davranış yalnızca gönderici ve alıcı arasındaki mesajın doğru algılanmasından ibaret değildir. Yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi kuantum kuramında da öğrenmenin öznesi öğrenendir. Eğitim süresince öğrenende (alıcı); kişisel deneyimler, çevresel faktörler, öğretici yetkinliği

ve haricî etmenlerin tesiri gözlemlenir. Etkili öğretimde bilgi, böylesine çok katmalı bir süzgeçten geçerek alıcıya ulaşır ve her ileti, alıcının zihninde farklı bir biçimde yorumlanarak davranışa dönüşür.

Günümüz dünyası, dört bir yanımızın elektronik sistemlerle kuşatıldığı manyetik coğrafyalar birleşkesidir. Manyetik kodlayıcıları harekete geçiren uyarıcılar, gözle görülemeyen frekanslardır. Karasal yayınlar, telefon görüşmeleri, kablosuz internet bağlantıları vb. birçok iletişim ve haber alma aracı çeşitli frekanslarda alıcıya yollanan manyetik dalgalar sayesinde işler hâle gelir. Mekanizma alıcılarının Fourier dönüşümüyle frekansları algılayıp çözümlendiği sistemin bir benzeri, beynimizdeki alıcılarda da mevcuttur. Belirli frekans aralıklarındaki dalgalar beyin tarafından algılanarak işlenir. Çözümlenen gönderiler zihnimizde depolanır ve yalnızca bir kısmı duylardan geçerek bilinçli algıya dönüşür. Gelişen teknolojiyle birlikte yapılan yeni araştırmalar bize; kuantum yasalarıyla beynin işleyiş mekanizmasının son derece uyumlu olduğunu, düşünce sistemimizin kuantum ilkeleri ışığında yeniden değerlendirilebileceğini göstermektedir (Çakmak, 2009:145). O hâlde öğrenmedeki bilişsel süreçler yalnızca gönderici ve alıcı arasındaki gönderi ve bunlara zihnin verdiği tepkilerle açıklanamaz. Yaşamımızın her saniyesinde dış dünyadan zihnimize gelen dalgalar, algımıza bilinçli yahut bilinçsiz tesir eden mesajlar içermektedir.

Beynin yapısı ve işleyiş biçimi üzerine nörobilim alanında çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Yapılan araştırmalar henüz çok sayıda bilinmeyen içerse de beynin işleyişine dair ulaşılan verilerin analizi, eğitim bilimlerinde bu verilerin etkin bir biçimde kullanılıp öğrenme-öğretme yaklaşımlarının yeniden şekillendirilebileceğini göstermektedir (Keleş ve Çepni, 2006:66). Düşünce, elektronik sinyallerin beynimiz tarafından algılanıp işlenmesiyle meydana gelir. Bireylerin geçmiş yaşantısı ve tecrübeleri, düşüncenin şekillenmesine tesir eder. Düşüncenin oluşum süreci tam olarak ortaya konulduğunda, öznel öğrenmede kullanılabilecek en iyi yaklaşımlar da tespit edilebilir hâle gelecektir. (Çakmak, 2009:146-147). Böylece öğrenen, bilginin yüklendiği nesne konumundan çıkarak tam anlamıyla bilgiyi işleyen ve yeniden üreten özne konumuna evrilebilir. Kuantum öğrenmenin düşünme yordamına bu bakış açısıyla yaklaştığımızda, yapılandırmacı kuramın ilkeleriyle birçok hususta örtüşen ve söz konusu ilkeleri geliştirerek daha üst noktalara taşımayı hedefleyen bir öğretim modeli olduğu görülebilir.

Beynin yapısı, işlevi ve çalışma prensiplerine odaklanan beyin temelli öğrenme bu noktada kuantum öğrenme modeliyle benzerlikler gösteren bir öğrenme yaklaşımıdır. Bazı araştırmacılar kuantum öğrenme kuramını, beyin tabanlı öğrenmenin içinde değerlendirmeyi tercih etmişlerdir (Güllü, 2010:6). Beyin temelli öğrenmede esas olan beynin yapısı ve öğrenme esnasında bu yapının çalışma prensipleridir. Kuantum öğrenmede ise insan zihni, bilgiyi alan ve işleyen bir mekanizmadan çok daha fazlasıdır. Beynimiz, manyetik sinyallerin alıcısı olduğu kadar aynı zamanda dış dünyaya yönelik kuvvetli bir vericidir. Bu sebeple doğru kurgulanan bir zihinle kendi yaşamımızı şekillendiğimiz gibi çevremize etki edebilmek de mümkündür. Kuantum öğrenme, birden çok öğretim modelinin bir arada uyumlu bir biçimde kullanıldığı, öğrenmenin daha hızlı ve çok yönlü gerçekleşmesinin amaçlandığı bir yaklaşımdır. De Porter ve Hernacki'ye (1992) göre kuantum öğrenme modeli; Telkin (Suggestopedia), Hızlandırılmış Öğrenme, Üçlü Beyin Teorisi, Holistik Eğitim (Bütüncüllük), Çoklu Zekâ, Nörolingüistik Programlama (Nlp) gibi beyni merkeze alan yaklaşımların sentezlenmiş hâlidir.

Telkin (suggestopedia) çoğunlukla dil eğitimlerinde işlevsel biçimde kullanılan ve duygusal hazırbulunuşluk düzeyini en üst noktaya çıkarmayı hedefleyen bir öğrenme yaklaşımıdır (Çırak, 2016:40). Dış dünyadan alıcıya giden her uyarın telkin oluşturmada önemli bir yere sahiptir. Pozitif yönlü telkinlerin öğrenimi kolaylaştırdığı ve bilgiyi kalıcı hâle getirdiği bilinmektedir. Telkin, öğrencinin kendine karşı güven duygusunu ön plana çıkaracak ortam ve etkenleri oluşturarak öğrenmenin önündeki engelleri kaldırmayı böylelikle öğrenme esnasında bilinçaltını ve duyguları da destekleyerek süreci hızlandırmayı amaçlar.

Kuantum öğrenme modelinin temeli, Georgi Lazanov'un "Hızlandırılmış Öğrenme-Accelerated Learning" adlı çalışmasına dayanmaktadır (Kanadlı, Ünal ve Karakuş, 2015:137). Hızlandırılmış öğrenmede beynin her iki lobunu aktif biçimde kullanacak etkinliklere eş zamanlı olarak yer verilmektedir. Öğrenmenin birçok düzeyde ve bütüncül bir biçimde gerçekleştiği bu yöntem; öğrenme öncesi güdüleme, etkin bir sunum, bilginin tekrar edilip pekiştirilmesi ve öğrenilenin sergilenmesi aşamalarından oluşur.

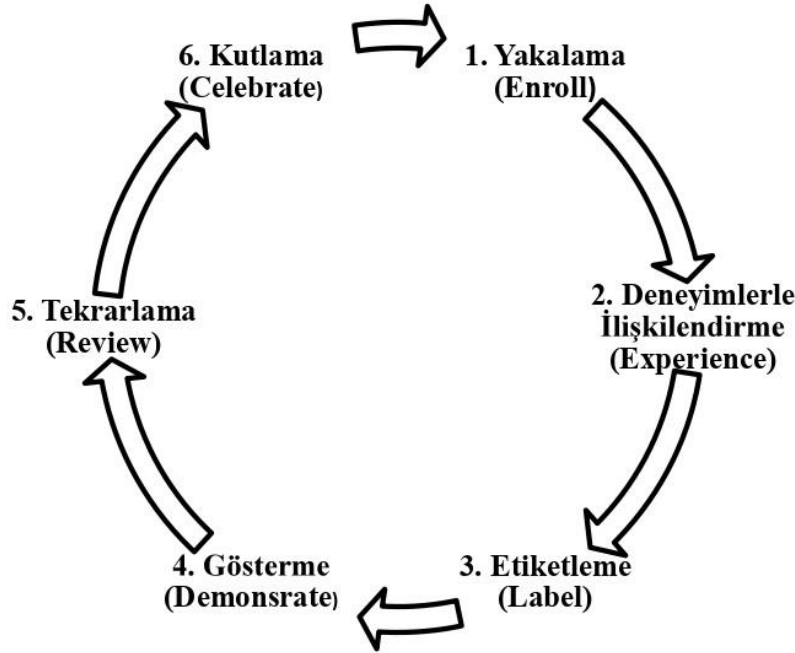
İnsan beyni, katmanlı ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Beyin, üç farklı yapının (ilkel, limbik, neokorteks) bütünleşmesinden meydana gelir. Üçlü beyin teorisi, bu kompleks sistemin işleyiş biçimini esas alır. De Porter ve Hernacki'ye (1992) göre yeme, içme, barınma gibi yaşamsal içgüdüleri düzenleyen ilkel beyin; metabolizmanın işleyişi ile duygu, düşünce ve hislerin kontrolünden sorumlu limbik sistem; dil yetisi, mantık yürütme, anlamlı düşünme gibi fonksiyonları yürüten neokorteks bir araya gelerek insan beynini oluşturur. Her bir parça ve bu parçaların birbiriyle olan etkileşimi, davranışlar üzerine etki eder. Beynin en büyük bölümünü neokorteks yapı oluşturur. Limbik sistem, neokorteks tarafından sarmalanmıştır. Limbik sistemin çekirdeğinde ise ilkel beyin yer almaktadır. Davranışlarımızı şekillendiren; ilkel özellikler, duygular ve soyut süreçlerin işleyiş biçimini ortaya koyması bakımından üçlü beyin teorisi, öğrenmede oldukça önemli bir yere sahiptir.

Eğitim, parçalardan yola çıkarak bütününe ulaşmayı hedefleyen çok yönlü bir süreçtir. Etkili bir öğrenmenin sonucunda ulaşılan nihaî bütün, kendisini oluşturan tüm parçaların toplamından daha büyüktür (Çağlı ve Sıvacı, 2020:38). Holistik eğitim (bütüncüllük), öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleştirilebileceği bütüncül bir yaklaşımı benimsemektedir. Öğretim süresince bireylerde yalnızca akademik yönden değil; sosyal, duygusal ve ruhsal yönden de gelişimi/değişimi destekleyecek, onların motivasyonunu artıracak yaklaşımlar, çağdaş eğitimin vazgeçilmez parçaları hâline gelmiştir. (Güler ve Yazıcı, 2018:102). Kuantum öğrenme modeli de bütüncül bir bakış açısının gerekliliğiyle holistik eğitim yaklaşımından yararlanmaktadır.

Bilgi çağında, teknoloji alanındaki yenilikler eğitim bilimlerine doğrudan etki etmektedir. Öğretimde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar da buna paralel olarak değişim göstermektedir. Modern öğretim kuramları, öğreneni merkeze alan ve öğrenmenin her öğrencide farklı düzeyde gerçekleştiğini kabul eden yaklaşımlardan oluşur. Çoklu zekâ kuramı; bireylerin potansiyeli ve yeteneklerini göz önüne alarak bunları geliştirmeye odaklanan, her öğrencide farklı zekâ türlerinin daha etkin olabileceğini en baştan kabul ederek eğitim sürecini baskın ve geliştirilmeye müsait yönler üzerinde yoğunlaştıran, bu yönüyle diğer öğretim modellerini de önemli derece etkilemeyi başaran modern yaklaşımlar arasında gösterilir. (Özkan, 2008:333). Bireyin sahip olduğu zekâ türleri üzerinde hem genetik hem de çevresel faktörler etkilidir. Kişinin bireysel gelişim gayreti, aldığı eğitimin niteliği, arkadaş çevresi, beslenme biçimi vb. unsurların tamamı çevresel faktörler arasında gösterilebilir. Gardner'a (1999) göre çoklu zekâ; sözel, mantıksal, görsel, bedensel, sosyal, içsel, müziksel ve doğacı olmak üzere sekiz kategoride tasnif edilir. Soyut bir kavram olan zekâ, bireyin sistemli bir biçimde düşünebilme ve düşüncelerini yeni durumlara uyarlayabilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Zihinsel süreçlerin çeşitli yöntemlerle ölçülmesi neticesinde elde edilen performans verileri, zekâ türlerinin gelişmişlik seviyesini IQ skorlarıyla ifade etmeye imkân tanır. Zekâ testlerinin geçerliliği, eğitimcilerin büyük çoğunluğu tarafından kabul edilse de bu skorların zekânın sahip olduğu kapasiteyi mi yoksa zekâ performansını mı ifade ettiği hâlâ güncel bir tartışma konusudur.

Şekil 1. Kuantum Öğrenme Aşamaları ve Kuantum Döngüsü

Kuantum öğrenme düzeni	
1. Yakalama (Enroll)	Öğrencilerde merak ve dikkat duygusuna neden olacak bir giriş cümlesi ile başlayıp çok fazla ayrıntıya girmeden karışılacakları konu hakkında kısa bilgi verilmeli, konuya genel bir giriş yapılmalıdır.
2. Deneyimlerle İlişkilendirme (Experience)	İşlenen konu ile ilgili öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkaracak ve ilişkilendirme kurmasını sağlayacak bir deneyim veya etkinlikten bahsedilir. Örneğin, öğrencilerin ön bilgisini harekete geçiren ve merak uyandırıcı oyun, simülasyon, deney, grup çalışmalarına benzer faaliyetler yapılmalıdır.
3. Etiketleme (Label)	Bu aşamada öğrenenlerin konuya odaklanmaları sağlandıktan sonra konu öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirilir. Böylece öğrencide, yeni bilgiyi etkileme, sınırlama ve tanımlama isteği ortaya çıkar. Etiketleme sürecinde yeni bilgilerin önceki bilgiler üzerine inşa edilmesi için akademik beceriler olan hafıza ve not alma tekniklerinden yararlanılmalıdır.
4. Gösterme (Demosnrate)	Öğrencilere konu ile ilgili öğrendiği bilgileri yeni durumlara uygulamaları için fırsat verilir. Öğrendiklerini yeni durumlara uyarlama için ek etkinlik verme (bu amaçla skeçler, videolar, şarkılar, oyunlar ve grafikler kullanılabilir), öğrencilerin öğrendiklerini anlamalarına ve güven duygularının gelişmesine neden olur.
5. Tekrarlama (Review)	İşlenen konuların tekrarlanması, sinir bağlarını güçlendirip kalıcı öğrenmeyi sağlar. Bu aşamada öğrencilere öğrendikleri bilgileri öğretme fırsatı veren aktivitelere öncelik (örneğin başka bir sınıfta, farklı yaş grubundaki öğrencilere öğrendiklerini öğretme vb.) verilmelidir.
6. Kutlama (Celebrate)	Öğrencilerin başarısı kutlanmalıdır. Dikkatli çalışmayı, gayreti ve başarıyı takdir etme yakınlık oluşturur.



Kaynak: (İlhan ve Gülersoy vd., 2017:198)

Öğrenme basamakları ve uygulama döngüsü, bilginin yeniden üretilmesi ve kalıcılığı açısından kuantum modelinde önemli bir yere sahiptir. Bu döngüde; yakalama, tekrarlama ve kutlama basamakları diğer öğretim yaklaşımlarında *güdüleme*, *pekiştirme*, *ödüllendirme* biçiminde mevcuttur. Deneyimlerle ilişkilendirme, etiketleme ve gösterme basamakları ise bilginin kalıcı bir biçimde zihinde yer etmesi ve öğrenen tarafından yorumlanarak başka biçimlerdeki yeni bilgilere dönüştürülerek anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi açısından oldukça önemlidir.

Kuantum paradigması, öğretim süreci boyunca alıcıyı merkezde konumlandırır. Bilgi daima yeniden yapılandırılarak farklı biçimlerde yeni bilgilere dönüştürülmeye muhtaçtır. Çünkü öğrenmenin ve

öğrenilecek verinin bir sınırı yoktur. Bilgi, yeniden yapılandırılıp başka bilgilere kapı aralamadığı müddetçe öğrenme daima eksik kalmaya muhtaçtır. Kuantum öğrenme; eleştirel düşünme, sorgulama ve yeniden yapılandırma süreçlerinde öğrenene birtakım beceriler kazandırmayı hedefler. Bu beceriler, akademik ve yaşam boyu öğrenme üzerine kuruludur. Akademik beceriler; *kuantum okuma*, *kuantum yazma*, *etkili not tutma* ve *kuantum hafıza* tekniklerinden oluşur. Kauntum öğrenmenin kazandırdığı akademik beceriler daima daha hızlı, daha işlevsel ve daha kolay öğrenme/üretim üzerine yoğunlaşmıştır. Kuantum öğrenmenin yaşam boyu becerilerini; *iletişim*, *yaratıcı düşünce*, *mükemmelliğin sekiz anahtarı*, *liderlik*, *güven duyma*, *sorumluluk*, *motivasyon* ve *cesaret* olarak sıralamak mümkündür. Mükemmelliğin sekiz anahtarı, yaşam boyu becerilerinin kazanılmasında öğrenenin işini kolaylaştıracak temel ilkeleri kapsamaktadır. Bu ilkeler; hedefe odaklanmak, bütüncül olmak, güzel düşünmek/konuşmak, iradeye hâkim olmak, hata yapmaktan korkmamak, sorumluluk üstlenmek, esnek olmak ve dengeli olmak biçiminde sınıflandırılabilir (Demir, 2006:). Bireyin öğrenme sürecindeki kazanımları yönünden kuantum modelini; yeteneklerin farkına varılmasını sağlayarak duyuşsal, bilişsel ve zihinsel gelişimleri destekleyen; beyindeki nörolojik ağları çok yönlü bir biçimde uyarak bilginin kalıcı ve anlamlı bir hâle gelmesine imkân veren çok kapsamlı öğretim yaklaşımları bütünü olarak tanımlamak mümkündür.

Kuantum öğrenmede; öğrenci durumu, uyarıcı etkeni, öğretim yöntem ve teknikleri kadar öğretmenin faktörü de oldukça önemlidir. Öğrenmenin kusursuz biçimde gerçekleşebilmesi için öğretmenlere gerekli eğitimlerin verilerek kuantum modelinin işleyiş sürecine hâkim olmaları sağlanmalı ve öğretimin gerçekleşeceği eğitim programları kuantum esaslarına göre yeniden düzenlenmelidir. Bununla birlikte kuantum öğrenme sonucunda gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme süreci de öğrenme modeline uygun biçimde yeniden tasarlanmalıdır. Kuantum öğrenmeyle gerçekleştirilen eğitimin sonuçları, sadece nicel ölçütlerle değerlendirilmeye uygun değildir. Kuantum modelinde öğrenme, öznel ve bilginin kişiye göre yeniden yorumlanmasıyla gerçekleşen bir süreçtir. Ölçme yapan kişinin öğrenme sonucundan beklentisi ve ölçmede kullanılan araçların ölçülen değerlerin sonucunu tam olarak yansıtamaması sebebiyle kuantum öğrenme modeli ölçme eylemini, ölçülen niteliğine müdahale olarak tanımlar (Şişman, 199:221). O hâlde kuantum öğrenme modeli gibi çok yönlü öğretim yaklaşımlarında multi ölçme yöntemleri kullanmak, daha güvenilir sonuçlar alınmasını sağlayacaktır. Günümüz eğitim sisteminde ise sadece nitel ölçümler üzerinden öğrencilerin değerlendirilmesi pek mümkün görülmemektedir. Ortaöğretim düzeyinde ve yükseköğretime geçiş aşamasında mevcut ölçme ve değerlendirme sistemleri, nicel değerlendirmeler üzerinden nihaî sonuçlara ulaşmaktadır. Akpınar ve Aydın'a (2009) göre bu sorunu, kuantum öğrenme modeline uygun eğitim programları hazırlayarak ve kazanımları çoklu ölçme yöntemleriyle değerlendirerek çözmek mümkündür.

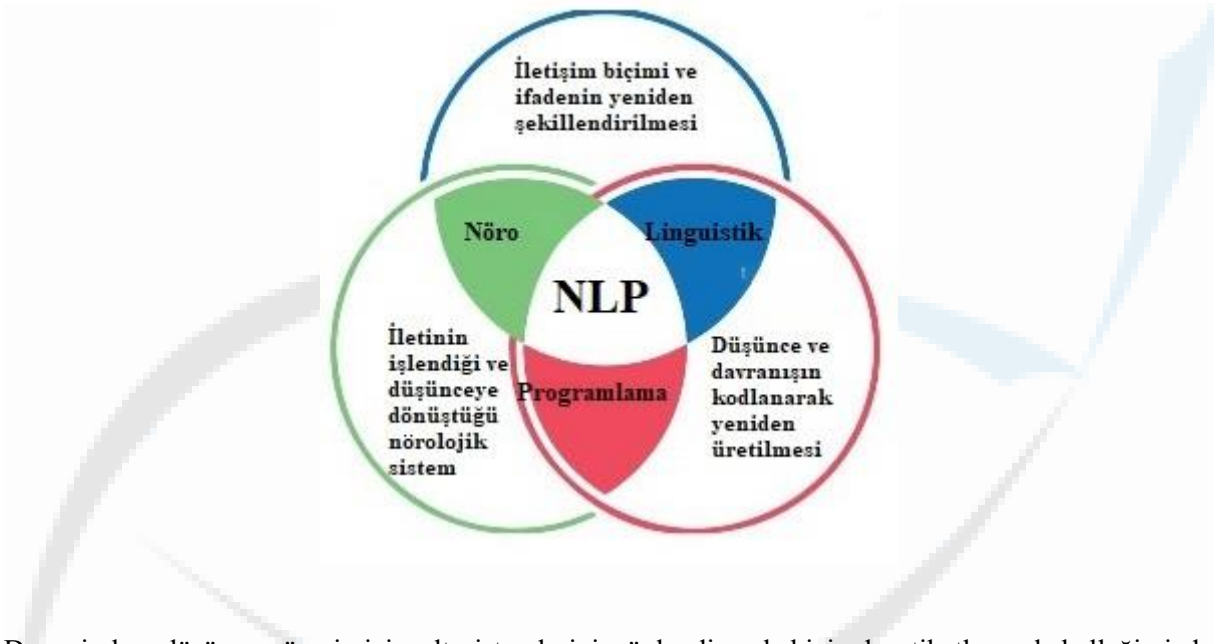
Eğitim programlarının temel amacı, belirlenen hedefler doğrultusunda öğrencide gerekli kazanımların gerçekleşmesine rehberlik etmektir. Programlarda yer alan etkinlik dizgelerinin tamamı bu amaca hizmet etmek için tasarlanmıştır. Son yıllarda eğitim müfredatımızda yapılan değişikliklerle; farklı öğretim stratejilerinin bir arada dengeli bir biçimde kullandığı, bilginin doğrudan değil buldurma ve sezdirme yoluyla öğrenciye verildiği, teknolojinin öğretimde aktif bir biçimde yer aldığı, öznel ve beceri merkezli yaklaşımla öğrenmenin sürekli hâle getirildiği bütüncül bir öğretim programı oluşturulmaya gayret edilmiştir. Günümüz dünyasında bilgi, durağan olmaktan çıkıp hızla değişen ve yenilenerek çoğalan bir kavram hâline gelmiştir. Bununla birlikte bilgiyi öğrenme biçimleri de gelişim göstermiştir. Öğrenme yaklaşımları üzerine son yirmi yılda yapılan çalışmalar incelendiğinde “beynin yapısı ve öğrenme şekli” ile sınırsız veri ve kaynak karşısında öğrenmenin “en hızlı ve kalıcı biçimde nasıl gerçekleştirilebileceği” sorularına cevap arandığı görülecektir. Kuantum öğrenme modeli, bu arayışların sonucunda ortaya çıkmıştır. Birçok öğretim yaklaşımının bir arada kullanılmasıyla oluşturulan kuantum öğrenme modeli, çok yönlü modern kuramlar arasında gösterilmektedir.

2. Nörolingüistik Programlama (NLP)

Nöro/Neuro (beyin) - linguistic (dil) - Programming (program/davranış dizisi) sözcüklerinden meydana gelen ve Türkçede “beyin dilinin kodlanması” olarak adlandırılan NLP, kuantum öğrenme modelinde de kullanılan bir öğrenme tekniğidir. Düşünce – ifade – davranış arasındaki ilişkiyi inceler. Nlp, insanları anlamak ve etkilemek üzere geliştirilen psikolojik bir yaklaşımdır (Aytaç, 1999:2). Bu sebeple iş hayatında ve kişisel gelişim eğitimlerinde, beyin dili kodlamadan sıklıkla söz edilir. Nlp'nin çalışma prensibi üç aşamadan oluşur. Birinci aşama, göndericiden beyne iletilen dalgaların işleme sürecidir.

İnsan beyni hem manyetik dalgaları alan hem de bu dalgaları yayabilen bir yapıya sahiptir. Beynin çalışma sisteminde deneyimler de etkili olduğu için iletinin işleme ve kodlanma süreci öznedir. Dolayısıyla aynı ileti, her kişide farklı biçimde çözümlenir ve algılanır. İkinci aşama, düşüncenin ifadesidir. İletişimde ifade ne söylediğimizden daha çok karşımızdaki kişinin ne anladığıyla ilgilidir. Bu sebeple beyin dilini nitelikli kodlamış bir birey aynı zamanda iyi bir iletişimcidir. Çünkü ifade de manyetik bir dalgadır ve evrene yayıldığında aynı frekansta olan dalgaları çekerek kaynağına yaklaştırır (Byrne, 2007: 10). İyi bir iletişim, karşı tarafla aynı frekansın yakalanabileceği bir ifade biçimiyle mümkündür. Üçüncü aşama, davranış dizilerinin bıraktığı izlenimdir. İletişim üzerine yapılan çalışmalarda, insanların iletişim kurarken kullandığı söyleyiş tarzı ve beden dilinin karşı tarafı etkileme oranının %90 civarında olduğu gözlemlenmiştir (Doğan, 2013:22). O hâlde davranış dili çoğu zaman, ifade edilen şeyden daha önemli olabilmektedir.

Şekil 2. Nörolingüistik Programlama Sistem Şeması

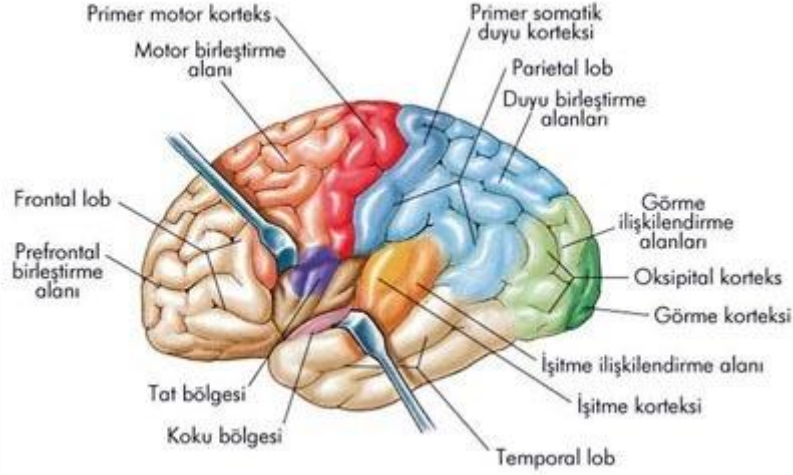


Deneyimler, düşünce sürecimizin alt sistemlerini yönlendirecek biçimde etiketlenerek belleğimizde depolanır. Edinilen her bilgi ve deneyimin depolanma biçimi, yeni öğrenmeler ve yaratımlar üzerinde etkilidir (Knight, 1999:22). Örneğin; güne birtakım aksiliklerle başlayan öğrenci, okuldaki ilk dersinde Fecr-i Âtî topluluğunun şiir anlayışı üzerine yapılan bir değerlendirmeyi dinlemektedir. Derste anlatılan tüm bilgiler, manyetik dalgalar hâlinde alıcılara iletilmekte ve bilinçli/bilinçsiz bir biçimde beyin tarafından kayıt altına alınmaktadır. Bu bilgiler, öğrencinin güne başlarken karşılaştığı aksilikler sebebiyle zihinde olumsuz duygularla etiketlenirse; öğrenci yalnız o gün öğrendiklerine karşı değil sonrasında Fecr-i Âtî Dönemi'ne dair duyduğu/okuduğu her bilgide beyin, olumsuz kodlama yöntemine giderek öğrenilmenin gerçekleşmesini imkânsız kılacaktır. Dolayısıyla düşünce sistemimiz kodlanmaya elverişlidir. Zihnin çalışma prensiplerine hâkim olan ve beynini doğru kodlayan insanların, kalıcı öğrenme ve etkili iletişim konularında diğerlerine nazaran daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür.

Dış dünyayı ve yakın çevremizi algılamada kullandığımız beş duyu organı, uyarıcılardan kendilerine iletilen sinyalleri sinir sistemine gönderir ve burada çözümlenen iletilerle hayatımıza yön veririz. Duyular özelinde insanlar, birbirlerinden farklı algılayış tipolojilerine sahiptir. Görsel tipoloji, görsel deneyimleri öğrenme ve karar vermede daha baskın olan; işitsel tipoloji, dilin kullanımına ve sözcüklere dikkat ederek deneyimlerinde sözlü iletişimi ön plana çıkararak; devinimsel tipoloji, duyguların daha ağır bastığı ve dokunma/hissetme algısı yüksek olan insanları tanımlamada kullanılmaktadır (Saygın, 2006:60-63). Her bir tipolojiye ait algılama biçiminde, insandan insana farklılıklar gösteren hassasiyet birimleri mevcuttur. Sesin tonu, rengin parlaklığı, dokunmanın şiddeti vb. alt birimler de deneyimler üzerinde etkilidir. İletinin beynimiz tarafından etiketlenmesinde olduğu gibi alt birimleri de yeniden

kodlayarak algı yönünü ve biçimini değiştirebilmek mümkündür. Benzer bir biçimde, zihnimizde birtakım koşullanmalarla daha önceden kodlanan ve algımıza etki eden uyarıcılar da nörolingüistik programlamada kullanılan *çıpalama* tekniğiyle ortadan kaldırılabilmektedir.

Şekil 3. Beynin Fonksiyonel Anatomisi ve Duyu Merkezleri



Kaynak: (Önder, 2013:7)

Nörolingüistik programlama, bilgi ve teknoloji çağının yaşandığı günümüz dünyasında; insanı sınırlayan düşünce ve davranışları ortadan kaldırarak zihnimizi en verimli biçimde yeniden kodlayabileceğimizi ortaya koyan devrim niteliğinde bir yaklaşımdır (Çelen, 2021: 2-3). Bireyin yalnızca kendi zihni üzerindeki hâkimiyeti değil, aynı zamanda başka insanların düşünce ve davranışları üzerinde de etkili olabileceği tezini ortaya koyan beyin dili programlama, iş dünyası eğitimlerinde de sıklıkla kullanılmakta ve kişisel mükemmelliğin anahtarı olarak anılmaktadır. (Vergiliel Tüz, 2002:144). Nlp üzerine yapılan araştırmalarda; bu tekniğin örgün eğitim programlarında vereceği sonuçlar, ne tür konularda ve hangi yaş gruplarında etkin biçimde uygulanabileceği, öğreticilerin bu konudaki eğitim durumu vb. birçok hususta farklı görüşler mevcuttur. Eğitim bilimleri alanında son yirmi yılda yapılan çalışmalar göstermektedir ki nörolingüistik programlama, ilköğretimden yükseköğretime kadar örgün eğitimde etkin biçimde uygulanabilir durumdadır ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de olumlu etkilere sahiptir (Çağlı ve Sıvacı, 2010:47-50; Çırak, 2016:145; Demir 2006:97-99; Demir ve Bingül, 2007:232). (Vergiliel Tüz, 2002:144). O hâlde, akademik öğrenmenin yanı sıra yaşam boyu öğrenmeyi de hedefleyen eğitim müfredatlarının; öğrencilerin yalnızca öğrenme anında değil, öğrenme öncesindeki zihinsel süreçleri ve hazırbulunuşluk düzeylerini de göz önünde bulundurarak Nlp tekniğinin hem rehberlik hizmetlerinde hem de sınıf içi öğretimde daha aktif ve işlevsel bir biçimde kullanılmasına zemin hazırlaması yerinde olacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Kuantum öğrenme ve Nlp tekniği; öğrenmenin önündeki engelleri ortadan kaldırarak bilginin yeniden üretilmesine ve yaşam boyu öğrenmenin oluşmasına katkı sağlar. Bilginin yeniden yorumlanarak üretilmesi ve öğrenmenin kişisel deneyimlerle birleştiğinde kendisini oluşturan parçalardan daha büyük hâle gelmesi, kuantum öğrenme modelini ön plana çıkartan özelliklerdendir.

Kuantum döngüsünün uygulandığı eğitimlerde öğrenciler, öğrenme sürecinin her dakikasında konunun içindedir ve öğrenmede aktif rol oynarlar. Dinamik bir ortamda karşılıklı etkileşim ve bilgi transferleriyle gerçekleştirilen bir öğretim, başarılı ve kalıcı olmuştur demektir.

Kuantum öğrenme; kendine özgü sunum yöntemleri, hafıza teknikleri ve sınıf içi düzenlemeleri olan çok yönlü bir modeldir. Birden çok yaklaşım, yöntem ve tekniğin bir arada kullanıldığı kuramlarda, öğretmenlere uygulama öncesi eğitim verilmesi oldukça önemlidir. Öğretim esnasında zamanın iyi

yönetilmesi gereklidir. Ön hazırlığın zaman aldığı kapsamlı ve uzun konular, kuantum öğretimin gerçekleştirilmesi için pek uygun değildir.

Kuantum öğrenmede hedeflerin keskin çizgilerle önceden belirlenmesine imkân yoktur. Çünkü öğrenme öznel ve deneyimler ışığında her bireyde farklı biçimlerde gerçekleşir. Dolayısıyla öğretim programlarındaki kazanımlara odaklanan bir bakış açısıyla kuantum öğrenmeden istenilen verimi almak mümkün değildir.

Güncel öğretim programlarımızda kazanımlar, nicel değerler üzerinden ölçülmektedir. Kuantum modelinde öğrenme, kişiden kişiye farklılık gösterebileceği ve deneyimler ışığında sonradan ortaya çıkabileceği için nicel değerlendirmeler, kuantum öğrenmenin çıktılarında doğru sonucu veremeyecektir. Kuantum yaklaşımı, öğrenme sonucunun nicel ölçümlerle değerlendirilmesini ölçülenin niteliğine doğrudan müdahale olarak değerlendirmektedir.

Bu verilerden hareketle kuantum öğrenme modelinin eğitim sahasına çağdaş bir bakış açısı getirdiğini, kuantum öğrenme ilkelerine uygun biçimde yeni baştan düzenlenecek bir öğretim programı ve ölçme sistemiyle oldukça başarılı sonuçlar elde edilebileceğini, mevcut eğitim sistemimizde uygulanmaya pek müsait olmadığını lakin yine de sınırlı kullanım alanlarında oldukça başarılı sonuçlar elde edildiğini söylemek mümkündür.

Kaynakça

- AKPINAR, B. ve AYDIN, K. (2009). “Kuantum Paradigmalarının Eğitim Ortamlarına Yansımaları”. Milli Eğitim Dergisi, 182, 299-313.
- AYTAÇ, S. (1999). “Performansı Arttırmanın Bir Yolu Olarak Nlp Tekniği”. Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18(1), 1-8.
- BAYSEN, E. & SİLMAN, F. (2012). “Yapılandırmacı Yaklaşım”. Z. Kaya (Ed.), *Öğrenme ve Öğretme* içinde, (197,226), Pegem Akademi: Ankara.
- BYRNE, R. (2007). “The Secret”. Mia Yayınları: İstanbul.
- ÇAĞLI, A., & SIVACI, S. Y. (2020). “Türkiye’de Kuantum Öğrenme Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi”. Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal), 4(1), 31-54.
- ÇAKMAK, O. (2009). Eğitimde Yeni Bir Yaklaşım: Kuantum Öğrenme. Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi Bildiriler Kitabı (145-152), Başkent Öğretmenevi: Ankara.
- ÇELEN, A. İ. (2021). “Bilişsel Değerlendirme (Nlp)”. İ. Çevik Tekin (Ed.), *Yenilikçi İnsan Kaynakları Uygulamaları ve Örgütsel İnovasyon* içinde, 1-29, Nobel Yayınevi: Ankara.
- ÇELİKÖZ, N., ERİŞEN, Y. & ŞAHİN, M. (2012). “Bilişsel Öğrenme Kuramları”. Z. Kaya (Ed.), *Öğrenme ve Öğretme* içinde, (49-74), Pegem Akademi: Ankara.
- ÇIRAK, S. (2016). Kuantum Öğrenme Döngüsü İle Desteklenen Harmanlanmış Öğrenmenin Etkililiği Üzerine Bir Araştırma (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- DE PORTER, B. & HERNACKİ M. (1992). “Quantum Learning: Unleashing the Genius in You”. Dell Publishing Group: New York.
- DEMİR, S. & BİNGÜL, H. (2007). “İlköğretim Öğrenci ve Velilerinin Nöro Linguistik Programlamanın (Nlp) Sınıf İçinde Uygulamalarına İlişkin Görüşleri”. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6(19), 224-232.
- DEMİR, S. (2006). Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaöğretim Düzeyinde Öğrenci Başarısına Etkisi (Gaziantep Örneği) (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- DEMİR, S. ve GEDİKOĞLU, T. (2007). “Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaöğretim Öğrencileri Üzerindeki Etkisi”. Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi, 5(2), 1-9.

- DOĞAN, F. Y. (2013). Tarih Öğretiminde Nlp (Sinir Dili Programlama- Neuro Linguistic Proqraming) Eğitimi Tekniklerinin Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GARDNER, H., (1999). “Çoklu Zekâ: Görüşmeler ve Makaleler”. Enka Okulları: İstanbul.
- GÜLER, M., & YAZICI, M. (2018). “Kuantum Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Çalışmalara Yönelik Bir Tematik İçerik Analizi”. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(25), 93-108.
- GÜLLÜ, A. (2010). Kuantum Öğrenme Modelinin Orta Öğretim Düzeyinde Öğrenci Başarısına Etkisi (Konya Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İLHAN A., GÜLERSOY A. E. & GÜLERSOY V. K. (2017). “Kuantum Öğrenme Yaklaşımı ve Coğrafya Öğretimi”. Turkish Studies (Elektronik), 12(14), 187-210.
- KANADLI, S., ÜNAL, K., & KARAKUŞ, F. (2015). “Kuantum Öğrenme Modelinin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması”. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(32), 136-157.
- KELEŞ, E. & ÇEPNİ, S. (2006). “Beyin ve Öğrenme”. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 3(2), 66-82.
- KNIGHT, S. (1999). “Uygulamalarla NLP” (İ.G. Taffe Çev.). Sistem Yayıncılık, İstanbul
- KÖKSAL, O. & ATALAY B. (2017). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Eğitim Yayınevi: Konya.
- ÖNDER, H. (2013). “Düşük Dereceli Glial Tümörlerde Tedavi Sonuçları ve Prognostik Faktörler” (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi: Ankara.
- ÖZKAN, H. H. (2008). “Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim Programı Öğeleri İlişkisi”. Journal of New World Sciences Academy, 3(2), 332-344.
- SAYGIN, O. (2006). “Bilge Simitçi”. Yakamoz Yayınları: İstanbul.
- ŞİŞMAN, M. (1999). “Öğretmenliğe Giriş”. Pegem Akademi: Ankara.
- VERGİLİEL TÜZ, M. (2002). “Kişisel Mükemmelliği Yakalamada Nöro Linguistik Programlama (Nlp) Tekniği”. U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(3), 137-144.

Makale id= 66

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0001-6088-3720

| 173

Genç Yetişkinlerde Flört Şiddetinin Kavramsal İncelenmesi**Dr. Öğretim Üyesi Ali Fuat Yalçın¹, Inst. Şerife Aksoy²**¹Necmettin Erbakan Üniversitesi²Milli Eğitim Bakanlığı

*Corresponding author: Şerife Aksoy

Özet: Romantik ilişki yaşayan taraflardan birinin diğerini istismar etmesi veya şiddet uygulaması olarak tanımlanan 'flört şiddeti' kişiler arası şiddet türlerinden en yaygın görülenlerden biridir. Birbiriyle romantik birliktelik içerisinde olan iki kişinin arasında oluşan flört şiddeti, sadece ülkemizde değil; tüm dünyada farklı kültürlerde görülmektedir. Flört şiddeti, romantik ilişki içinde karşı tarafı kontrol altına almaya yönelik, istismar edici içinde agresyon bulunan sözel, fiziksel, duygusal ve seksüel davranışları ya da bunların kombinasyonunu barındırır. Flört şiddeti kişilerin romantik bir ilişki içinde iken partnerlerine karşı kasten zarar verme amacıyla gerçekleştirdikleri davranışlardır. İlk zamanlarda partnerlerinin giydiğine, görüştüğü kişilere, gittiği yerlere karışma şeklinde başlayan eylemlerin ilerleyen vakitlerde partner üzerinde güç ve kontrol sahibi olmak amacıyla şiddete döndüğü belirtilmektedir. Flört şiddeti, şiddet gören kişilerin bilinmesini istemedikleri için yardım istemekten çekindikleri ve kendi kendilerine çözmeye çalıştıkları, müdahale etmenin zor olduğu bir şiddet türüdür. ABD'de flört şiddeti üzerine yapılan bir çalışmada genç kadınların %25 gibi yüksek bir oranla fiziksel ve beraberinde cinsel şiddete maruz kaldığı sonucuna varılmıştır. Türkiye'de flört şiddeti üzerine yapılan bir araştırmaya göre ise üniversite öğrencilerin %28,7'si ilişkilerinde partnerinin şiddetine maruz kaldığı belirlenmiştir. Her geçen gün artmakta olan ve bu denli yaygın bir halk sağlığı problemi haline gelen flört şiddetinin nedenlerine bakıldığında oldukça karmaşık bir yapıda olduğu görülmektedir. Tek bir neden değil birçok farklı faktörün etkileşim içinde bir araya gelerek flört şiddetini ortaya çıkardığı bilinmektedir. Şiddet uygulayan tarafın kişisel problemleri, toplumsal cinsiyet rolleri, yetiştiği aile yapısı, toplumdaki kabul düzeyi, başarısı, ekonomik güç, aile içi şiddete maruz kalmak, akademik başarısızlık, geçmiş şiddet öyküsü, psikolojik rahatsızlıklar, madde kullanımı gibi etmenlerin flört şiddeti için risk faktörleri olduğu belirtilmiştir. Flört şiddeti mağdurluğunun fiziksel ve psikolojik sağlığa kötü etkilerine ek olarak, haricen yakın ilişkilerin yapısına da olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir.

Anahtar Kelimeler: Genç Yetişkinlik, Flört Şiddeti, Yakın İlişkiler**Conceptual Examination of Dating Violence in Young Adults**

Abstract: 'Dating violence', defined as one of the parties in a romantic relationship exploiting or using violence against the other, is one of the most common types of interpersonal violence. Dating violence between two people who are in a romantic relationship with each other is not only in our country; It is seen in different cultures all over the world. Dating violence includes abusive verbal, physical, emotional and sexual behavior or a combination of these, which includes aggression, aimed at controlling the other party in a romantic relationship. Dating violence is behavior that people engage in with the purpose of deliberately harming their partners while in a romantic relationship. It is stated that the actions, which initially started as interfering with what their partners wear, the people they see, and the places they go, later turn into violence in order to gain power and control over their partners. Dating violence is a type of violence where people who are subjected to violence hesitate to ask for help because they do not want it to be known, and they try to solve it on their own, and it is difficult to intervene. A study on dating violence in the USA concluded that young women were exposed to physical and sexual violence at a rate as high as 25%. According to a study conducted on dating violence in Turkey, it was determined that 28.7% of university students were exposed to partner violence in their relationships. When we look at the causes

of dating violence, which is increasing day by day and has become such a widespread public health problem, it can be seen that it has a very complex structure. It is known that not a single reason, but many different factors come together in interaction and cause dating violence. It has been stated that factors such as the personal problems of the violent party, gender roles, the family structure he/she grew up in, the level of acceptance in society, his/her success, economic power, exposure to domestic violence, academic failure, past history of violence, psychological disorders, and substance use are risk factors for dating violence. . In addition to the negative effects of dating violence victimization on physical and psychological health, it is known that it also has negative effects on the structure of external close relationships.

Keywords: Young Adulthood, Dating Violence, close Relationships

GİRİŞ

1. FLÖRT ŞİDDETİ

Şiddet, dünyada ve ülkemizde oldukça sık karşılaştığımız ve tartıştığımız kavramlardan biridir. Fakat genellikle aile, özel hayat ve çoğunlukla fiziksel şiddete indirildiğinden dolayı diğer şiddet türleri gündeme gelme veya kamuoyu nezdinde yeterli dikkati çekememektedir. Oysaki aile içi şiddet, evliliğe zemin oluşturan flört evresinde başlayabilmektedir. Bundan dolayıdır ki şiddetin normalleştiği zeminlerden biri de evlilik öncesi yaşanan romantik ilişki esnasında ortaya çıkan flört şiddetidir.

Romantik ilişki yaşayan taraflardan birinin bir diğerini istismar etmesi ve/veya şiddet uygulaması ‘flört şiddeti’ olarak tanımlanmaktadır.

Kişiler arası şiddet türlerinden en yaygın görüleni şüphesiz ki flört şiddetidir. Birbiriyle romantik birliktelik içerisinde olan iki kişinin arasında oluşan flört şiddeti, sadece bizim ülkemizde değil; tüm dünyada, kültür ve toplumlarda görülmektedir. Her geçen gün flört şiddeti konusunun daha sık gündeme geldiği ve pek çok araştırmada da sık sık flört şiddetinin meydana geldiği gözler önüne serilmektedir.

1.1. Şiddet kavramı ve Şiddet Türleri

Toplumsal yaşantının günümüzdeki en önemli konularından biri şiddettir (Koçak & Öztürk Can, 2019). Temeli çok uzun yıllara dayanan ve oldukça eski bir kavram olan şiddet, sadece ülkemizde değil tüm dünyada varlığını gösteren toplumsal bir sorundur.

“Bir kişinin, diğerinin rıza ve arzusu dışında zor kullanarak onu kendi iradesi altına alması ve bir kişinin bir başkasını yaralamak veya ona zarar vermek amacıyla yaptığı davranış” tanımlamalarında şiddetin fiziksel zararlarına karşılık küçük ve gülünç duruma düşürücü, psikolojik olarak yıpratıcı gizli ve dolaylı davranışları da içinde barındırdığı görülmektedir. Bundan dolayı şiddet; kötü niyet, zorbalık, korku, eziyet etme, baskılama, taciz, istismar gibi kelimelerle sınıflandırılabilir. İnsan hayatının her alanında görülen şiddet, giderek artış gösteren önemli bir halk sağlığı problemidir. Şiddet; insanlara, hayvanlara, bitkilere veya nesnelere yönelik öfke, nefret ve düşmanlık gibi duyguların yıkıcı sonuçlar doğurarak dışavurumudur.

Şiddet, ayrıştırılmış bir gruba veya bir sınıfa ait bir olgu olmayıp toplumun hemen hemen her alanında görülmektedir; bundan dolayıdır ki toplumda her birey şiddet gören veya uygulayan kişi olma riski ile burun burunadır. Ancak yaş, cinsiyet, ailesel problemler, madde alışkanlıkları ve stres gibi faktörler şiddet uygulama ve şiddete maruz kalmayı artırmaktadır (Rodrigez, 2001; akt., Özcebe vd., 2002).

Şiddet, hedef olan kişiye göre 3 grupta incelenmektedir. Bunlar kendine yönelik şiddet, kişilerarası şiddet ve kolektif şiddettir.

1.1.1. Kendine Yönelik Şiddet

Bu türde, şiddet gösteren ve şiddete hedef gösterilen kişinin kendisidir. Kişinin kendine zarar verme amacı ile kendisini yaralaması veya kesmesi, intihar etmeyi düşünmesi, girişimi veya intihar etmesi kişinin kendine uyguladığı şiddet davranışlarına örnektir.

1.1.2. Kişilerarası Şiddet

Kişilerarası şiddette hedef diğer bireylerdir. Buradaki şiddet bireyler arasındadır ve kendi içinde ikiye ayrılır. Aile/ flört şiddeti; anne-babaya, çocuğa yönelik şiddet, flörte yönelik şiddet ve yaşlı insanlara

yapılan şiddettir. Topluluk şiddeti ise; tanıdığımız veya bize yabancı olan bir kişi tarafından uygulanabilir. Kadına uygulanan şiddet, çocuk ve yaşlılara yönelik şiddet, mobbingler, partner şiddeti kişilerarası şiddet örnekleri arasındadır.

1.1.3. Kolektif Şiddet

Kolektif şiddet, daha geniş birey grupları tarafından uygulanan bir şiddet türüdür. Tüm dünyada yaşanan çete çatışmaları, terör olayları, kan davaları, mafya olayları ve savaşılar kolektif şiddet içerisinde yer almaktadır.

1.2. Flört Şiddeti Kavramı

Flört; sosyal etkileşim içeren ve ilişkiye devam ya da sonlandırma amacıyla eylemlerde var olan, daha sonra bir tarafın ya da iki tarafın isteğiyle bitirilen ya da resmi bir ilişkiyle (evlilik, nişanlılık, birlikte yaşama) sürdürülen bir ilişki çeşididir. (Avşar Baldan & Akış, 2017).

Flört şiddeti, romantik ilişki içinde karşı tarafı kontrol altına almaya yönelik, istismar edici ve agresyon bulunan sözel, fiziksel, duygusal ve seksüel davranışları ya da bunların kombinasyonunu barındırır (Karatay vd., 2018).

Başka bir tanıma göre ise, flört şiddeti; romantik bir ilişkide partnerini yaralamak, partnerine acı vermek amacıyla bilinçli bir şekilde gerçekleştirilen, fiziksel güç kullanma, istismar ve psikolojik baskı gibi eylemlerin tümüdür. Yakın veya flört ilişkisi bağlamında ortaya çıkan davranışlar zarar, acı veya yaralanmaya neden olabilir (Doucette vd., 2021). Bu tanımlardan yola çıkarak, flört şiddeti kısaca kişilerin romantik bir ilişki içinde iken partnerlerine karşı kasten zarar verme amacıyla gerçekleştirdikleri davranışlardır.

Sugarman & Hotaling'in 1989'da yaptığı flört şiddeti tanımlaması "flört ilişkisinde partnere karşı, acı verici veya yaralayıcı fiziksel veya psikolojik güç ve tehdit kullanımını içeren söz, mimik ve davranışların tümü" şeklindedir (Avşar Baldan & Akış, 2017).

Finley'e göre flört şiddeti, genel olarak çok fazla göze gelmeden başlamaktadır. Bireyler partnerlerinin kısıtlamalarını ve kıskançlıklarını aşk ile karıştırmakta ve ilk zamanlarda partnerlerinin giydiğine, görüştüğü kişilere, gittiği yerlere karışma şeklinde başlayan eylemlerin ilerleyen vakitlerde partner üzerinde güç ve kontrol sahibi olmak amacıyla şiddete döndüğü belirtilmektedir.

Flört şiddeti; fiziksel flört şiddeti, cinsel flört şiddeti, psikolojik flört şiddeti, dijital flört şiddeti, sosyal flört şiddeti, ısrarlı takip (stalking) gibi farklı tarzlarda ortaya çıkabilmektedir.

Genç flört şiddeti vakaları, diğer saldırganlık biçimleri gibi hem fiziksel hem de sosyal şiddet içerebilir (Cerde-Smith vd., 2022a). Fakat şiddet olgusu, farklı başlıklara ayrılmış olsa da aralarında net ve keskin bir çizgi yoktur; şiddet türleri birbirlerinin içine geçmiş halkalardan oluşan bir zincirdir. Herhangi birisinin meydana geldiği bir durumda diğer türleri de görmek mümkün olabilmektedir.

1.2.1. Fiziksel Şiddet

Şiddet türleri içerisinde, fark edilmesi en kolay olan ve şiddet dendiği zaman insanın aklına gelen şiddet çeşididir. Kolunu bükme, saçını çekme, sandalye fırlatma, kezzap dökmek, sarsma, yumruk atma, bıçaklama, yaşamaya elverişsiz ortama kapatma, işkence yapma, madde kullanmaya zorlama, boğmaya çalışma, ısırma, eşya fırlatma, fiziksel kuvvet kullanarak eve girmesini ya da evden çıkmasını engellemek, tekmelemek, kapıyı tekmelemek, kesici ve delici aletlerle yaralamaya çalışma kısacası kişinin bedenine zarar verebilecek her türlü eylem fiziksel şiddet kapsamında değerlendirilir. 2012 yılında Dünya Sağlık Örgütü tarafından 24.000 kadın katılımcı ile birlikte 10 ülkede yapılmış olan çalışmada, kadınların %13-60'ı yakın ilişki içinde buldukları partnerlerinden fiziksel şiddet gördüklerini bildirmişlerdir.

1.2.2. Cinsel Şiddet

Flört şiddeti içerisinde yer alan cinsel şiddeti; romantik ilişki içerisinde bulunduğu kişiyi fiziksel olarak cinsel ilişki için zorlamak, kişinin istemediği veya kendisini rahatsız hissedebileceği eylemlere zorlamak, cinsel birliktelik sırasında partnerine zarar vermek olarak tanımlamak mümkündür. Karşı

tarafın cinselliği, bir cezalandırma veya öç alma yöntemi olarak kullanması, partnerini küçük düşürücü bulduğu bir davranışı yapmaya zorlamak da cinsel şiddet kapsamında değerlendirilmektedir.

“Evli olduğu kişi bile olsa kadını istemediği yerde, istemediği zamanda ve istemediği biçimlerde cinsel ilişkiye zorlamak (tecavüz), başkalarıyla cinsel ilişkiye zorlamak, cinsel organlara zarar vermek, çocuk doğurmaya ya da doğurmamaya, kürtaja, enseste, fuhuşa zorlamak, zorla evlendirmek, telefonla, mektupla ya da sözle cinsel içerikli rahatsızlık verici davranışlarda bulunmak gibi eylemler cinsel şiddettir” (TC Kadın Statüsü Başkanlığı Aile İçi Şiddetle Mücadele El Kitabı, 2008; akt., Cinal, 2018).

İncelenen ve yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, cinsel şiddete maruz kalanların oranlarının da fiziksel ve psikolojik şiddete maruz kalanlar kadar fazla olduğunu gözler önüne sermektedir. Yapılan bir araştırmaya göre; kadınların %20'sinden fazlasının istemediği, hoşuna gitmeyen cinsel eylemlere zorlandığı, %50'sinden fazlasının da kendi rızası olmadan cinsel ilişkiye zorlandığı sonucuna varılmıştır. 2012 yılında Dünya Sağlık Örgütü'nün yapmış olduğu çalışma sonucuna göre katılımcıların %6-60'ı yaşamlarının bir bölümünde yakın ilişki içinde buldukları eşleri tarafından cinsel şiddet uygulanmış olduğu bildirilmiştir. Garcia ve arkadaşları 2006 yılında yapmış oldukları çalışmada flört şiddetinde cinsel ve fiziksel şiddetin yaygınlığını araştırmak istemişlerdir. Çalışma sonucunda cinsel şiddetin yaşam boyunca yaygınlığı %13 ile %61 arasında iken aynı anda cinsel ve fiziksel şiddete maruz kalmanın oranları %15 ile %71 arasında bulunmuştur.

1.2.3. Psikolojik/Duygusal Şiddet

Şiddetin psikolojik veya diğer adıyla duygusal boyutu alan yazında psikolojik şiddet veya duygusal şiddet olarak da bilinmektedir (Cinal, 2018). Her ne kadar fiziksel şiddet daha fazla konuşulan ve dikkat çekilmek istenen bir şiddet türü olsa da günlük hayatımızda en çok rastladığımız şiddet türü psikolojik/duygusal şiddettir. Psikolojik şiddette, fiziksel veya cinsel şiddette görüldüğü gibi somut bulgular görülmemektedir.

Toplum içinde veya özel alanlarda bir kişiyi aşağılamak, küçük düşürmek veya kişinin üzerinde kontrol sağlamak amacıyla sergilenen davranışlar psikolojik şiddet olarak değerlendirilir. Psikolojik şiddet örnekleri arasında; kişiyi küçük düşürmek, takip etmek, lakap takmak, alay etmek, gülünç duruma düşürmek, utanmasını sağlayacak şeyler söylemek, dövmekle tehdit etmek ve kişinin erişimine açık olan her bağlantıyla erişimini kısıtlamak yer alır.

1.2.4. Sosyal Flört Şiddeti

Sosyal flört şiddeti, bir bireyin diğerinin sosyal ilişkilerini kısıtlaması, kontrol etmesi ve sosyal çevreden soyutlamasıdır (Fidan & Yeşil, 2018).

1.2.5. Dijital Flört Şiddeti

Bir kişinin teknolojik araçlar ile partnerini kontrol etmesi, üzerinde baskı kurması ve bu araçlar aracılığı ile tehdit etmesi dijital flört şiddeti olarak tanımlanır. Yaşadığımız dönemde teknolojinin bu denli gelişmesi ile flört şiddetinin uygulanma aralığı ve alanı daha kolay bir hal almıştır. Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte çiftler birbirlerinin yanında değilken bile birbirlerine karşı zorba ve kısıtlayıcı davranışlar gösterebilmektedir. Karşı cinsini sık sık görüntülü arayıp etrafı kontrol etmek, telefonunda ve sosyal medyasındaki mesaj kutularında kimlerle yazıştığını kontrol etmek gibi eylemler en sık karşılaşılan örneklerdendir. Ayrıca sosyal medya hesaplarının şifresini bilme, video ya da fotoğraf göndermek için ısrar etme, en son saat kaçta çevrimiçi olduğunu dikkat etme teknolojik flört şiddetine maruz kaldığına işaret olabilmektedir (Fidan & Yeşil, 2018).

1.2.6. Israrlı Takip (Stalking)

Israrlı takip, birliktelikleri sona eren ya da halen birlikte olunan bireyin diğerini sürekli izlemesi ve takip etmesidir. Takip davranışı, korku uyandırmayı, gözdağı vermeyi ve güvencesiz hissettirmeyi amaçlamaktadır (Fidan & Yeşil, 2018)

2.FLÖRT ŞİDDETİNİN NEDENLERİ VE SONUÇLARI

2.1. Flört Şiddetinin Nedenleri

Her geçen gün artmakta olan ve bu denli yaygın bir halk sağlığı problemi haline gelen flört şiddetinin nedenlerine bakıldığında oldukça karmaşık bir yapıda olduğu görülmektedir. Tek bir neden değil birçok farklı faktörün etkileşim içinde bir araya gelerek flört şiddetinin meydana geldiğini söyleyebiliriz.

Romantik ilişkisinde şiddeti uygulayan kişinin amacı, partnerinin davranışlarına yöne vererek, kontrol ederek üzerinde baskı kurmaktır. Şiddet uygulayan tarafın kişisel problemleri, toplumsal cinsiyet rolleri, yetiştiği aile yapısı, toplumdaki kabul düzeyi, başarısı, cinsiyet eşitsizliği ve ekonomik güç gibi flört şiddetine neden olan pek çok farklı unsur bulunmaktadır.

Romantik ilişkilerdeki sürenin uzaması ve ilerisi için bir ciddiyet kazanması ile şiddete uğramış kişi olma olasılığı artmaktadır. İlişkiyi bağlantısız yaşamaları ile de azalmaktadır. Toplumsal yapının geleneksel olması sebebiyle genç yaştaki kadınların şiddet görme olasılıkları da yüksektir. Flört şiddetinde; sosyoekonomik yapı, eğitim durumu, cinsel birliktelik yönelimi, yaş, cinsiyet aktif faktör olmayabilir. Herkes bu değişkenlerden bağımsız olarak flört şiddetine maruz kalabilir.

Üniversitede erkek ve kadınlarla gerçekleştirilen bir çalışmada üniversite öğrencileri arasındaki beklentilerin değişmesi ve ait hissetme anlayışının çokluğu sebebi ile flört şiddetinin görüldüğü ortaya konmuştur. Çalışmada, öğrencilerin belirledikleri flört şiddetinin sebepleri olarak 5 başlıkta incelenmiştir. Bireyler demografik özellikler, toplumsal statüler, aile yapıları, sosyoekonomik düzey, eğitim düzeyi gibi flört ilişkilerinde şiddeti hazırlayıcı faktörlerine (Tablo 1) dikkat etmeli, erken yardım alarak ve gerekirse ilişkiyi bitirerek flört şiddetinin başlamasını engelleyebilmelidirler (Koçak & Öztürk Can, 2019).

1. Erkek ve kızın aşırı sahiplenme ve hayatına müdahale isteği
2. Erkeğin kişilik ve ruhsal durumu
3. Kültürel farklılıklar
4. “Hastalıklı sevgi” ve takıntılı tavırlar (ayrılmak istemeye karşı çıkılması)
5. Cinsel birliktelik istenmesi ve karşı çıkılması

Çocukken şiddete tanık olmanın veya şiddeti deneyimlemenin yanı sıra, aile ve toplum üyelerinden şiddet yanlısı mesajlar almak da flört şiddetine katılımıyla ilişkilidir (Varlioglu & Hayes, 2022). Yakın partner şiddeti veya flört istismarı, mevcut veya eski bir yakın partner tarafından fiziksel şiddet, cinsel şiddet, takip ve duygusal istismarı içerir (Varlioglu & Hayes, 2022).

Flört şiddetinin sebepleri arasında dikkat çeken bir diğer başlık ise toplumsal cinsiyet rolleridir. Toplumsal cinsiyet; kadın ve erkeğin sosyal olarak atfedilen rol ve sorumluluklarını dile getirir. Sosyal yapılandırma sonucu oluştuğu için de toplumdan topluma değişkenlik gösterir. Kadın hayatına, “kadın olmaya” kültürel yönden daha az kıymet verilen, erkeğin kadından daha üstün bilindiği toplumlarda; bu durum yapılan şiddetin kadın tarafından onaylanmasına, benimsenmesine, “normal” kabul edilmesine ya da tepki gösterilmemesine sebep olmaktadır (Avşar Baldan & Akış, 2017). Cinsiyete dayalı şiddet önemli bir halk sağlığı sorunudur (Freijomil-Vázquez vd., 2022).

Araştırmaların bazılarında, güvensiz bağlanma stilleri olan kişilerin flört ilişkisi sırasında birlikte oldukları bireylere daha fazla şiddet tepkisinde buldukları ve ilişkide oldukları bireylerin şiddet davranışlarının etkisinde oldukları belirtilmiştir. Borderline ve antisosyal kişilik bozukluğuna sahip olan kişilerin eşlerine şiddet gösterme çerçevesinden risk olduğuna dair araştırmalar bulunmaktadır.

Kadınların ekonomik özgürlüğünün olması bazı zamanlarda koruyucu bir özellik olmakla birlikte bazı zamanlarda bireylerin çalışmayıp kadının çalışması ve çalışma şartları, beraberinde ek riskler gösterebilmektedir. Bu durumda, finansal eşitsizlikle birlikte şiddetin başladığını belirtmek mümkündür. Ancak, konu hakkında gerekli bilginin var olmadığı dikkati çekmekte ve çalışmalar yapılması gerektiği de bilinmektedir.

2.2. Flört Şiddetinin Sonuçları

Flört şiddeti, genel olarak fiziksel ve psikolojik sağlığı kötü şekilde etkilemesi sebebiyle kültürün zaruri sorunlarından olma özelliğini barındırmaktadır.

Depresyon, flört şiddetinin yoğun olarak ortaya çıkan bir sonucudur. Flört şiddetine maruz kalan kadınlarda depresif özelliklerin ortalama prevalansı yaklaşık %50 olarak ortaya çıkmıştır. Fergusson ve ark.nın çalışmasında, flört şiddetine maruz kalan hem erkek hem de kadın mağdurların da depresyon ve anksiyete görüldüğü ortaya çıkmıştır. Travma sonrası stres belirtileri flört şiddeti mağduriyetinin yoğun rastlanan bir durumdur.

Flört şiddeti, akut veya genetik olarak fiziksel ve psikolojik etkileri ortaya çıkabilmektedir. Travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, anksiyete, uyku bozuklukları, alkol, madde, sigara kullanımı, yeme bozuklukları, flört şiddetinin olumsuz sonuçlarındandır (Carlson, 1987; akt., Cinal, 2018).

Golding, flört şiddetini deneyimleyen kadın bireyler arasında, travma sonrası stres etkilerinin görülme olasılığı yaklaşık olarak %64 bulmuştur. Harned'in araştırmasında, fiziksel ve psikolojik flört şiddeti gören kadın ve erkeklerde, az oranlarda şiddette benzer derecelerde travma sonrası stres semptomları gözlenirken, daha yüksek oranlarda şiddette, kadın bireylerde daha fazla travma sonrası stres etkileri belirlenmiştir.

Flört şiddeti mağdurluğunun fiziksel ve psikolojik sağlığa kötü etkilerine ek olarak, haricen yakın ilişkilerin yapısına da olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir. Haricen, flört şiddetine yapılan kişilerde yeme sorunları, cinsel yolla bulaşan rahatsızlıklar, istenmeyen gebelikler ve düşükler, özgüven kaybı, utanç ve suçluluk hislerinin var olması, öfke patlamaları, intihar planı ya da girişimi gibi durumların yoğunlukları da fazlalaşmaktadır. Burada, Reviere ve ark., flört şiddeti mağdurlarının %35- 40'ının flört sırasında veya ilişkinin bitmesiyle sonuçlanmasından sonra intihar girişiminin olduğunu belirtmişlerdir.

YÖNTEM

Bu çalışmada Flört Şiddeti konulu yurtiçinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar derlenmiştir. 10.02.2024 tarihinde google scholar, yöktez veri tabanlarından "Flört, Şiddet, Flört Şiddeti, Dating, Dating Violence, Violence" kavramları taranarak öne çıkan çalışmalar incelenmiştir.

BULGULAR

3. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

(Ayrıl, 2021)Flört şiddetine yönelik tutumların çelişik duygulu cinsiyetçilik ile şiddetin ve erkek egemenliğinin normalleştirilmesi bakımından incelediği çalışmasında; flört şiddeti tutumu (fiziksel, duygusal, ekonomik ve cinsel), cinsiyetçilik (düşmanca ve korumacı) ile erkek egemenliğini normalleştirme seviyelerinin kadın katılımcılara göre erkek katılımcılarda daha fazla olduğunu belirtmiştir. Çalışmada hem erkek hem de kadın katılımcılarda flört şiddeti tutumları, cinsiyetçilik ve erkek egemenliğini normalleştirme arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Cinsiyetçilik ve erkek egemenliğini normalleştirme düzeylerinin kontrol altına alınarak yapıldığı hiyerarşik regresyon analizi sonucunda, flört şiddeti tutumunun flört şiddeti davranış (fiziksel ve psikolojik) düzeyiyle ilişkilendirildiği tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinde flört şiddetinin benlik saygısı ve bağlanma biçimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen (Öztürk, 2021), üniversite öğrencilerinde flört şiddeti alt boyutları ile benlik saygısı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunduğunu bulunmuştur. Çalışmada, flört şiddeti ve bağlanma düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Benlik saygısı ile güvenli bağlanma arasında pozitif yönlü orta derecede ilişki saptanırken, kaygılı ve kaçınan bağlanma ile benlik saygısı arasında ise negatif yönlü düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinde flört şiddetinin öz anlayış ve algılanan anne-baba ilişkisinin türlü demografik değişkenler bakımından incelenmesini konu alan çalışmada; (Gümüş, 2021)öğrencilerin flört şiddeti ve algılanan anne-baba ilişkisi tutumu arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmada flört şiddeti ve öz anlayış arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre erkeğin flörtte yaptığı psikolojik şiddete yönelik tutum ile algılanan anne-baba ilişkisi anne ilgisiz

ve bağımlı tutum ile baba ilgisiz, koruyucu ve bağımlı tutum alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür.

(Sırım, 2021) genç yetişkinlerde flört şiddeti mağduriyeti ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide bilimsel çarpıtmaların aracı rolünün incelediği çalışmada; flört şiddeti mağduriyetinin yaşam doyumunu, bilişsel çarpıtmaların flört şiddeti mağduriyetini ve bilişsel çarpıtmaların yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada flört şiddeti mağduriyeti ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide bilişsel çarpıtmaların aracı rolü oynadığı bulunmuştur.

(Efe, 2021), flört şiddetinin ayrışma-bireyleşme ve bağlanma stilleri ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucuna göre flört şiddetine yönelik tutum ve ayrışma-bireyleşmede yaşanan aksaklıklar arasında kanıt sunacak anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Ayrılma-bireyleşmede sürecinde yaşanan aksaklıkların, romantik ilişkilerdeki bağlanma stillerini olumsuz yönde etkilediği ve ayrılma-bireyleşme sürecindeki aksaklıkların güvensiz yetişkin bağlanma stilleri ile ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur.

(Yörük Tepe, 2021), üniversite öğrencilerinin aşka ve flört şiddetine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, araştırmada Aşka Dair Tutumlar Ölçeği ve Flört Şiddeti Tutumlar Ölçeğini kullanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre aşk tutumlarından sahiplenici ve özgeci aşk tutumlarının flörtte erkeğin gösterdiği psikolojik şiddete, kadının gösterdiği psikolojik şiddete ve kadının gösterdiği fiziksel şiddete yönelik kabul düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür.

(Özaydın vd., 2018), yürütmüş olduğu çalışmada üniversitedeki kadın öğrencilerde yaşanan flört şiddeti ile anksiyete ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda kadın öğrencilerde şiddetin tüm çeşitlerinin görülme oranlarının yüksek olduğunu ve bu durumun öğrencilerin anksiyetelerini yükselttiği görülmektedir. Ugradıkları şiddete rağmen, öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri düşüktür. Bu durum, öğrencilerde şiddet olaylarının umutsuzluk düzeylerini çok fazla etkilemediğini göstermektedir.

(Eslek vd., 2021), yaptığı nitel çalışmada üniversite öğrencilerinde flört şiddetini anlamak üzerine çıkarımlarda bulunmuştur. Katılımcıların flört şiddetini tanımlamaktan ziyade, kıskanma, bağırma gibi flört şiddeti davranışlarına örnekler verdiğini ortaya koymuştur.

(Bacıoğlu, 2022) çalışmada siber flört şiddeti üzerine araştırmalarda bulunmuştur. Bu çalışmada, 18-25 yaş aralığında flört deneyimi olan genç yetişkinlerde görülen siber flört şiddetini yordayan risk faktörleri incelenmiştir. Araştırma bulguları, gençlerin büyük çoğunlukla (N=352) siber flört şiddeti kategorilerinden hem flört kötüye kullanım hem de mağduriyet kategorisinde yer aldıklarını göstermiştir. Cinsiyete göre dağılımda, kadınların erkeklere oranla daha fazla siber flört şiddetinin hem faili hem de mağduru olduğu görülmüştür. Bu araştırmada kullanılan siber flört şiddeti ölçeğinin hem failin hem de mağdurun bakış açılarını aynı anda değerlendirme özelliğine sahip olması sayesinde bu davranışların çift yönlü gerçekleştiğini ortaya koymak mümkün olabilmektedir. Benzer birçok çalışma siber flört kötüye kullanımın ve mağduriyetin birbiriyle yüksek oranda ilişkili olduğunu bildirerek davranışların çift yönlü olduğunu öne sürmektedir (Borrajo ve diğerleri, 2015; Reed ve diğerleri, 2016; Stonard, 2017). Literatürdeki bu araştırma ise dijital ortamda flört şiddetini ortaya koyan önemli bulgular sunmuştur.

(Akgül, 2023) tarafından yapılan tez çalışmada cinsel doyum, yaşam doyumu ve flört şiddeti kavramları incelenmiştir. Flört şiddeti, literatürde özellikle son yıllarda üzerinde durulmaya başlanmış bir konu olup yaşam doyum ve cinsel doyum ile ilişkisine dair çalışmalar ise oldukça kısıtlıdır. Çalışma kapsamında bu ilişkiler birçok demografik özelliğe göre incelenmiştir. Cinsiyete göre cinsel doyumun farklılığı incelendiğinde bu çalışmada cinsiyete göre farklılık olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Yavuz (2022) da çalışmada cinsiyete göre cinsel doyumun farklılık göstermediğini belirlemiştir. Buna karşın Yüceol (2016) ve Yüceol ve Kaya (2018) ise cinsiyete göre cinsel doyumun farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

(Karabacak Çelik vd., 2021) Flört şiddeti, ego durumları ve erken dönem uyumsuz şemaları üzerine yazılan makalede literatüre katkı sağlamıştır. Flört şiddetinin yordanmasında erken dönem uyumsuz şemalar ve ego durumlarının rolünün incelendiği bu çalışma sonucunda, erken dönem uyumsuz şemaların zedelenmiş otonomi, diğerleri yönelimlilik alt boyutları ile ego durumlarından eleştirel

ebeveyn, doğal çocuk ve uyarlanmış çocuk alt boyutlarının birlikte flört şiddetinin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

(Martin-Storey vd., 2021) Cinsel Şiddet ve Flört Şiddetinin Profilleri ve Yordayıcılarının incelendiği çalışmada cinsel ve toplumsal cinsiyet azınlığı ergenler, flört şiddetini daha yüksek düzeyde bildirmektedir. Bu çalışmanın amaçları flört şiddetinin gizli profillerini belirlemek; cinsel ve toplumsal cinsiyet azınlığı ergenlerin belirli flört şiddeti profillerine karşı özellikle savunmasız olduğunu belirtmektir. Çalışmanın sonucunda; cinsel ve toplumsal cinsiyet azınlığı ergenlerin flört şiddetinin yüksek olduğu sınıflarda bulunma olasılığı genellikle daha yüksektir. Cinsiyet uyumsuzluğu aynı zamanda yüksek flört riski ile de ilişkilendirilmiştir.

(Cénat vd., 2022) Haiti'deki genç yetişkinler ve ergenlerden oluşan temsili bir örneklem arasında flört şiddeti mağduriyetinin yaygınlığı ve ilişkili faktörlerin incelendiği bir çalışmadır. Haiti'de hem kadınlar hem de erkekler de flört şiddetinin hem mağduriyetini hem de devamını inceleyen çalışmalar neredeyse yok denecek kadar azdır. Sonuçlar şiddet ve şiddetle mücadele arasında farklı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Şiddet uygulama ve mağduriyet, toplumsal cinsiyet, sosyal arzu edilirlilik, şiddetin kabulü, ebeveyn şiddeti ve ebeveynler arası şiddete tanık olma gibi alt etkenler olduğu görülmüştür.

(Emezue vd., 2021) Kırsal kesimde yaşayan genç erkeklerin flört şiddetinin önlenmesi için teknoloji temelli müdahalelerin incelendiği betimsel bir çalışmadır. Kırsal kesimde yaşayan gençlerin ergenlik çağında bazı şiddet türlerine maruz kalma olasılığı kentte yaşayan gençlere göre iki kat daha fazladır. Kırsal kesim özellikle genç erkekler, flört şiddetine maruz kalma veya şiddet uygulama riski altındadır. Bu çalışma kırsal kesimdeki genç erkeklerin sağlıklı ilişkileri teşvik etmek ve önlemek için teknoloji tabanlı müdahalelerin kabul edilebilirliği üzerine incelemeler yapılmıştır.

(Luft vd., 2022) Dominik Cumhuriyeti'ndeki ergenler arasında olumsuz çocukluk deneyimlerinin yaygınlığı ve flört şiddeti ve ruhsal hastalık belirtileri ile ilişkisi incelenmiştir. Akademisyenler giderek artan bir şekilde olumsuz çocukluk deneyimlerine bakmaktadır. Öğrencilerin %80,6'sı en az bir flört şiddeti bildirmiştir. Bildirilen en yaygın flört şiddeti türleri şunlardı; fiziksel istismar (%49) ve aile içi şiddete tanık olma (%48). Depresyon semptomları ve anksiyete semptomları ile anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür.

(Hitzler vd., 2022) Şiddet öyküsü olan kadınlar için doğum sonrası sosyal destek kaynakları; algılanan stresin sonuçları ve doğumdan sonraki ilk yılda genel ruh sağlığının incelendiği bir çalışmadır. Çocukluk çağında kötü muamele öyküsü olan kadınlar doğum sonrası sosyal destekten daha az faydalanabilir, bu da daha yüksek bir risk anlamına gelir. Çocuklukta kötü muamelenin daha düşük düzeyde algılanan sosyal destek ile bağlantılı olduğu bulunmuş. Daha fazla ruh sağlığı sorunu ve algılanan stres arasındaki olumsuz ilişkiyi güçlendirdiği görülmüş.

(Cerde-Smith vd., 2022b) Genç flört şiddetinde ergen akran saldırganlığı yargıları ve beklenen seyirci müdahalesinin incelendiği bir çalışmadır. Genç flört şiddeti vakaları, diğer saldırganlık biçimleri gibi hem fiziksel hem de sosyal şiddet içerebilir. Bu çalışma ergenlerin kabul edilebilirlik yargılarını ve varsayımsal bir zararla ilgili seyirci beklentilerini karşılaştırmaktadır. Okulların olumlu öğrenci-öğretmen ilişkilerini teşvik etmesi beklenmektedir. Bu durum genç flört şiddetinde azalmaları sağlamaktadır.

(Kim, 2019) ABD'li üniversite öğrencileri arasında şiddet uygulama, şiddete ve flört etmeye yönelik tutumların korelasyonlarının incelendiği bir çalışmadır. Flört şiddeti, üniversite öğrencileri arasında ciddi ve yaygın bir sorundur. Flört şiddeti üzerine yapılan araştırmalar, şiddete erken yaşta maruz kalmanın şiddetin devam etmesinin öngörücüsü olduğunu göstermektedir. Ebeveynler ve toplum büyükleri şiddet içermeyen tavsiyelerde bulunma sorumluluğunu üstlenmelidir.

(Dardar, 2017) Genç yetişkinlikte şiddete maruz kalma ve flört şiddeti ile çocuklukta eş şiddeti arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüklerinin aracı rolünün incelendiği bir çalışmadır. Çocuklukta yakın partner şiddetine maruz kalmak yetişkinlikte de devam edebilecek psikolojik, sosyal ve gelişimsel zorluklara ve davranışsal sonuçlara yol açar. Bunun yanında olumsuz sonuçlardan biri de duygusal düzenleme güçlüğüdür. Sonuçlar, duygu düzenleme sorunlarının aracılık etmediğini ortaya koymuştur.

(Lee, 2021)Toplumsal cinsiyet rolleri ve toplumsal cinsiyet stresinin flört şiddeti tutumlarını ve sonuçlarını etkisinin incelendiği bir çalışmadır. Flört şiddeti, gelecekteki ilişkilerle ilgili zorluklar da dahil olmak üzere uzun vadede birçok zararlı etkisi olan yaygın bir sorundur. Geleneksel toplumsal cinsiyet rolü tutumları flört şiddetini kabullenme ile flört şiddeti arasındaki ilişkiyi anlamlı bir şekilde yönetmiştir. Cinsiyet hiçbir sonuç değişkeni ile sonuçları farklılaştırmamıştır.

(Yarkovsky, 2016) Gelişmekte olan yetişkin çiftlerde flört şiddeti deneyimlerinde bağlanmanın rolü ve duygu düzenlemenin rolünün incelendiği bir çalışmadır. Bağlanma stili ve duygu düzenleme, flört şiddeti ile ilişkilendirilen çeşitli faktörler arasındadır. Birçok model bağlanma stili ile flört şiddeti arasındaki ilişkiyi araştırmış ve katılımcıların cinsiyeti ile anlamlı etkileşimler bulunmuş. Genel olarak hem bağlanma stili hem de duygu düzenlemesinin hem suçun işlenmesini hem de suçun işlenmemesini öngörmeye önemli rol oynadığı görülmektedir.

(Lantrip, 2014) Anne-kız iletişiminin ergen kızların flört şiddetine ilişkin inanç ve deneyimleri üzerindeki etkilerinin incelendiği bir çalışmadır. Genç flört şiddeti (TDV) Birleşik Devletler 'deki ergenlerin yaklaşık üçte birini etkilemektedir ve giderek sağlık araştırmacılarının en büyük halk sağlığı endişelerinden biri haline gelmektedir. Araştırmacılar, ebeveyn-ergen iletişimin ergen riskli davranışı üzerinde önemli etkileri vardır ancak genç flört şiddeti üzerinde ebeveyn-ergen iletişimi araştırılmamıştır. Anne-kız iletişimi ölçümleri ile kızların flört hakkındaki inançları arasında ve kızlarının flört şiddetine maruz kalması arasında ilişkiler görülmüştür.

SONUÇ

4. FLÖRT ŞİDDETİNE YÖNELİK MÜDAHALE VE YAKLAŞIMLAR

Literatür incelendiğinde, flört şiddeti farkındalık düzeyine yönelik yetersizlik dikkati çekmektedir. Bir problem durumuna yönelik çözüm sürecinin ilk basamağı, problemi fark etmek, hissetmek olacaktır. Bu doğrultuda müdahale stratejisini belirlemeden önce var olan problemi, düzeyini ortaya koymak ve farkındalık kazandırma çalışmalarına ağırlık vermek rasyonel bir yaklaşım olacaktır. Flört şiddeti örgün ve yaygın eğitim kurumlarında anlatılarak ilişkiye bakış açısında bir değişime sebep olabilir. Bunun dışında yapılacak önleyici rehberlik faaliyetleri de yararlı görülebilir. Evlilik öncesi psikolojik danışma sürecinde, çift ve aile terapisi sürecinde, çeşitli iletişim araçları kullanılarak bilgilendirmeler yapılabilir.

Terapi sürecinde kullanılacak yaklaşımlar ise konunun ayrı bir boyutu olarak ele alınmalıdır. Terapide kullanılan kuramsal yaklaşım yine bu konuya yönelik müdahale stratejilerini belirlemede yol gösterici nitelikte olacaktır. Geçmiş odaklı kuramlar(1.dalga kuramlar) terapi sürecinde flört şiddetinin travmatik etkileriyle ve bu travmanın duygusal yükleriyle ilgileneceğinden psikanalitik temelli kuramlar duygusal stratejileri öne sürecektir. Şimdi ve burada odaklı yaklaşımlar (2.dalga kuramlar) danışanın yaşadığı flört şiddeti durumlarında sorunu terapi ortamında yeniden canlandırıp farkındalık yaratmayı ve danışanın sorununa bir çözüm stratejisi geliştirebilmesine odaklanacaktır. Bu doğrultuda kullanılacak teknikler de yine bu noktalar gözetilerek belirlenecektir. Şimdi ve gelecek odaklı kuramlar (3. Dalga kuramlar) danışanın flört şiddetini deneyimlediği bir olası durumda onu güçlendirmeye ve beceri kazandırmaya odaklanacaktır. Daha özel bir bakış açısında ise durum şöyledir, davranışsal terapi flört şiddeti konusunda davranışsal müdahaleleri öncelikli tutup, çeşitli ev ödevleri ve canlandırmalar ile çalışacak, duygu odaklı terapi ise duygu yüklerine odaklanıp katarsis anlarına odaklanacaktır.

Aile terapisinde yine gündeme gelebilecek konulardan biri olarak görülen flört şiddeti, çiftlerarası iletişim becerileri geliştirmede etkili bir konu olacaktır. Çiftlere sağlanacak psikoeğitim programları ile kendilerinin farkında olmadığı davranışların aslında bilmeyerek partnerine uyguladığı bir tür şiddet olduğu gerçeği işlenebilir. Hem iletişim becerileri anlamında hem de ilişkisel uyum anlamında sağlanacak gelişmeler ilişkinin niteliğine bu sayede katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Avşar Baldan, G., & Akış, N. (2017). Flört Şiddeti. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 43(1), 41-44. <http://www.cdc.gov/violenceprevention/intimatepartnerviolence>

Ayral, S. (2021). *Flört Şiddetine Yönelik Tutumların Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik İle Şiddetin ve Erkek Egemenliğinin Meşrulaştırılması Açısından İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ufak Üniversitesi.

- Cénat, J. M., Mukunzi, J. N., Amédée, L. M., Clorméus, L. A., Dalexis, R. D., Lafontaine, M. F., Guerrier, M., Michel, G., & Hébert, M. (2022). Prevalence and factors related to dating violence victimization and perpetration among a representative sample of adolescents and young adults in Haiti. *Child Abuse and Neglect*, 128. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105597>
- Cerda-Smith, J., Gönültaş, S., & Mulvey, K. L. (2022a). Adolescent peer aggression judgments and expected bystander intervention in teen dating violence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 79. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101389>
- Cerda-Smith, J., Gönültaş, S., & Mulvey, K. L. (2022b). Adolescent peer aggression judgments and expected bystander intervention in teen dating violence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 79. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101389>
- Cinal, B. (2018). *Flört Şiddeti ve Flört Şiddetine Yönelik Tutumun Anksiyete ve Depresyon Düzeyleriyle İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Işık Üniversitesi.
- Dardar, P. N. (2017). *The Mediating Role Of Emotion Regulation Difficulties In The Relationship Between Childhood Intimate Partner Violence Exposure And Dating Violence In Young Adulthood* [Master]. Southeastern Louisiana University.
- Doucette, H., Collibee, C., & Rizzo, C. J. (2021). A review of parent- and family-based prevention efforts for adolescent dating violence. *Çinde Aggression and Violent Behavior* (C. 58). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101548>
- Efe, F. (2021). *Flört Şiddetinin Ayrışma-Bireyleşme ve Bağlanma Stilleri İle İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Emezue, C. N., Enriquez, M., Dougherty, D. S., Bullock, L. F. C., & Bloom, T. L. (2021). Rural young males' acceptance & receptiveness to technology-based interventions for dating violence prevention: A qualitative descriptive study. *Journal of Adolescence*, 92, 137-151. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.08.012>
- Fidan, F., & Yeşil, Y. (2018). Nedenleri ve Sonuçları İtibariyle Flört Şiddeti. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1).
- Freijomil-Vázquez, C., Movilla-Fernández, M. J., Coronado, C., Seoane-Pillado, T., & Muñiz, J. (2022). Gender-based violence attitudes and dating violence experiences of students in nursing and other health sciences: A multicentre cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 118. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105514>
- Gümüş, R. (2021). *Üniversite Öğrencilerinde Flört Şiddetinin Öz Anlayış ve Algılanan Ebeveyn İlişkinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Hitzler, M., Behnke, A., Gündel, H., Ziegenhain, U., Kindler, H., Kolassa, I. T., & Zimmermann, J. (2022). Sources of social support for postpartum women with a history of childhood maltreatment: Consequences for perceived stress and general mental health in the first year after birth. *Child Abuse and Neglect*, 134. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105911>
- Karatay, M., Karatay, G., Baş Gürarslan, N., & Baş, K. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Flört Şiddetine İlişkin Tutum ve Davranışları. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 27(1), 62-71.
- Kaya Sakarya, A. (2013). *Üniversitede Öğrenim Gören Gençlerde Flörtte Şiddet* [Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kim, J. (2019). *CORRELATES OF ATTITUDES TOWARD VIOLENCE AND DATING VIOLENCE PERPETRATION AMONG U.S. COLLEGE STUDENTS* [PhD]. University of South Carolina.
- Koçak, Y., & Öztürk Can, H. (2019). Flört Şiddeti: Tanımı, Sınıflaması ve Değerlendirilmesi. *Toplumsal Cinsiyet ve Kadın*, 43-53.

- Kocamanoğlu, F. N. (2021). *Geç Ergenlik Döneminde Flört Şiddeti ile Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları ve Ruhsal Belirtiler Arasındaki İlişki* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Lantrip, K. (2014). *Effects Of Mother-Daughter Communication On Adolescent Daughters' Beliefs And Experiences Of Teen Dating Violence* [PhD]. University of Oregon.
- Lee, J. (2021). *The Social Role Of Gender: How Gender Roles And Gender Stress Impact Dating Violence Attitudes And Outcomes* [PhD]. ST. JOHN'S UNIVERSITY. | 183
- Luft, H. S., Mersky, J. P., Choi, C., Canario Guzmán, J. A., Quezada Ortiz, M. V., Sehi, G. T., & Temple, J. R. (2022). Prevalence of adverse childhood experiences (ACEs) and association with dating violence and symptoms of mental illness among adolescents in the Dominican Republic. *Child Abuse and Neglect*, 129. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105668>
- Martin-Storey, A., Pollitt, A. M., & Baams, L. (2021). Profiles and Predictors of Dating Violence Among Sexual and Gender Minority Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 68(6), 1155-1161. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.034>
- Özaydın, T., Dereli Yılmaz, S., & Alan Dikmen, H. (2018). Üniversitedeki Kadın Öğrencilerde Yaşanan Flört Şiddeti ile Anksiyete ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 170-176. <https://doi.org/10.31067/0.2018.9>
- Özcebe, H., Aslan, D., Karabiber, A. H., Küçüköztaş, M. F., Oransay, K., & Ölmez, İ. (2002). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin "Flört Şiddeti" Konusundaki Görüşleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 13(1), 20-28.
- Öztürk, I. H. (2021). *Üniversite Öğrencilerinde Flört Şiddetinin Benlik Saygısı ve Bağlanma Biçimleri İle Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Sırım, M. (2021). *Genç Yetişkinlerde Flört Şiddeti Mağduriyeti İle Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Bilişsel Çarpıtmaların Aracı Rolünün İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kent Üniversitesi.
- Tekkas Kerman, K., & Ozturk, F. O. (2022). An examination of gender stereotypes, ambivalent sexism, and dating violence as potential predictors of nursing students' beliefs about intimate partner violence: A cross-sectional correlational study. *Nurse Education in Practice*, 62. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2022.103346>
- Türk, B., Hamzaoglu, N., & Yayak, A. (2020). Flört Şiddeti Üzerine Bir İnceleme. *Türkiye Klinikleri Adli Tıp ve Adli Bilimler Dergisi*, 17(1), 73-81. <https://doi.org/10.5336/forensic.2019-70929>
- Varlioglu, R., & Hayes, B. E. (2022). Gender differences in the victim-offender overlap for dating violence: The role of early violent socialization. *Child Abuse and Neglect*, 123. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105428>
- Yarkovsky, N. (2016). *Experiences of Dating Violence in Emerging Adult Couples: The Role of Attachment Style and Emotion Regulation* [PhD]. University of Windsor.
- Yörük Tepe, İ. (2021). *Üniversite Öğrencilerinin Aşka ve Flört Şiddetine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Makale id= 25

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-8429-4696

| 184

Yaratımlarda Görünenin Ardındaki Görünmeyen**Öğr.Gör. Huri Aylin Seçkin¹**¹Dokuz Eylül Üniversitesi İMYO

Özet: İnsan neden iz bırakmak ister? Bu izi bırakırken gerçekten bırakmak istediğimi yoksa bizlere algılatmak isteneni mi okur, öğreniriz. İki farklı yol biz hangisine inanmak istersek o bilgiyi mi aktarıyoruz. İnanmak istediğimiz efsaneleşmiş bir hikaye mi olsun yoksa gerçek mi? Yaşanılan niye aktarılmaz istenmediği için mi yoksa sanatçı kendi egosunu o gizli içinde kahraman gibi hissettiğinden mi? Bu soruları arttırmak daha da kafamızı gerçek mi hayal mi arasında karıştırmak mümkündür. Burada asıl amaç; var olan yaratımların yaratım süreçlerinde gerçekleşen durumları aktarmaktır. Bizlerin sanatı sadece güzeli, iyiyi, estetik olanı anlatması veya göstermesi olmamalıdır. Sanat eseri neyi anlatıyorsa tıpkı bir ayna görevi görüp bize yansıtmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Yaratım, Sanatçı, Gerçek, Hikaye, iz

The Invisible Behind the Visible in Creations

Abstract: Why does human want to leave a trace? Do we read and learn what he wants really to leave or what he wants us to perceive while leaving a trace? Do we transmit the information that we want to believe from these two different ways? Must what we want to believe be a legendary story or reality? Why aren't the things that happened transmitted? Because it is not wanted or the artist feels his own ego like a hero inside such mystery? It is possible to increase these questions and make us even more confused between reality and imagination. The main purpose is to transmit the situations occurred in creation processes in the current creations. Our arts should not only be representing or indication the beauty, goodness and aesthetics. What a work of art represents should act as a mirror and reflect it to us.

Keywords: Creation, Artist, Reality, Story, Trace

1. GİRİŞ

Yaratım, nasılda kolay telafuz ettiğimiz kolaylıkla üzerine yorumlar yazdığımız bir olgu. Nasılını, nedenini hangi koşullarda gerçekleştiğini sanatçının nasıl bir ruh hali ile yaptığını bilmeden ya da okuduğumuzda bildiğimizi iddia ettiğimiz bir üründür. Yaşanılan her duygu ve düşüncenin kolaylıkla karşısına geçtiğimizde insafsızca yorumlayabileceğimiz birşey haline getiriyoruz. Bu süreçte sanatçının yanında olmadığımız halde veya sanatçı birebir bize yaratımı hakkında bilgi vermese dahi bizler o eserin karşısında onu yaratan kadar söz sahibi olduğumuzu düşünüp, fikir üretbiliyoruz ya da okuduklarımızla o yaratım hakkında bütün bir bilgiye sahipmişiz gibi davranabiliyoruz. Bu düşünceler doğrultusunda doğru bildiğimiz yanlışlar veya tersini düşünürsek yanlış bildiğimiz doğrularla başbaşa kalacağız.

Her insan iz bırakmak için yaşamakta, içgüdüsel bir durumun farklı bünyelerdeki dışavurumu sayesinde insanoğlu sanata kavuşuyor. Beğenmenin veya beğenmemenin ötesinde bir durum yaratımlar, insanoğlundaki bütün duygu ve düşüncelerin yansımaları gibi karşımızda duruyorlar. Eser bizlere ulaştığında bizimle bir duygu birliğine girdi ise; kafamızda düşünceler dolaşmaya başlıyor. Sanatçının eserine yakın olunca onu da kendimize yakın hisseder hale geliyoruz. Bu yakınlığı okuduklarımızla, gördüklerimizle, bilgilerimizle pekiştğinde hikayelere dönüştürüp kendimizi hem sanatçıya hem de

onun yaratımlarına daha yakın hisseder hale geliyoruz. Bu ruhsal tamamlanmayı V. Kandinski'nin ifadeleriyle pekiştirirsek;

“Hakiki sanat eseri sanatçının içinden esrarengiz, anlaşılmaz, garip, mistik bir şekilde doğar. Ondandırarak bağımsız bir hayata kavuşur, kişilik haline gelir, bağımsız, manevi olarak nefes alıp veren bir özne olur ve aynı zamanda, bir varlık olarak maddi, somut bir hayat da sürer. Demek ki, kayıtsızca ve rastgele oluşmuş, manevi hayatın içinde de kayıtsızca dolaşım duran bir görüntü değildir, her varlık gibi yaratılışı sürdüren, etkin güçlere sahiptir. Yaşar, etkir ve sözü edilen manevi atmosferin yaratılmasına eylemiyle katılır.” (Kandinsky,2021:111).

| 185

Sanatçının içindeki yaratım süreci bu kadar sisli iken eserine aktardığı bizim de gördüğümüzü düşündüğümüz üzerine anlamlandırdığımız düşünceler ne kadar gerçek olabilir? Sorusunu düşündürüyor.

Bizler anlamlandırdığımız zaman iletişim haline geçebildiğimizden ötürü, sanat eserinin yaratılma süreci ve ne anlatmak istediğini bilmek isteriz. Bazen bir sanatçının ağzından duyarız. Bazen de yakınlarının ifadelerinden, bazen de araştırmacıların belgelerle ifade ettiği yazılardan yola çıkarak iletişimimizi geliştiririz. Böylelikle hiç tanınmasakta, görmesekte yaratımın biz de uyandırdığı hisle anlatılanların doğruluğuna inanırız. Bize hikaye anlatılmıştır belki, yine de içimizde uyandırdığı his o kadar güçlüdür ki o hikaye ile o kadar bütünleşiriz ki herşey gerçeğe dönüşür. Okuduğumuza duyduğumuz inanç o kadar güçlüdür ki; yaratımı kendi parçamız gibi hissederiz. Sanatçı yaratımıyla birlikte bizim ruhsal dünyamızda dolaşmaya başlar.

“Yarının sanatının kaynağı olan günümüz sanatındaki mücadelenin en baştaki öncülerinden, ilk ruhsal kompozisyon ustalarından biri, Maeterlinck, der ki: Yeryüzünde güzelliğe ruhtan daha çok acıkmış bir şey de, ruhtan daha kolay güzelleşen bir şey yoktur...Onun içindir ki, yeryüzünde pek az ruh kendini güzelliğe adayan bir ruhun hakimiyetine karşı durabilir.” (Kandinsky,2021:114)

Bu tümceden yola çıkarak yaratım ve insan ruhu arasındaki bağın incelenmesi gerekir. Yaratım onu yaratan ve bu yaratım karşısında kendi ruhu ile tanışan kişi ve ya kişiler bulunmaktadır. Her zaman görünürde iki gibi duran ama üç kişilik bir olgunun içindeyizdir. Sanatçı, yaratımı ve biz. Bu üç dünya birbirinin içine karışmış girift bir atmosfer yaratırlar. Bazen derin nefes aldığımız, bazen nefesimizin kesildiği bazen de normal hissettiğimiz bir hayattır. Böylelikle yaratımların bizleri geliştirmekteki güçleri çok yüksektir.

2. GÖRÜNENİN GÖRÜNMEYENLE BAĞI

Bu bağı kurabilmek adına simgesellikten faydalanırız. Yaşarken, bilinçli olarak yapmasak bile görünmezi algılamak adına hep, sembollerden yararlanarak keşfederiz.

“Böylece bilinen tek bir anlamı göstermek üzere üretilmiş olan işaretler, farklı düzlemlerle ilişkilere girdikçe, simgelere dönüşerek tam olarak ne oldukları bilinmeyen yan anlamlarla yüklenirler. İşaretlerin amaçladığı asli anlamlar, simgeleşmeyle birlikte giderek artan yan anlamlar arasında baskınlıklarını yitirerek muğlaklık içerisinde kaybolurlar. İşaretin netliği ve açıklığı, mantık kurallarıyla doğrudan sınıflandırılabilirliği, onun simgeleşmesiyle birlikte sezgisel ve şiirsel olanın bakış açısına teslim olur.” (Alpay,2024:29).

Hayatı böyle deneyimlerken, sanatta daha karmaşık hale dönüşür. Sanatçı onun yaratım sürecindeki ruh hali, eserini yaratırken ki duygu ve düşünceleri, bu duygu ve düşüncenin malzeme kullanılarak maddi

boyuta ulaşması, ruhunun derinliklerindeki gizi arayan sanatseverle buluşması. Bir anlama, yaratıcısı tarafından dönüştürülen yaratımın onu izleyen okuyan, duyan kişi veya kişiler tarafından tekrar kendi bilgi, görgüsü ve gustosu tarafından yorumlanmasına tanık oluruz.

İnsanoğlu her zaman bir denge arar. Bu arayışında sanata dolayısıyla yaratımlara başvurur. Bu başvurmasındaki bilinçdışı istek şudur; Kim benim hissettiklerimi hissediyor ve yaşıyor ya da yaşad.

“Milyonlarca kişi kitap okuyor, müzik dinliyor, tiyatroya, sinemaya gidiyor. Neden? Oyalanmak, dinlenmek, eğlenmek istiyorlar demek, soruyu pekiştirmekten öteye gitmez. İnsanın bir başkasının hayatına, sorunlarına gömülmesi, kendini bir resim, bir müzik parçası ya da bir roman, oyun, film kişisi ile bir görmesi neden oyalayıcı, dinlendirici, eğlendirici olsun? Böyle gerçeklikdışı olaylara neden yoğunlaşmış gerçeklikmiş gibi tepki gösterelim? Ne tuhaf, anlaşılmaz eğlencedir bu? Eğer yetersiz bir yaşayıştan daha zengin bir yaşayışa, tehlikelerden uzak yaşantılara kaçmak istiyoruz dersek, o zaman yeni bir soru çıkıyor orataya: Yaşayışımız neden yeterli değil? Neden gerçekleşmemiş yaşamlarımızı başka görüntülerle, başka biçimlerle gerçekleştirmek istiyor, karanlık bir salonun aydınlatılmış sahnesinde yalnızca oyun olduğunu bildiğimiz bir şeye soluğumuz kesilircesine kapılıyor? (Fischer,2022:22).

Nedeni dengemizi kurarsak yaşadığımız dünyamızın anlamı artacak, anlam arttıkça değerli hissetme haline kavuşacağız. O yüzden yaratımlara ve onu yaratana yakınlık kurmak istiyoruz.

2.1 Yaratımların Bizde Bıraktığı İz Nedir?

Yaratımlar; baktıklarımız, okuduklarımız, dinlediklerimizin izi, bizim ruhumuzu iyileştiren eserler olabilir mi? Bu sorunun yanıtı kişilerin bilinçdışları kadar derindir. Her acı ne kadar derin olursa olsun iyileştirmeye götüren izlerle birlikte yürür. Bizler sanatçının bize sunduğu eser ile onun görünmeyen ruh hali arasında gider geliriz. Bunu içsel bilsekte yine de baktığımız, dinlediğimiz, okuduğumuz her eserin neden, niçin ve nasıl yaratıldığını öğrenmek isteriz. Bildiğini sandığımız her eser bir bilinmezlik izleri üzerindedir. Biz kendi bilinmezliğimize yakın bulduğumuz izi ve izleri takip ederek o esere ve sanatçıya yakınlığımızı hissederiz. İşte bu yüzden görünenin arkasındaki görünmeyen izler bizi iyileştirmeye götüren sürecin parçasıdır.

Peki bu izler kelime olarak neyi anımsatır hepimize;

“Sanat yetişkinler ve çocuklar için yol gösterebilen, cesaret verebilen, sanat eserini izleyenlere teselli verebilen, kişilerin kendilerini daha iyiye dönüştürmelerine olanak sağlayan iyileştirici bir araçtır. Aynı zamanda sanat, doğanın bize bahsetmiş olduğu kapasitemizi genişletme gücüne sahiptir. Dolayısıyla kişinin doğuştan gelen zayıflıklarını, zihinsel durumunu, psikolojik kırılganlıklarını dengeler. Terapide sanatı hangi işlevleri yerine getirmesi için kullanırız? Alain de Button ve John Armstrong’a göre sanatın yedi işlevi vardır. Bu işlevler bizim doğal olarak yapamayacağımız, eksik olduğumuz yedi fonksiyonu tamamlar: Hatırlama, Umut, Acı, Dengeleme, Kendini Keşfetme/Anlama, Gelişim/Büyüme, Değerini Fark Etme.” (Güner ve Genç,2019:24-26).

Sanatçı ve onu takip eden kişi ve kişiler içinde bu işlevler aynıdır. Sadece farklı olan onu sunan ve algılayan kişilerin ayrı izleri olması ve algılayımın sunan kişi ile aynı izi arama isteğidir. Bulur ise bu izi hem eserle hem de o eserin yaratıcısı ile bağ kurması iyileştirme sürecini arttırmasını sağlayan çok önemli bir adımdır.

“Sanatsal faaliyet, insanın kendi iç gerçekliğini yaratıcı şekilde ifade edebilmesine olanak tanırken aynı zamanda dış dünya ile olan ilişkilerini anlamlandırarak bir duygudaşlık halinin oluşumuna kılavuzluk yapar. Bu anlamda sanatsal faaliyet bir tür empati ve soyutlama faaliyetinin ta

kendisidir.”(Gece,2020:103). Herşey kendini ifade etme hali aslında, bunu kendi üslubuna göre yaparak kendi iç yolculuğunu paylaşma çabasıdır.

“Sanatçının gerçeklikle, nesneyle sanat yapıtı üzerinden kurduğu ilişkiye bakıldığında alışılmış bir görüşle karşılaşırız. Bireysel olsun, toplumsal olsun, gerçeklik sanatçının dışında, onun değiştiremediği bir şeydir. Sanatçı kendisine karşı koyan bu gerçekliğin yerine kendi yarattığı yapıtı koymaya çalışır. Yapıt ise sanatçının kendi sanatının, dolayısıyla sanatçı kimliğinin bir parçasıdır. Gerçeklik dışsaldır, yapıt ise bu dışarıdakinin içselleştirilmesi olarak içsel bir şeydir.” (Sözer,2019:209).

| 187

Bu ironiye verilebilecek örneklerden bir tanesi Rene Magritte;

“Magritte çelişki bağımlısı bir sanatçıydı. En büyük çelişkisi de resmetme biçimiyle resmettiği şey arasındaydı. Resmetme tarzı sıkıcı denecek kadar alışıldıktı. Renkleri sönük, dokuları düzdü. Kasıtlı bir şeydi bu çünkü geleneksel resmetme tarzının sıradanlığı ile konusunun olağandışılığı arasındaki kontrastı en üst düzeye çıkarmak istiyordu. Melon şapkalı bir iş adamını resmedişi, orta karar bir porter sanatçısının elinden çıkmış gibi görünürse, iş adamının yüzünün olması gereken yerde bir elma olması durumu daha sarsıcıdır. Sıradan resmetme tarzı, akıldışı imgelemenin şoke ediciliğini artırır. Bir Magritte tablosunda her unsur gerçekçi bir biçimde resmedilir ve hemen tanınabilir. Üslupçu bir sadeleştirme, çarpıtma ya da abartı yoktur. Her şey olduğu gibidir. Daha doğrusu unsurlar arasındaki ilişki dışında herşey olduğu gibidir. Bu ilişkiler gerçekçi olmaktan başka herşeye benzer. Akıldışı, mantıksız, paradoksal, rahatsız edici, rüya gibi ve hepsinden de önemlisi çelişkilidirler. Magritte yetişkin hayatının tamamını, gündelik varoluşun akliselimine ait değerlere hakaret etmenin yeni yollarını düşünerek geçirmiştir.” (Morris,2023:157).

Hayatın kendi ironisinin, bir de sanatçının ironisi ile buluşup, bizlere sunulan bu labirentli yolun çıkış noktasına varmamızı sağlayan unsur ortak izlerimize ulaşarak olacaktır. Bu yüzden kendi sembolik dilimiz ile sanatçının sembolik dili arasında gidip geliriz. Bu yolculuk sayesinde, kendi iç yolculuğumuza dalmamız kendimizi tanıyarak kendi iç dilimizi geliştirmemizi olanak tanıyacaktır.

3. ALGILATILMAK İSTENENLE ALGILANILAN ARASINDAKİ NÜANS

Hepimizin bildiği büyük sanatçıların hayatı, yapıtlarını nasıl, ne şekilde hatta kim için yaptıkları, hangi malzeme ve teknikleri kullandıklarını anlatan kitaplar, makaleler kısacası literatür incelemiş, okumuşuzdur. Onlara hep bu doğrultuda bakmışızdır. Peki bizler baktığımız ve gördüğümüz arasındaki farkı keşfettiğimizde kendi içsel yolculuğumuz için anahtar verilmesi sağlanmış olur. Tabii genel bilgi edinilmelidir, ama bu bilgi bizim dünyamızı tamamen kaplayacak bir alana dönüştürülmemelidir. Örneğin; Jan Van Eyck’in Arnolfini’nin Evlenmesi adlı dünya çapında bilinen resmini inceleyelim:

“Çift portrelerinin en ikonik olanlarından biri Jan van Eyck’in Giovanni Di Nicolao Arnolfini ve karısı Giovanna Cenami’yi resmettiği portredir. Arnolfini Brugge’da yaşayan Lucca’lı, tacir bir aileden geliyordu. Bu temsille ilgili iki yanlış yorum vardır; Bu ne bir düğün portresidir ne de karısı hamiledir. Zarif ve modaya uygun kıyafetleri, özellikle kadının üzerindeki son derece hacimli, zümrüt yeşili elbise sahenin önemli bir kısmını oluşturan değerli eşyalar gibi statülerinin göstergesidir. Kırmızı perdeli büyük yatak, süslü avize ve ahşap sandık, zenginliklerini gözler önüne serer.” (Toromanoff,2019:36).

Yıllarca bu resmi gerçekten düğün resmi ve karısının hamile olduğu şeklinde yorumladılar, bizler de hep öyle baktık ve kendimizi bu çerçevede bakarak daraltmış olduk. Algılatılmak istenenle algılayan arasında bir nüans olmalı ki kendi dünyamızın hayalgücüne dalabilelim. Her eser için geçerli olmalı ki kendimizi geliştirebilelim.

Bizden örnek vermek gerekirse iki büyük üstadı aynı mekanda birleştiren durumu ifade etmek gerekir; Bunlardan bir tanesi resim sanatının üstadı Fikret Mualla diğeri taşlama üstadı Neyzen Tevfik'tir. "Başta Neyzen Tevfik olmak üzere sanat çevrelerinin tanınmış bir sürü kişisi, zaman zaman Bakırköy'ün misafiri oluyordu. Beraberce yaşadıkları odada biri ney çalarken diğeri resim yaparak zamanı dolduruyorlardı."(Koloğlu,2003:49,54). Bu iki büyük sanatçı hakkında edindiğimiz bu bilgiler onlara daha farklı bakılmasını sağlayan durumlar yaratabilirdi. Bu koşullarda yaratımlarında hissettikleri duyguların ne kadar tanımlar bilmiyoruz. Bizler varolanın ötesinde ne hissettirdikleri ile ilgilenmeliyiz ki, kendi iç yolculuğumuzun izlerini bulabilelim.

Bir başka örnek ise Marcel Duchamp'ı verebiliriz. Yıllarca literatürlerde hazıryapım kavramını kendisinin oluşturduğunu biliyoruz. Hazır yapım kavramının ortaya çıkışı başka bir kaynakğa göre ise şu şekilde ifade edilmiştir;

"1916'daysa, bir gruba üye olmama kararlılığını unutarak Bağımsız Sanatçılar Cemiyeti'nin kurucu üyelerinden biri oldu. Ama bir yıl süren bu üyelikti bu, çünkü 1917'de Çeşme Cemiyet'inin sergilerinden birine Kabul edilmeyince istifasını verdi. Pisuvar, bu ret sayesinde sonraki yıllarca ün kazandı. Duchamp'ın hazıryapımı dünyaya tanıtır sanatın yolunu değiştirmesinin resmi hikayesi işte buydu. Duchamp açısından çok yazık ki o zamandan bu yana, bu fikri New York'taki bir Alman tanıdığından, Barones Elsa von Freytag-Loringhoven adlı bir kadından almış olabileceği gün ışığına çıkmıştır. Bir hazıryapımı bir sanat eseri olarak ilk sunan, Duchamp değil oydu. Barones 1913'te yolda bulunduğu büyük bir yüzüğü alıp bunun Venüs'ü temsil eden bir dişilik sembolü olduğunu ileri sürmüştü. Bu yüzüğe Kalıcı Süs başlığını veren Barones Elsa, bir şeyin sanat olduğunu buyuruyorsa o şeyin sanat olduğunu söylemişti." (Morris,2023:103-104).

Bilgilerimiz, araştırmalar sayesinde değişkenlik göstermektedir. Okuduklarımız ya da öğrendiğimiz hiçbir doğruyu mutlak doğru ve tartışılmaz bir obje olmaktan çıkartıp, hep daha farklı bakış açısı kazanacağımız, sorgulayacağımız dolayısıyla gelişeceğimiz bir unsur şeklinde devam etmeliyiz.

Başka bir örneğe ise Picasso'nun Guernica'sı üzerine;

"Bu resimle ilgili onlarca hatta yüzlerce yorum yapıldı. Örneğin resimde bulunan at için insanlığı, boğanın ise faşizmi temsil ettiğini söyleyenler oldu. Bu konu Picasso'ya sorulduğunda siz istediğiniz anlamı çıkartabilirsiniz, ben onu at diğeri de boğa olduğu için çizdim dedi. Söyleyeceğim; insanlar, uluslararası literatürde yeri olmayan birçok bilgiyi (kendi çıkarımlarını) mutlak doğrularmış gibi yazıp söylüyorlar. Resmin tam ortasında bir ampul var. Picasso bunu göz şeklinde tasarlamış. Önde gelen sanat tarihçilerinden Modern Sanatın Öyküsü kitabının da yazarı Norbert Lynton bununla ilgili Picasso'nun resmindeki çıplak ampul bize bunun insan eliyle düzeltilmesi gereken bir insan dünyası olduğunu hatırlatır der. Bu resmin bir reproduksiyonu yaklaşık 20 yıldır benim duvarımda asılı. Bana ise bütün bu katliamın dünyanın gözü önünde gerçekleştiğini vurgulamak için yapılmış gibi gelir. Bir diğey yaygın görüş ise bu ampulün işkence odalarına gönderme olduğu şeklindedir. Bu noktada kısa bir açıklama yapayım. Bir sanat eserine herkes kendi birikimi ile yaklaşır. Şimdi Lynton o ampul ile ilgili bir yorum yapıyor, ben de diyorum ki bende uyandırdığı hissiyat farklı, bir başkası bambaşka bir anlam çıkartıyor. Şimdi bir imkan olsa üçümüz gidip Picasso'nun kapısını çalıp desek ki Lynton bu ampulden böyle bir anlam çıkardı ben de böyle bir anlam çıkardım, bu arkadaş da işkence odası lambası olduğunu söylüyor, hangimizin çıkarımı doğru? Sanatçı bu

noktada at ve boğada olduğu gibi ben resmi yaparken üçünüzün dediği şeyi de düşünmedim, aklımda sadece ampul vardı diyebilir.” (Arte,2019:232-233).

Sanatçının kendisi bile bazen eseri hakkında yorumda bulunmazken, bazıları kendi kişisel fikirlerini sanat tarihinin gerçeği gibi algılatıp, kulaktan kulağa efsaneye dönüşmesini sağlayabiliyorlar. Bu doğrultuda yaratımlara bakmak, daha doğrusu baktığını doğru görebilmek onu algılayabilmek hepimizin kendi birikimi, hayalgücü kadar olacaktır. Yönlendirilme halinden kendi yönümüzü bulma haline getirmek durumundayız.

4. SONUÇ

Neolitik dönemden bu yana, yani tarıma geçişle birlikte insanın toprakla buluşmasıyla başlayan soyut düşünme hali bizleri hep bir hikayeye doğru götürmüştür. İnsan soyut düşünceyi anlamlandırarak onu görünür hale bir ürün bir eser haline getirerek görünmeyen yarattığı korkudan kendini kurtarmaya çalışır. Her görünen bir anlam ifade ederse onu tutabilir bir nesneye şekle dönüştürürse biz sembolik dille iletişime geçmiş oluruz. Artık sembolik dil yaratımın dilidir. Yaratımın insanlara ulaşması aşamasında sembolik dili hikayeleştiririz. Bu noktada bir tercih yapmalıyız. Bu anlatıcıların anlattığını mı sürdürmeliyiz, yoksa görünende kendi içsel yolculuğumuzu düşünerek içimizdeki görünmeyeni mi ortaya çıkarmalıyız. Bakmak ve görmek arasındaki fark burada kendini gösterir. Bakmanın görünenle bağlantılı, görmenin ise; görünmeyen fark edişine tanıklık etmesiyle bağlantılıdır. Çıkan sonuç aslında görünen ile kendi bilinç dışımızın birleşip yeni bir dünya yeni bir hikaye anlatmasıdır aslında. Hepimiz neyi okursak okuyalım, neyi izlersek izleyelim, neyi dinlersek dinleyelim; yapmamız gereken görünenle kendi hayalgücümüz olan görünmeyeni birleştirerek yeni bir yaratıma doğru yol almak olmalıdır.

KAYNAKÇA

- ALPAY, Y. (2024). Öteki ve Ben, Karakarga Yayınları, İstanbul.
- ARTE, U. (2019). Umberto Arte ile Sanat, Destek Yayınları, İstanbul.
- FISCHER, E. (2022). Sanatın Gerekliliği, (Çev.) ÇAPAN, C., Sözcükler Yayınları, İstanbul.
- GECE, Ş. (2020). Modern ve Postmodern Dönemlerde Soyut Sanat Felsefesi, Cem Yayınevi, İzmir.
- GÜNER, O. ve GENÇ, D. N. (2019). Sanat Terapisi, Yakın Yayınları, İzmir.
- KANDİNSKİ, V. (2021). Sanatta Manevilik Üstüne, (Çev.) TURAN, T., Everest Yayınları, İstanbul.
- KOLOĞLU, O. (2003). Fikret Mualla BİR Garib Kişi, Boyut Yayınları, İstanbul.
- MORRİS, D. (2023). Sürrealistlerin Hayatları, (Çev.) KILIÇ, E., Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- SÖZER, Ö. (2019). Sanat: Görünendeki Görünmeyen, (Der.) ÖZGEÇ, M., Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- TOROMANOFF, A. (2019). Sanat Tarihinde Aşıklar, (Çev.) DUYAN, G. A., Hep Kitap, İstanbul.

Makale id= 2

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0001-7957-0521

| 190

AIHS m. 7/2’de Belirtilen “Uygar Uluslar Tarafından Tanınan Hukukun Temel İlkeleri” İfadesine AIHM’nin İçtihadî Yaklaşımı**Dr. Öğretim Üyesi Hande Seher Demir¹**¹Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Özet: AIHS m. 7’ye göre suç ve cezalar yasaya dayanmalıdır. Esasen AIHS sisteminde sadece suç ve cezalar değil, AIHS ve Ek-Protokollerinde düzenlenen hakların tamamına yönelik müdahalelerin yasal bir dayanağı olmalıdır. AIHS m. 7/2 ise “kanunilik” kuralına farklı bir yaklaşım getirmiştir. Kural olarak temel haklara müdahalelerin iç hukukta yasal bir dayanağı olmalıdır ve fakat AIHS m. 7/2’ye göre iç hukukta yürürlükte olmayan “uygar uluslar tarafından tanınan hukukun genel ilkeleri” yasal dayanak şartını karşılamaktadır. Anılan yaklaşımın hukuk devleti prensibiyle bağdaşması zordur. Zira hukuk devleti, hukuki güvenlik sağlayarak kişileri belirsizlik, kaygı atmosferinden korumalı; yasalar bilinebilir, anlaşılabilir ve erişilebilir olmalıdır. Dolayısıyla uygar uluslar tarafından tanınan hukukun genel ilkelere dayanarak temel haklara yapılan müdahalelerde “uygar uluslar” ve “hukukun genel ilkeleri” kavramlarına belirlilik öngörülebilirlik kazandırılmalıdır. AIHM kararlarından hareketle m. 7/2’nin içtihadî anlamı bu çalışmada ortaya konmuştur. AIHM kararlarında, ne “uygar uluslar” ne de “hukukun genel ilkeleri” hakkında tanımlayıcı bir ifade kullanmıştır. Hangi ulusların “uygar” kabul edileceğine yahut doğal hukuka için normatif dayanaktan yoksun bir “hukukun genel ilkeleri” tanımına AIHM kararlarda rastlamak mümkün değildir. AIHS m. 7’de kullanılan “hukuk”, erişilebilirlik ve öngörülebilirlik başta üzere nitel gereklere işaret eden bir kavramdır. AIHM’ye göre AIHS m. 7/2, kanunilik kuralına genel ve geniş yorumlanacak bir istisna getirmemiştir; bu fıkayla II. Dünya Savaşı sonrasında yürütülen soruşturmaların geçerliliğinin korunması güvenceye alınmıştır. Soykırım suçu, savaş suçları ve insanlığa karşı suçlara zamanaşımı uygulanmayacağına dair Birleşmiş Milletler sözleşmelerinden hareketle, iç hukukta düzenlenmeyen anılan suçlarla ilgili eylemler özelinde sonraki tarihlerde yapılan yargılamaların Sözleşme’ye uygunluğunu teyit eden bir içtihat oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hukuk Devleti, Uygar Uluslar Tarafından Tanınan Hukukun Temel İlkeleri, Suç ve Cezaların Kanuniliği, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, Kanunilik Prensibi

Jurisprudential Approach of the ECHR to the Expression "Basic Principles of Law Recognized by Civilized Nations" Mentioned in Article 7/2 of the European Convention On Human Rights

Abstract: The principle of "there can be no punishment without law" is regulated in Article 7 of the ECHR. In fact, in the ECHR system, not only crimes and penalties, but also interventions on all rights regulated in the ECHR and its Additional Protocols must have legal basis. In Article 7/2 of the ECHR, it brought an specific approach to the "legality" rule. As a rule, interventions in fundamental rights must have a legal basis in domestic law; According to Article 7/2 of the ECHR, "the general principles of law recognised by civilised nations" that are not in force in domestic law meet the legal basis requirement. It is difficult to reconcile the mentioned approach with the principle of the rule of law. Because the state of law should protect people from the atmosphere of uncertainty and anxiety by providing legal security; laws must be knowable, understandable and accessible. In this context, the concepts of "civilized nations" and "general principles of law" should be given certainty and predictability in interventions made on fundamental rights based on the general principles of law recognized by civilized nations. Based on the ECHR decisions, the jurisprudential meaning of Article 7/2 of the ECHR is revealed in this article. According to the ECHR, Article 7/2 of the ECHR does not introduce a general and broadly interpreted exception to the rule of legality. With this article, the validity of the judication carried out after World War II is guaranteed. Based on the United Nations conventions stating that the statute of limitations does not apply to the crime of genocide, war crimes and crimes against humanity; a jurisprudence has been put forward confirming the compliance of the trials

held at later dates with the Convention, specifically for torts related to the mentioned crimes that are not regulated in domestic law.

Keywords: Rule of Law, the General Principles of Law Recognised by Civilised Nations, Legality of Crimes and Punishments, European Court of Human Rights, Principle of Legality

GİRİŞ

AİHS m. 7’de “*kanunsuz ceza olmaz*” ilkesi düzenlenmektedir. Esasen AİHS sisteminde sadece suç ve cezaların değil, AİHS ve Ek-Protokollerinde düzenlenen hakların tamamına yönelik müdahalelerin kanunla öngörülmüş olması (*prescribed by law*) gerekmekte ve AİHM *kanunilik* ölçütünü titizlikle denetlemektedir¹.

AİHS m. 7/2 ise “kanunilik” kuralına farklı bir yaklaşım getirmiştir². Kural olarak temel haklara müdahalelerin ve özel olarak suç ve cezaların *iç hukukta* yasal bir dayanağı olmalıdır³; AİHS m. 7/2’de ise *uygar uluslar tarafından tanınan hukukun genel ilkelerinin* yasayla öngörülme şartını karşıladığı düzenlenmektedir. AİHS m. 7 şöyledir:

Madde 7 Kanunsuz Ceza Olmaz 1. Hiç kimse, işlendiği zaman ulusal veya uluslararası hukuka göre suç oluşturmayan bir eylem veya ihmalden dolayı suçlu bulunamaz. Aynı biçimde, suçun işlendiği sırada uygulanabilir olan cezadan daha ağır bir ceza verilemez. **2.** Bu madde, işlendiği zaman **uygar uluslar tarafından tanınan genel hukuk ilkelerine** göre suç sayılan bir eylem veya ihmalden suçlu bulunan bir kimsenin yargılanmasına ve cezalandırılmasına engel değildir.

Anılan düzenlemeye göre *iç hukukta yürürlükte olmayan* ve fakat *uygar uluslar tarafından tanınan hukukun genel ilkesi* mahiyetindeki *uluslararası hukuk kuralları* AİHS m. 7/2 kapsamında yasal dayanak şartını karşılamaktadır. Anılan yaklaşımın hukuk devleti prensibiyle bağdaşması zordur. Zira hukuk devletinin temel unsuru, hukuki güvenlik sağlayarak kişileri belirsizlik, kaygı atmosferinden korumaktır. Kişilerin, kendilerinden beklenen davranışları ve sonuçlarını (gerekirse tavsiye olarak) öngörebilmesi için yasaların bilinebilir, anlaşılabilir ve erişilebilir olması gerekir.

Bu bağlamda *uygar uluslar tarafından tanınan hukukun genel ilkelere* dayanarak temel haklara yapılan müdahalelerde “uygar uluslar”⁴ ve “hukukun genel ilkeleri”⁵ kavramlarına belirlilik öngörülebilirlik

¹ Konu hakkında ayrıntılı bir inceleme için bkz. DEMİR, H. S., “Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’nin Hak İhlali Başvurularının Denetiminde Kullandığı “Yasal Dayanak” ve “Yasa Kalitesi” Ölçütü Üzerine Bir Değerlendirme”, *Yasama Dergisi* (47), 2023, s. 125-155.

² DUTERTRE, G., *Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarından Örnekler*, Avrupa Konseyi Yayınları, Ankara Eylül 2007, http://www.anayasa.gov.tr/files/insan_haklari_mahkemesi/kitaplar/aihmkararlarindanornekler.pdf (Erişim Tarihi 15.01.2024), s. 284.

³ “‘Prescribed by law’ requires firstly that the impugned measure should have a basis in domestic law.” AİHM [BD], *Gorzelik ve Diğerleri / Polonya*, Bn. 44158/98, 17.02.2004, p. 64. AİHM [BD], *Leyla Şahin / Türkiye*, Bn. 44774/98, 10.10.2005, p. 84.

⁴ *Uluslararası Adalet Divanı Statüsünde m. 38’de işaret edilen “uygar uluslar tarafından tanınan hukukun genel ilkeleri” ifadesinin anlamı ve kapsamı uluslararası hukukçular arasında her zaman bir tartışma konusu olmuştur: “The Statute of the International Court of Justice stipulates that ‘the general principles of law recognised by civilised nations’ constitute one of the sources of international law to be applied by the Court; but the exact meaning and scope of this section of the Statute have always been a subject of controversy amongst international lawyers.”* CHENG, B., *General Principles Of Law As Applied By International Courts And Tribunals*, Cambridge University Press, New York 2006.

Günümüzde “uygar uluslar” kavramının, uluslararası hukukta gerçek bir anlamı yoktur: “The expression in Article 38(1)(c) referring to “general principles of law recognised by civilised nations” had meaning then so far as it referred to “civilised nations” which need not be spelt out here. It bears no real meaning in international law today. There are now 189 members States of the United Nations. A far cry from the few who were represented by the Advisory Committee (which did include the Japanese Ambassador to Belgium). Rather, the general principles which the International Court may take into account will be those generally recognised across a range of different legal systems.” WHITE, M., “Equity - A General Principle of Law Recognised by Civilised Nations?”, *QUT Law Review*, 4 (1), 2004, s. 106.

⁵ “Hukukun genel ilkeleri” hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. WENGLER, W., “The General Principles of Law in International Law”, *Law and State*, Vol. I, Tübingen, 1970, s. 61-68.

Kaboğlu’na göre, *Uluslararası Adalet Divanı Statüsü m. 38’de işaret edilen “hukukun genel ilkeleri” kavramı, yargıcın, uygar ulusların iç hukuklarını analizle ortaya koyduğu pozitif hukuk ilkeleridir.* KABOĞLU, İ., “Hukukun Genel İlkeleri ve Anayasa Yargısı” (bildiri), *Anayasa Yargısı*-8, (25- 27 Nisan 1991), Ankara, 1991, s. 295.

Akıl’a göre, “*Uluslararası Hukukun Genel İlkeleri, uygar uluslarca benimsenmiş; ulusal ve uluslararası toplum hayatı içinde ortak adaleti sağlamayı amaçlayan; ulusal ve uluslararası toplumun sükreleri arasındaki ilişkiler de dahil, her alandaki somut ilişkileri bütüncül bir yaklaşımla düzenleyerek uluslararası andlaşmalar dahil birçok özel temel norm oluşturan; soyut, genel, evrensel, sürekli ve üstün ve yazılı veya yazılı olmayan hukuk kurallarıdır.*” AKIL, A., “Hukukun Genel İlkeleri ve Hukukun Gelişimine Etkisi”, *AÜEHFD*, VI (3-4), Aralık 2003, s. 401.

kazandırılmalıdır. AİHM'ye göre yasalarda yer alan belirsiz ifadelerin yorumlanması bir uygulama meselesidir; yasayı tutarlı biçimde yorumlamak ve yorum şüphelerini ortadan kaldırmak, yargı organının işlevlerindedir.

AİHM'nin m. 7/2'den hareketle verdiği kararlar, "uygar uluslar tarafından tanınan hukukun genel ilkeleri" ifadesine açıklık kazandırmaktadır. AİHM tarafından yayınlanan istatistiklerde⁶, 1959-2024 tarihleri arasında Mahkeme'nin, 7. maddenin birinci ve ikinci fıkralarına dayanan toplam 61 adet ihlal kararı verdiği görülmektedir; bu çalışmanın konusu olan ikinci fıkraya dayanan tek bir *ihlal kararı* vardır: *Vasiliauskas / Litvanya* kararı. Key Case niteliğinde bir Büyük Daire kararı olan 20.10.2015 tarihli *Vasiliauskas / Litvanya* kararı, m. 7/2'ye dayanan uzun, kapsamlı ve en güncel karardır. AİHS'in m. 7/2'ye dayanan en kapsamlı karar ise, Key Case olarak tasnif edilmiş bir Büyük Daire kararı olan 17.05.2010 tarihli *Kononov / Letonya* kararıdır. Kononov ve Vasiliauskas kararlarının yanı sıra AİHS m. 7/2'nin mahiyetinin tartışıldığı az sayıdaki kararlardan hareketle, "uygar uluslar tarafından tanınan hukukun genel ilkeleri" ifadesinin içtihadî anlamı, bu çalışmanın odak konusudur.

I. Kolk and Kislyiy / Estonya ile Penart / Estonya Kararları

Kolk ve Kislyiy / Estonya kararı ile Penart / Estonya kararları birbirine benzer niteliktedir.

Kolk ve Kislyiy / Estonya⁷ başvuru konu olayda başvuranlar, 1949 yılında icra ettiği eylemler sebebiyle 2004'te, Ceza Kanununun 61-1/1 maddesi uyarınca insanlığa karşı suçtan mahkûm olmuştur. Penart / Estonya⁸ davasına konu olayda ise başvuran, 1953 yılında icra ettiği eylemler sebebiyle, 9 Nisan 2003 tarihinde, Ceza Kanununun 61-1/1 maddesi uyarınca *insanlığa karşı suçtan* mahkûm olmuştur.

Başvuranlar, AİHS m. 7'ye aykırı olarak ceza kanununun geriye dönük uygulandığını iddia etmiş; insanlığa karşı suçlarla ilgili cezai sorumluluğun Estonya Ceza Kanunu'nda 9 Kasım 1994 tarihi itibarıyla düzenlendiğine işaret etmiştir.

AİHM'ye göre Sözleşme'nin 7/2 maddesi, uygar uluslarca tanınan genel hukuk ilkelerine göre işlendiği sırada suç sayılan herhangi bir eylem veya ihmal nedeniyle bir kişinin yargılanması ve cezalandırılmasını engellemez.

AİHM, sivil halkın öldürülmesinin, 1945 tarihli Nürnberg Mahkemesi Şartı m. 6/c'de açıkça insanlığa karşı suç olarak tanındığını kaydetmiştir. Her ne kadar Nürnberg Mahkemesi, Avrupa Mihver devletlerinin savaş suçlarını yargılamak için kurulmuş olsa da AİHM, insanlığa karşı suçlara ilişkin ilkelerin evrensel geçerliliğinin, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 95 Sayılı Kararı (11 Aralık 1946) ve daha sonra Uluslararası Hukuk Komisyonu tarafından teyit edildiğini belirtmiştir. Buna göre insanlığa karşı suçların sorumluluğu yalnızca belirli devlet vatandaşlarıyla ve yalnızca II. Dünya Savaşı'nın belirli bir zaman dilimi içinde işlenen eylemlerle sınırlı tutulamaz.

Ayrıca Mahkeme, iç hukukun yorumlanması ve uygulanmasının prensipte ulusal mahkemelerin yetkisine girdiğini belirtmiştir. Bu aynı zamanda iç hukukun genel uluslararası hukuk kurallarına veya uluslararası anlaşmalara atıfta bulunduğu durumlarda da geçerlidir. Mahkemenin rolü, böyle bir yorumun etkilerinin Sözleşme ile uyumlu olup olmadığını tespit etmekle sınırlıdır.

AİHM, başvuranın eylemlerinin söz konusu tarihte Sovyet yasalarına göre hukuka uygun kabul edilebilmesine rağmen; eylemlerin işlendiği tarihte uluslararası hukuka göre insanlığa karşı suç teşkil ettiğinin Estonya mahkemeleri tarafından tespit edildiğini belirtmektedir. AİHM farklı bir sonuca varmak için herhangi bir neden görmemektedir. Bu nedenle AİHM, başvuranın, eylemlerinin işlendiği sırada insanlığa karşı suç teşkil etmediği ve kendisinin bundan haberdar olmasının beklenemeyeceği yönündeki iddialarının açıkça dayanaktan yoksun olduğuna ve başvurunun (AİHS m. 35/3 ve 4 uyarınca) reddedilmesine karar vermiştir.

⁶ ECHR, Violations by Article and by State (1959-2022), https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/stats_violation_1959_2022_eng (Erişim Tarihi:05.03.2024)

ECHR, Violations by Article and by State (2023), <https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/stats-violation-2023-eng> (Erişim Tarihi:05.03.2024)

⁷ AİHM, Kolk ve Kislyiy / Estonya, Bn. 23052/04 24018/04, 17.01.2006.

⁸ AİHM, Penart / Estonya, Bn. 14685/04, 24.01.2006

II. Kononov / Letonya kararı

AİHM'nin Kononov / Letonya kararı, uygar uluslar tarafından tanınan hukukun genel ilkelerinin tartışıldığı önemli bir karardır. Kononov / Letonya başvurusunda AİHM, II. Dünya Savaşı sırasında icra edilen eylemlerin daha sonra savaş suçu sayılarak cezalandırılmasını, AİHS m. 7 kapsamında incelemiştir.

Başvuruya konu olay, Kononov'un 1944 yılında katıldığı askerî harekât hakkındadır. Kononov'un idaresindeki silahlı birim, altı erkeği öldürmüş, biri hamile üç kadının içinde bulunduğu evi yakmıştır. Letonya'nın bağımsızlık kazanmasının ardından, 2004 yılında Letonya Yüksek Mahkemesi, 1993 yılında yürürlüğe giren Letonya Ceza Kanunu m. 68(3) uyarınca, Kononov'u *savaş suçu* işlemekten mahkûm etmiştir. Kononov'un AİHM'ye başvurması üzerine 2008'de AİHM Dairesi, AİHS m. 7'de düzenlenen suç ve cezaların geçmişe yürümezliği ilkesinin Letonya tarafından ihlal edildiğine hükmetmiştir⁹. Letonya, davanın AİHM Büyük Daire (*Grand Chamber*) tarafından tekrar görülmesini istemiştir. Eğer davada Sözleşmenin yorumuna ilişkin ciddi bir sorun varsa, Büyük Daire istemi kabul eder¹⁰. Davada, m. 7/2'nin yorumuna ilişkin *ciddi bir sorun* görülmüş olmalıdır; zira Büyük Daire istemi kabul etmiş ve yeni karar m. 7/2 bağlamında tesis edilmiştir.

Daire kararının aksine Büyük Daire, Kononov'un eylemlerini icra ettiği 1944 yılında, *savaş suçlarından* bireysel sorumluluğu düzenleyen uluslararası bir hukuk kuralı -yasal dayanak- olduğunu; La Haye ve Cenevre Sözleşmelerinin ve Martens Kaydı'nın '*uluslararası teamül hukukunun hiçbir suretle ihlal edilmemesi gereken ilkeleri*' olduğunu belirtmiştir. Büyük Daire'ye göre anılan uluslararası hukuk kuralları yeterince açık, erişilebilir ve sonuçları öngörülebilir niteliktedir¹¹. Kononov / Letonya kararıyla AİHM Büyük Daire, AİHS m. 7/2 bağlamında Martens Kaydı'nı uluslararası insancıl hukukun genel prensiplerinden saymış, ilgili uluslararası suçlar bakımından Martens Kaydı'nın normatif değerini ve devletler üzerinde bağlayıcılığını kabul etmiştir¹², müdahalede hak ihlali bulunmadığına karar vermiştir.

AİHM'ye göre AİHS m. 7/2, suç ve cezaların geçmişe yürümezliğine getirilmiş genel ve geniş yorumlanacak bir istisna değildir. AİHS m. 7/2'nin asıl ve dar amacı Kononov kararında¹³ şöyle belirtilmiştir: "... m. 7'nin her iki paragrafı birbirleriyle bağlantılı ve uyumlu bir şekilde yorumlanmalıdır¹⁴. ... Mahkeme, şu hususların konuyla ilgisini hatırlatmayı önemli görür: Sözleşme'nin hazırlık çalışmalarında (*travaux préparatoires*), m. 7/2'nin amacı açıkça ortaya konmuştur. Buna göre m. 7, II. Dünya Savaşı sonunda tamamen olağanüstü koşullarda çıkarılan, savaş suçları ve benzeri suçları cezalandırmayı amaçlayan yasaları etkilemez ve bu yasalarla ilgili hukuki veya ahlaki bir yargıya varmak gibi bir amacı yoktur¹⁵ ..."¹⁶.

III. Vasiliauskas / Litvanya kararı

Vasiliauskas/Litvanya kararı, AİHS m. 7'nin birinci ve ikinci fıkralarının tartışıldığı en güncel Büyük Daire kararıdır.

Başvuruya konu olay, II. Dünya Savaşı sırası ve sonrasında SSCB'nin Baltık devletlerindeki faaliyetleri hakkındadır. Başvuran Vytautas Vasiliauskas, Litvanya Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti birimlerinde, Litvanya Özgürlük Mücadele Hareketi direnişini bastırma faaliyetlerde yer almış, 2 Ocak 1953 tarihinde Litvanyalı iki partizan kardeş olan J.A. ve A.A.'nın yakalanması operasyonunda görev yapmış, operasyonda J.A. ve A.A. öldürülmüştür¹⁷.

⁹ AİHM, Kononov / Letonya, Bn. 36376/04, 24.07.2008.

¹⁰ AİHS m. 43. Büyük Daire'ye gönderme 1. Bir Daire kararının verildiği tarihten itibaren üç ay içinde ve istisnai durumlarda, dava taraflarından her biri davanın Büyük Daire'ye gönderilmesini isteyebilir. 2. Büyük Daire bünyesinde beş yargıçtan oluşan bir kurul istemi, eğer davada Sözleşme ve Protokollerinin yorumuna ya da uygulanmasına ilişkin ya da genel nitelikte ciddi bir sorun varsa, kabul eder. 3. Kurul istemi kabul ederse, Büyük Daire davayı karara bağlar.

¹¹ AİHM, Kononov / Letonya, p. 215.

¹² ERDEM, M., "İnsancıl Hukukta Martens Kaydı", İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 6 (2), 2015, s. 211-286, <http://openaccess.inonu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11616/3915/makale.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Erişim Tarihi 15.01.2024).

¹³ AİHM, Kononov / Letonya, p. 186.

¹⁴ Aynı yönde bir başka karar için bkz. AİHM, Tess / Letonya, Bn. 34854/02, 12.12.2002.

¹⁵ Bkz. AİHM, X. / Belçika, Bn. 268/57, 20.07.1957, p. 241.

¹⁶ AİHM, Vasiliauskas / Litvanya, Bn. No. 35343/05, 20.10.2015, p. 188

¹⁷ AİHM, Vasiliauskas / Litvanya, p. 25.

Litvanya'nın bağımsızlığını geri kazanmasından sonra J.A. ve A.A. kardeşlerin 1953'teki ölümleriyle ilgili soruşturma başlatılmış; Eylül 2001'de Vasiliauskas, Litvanya'da 1992'de yürürlüğe giren soykırım suçu kapsamında, 1998 yılında değiştirilen Litvanya Ceza Kanunu m. 71/2 uyarınca *siyasi bir grup* olan Litvanya partizanlarına *soykırım* yapmakla suçlanmış ve 2004'te mahkûm edilmiştir¹⁸.

AİHM'ye göre, başvuranın mahkûmiyetinde, 1953'te yürürlükte olmayan ulusal bir yasanın geçmişe etkili uygulandığı açıktır. Başvuranın mahkûmiyeti, AİHS m. 7/2 uyarınca 2 Ocak 1953 tarihinde uluslararası hukukta kabul edilmiş bir genel hukuk kuralına dayanmadıkça, Sözleşme m. 7/1'in ihlalinin tespiti gerekir; başvuru bu perspektiften incelenmelidir¹⁹.

Bu bağlamda AİHM, şu üç sorunun cevabını aramıştır: Partizan J.A. ve A.A.'nın öldürüldüğü 2 Ocak 1953 tarihinde Vasiliauskas'ın soykırımdan sorumluluğunu düzenleyen (1) yasal dayanak -uygar uluslar tarafından tanınan hukukun genel ilkeleri- var mıdır; bu yasal dayanak makul ölçüde (2) erişilebilir ve sonuçları (3) öngörülebilir midir?²⁰

III. 1. Yasal Dayanak: Uygur Uluslar Tarafından Tanınan Hukukun Genel İlkeleri

AİHM'ye göre, başvuranın mahkûmiyetinde, 1953'te yürürlükte olmayan ulusal bir yasanın geçmişe etkili uygulandığı açıktır. AİHM, ikinci olarak şu sorunun cevabını aramıştır: Devletin ulusal hukukunda düzenlenmemiş olan bir suç, o tarihte *uygar uluslarca* kabul edilmiş midir?

Davalı devlet savunmasında şuna işaret etmiştir: Kişi için her zaman ahlaki bir tercih yapma imkânı vardır, hükümetin veya üstünün emrini yerine getiren kişinin uluslararası hukuktan doğan sorumluluktan kurtulamayacağını açıkça düzenleyen Nürnberg prensibi IV, davayla doğrudan ilgili yasal bir dayanaktır²¹.

AİHM, başvuru konusu eylemlerin icra edildiği 1953'te soykırımın açıkça uluslararası hukukta suç kabul edildiğini belirtmiştir²²; AİHM'ye göre, soykırım suçunun hukuki zemindeki miladı 1946 ve 1948²³ yıllarına dayanmaktadır.

III. 2. Erişilebilirlik

Vasiliauskas / Litvanya kararında AİHM, soykırımı yasaklayan uluslararası hukuk belgelerinin, başvuran için makul ölçüde erişilebilir olduğu görüşündedir²⁴.

AİHM, Sovyetler Birliği'nin, Uluslararası Askeri Ceza Mahkemesi Şartı'nı kabul eden 8 Ağustos 1945 tarihli Londra Antlaşması'nın tarafı olduğunu belirtmiştir. Şartın 6. maddesi uyarınca, sivil nüfusa yönelik yok etme, sürgün etme ve diğer insanlık dışı eylemler, siyasi nedenlerle yapılan zulümler de dahil olmak üzere, insanlığa karşı suç olarak tanımlanmıştır. 11 Aralık 1946 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 96 (I) no.lu Kararıyla soykırım suçunu kınamıştır. Bu Kararla tanınan uluslararası hukuk prensiplerini doğrulayan 1948 Soykırım Sözleşmesi, 9 Aralık 1948'de Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından oy birliğiyle kabul edilmiştir. Sovyetler Birliği, Soykırım Sözleşmesi'ni 16 Aralık 1949 tarihinde imzalamış, 12 Ocak 1951 tarihinde Sözleşme yürürlüğe

¹⁸ AİHM, Vasiliauskas / Litvanya, p. 33, 36, 38, 53, 165.

¹⁹ AİHM, Vasiliauskas / Litvanya, p. 166: "Dolayısıyla Mahkeme, başvuranın mahkûmiyetinin 1953 yılında yürürlükte olmayan yasal hükümlere dayandığını ve dolayısıyla bu hükümlerin geriye dönük olarak uygulandığını açık olduğu kanaatindedir. Dolayısıyla bu durum, başvuranın mahkûmiyetinin söz konusu tarihte geçerli olan uluslararası hukuka dayandığı kanıtlanmadıkça, Sözleşme'nin 7. maddesinin ihlalinin teşkil edecektir. Mahkemeye göre, başvuranın mahkûmiyeti bu nedenle bu perspektiften incelenmelidir."

Kaunas Bölge Mahkemesi, 4 Şubat 2004 tarihli kararında, 9 Nisan 1992 tarihli "Litvanya Halkına Yapılan Soykırımdan Sorumluluk" hakkında Kanun'un 3. maddesi uyarınca soykırım için cezai sorumluluğun geçmişe etkili uygulanabileceğini kaydetmiş (AİHM, Vasiliauskas / Litvanya, p. 32), Ceza Kanunu m. 99 uyarınca başvuranı soykırımdan suçlu bularak altı yıl hapis cezasına hükmetmiştir (AİHM, Vasiliauskas / Litvanya, p. 31-33). 22 Şubat 2005 tarihinde Temyiz Mahkemesi, başvuranın mahkûmiyet kararlarını onamıştır (AİHM, Vasiliauskas / Litvanya, p. 38).

²⁰ AİHM, Vasiliauskas / Litvanya, p. 162.

Sözleşme tarafından korunan hak ve özgürlükler ihlal edilmedikçe (AİHM, Streletz, Kessler ve Krenz / Almanya, Bn. 34044/96 35532/97 44801/98, 22.03.2001, p. 49; AİHM, Jorgic / Almanya, Bn. 74613/01, 12.07.2007, p. 102), ulusal mahkemeler tarafından yapıldığı iddia edilen maddi ve hukuki hataları ele almak, Mahkeme'nin görevi değildir. Mahkeme, bazı iyi bilinen tarihi gerçeklikleri ve bunların dayandığı sebepleri kabul edebilir; bu kabul, özellikle yerel mahkemelerin bazı tarihsel hassasiyetlere ilişkin vakıaları değerlendirdikleri durumlar için söz konusudur (AİHM, Vasiliauskas / Litvanya, p. 160. Aynı yönde bir başka karar için bkz. AİHM, Ždanoka / Letonya, Bn. 58276/00, 16.03.2006, p. 96).

²¹ AİHM [BD], Vasiliauskas / Litvanya, p. 114.

²² AİHM, Vasiliauskas / Litvanya, p. 167.

²³ Soykırım Sözleşmesi'nin düzenlendiği 1948 tarihinde ve hatta bu tarihten önce Birleşmiş Milletler'in 1946 tarihli kararında, soykırım suçu tanınmakta ve kınanmaktadır.

²⁴ AİHM, Vasiliauskas / Litvanya, p. 168.

girmiştir. AİHM ayrıca şu hususa dikkat çeker: Uluslararası Adalet Divanı'nın 1951 tarihli Tavsiye Kararı'nda işaret ettiği üzere, Soykırım Sözleşmesinin temelini oluşturan **uygar uluslar tarafından tanınan ilkeler**, herhangi bir sözleşmesel yükümlülükten kaynaklanmasa dahi devletler üzerinde bağlayıcıdır²⁵.

Bu durumda Mahkeme, soykırımı yasaklayan uluslararası hukuk belgelerinin, başvuran için makul ölçüde erişilebilir olduğuna karar vermiştir²⁶.

III. 3. Öngörülebilirlik

Vasiliauskas / Litvanya başvurusunun öngörülebilirlik denetiminde, 1953 yılında soykırım suçunun tanımını araştıran AİHM²⁷, 1948 Soykırım Sözleşmesi ile sadece ulusal, etnik, ırksal ve dinî olmak üzere dört grubun korunduğunu; sosyal ve siyasi grupların ise Sözleşme kapsamına alınmadığını belirtmiştir²⁸. Siyasi gruplar, 1953'te uluslararası hukukta kabul edilen soykırım suçu kapsamında olmadığından, başvuran, siyasi bir grup olan Litvanya partizanlarına yönelik soykırımdan mahkûm edileceğini öngöremez²⁹. Mahkeme, başvuranın soykırımdan mahkûmiyetinin, söz konusu zamanda uluslararası hukukta tanımlanan suçun unsurları ile uyumlu/tutarlı olmadığına dolayısıyla cezanın başvuran için makul ölçüde öngörülebilir olmadığından hareketle AİHM m. 7/2'nin ihlal edildiğine karar vermiştir³⁰.

SONUÇ

AİHM Büyük Dairesi, hak ihlalden doğan zararın son derece şiddetli olabileceği AİHS m. 7 kapsamında, *iç hukukta yürürlükte olmayan* uluslararası hukuk kuralları yönünden kanunilik prensibinin yorumunu titizlikle yapmıştır.

Kanunsuz ceza olmaz kuralını düzenleyen AİHS'in 7. maddesinin ikinci fıkrasına göre, işlendiği zaman *uygar uluslar tarafından tanınan genel hukuk ilkelerine göre* suç sayılan bir eylem veya ihmalden yargılanmak ve cezalandırılmak, hak ihlali doğurmaz. Bir başka ifadeyle AİHS m. 7/2'ye göre, işlendiği tarihte iç hukukta suç olarak düzenlenmemesine rağmen *uygar uluslarca tanınan genel hukuk ilkelerine göre* suç sayılan bir eyleme verilen ceza, cezaların kanuniliği kuralını ihlal etmez. Bu bağlamda *uygar uluslar tarafından tanınan hukukun genel ilkelerine* dayanarak temel haklara yapılan müdahalelerde “uygar uluslar” ve “hukukun genel ilkeleri” kavramlarına belirlilik öngörülebilirlik kazandırılmalıdır.

AİHM'ye göre yasalarda yer alan belirsiz ifadelerin yorumlanması bir uygulama meselesidir. Yasayı tutarlı biçimde yorumlamak ve yorum şüphelerini ortadan kaldırmak, yargı organının işlevidir. Yasada yer alan belirsiz ifadeler, yasanın uygulanmasını tek başına öngöremez hale getirmez; bu gibi hallerde

²⁵ AİHM, Vasiliauskas / Litvanya, p. 167.

²⁶ AİHM, Vasiliauskas / Litvanya, p. 168.

²⁷ Mahkeme, soykırım suçunu düzenleyen pozitif hukuk normlarını tespit ettikten sonra şunu sorgulamıştır: 1953 yılında, uluslararası teamül hukuku, soykırım suçu kapsamına siyasi grupları da dâhil etmiş midir? Dâhil etmesi hâlinde başvuranın soykırımdan mahkûmiyet geçerli dayanağa kavuşabilir (AİHM, Vasiliauskas / Litvanya, p. 171). Bu noktada Mahkeme, soykırım tanımına siyasi grupları da dâhil eden görüşlere rağmen, 1948 Sözleşmesi'nde soykırımın tanımının dar kapsamda kaldığına ve sonraki tüm uluslararası hukuk belgelerinde de bu dar kapsamlı tanımın benimsendiğine dikkat çekerek; 1953 yılında uluslararası teamül hukukunda, “siyasi grup”ların soykırım kapsamına dâhil edildiğini ortaya koyan yeterli ölçüde güçlü bir dayanağın bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır (AİHM, Vasiliauskas / Litvanya, p. 175). Mahkeme, soykırım suçunun kapsamının, uluslararası teamül hukukunda, sözleşme tanımından daha geniş olup olmadığına ilişkin farklı görüşlerin olduğunu belirtmiştir (p. 173). “Soykırım” teriminin isim babası Raphael Lemkin, 1944 tarihli kitabında (LEMKIN, R., Axis Rule in Occupied Europe: Laws of Occupation, Analysis of Government, Proposals for Redress. Publications of the Carnegie Endowment for International Peace, Division of International Law, Washington 1944, p. 91) geniş bir tanım ortaya koymuş; ulusal grubun siyasi kurumlarını, kültürlerini ve geçim kaynaklarını yok etmek suretiyle ulusal grubu yok etmeyi amaçlayan eylemleri de soykırım kapsamında değerlendirmiştir. 1946 tarihinde BM Genel Kurulu, 96 (1) No.lu Kararı ile “ırksal, dini, siyasi ve diğer gruplar”ı korumak üzere bir Soykırım Sözleşmesi hazırlanması çağrısında bulunmuştur. Bazı yazarlar bu Karar'ın soykırım suçu üzerinde teamüli bir *jus cogens* etkisi yarattığı görüşündeyken (Örneğin, SCHAACK, B. V., “The Crime of Political Genocide: Repairing the Genocide Convention's Blind Spot”, Yale Law Journal, Vol. 106, No. 7, May 1997, p. 2262) bazı yazarlar bu görüşe mesafelidir (Örneğin, SCHABAS, S. A., Genocide in International Law: The Crime of Crimes, Cambridge University Press, 1st Edition, 2000, p. 134). Mahkeme, 1953 yılında uluslararası teamül hukukunda siyasi grupların da soykırım suçu kapsamında korunduğunu gösteren bazı argümanlara ulaşmış; ancak, ilgili dönemde karşı görüşlerin de aynı derecede güçlü olduğunu vurgulamıştır.

²⁸ AİHM, Vasiliauskas / Litvanya, p. 170

²⁹ Mahkeme'ye göre, devletler, soykırım suçunu, 1948 Soykırım Sözleşmesi'nde tanımlanandan daha geniş kapsamda düzenleme yetkisine sahiptir; ancak bu yetki, sonraki tarihli geniş düzenlemeleri geçmişe etkili uygulayarak mahkûmiyet kararları verilmesine imkân vermez (Aynı yönde başka kararlar için bkz. AİHM, Scoppola / İtalya (no. 2), Bn. 10249/03, 17.09.2009, p. 93; AİHM, Maktouf ve Damjanović / Bosna Hersek, Bn. 2312/08, 34179/08, 18.07.2013, p. 66.)

³⁰ AİHM, Vasiliauskas / Litvanya, p. 185.

Mahkeme, başvuranın (belki bir avukat yardımı ile), Litvanya partizanlarını öldürmesinin soykırım suçu oluşturacağını öngörebileceğine ikna olmamıştır (AİHM, Vasiliauskas / Litvanya, p. 181).

yargısal yorum, öngörülebilirliği sağlamada önemli rol üstlenmektedir³¹. Benzer bir yaklaşımla AİHM, ilgili fıkranın uygulanmasına yönelik içtihadını on yedi yargıçlı Büyük Daire kararlarıyla inşa etmiştir³².

AİHM kararlarında ne “uygar uluslar” ne de “hukukun genel ilkeleri” hakkında *tanımlayıcı* bir ifade kullanmıştır. Hangi ulusların “uygar” kabul edileceğine yahut doğal hukuka içkin normatif dayanaktan yoksun bir “hukukun genel ilkeleri” tanımına AİHM kararlarda rastlamak mümkün değildir. AİHM, m. 7/2 hakkındaki içtihadını, Sözleşme’nin hazırlık çalışmalarına (travaux préparatoires) atıf yaparak “tarihi yorum” yaklaşımıyla oluşturmuştur.

Tarihî yorum, yasa koyucunun yasayı yaparken ulaşmak istediği amaç/gaye/niyetten hareketle yapılan bir yorum yöntemidir. Bu yorum yönteminde, komisyon çalışmaları sırasındaki tutanaklar ve görüşme kayıtlarından, tarihsel malzemelerden yararlanılarak yasa koyucunun muhtemel (subjektif) iradesi araştırılır³³. AİHM, kararlarında *Sözleşme’nin hazırlık çalışmalarına* atıfta bulunarak şuna işaret etmiştir:

“Mahkeme, Hükümetin ileri sürdüğü şu savunmayı kabul edemeyeceğini belirtmiştir: Bir eylemin, işlendiği zamanda, Sözleşme m. 7/2 uyarınca ‘uygar uluslarca tanınan hukukun genel prensipleri’ kapsamında suç oluşturması hâlinde, suç ve cezaların geçmişe yürüyememesi kuralı uygulanmayacaktır. Bu argüman Sözleşme’nin hazırlık çalışmaları (travaux préparatoires) ile uyumlu değildir; zira hazırlık çalışmaları şuna dikkat çeker: m. 7/1, geçmişe yürümezlik kuralını ihtiva eder, m. 7/2 ise sadece, II. Dünya Savaşı sırasında işlenen suçların, bu savaştan sonra kovuşturulmasının hukukiliğinden hiçbir şüphe duyulmamasını sağlayacak şekilde geçmişe yürümezlik kuralından doğan yükümlülükleri açıklığa kavuşturur³⁴. Dolayısıyla, Sözleşmeyi kaleme alanların geriye yürümezlik kuralına genel bir istisna getirmeyi amaçlamadığı açıktır.”³⁵

Büyük Daire kararlarında, m. 7/2’nin kanunilik kuralına *genel ve geniş yorumlanacak bir istisna* getirmediği, dar yorumlanması gereken bu fıkıyla II. Dünya Savaşı sonrasında yürütülen soruşturmaların geçerliliğinin korunmasının amaçlandığı vurgulanmaktadır. Sözleşme m. 7’nin birinci ve ikinci fıkraları birbirleriyle bağlantılıdır; özgürlüklere yönelik müdahale Sözleşme m. 7/1 kapsamında gerekçelendirilemediğinde, m. 7/2 kapsamında da gerekçelendirilemeyecektir.

AİHS m. 7/2’ye dayanan kararlarda AİHM, soykırım suçu, savaş suçları ve insanlığa karşı suçlar bağlamında Nürnberg prensiplerine, Soykırım Sözleşmesi ve La Haye Sözleşmelerine daha genel ifadeyle uluslararası insancıl hukuk kurallarına atıfta bulunmuştur. AİHS m. 7’de kullanılan “*hukuk (law)*” kavramı erişilebilirlik ve öngörülebilirlik başta üzere nitel gereklere de işaret eden³⁶ bir kavramdır. Soykırım suçu, savaş suçları ve insanlığa karşı suçlarda zamanaşımı uygulanmayacağına dair Birleşmiş Milletler sözleşmelerinden hareketle, iç hukukta düzenlenmeyen anılan suçlarla ilgili haksız fiiller özelinde sonraki tarihlerde yapılan yargılamaların Sözleşmeye uygunluğunu teyit eden bir içtihat ortaya konmaktadır.

KAYNAKÇA

AKIL, A., “Hukukun Genel İlkeleri ve Hukukun Gelişimine Etkisi”, AÜEHFD, VI (3-4), Aralık 2003, s. 385-423. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1860002> (Erişim Tarihi 02.01.2024).

AKTAŞ, S., “Hukukta Yorum Çabaları”, EÜHFD, XV (3-4), 2011, s. 1-33. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1846646> (Erişim Tarihi 02.01.2024)

³¹ DEMİR, H. S., “Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’nin Hak İhlali Başvurularının Denetiminde Kullandığı “Yasal Dayanak” ve “Yasa Kalitesi” Ölçütü Üzerine Bir Değerlendirme”, Yasama Dergisi, (47), 2023, s. 152.

³² AİHM [BD], Kononov / Letonya, Bn. 36376/04, 17.05.2010. AİHM [BD], Vasiliauskas / Litvanya, Bn. No.35343/05, 20.10.2015.

³³ AKTAŞ, S., “Hukukta Yorum Çabaları”, EÜHFD, XV (3-4), 2011, s.14.

³⁴ Aynı yönde bir başka karar için bkz. AİHM, Kononov / Letonya, p. 186.

³⁵ AİHM, Maktouf ve Damjanović / Bosna Hersek, Bn. 2312/08, 34179/08, 18.07.2013, p. 72.

³⁶ Aynı yönde başka kararlar için bkz. AİHM, Kononov / Letonya, p. 185, 196; AİHM, Del Rio Prada / İspanya, Bn. 42750/09, 21.10.2013, p. 91; AİHM, Korbely / Macaristan, Bn. 9174/02, 19.09.2008, p. 70.

- CHENG, B., *General Principles Of Law As Applied By International Courts And Tribunals*, Cambridge University Press, New York 2006.
- DEMİR, H. S., “Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’nin Hak İhlali Başvurularının Denetiminde Kullandığı “Yasal Dayanak” ve “Yasa Kalitesi” Ölçütü Üzerine Bir Değerlendirme”, *Yasama Dergisi* (47), 2023, s. 125-155.
- DUTERTRE, G., *Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarından Örnekler*, Avrupa Konseyi Yayınları, Ankara Eylül 2007, http://www.anayasa.gov.tr/files/insan_haklari_mahkemesi/kitaplar/aihmkararlarindanornekler.pdf (Erişim Tarihi 15.01.2024).
- ECHR, *Violations by Article and by State (1959-2022)*, https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/stats_violation_1959_2022_eng (Erişim Tarihi 05.03.2024)
- ECHR, *Violations by Article and by State (2023)*, <https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/stats-violation-2023-eng> (Erişim Tarihi:05.03.2024)
- ERDEM, M., “İnsancıl Hukukta Martens Kaydı”, *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 2015, s. 211-286, <http://openaccess.inonu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11616/3915/makale.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Erişim Tarihi 15.01.2024).
- KABOĞLU, İ., “Hukukun Genel İlkeleri ve Anayasa Yargısı”, *Anayasa Yargısı*-8, (25- 27 Nisan 1991), Ankara, 1991.
- LEMKIN, R., *Axis Rule in Occupied Europe: Laws of Occupation, Analysis of Government, Proposals for Redress*. Publications of the Carnegie Endowment for International Peace, Division of International Law, Washington 1944.
- SCHAACK, B. V., “The Crime of Political Genocide: Repairing the Genocide Convention’s Blind Spot”, *Yale Law Journal*, [Vol. 106, No. 7, May 1997](#).
- SCHABAS, S. A., *Genocide in International Law: The Crime of Crimes*, Cambridge University Press, 1st Edition, 2000.
- WENGLER, W., “The General Principles of Law in International Law”, *Law and State*, Vol. I, Tübingen, 1970, s. 61-68.
- WHITE, M., “Equity-A General Principle of Law Recognised by Civilised Nations?”, *QUT Law & Justice Journal*, 4 (1), 2004, 103-116. <https://lr.law.qut.edu.au/article/view/177/171/view.html> (Erişim Tarihi 30.01.2024)

AİHM KARARLARI

- AİHM, X. / Belçika, Bn. [268/57](#), 20.07.1957.
- AİHM, Streletz, Kessler ve Krenz / Almanya, Bn. 34044/96 35532/97 44801/98, 22.03.2001.
- AİHM, Tess / Letonya, Bn. 34854/02, 12.12.2002.
- AİHM [BD], Gorzelik ve Diğerleri / Polonya, Bn. [44158/98](#), 17.02.2004.
- AİHM [BD], Leyla Şahin / Türkiye, Bn. [44774/98](#), 10.10.2005.
- AİHM, Kolk ve Kislyiy / Estonya, Bn. 23052/04 24018/04, 17.01.2006.
- AİHM, Penart / Estonya, Bn. 14685/04, 24.01.2006
- AİHM, Ždanoka / Letonya, Bn. 58276/00, 16.03.2006.
- AİHM, Jorgic / Almanya, Bn. 74613/01, 12.07.2007.
- AİHM, Kononov / Letonya, Bn. 36376/04, 24.07.2008.

AİHM, Korbely / Macaristan, Bn. [9174/02](#), 19.09.2008.

AİHM, Scoppola / İtalya (no. 2), Bn. [10249/03](#), 17.09.2009.

AİHM [BD], Kononov / Letonya, Bn. 36376/04, 17.05.2010.

AİHM, Maktouf ve Damjanović / Bosna Hersek, Bn. [2312/08](#), [34179/08](#), 18.07.2013.

AİHM, Del Rio Prada / İspanya, Bn. [42750/09](#), 21.10.2013.

AİHM [BD], Vasiliauskas / Litvanya, Bn. No.[35343/05](#), 20.10.2015.



Makale id= 5

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-4425-7479

| 199

Türkiye'nin Enerji Güvenliği Üzerine Bir Değerlendirme**Öğr. Gör. Dr. Elif Hilal Nazhoğlu¹**¹Pamukkale Üniversitesi

Özet: Ülkelerin sürdürülebilir büyüme, karbon emisyonlarının azaltılması, uygun fiyatlı ve kesintisiz olarak enerji kaynağına ulaşım amaçları doğrultusunda enerji güvenliği politikaları ve stratejileri geliştirmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı enerji güvenliği kapsamında gelişmekte olan ve enerji ithalatına bağımlı bir ülke konumunda olan Türkiye için enerji güvenliği risk değerlendirmesi yaparak literatüre katkıda bulunmaktadır. Bu çalışma bir tarama ve değerlendirme çalışmasıdır. Çalışmada benimsenen yaklaşım, Küresel Enerji Enstitüsü tarafından yayınlanan Uluslararası Enerji Güvenliği Risk Endeksine göre Türkiye'nin enerji güvenliği riskini incelemek ve değerlendirmektir. Çalışmanın özgünlüğü Türkiye'nin enerji ithalat bağımlısı bir ülke olması nedeniyle oldukça önemli bir konu olan enerji güvenliği risk durumunun uluslararası bir endeks kullanılarak incelenmesidir. Bulgular, Uluslararası Enerji Güvenliği Risk Endeksine göre Türkiye'nin enerji güvenliği riskinin yüksek olduğunu göstermiştir. En yüksek risk yakıt ithalatı içerisinde doğalgaz ve kömür ithalatında olmuştur. Bununla birlikte çevre kategorisinde karbon emisyonları (CO₂) riski açısından yıllar itibarıyla riskin arttığı ve oldukça yüksek seviyelere ulaştığı görülmüştür. Aksine en düşük risk puanları ise enerji harcamaları oynaklığı göstergesinde elde etmiştir. Sonuç olarak Türkiye'nin enerji güvenliği durumu riskli olup bu riskin azaltılması için politika yapımcıların enerji çeşitlendirmesi, iklim değişikliği ve enerji alt yatırımları konularında önemli stratejik kararlar almaları ve sürdürülebilir enerji güvenliği politikaları geliştirmeleri gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Enerji Güvenliği, Türkiye, Enerji Güvenliği Risk Endeksi.

An Assessment of Turkey's Energy Security

Abstract: Countries need to develop energy security policies and strategies in line with the goals of sustainable growth, reduced carbon emissions and access to affordable and uninterrupted energy sources. In this regard, the aim of this study is to contribute to the literature by providing an energy security risk assessment for Turkey, which is a developing country in terms of energy security and dependent on energy imports. This study is a reviewing and evaluation study. The approach adopted in the study is to examine and assess Turkey's energy security risk according to the International Energy Security Risk Index published by the Global Energy Institute. The originality of the study is that it examines Turkey's energy security risk situation, which is a very important issue as a country dependent on energy imports, using an international index. The findings showed that Turkey's energy security risk is high according to the International Energy Security Risk Index. The highest risk was in natural gas and coal imports among fuel imports. However, as regards the risk of carbon emissions (CO₂) in the environmental category, it has been observed that the risk has increased over the years and has reached quite high levels. On the contrary, the lowest risk scores were obtained for the indicator of the volatility of energy expenditure. As a result, Turkey's energy security situation is risky and in order to reduce this risk, policymakers need to make key strategic decisions on energy diversification, climate change and energy sub-investments and develop sustainable energy security policies.

Keywords: Energy Security, Türkiye, Energy Security Risk Index

1. Giriş

Enerji, ekonomik büyüme ve gelişmenin temeli olmuştur ve istikrarlı bir enerji tedariki, uzun vadeli ulusal güvenlik ve ekonomik refah için olması gereken önemli bir unsurdur (Su ve diğerleri, 2021: 1).

Kentleşme ve modernleşme arttıkça enerjiye olan talep önemli ölçüde artarken enerji güvenliği daha da önemli hale gelmektedir (Basher ve Sadorsky, 2006). Enerji piyasalarında özellikle petrol fiyatlarında oluşan dalgalanmaların makroekonomik ve finansal göstergeler üzerine etkileri bilinmekle birlikte enerjiye bütünsel bir yaklaşım kazandıran enerji güvenliğinin genel ekonomi için etkileri sürdürülebilir büyüme için oldukça önemlidir. Özellikle gelişmekte olan ve/veya az gelişmiş ülke ekonomileri için bu durumun kırılğan bir yapıya zemin hazırlama ihtimali oldukça yüksektir (Vosylius ve diğerleri, 2013: 5). Enerji güvenliği kavramı açısından en büyük endişe, gelecekte enerji talebini karşılamak için uygun enerji arzının ucuz ve tutarlı bir şekilde bulunmasıyla ilgilidir (Mahmood ve Ayaz, 2018: 47). Bununla birlikte enerji arzına vurgu yapan ve ithal enerji bağımlılığını azaltan enerji güvenliği kavramı da giderek daha popüler hale gelmekle birlikte enerji güvenliği enerji politika zorluklarının merkezinde yer almaktadır (Khan ve diğerleri, 2023: 1; Wang ve diğerleri, 2022: 2). Enerji talebi, arzı, enerji güvenliği ve çevre sorunlarına ilişkin artan endişeler küresel farkındalığı teşvik etmektedir. Bu doğrultuda enerji güvenliği kavramı ile ilgili olarak hala net bir tanımın olmadığı söylenebilir.

1973 yılında ortaya çıkan ilk petrol kriziyle birlikte “Enerji Güvenliği” kavramı küresel olarak dikkat çekmiştir. 1991 Körfez Savaşı, 2005 Katrina ve Rita Kasırgaları, 2011 Libya İç Savaşı ve 2022 Rusya-Ukrayna Savaşı enerji güvenliği riskini ülkelere tekrar hatırlatmıştır. Eski klasik görüşe göre “petrol rezervlerinin” enerji güvenliği ile ilişkilendirilmesinin artık enerji güvenliği kavramını karşılamadığı bilinmektedir. Bu doğrultuda Uluslararası Enerji Ajansı (International Energy Agency - IEA) enerji güvenliği kavramını “Tüm yakıtlara ve enerji kaynaklarına güvenilir, uygun fiyatlı erişim” olarak tanımlamaktadır. IEA’ya göre enerji güvenliği kısa ve uzun dönem olarak ikiye ayrılmaktadır. Uzun dönem enerji güvenliği, ekonomik gelişmeler ve çevresel ihtiyaçlar doğrultusunda enerji arzına ve tedarikine yönelik zamanında yapılan yatırımlarla ilgilidir. Kısa dönem ise enerji sistemlerinin arz-talep dengesindeki ani değişikliklere anında tepki verme yeteneğine odaklanmaktadır (IEA, 2023). Avrupa Çevre Ajansı (European Environment Agency – EEA)’na göre ise, “Enerji güvenliği, enerjinin her zaman çeşitli şekillerde, yeterli miktarda, makul ve/veya karşılanabilir fiyatlarla bulunabilirliği” olarak tanımlanmaktadır.

Tablo 1’de Dünya ve Türkiye için 2022 yılı birincil enerji tüketiminde kullanılan enerji kaynakları eksajul düzeyi üzerinden gösterilmektedir. Dünya birincil enerji tüketiminde sırasıyla petrol 190, kömür 161 ve doğalgaz 141 eksajul düzeyiyle ilk üçte yer almaktadır. Nükleer enerji 24 eksajul düzeyiyle en düşük paya sahiptir. Türkiye birincil enerji tüketimi toplam 7.01 eksajul düzeyinde olup sırasıyla petrol 2.10, doğalgaz 1.84 ve kömür 1.75 eksajul düzeyinde kullanılmaktadır. Türkiye, birincil enerji tüketiminde dünya kullanımına göre petrolün %1.1’ini, doğalgazın %1.3’ünü, kömürün %1.1’ini, hidroelektrikte %1.5, yenilenebilir enerjide %1.5 ve genel toplamda %1.2’lik paya sahiptir.

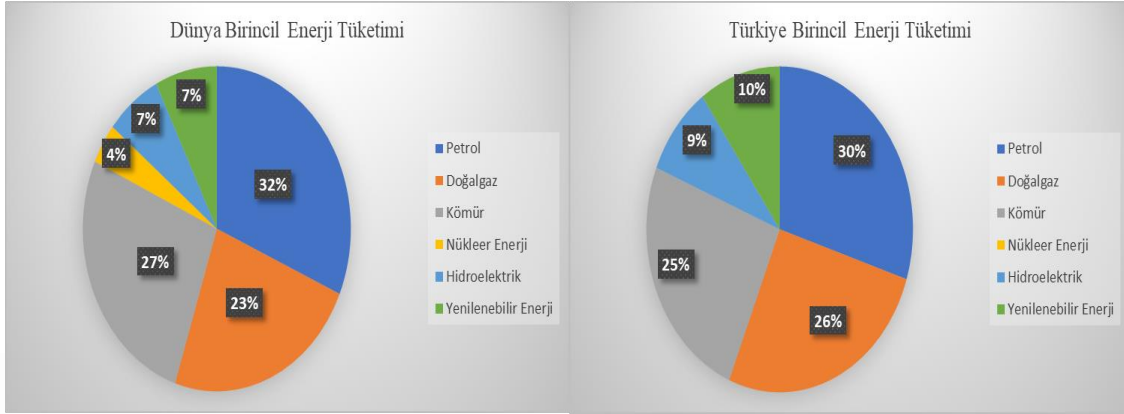
Tablo 1: 2022 Yılı Birinci Enerji Tüketimi (Eksajul)

Enerji Kaynağı	Petrol	Doğalgaz	Kömür	Nükleer E.	Hidroelektrik	Yenilenebilir E.
Dünya	190.69	141.89	161.47	24.13	40.68	45.18
Türkiye	2.1	1.84	1.75	0	0.63	0.69
%	1.1	1.3	1.1	0	1.5	1.5

Kaynak: BP Statistical Review, 2023.

Şekil 1, 2022 yılı Dünya ve Türkiye birincil enerji tüketiminde kullanılan enerji kaynaklarının eksajul değerini göstermektedir. Birincil enerji tüketiminde kaynakların toplam değeri 604.04 eksajuldür. Birincil enerji tüketiminde petrol %32’lik oranla toplam birincil enerji tüketiminde ilk sırada yer almaktadır. Petrolü sırasıyla kömür %27, doğalgaz %23, yenilenebilir enerji %7, hidroelektrik %7 ve %4’lük payla nükleer enerji izlemektedir. Dünya birincil enerji tüketiminin yaklaşık %82’si fosil yakıtlardan karşılanmaktadır. Şekil 1’de görüldüğü üzere petrol hala birincil enerji tüketiminde en yüksek paya sahiptir. En düşük pay ise nükleer enerji kullanımındadır. Türkiye’nin birincil enerji tüketiminde en yüksek pay %29.95 ile petrole aittir. Petrolü sırasıyla doğalgaz, kömür, yenilenebilir

enerji ve hidroelektrik izlemektedir. Türkiye'nin birincil enerji tüketiminin %81'i fosil yakıtlardan karşılanmaktadır.



Şekil 1: Dünya ve Türkiye Birincil Enerji Tüketimi

Tablo 2 dünyanın belirli bölgeleri için enerji kaynağı rezervlerine ilişkin verileri göstermektedir. Petrol rezervinin en yüksek olduğu bölgeler sırasıyla Orta Doğu %48, Güney-Merkez ABD %19 ve %14'lük payla Kuzey ABD'dir. Bu üç bölge yaklaşık dünya petrol rezervinin %80'ine sahiptir. En düşük petrol rezervi % 0.8'lik payla Avrupa'da görülmektedir. Doğalgaz rezervi açısından ilk sırada yine Orta Doğu bölgesi vardır. Onu sırasıyla BDT ve Asya-Pasifik izlemektedir. En düşük doğalgaz rezervi % 1.7'lik payla Avrupa'ya aittir. Kömür rezervi en çok Asya-Pasifik bölgesinde mevcuttur. Daha sonra Kuzey ABD ve BDT bölgesi gelmektedir. En düşük kömür rezervi Güney-Merkez ABD bölgesindedir.

Tablo 2: Enerji Kaynağı Rezervleri

Bölgeler	Petrol	%	Doğalgaz	%	Kömür	%	Nükleer	%	Yenilenebilir	%
Kuzey ABD	242.9	14	15.2	8.1	256.734	23.9	909.6	34.0	817.8	19.5
Güney-Merkez ABD	323.4	18.7	7.9	4.2	13.689	1.3	22	0.8	252.8	6.0
Avrupa	13.6	0.8	3.2	1.7	137.240	12.8	741.5	27.7	1040.1	24.7
BDT	146.2	8.4	56.6	30.1	190.655	17.8	231.2	8.6	13.3	0.3
Orta Doğu	835.9	48.3	75.8	40.3	16.040	1.5	26.7	1.0	27.0	0.6
Afrika	125.1	7.2	12.9	6.9	-	-	10.1	0.4	50.8	1.2
Asya-Pasifik	45.2	2.6	16.6	8.8	459.750	42.8	737.9	27.5	2002.6	47.6
Dünya	1732.4	100	188.1	100	1.074.108	100	2.679	100	4204.3	100

Kaynak: BP Statistical Review, 2023

Nükleer enerji açısından ise sırasıyla Kuzey ABD, Avrupa ve Asya-Pasifik bölgesidir. En düşük bölge ise %0.4 ile Afrika bölgesidir. Son olarak yenilenebilir enerji açısından ise Asya-Pasifik bölgesi ilk sıradadır. Onu sırasıyla Avrupa ve Kuzey ABD izlemektedir. En düşük bölge ise BDT bölgesidir. Türkiye, Avrupa bölgesi içinde yer almakta olup Avrupa yenilenebilir enerji ve nükleer enerji açısından üst sıralardayken petrol, doğalgaz ve kömür rezervi açısından ise alt sıralarda yer almaktadır. Öyle ki petrol ve doğalgaz da dünyanın en düşük rezervlerine sahip olarak görülmektedir. Her ne kadar Avrupa bölgesi nükleer enerjide iyi durumda olsa da Türkiye'de aktif nükleer enerji kaynağı yoktur. Tablo 2'ye göre enerji kaynaklarının bölgeler arasındaki dengesiz dağılımı dikkat çekmektedir. Bu durum ülkeler için enerji güvenliği konusunda güvenlik riskinin oluşmasında önemli bir boyut olarak değerlendirilebilir.

IEA (2023) raporuna göre çatışmalar ve belirsizlikler Dünya enerji görünümü için olumsuzluklar barındırmaktadır. 2022 Rusya-Ukrayna Savaşı enerji piyasalarında ve fiyatlarında dalgalanmalara neden olmuş ve sonrasında 2023 Orta Doğu'daki jeopolitik gerilimler istikrarsızlık ihtimalini ortaya çıkarmaktadır. Bundan dolayı enerji güvenliği ve sürdürülebilirlik hedeflerini daha uyumlu hale

getirmek hükümetler için oldukça önemlidir. Bu doğrultuda temiz enerjiye yapılan yatırım 2023 yılında 2020 yılına göre %40 artmıştır. Dünya genelinde 2020’de satılan 25 arabadan biri elektrikliken 2023’te bu oran 5’te bir şeklinde olmuştur. Enerji güvenliğinin sürdürülebilir kalkınma ve ekonomik büyüme ile yakın ilişkisi politika yapımcılar ve yatırımcılar arasında öne çıkan endişeler haline gelmiştir (Sovacool ve Brown, 2010). Bu çalışmada enerji güvenliği kavramı doğrultusunda Türkiye için bir değerlendirme yapılmaya çalışılacaktır. Türkiye ekonomik büyümesini devam ettirebilmek için enerji ithalatına bağımlı ve enerji açığı olan bir ülke konumundadır. Nüfusunun da her geçen yıl artarak büyüdüğü düşünülürse artan enerji talebi enerji güvenliğinin önemini daha da artırmaktadır.

2. Literatür Araştırması

Literatür bölümü çalışmamızın ana odağı olan enerji güvenliğinin ekonomiler için önemini göstermesi açısından enerji güvenliği ve ekonomik göstergeler arasındaki ilişki üzerine olan çalışmalarla sınırlıdır. İlk olarak Gasparatos ve Gadda (2009) Japonya’da enerji güvenliğinin ekonomik çıktı ve çevre üzerindeki etkilerini 1979-2003 dönemi için incelemişlerdir. Sonuçlara göre, enerji güvenliği ve ekonomik büyüme ilişkisinin çevresel sürdürülebilirliğin önüne geçeceği ifade edilmiştir. Ayrıca tüketilen toplam enerji miktarında %66,9 oranındaki artışın çevresel stres düzeyinde %93,7’lik bir artışa sebep olduğu ifade edilmiştir.

Balitskiy ve diğerleri (2014), Avrupa’da 26 ülkede enerji güvenliği ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi 1997–2011 dönemi için incelemişlerdir. Panel eşbütünleşme testleri kullanılarak doğal gaz tüketimi, ekonomik büyüme, emek ve sermaye arasında uzun vadeli birlikte hareket ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Kısa dönemde ise doğal gaz tüketimi ile ekonomik büyüme arasında çift yönlü bir nedensellik ilişkisi olduğu bulunmuştur. Ekonomik büyümeden doğalgaz tüketimine doğru tek yönlü nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada Stavtyskiy ve diğerleri (2018) 29 Avrupa ülkesi için enflasyon ve ekonomik büyüme ile enerji güvenliği ilişkisini 1997-2016 dönemi için incelemişlerdir. Enflasyon ve enerji güvenliği arasındaki ilişki negatif, GSYH ile enerji güvenliği endeksindeki artış arasında ise pozitif ilişki bulunmuştur. Mahmood ve Ayaz (2018) Pakistan için enerji güvenliği ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi 1980-2012 arası dönem için Hata Düzeltme Modeli (ECM) ile incelemişlerdir. Hem kısa hem uzun dönemde enerji talebi ve arzı açısından ekonomik büyümeye doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi bulunmuştur.

Le ve Nguyen (2019) 74 ülke örneğinde enerji güvenliği ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi 2002-2013 dönemi için incelemişlerdir. Panel Düzeltilmiş Standart Hatalar (PCSE) ve Uygulanabilir Genelleştirilmiş En Küçük Kareler (FGLS) tekniklerini kullanarak, farklı gelir düzeylerine göre ülkelerin alt örneklemi üzerinde panel veri analizi yapılmıştır. Sonuçlar hem örneklemin tamamı hem de ülkelerin alt örnekleri için enerji güvenliğinin ekonomik büyümeyi arttırdığını göstermiştir. Karbon yoğunluğu ve enerji yoğunluğu değişkenleriyle ölçülen enerji güvensizliğinin ise ekonomik büyümeyi olumsuz olarak etkilediği ifade edilmiştir.

Kartal ve Öztürk (2020) enerji güvenliği, politik istikrarsızlık ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi 15 Orta Doğu ülkesinde, 1996-2014 dönemi için incelemişlerdir. Sonuçlar, değişkenler arasında uzun dönemli ilişki olduğunu göstermektedir. Tek Yönlü Sabit Zaman Etkili Panel EKK sonuçları, enerji güvenliği riskinde %1 artışın kişi başı GSYH’yi %0,62 düşürdüğünü göstermiştir. Panel FMOLS sonuçları ise enerji güvenliği riskinde %1 artışın kişi başı GSYH’yi %0,41 düşürdüğünü göstermiştir. Panel Granger Nedensellik analizi sonuçlarına göre enerji güvenliği ve kişi başı GSYH arasında çift yönlü nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir. Wang ve diğerleri (2022) 16 Asya ülkesi için 2000-2019 arası dönemde Sistem Genelleştirilmiş Momentler yöntemini kullanarak; enerji güvenliği ve para politikası arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Sonuçlara göre, para politikası ile enerji güvenliği arasında ilişki tespit edilmiştir. Reel faiz oranı, toplam rezerv ve döviz kurunun enerji güvenliğini etkilediği gösterilmiştir.

Lee ve Wang (2022) Çin’deki 30 eyalet için, finansal gelişme ve teknolojik yenilik ile enerji güvenliği arasındaki ilişkileri 2000-2018 dönemi için sabit etki modeli, rastgele etki modeli, araç değişkenler tahmini ve panel eşik modeli yöntemlerini kullanarak incelemişlerdir. Bulgular, Çin’de finansal gelişme ve teknolojik inovasyonun artmasıyla enerji güvenliğinin arttığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda bölgeler arasındaki teknolojik yenilik farklılıklarından dolayı finansal gelişme ile enerji güvenliği arasında

doğrusal olmayan bir eşik etkisi bulunmuştur. Iyke ve diğerleri, (2021) enerji güvenliği ve finansal piyasalar arasındaki ilişkiyi ABD için 10 adet enerji güvenliği endeksi ve enerji pay senedi getirileri değişkenlerini kullanarak Ekim 1989-Mayıs 2019 dönemi için incelemiştir. Enerji güvenliği endekslerinin tamamının enerji pay senedi getirilerini tahmin edebildiği tespit edilmiştir.

Enerji güvenliği ve ekonomi arasındaki ilişki üzerine Türkiye literatürüne baktığımızda Ursavaş ve Yıldırım (2017) Türkiye’de makroekonomik göstergeler ve enerji arz güvenliği riski arasındaki bağlantıyı 1980-2012 dönemi için incelemiştir. Ekonomik büyüme, istihdam, cari açık, enflasyon ve enerji güvenliği riski değişkenlerinin kullanıldığı çalışmada değişkenler arasındaki ilişki Toda&Yamamoto nedensellik testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar enerji arz güvenliğinden cari açığa, ekonomik büyümeye ve enflasyona tek yönlü nedensellik ilişkisi olduğunu göstermiştir. İstihdam ve enerji güvenliği riski arasında nedensellik ilişkisi tespit edilememiştir. Babacanoğlu (2019) Türkiye’de enerji arz güvenliği riskinin makroekonomik faktörler üzerindeki etkilerini 1980-2016 dönemi için Vektör Hata Düzeltme Modeli (VECM) ile incelemiştir. Bulgulara göre uzun dönemde enerji arz güvenliği ile cari açık, yatırımlar, ekonomik büyüme ve enflasyon arasında çift yönlü nedensellik ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Enerji arz güvenliği riskinden istihdama doğru ise hem uzun hem de kısa dönem için tek yönlü nedensellik ilişkisi bulunmuştur. Türkmen (2020) Türkiye için enerji güvenliği, çevresel sürdürülebilirlik ve enerji erişimi konularını incelemiştir. Türkiye’nin enerji durumunun iyileştirilmesi için yenilenebilir enerji kaynaklarına önem verilmesi, karbon salınımının azaltılması ve enerji kaynaklarında çeşitliliğin sağlanması gibi konuların önemli olduğu vurgulanmıştır. Kartal (2022) Azerbaycan, Kazakistan, Özbekistan, Türkmenistan ve Türkiye için 1992-2016 dönemi için enerji güvenliği ve ekonomik büyüme arasındaki bağlantı araştırılmıştır. Çalışmada Panel Durbin-Hausman Eşbütünleşme testi kullanılarak analizler yapılmıştır. Sonuçlar değişkenler arasında eşbütünleşme ilişkisinin olduğunu göstermiştir. AMG tahmincisi kullanılarak yapılan analize göre, enerji güvenliği risk seviyesindeki %1 artış Türk Dünyası ülkelerinde ekonomik büyümeyi %0,95 azalttığı tespit edilmiştir. Kök ve Nazlıoğlu (2022) Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin, Güney Afrika ve Türkiye (BRICS-T) pay senedi piyasaları ve enerji arz güvenliği ile petrol fiyatları arasındaki ilişkileri yıllık veri kullanarak 1994-2018 dönemi için araştırmışlardır. Analiz için Toda&Yamamoto ve Fourier Toda&Yamamoto nedensellik yaklaşımları kullanılmıştır. Sonuçlara göre Rusya, Hindistan, Çin, Güney Afrika ve Türkiye’de pay senedi piyasalarından enerji arz güvenliği riskine nedensellik tespit edilmiştir. Türkiye’de ise enerji güvenliği riskinden pay senedi piyasasına nedensellik ilişkisi olduğu bulunmuştur. Türkiye ve Çin’de enerji arz güvenliği ile petrol fiyatı arasında çift yönlü nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir. Nazlıoğlu (2023) petrol fiyatları ve enerji arz güvenliğinin pay senedi piyasaları ile arasındaki ilişkileri en çok enerji tüketen 25 ülkenin gösterge borsa endekslerini kullanarak 1980-2018 dönemi için incelemiştir. Yıllık verilerin kullanıldığı çalışmada analiz dönemi ikiye ayrılmıştır. Çalışmada Engle Granger, Philips Ouliaris ve Gregory Hansen Eşbütünleşme testleri ve Toda&Yamamoto, Fourier Toda&Yamamoto Nedensellik testleri kullanılmıştır. Sonuçlara göre, enerji arz güvenliği ve en çok enerji tüketen 25 ülkenin pay senedi piyasaları arasında hem eşbütünleşme hem de nedensellik ilişkisi olduğu yönünde kanıtlar elde edilmiştir.

Seçili literatür taramasına göre enerji güvenliği ülkelerin farklı ekonomik yapılarına rağmen ekonomik göstergeler üzerinde etkilidir. Değişkenler arasında ilişki bulunması ilgili literatürün geliştirilmeye açık bir alan olduğunu göstermektedir. Özellikle Türkiye gibi enerji ithalatına bağımlı ülkelerde bu konu daha da önem kazanmaktadır.

3. Türkiye’nin Enerji Güvenliği Değerlendirmesi

Enerji güvenliğini değerlendirebilmek için içeriğinde enerji güvenliği boyutlarına yer vermesi nedeniyle endeks kullanmak ülke performansları için oldukça kullanışlıdır. Gösterge bazlı yaklaşımlarla çoklu boyutların modellenmesi ve ülkelerin kendi performansları ile birlikte başka ülkelerle de kıyaslanması açısından önemlidir (Gasser, 2020). Bundan dolayı bu çalışmada Türkiye’nin enerji güvenliğini değerlendirmek için Amerika Ticaret Odası Küresel Enerji Enstitüsü tarafından yayınlanan Uluslararası Enerji Güvenliği Risk Endeksi (International Energy Security Risk Index - IESRI) kullanılmaktadır. Enerji güvenliği risk endeksi ülkelerin enerji güvenliği durumunu risk puanı üzerinden değerlendirmektedir. Endeks ilk olarak ABD için 37 gösterge kullanılarak hesaplanmış daha sonra veri ulaşılabilirliği ve derlemesi zorluğunda dolayı 29 ölçüt kullanılarak Uluslararası Enerji Güvenliği Risk

Endeksi hesaplanmıştır. Endeks sayesinde ülkelerin öznel olarak zaman içindeki değişimleri görülebilmekte diğer ülkeler, bölgeler ve ülke grupları arasında enerji güvenliği risk durumları kıyaslanabilmektedir. Tablo 3'te Uluslararası Enerji Güvenliği Risk Endeksinin 8 kategori altında 29 göstergesi ve ağırlıklandırılması görülmektedir. 1980 yılı baz yılı olarak ve 1000 puan seviyesine ayarlanarak risk puanı yıllık bazda ülkeler için hesaplanmıştır. 1000 puan üstü riskin yüksek olduğunu ve 1000 puan altı riskin düşük olduğunu göstermektedir. Enerji güvenliği risk puanının yükselmesi enerji güvenliği durumunun kötüleştiği anlamına gelmektedir. Örneğin Tablo 3'te Türkiye'nin enerji güvenliği riski 1985'te 1010 puan seviyesinde iken 2018 yılında 1267 puana çıkmıştır. Bu durum Türkiye açısından enerji güvenliği riskinin arttığı anlamına gelmektedir.

Enerji güvenliği Türkiye'nin enerji sektörü için önemli bir konudur. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı'na göre "Enerji arz güvenliğinin sağlanması, dışa bağımlılık risklerinin azaltılması, enerji tasarrufu ve verimliliği, çevrenin korunması ve iklim değişikliğine karşı mücadelenin etkinliğinin artırılmasının sağlanması ulusal strateji hedefleri ve enerji politikalarının en önemli bileşenlerinden biri olmuştur" (<https://enerji.gov.tr/enerji-verimliliği>).

Tablo 3'te Uluslararası Enerji Güvenliği Risk Endeksi ağırlıklandırılmaları ile Türkiye'nin enerji güvenliği risk puanları seçili yıllara göre gösterilmektedir. En yüksek ağırlığa %20 ile enerji harcamaları ve %17 ile enerji ithalatı sahiptir. Bu durumda bu endekse dayanarak hem enerji ithal eden hem de enerji ihraç eden ülkeler için enerji güvenliğinin önemli ve risk barındıran bir kavram olduğu söylenebilir. İlgili yıllar itibariyle Türkiye kategoriler bazında en yüksek risk puanlarına yakıt ithalatı içerisinde doğalgaz ve kömür ithalatında ulaşmıştır. Bununla birlikte çevre kategorisinde CO2 emisyonları riski açısından yıllar itibariyle oldukça yükseldiği görülmektedir. Tablo 3'e göre en düşük risk puanları enerji harcamaları oynaklığı göstergesinde elde etmiştir.

Tablo 3: Uluslararası Enerji Güvenliği Risk Endeksi ve Türkiye'in Risk Puanları

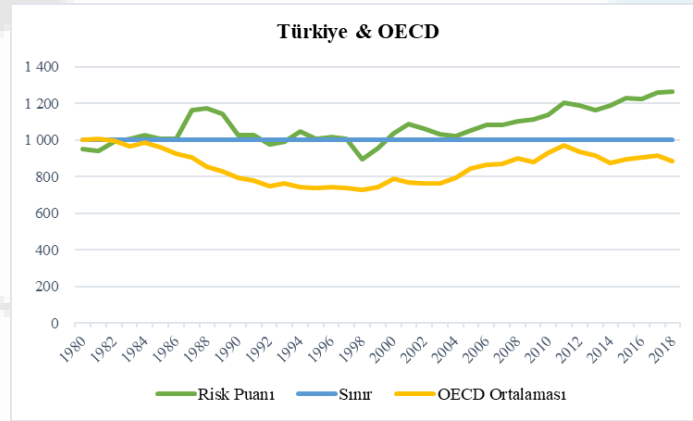
Kategori	Metrik	Ağırlık	Risk Puanı				
			1985	2000	2010	2015	2018
1. Küresel Yakıtlar		14					
	1. Küresel Petrol Rezervleri Güvenliği	2	1040	1277	882	973	1221
	2. Küresel Petrol Üretimi Güvenliği	3	914	696	786	851	928
	3. Küresel Gaz Rezervi Güvenliği	2	1360	993	928	1003	1035
	4. Küresel Gaz Üretimi Güvenliği	3	1466	715	778	882	988
	5. Küresel Kömür Rezervi Güvenliği	2	1075	582	616	615	615
	6. Küresel Kömür Üretimi Güvenliği	2	1074	788	1490	1647	1663
2. Yakıt İthalatı		17					
	7. Petrol İthalatı Riski	3	1255	992	1126	1235	1330
	8. Gaz İthalatı Riski	3	0	4401	4911	5625	6306
	9. Kömür İthalatı Riski	2	1040	2144	4605	6699	5582
	10. Toplam Enerji İthalatı Riski	4	1587	1969	2024	2267	2264
	11. GSYH Başına Fosil Yakıt İthalatı Harcaması	5	1642	1114	999	1276	1498
3. Enerji Harcamaları		20					
	12. Enerji Harcama Yoğunluğu	4	1199	790	899	1069	1205
	13. Kişi Başına Enerji Harcaması	3	144	209	477	534	486
	14. Perakende Elektrik Fiyatları	6	610	691	1105	1051	1071
	15. Ham Petrol Fiyatları	7	618	427	963	580	748
4. Fiyat ve Piyasa Oynaklığı		15					
	16. Ham Petrol Fiyat Oynaklığı	5	425	605	1702	1310	678
	17. Enerji Harcama Oynaklığı	4	661	666	120	71	78
	18. Dünya Petrol Rafinerisi Kullanımı	2	1005	1227	1176	1212	1242
	19. Kişi Başına GSYH	4	2888	1945	1372	1415	1575
5. Enerji Kullanımı Yoğunluğu		14					
	20. Kişi Başına Enerji Tüketimi	4	151	279	346	367	353
	21. Enerji Yoğunluğu	7	1260	1054	652	735	876
	22. Petrol Yoğunluğu	3	1564	976	413	476	552
6. Elektrik Gücü Sektörü		7					
	23. Elektrik Çeşitliliği	5	868	921	914	799	704
	24. Karbonsuz Üretim	2	957	1082	1058	1022	1054
7. Ulaşım Sektörü		7					
	25. Kişi Başına Ulaştırma Enerjisi	3	151	213	245	311	359
	26. Taşıma Enerjisi Yoğunluğu	4	1259	806	462	622	890

8. Çevresel	6					
27. CO2 Emisyonları Eğilimi	2	1507	3083	3577	4388	4469
28. Kişi başına CO2	2	211	335	340	384	373
29. CO2 GSYH Yoğunluğu	2	1757	1266	640	768	924
Toplam Risk Puanı		1010	1037	1137	1229	1267

Not: Veriler Küresel Enerji Enstitü internet sayfasından Enerji Güvenliği Risk Raporlarından derlenmiştir.

Türkiye, 1985'teki 1010 risk puanından 2018'de 1267 risk puanına yükselmiş ve yaklaşık 40 yıldaki en kötü enerji güvenliği risk puanına sahip olmuştur. 2018'de en çok enerji tüketen grup içinde 21. sırada yer almıştır. 2013 yılında ise 1087 risk puanı ile en çok enerji tüketen 25 ülke içinde 14. sırada yer almıştır.

Şekil 3, Türkiye ve OECD ortalaması için enerji güvenliği risk puanlarının 1980-2018 yılları için seyrini göstermektedir. Yaklaşık 40 yıllık bir süreçte Türkiye'nin enerji güvenliği genel olarak riskli bir durumdadır. 1980-2000 yılları arasında daha istikrarlı bir enerji güvenliği süreci yaşanmış olmakla birlikte 2000'li yıllardan itibaren risk yükselmeye başlamıştır. En iyi enerji güvenliği risk puanını 1998 yılında 896 puan olarak kaydetmiştir. En kötü risk puanı olan 1267 puanını ise 2018 yılında elde etmiştir. 1980-2018 risk puanı dönem ortalaması ise 1075 puan olmuştur. 1980 enerji güvenliği risk puanı ise 953'tür. OECD ortalamasına göre de daha riskli konumda yer almakta ve OECD ile arasındaki fark her geçen yıl artmaktadır. 1980 ve 1981'de OECD ortalamasının altındayken 1982'den itibaren OECD ortalamasının üzerine geçmiştir. Özellikle 1987 yılında, doğal gazla çalışan elektrik santrallerinin tedariki için gereken doğal gaz ithalatından dolayı riskte ani bir artış yaşanmış ve Türkiye'nin puanı 152 puan artmıştır.



Şekil 3: Yıllara Göre Türkiye ve OECD'nin Enerji Güvenliği Risk Puanları

Enerji ve ekonomi arasındaki ilişki düşünüldüğünde her ne kadar şekilde enerji güvenliği riskli bir durumda görülse de ekonomik büyüme açısından olumlu olarak düşünülebilir. 1998 yılında 62 milyon olan nüfus 2022 yılında 84 milyon kişiye ulaşarak %36 artmıştır. 1999-2022 dönemi yıllık ortalama büyümesi %4.8 olmuştur.

Türkiye enerji anlamında jeopolitik olarak oldukça önemli bir konumdadır. Enerji rezervleri açısından kanıtlanmış petrol ve doğalgaz rezervlerinin % 60'ına sahip ülkelere yakın olması, ülkeyi boydan boya geçen boru hatlarının hem karasal hem de deniz alanı sınırları içerisinde yer alması, enerji anlaşmaları, geçiş noktaları ve yeni enerji kaynağı keşifleri ve Doğu Akdeniz'deki enerji kaynakları konusu açısından stratejik bir durumda bulunmaktadır. Hazar Bölgesi ve Orta Doğu petrol ve doğal gaz kaynaklarının Avrupa'ya taşınması açısından da oldukça önemli bir konumda yer almaktadır. Doğal gaz, petrol ve kömür üretimi açısından üretilen miktarın iç talebi karşılayamaması Türkiye'nin ithalata maruz kalma risklerini artırmaktadır. Başta doğal gaz olmak üzere tüm yakıtlar için OECD ortalamasından daha yüksek riske sahiptir. 1987 yılında net doğalgaz ithalatçısı haline gelen Türkiye, 1990 yılından bu yana kömür ithalatını da önemli ölçüde artırmıştır. Bu değişimlerin Türkiye'nin enerji güvenliği üzerinde

büyük etkisinin olduğu ülkenin genel risk puanlarındaki değişen eğilimlerde görülmektedir. Enerji Bilgi İdaresi (Energy Information Administration-EIA), Türkiye'nin teknik olarak geri kazanılabilir 24 trilyon kübik fit küp kaya gazına sahip olabileceğini ve bunun gerçekleşmesi halinde yaklaşık 0,2 trilyon fit küp olan mevcut rezerv tahmininin üzerinde çarpıcı bir artışa işaret edeceğini bildirmektedir. Ayrıca EIA, Türkiye'nin teknik olarak geri kazanılabilir 4,7 milyar varil kaya petrolüne sahip olduğunu tahmin etmektedir (mevcut kanıtlanmış rezervler 270 milyon varildir).

4. Sonuç

Enerji güvenliğinin çok boyutluluğu göz önüne alındığında, göstergelere dayalı yaklaşımlar özellikle ülke performans kıyaslamaları ve karşılaştırmaları için uygundur; çünkü ortaya çıkan endekslerin anlaşılması kolaydır ve politika yapıcılar için etkili stratejik araçlar olabilirler (Gasser, 2020). Çalışmada Türkiye'nin enerji güvenliği Küresel Enerji Enstitüsü tarafından yayınlanan Uluslararası Enerji Güvenliği Risk Endeksi'ne göre değerlendirilmektedir.

Literatürdeki çeşitli çalışmalar enerji ve ekonomi ilişkisinde enerji güvenliği-makroekonomik göstergeler ve enerji güvenliği-finansal piyasalar arasındaki ilişkileri göstermektedir. Enerji güvenliğinin ülkelerin büyümesi ve gelişmesi için önemi bilinmekle birlikte enerji güvenliğinin pay senedi piyasaları için önemli sonuçlarının olması oldukça dikkat çekici bir konudur. Politika yapıcılar enerji güvenliği ve makroekonomik faktörler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak ekonomik büyüme ve cari açık gibi konularda stratejik kararlar alırken enerji güvenliği sorunlarına odaklanabilirler. Yatırımcılar enerji pay senetlerini seçerken enerji güvenliği konularıyla ilgilenebilirler (Iyke ve diğerleri, 2021: 2).

Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı (2024)'nin verilerine göre Türkiye'nin 2023 elektrik tüketimi 330,3 TWh, elektrik enerjisi üretimi ise 326,3 TWh olarak gerçekleşmiştir. Elektrik üretiminin kömürden %36'sı, doğal gazdan %21'i, hidrolik enerjiden %19'u, rüzgârdan %10'u, güneş enerjisinden %6'sı, jeotermalden %3'ü ve diğer kaynaklardan %3'ü sağlanmıştır. Petrol kaynağı açısından 2022'de 3,58 milyon ton ham petrol üretimi yapılmasına karşın 33,49 milyon ton ham petrol ithalatı yapılmıştır. Doğal gaz kaynağı açısından ise 2022'de 408 milyon m³ doğal gaz üretimi yapılmasına karşın 54,6 milyar m³ doğal gaz ithalatı yapılmıştır. Türkiye'nin üretilebilir rezervi 2022 itibarıyla yaklaşık 544 milyar m³'tür (ETBK, 2024). Türkiye, 2020 yılında Sakarya Gaz Sahası Tuna-1 kuyusunda 405 milyar metreküp ve 2021 yılında Amasra-1 kuyusunda 135 milyar metreküplük doğalgaz keşfinden sonra Karadeniz'deki toplam keşif 540 milyar metreküpe ulaşmıştır. 2022 yılında ise Gabar'da değeri 12 milyar dolardan fazla olan 150 milyon varillik net petrol rezervi keşfedilmiştir. Yine 2022 yılında Libya, Cezayir ve Malezya ile imzalanan anlaşmalarda bu bağlamda oldukça önemlidir. Türkiye, yeni keşifler, boru hatları, LNG terminalleri ve artan depolama kapasitesiyle doğalgaz tedarik seçeneklerini genişletme konusunda da özellikle ilerleme kaydetmiştir.

Türkiye bölgesinde önemli petrol ve doğalgaz boru hattı projelerini uygulamaya koyarak nakil hatlarının önemli bir kısmını elinde bulundurmaktadır. Bu durum Türkiye'yi enerji savaşlarının merkezinde önemli bir aktör olarak ortaya çıkarmaktadır (Akbaş ve Ürün, 2016). Küresel enerji güvenliğinde Türkiye hem bölgesinde hem de Avrupa için önemli bir ülke konumundadır. Enerji nakil hatları ile ilgili enerji güvenliği riski Türkiye'nin terörist faaliyetlerle karşı karşıya kalmasından kaynaklı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu risk enerji nakil hatlarının güvenliği için önem teşkil etmektedir.

Gelecekteki ihtiyaçların karşılanması için yerli kaynaklar zorunlu faydalar sağlayacaktır (Avrupa Toplulukları Komisyonu - Commission of European communities, 2006). Bundan dolayı Türkiye enerji alanında her alanda alt yapı yatırımlarına ve çeşitli enerji anlaşmalarıyla güvenlik riskini azaltmaya çalışmaktadır. Yenilenebilir enerji kaynaklarına yapılan yatırımlarla birlikte Türkiye son on yılda yenilenebilir elektrik üretimini üç katına çıkararak önemli bir büyüme kaydetmiştir. Enerji kaynaklarının çeşitlendirilmesi ve enerji piyasalarının çeşitlendirilmesi konusunda kaydedilen ilerlemeyle birlikte enerji güvenliğini güçlendirecek politikaların uygulanması konusunda stratejik kararlar verilmesi gerekmektedir (IEA, 2023). Petrol ve doğal gaz ithalatına bağımlılığının yüksek olması nedeniyle Türkiye için enerji arz güvenliği konusu enerji stratejisinin temel odaklarından biri olmalıdır. Yurt içinde petrol ve gaz arama faaliyetlerinin ve üretiminin artırılması, enerji kaynağı tedarik kaynaklarının anlaşmalarla genişletilerek çeşitlendirilmesi, bu alandaki altyapının hızlı bir şekilde

geliştirilmesi, yenilenebilir enerji tesislerinin ve üretiminin de artırılarak enerji verimliliğinin artırılması Türkiye'nin önemli hedefleri arasında olmalıdır.

Türkiye'nin enerji güvenliğinde enerji harcamaları, enerji tüketimi, enerji talebi, yatırımlar, rezerv arama faaliyetleri, çeşitlendirme ve nakil hatlarının güvenliği oldukça önemli konulardır. Türkiye enerji güvenliğinde sorun yaşamamak adına arz güvenliği hedefi doğrultusunda enerji kaynak çeşitlendirilmesi, yerli ve yenilenebilir kaynak, nükleer enerji ve depolama sistemlerinden verimli şekilde faydalanılması için hedefler belirlemiş ve bu hedefler doğrultusunda yatırımlarına ve çalışmalarına devam etmektedir (ETKB, 2023). Enerji güvenliği riskinin yüksek ya da düşük olması, Türkiye'nin ekonomik büyüme ve kalkınmasını etkileme ihtimali oldukça yüksektir. Bu doğrultuda bu çalışmadan elde edilen bilgilerle Türkiye'de enerji güvenliği ile ekonomik ve politik istikrarın önemli bir mesele olduğu ortaya çıkmaktadır. Gelecekteki çalışmalar enerji arz güvenliği ile makroekonomik ve finansal göstergeler üzerine başka ülkeler, başka endeksler ve yeni analiz yöntemleri ile bu alan geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Anadolu Ajansı (AA). (2022). <https://aa.com.tr/tr/analiz/3-soruda-turkiyenin-petrol-rezervi-kesifleri/2772820>
- Akbaş, F., & Ürün, E. (2016). Enerji güvenliği: Bölgesel enerji merkezi Türkiye. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 103-113. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/31354/346536>
- Babacanoglu, R. (2019). "Enerji Arz Güvenliğinin Makroekonomik Etkileri: Türkiye Örneği", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Balitskiy, S., Bilan, Y., and Strielkowski, W. (2014). "Energy Security and Economic Growth In The European Union", *Journal of Security & Sustainability Issues*, 4(2), [https://doi.org/10.9770/jssi.2014.4.2\(2\)](https://doi.org/10.9770/jssi.2014.4.2(2))
- Basher, S. A., and Sadorsky, P. (2006). "Oil Price Risk and Emerging Stock Markets". *Global Finance Journal*, 17(2), 224-251, <https://doi.org/10.1016/j.gfj.2006.04.001>
- BP (British Petroleum), (2023). <https://www.bp.com/en/global/corporate/energy-economics/statistical-review-of-world-energy.html>
- Bulut, R. (2023). "Dünya Enerji Kaynaklarının Gelişimi: Rusya Federasyonu Örneği", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(3), 972-989, <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1082497>
- CEC (Commission of European Communities), (2006). http://europa.eu/documents/comm/green_papers/pdf/com2006_105_en.pdf; 2006.
- EEA (European Environment Agency), (2023). <https://www.eea.europa.eu/help/glossary/eea-glossary/security-of-supply>
- ETBK (Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı), (2023). https://enerji.gov.tr/Media/Dizin/SGB/tr/Faaliyet_Raporlari/2022/ETKB2022FR.pdf
- ETBK (Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı), (2024). <https://enerji.gov.tr/bilgi-merkezi-enerji-elektrik>
- Gasparatos, A., and Gadda, T. (2009). "Environmental Support, Energy Security and Economic Growth In Japan", *Energy Policy*, 37(10), 4038-4048, <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2009.05.011>
- Gasser, P. (2020). "A Review On Energy Security Indices To Compare Country Performances". *Energy Policy*, 139, 111339, <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2020.111339>
- GEI (Global Energy Institute), (2024). International Energy Security Risk Index Report. Global Energy Institute. <https://www.globalenergyinstitute.org/energy-security-risk-index>, <https://www.globalenergyinstitute.org/sites/default/files/InternationalIndex-Final2013.pdf>, https://www.globalenergyinstitute.org/sites/default/files/energyrisk_intl_2016.pdf, <https://www.globalenergyinstitute.org/sites/default/files/2019-10/Final2018Index.pdf>

- IEA (International Energy Agency), (2023). <https://www.iea.org/countries/turkiye>, Son Güncellenme Tarihi: 28 Temmuz 2022. <https://www.iea.org/about/emergency-response-and-energy-security>.
- Iyke, B. N., Tran, V.T., and Narayan, P. K. (2021). “Can Energy Security Predict Energy Stock Returns?”, *Energy Economics*, 94, 105052, <https://doi.org/10.1016/j.eneco.2020.105052>
- Kartal, G. (2022). “Enerji Güvenliği ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Türk Dünyası Ülke Panelinden Kanıtlar”, *Bilig*, (101), 163-192, <https://doi.org/10.12995/bilig.10107>
- Kartal, G., and Öztürk, S. (2020). “Politik İstikrarsızlık, Enerji Güvenliği ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Orta Doğu Ülkeleri Üzerine Ampirik Bir İnceleme”, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 65–78, <https://doi.org/10.18506/anemon.629534>
- Khan, K., Su, C. W., Khurshid, A., and Qin, M. (2023). “Does Energy Security Improve Renewable Energy? A Geopolitical Perspective”. *Energy*, 282, 128824, <https://doi.org/10.1016/j.energy.2023.128824>
- Kök, D. ve Nazlıoğlu, E.H. (2022). “Enerji Arz Güvenliği, Petrol Fiyatları ve Pay Piyasalarında Nedensellik İlişkisi: BRICS-T Örneği”, *Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 220-237, <https://doi.org/10.30784/epfad.1081603>
- Le, T.H., and Nguyen, C.P. (2019). “Is Energy Security A Driver For Economic Growth? Evidence From A Global Sample”, *Energy Policy*, 129, 436-451, <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2019.02.038>
- Lee, C.C., and Wang, C.S. (2022). “Financial Development, Technological Innovation And Energy Security: Evidence From Chinese Provincial Experience”, *Energy Economics*, 112, 106161, <https://doi.org/10.1016/j.eneco.2022.106161>
- Mahmood, T., and Ayaz, M. T. (2018). “Energy Security and Economic Growth In Pakistan”, *Pakistan Journal of Applied Economics*, 28(1), 47-64, Erişim Adresi: https://web.archive.org/web/20201124085817id_/
- MFA (Republic of Türkiye Ministry of Foreign Affairs), (2023). https://www.mfa.gov.tr/turkiye_nin-enerji-stratejisi.tr.mfa
- Nazlıoğlu, E.H. (2023). “Enerji Arz Güvenliği Açısından Enerji Fiyatları Ve Finansal Piyasalar Arasındaki İlişki”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Sovacool, B. K., and Brown, M. A. (2010). “Competing Dimensions Of Energy Security: An International Perspective”. *Annual Review of Environment and Resources*, 35, 77-108.
- Stavytskyy, A. V., Kharlamova, G., Giedraitis, V., and Šumskis, V. (2018). “Estimating The Interrelation Between Energy Security And Macroeconomic Factors In European Countries”, *Journal of International Studies*, 217-238. <https://doi.org/10.14254/2071-8330.2018/11-3/18>
- Su, C. W., Khan, K., Umar, M., and Zhang, W. (2021). “Does Renewable Energy Redefine Geopolitical Risks?”, *Energy Policy*, 158, 112566. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2021.112566>
- TUİK (Türkiye İstatistik Kurumu), (2023). <https://data.tuik.gov.tr/> (Erişim Tarihi:18.12.2023)
- Türkmen, S. (2020). “Enerji Trilemması: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme”. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 299-309, Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/55211/742388>
- Ursavaş, N., ve Yıldırım, E. (2017). “Enerji Arz Güvenliği Riskinin Türkiye'nin Makroekonomik Dengelerine Etkisi”. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(4), 55-83, <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.459379>
- Wang, K., Wang, Y.W., and Wang, Q. J. (2022). “Will Monetary Policy Affect Energy Security? Evidence From Asian Countries”. *Journal of Asian Economics*, 81, 101506, <https://doi.org/10.1016/j.asieco.2022.101506>

Vosylius, E., Rakutis, V., and Tvaronavičienė, M. (2013). “Economic Growth, Sustainable Development and Energy Security Interrelations”, *Journal of Security and Sustainability Issues*, 2, 5-14. [https://doi.org/10.9770/jssi.2013.2.3\(1\)](https://doi.org/10.9770/jssi.2013.2.3(1))



Makale id= 35

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-8100-7786

| 210

Farklı Türlerde Kitap Okumanın Psikolojik Zenginlik Üzerine Etkisi**Dr. Sena Özcan Kalfa¹, Dr. Öğretim Üyesi Veli Rıza Kalfa²**¹MEB²Pamukkale Üniversitesi

*Corresponding author: Veli Rıza Kalfa

Özet: Bu çalışmanın amacı farklı türde kitap okumanın ve müzik dinlemenin psikolojik zenginlik düzeyi üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için 2023-2024 güz döneminde Pamukkale Üniversitesinde okuyan 430 lisans öğrencisine Oishi vd, (2021) ile Buttrick vd, (2023) tarafından oluşturulan anketler uygulanmıştır. Çalışmada ifade edilen bazı kişilik özelliklerine göre, katılımcılar kendilerine ne kadar uygun olduğunu değerlendirmişler ve buna göre, yaratıcı özellikleri olan, konuşmayı seven, sevecin, güler yüzlü ve sıcakkanlı olan, pratik düşünen, hırslı ve rekabet etmeyi seven insanların psikolojik olarak daha zengin oldukları ortaya çıkmıştır. Regresyon analiz sonuçları incelendiğinde kişisel gelişim türünde okunan kitapların psikolojik zenginlik boyutu üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada şiir ve kişisel gelişim türünde kitap okuyanların, aynı zamanda da Türk halk müziği dinleyen kişilerin psikolojik zenginlik düzeyi yönünden daha güçlü oldukları ortaya çıkmıştır. Bulunan sonuçlar istatistiksel olarak anlamlıdır. Çalışmada psikolojik zenginlik düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Çalışmanın sonuç kısmında gelecek çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur. Bu çalışma Türkiye’de farklı türlerde kitap okumanın ve müzik dinlemenin psikolojik zenginlik üzerindeki etkilerini belirleyen ilk eser olma özelliğini taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Zenginlik, Farklı Türlerde Kitap Okuma, Kişisel Gelişim

The Effect of Reading Different Types of Books On Psychological Richness

Abstract: The aim of this study is to examine the effect of reading different types of books and listening to music on the level of psychological richness. In order to achieve this aim, questionnaires created by Oishi et al. (2021) and Buttrick et al. (2023) were applied to 430 undergraduate students studying at Pamukkale University in the autumn term of 2023-2024. According to some of the personality traits expressed in the study, the participants evaluated how suitable they were for themselves, and accordingly, it was revealed that people who have creative characteristics, like to talk, sympathetic, friendly and warm-hearted, practical thinking, ambitious and like to compete are psychologically richer. When the regression analysis results were analysed, it was concluded that the books read in the personal development genre had a significant effect on the psychological richness dimension. In the study, it was revealed that people who read books in the genres of poetry and personal development, as well as people who listen to Turkish folk music, are stronger in terms of psychological richness level. The results are statistically significant. In the study, the level of psychological richness does not differ according to gender. In the conclusion part of the study, suggestions were made for future studies. This study is the first study in Turkey to determine the effects of reading different types of books and listening to music on psychological richness.

Keywords: Psychological Richness, Reading Different Types of Books, Personal Development

1. GİRİŞ

İnsanlar fiziksel ve ruhsal sağlıklarını korumak veya zenginleştirmek için birçok aktivitelerde bulunmaktadır. Bu aktivitelerin başında spor yapmak gelmektedir. Spor yapmanın fiziksel ve ruhsal

sağlığa olan katkısı bilim insanları tarafından da teyit ve tavsiye edilmektedir. İnsanlar günlük yaşamlarında karşılaştıkları olumsuz durumlarla başa çıkabilmede spor yapmanın yanında kitap okuma, film izleme veya müzik dinleme gibi etkinlikleri de tercih etmektedirler. Hem konuyla ilgili yapılmış bilimsel çalışmalara bakıldığında hem de internette araştırıldığında spor yapmanın, kitap okumanın veya müzik dinlemenin insan sağlığına faydalı olacağı ile ilgili bilgiler çok sayıda yer almaktadır. Fakat hangi kitap türlerini okumanın insan psikolojisine iyi geleceği konusunda herhangi bir çalışma veya araştırma bulunmamaktadır (Oishi, Westgate ve Wilson gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalar dışında). Literatür araştırmalarına bakıldığında da bahsi geçen konuyla ilgili yapılmış yerli bir çalışmayla araştırma süresi boyunca karşılaşılmamıştır.

Konuyla ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde psikolojik refahı açıklayan farklı kavramların yer aldığı görülmektedir. Bu kavramlar anlamlı bir yaşam (örneğin, tatmin edici), mutlu bir yaşam (örneğin, mutlu, rahat, istikrarlı) ve psikolojik açıdan zengin bir yaşam (örneğin macera ve ilginç olaylarla dolu) şeklindedir (Oishi ve Westgate 2021).

Psikolojik olarak kendini iyi hisseden biri sorunlardan uzak durmaktan daha fazlasına sahip olmakta, kişisel özelliklerini kolaylıkla tanımlayabilmekte, arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmekte, *yaşama değer ve anlam yükleyebilmekte*, sürekli büyüme ve gelişme olanaklarına sahip olabilmektedir (Ryff, 1995:103). Warner Wilson, 1967 yılında gerçekleştirdiği çalışmada *mutlu bir yaşama* sahip kişinin genç, sağlıklı, iyi eğitim almış, kazancı yüksek, arkadaş çevresi olan, optimist, kendine güvenen ve iş ahlakı yüksek, mütevazı ve geniş bir zeka yelpazesine sahip bir kişi olduğu sonucuna ulaşmıştır (Wilson, 1967:294; Diener ve ark., 1999:276). *Psikolojik açıdan zengin bir yaşam*, karmaşık zihinsel olaylarla dolu olan, yoğun ve derin duygular içeren, şaşırtıcı ve ilginç deneyimlerin bulunduğu bir yaşam olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik açıdan zengin yaşamda bazı anlarda hoş vakit geçirmek mümkünken, nadiren de olsa sıkıcı veya monoton bir yaşantı ile karşılaşmak da mümkündür (Kaufman, 2020).

Oishi ve Westgate (2021) genel olarak birbirinden farklı üç psikolojik durumun birlikte ele alındığı yani mutlu, anlamlı, aynı zamanda psikolojik açıdan da zengin bir yaşamın, insanlar açısından ideal bir yaşam olarak değerlendirildiği görüşünü ortaya koymuştur. Bu çalışmanın kapsamı bu üç boyuttan biri olan psikolojik açıdan zengin bir yaşamla sınırlandırılmıştır.

Bu nedenle çalışmanın amacı, farklı türde kitap okumanın ve müzik dinlemenin psikolojik zenginlik düzeyi üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmada psikolojik zenginlik düzeyi ile ilgili kavramlara yer verilmiş, konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmalara değinilmiştir. Çalışmada son olarak elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve bu tablolardaki değerler yorumlanmaya çalışılmıştır.

2. Psikolojik Açıdan Zengin Kişilerin Özellikleri

Oishi ve Westgate (2021) yenilik, çeşitlilik ve farklı bakış açılarına sahip olma gibi faktörlerin, bir kişinin psikolojik açıdan zengin bir birey olmasında etkisi olduğunu ve yukarıda belirtilen özelliklerin psikolojik açıdan zengin bir yaşamın yapı taşlarını oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu özelliklere sahip bireylerin psikolojik olarak daha iyi bir hayata sahip olma olasılığının diğer kişilere göre daha fazla olduğunu açıklamaktadırlar. Araştırmacılara göre psikolojik olarak zengin bir birey, fark yaratma, seyahat etmeyi sevme gibi kişilik özelliklerine sahiptir.

Psikolojik zenginliği yüksek olan kişiler hem olumlu hem de olumsuz duyguları daha yoğun yaşamaktadırlar. Bu tarz bir yaşamı ciddiye alma durumu refah anlayışını derinleştirmekte, genişletmekte ve zenginleştirmektedir. Psikolojik zenginlik yeni deneyimlere açık olma ve meraklı olma gibi kavramlarla ilişkili olmakla birlikte aynı zamanda insanların dünyaya bakış açılarını değiştirmektedir (Oishi ve ark., 2020). Yenilik içermeyen veya kişinin dünya görüşünü değiştirme potansiyeli olmayan rutin aktiviteler, psikolojik açıdan zengin bir yaşamla ters orantılıdır (Oishi ve ark, 2019:268).

Psikolojik açıdan zengin bir yaşam süren bireyler kitap okuma, film izleme, müzik dinleme, spor yapma ve sanatsal etkinliklere katılma gibi aktivitelerde bulunarak yaşamlarını yeni deneyimlerle zenginleştirmenin yollarını aramaktadır. Bu tür deneyimleri elde etmek zaman ve maddi kaynaklar gerektirse de bu yeni deneyimler, psikolojik açıdan zengin bir hayat yaşayanların başkalarına anlatacak sıra dışı ve ilginç kişisel hikayelerinin olmasına yol açmaktadır. Yeniliklerden yoksun bir hayat, monoton bir yaşama yol açmaktadır (Westgate ve Wilson, 2018; Oishi ve ark, 2019).

Oishi ve ark, (2019) çalışmalarında psikolojik zenginliğin mutlu olmak ve yaşamı anlamaya çalışmakla ilişkili olduğunu, bu kişilerin düşük kaygı düzeylerine sahip olduğunu açıklamışlardır. Araştırmacılar deneyime açık ve dışa dönük bir kişiliğe sahip olmanın psikolojik zenginliği açıklamada veya tahmin etmede etkisi olduğunu, mutlu bir hayat yerine psikolojik açıdan zengin bir hayata sahip olmanın insanlar açısından daha yararlı olacağı sonucuna ulaşmışlardır.

3. Konuyla İlgili Yapılmış Çalışmalar

Gündelik yaşamda dinlenen müziğin psikolojik durum üzerindeki etkisini araştıran Sezer (2011) müzik dinlemenin bireylerin psikolojik sağlığına yararlı olacağı konusunda bilimsel kanıtlar elde etmiştir. Sezer'in çalışmasına göre psikolojik belirti puan ortalaması en yüksek olan grup, özgün müzik ve klasik müzik dinlemeyi tercih eden bireylerden oluşmaktadır.

Panero vd, (2016) çalışmalarında kitaptan kısa bir metin okumanın zihin teorisini geliştirebileceğine yönelik kuşkuvarının olduğunu, edebi kurgu türünde kitap okumanın ise zihin teorisini iyileştirdiği şeklinde net bir kanıt elde edemediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte hikaye türünde kitap okumanın ise insan yaşamını güçlü ve kalıcı bir şekilde etkilediğini açıklamışlardır.

Erdal ve Tepe (2021) çalışmalarında içedönük ve dışadönük kişilik özellikleri ile tercih edilen müzik kategorilerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığını, içedönük kişilerin şiddetli/yoğun müzik kategorisini daha çok tercih ederken, hareketli ve enerjik müziği daha az tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada kadınların müzik dinledikten sonra erkeklere göre daha fazla pozitif duygulara sahip oldukları ve müziğin olumlu etkilerinden daha fazla yararlandıkları, erkeklerin ise şiddetli/yoğun müzik kategorisini daha çok dinledikleri ve sevdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Oishi vd, (2021) çalışmalarında farklı ülkelerde yaşayanlarla (veya eğitim görenlerle), yurt dışında yaşama deneyimi olmayanlar arasında psikolojik zenginlik düzeyleri açısından bir fark olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, yurt dışında eğitim gören kişiler, görmeyen kişilere göre psikolojik açıdan daha zengin bir yaşama sahiptirler. Çalışmada yurtdışında okumak gibi olağandışı deneyimlere sahip kişilerin daha yüksek psikolojik zenginlikle ilişkilendirildiği görülmektedir.

Westgate ve Oishi (2022) kitap okumanın ve müzik dinlemenin psikolojik faydalarıyla ilgili çalışmalarında, bu tür etkinliklerde bulunmanın insanlara eğlenceli, zengin ve anlamlı deneyimler sunduğunu dolayısıyla da refahı doğrudan ve uzun vadede katkıda bulunduğunu açıklamaktadırlar. Araştırmacılar kitap okumanın ve müzik dinlemenin insanları beceri ve yeteneklerini artırmada etkisi olduğu, sadece iyi bir yaşam için geçici fayda sağlamadığını, aynı zamanda insanlara uzun vadede refahı artırmak için yararlanabilecekleri kalıcı beceriler de sağladığını açıklamışlardır.

Buttrick vd, (2023) çalışmalarında edebi kurgu türünde kitap okuyan kişilerin karmaşık olan (farklı anlamlar, farklı bağlamlar ve farklı durumlar) dünya görüşlerinde değişikliğe gittiklerini öne sürmüşlerdir. Araştırmacılara göre erken yaşlarda edebi kurgu okuyanlar daha karmaşık bir dünya görüşüne sahip olmaktadır. Bu kişilerin psikolojik zenginlik düzeyleri daha fazladır. Araştırmacılar ayrıca standart olay örgüsü sunan romantik türdeki kitapları erken yaşta okuyan kişilerin, daha az karmaşık bir dünya görüşüne sahip olacaklarını da iddia etmişlerdir.

4. Araştırma Yöntemi

4.1. Veri Toplama Aracı

Hazırlanan anket formu 2023-2024 güz döneminde Pamukkale Üniversitesi'nde okumakta olan lisans öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmada kullanılan anket soru kağıdı dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde psikolojik zenginliği 7'li likertle ölçen 12 madde bulunmaktadır. İlk bölümde yer alan maddeler 2019 yılında Oishi vd, tarafından yayınlanan çalışmadan esinlenerek oluşturulmuştur. 12 maddelik ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik değerleri incelendiğinde (CFI değeri 0,965, RMSEA değeri 0,061, SRMR değeri 0,030, ve $X^2(49)$ değeri ise 231,882 olarak belirlenmiştir. Cronbach alfa değeri ise 0,980 olarak bulunmuştur.) ankette yer alan ölçeğin bu çalışma için kullanılabilir olduğu sonucunu elde etmek mümkündür.

İkinci bölümde öğrencilere "kendinizi nasıl tanımlarsınız?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir (her bir kişilik özelliğine (sempatik, enerjik, anlayışlı gibi) 5 üzerinden puan vermeleri istenmiştir). Anketin bu

bölümü Buttrick vd, tarafından 2023 yılında yapılan çalışmadan esinlenerek oluşturulmuştur. Üçüncü bölümde ise 1 ile 7 arasında puanlandırılmaları istenen 10'ar adet kitap ve müzik türlerini bulunmaktadır (öğrencilerden en az dinledikleri müzik türüne 1, en çok dinledikleri müzik türüne de 7 puan vermeleri istenmiştir). Dördüncü bölümde ise demografik özelliklere yönelik sorular bulunmaktadır.

4.2. Araştırma Evreni ve Örneklem Büyüklüğü

Evreni oluşturan öğrencilerin tamamına kısıtlı zamanda ulaşmak, özellikle sosyal bilimler alanıyla ilgili yapılan çalışmalarda oldukça zordur. Bu nedenle çalışmada, bağımsız değişken sayısını da dikkate alan ve evreni temsil edecek kadar öğrenciden oluşan örneklem sayısını belirleme gereksinimi duyulmuştur. Pamukkale Üniversitesi'nin web sitesinden elde edilen istatistiki bilgilere göre çalışmanın yapıldığı dönemde Pamukkale Üniversitesi'nde 31135 öğrenci okumaktadır (Sayılarla PAU, 2024). Bu nedenle çalışmanın evrenini 31135 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında aşağıda verilen eşitlikten yararlanılmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014: 86-87):

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq}$$

Burada;

n: Örneklem dahil olacak öğrenci sayısı

N: Evreni temsil edecek öğrenci sayısı

p: İlgilenilen olayın gerçekleşme olasılığı

q: İlgilenilen olayın gerçekleşmeme olasılığı

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosundan bulunan değer

d: Olayın oluş sıklığına göre kabul edilen örneklem hatasını göstermektedir.

N=31135, p ve q değerlerinin 0,5; örneklem hatasını gösteren d değerinin 0,05 ve 0,05 anlamlılık düzeyine karşılık gelen t tablosunda yer alan 1,96 değerinin yukarıda verilen eşitliğe yerleştirilmesi neticesinde örneklem büyüklüğünün en az 379 olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Örneklem büyüklüğü arttıkça örneklemin evreni temsil etme yeteneği de artmakta, sonuç olarak örneklemden elde edilen sonuçların tahmin değeri gerçek değerine yaklaşmaktadır. Bu nedenle çalışmada minimum örneklem sayısının üzerinde bir sayıya ulaşılmaya çalışılmış, sonuç olarak 430 öğrenciden elde edilen anket sonuçları analiz kapsamına alınmıştır.

4.3. Güvenilirlik ve Normallik Sınamalarının Yapılması

Analizlere başlamadan önce anketlerde yer alan sorulara verilen yanıtlar arasında tutarlılık olup olmadığını tespit etmek gerekmektedir. İç tutarlılığı belirlemede araştırmacılar tarafından daha çok tercih edilen istatistik Cronbach alfa değeridir. Cronbach alfa değeri anketin birinci kısmında yer alan ve psikolojik zenginliği ölçmek için öğrencilere yöneltilen 12 maddeden elde edilen yanıtlar için hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısının 0,80 ile 1,0 aralığında bir değer alması, ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu işaret etmektedir (Alpar, 2011). Bu çalışmada Cronbach alfa değeri 0,855 olarak bulunmuştur. Bulunan değer 0,80'den büyük olması yanıtların birbirleriyle tutarlı olduğu, bu nedenle de anketlerden elde edilen verilere istatistiksel analizler uygulanabilir anlamına gelmektedir.

Likert cevap bileşenli anketlerde Kolmogorov Smirnov test istatistiği verilerin normal dağılım şartını sağlayıp sağlamadığını belirlemede yetersiz kalmaktadır. Bu gibi durumlarda basıklık ve çarpıklık istatistikleri tercih edilmektedir. Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) katsayısının -2 ile +2 arasında olması, verilerin normal dağılım şartını sağladığı anlamına gelmektedir (Kalaycı, 2014:6). Bu çalışmada psikolojik zenginlik düzeyini ölçmek için öğrencilere yöneltilen likert cevap bileşenli 12 maddenin ortalaması alınmış, analizlerde hesaplanan bu ortalama değer kullanılmıştır. Ortalama değer skewness ve kurtosis değerleri hesaplanmış, bu değerlerin (Skewness=-0,250, kurtosis=-0,302) -2 ile +2 arasında olması nedeniyle çalışmada parametrik testler kullanılmıştır.

5. Bulgular

5.1. Demografik Özelliklere Ait Bulgular

Bu çalışmada öğrencilerin demografik özelliklerine belirlemeye yönelik dört soru sorulmuştur. 430 öğrenciye ait demografik veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Tablolar	Alt Gruplar	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	161	37,4
	Kadın	269	62,6
	Toplam	430	100
Yaş	18-21	264	61,4
	22-26	145	33,7
	27-34	14	3,3
	35+	7	1,6
	Toplam	430	100,0
Medeni Durum	Bekar	417	97,0
	Evli	13	3,0
	Toplam	430	100,0
Sosyal Sınıf	Alt	9	2,1
	Alt Orta	38	8,8
	Orta	241	56
	Üst Orta	115	26,7
	Üst Orta	27	6,3
	Toplam	430	100,0

Ankete katılan öğrencilerin %37,4’ü erkek, %62,6’sı kadındır. Sorulara cevap veren öğrencilerin %97’si bekâr, %3’ü evlidir. Öğrencilerin %61,4’ünün yaşı 18-21, %33,7’sini yaşı 22-26, %3,3’ünün yaşı 27-34 aralığındadır. 430 öğrenciden sadece 7’sinin (%1,6) yaşı 35 ve 35’ten fazladır. Çalışmada ayrıca öğrencilere kendilerini hangi sosyal sınıfta gördükleri de sorulmuştur. Ankete katılan öğrencilerin büyük bir kısmı (%89,1) bu soruya orta ve üstü cevabını vermişlerdir.

Öğrencilere hangi kitap türlerini ne kadar sıklıkla okuduklarını öğrenmek için her bir kitap türüne 1 ile 7 arasında puan vermeleri istenmiştir. Ankette 10 farklı kitap türü bulunmaktadır. Cevaplara ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 2’de verilmiştir. Verilen cevapların ortalama değerleri incelendiğinde öğrencilerin en çok polisiye ($\bar{x}_{polisiye} = 3,69$) türünde kitap okudukları görülmektedir. Polisiye türündeki kitabı edebi roman ($\bar{x}_{edebi\ roman} = 3,58$) takip etmektedir. Ortalama değerlerinden öğrencilerin en az deneme türünde kitap okudukları ($\bar{x}_{deneme} = 2,22$) sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Kitap Türlerine ait Tanımlayıcı İstatistikler

	Ortalama	Medyan	Standart Sapma
Edebi roman	3,58	4	1,85
Bilim Kurgu	3,22	3	1,87
Tarihi	3	2	1,96
Romantik	3,39	3	2
Şiir	3,02	2	2,05
Polisiye	3,69	4	2,02
Kişisel Gelişim	3,42	3	2,07
Biyografi	2,39	2	1,69
Deneme	2,22	2	1,62
Bilimsel	2,93	2	1,95

Öğrencilerden en çok dinledikleri müzik türlerini de 1 ile 7 arasında puanlamaları istenmiştir. Ankette 10 farklı müzik türü bulunmakta olup verilen cevaplara ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Müzik Türlerine ait Tanımlayıcı İstatistikler

	Ortalama	Medyan	Standart Sapma
Rock/ Metal	2,97	2	2,04
Caz	2,35	2	1,55
Klasik	3,1	3	1,82
Rap	3,85	4	1,92
Pop	4,68	5	1,95
Tasavvuf	1,67	1	1,38
Türk Halk Müziği	2,93	2	1,91
Enstrümental	3,2	3	1,94
Elektronik	2,41	2	1,76
Arabesk	3,83	4	2,1

Tablo 3'te yer alan ortalama değerlerine bakıldığında öğrencilerin en çok pop müzik dinledikleri ($\bar{x}_{pop} = 4,68$), pop türünden sonra ise en çok rap müziği dinledikleri ($\bar{x}_{rap} = 3,85$) görülmektedir. Öğrenciler müzik türlerinden en az tasavvuf türünde müzik ($\bar{x}_{tasavvuf} = 1,67$) dinlemektedir.

5.2. İstatistiki Bulgular

Bu çalışmada ilk olarak psikolojik zenginlik düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmış, bağımsız örneklem t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{x}	ss	t	P
Cinsiyet	Erkek	161	4,70	1,21	-0,219	0,827
	Kız	269	4,68	1,09		

Tablo 4'teki ortalama değerlere bakıldığında erkek öğrencilerin psikolojik zenginlik düzeyi ortalamalarının ($\bar{x}_e = 4,70$) kız öğrencilerin psikolojik zenginlik düzeyi ortalamalarından ($\bar{x}_k = 4,68$) daha yüksek bir değer aldığı görülmektedir. Fakat iki ortalama arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0,827>0,05$). Başka bir ifadeyle psikolojik zenginlik düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

Çalışmada, kişilik özellikleri ile psikolojik zenginlik düzeyi arasında ilişki olup olmadığı da araştırılmış, yaratıcı özellikleri olan, konuşmayı seven, sempatik, güler yüzlü ve sıcakkanlı olan, zeki, pratik düşünen, hırslı ve rekabet etmeyi seven insanların psikolojik olarak daha zengin oldukları ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar 0,01 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda bağımlı değişken olan psikolojik zenginlik düzeyi ile üzerinde etkisi olduğu düşünülen bağımsız değişkenler (kitap okuma ve müzik dinleme türleri) arasındaki ilişki regresyon analizi ile test edilmiş, sonuçlar Tablo 5 ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5. Kitap Okuma Türüne Ait Regresyon Tablosu

Değişkenler	Katsayılar	Standart Hata	T	p	Model İlişkin Bilgiler
Sabit Terim	4,028	0,193	20,890	<,001	
Edebi roman	0,016	0,033	0,485	0,628	
Bilim Kurgu	0,052	0,032	1,604	0,109	
Tarihi	0,036	0,030	1,181	0,238	
Aşk/Romantik	-0,036	0,030	-1,196	0,232	F=2,574
Şiir	0,064	0,029	2,217	0,027	p=0,005
Polisiye	0,024	0,030	0,780	0,436	R=0,241
Kişisel Gelişim	0,078	0,029	2,684	0,008	R ² =0,058
Biyografi/Otobiyografi	-0,040	0,040	-1,016	0,310	Düzeltilmiş
Deneme	-0,029	0,044	-0,676	0,500	R ² =0,035
Akademik/Bilimsel	0,022	0,034	0,652	0,515	

Tablo 5'te yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p=0,005<0,01$). Ayrıca bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkendeki değişimin ne kadarlık bir kısmını açıkladığını ifade eden R² değeri %3.5 olarak bulunmuştur Bu değer düşük olma

nedeni çalışmanın amacıyla bağlantılıdır. Psikolojik zenginlik düzeyi üzerinde etkisi olduğu düşünülen çok fazla değişken bulunmaktadır. Fakat bu çalışmanın amacı gereği her bir etki ayrı ayrı incelenmektedir. R² değerinin düşük olma nedeni, modelde sadece bir bağımsız değişkenin (kitap okuma türü) yer almasıdır. Tablo 5’te yer alan regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, şiir ve kişisel gelişim türünde okunan kitapların veya eserlerin, psikolojik zenginlik düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturduğu düşünülmektedir (p<0,01).

Tablo 6. Müzik Dinleme Türüne Ait Regresyon Tablosu

Değişkenler	Katsayılar	Standart Hata	T	p	Modelle İlişkin Bilgiler
Sabit Terim	3,754	0,238	15,797	<,001	
Rock/ Metal	0,016	0,032	0,505	0,614	
Caz	0,050	0,039	1,278	0,202	
Klasik	-0,020	0,036	-0,554	0,580	
Rap	0,041	0,030	1,342	0,180	F=3,010
Pop	0,027	0,030	0,911	0,363	p=0,001
Tasavvuf	0,051	0,043	1,187	0,236	R=0,259
Türk Halk Müziği	0,095	0,033	2,901	0,004	R ² =0,067
Enstrümental	-0,001	0,033	-0,032	0,974	Düzeltilmiş
Elektronik	0,042	0,035	1,181	0,238	R ² =0,045
Arabesk	0,021	0,030	0,703	0,483	

Tablo 6’da yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu görülmektedir (p=0,001<0,01). Ayrıca R² değeri % 4,5 olarak bulunmuştur. Bu değer düşük olma nedeni yukarıda bahsedilen nedenle aynıdır. Tablo 6’da yer alan değerlerden, Türk halk müziği dinleyen öğrencilerin psikolojik zenginlik düzeyi yönünden daha güçlü olduklarını söylemek mümkündür (p=0,001<0,01).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Geçmişten günümüze kadar devam eden hatta gelecekte de varlığını sürdürecektir topluluklardaki bireyler, farklı amaçları gerçekleştirmek için kitap okuma ve müzik dinleme gibi sosyal aktivitelerde bulunmak istemektedir. Hem sosyoloji veya toplum bilimi gibi sosyal bilimlere bağlı bilim dallarında görev yapan araştırmacılar, hem de fen bilimlerinde sağlık psikolojisi gibi alanlarda deneysel araştırmalar yapan bilim insanları, bu tür aktivitelerin insan üzerindeki etkilerini test etmeyi amaçlamaktadır. Diğer çalışmalardan farklı olarak değerlendirildiğinde bu çalışmanın amacı, karşılaşılan olaylara olumlu açıdan bakma, yeni deneyimlere açık olma ve meraklı olma gibi psikolojik zenginlik belirtileri ve kişilik özelliklerine sahip olup-olmama ile kitap okuma ve müzik dinleme türleri arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarabilmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için Pamukkale Üniversitesi’nde okuyan lisans öğrencilerinden elde edilen veriler analiz kapsamına alınmıştır.

Bu çalışmada farklı cinsiyetlere sahip olmanın psikolojik zenginlik üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, erkek öğrencilerle kız öğrencilerin benzer psikolojik özelliklere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer demografik özelliklerle (yaş, medeni durum) psikolojik zenginlik arasında farklılık olup-olmadığı, değişkenlerin alt boyutlarına ait frekans değerleri arasında analiz sonucunu yanlış bir şekilde etkileyecek kadar bir fark olması nedeniyle çalışma kapsamına dahil edilmemiştir.

Çalışmada verilere uygulanan analizlerin sonuçları kapsamlı bir şekilde incelendiğinde şiir ve kişisel gelişim türünde kitap okuyanların ve Türk halk müziği dinleyenlerin psikolojik zenginlik düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada ayrıca pozitif kişilik özelliklere sahip olanların psikolojik zenginlik düzeylerinin, negatif kişilik özelliklerine sahip kişilerden daha yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçları destekleyen ve çalışmanın genel değerlendirilmesine katkıda bulunan literatür çalışmalarından bazılarına aşağıda yer verilmektedir.

Türk Halk Müziği'nde coşku, içtenlik, samimiyet ve sadelik vardır. Türkülerin sözlerinde insanı etkileyen sıcak bir yansıma bulunmaktadır (Hoşsu, 1997, 7; Kınık, 2011). Türk halk müziği, her coğrafi bölgenin yapısına uygun olması kültürel özellikleri ile ruhsal açıdan dinlendirici özelliği olması gibi nedenlerle hemen hemen her yaştaki dinleyicilerin tercih ettiği bir müzik türüdür. Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda Türk halk müziği dinleyenlerin psikolojik zenginlik boyutlarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle elde edilen sonuçlar gerçekte örtüşmektedir.

Bu çalışmada psikolojik açıdan zengin bir yaşam, diğer insanlardan farklı olma, ilgi çekici özelliklere ve farklı bakış açılarına sahip olma, günlük hayatın yol açtığı stresten uzak kalma dolayısıyla da hayata mutlu bir şekilde devam edebilme gibi özelliklerle karakterize edilmiştir. Çalışmada meraklı bir birey olmanın, insan yaşamını psikolojik açıdan zenginleştireceğini ve kolaylıklar sağlayacağını savunmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar gözden geçirildiğinde Oishi ve Westgate (2021)'nin çalışmasında elde edilen sonuçlarla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Wilson ve Cash (2000) kişisel gelişim kitaplarını okumaya karşı daha olumlu tutuma sahip kişilerin, okuma konusunda daha iyi tutumlara sahip olduklarını ve psikolojik açıdan daha duyarlı ve daha güçlü olduklarını ifade etmektedirler. Bununla birlikte hayatlarından daha fazla memnun olan kişilerin, kişisel gelişim kitaplarını okumaları durumunda bu tür kitapların sağladığı katma değeri daha kolay içselleştirmektedirler. Araştırmacılar çalışmalarında, kişisel gelişim okurlarının hayata karşı daha olumlu bakış açılarına ve daha fazla sosyal ilişkilere sahip olduklarını iddia etmektedir. Khan, (2020) çalışmasında kişilik özelliklerinin psikolojik refahla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada çevresiyle kolayca iletişim kurabilen, bulunduğu ortama kolayca uyum sağlayabilen, sosyal ilişkileri güçlü ve sıcakkanlı olan kişilerin psikolojik olarak daha zengin olma olasılığının yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Napitupulu (2023) da benzer sonuçlar elde etmiş, dışa dönüklük, dürüstlük ve duygusal istikrarın psikolojik refahı olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Araştırmada diğer çalışmalardan farklı olarak, çevreyle uyumlu olma ve yüksek zeka seviyesine sahip olma gibi faktörlerin psikolojik refah üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığını belirlemiştir. Kokko vd, (2013) çalışmalarında yüksek psikolojik refaha sahip kişilerin düşük nevrotik (olumsuzluk, karamsarlık, başkalarına güvenememe gibi) düzeye sahip olduğunu belirlemiştir.

Bu çalışma, konusun bakımından sosyal bilimler alanında yapılan ilk çalışma olması nedeniyle kapsamı dar tutulmuş, araştırma örneklemini sadece üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Bundan sonraki süreçlerde yapılacak çalışmaların tüm bireyleri kapsayacak şekilde genişletilmesi tavsiye edilmektedir. Ayrıca çalışmada veri toplama yöntemlerinden biri olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin tutum ve davranışlarının incelemek için kullanılan analizler ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Anket yerine derinlemesine mülakat, analiz yöntemi olarak da içerik analizi yöntemi gibi nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak, kullanıcıların sorulan sorulara verdikleri tepkiler hakkında detaylı bir görüş elde etmek mümkündür. Bu nedenle gelecekteki çalışmalarda araştırmacıların nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması ve elde edilen sonuçlarla bu çalışmadan elde edilen sonuçlarının karşılaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- ALPAR, R. (2011). Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler. Ankara: Detay Yayıncılık.
- BUTTRICK, N., WESTGATE, E. C., ve OISHI, S. (2023). "Reading Literary Fiction is Associated With a More Complex Worldview". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 49(9), 1408-1420. <https://doi.org/10.1177/01461672221106059>

- DIENER, E., SUH, E. M., LUCAS, R. E., ve SMITH, H. L. (1999). "Subjective Well-Being: Three Decades of Progress". *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- ERDAL, B., ve KİNDAP TEPE, Y. (2021). "Bireylerin Duygu Durum, İçedönük-Dışadönük Kişilik Özelliği ve Müzik Tercihleri Arasındaki İlişkiler". *Psikoloji Çalışmaları, Studies in Psychology*, 41(2), 549–580. <https://doi.org/10.26650/SP2021-852069>
- HOŞSU, M. (1997). *Geleneksel Türk Halk Müziği Nazariyatı*. İzmir: Peker Ambalaj ve Kağıt Sanayi.
- KALAYCI, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- KAUFMAN, S. B. (2020, Ağustos 18). In Defense of The Psychologically Rich Life. *Scientific American*. Scientific American, A Division of Springer Nature America, Inc. Retrieved from <https://www.scientificamerican.com/article/in-defense-of-the-psychologically-rich-life/>.
- KHAN, D. (2020). "Study of Relations Between Personality Traits and Psychological Well-Being". *OPUS: HR Journal*, 11(1), 34–55.
- KINIK, M. (2011). "Bir İletişim Aracı Olarak Türk Halk Müziği ve Türküler". *Erciyes İletişim Dergisi*, 2(1), 136-150.
- KOKKO, K., TOLVANEN, A., ve PULKKINEN, L. (2013). "Associations Between Personality Traits and Psychological Well-Being Across Time in Middle Adulthood". *Journal of Research in Personality*, 47(6), 748–756. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.07.002>
- NAPITUPULU, L., RAZAK, A., KURNIAWAN, Y., FADHLIA, T., ARIEF, Y., ve NUGROHO, S. (2023). "Understanding the Influence of Personality Traits on Psychological Well-Being: A Study of Caregivers of Children With Autism Spectrum Disorder". *Psikohumaniora: Jurnal Penelitian Psikologi*, 8(2), 185-210. <https://doi.org/10.21580/pjpp.v8i2.17138>
- OISHI, S., ve WESTGATE, E. C. (2022). "A Psychologically Rich Life: Beyond Happiness and Meaning". *Psychological Review*. 129(4), 790–811. <https://doi.org/10.1037/rev0000317>
- OISHI, S., CHOI, H., BUTTRICK, N., HEINTZELMAN, S. J., KUSHLEV, K., WESTGATE, E. C., et al. (2019). "The Psychologically Rich Life Questionnaire". *J. Res. Pers.* 81, 257–270. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2019.06.010>
- OISHI, S., CHOI, H., KOO, M., GALINHA, I., ISHII, K., KOMIYA, A., LUHMANN, M., SCOLLON, C., SHIN, J. E., LEE, H., SUH, E. M., VITTERSO, J., HEINTZELMAN, S. J., KUSHLEV, K., WESTGATE, E. C., BUTTRICK, N., TUCKER, J., EBERSOLE, C. R., AXT, J., ... BESSER, L. L. (2020). "Happiness, Meaning, and Psychological Richness". *Affective Science*, 1(2), 107–115. <https://doi.org/10.1007/s42761-020-00011-z>
- OISHI, S., CHOI, H., LIU, A., ve KURTZ, J. (2021). "Experiences Associated with Psychological Richness". *European Journal of Personality*, 35, 754–770. <https://doi.org/10.1177/0890207020962334>
- PANERO, M. E., WEISBERG, D. S., BLACK, J., GOLDSTEIN, T. R., BARNES, J. L., BROWNELL, H., ve WINNER, E. (2016). "Does Reading a Single Passage of Literary Fiction Really Improve Theory of Mind? An Attempt at Replication". *Journal of Personality and Social Psychology*. <https://doi.org/10.1037/pspa0000064>
- RYFF, C. D. (1995). "Psychological Well-Being in Adult Life". *Current Directions in Psychological Science*. 4(4), 99-104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>
- SEZER, F. (2011). "Öfke ve Psikolojik Belirtiler Üzerine Müziğin Etkisi". *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1472- 1493.
- WESTGATE, E. C., ve WILSON, T. D. (2018). "Boring Thoughts and Bored Minds: The MAC Model of Boredom and Cognitive Engagement". *Psychological Review*, 125(5), 689–713. <https://doi.org/10.1037/rev0000097>

- WESTGATE, ERIN C., ve OISHI, S. (2022). “Art, Music, and Literature: Do The Humanities Make Our Lives Richer, Happier, and More Meaningful?”, in Louis Tay, and James O. Pawelski (eds), *The Oxford Handbook of the Positive Humanities*, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190064570.013.1>
- WILSON, D. M., ve CASH, T. F. (2000). “Who Reads Self-Help Books?: Development and Validation of the Self-Help Reading Attitudes Survey”. *Personality and Individual Differences*, 29(1), 119-129, [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00182-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00182-8)
- WILSON, W. (1967). “Correlates of Avowed Happiness”. *Psychological Bulletin*, 67, 294-306.



Makale id= 6

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0004-2611-2163

| 221

Kentsel Dirençlilik ve Kent Hakkı İlişkisi**Araştırmacı Fevziye Büşra Kankılıç¹**¹Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Özet: Küresel iklim krizinin günlük hayatı etkileyici derecede ilerlemesi sonucunda önem kazanan kentsel direnç kavramı kent hakkıyla da doğrudan bağlantılıdır. Kentlerin, olası afet ve beklenmedik olumsuzluklara hazır olmasını içeren kentsel direnç doğal afetlerin, küresel ısınmanın ve meydana gelen sosyolojik olayların etkisiyle günümüzde daha da önem kazanmıştır. Günümüzde; yağışların düzensizleşmesi, iklim veya savaş kaynaklı göçlerin artması, ekonomik çöküşler ve salgın hastalıklar gibi çeşitli olumsuzluklardan ilk etkilenen yerler kentler olmaktadır. Bu bakımdan bu olası olumsuzluklar karşısında kentlerin dirençli olabilmesi, en az hasarla felaketleri atlattı en kısa sürede eski düzenine dönebilmesi bir kentin dirençli olduğunun en önemli göstergesidir. Bu dirençliliğin kentlere ekonomik ve fiziksel faydasının yanı sıra kent hakkının sağlanması bakımından oldukça gereklidir. Kent hakkı üzerinde kesin bir tanım yapılmamış olmasına karşın, tanımlar kenttekilerin kentin imkanlarından eşit şekilde yararlanıp insani şartlarda hayat sürebilmesi konusunda ortaklaşmıştır. Bu bağlamda kentlerin dirençli olmaması sonucunda kentte meydana gelen aksaklıklar kentlileri doğrudan etkileyerek kentteki yaşam kalitesini ve düzeni bozacaktır. Öte yandan kentin dirençli olması için en önemli şartlardan birisi olan altyapı hizmetlerinin ileride meydana gelebilecek nüfus artışları, kentin ilerleme yönü ve meydana gelebilecek afetlere dayanıklı olması yine kentte yaşayan herkesin kaliteli bir çevrede ve temel hizmetlere eşit şekilde erişim hakkını sağlamış olacaktır. Kentin sadece fiziki bir alan olmasından ziyade sosyal bir alan olarak görülmesi, kentte yaşayanların kent üzerinde hakkının olması ve her bireyin bu haktan eşit şekilde yararlanması gerekliliği, kent hakkının sağlanmasının kentsel dirençlilikten geçtiğinin en önemli göstergesidir.

Anahtar Kelimeler: Kentsel Dirençlilik, Kent Hakkı, İklim Krizi, Adalet

Urban Resilience and the Right to the City

Abstract: the concept of urban resilience, which has gained importance as a result of the daily life being significantly affected by the global climate crisis, is directly related to the right to the city. Urban resilience, which includes the preparedness of cities for potential disasters and unexpected adversities, has become even more important today due to the impact of natural disasters, global warming, and sociological case. Currently, cities are the most affected places by various adversities such as irregular precipitation, irregular rainfall induced migrations, economic collapses, and epidemic diseases. Therefore, the ability of cities to be resilient in the face of these potential adversities, to overcome disasters with minimal damage, and to return to normalcy as soon as possible is the most important indicator of a city's resilience. Although there is no definitive definition of the right to the city, definitions have been agreed upon regarding the equal utilization of the city's opportunities by its inhabitants and the ability to live in humane conditions. In this context, the occurrence of disruptions in the city due to the lack of resilience will directly affect the inhabitants, disrupting the quality of life and order in the city. One of the most important conditions for the city to be resilient is the infrastructure services, which will ensure that everyone living in the city has equal access to a quality environment and basic services in the future, regardless of population growth, the direction of progress in the city, and its resilience to potential disasters. Viewing the city not just as a physical space but as a social space, the necessity for the inhabitants of the city to have rights over the city and for every individual to benefit equally from this right, underscores that ensuring the right to the city depends crucially on urban resilience

Keywords: Urban Resilience, Right to the City, Climate Crisis, Justice

Giriş

Küreselleşen dünyada artan dünya nüfusu ve buna bağlı olarak değişen üretim sistemleriyle birlikte yeni kavramlar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan üretim faktörlerinde meydana gelen değişimler, sanayileşme ve doğal kaynakların yenilenebileceği süreçten daha hızlı tükeniyor olmasının getirdiği sorunlar günümüzdeki küresel sistemde uluslararası alanda etki kazanmıştır. Meydana gelen değişimlerin etkileri devletlerin de politikalarında yer edici derecede hızlı ve etkili ilerlemektedir. Bu değişimlerin en başında gelen küresel ısınma, iklim değişikliği gibi kavramlar zaten devletleri harekete geçirmiş ve uluslararası alanda pek çok çalışmanın konusu olmuşken özellikle iklim değişikliği sebebiyle hayatımıza giren ve gittikçe popülerleşen pek çok kavrama önem kazandırmıştır. Bu kavramlardan en önemlisi olan kentsel dirençlilik iklim değişikliğiyle beraber daha da ciddiye alınmaya başlanmıştır. Küresel iklim krizi sebebiyle beklenmedik doğal afetlere hazırlıklı olmak daha büyük bir ihtiyaç olmuştur. Ayrıca kentlerde meydana gelen kontrolsüz nüfus artışı sonucunda beklenmedik afetlere karşı hazırlıklı olmak daha büyük önem kazanmıştır. Beklenmedik afet, ekonomik kriz, terör faaliyetleri gibi ihtimallerin arttığı günümüzde kentlerin dirençliliğini sağlamak can ve mal kaybını en aza indirmek açısından elzemdir. Öte yandan en önemli insan hakkı kapsamına giren kent hakkının sağlanabilmesi için kentte yaşayanlara güvenli bir ortam sunmak vazgeçilmez bir unsurdur. Kentlilerin kentte güvenle barınması, olası felaketler sonucunda ise kentte sahip oldukları hakları en kısa sürede tekrar edinebilmesi açısından kentsel dirençliliğe ihtiyaç tartışılmazdır. Bu bakımdan kentlerde kent hakkının sağlanabilmesi için yetkililer yerel ve uluslararası düzeyde gereken yatırımları yapmalıdır. Bu bağlamda bu makalede kentsel dirençliliğin kent hakkı kavramıyla nasıl ilişki içinde olduğu ve bu etkilerin ne gibi sonuçlar doğurduğu tartışılacaktır.

Kentsel Dirençlilik

Kentsel dirençlilik kavramı oldukça geniş bir kavram olmasına karşın pek çok tanımı da bulunan bir kavramdır. AFAD bu kavramı birey veya topluluğun tehlikeli bir oluşumun etkilerini, zamanında ve etkili olarak tahmin etme, önleme, azaltma ve iyileştirme kapasitesi olarak açıklamıştır (AFAD). Birleşmiş Milletler ise tanımı şöyle yapmıştır; Temel olarak dirençli felakete dayanabilen bir şehir ve felaketten sonra toparlanabilen, iyileşebilen şehirdir (United Nations, 2016). Dirençlilik kurumların, sistemlerin, toplumların ve kişilerin sağlam kalabilme, uyum sağlayabilme ve yaşamı sürdürebilmesidir (Kalyoncu, 2023). Bu bağlamda dirençli şehir, kentte afet meydana gelmemesi değil her ne sebeple olursa olsun beklenmedik biçimde ortaya çıkan durumlar karşısında hazırlıklı olan rasyonel ve kendine yeten çözümler üretebilen şehirleri ifade etmektedir. Dirençlilik kavramı öncelikle ekolojik bir kavram olarak ortaya çıkmasına karşın zaman içerisinde farklı disiplinlerin de ilgi alanına girmiştir (Kalyoncu,2023,176). Kavramın disiplinler arası incelenmesinin en önemli sebebi kent merkezli bir kavram olmasıdır. Kentler insanların temel var olduğu mekanlar olduğundan ötürü kentsel kavramlar insanı ilgilendiren bütün disiplinleri ilgilendirmektedir. Öte yandan kentsel dirençlilik sadece afetler karşısında değil kentte meydana gelebilecek her türlü afet ve olumsuzluğa karşı hazır olabilmeyi ifade etmektedir. Kentte yaşanabilecek herhangi bir göç krizi mülteci akını, ekonomik kriz riskine karşı da hazırlıklı olabilmeyi temsil etmektedir. Özellikle insan eliyle önlenmesi mümkün olmayan afetler karşısında kentsel dirençlilik hayati öneme sahiptir. Kentlerin dirençli olması sosyo-ekonomik açıdan meydana gelecek zararları önlemektedir. Afetlerin yanı sıra meydana gelebilecek kentsel sosyolojik faaliyetler karşısında ise var olan kentsel direnç sosyolojik sağlıklı bir toplumun ve geleceğe yönelik düzenli planlamanın en önemli adımlarından birini oluşturur. Doğal afetler insan müdahalesiyle önlenemez olmasına karşın insan müdahalesiyle meydana gelmesi veya insan müdahalesiyle etki kazanması mümkündür. İklim değişikliğine sebebiyet veren faaliyetlerin yapılması ve çevrenin tahrip edilmesi doğal afetlere zemin hazırlarken iklim değişikliğiyle birlikte önceden karşılaşılmamış doğal afetlere maruz kalmaya sebep olabilmektedir. Özellikle daha önceden karşılaşılmamış ve beklenmedik olaylar karşısında nasıl tepki verilmesinin kestirilmesinin güçlüğünden ötürü kentsel dirençlilik kavramı oldukça önem arz etmektedir. Kentlerde meydana gelen olumsuzlukların en az hasarla atlatılması ve en kısa sürede eski haline getirilebilmesi, sosyolojik açıdan ekonomik açıdan ayrıca yönetsel açıdan da önem teşkil eder. Bu noktada kentlere dirençlilik kazandırmanın yolu da planlamadan geçmektedir. Planlama geçmişin ve geleceğin hesaba katılarak yapılmasıdır. Bu noktada olası nüfus artışı, iklim değişikliği, göç ihtimalleri ve su kaynaklarının durumu göze alınarak kent planlaması yapılmalı ve kentteki gelişmeler buna göre ilerlemelidir. Bu sebeple dirençliliğin altyapıdan başlaması gerektiğini

söylemek mümkündür. Alt yapının her türlü risk gözetilerek yapılması olası ihtimallerin hesaba katılması ve ortalama nüfus artışının hesaba katılarak oluşturulması dirençli bir kent oluşturmak için en önemli unsurdur. Özellikle afetler sonrasında ortaya çıkan en büyük aksamlar altyapı sorunları dolayısıyla ortaya çıkmaktadır. Örnek olarak deprem afeti sonrasında kanalizasyon ve su borularının hasar alması veya yetersiz kalması sonucunda kentsel krizin kaçınılmaz olmasının yanı sıra var olan hasarı artırıcı etki gösterebilmektedir. Bu bakımdan bir kentin dirençli olması, altyapı sistemlerinin dayanıklı olmasından ve afetlerden en az oranda etkilenen biçimde planlanmasından geçer (Kalyoncu,2023,182). Yerleşimlerin dirençliliği sürdürülebilirlikle de yakından ilişkilidir. Bu sebeple çevre üzerinde olumsuz sonuçlar doğuran ve tüketilen enerjiden büyük paya sahip olan yapılaşma faaliyetleri sürdürülebilirlik açısından yeniden ele alınmalıdır. (Aydın,2022:15). Yıllar öncesinde dönemin koşullarına göre inşa edilen kentlerin günümüz nüfus artışına ve iklim değişimine uyum sağlayamaması sonucunda kentte birtakım aksaklıklar meydana gelmektedir. Bu sebeple kentte yeni yapılacak çalışmaların iklim değişikliğini dikkate alan planlamalarla tasarlanması kentlerin devamlılığı açısından önemlidir. Öte yandan kentlerde sürdürülebilirlik dirençliliğinin en temel kavramıdır. İklim değişikliğinin kentlerin dirençlerini en çok etkileyen unsur olduğu düşünüldüğünde sürdürülebilir ve çevre dostu planlamalar hem iklim krizi düzeyinde hem de kentsel direnç düzeyinde en önemli unsurdur. Kentlerde bulunan yeşil alanların korunması da bu alanda dikkat edilmesi gereken diğer bir noktadır. Yeşil alanların varlığı kentlilerin sosyal faydasının yanı sıra afetlere karşı önleyicilik oluşturma, acil durumlarda güvenli toplanma alanı olma ve doğal dengeyi sağlama gibi etkileri düşünüldüğünde dirençli kentlerin sağlanması için gerekli unsurlardandır. Bu yeşil alanlar düzenlenirken bölgenin coğrafi koşullarına ve iklimine uygun seçimler yapılması da gereklidir. Yeşil alan planlamalarında karbon emilimi yüksek, kuraklığa dayanıklı ve alerjik özelliği düşük bitkiler tercih edilmelidir (Kalyoncu,2023,182). Kentlerin dirençli olması sonucunda sadece doğal afetlerden etkilenme oranı azalmakla kalmayıp daha sağlıklı gelişen ve afet sonrası dönemde maddi manevi daha az eforla toparlanabilmesine yardımcı olur.

Kentlerin iklim değişikliği karşısında savunmasız olması, insanları birbirine yaklaştırırken doğadan uzaklaştıran kentleşme anlayışıyla ilişkilidir (Hepean,2022,21). Bu noktada dirençli kentlerde en büyük eksikliğin yeşil alan eksikliği aşırı betonlaşma ve bunun etkisiyle düzensiz, kontrolsüz kentleşme olduğunu söylemek mümkündür. Kentlerde sürdürülebilir gelişmeler gösterilmesi gerekirken plansız ve geleceğe yönelik olmayan veya iklim krizine karşı duyarsız gelişmeler dirençli kentlere duyulan ihtiyacı artırmaktadır. İklim değişikliği ve kentlerin dirençliliği birbiriyle doğrudan bağlı iki kavramdır. İklim değişikliği kentlerde meydana gelebilen afetleri artırmaktadır. Sadece doğal afetler değil iklim değişikliği kaynaklı göçler ve bu göçlerle birlikte meydana gelen kaynak yetersizliği, ekonomik istikrarsızlık veya iklim değişikliği sebebiyle yağış çeşitlerinin değişmesi, tarımsal arazilerin tahribi, sel ve su baskınları, değişen iklim koşullarına uyumsuz barınma mekanları gibi örnekler iklim değişikliğiyle şiddet kazanan ve kentsel direnci mecbur kılan unsurlardır. Özellikle yakın geçmişte meydana gelen Covid-19 salgını dirençli kentlerin öneminin anlaşılması bakımından oldukça önemlidir. Beklenmedik ve kestirilemeyecek bir salgın sonucunda kentlerin vereceği tepkiler doğrudan canlıları ve ekonomiyi etkileyebilmektedir. Meydana gelen sonuçlar kentlerde olası felaketlere karşı devletlerin ve yerel yönetimlerin hazır bulunmasının önemini gösterir. Bu bağlamda kentsel dirençliliğinin hem çevrenin hem de doğanın korunması açısından zaruri olduğu söylenebilir. Bu bilgiler ışığında kentsel dirençliliğinin kentsel yaşam kalitesini artırmak ve kentte meydana gelecek olumsuzluklara karşı dayanabilmek açısından önemli olması kent hakkı kavramıyla da doğrudan bağlantılı görülmektedir. Kentte yeşil alanların korunması, plansızlık ve geleceğe yönelik yapılmayan betonlaşmanın kente ve kentte yaşayanlara verdiği zararlar göz önüne alındığında dirençlilik kavramının bağlantı doğurduğu en önemli alan kent hakkı olmaktadır.

Kent Hakkı Kavramı

Kentsel dirençlilikle doğrudan bağlantılı olan kent hakkı kavramı pek çok farklı tanıma sahip olmasına karşın tek bir tanımı bulunmamaktadır. Kavramın öncüsü Lefevbre kenti tanımlarken şu ifadeleri kullanır; alan olarak düşünülen kent basit bir şekilde objelerle doldurulan boş bir mekân olarak tasarlanmaz (Lefevbre, 2013). Şehir Hakkı kitabında ise kentte ihtiyaç duyulan ve sağlanması gerekenler arasında şunları saymıştır; güvenlik ve serbestlik ihtiyacı, kesinlik ve macera ihtiyacı, çalışmanın ve oyunun örgütlenmesi ihtiyacı, öngörülebilirlik ve öngörülemezlik, birlik ve farklılık, mübadele ve

yatırım, bağımsızlık (Lefebvre,2018). Bu tanımlamadaki dikkat çeken unsur kentin sadece mekânsal varlığından değil insan için gerektirdiklerine değinmiştir. Özellikle öngörülebilirlik ve öngörülemezliği de kentteki olması gerekenlerden saymıştır. Öngörülemezlik kaçınılmaz olsa da kentin mümkün olduğu kadar öngörülebilir olmasını kentin gerekliliklerinden saymıştır ve bunu güvenlik, çalışmak, özgürlük kadar önemli görmüştür. Diğer önemli kent çalışmacısı David Harvey İse kent hakkının şöyle tanımlar. Şehir hakkı şehrin barındırdığı kaynaklara erişimden çok daha öte bir şeydir, şehri gönlümüze göre yönetme ve yeniden icat etme hakkıdır. Ayrıca bireyselden ziyade kolektif bir haktır (Harvey, 2019, 44). Lefebvre ve Harvey gibi eleştirel kent teorisyenleri kent hakkına kapitalistleşen dünyada kentlerde var olan eşitsizlik açısından bakarak kentte yaşayan herkesin aynı hakka sahip olması gerektiğini savunurlar. İlhan Tekeli’de kentli haklarını insan haklarının kent bağlamında yeniden tanımlanması olarak açıklar ve bu hakların soyut insan haklarını somutlaştırıcı özelliğine dikkat çeker. (Yıldırım, 2014:129). Keleş’e göre ise kentin yazgısında söz sahibi olma isteği kent hakkını ifade eder (Keleş, 1996, 7-56). Bu tanımlar incelendiğinde kent hakkı kavramının kentte olan yaşamın kalitesiyle bağlantılı olduğunu ve ayrıca kentlilerin hepsinin eşit yararlanması gereken bir hak olduğu söylenebilir. Aynı zamanda kentte yaşarken konforlu bir alanda yaşam, barınma güvenlik, sağlık gibi imkanlardan yeterince yararlanma ve belirli bir yaşam kalitesinde yaşayabilme, özellikle kentte kaliteli yaşamın sağlanabilmesi, temel haklardan herkesin yararlanabilmesi ve kentte bireylerin var olabilmemesinin altı çizilmiştir.

Kentsel Dirençlilik ve Kent Hakkı İlişkisi

Kent hakkı kavramının temel tanımlarına bakıldığı zaman kent hakkının kentten yararlanabilme ve sağlıklı faydalanabilme hakkı olarak görmekteyiz. Kentsel dirençlilikle oldukça bağlantılı olan kent hakkını dirençlilik bakımından incelemek gerekirse öncelikle en temel kent ve insan hakkı olan barınma hakkından bahsetmek mümkündür. Dirençsiz kentlerde meydana gelecek ani göç hareketleri soncu pek çok kentlinin konutsuz kalması ve barınma sorunun ortaya çıkması muhtemeldir. Yine aynı şekilde olası bir doğal afet sonrasında hasar gören binaların kısa sürede yenilenebilir olması veya konut sorunu ortaya çıkmadan önce müdahale ederek doğal afete meyilli olan bölgelerde önceden binaların buna uygun konumlarda ve dayanıklılıkla inşa edilmesi gerekmektedir. Altyapı hizmetleri de bu konuda en önemli unsurdur. Barınma sorunun ortaya çıkmaması için şehirlerin gelişme yönünün hesaba katılarak altyapı çalışmalarının yapılması kaliteli genişleyen bir kent planlamasını mümkün kılarken olası senaryolar sonucunda kentlilerin olumsuz etkilenmesi ve dolayısıyla kent hakkının ihlaliyle karşı karşıya kalmaması olacaktır.

Yerel yönetimlerin açısında sorumluluğu değerlendirmemiz gerekirse kent hakkını sağlamaktan birincil sorumlu yerel yönetimli ve devlet düzenlemeleridir. Kentsel direnç geliştirilmesi süreci farklı aktörlerin katılımı ile gerçekleştirilmelidir (Kavanoz,2020,17). Aynı zamanda kentlerin dirençlilik kazanmasında da en önemli rol yerel yönetimlere düştüğünden hem kentsel dirençliliği sağlamak hem de kent hakkını sağlamak zaten devletin ve halka hizmet edenlerin birincil önceliği olmalıdır. Dirençli kent, şehirlerin yönetimi tarafından, ani ve beklenmedik krizlerden sonra hızlı bir şekilde ekonomik, sosyal, kurumsal hizmetlerin yerine getirilebildiği ve olumsuz durumun şartlarının iyileştirilebildiği yerdir (Öztürk ve Demirel,2021,28). Bu tanımın ışığında yapılması gereken en temel nokta da altyapı hizmetlerini yaparken ve kentleri planlarken mümkün olduğunca dirençli olmalarını sağlamaktır. Bu gereklilik yöneticilerin göre olmasının yanı sıra küresel iklim krizinin hızla arttığı günümüzde can ve mal kaybının önüne geçmenin en önemli yoludur.

Sonuç Yerine

Küresel iklim krizinin kaçınılmaz olduğu günümüzde önem kazanan kavramlar değişmektedir. Değişen iklim koşulları yöneticileri daha sürdürülebilir ve yerelleşen politikalar izlemeye yönelmiş ve uluslararası gelişmeler ışığında daha sürdürülebilir ve kentlerin geleceği düşünülerek planlanması gerektiği anlaşılmıştır. Covid-19 salgını sonrasında gündeme gelen salgınlar, yağış düzensizliği nedeniyle meydana gelen afetler hatta iklim değişikliği sebebiyle yaşanan göçler kentlerin dirençliliğinin önemini vurgulamıştır. Öte yandan yine iklim kriziyle daha da önem kazanan kent hakkı kavramı uygulayıcının yöneticiler olması açısından ve birbiriyle doğrudan bağlantılı olması açısından planlamalarda dikkat edilmesi gerekir. Dolayısıyla kentsel direncin sağlanması kentteki kent hakkının sağlanması dolayısıyla insan hakkının kent üzerinde başarılı şekilde uygulanabilmesi anlamına gelmektedir. Bu konuda en önemli konu ise kentte yaşayanların sahip olduğu kent hakkını sağlamaya

çalışmaktadır. Bu bilinçle yapılan düzenlemelerde barınma, güvenlik, öngörülebilirlik gibi sorumlulukları yerine getirmeyi gerektirmektedir. Dirençli bir kentte yaşayan bireylerin sosyal adalet ve kentten faydalanma oranları artarken olası afetlerden aldıkları hasar en aza indirilecektir. Bu da kentte yaşayanların en temel haklarından mahrum kalmamalarına ve daha sürdürülebilir demokratik kentlerin varlığına sebep olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aydın, E. Ö. (2022). “Dirençli Yerleşim- Yapılaşma İlişkisi ve Sürdürülebilirlik”. *Çevre, Şehir ve İklim Dergisi*. Yıl: 1. Sayı: 2. ss. 1-18.
- Hepcan, Coşkun. (2022). “Doğa Temelli Çözümler ve Kentsel Dirençlilik”. *Çevre, Şehir ve İklim Dergisi*. Yıl: 1. Sayı: 2. ss. 19-40.
- David Harvey, **Asi Şehirler: Şehir Hakkından Kentsel Devrime Doğru**, Çev. Ayşe Deniz Temiz, İstanbul, Metis Yayınları, 2013.
- Henri Lefebvre (1967), Sel Yayınları, Çev. Işık Ergüden (2018), 3. Baskı ISBN: 978-570-776-1
- Kalyoncu, H. 2023. Afet ve Risk Yönetimi: Dirençli Yerleşmeler. Editör Karakayacı Ö. 1. Baskı. TASAV. 169-202. Ankara
- Kavanoz E. Suna, “Kentsel Direnç” Kavramı Üzerine , *Kent Ve Çevre Araştırmaları Dergisi* , Cilt:2, Sayı:1, Haziran 2020
- Keleş, R (1996), ‘Kent Havası İnsanı Özgür Kılıyor Mu?’, Ada, Eylül- Kasım, S.7, s.56.
- Öztürk K. Namık, Demirel Özge, Çok Paydaşlı İş Birliği ve Dirençli Kent Açısından Montreal Şehri, *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:10, Sayı:2, Aralık 2021
- YILDIRIM, S. (2014) **Kent Hakkı ve Kentsel Adalet Üstüne**, Çankaya Belediyesi, Ankara.
- <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu> , erişim tarihi 8.02.2024
- <https://www.un.org/en/site-search?query=residence> , erişim tarihi 8.02.2024

Makale id= 24

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0001-6192-0845

| 226

Felsefe ve Mutsuzluk: Gerçekçi Bir Analiz**Araştırmacı İrem Sunman¹**¹Selçuk Üniversitesi

Özet: Bu makale de felsefe ve mutsuzluk kavramları temele alınmıştır. Mutsuzluk insan yaşamının doğal bir parçasıdır. İnsanın hayatı boyunca yaşadığı deneyimler, zorluklar ve hayal kırıklıkları insanı mutsuzluğa sürükler. Felsefe, mutsuzluğun kökenlerinin sorgulanmasına ve bu duygularla nasıl başa çıkılabileceğine dair yeni bakış açıları kazandırmaktadır. Mutsuzluğun insan yaşamında geçici olduğunu insan duygularının sürekli değişim içinde olduğunu ve hayatın anlamını bulmaya çalışırken karşılaşılan zorlukların insanı aydınlatır ve güçlendirir. Bu makale de felsefi bilginin insanı hangi duyguya ittiği üzerinde durulmuştur. Felsefenin derin soruları, hakikat arayışı insanı mutsuz edebilir ancak insanın gelişimine ve anlam arayışına katkıda bulunur. Önemli olan bu düşünceleri dengeli bir şekilde ele almak ve içsel dengeyi korumaktır.

Anahtar Kelimeler: Felsefe, Filozof, Mutluluk, Felsefi Düşünce, Hakikat

Philosophy and Unhappiness: A Realistic Analysis

Abstract: This article focuses on the concepts of philosophy and unhappiness. Unhappiness is a natural part of human life. The experiences, difficulties, and disappointments that one encounters throughout life lead to unhappiness. Philosophy provides new perspectives on questioning the origins of unhappiness and how to cope with these feelings. It suggests that unhappiness is temporary in human life, as human emotions are constantly changing, and the difficulties encountered in the search for meaning in life enlighten and empower individuals. This article emphasizes on how philosophical knowledge can lead individuals to which emotion. The profound questions of philosophy and the pursuit of truth may make individuals unhappy, but they contribute to human development and the search for meaning. The important thing is to approach these thoughts in a balanced manner and maintain inner balance.

Keywords: Philosophy, Philosopher, Happiness, Philosophical Thought, Truth

Giriş

“Her şeyden evvel hiçbir insan mutlu değildir; bütün hayatı boyunca hayali bir mutluluk peşinde koşup durur” (Schopenhaur, 2010: 66). İnsanların yaşadıkları hayatta bitmek tükenmek bilmeyen bir istek ve arzu zincirleri bulunmaktadır bu zincir insan hayatının son anına kadar devam edebilir ve bu istekler gerçekleşince gerçek mutluluğa işte o zaman ulaşacaklarını düşünürler. Ölüm anında bile öldükten sonra mutlu olmayı dilerler insanlar yaşadıkları hayat boyunca hatta bazı insanların öldükten sonra bile tek amacı mutlu olmaktır. İnsan doğduğundan bu yana ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli yollara başvurur ve ihtiyacı karşılanınca mutlu olurmuş gibi yapar. Büyür bir an önce eğitim hayatını bitirip mezuniyetinde dünyanın en mutlu insanı olacağını hayal eder. Mezuniyetten sonra iş bulur, evlenir, çocuk sahibi olur ve bunlar gerçekleşince de gerçek mutluluğa ulaşacağını düşünür. Bu mutluluk istekleri daha birçok örnek ile uzatılabilir asıl sorulması gereken soru şu; Hayatınızın hangi döneminde hiç unutamayacağınız bir mutluluk yaşadınız? Cevaplaması oldukça zor bir sorudur bunun sebebi yaşanan mutlulukların hepsinin gelip geçici olmasıdır. Bir zaman sonra mutluluk veren şeylerin sıradanlaştığı fark edilecektir. Felsefe tam da bu noktada insanı mutsuz etmektedir. Felsefe ile ilgilenen

insan hayata mutluluğu aramak bakmaz, umursamaz bir hayat yaşamaz, çevresinde olan biten şeyler onu rahatsız etmeye başlar. Onu mutlu eden şeylerin çok basit olduğunu maddiyatın mutluluk getirmedığı fark edilmeye başlanacaktır. “ Herkes mutlu yaşamak ister, ancak yaşamı mutlu kılan şeyin ne olduğunu görmek konusunda zihinleri kördür”(Seneca, 2022: 3). Felsefe insanların zihinlerinin körlüğüne şifa olabilmektedir. Maddi zenginlikler ile mutlu olmaya çalışan bir insan felsefe ile tanıştığı zaman mutlu olmaz çünkü felsefe o insana maddi bir zenginlik vermeyecektir. Felsefe ile uğraşan insanlar başka insanlar ne yapmış sorusu ile ilgilenmez ben ne yapmalıyım sorusu ile ilgilenirler (Sponville, 2006: 10). Böyle bir soruyu herkes kendine soramaz çünkü çekinir, diğer insanlara göre uyumsuz olarak anılmaktan korkabilir, felsefe ile ilgilenen insanın bu tarz korkuları yoktur gerekirse yalnız kalmayı da göze alabilir. Felsefe insanların sorgulama yapabilmesini, insanların hakikati bulabilmesini, karmaşık evreni çözebilmesine yardımcı olabilmektedir. Felsefe insanların körü körüne bir şeylere inanmasını istemez, düşünmesini ister bu da düşünen insanın kolay kandırılmayacağı anlamına gelir. Bu makalede maddi mutluluklar peşinde koşan sahte mutluluklar ile kendini avutan bir insan olmak mı yoksa felsefenin yüzleştirmeye çalıştığı gerçeklerle mutsuz olmak mı tercih edilebilir tartışılmıştır.

Felsefenin Verdiği Mutsuzluk Ne Türden Bir Mutsuzluktur

Mutsuzluk kavramı kulağa çok sevimli gelmeyen bir kavramdır, insanların doğal olarak kaçtığı bir duygu durumudur. İnsanların mutsuzluktan kaçmaya çalışmalarının en büyük sebebi mutlu olduğu anlardan onu koparıp almasıdır fakat bazı mutsuzluklar insan hayatı açısından çok kritiktir ve yaşanması gerekmektedir. “Kimi annelere mutlu, değerli çocuklar gerekir, kimilerine de mutsuz: yoksa anne olarak iyiliklerini gösteremezler.”(Nietzsche, 2015:237). Nietzsche’nin de verdiği örnekte ki gibi mutsuzluk her zaman olmasa da insan hayatının bir parçasıdır ve bu duygu durumundan ne kadar kaçılmaya çalışılsa da mümkün olmayacaktır. Sürekli mutlu yaşamaya çalışan insanların aslında boş mutluluklar peşinde koştuklarını, bunların gelip geçici olduğunu sonuç olarak her insanın ölümlü olduğunu hatırlatan felsefedir. Bu hatırlatma ve bu konuşmalar insanları mutlu etmez, mutsuz eder hatta depresif bir hale bile sokabilir. “Her kim ki bu tür düşüncelerle kurtuluşumuz için sefalet ve ıstırapın ne kadar gerekli olduğunun farkına varırsa başkalarına mutluluklarından çok mutsuzlukları için gıpta etmemiz gerektiğini anlayacaktır”(Schopenhaur, 2010: 57). İnsanlara şu soruyu yöneltebiliriz: yaşadığı dünyaya sabit bir bakış açısı ile bakan yeniliklere kapalı olup maddi olanla yetinmeye çalışan bir insan olmak mı yoksa gözlerini, kalbini bu yaşadığı evrene açmaya çalışan hayatı anlamlandırmaya çalışan hayatta yaşanan acıları, haksızlıkları gören mutsuz bir insan olmak mı tercih edilmelidir? Felsefenin getirdiği gerçekler mutsuzluk gibi görünse de aslında kaliteli bir yalnızlığında kapısını açmaktadır.

Zira sadece örneklere ayak uydurmak zarar verir, içimizden biri düşünmekten ziyade inanmayı tercih ettiğinde artık yaşamla ilgili düşünemez hale gelir; her daim bir hataya inanılır, o hata dönüp durur ve elden ele geçerek yıkımımıza neden olur (Seneca,2022: 4).

Bir toplumda düşünen insanlar yoksa o toplumun felakete sürüklenmesi kaçınılmazdır. Felsefeye ihtiyaç en çok burada doğmaktadır, felsefe insana farklı perspektiflerden düşünebilmeyi göstermektedir. Felsefenin problemlerine cevap aramak oldukça zordur. Bu durumda felsefe ile uğraşan insanları çoğu zaman koca bir belirsizliğin içinde yaşadığı hissi uyandırarak mutsuz edebilir fakat insanların bu hayatta her şeyi sorgulaması ve araştırması çok değerlidir. Geline bu dünyada sürekli maddi şeylerle ilgilenmek zaman kaybı ve boşa geçmiş bir hayat demektir. “Budala kişi, yaşamın hazlarının peşinden gider ve aldandığını görür; bilge kişi ise belalardan kaçınır”(Schopenhaur, 2021: 116). Felsefeci zaman zaman umutsuzluğa düşse de yaşadığı hayatı sorgulamak, merak etmek, çeşitli cevaplar aramak onu motive edecektir.

“Rasyonel ve derin bir tefekkür faaliyeti olarak felsefe insana tüm bu konularda doğru bir kavrayış kazandırmak suretiyle insanın bu dünya hayatında yaşadıklarını anlamlandırmasında ve gerçek mutluluğu elde etmesinde önemli bir rol oynayabilir” (Yıldız, 2018: 87).

Felsefenin sorguladığı problemleri her insan düşünüp bu problemlere cevap arayamazlar bunun çeşitli sebepleri olabilir. Kimi insan için felsefenin ilgilendiği problemler ile ilgilenmek boş bir uğraştır kimi için bu tarz problemlere ayıracak vakitleri yoktur. Bu insanların çoğunun ortak bir amacı vardır o da mutluluğu yakalamaya çalışmaktır ve çoğu insana göre felsefenin ilgilendiği sorunlar mutluluk getirmez. Felsefe insanı düşünmeye ve sorgulamaya iter, varoluşsal, metafiziksel, dinsel, bilimsel birçok problemin hakikatini çözmeye çalışır bu iş zor ve meşakkatli bir iştir. Her insanın tercih edeceği ve yapabileceği bir şey değildir fakat felsefenin dünyasına girdikten sonra, felsefi problemleri irdelemeye başlayınca hakiki mutluluğa ulaşma uğrunda çalışmalar sürdürülecektir bu da insanı manevi doyuma ve mutluluğa götürecektir.

Felsefenin Verdiği Mutsuzluk Arzu Edilir Mi?

“... Hangi, insan mutluluğa erişti, kendini kandırıldığından daha çok...” (Kranz, 2014: 231). İnsanoğlunun hayatında hedefleri vardır doğar, büyür ve ölür bu üç aşama gerçekleşene kadar farklı tecrübeler, farklı hedefler hayatı boyunca kişi ile beraberdir insanlar hedeflerini gerçekleştirdikçe mutlu olurlar. Fark etmeden her insan hayatı yaşarken doyumsuz bir hale gelmektedirler. Bunun en önemli sebebi insanların maddi olana çok fazla önem vermesidir. Maddi olana önem verip manevi dünyasını zayıf bırakması insanı doyumsuz bir konuma getirir. Maddi olan insanlar için her zaman yetersiz kalacaktır bir şeye ulaşıldıktan sonra hep bir adım sonrasının hayali başlayacaktır. Fakat felsefe ile ilgilenen insanlar maddi şeylerin peşinde koşmanın boş gereksiz bir uğraş olduğunun bilincindedirler. Burada felsefe tarihinin en önemli filozofu olan Sokrates örnek gösterilebilir. Sokrates gibi ölüme bile isteye gidenler de vardı, yalnız başına ölümü bekleyenlerde, çok lüks hayatı olmayan standart bir hayat yaşayan filozoflarda vardı. Filozoflarda çoğu zaman çıkmaza girseler de bu yoldan hiç dönmediler. Nietzsche düşünmekten çıldırdı ve hayatını kaybetti. Bu insanlar maddi mutluluklardan kendilerini çektiler maddi mutlulukların peşinden koşmaktansa gerçek mutsuzluğun peşinden koşmayı tercih ettiler. “ Çünkü tüm hazlar hayalidir ve bunların yokluğuna üzülme dar kafalıdır, hatta gülünçtür” (Schopenhauer, 2021, 116). “Gerçekte, yaşam herkes için. Seninki hemen hemen sonuna varmış ve kendine karşı saygılı değilsin. Çünkü mutluluğunu başkalarının ruhundan arıyorsun” (Antoninus, 1974: 18). Felsefe insanı tamamen sonsuz bir mutsuzluğa götürüyor demek yanlış olacaktır. Burada önemli olan bir insan hayatında hiç düşünmeden sadece mutlu olmaya çalışarak bir hayat yaşaması anlamı olmayan bir hayat olacaktır ve asıl mutsuzluk denilen şey tam da budur. Fakat felsefi problemleri kendine dert edinmiş bir insan onları çözmeye çalışan bir insanın bir hedefe ulaşmak gibi bir amacı vardır bu sebeple felsefenin verdiği belirsizlik zaman zaman mutsuz ediyor gibi görünse de aslında o da mutluluğa giden yolda atılan en önemli adımlardan biridir. Bir insanın maddi anlamda çok zengin olup her istediğini yapabilecek durumdaysa mutsuz olmasını beklemek oldukça zordur, böyle insanların felsefi problemler belki aklına bile gelmez.

Varlıklı olmak tabii ki insanı mutsuz etmezdi ama Epikürs'un savının Özü şuydu: Paramız olduğu halde dostlarımız, özgürlüğümüz yoksa ve yaşadığımız hayat üzerine inceden inceye kafa yormuyorsak asla gerçek anlamda mutlu olamayız. Bütün bunlara sahip olduğumuz halde paramız yoksa o zaman da asla mutsuz olmayız (Botton, 2004: 48).

Mutluluk ve mutsuzluk durumunun maddiyata bağlanması oldukça yanlış bir şeydir. Zengin insanların çok mutlu olduğu maddi durumu daha düşük insanların mutsuz olduğu bir dünyada yaşamıyoruz. Bu sebeple insanın kendisini maddiyattan sıyırması gerekmektedir çünkü felsefeye kapı aralayacaktır bir insan felsefenin içine girdikten sonra bu tarz konuşmalar boş safsatadan ileri gitmeyecektir. Felsefe yeri geldiği zaman insanı yalnızlaştırır, yeri gelir karamsarlığa sokar ama bunların hepsi bir amaç uğrunadır. Felsefenin getirdiği her güzellik gibi bazı üzücü noktaları olsa da bunların hepsine değerdir. Felsefenin problemlerini araştırdığımız zaman sonuca vardığımızda ya bütün insanlığı çok üzecek bir sonuçla karşılaşsak diye bir itiraz gelebilir. “Bilmek, bilinecek gerçek olumsuzsa, insanın moralini bozacak, onu mutsuz edecektir. Bu durumda, mutluluk hesabına, bu gerçeğin hiç bilinmemesi daha tercih edilesi değil midir? (Kormaz, 2019: 246).

Sonuç

Bu makalemiz de felsefe ile ilgili bazı merak edilen noktalara değinilmiştir. Felsefe ilgilenilmesi zor alanlardan biridir ve çoğu insan felsefeye karşı ön yargılı bir şekilde yaklaşmaktadır. Bu da Felsefe insanları mutsuz eder mi? gibi bir sorunun doğmasına sebep olmuştur. Bu soruya doğru bir cevap verebilmek için çeşitli bakış açılarından bakılmasında fayda vardır. İnsanların sürekli kendilerini mutlu etmeye çalıştığı bir dünya da acıdan ve mutsuzluktan kaçmaya çalıştığı bir dünya da felsefe ile uğraşmak sonu olmayan zor ve boş bir iş gibi gelebilmektedir. Bu tarz işler günlük hayatlarında insanlara mutsuzluk verici işler olarak görünmektedir felsefe uzaktan bakıldığı zaman mutsuzluk veren bir alan olarak görülebilir içerisinde bazen belirsizlikler olan bir alan mutlu etmez diye düşünülmektedir. Bu düşünce felsefenin içine girene kadardır, felsefenin içine girdikten sonra o belirsizlikler bile sizi dünyanın en mutlu insanı yapabilir, günlük hayatta olan şeylerin insanlara saf bir mutluluk vermediğini felsefe size gösterir. Felsefe denildiği zaman insanların aklına ilk olarak varlık, tanrı, ahlak gibi problem alanları gelmektedir fakat bu felsefenin profesyonel alanlarıdır bir insanın ilgisi varsa bu alanlar hakkında yazılanları bu alanların duayen olmuş filozoflarını okurlar ve kendilerini felsefe alanında yetkinleştirirler. Felsefe ile uğraşmak demek en önce düşünmek demektir. İnsanların sürekli bir cevap araması gerekmektedir bu cevapları bazen bize bilim hazır olarak verirken bazı soruların cevaplarını biz felsefe ile tanışarak vermeliyiz. Bu makale de yazılanlardan çıkan sonuca gelecek olursak felsefi düşünceyi çıkmaza sürükleyici bir süreç olarak görmek yerine bir keşif ve büyüme fırsatı olarak değerlendirmek mümkündür önemli olan felsefi sorularla karşılaştığımızda nasıl başa çıkacağımızı ve bu sürecinden nasıl faydalanabileceğimizi öğrenmektir.

Kaynakça

- Antoninus, M.(1974). *Kendime Düşünceler*, (Çev.) Eskin,C., Yankı Yayınları, İstanbul.
- Botton, A. (2004). *Felsefenin Tesellisi*, (Çev.) Telliöglu Altuğ, B., Sel Yayıncılık, İstanbul.
- Kranz, W. (2014). *Antik Felsefe*. (Çev.) Baydur, S., Cinius- Sosyal Yayınları, İstanbul.
- Schopenhauer, A. (2021). *Yaşam Bilgeliği Üzerine Aforizmalar*. (Çev.) Tüzel, M., İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Schopenhauer, A.(2010). *Hayatın Anlamı*. (Çev.) Aydoğan, A., Say Yayınları, İstanbul.
- Seneca.(2022). *Mutlu Yaşam Üzerine- Yaşamın Kısılalığı Üzerine*. (Çev.) Çevik, C., İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Sponville, C. (2006). *Felsefeyi Takdimimdir*. (Çev.) Yılancıoğlu, S., Akdeniz Yayıncılık, İstanbul.
- Yıldız, A.(2018). “Boethius’un Felsefenin Tesellisi İsimli Eserinde İnsanın Mutluluğu ve Felsefe’nin İşlevi.” *Bilimname*, (2) 9-44.

Makale id= 53

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000 0002 0816 0717

| 230

Gazi-Tömer Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma ve Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi**Araştırmacı Merve Şahin¹, Doç.Dr. Nuray Kayadibi¹**¹Kırıkkale Üniversitesi

*Corresponding author: Merve Şahin

Özet: Bu çalışmanın amacı yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan okuma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerin nicelik ve niteliklerini incelemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, durum çalışması yapılmıştır. Araştırmada Gazi Üniversitesi-TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 (Temel Düzey), B1, B2 (Orta Düzey) ders kitapları incelenmiştir. Çalışmada içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda setlerde yer alan ders kitaplarının biçim ve içerik özellikleri bakımından birbirini tamamladığı, her seviyenin birbirinin devamı niteliğinde olduğu görülmüştür. İncelenen ders kitaplarının metinler ile bölümlere ayrıldığı, her bölümün kendi içerisinde dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler ile sunulduğu görülmüştür. Becerilere yönelik etkinliklerin hep aynı sıralama ile yer aldığı tespit edilmiş ancak etkinlik sayıları ve etkinlik türleri yönünden farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe Öğretimi, Dil Becerileri, Etkinlikler

Investigation of Reading and Writing Activities in Gazi-Tömer Turkish Course Books for Foreigners

Abstract: The aim of this study is to examine the quantity and quality of the activities for reading and writing skills in the textbooks used in teaching Turkish to foreigners. In this study, qualitative research method was used and a case study was conducted. In the study, Gazi University-TÖMER Turkish A1, A2 (Basic Level), B1, B2 (Intermediate Level) textbooks for foreigners were examined. Content analysis was performed in the study. As a result of the research, it was seen that the textbooks in the sets complemented each other in terms of form and content features, and each level was a continuation of each other. It was seen that the examined textbooks were divided into sections with texts, each chapter was presented with activities for four basic language skills. It has been determined that the activities for skills are always in the same order, but it has been concluded that they differ in terms of the number of activities and types of activities.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, Language Skills, Activities

1. GİRİŞ

Dil, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemi; lisan, zeban.” “Bir çağa, bir gruba, bir yazara özgü söz dağarcığı ve söz dizimi.” “Düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı.” (TDK Sözlük, 2024). “Dil; doğal, alışlagelmiş niteliklerinin yanında, çok sayıdaki değişkenin olağanüstü birleşimidir. Dil; insanı insan yapan değerlerin en başta gelenlerindedir, insan varlığı ve düşüncesiyle iç içedir.” (Eker, 2017:3).

Günümüzde bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi, uluslararası ilişkiler, kendi dili ile iletişimin yetersiz kalması gibi nedenlerle yabancı dil öğrenme bir zorunluluk hâline gelmiştir. Türkçede öğrenilmek istenen diller arasındadır. Çünkü Türkiye, eğitim-öğretim, coğrafi güzellikleri, tarihi güzellikleri, turistik

faaliyetleri, ekonomik faaliyetleri gibi nedenlerle başka milletler ile iletişim kurmaktadır. Pek çok ülkeden yabancı milletleri ağırlamaktadır. Bu milletler Türkçeyi öğrenme zorunluluğu hissetmektedir. Aynı zamanda “Türkçe; UNESCO’nun verilerine göre, dünyada en çok konuşulan beşinci dildir.” (Göçer vd., 2012:74). Türkler, kökeni çok eskilere dayanan bir millettir. Bu nedenle tarihsel süreçte, göçebe yaşamın da etkisiyle sürekli gezen ve kültürü bu yönde şekillenen bir toplumdur. Geçmişten günümüze dünyanın her yerine dağılan Türk toplulukları gittikleri yerlere dilimizi de götürmüşlerdir.

Son yıllarda Türkiye pek çok sebeple göç alan ülkeler arasına girmiştir. Türkiye İstatistik Kurumunun, *2021 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçlarına* göre yabancı nüfus 1 milyon 792 bin 36 kişi olmuştur. Bu sayı *2022 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçlarına* göre ise 1 milyon 823 bin 836 kişidir. *2023 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçlarında* ise 1 milyon 570 bin 543 kişidir. Geçtiğimiz yıla göre yabancı nüfusta azalma olsa da mevcut durumda Türkçenin yabancılara öğretilmesi konusu bir zorunluluk hâline gelmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla Ankara Üniversitesi tarafından ilk kez 1984 yılında Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) kurulmuştur. Yabancılara Türkçeyi, Türk kültürünü öğretmeyi amaçlayan aynı zamanda da Türkiye’yi tüm dünyaya tanıtmaya çalışan bu dil merkezleri zamanla farklı üniversiteler bünyesinde kurulmuştur. Yine dünyanın her yerinde Türkiye ile bağ kuran ve ülkemize dost insan sayısını artırmak vizyonuyla hareket eden Yunus Emre Enstitüleri de eğitim ve kültür kuruluşudur. Bunun yanında Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili Türkiye Maarif Vakfı öğretim programı çalışmaları yapılmaktadır.

Yabancı dil öğrenmekteki amaç, dilin ait olduğu toplumun kültürünü tanımak ve o dili daha iyi anlayıp konuşur hâle gelebilmektir. Yabancı bir dili öğrenmek, o toplumun kültürünü, duygularını ve düşünüş şekillerini de öğrenmek anlamına gelmektedir. Kültür ve dil ayrılmaz bir bütün olduğu için yabancı dil öğrenirken o toplumun kültürünü de öğrenmek gerekir. Çünkü kültürler arasında farklılıklar vardır. Dilin doğru kullanılması için bu farklılıklar bilinmelidir. Eğer bu hususa dikkat edilmez ise yabancı dili öğrenen kişi, öğrendiği dilde yanlış anlamalara neden olabilir.

“Dil, anlama ve anlatma becerilerinin altında kazanılış sırasına göre ‘dinleme, konuşma, okuma ve yazma’ dan meydana gelir.” (Doğan, 2016:2). Dinleme ve okuma becerileri anlamaya yönelik, konuşma ve yazma becerileri ise anlatmaya yönelik dil becerileridir. Beceriler eğitim ile geliştirilmektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim ortamında her beceri sistemli bir şekilde öğretilmektedir. Kişinin eğitim-öğretim yılları bitse bile dört temel dil becerisi hayat boyudur. Bu nedenle kişinin yaşamı son buluncaya kadar geliştirilmeye devam eder. Bunun sebebi dilin ve insanın yaşayan bir varlık olmasıdır. Sürekli gelişen, değişen, hızla ilerleyen bir dünyada insan da dil de aynı hızla gelişmektedir. Bu da insanı yerinde saymayan ve sürekli gelişime ihtiyaç duyan bir varlık hâline getirmektedir.

Dört temel dil becerisi hem kendi içinde hem de birbirleriyle bağlantılı bir ilişkiye sahiptir. Her beceri birbirini tamamlayıcı özelliklere sahiptir. Beceriler insanın kendisini gerçekleştirmesinde önemli bir rolü üstlenmektedir.

Dört temel dil becerisinin kazandırılmasında en çok kullanılan kaynaklardan birisi ders kitaplarıdır. Bilim ve teknoloji ile hızla gelişen ve değişen dünya, değişen toplum yapısı ve hayat şartları ile birlikte eğitim ve öğretimde de yenilik ve gelişmelerin gerekliliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle öğretim programları ve buna bağlı olarak ders kitapları, eğitim sistemleri güncellenmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile belirlenen dil seviyeleri yol gösterici olmaktadır. Bunun yanında ülkemizde Türkiye Maarif Vakfı tarafından “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı” basılmıştır. Bu programa göre hedefler öğrencilere kazandırılmaktadır. Yabancılara Türkçe öğreten kurumlardan birisi olan TÖMER’ler ders kitaplarını hazırlarken bu hususlara dikkat etmektedir. Ders kitapları, dil eğitiminde hem öğretmene hem de öğrenciye yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Gazi Üniversitesi TÖMER “Yabancılar için Türkçe A1 Temel Düzey”, “Yabancılar için Türkçe A2 Temel Düzey”, “Yabancılar için Türkçe B1 Orta Düzey”, “Yabancılar için Türkçe B2 Orta Düzey” ders kitaplarının okuma ve yazma etkinliklerinin incelenmesi ve yeterliliklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan

1. Temel Düzey ve Orta Düzey ders kitaplarındaki okuma ve yazma becerisi etkinliklerinin dağılımı nasıldır?
2. Temel Düzey ve Orta Düzey ders kitaplarındaki okuma ve yazma etkinlik türleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

“Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür.” (Aydın, 2018:61).

“Durum (Örnek Olay) çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır. Durumlar birbirinden farklı olduğu için sonuçların genellenmesi söz konusu değildir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2021:70). Ancak bazı sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik deneyimler oluşturması da beklenmektedir. Durum çalışmasının farklı boyutları ve biçimleri vardır.

2.2. Araştırmada İncelenen Dokümanlar

2.3.

Tablo 1. Araştırmada İncelenen Ders Kitapları

Kıtap Adı	Seviye	Yazarlar	Basım Yılı	Baskı
Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe	A1 Temel Düzey Ders Kitabı	Temur, N., Kurt, M., Yüce, S., Mehmet, G. vd.	2022	Salmat Basım
Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe	A2 Temel Düzey Ders Kitabı	Temur, N., Kurt, M., Yüce, S., Mehmet, G. vd.	2022	Salmat Basım
Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe	B1 Orta Düzey Ders Kitabı	Temur, N., Kurt, M., Yüce, S., Mehmet, G. vd.	2022	Bizim Repro Ofset ve Matbaacılık
Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe	B2 Orta Düzey Ders Kitabı	Temur, N., Kurt, M., Yüce, S., Mehmet, G. vd.	2022	Bizim Repro Ofset ve Matbaacılık

Gazi-TÖMER’in Türkçeyi daha iyi şekilde öğretmeyi, Türk kültürünü en güzel şekilde tanıtmayı amaçlaması, gerek vizyonu gerek misyonu, başarıları ve köklü kuruluş tarihi neticesinde yayımladığı “Yabancılar İçin Türkçe” (A1, A2, B1, B2) setinin incelenmesine karar verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Tekniği

Araştırmanın veri kaynakları Gazi-TÖMER “Yabancılar İçin Türkçe” (A1, A2, B1, B2) seti ders kitapları olarak belirlenmiştir. Dört temel dil becerisinin her biri ayrı öneme sahiptir. Bu becerilerden okuma ve yazma becerileri inceleme konumuzdur. Öncelikle belirtilen sette yer alan okuma ve yazma etkinlikleri tespit edilmiştir. İlgili kaynaklar, farklı çalışmalar taranmış ve birtakım ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler sonucunda ders kitapları incelenmiştir. Okuma ve yazma becerisi etkinlikleri dikkate alınmıştır. Bu becerilere dair etkinlik türleri araştırmacı tarafından tespit edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Gazi-TÖMER “Yabancılar İçin Türkçe” (A1, A2, B1, B2) setlerinde yer alan okuma ve yazma etkinliklerinin türleri tespit edilmiştir. Setlerde okuma ve yazma etkinliği olarak belirtilen başlıklar incelemeye alınmıştır. Bu çalışmanın veri kaynaklarını Gazi Üniversitesi TÖMER’in “Yabancılar İçin Türkçe” setinin A1, A2 (Temel Düzey) ve B1, B2 (Orta Düzey) ders kitaplarının okuma ve yazma becerisi etkinlikleri oluşturmaktadır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Gazi-TÖMER A1, A2 (Temel Düzey) ve B1, B2 (Orta Düzey) Ders Kitaplarının Biçim ve İçerik Özellikleri

Temel Düzey ve Orta Düzey ders kitapları ebat olarak birbirleriyle aynıdır. Tasarım olarak birbirlerini tamamlayan ve birbirlerinin devamı olan bir yapıya sahiplerdir. Her bir ders kitabı içinde bölümlere ayrılmıştır. Dört kitabında bölümlerinin içeriğini dört metin oluşturmaktadır.

Kitapların içerisinde ayrılan her bölüm için ayrı bir renk teması kullanılmıştır. Kitapların görsel ve yazı dağılımları orantılı yapılmaya çalışılmıştır. Kitapların görsellerini, fotoğraflar, resimler ve karikatüristik çizimler oluşturmaktadır. Bunun yanında tablolar kitaplarda kullanılmıştır. Genellikle kitapların her bir sayfasında mutlaka bir görsel, resim ya da karikatüristik bir çizim kullanılmıştır. Kitaplar oldukça işlevsel ve ilgi çekicidir.

Kitaplarda önce metin verilmiştir ve bu metinler numaralandırılmıştır. Her bölüm metninin altına etkinliklerin hangi dil becerisi başlığı altına girdiği belirtilmektedir. Okuma becerisi kitaplarda “Anlama” başlığı ile ele alınmıştır.

3.2. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Okuma ve Yazma Etkinliklerinin Sayısı: “Gazi-TÖMER Yabancılar İçin Türkçe” Seti A1 Temel Düzey Seviyesi:

Tablo 2. A1 Temel Düzeyi Etkinlik Dağılımı

Bölümler	Anlama (Okuma)	Yazma	Toplam
1. BÖLÜM	16	15	31
2. BÖLÜM	18	15	33
3. BÖLÜM	11	12	23
4. BÖLÜM	11	14	25
5. BÖLÜM	11	9	20
6. BÖLÜM	9	13	22
Toplam	76	78	154

Tablo 2’de görüldüğü üzere ders kitabı 6 bölümden oluşmaktadır. Her bölüm kendi içerisinde 4 metin ile ayrılmıştır. Etkinlikler dört temel dil becerilerine yönelik hazırlanmıştır. Etkinlikler “Anlama” ve “Yazma” becerileri açısından incelendiğinde bölüm içlerinde eşit sayıda dağıtılmamıştır. Bunun yanında bölümler arası kıyaslamada beceriler arası etkinlik sayısında yer yer eşitlik bulunsa da istikrar yoktur. Toplama bakıldığında yazma becerisi etkinlik sayısının anlama becerisi etkinlik sayısından fazla olduğu görülmektedir.

Okuma ve Yazma Etkinliklerinin Sayısı: “Gazi-TÖMER Yabancılar İçin Türkçe” Seti A2 Temel Düzey Seviyesi:**Tablo 3. A2 Temel Düzeyi Etkinlik Dağılımı**

Bölümler	Anlama (Okuma)	Yazma	Toplam
1. BÖLÜM	13	13	26
2. BÖLÜM	13	13	26
3. BÖLÜM	15	12	27
4. BÖLÜM	11	9	20
5. BÖLÜM	13	13	26
Toplam	65	60	125

Tablo 3'te görüldüğü üzere ders kitabı 5 bölümden oluşmaktadır. Her bölüm kendi içerisinde 4 metin ile ayrılmıştır. Etkinlikler dört temel dil becerilerine yönelik hazırlanmıştır. Etkinlikler “Anlama” ve “Yazma” becerileri açısından incelendiğinde bölüm içlerinde 1., 2. ve 5. bölümlerde eşit sayıda dağıtılmıştır. Bunun yanında bölümler arası kıyaslamada beceriler arası etkinlik sayısında yer yer eşitlik bulunsa da istikrar yoktur. Toplama bakıldığında anlama becerisi etkinlik sayısının yazma becerisi etkinlik sayısından fazla olduğu görülmektedir.

Okuma ve Yazma Etkinliklerinin Sayısı: “Gazi-TÖMER Yabancılar İçin Türkçe” Seti B1 Orta Düzey Seviyesi:**Tablo 4. B1 Orta Düzeyi Etkinlik Dağılımı**

Bölümler	Anlama (Okuma)	Yazma	Toplam
1. BÖLÜM	12	11	23
2. BÖLÜM	12	12	24
3. BÖLÜM	16	15	31
4. BÖLÜM	13	12	25
5. BÖLÜM	15	13	28
Toplam	68	63	131

Tablo 4'te görüldüğü üzere ders kitabı 5 bölümden oluşmaktadır. Her bölüm kendi içerisinde 4 metin ile ayrılmıştır. Etkinlikler dört temel dil becerilerine yönelik hazırlanmıştır. Etkinlikler “Anlama” ve “Yazma” becerileri açısından incelendiğinde bölüm içlerinde 2. bölüm haricinde eşit sayıda dağıtılmamıştır. Bunun yanında bölümler arası kıyaslamada beceriler arası etkinlik sayısında yer yer eşitlik bulunsa da istikrar yoktur. Toplama bakıldığında anlama becerisi etkinlik sayısının yazma becerisi etkinlik sayısından fazla olduğu görülmektedir.

Okuma ve Yazma Etkinliklerinin Sayısı: “Gazi-TÖMER Yabancılar İçin Türkçe” Seti B2 Orta Düzey Seviyesi:**Tablo 5. B2 Orta Düzeyi Etkinlik Dağılımı**

Bölümler	Anlama (Okuma)	Yazma	Toplam
1. BÖLÜM	10	9	19
2. BÖLÜM	11	11	22
3. BÖLÜM	13	13	26
4. BÖLÜM	9	10	19
5. BÖLÜM	13	13	26
Toplam	56	56	112

Tablo 5’te görüldüğü üzere ders kitabı 5 bölümden oluşmaktadır. Her bölüm kendi içerisinde 4 metin ile ayrılmıştır. Etkinlikler dört temel dil becerilerine yönelik hazırlanmıştır. Etkinlikler “Anlama” ve “Yazma” becerileri açısından incelendiğinde bölüm içlerinde 2., 3. ve 5. bölümlerde eşit sayıda dağıtılmıştır. Bunun yanında bölümler arası kıyaslamada beceriler arası etkinlik sayısında yer yer eşitlik bulunsa da istikrar yoktur. Toplama bakıldığında anlama ve yazma becerisi etkinliklerinin eşit sayıda yer aldığı görülmektedir.

3.3. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular**“Gazi-TÖMER Yabancılar İçin Türkçe” Setlerinde A1 Temel Düzey Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Becerisi Etkinlik Türleri:**

Yabancılar İçin Türkçe A1 Temel Düzey ders kitabında toplamda 6 bölüm ve her bölümde 4 metin olmak üzere kitapta toplamda 24 metin vardır. Bu metinlerin her biri dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler ile sunulmuştur. Bu dil becerilerinden “Anlama” (Okuma) becerisi etkinliklerinin türlerine bakıldığında; çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış, kısa cevaplı sorular, boşluk doldurma, sıralama, form doldurma, tablo doldurma etkinliklerinin yer aldığı görülmüştür.

“Gazi-TÖMER Yabancılar İçin Türkçe” Setlerinde A2 Temel Düzey Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Becerisi Etkinlik Türleri:

Yabancılar İçin Türkçe A2 Temel Düzey ders kitabında toplamda 5 bölüm ve her bölümde 4 metin olmak üzere kitapta toplamda 20 metin vardır. Bu metinlerin her biri dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler ile sunulmuştur. Bu dil becerilerinden “Anlama” (Okuma) becerisi etkinliklerinin türlerine bakıldığında; çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış, kısa cevaplı sorular, boşluk doldurma, sıralama etkinliklerinin yer aldığı görülmüştür.

“Gazi-TÖMER Yabancılar İçin Türkçe” Setlerinde B1 Orta Düzey Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Becerisi Etkinlik Türleri:

Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey ders kitabında toplamda 5 bölüm ve her bölümde 4 metin olmak üzere kitapta toplamda 20 metin vardır. Bu metinlerin her biri dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler ile sunulmuştur. Bu dil becerilerinden “Anlama” (Okuma) becerisi etkinliklerinin türlerine bakıldığında; çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış, kısa cevaplı sorular, boşluk doldurma, açık uçlu soru, yeniden yazma etkinliklerinin yer aldığı görülmüştür.

“Gazi-TÖMER Yabancılar İçin Türkçe” Setlerinde B2 Orta Düzey Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Becerisi Etkinlik Türleri:

Yabancılar İçin Türkçe B2 Orta Düzey ders kitabında toplamda 5 bölüm ve her bölümde 4 metin olmak üzere kitapta toplamda 20 metin vardır. Bu metinlerin her biri dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler ile sunulmuştur. Bu dil becerilerinden “Anlama” (Okuma) becerisi etkinliklerinin türlerine

bakıldığına; çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış, kısa cevaplı sorular, boşluk doldurma, açık uçlu soru, tablo doldurma, karşılaştırma etkinliklerinin yer aldığı görülmüştür.

“Gazi-TÖMER Yabancılar İçin Türkçe” Setlerinde A1 Temel Düzey Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Becerisi Etkinlik Türleri:

Yabancılar için Türkçe A1 Temel Düzey ders kitabında toplamda 6 bölüm ve her bölümde 4 metin olmak üzere toplamda 24 metin vardır. Bu metinlerin her biri dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler ile sunulmuştur. Bu dil becerilerinden “Yazma” becerisi etkinliklerinin türlerine bakıldığında; boşluk doldurma, form doldurma, diyalog yazma, kısa metin yazma, cümle yazma, cümle tamamlama, e-posta yazma, kısa cevaplı soru, açık uçlu soru, eşleştirme, sıralama, bulmaca, kelimenin doğrusunun yazılması etkinliklerinin yer aldığı görülmüştür.

“Gazi-TÖMER Yabancılar İçin Türkçe” Setlerinde A2 Temel Düzey Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Becerisi Etkinlik Türleri:

Yabancılar için Türkçe A2 Temel Düzey ders kitabında toplamda 5 bölüm ve her bölümde 4 metin olmak üzere toplamda 20 metin vardır. Bu metinlerin her biri dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler ile sunulmuştur. Bu dil becerilerinden “Yazma” becerisi etkinliklerinin türlerine bakıldığında; boşluk doldurma, kısa metin yazma, cümle yazma, cümle tamamlama, cümleyi yeniden yazma, paragraf yazma, kompozisyon yazma, eşleştirme, sıralama, afiş oluşturma, çoktan seçmeli, yazım yanlışları düzeltme etkinliklerinin yer aldığı görülmüştür.

“Gazi-TÖMER Yabancılar İçin Türkçe” Setlerinde B1 Orta Düzey Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Becerisi Etkinlik Türleri:

Yabancılar için Türkçe B1 Orta Düzey ders kitabında toplamda 5 bölüm ve her bölümde 4 metin olmak üzere toplamda 20 metin vardır. Bu metinlerin her biri dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler ile sunulmuştur. Bu dil becerilerinden “Yazma” becerisi etkinliklerinin türlerine bakıldığında; boşluk doldurma, kısa metin yazma, cümle yazma, cümle tamamlama, paragraf yazma, paragraf tamamlama, kompozisyon yazma, soru yazma, metne uygun başlık bulma, eşleştirme, yazım yanlışları düzeltme etkinliklerinin yer aldığı görülmüştür. Bunun yanında e-posta, mektup, ilan yazısı, duyuru, öz geçmiş, hikâye ve gezi yazısı yazma etkinlikleri de yer almıştır.

“Gazi-TÖMER Yabancılar İçin Türkçe” Setlerinde B2 Orta Düzey Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Becerisi Etkinlik Türleri:

Yabancılar için Türkçe B2 Orta Düzey ders kitabında toplamda 5 bölüm ve her bölümde 4 metin olmak üzere toplamda 20 metin vardır. Bu metinlerin her biri dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler ile sunulmuştur. Bu dil becerilerinden “Yazma” becerisi etkinliklerinin türlerine bakıldığında; boşluk doldurma, cümle yazma, paragraf yazma, paragraf tamamlama, kompozisyon yazma, eşleştirme, yazım ve noktalama, yazım yanlışını düzelterek yeniden yazma, metin yazma, metni tamamlama, metni yeniden yazma, ana düşüncüyü bulma, özet çıkarma, noktalama işaretlerini uygun yerlere koyma etkinliklerinin yer aldığı görülmüştür. Bunun yanında e-posta, anı, öykü, iş mektubu, diyalog yazma ve sunum hazırlama etkinliklerinin de yer aldığı görülmüştür.

4. SONUÇ

Araştırma kapsamında yabancılar Türkçe öğretimi ders kitapları olan Gazi-TÖMER “Yabancılar İçin Türkçe” (A1, A2, B1, B2) setleri okuma ve yazma etkinlikleri incelenmiştir. Bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Ders kitapları seviyeleri bakımından hem biçim hem de içerik açısından birbirini tamamlamaktadır. Bölüm sayıları bakımından A1 Temel Düzey ders kitabı haricinde diğer kitaplarda eşitlik vardır. Kitapların bölümlerindeki metin sayıları, metinlere yönelik etkinliklerin becerilere dair verilmesi bütünlük olduğunun göstergesidir.

Okuma ve yazma etkinliklerine sayıları açısından bakıldığında A1 düzeyinde yazma etkinliğinin fazla olduğu, A2 düzeyinde ve B1 düzeyinde okuma etkinliklerinin fazla olduğu görülmektedir. B2 düzeyinde ise okuma ve yazma etkinlikleri eşit sayıda yer almaktadır. Becerilere yönelik etkinlikler arasındaki sayı farkları fazla değildir.

Okuma becerisi etkinlik türleri bakımından her seviyede çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış, kısa cevaplı sorular, boşluk doldurma gibi etkinliklerin yer aldığı ancak form doldurma, tablo doldurma, sıralama, yeniden yazma, karşılaştırma gibi etkinliklere nadir yer verildiği görülmüştür. Alışılmış etkinliklerin yanında nadir verilen etkinlik sayılarının çoğaltılması ve yaratıcı yenilikçi etkinliklere yer verilmesi gerekir.

Yazma becerisi etkinlik türleri bakımından oldukça çeşitli, eğlenceli, öğretici etkinlikler yer almaktadır.

Ders kitapları yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan en etkili materyallerden birisidir. Bu nedenle yeniliklere ve gelişmelere bağlı olarak zamanla yenilenmeli ve etkinlik türleri bakımından daha da çeşitli olacak şekilde geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

AYDIN, N. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri: Etnoloji. Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi, 2(2), 60-71.

DOĞAN, Y. (2016). Dinleme Eğitimi, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

EKER, S. (2017). Çağdaş Türk Dili, Grafiker Yayınları, Ankara.

GÖÇER, A., TABAK, G., ve COŞKUN, A. (2012). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kaynakçası. Türklük Bilimi Araştırmaları, 32, 73-126.

TEMUR, N., KURT, M., YÜCE, S., MEHMET, G., GÖKALP, Ş., ULUĞLAR, B., ... BAĞRIAÇIK, Z. (2022). Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1 Temel Düzey, Salmat Basım Yayıncılık, Ankara.

TEMUR, N., KURT, M., YÜCE, S., MEHMET, G., GÖKALP, Ş., ULUĞLAR, B., ... BAĞRIAÇIK, Z. (2022). Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A2 Temel Düzey, Salmat Basım Yayıncılık, Ankara.

TEMUR, N., KURT, M., YÜCE, S., MEHMET, G., GÖKALP, Ş., ULUĞLAR, B., ... BAĞRIAÇIK, Z. (2022). Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey, Bizim Repro Ofset ve Matbaacılık, Ankara.

TEMUR, N., KURT, M., YÜCE, S., MEHMET, G., GÖKALP, Ş., ULUĞLAR, B., ... BAĞRIAÇIK, Z. (2022). Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B2 Orta Düzey, Bizim Repro Ofset ve Matbaacılık, Ankara.

Türk Dil Kurumu (2024). "Güncel Türkçe Sözlük", <https://sozluk.gov.tr/>, 15.03.2024.

Türkiye İstatistik Kurumu (2024). "Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2023", <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2023-49684#:~:text=Y%C4%B1ll%C4%B1k%20n%C3%BCfus%20art%C4%B1%C5%9F%20h%C4%B1z%C4%B1%202022,y%C4%B1l%C4%B1nda%20binde%201%2C1%20oldu.&text=T%C3%BCrkiye'de%202022%20y%C4%B1l%C4%B1nda%20%93.dan%20%257'ye%20y%C3%BCkseldi.>, 15.03.2024.

Türkiye İstatistik Kurumu (2024). "Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2022", <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=49685>, 15.03.2024.

Türkiye İstatistik Kurumu (2024). "Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2021", <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2021-45500>, 15.03.2024.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Makale id= 9

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0000-5572-512X

| 238

Covid-19 Pandemisi Öncesi ve Sonrasında Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonlarındaki DeğişimAraştırmacı Hayriye Sultan Şahin¹, Doç. Dr. Polat Şendurur²¹MEB²Ondokuz Mayıs Üniversitesi

*Corresponding author: Hayriye Sultan Şahin

Özet: Eğitim ortamlarında teknoloji kullanımı özellikle dijital teknolojiler bağlamında tarih boyunca değişimler göstermiştir. Özellikle televizyon, bilgisayar ve internetin yaygınlaşması eğitim teknolojilerinin kullanımı derinden etkilemiştir. Bazı durumlarda ise yeni teknoloji değil yaşanan toplumsal olaylar da eğitim teknolojilerinin kullanımında dönüşüme neden olmuştur. Covid-19 salgını ve beraberinde deneyimlenen karantina süreçleri toplumsal olarak yaşanan bir olgunun eğitim teknolojilerini ne şekilde etkileyebileceğine dair çok önemli bir örnektir. Bu bağlamda, bu çalışma öğretmenlerin pandemi dönemi ve sonrasında teknoloji entegrasyonlarını ve yaşanan değişimi araştırmaktadır. Çalışma Amasya İli, Hamamözü İlçesindeki Hamit Kaplan Ortaokulu, Hamamözü İmam Hatip Ortaokulu ve Adil Candemir Anadolu Lisesi'nde görev yapmakta olan 12 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Çalışma Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile katılımcılar belirlenmiştir. Veriler etik kurul onayından geçmiş görüşme formu ile çeşitli branşlardaki öğretmenlerle 15-50 dakikalık görüşmeler sonucu toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinin sonucunda elde edilen bulgular öğrenenlerin teknoloji kullanım davranışlarına pandemi öncesi ve sonrası arasında önemli farklılıkların olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılacağı üzere öğrenci davranışı ve öğretmenler arasındaki etkileşimin de pandemi koşullarından anlamlı şekilde etkilendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular ışığında post-pandemi dönemi için teknoloji entegrasyonuna yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Teknoloji Entegrasyonu, Karantina, Eğitim Teknolojileri

The Change in Teachers' Technology Integrations Before and After the Covid- 19 Pandemic

Abstract: The use of technology in educational environments has changed throughout history in the context of digital technologies. Especially the widespread use of television, computer and internet has deeply affected the use of educational technologies. In some cases, not only new technology but also social events have caused a transformation in the use of educational technologies. The Covid-19 pandemic and the quarantine processes experienced with it are a very important example of how a socially experienced phenomenon can affect educational technologies. In this context, this study investigates teachers' technology integration practices, and the changes experienced during and after the pandemic period. The study was conducted with 12 teachers working in a public secondary school and a Public high school a suburban district in Turkey. A case study from qualitative research methods were utilized. Participants were defined by maximum diversity sampling method. The data were collected through 15-50 minute interviews with teachers in various branches via an interview form approved by the ethics committee of a Public university. The collected data were subjected to content analysis. The findings obtained as a result of the content analysis showed that there were changes in the technology use behaviors of learners before and after the pandemic. In addition, as seen from the teachers' statements, interaction between Teachers, and student behavior were affected from the pandemic conditions. In the light of the findings, suggestions were made for technology integration for the post-pandemic period.

Keywords: Covid-19, Technology Integration, Quarantine, Education Technologies

1.GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin tüm insanları etkilediği ve insanların sahip olması gereken yetkinliklerin arasında dijital yeterliliğin de yer almasına neden olduğu görülmektedir (Levano-Francia et al., 2019; Toker, Akgün, Cömert, & Sultan, 2021). Birçok meslek grubunu etkileyen teknolojik gelişmeler; öğretmenleri de etkilemekte ve yaşanan diğer gelişmelerden etkilenmektedir (OECD, 2019). Öğretmenler öğretme – öğrenme süreçlerinde dijital teknolojilerin getirdiği yenilik ve politikalarından yararlanmaya çalışmaktadırlar (Yılmaz & Toker, 2022). 21. yy. da öğretmenlik yapan bireyler, teknoloji destekli öğrenme fırsatlarının farkında olmalı ve öğrenme süreçlerini nasıl destekleyebileceğini bilmelidirler (Nessipbayeva, 2012). Dijital cihazların ve uygulamaların yaygınlaşması, eğitim teknolojilerindeki yenilikler, öğretmenlerin dijital yeterliklerini sürekli geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Bunlarla birlikte yaşanan çevredeki değişimlerde öğretmenlerin bu yeterliklerini etkilemektedir. Bu duruma verilebilecek örneklerden biri de yakın zamanda tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 Pandemi sürecidir.

2019 yılında Çin’de başlayan ve kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgınının Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020’de pandemi ilan edilmiştir (WHO, 2020). Bu ilanla Dünya’da kaygı ve endişe seviyesi yükselmiştir (Lin, 2020). Başta eğitim olmak üzere birçok alanda ciddi değişiklikler yaşanmıştır (Bakioğlu & Çevik, 2020). Bu değişiklikler eğitim alanında birçok sorunu da beraberinde getirmiştir (Can, 2020; Coşofret & Avram, 2020; Joshi, Vinay, & Bhaskar, 2021; Kavuk & Demirtaş, 2021), dünyada birçok ülkede yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Dünyada yaşanan bu gelişmeler ülkemizde de yaşanmıştır (Bozkurt, 2020). 16 Mart 2020’de yüz yüze eğitim sürecine geçici bir ara verilerek bunun yerine öğrenci ve öğretmenlerin bilgi ve iletişim araçlarını kullanarak, uzaktan eğitime devam etmelerine karar verilmiştir (Üstün & Özçiftçi, 2020). Bu süreç öğrencileri etkilediği gibi öğretmenleri de etkilemiş, beraberinde öğretmenleri zorlayan durumların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Çakın & Akyavuz, 2020).

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı durumlar incelendiğinde; öğretmenlerin çevrimiçi araçları kullanmak zorunda kaldıkları, öğrencilerle iletişimlerini senkron ve asenkron olarak devam ettirdikleri, içeriklerin dijital ortamlara aktarılması sebebiyle ders içi materyallerini de dijital ortama uygun hale getirmek zorunda kaldıkları görülmüştür. Bütün bu gelişmelere uyum sağlayabilmek ve süreci sağlıklı olarak yürütebilmek için dijital yeterliklerini geliştirmek zorunda kalan öğretmenler bu gelişim için çeşitli yollar izlemişlerdir. Bu çalışma yaşanan uzaktan eğitim sürecinde dijital yeterliklerini geliştirmek zorunda kalan öğretmenlerin bu becerilerini yüz yüze eğitim ortamlarına nasıl entegre ettiklerini, bu süreçte meslektaşları ile etkileşimlerini ve uzaktan eğitim süreci öncesi dijital yeterlikleri ile uzaktan eğitim süreci sonrası dijital yeterliklerindeki farkları belirlemeyi amaçlamaktadır.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yürütülmektedir. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreci takip eden ve nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Durum çalışmasında, tek bir durum derinlemesine incelenir ve veriler sistematik bir şekilde toplanarak gerçek ortamda ne olduğu sorusuna cevap aranır (Merriam, 2013). Durum çalışmasında araştırmacının değişkenler üzerinde kontrolü bulunmamaktadır. Durum çalışması, durumun sebeplerini ve sonuçlarını anlamak için kullanılır.

2.2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örnekleminin Amasya İli Hamamözü İlçesindeki Hamit Kaplan Ortaokulu, Hamamözü İmam Hatip Ortaokulu ve Adil Candemir Anadolu Lisesi’nde görev yapmakta olan 12 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile katılımcılar belirlenmiştir. Çalışmaya dahil edilen iki farklı okulun aynı fiziksel mekânı paylaşıyor olması ve farklı kademelerdeki

öğretmenlerin bu ortamda etkileşim içinde olması ilgili durumu özel kılan unsurlardan biridir. Bu sayede öğretmenler arasındaki etkileşimin çok boyutlu olacağı ve önemli etkileri olabileceği düşünülmektedir.

2.3. Verileri Toplama Araçları

Araştırma için; iki bölümden oluşan ve etik kurul onayından geçen görüşme formu kullanılmıştır. Formun ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgileri yer alırken, ikinci bölümünde Covid-19 Pandemi sürecindeki eğitim öğretim faaliyetleri, dijital teknolojilerin pandemi dönemi ve sonraki süreçte eğitim-öğretimde kullanım durumlarını ifade etmeleri için oluşturulan sorulardan oluşmuştur. Katılımcı öğretmenlerle görüşme formu üzerinden 15-50 dakikalık görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşme formu ile toplanan verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyanların anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

3.BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı kapsamında elde edilen verilerin analiz sonuçları yer almaktadır. Bulgular görüşme sorularına paralel olarak sunulmuştur. Aşağıdaki bölümde sırasıyla demografik bilgiler, öğretmenlerin günlük yaşamdaki teknoloji kullanım durumları, pandemi dönemindeki eğitim faaliyetleri ve teknoloji kullanımları gibi konularda elde edilen bulgular açıklanmıştır.

Tablo1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

	Değişken	Frekans
Cinsiyet	Kadın	8
	Erkek	4
Yaş	27	2
	29	1
	32	2
	33	3
	37	1
	39	1
	44	2
Mesleki Deneyim	4	1
	5	3
	6	1
	7	2
	8	2
	11	1
	15	1
Haftalık Ders Saati	10 (Okul Müdürü)	1
	12 (Okul Müdür Yardımcısı)	1
	15	2
	16	1
	22	1
	24	2
	28	2
30	2	
Okul Türü	Ortaokul	3
	İmam Hatip Ortaokulu	3
	Lise	6

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya toplam 12 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan 12 öğretmenin; 8’i kadın, 4’ü erkektir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin 27-44 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri 4-15 yıl arasında değişim göstermektedir. Bu bilgiler ışığında çalışmaya katılan öğretmenlerin; 1’i dışındaki tüm öğretmenlerin Covid-19 Pandemi sürecinden önce de öğretmenlik yaptığı, tamamının ise pandemi sonrasında da öğretmenliğe devam ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin haftalık ders saatlerinin 10-30 saat arasında değiştiği görülmektedir. En az ders saati olan 2 öğretmenin idarecilik görevi yürüttükleri not düşülmüştür. Görev yapılan okul türleri incelendiğinde; 6 öğretmenin Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı kurumlarda, 6 öğretmenin ise Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı kurumlarda görev yaptığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Günlük Hayatlarında Teknoloji Kullanım Durumları

Kullanım Durumu	Frekans
Aktif	4
Orta	5
Pasif	3

Tablo 2’ye göre çalışmaya katılan öğretmenlere günlük hayatlarında teknoloji kullanımları sorulduğunda; 4 katılımcı öğretmen aktif kullandığını ifade ederken, 5 öğretmen orta düzeyde kullandığını, 3 öğretmenimiz ise fazla kullanmadığını belirtmiştir.

Tablo 3. Pandemi Döneminde Eğitim Öğretim

Eğitim-Öğretimde Zorluk Düzeyi	Frekans
Zor	12
Orta	0
Kolay	0

Tablo 3’te çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı pandemi döneminde eğitim-öğretim açısından zor bir süreç geçirildiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda branş, deneyim, yaş ya da cinsiyet gibi değişkenlerden bağımsız olarak pandemi dönemi eğitim-öğretim süreçleri tüm öğretmenler için zor bir dönem olarak algılanmıştır.

Tablo 4. Pandemi Döneminde Teknoloji Kullanım Davranışları

Paydaş türü	Değişim varlığı	Değişim türü	Frekans
Öğretmen	Artmış ve gelişmiş	Yeni programları öğrenmek	11
		Daha uzun süre kullanmak	7
		Değişiklik olmamış	1
Öğrenci	Artmış ve gelişmiş	Yeni programları öğrenmek	9
		Daha uzun süre kullanmak	9
		Değişiklik olmamış	3

Tablo 4’ te çalışmaya katılan öğretmenlerin diğer öğretmenler ve öğrencilerin pandemi döneminde teknoloji kullanım davranışları ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 11’i öğretmenlerin teknoloji kullanım davranışlarının artıp geliştiğini belirtirken, bir tanesi değişiklik olmadığını belirtmiştir. Değişiklik olmadığını belirtilen katılımcının verdiği cevaplar incelendiğinde

pandemi öncesinde ve pandemi sonrasında teknoloji ve teknolojik araçlarla yakından ilgilendiği ve gelişmeleri takip etmeye çalışıp eğitim öğretimde de aktif olarak kullanmaya çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin teknoloji kullanım davranışlarının arttığını belirten öğretmenlerin 6'sı daha uzun süre teknoloji kullanıldığını ifade etmiştir.

Katılımcıların 9'u öğrencilerinin teknoloji kullanım becerilerinin artmış ve gelişmiş olduğunu ifade ederken, 3'ü değişiklik olmadığını belirtmiştir. Değişim gözlemlenmediğini ifade eden katılımcıların görüşmedeki cevapları incelendiğinde öğretmenlerden birinin pandemi öncesinde ve pandemi sonrasında da teknoloji ve teknolojik araçlarla yakından ilgilendiği ve derslerinde kullandığı diğer 2'sinin ise günlük hayatlarında ve derslerinde pandemi öncesi ve sonrasında teknoloji kullanımına yer vermedikleri görülmektedir. Öğrencilerin teknoloji kullanımının artmış ve gelişmiş olduğunu ifade eden katılımcıların tamamı öğrencilerin teknolojik cihazları daha uzun süre kullandıklarını da belirtmişlerdir.

Tablo 5. Pandemi Döneminde Eğitim-Öğretimde Yaşanan Zorluklar

Paydaş Türü	Zorluk Alanı	Zorluk Türü	Frekans
Öğretmen	Teknoloji Kullanma Becerileri	İnternet ve Bilgisayar Kullanımı	8
		Kullanılan Programları Bilmemek	12
		Zaman Sınırlaması (Zoom, EBA)	4
		İnternet Erişimi (Bağlantı Sorunları)	10
	Yabancı Dil Becerileri	Programların İngilizce Olması	8
		İletişim Becerileri	Kamera Karşısında Ders Anlatmak
	Öğrencilerle İletişim Sorunları (Kamera, Mikrofon kapalı)		12
Öğrenci	İmkân Eşitsizliği	Dönüt Alamama	12
		İmkân Eşitsizliği	8
		Düzyer Farklılıkları	6
	Derse katılmama	6	

Tablo 5'e göre pandemi döneminde öğretmenler ve öğrenciler çeşitli zorluklarla karşılaşmışlardır. Öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar incelendiğinde 'teknoloji kullanma becerileri, yabancı dil becerileri ve iletişim becerileri' alanlarında sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Çalışmaya katılan sekiz öğretmen internet ve bilgisayar kullanım becerilerinin yetersizliğinden şikâyet ederken, öğretmenlerin tamamı kullanılan programları bilmediği için sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin dördü zaman sınırlaması nedeniyle sorunlar yaşadığını dile getirmiştir. Zaman sınırlaması nedeniyle sorun yaşadığını ifade eden öğretmenlerin branşları göz önüne alındığında öğretmenlerin ikisinin ilköğretim matematik, birinin kimya ve birinin Almanca branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmen İM1 bu konuya şu şekilde açıklık getirmiştir:

Uzaktan eğitimde ders süresi programdan kaynaklı olarak 30 dakikaydı. Dersin başlaması, öğrencilerin derse katılma süresi gibi durumlarda zaten 10 dakika geçiyordu. Kalan süre ise konu ve matematik dersinde yeni tip soruların anlaşılabilmesi ve çözülmesi için yetersiz kalıyordu.

Yapılan görüşmeler detaylı incelendiğinde sayısal alan öğretmenleri olan üç öğretmenin soru çözümlerinin süre içinde yetişmemesinden, dil alan öğretmeni olan öğretmenin ise arzu ettiği şekilde teknoloji ve materyal kullanmadığını ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenlerimizden yabancı dil öğretmeni olanlar dışında kalan 8 öğretmenimizin kullanılan programların İngilizce olması nedeniyle sorun yaşadıkları görülmektedir. Öğretmen FB1 bu durum ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

Başlangıçta kullandığımız Zoom programı İngilizce bir programdı. Bu sebeple kullanmak oldukça zorlayıcıydı. Deneme-yanılma yoluyla öğrenmek zorunda kaldım.

Öğretmen İM3 ise Zoom programını etkili şekilde kullanabilmek için deneme yanılmanın yetersiz kaldığını zaman içinde yayımlanan kullanım kitapçıklarından faydalandığını söylemiştir. Bu sorunlar dışında öğrenci-öğretmen iletişim eksiklerinden kaynaklanan sorunlar da yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlerin 10'u kamera karşısında ders anlatırken sorun yaşadığını ifade ederken, katılımcıların tamamı öğrencilerin ders esnasında kamera ve mikrofonlarının kapalı olmasından dolayı sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kamera ve mikrofonlarının kapalı olması öğrencilerin ders esnasında ekran başında olup olmadıkları konusunda belirsizliğe sebep olmuştur. Aynı nedenden ötürü öğrencilerden alınan dönütlerin yetersiz olması da çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı için bir sorun oluşturmuştur.

Tablo 6. Pandemi Döneminin Teknoloji Okur-Yazarlığına Etkisi

Paydaş Türü	Değişim	Frekans
Kendisi	Gelişim Göstermiş	11
	Değişiklik Olmamış	1
Diğer Öğretmenler	Gelişim Göstermiş	12
	Değişiklik Olmamış	0
Öğrenciler	Gelişim Göstermiş	12
	Değişiklik Olmamış	0

Tablo 6'da çalışmaya katılan öğretmenlerin kendileri, meslektaşları ve öğrencilerin pandemi sürecinin teknoloji okur-yazarlığına etkisi ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerden 11'i öğretmenin kendini değerlendirirken teknoloji okur-yazarlıklarında gelişim olduğunu ifade ederken, bir öğretmen değişiklik olmadığını ifade etmiştir. Gelişim olduğunu ifade eden öğretmenlerden İH1:

Sınırlı şekilde kullandığım bilgisayarı daha çok kullanmak zorunda kaldım. Uzaktan ders anlatabilmek için mecburen yeni programlar öğrenip bazı programlarında kullanmadığım, bilmediğim özelliklerini öğrenmek zorunda kaldım. Bu da gelişmeme neden oldu.

ifadesini kullanmıştır. Herhangi bir değişiklik olmadığını ifade eden A1 ise, pandemi sürecinden bağımsız olarak teknoloji kullanmayı, işimi kolaylaştıracak program ve eklentileri öğrenmeyi, dijital oyunlar oynamayı seviyorum. Bütün bunlar teknolojik gelişmeleri yakından takip etmeme neden oluyor. Bu sebeple pandemi dönemi benim için teknoloji okur-yazarlığı açısından katkı sağlamadı.' ifadesini kullanmıştır.

Çalışmaya katılan tüm öğretmenler meslektaşlarının ve öğrencilerin teknoloji okur-yazarlığının geliştiği konusunda hemfikirlerdir. İ2, pandemiden sonra öğretmenlerin teknolojik cihazların kullanımı ve program kullanımı konusunda kendi sorunlarına çözüm üretmek için çaba sarfettiklerini gözlemlediği dile getirmiştir. BE2, öğrencilerin ödevler konusunda pandemi öncesinde daha çok yardım istediğini ancak pandemi sonrasında yardım isteklerinin azaldığını; bu durumda öğrencilerin teknoloji okur-yazarlığı konusunda gösterdikleri gelişime bağlı olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 7. Pandemi Dönemi Teknoloji Kullanım Süreleri

Paydaş Türü	Değişim	Frekans
Kendisi	Artmış	11
	Değişiklik Olmamış	1
	Azalmış	0
Diğer Öğretmenler	Artmış	12
	Aktif	4
	Değişiklik Olmamış	0
	Azalmış	0
Öğrenciler	Artmış	12
	Değişiklik Olmamış	0
	Azalmış	0

Tablo 7’de çalışmaya katılan öğretmenlerin kendileri, meslektaşları ve öğrencilerin pandemi sürecinde teknoloji kullanım süreleri ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 11’i daha uzun süre teknoloji kullandıklarını belirtirken, 1 öğretmen değişiklik olmadığını ifade etmiştir. Yapılan içerik analizi detaylandırıldığında değişiklik olmadığını ifade eden öğretmenin teknoloji okur-yazarlığı açısından da değişiklik olmadığını ifade eden öğretmen olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin tamamı diğer öğretmenlerin teknoloji kullanım sürelerinin arttığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin dördü de aktif teknoloji kullanımından bahsetmiştir. İ3, ‘Öğretmenler pandemi de teknolojiyi daha uzun süre ve daha aktif kullanmak zorunda kaldılar’ ifadesini kullanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı öğrencilerinde teknoloji kullanım sürelerinin arttığını ifade etmiştir. K1:

Öğrenciler cep telefonu, bilgisayar başında daha uzun süre geçirdiler. Bu süreçte ailelerin koyduğu zaman kısıtlaması mecburiyetlerden dolayı ortadan kalktı. Hatta şu an bile bu normal aile düzenine dönemeyen, zaman planlamasını hala yapamayan öğrenciler var. Örnek vermek gerekirse bizler gerek dersler konusunda gerek diğer konularda onlara rehberlik etmek için buradayız. Ama öğrenciler bize - bugün ders işlesek, A uygulamasından konu anlatım videosu izlemek istiyorum. Çözemediğim sorunun çözümünü B uygulamasından bakacağım.- talepleri ile geliyor. Anlamadığı konuyu ya da soruyu bize sormak yerine uygulama kullanmayı tercih ediyorlar.’

ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 8. Pandemi Öncesi, Pandemi Dönemi ve Pandemi Sonrasında Eğitim-Öğretim Faaliyetleri

Dönem	Yöntem/Yaklaşım/Eğitim Odağı	Frekans
Pandemi Öncesi Dönem	Geleneksel Yöntem	7
	Problem Çözme	2
	Grupla Çalışma	4
	Soru-Cevap	4
	Teknoloji Kullanım Beceri	1
	Farkları (Öğretmen-Öğrenci)	
Pandemi Dönemi	Zorunlu Teknoloji Kullanımı	12
Pandemi Sonrası Dönem	Teknoloji Kullanım Oranı Artmış	12

Tablo 8’de öğretmenlerin pandemi öncesi, pandemi ve pandemi sonrası dönemlerde eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullandıkları yöntemler, yaklaşımlar ve teknoloji kullanımları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde pandemi öncesinde öğretmenlerin 7’sinin geleneksel yöntemle ders anlattığını ifade ettiği görülmektedir. İçerik analizi detaylı incelendiğinde geleneksel yöntemle ders anlatan öğretmenlerden Beden Eğitimi öğretmenleri grup çalışması yaptıklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan 5 öğretmen ise pandemi öncesinde çeşitli öğretim tekniklerinden faydalandıklarını ifade

etmişlerdir. Çalışmaya katılan tüm öğretmenler pandemi döneminde zorunlu olarak teknoloji kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen F1:

Günlük hayatımda da okulda da normalde teknolojiyi çok kullanan biri değilim. Ancak pandemi döneminde eğitim faaliyetlerinin uzaktan eğitimle yürütülmesi teknoloji kullanımını zorunlu hale getirdi... Pandemi döneminde zorunlu olarak kullandığımız teknolojiyi, pandemiden sonra da çoğumuz okulda kullanmaya devam ettik. Teknolojiyi doğru kullanmanın bizim işimizi kolaylaştırdığını ve öğrencilerle ortak bir payda yakalama şansımızı arttırdığını görmemiz en önemli nedenlerden...'

ifadesini kullanmıştır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Sağlık, ekonomi, ulaşım gibi birçok alanı etkileyen Covid-19 salgını eğitim alanında da değişimler yaşanmasına yol açtığı gözlemlenmiştir. Yaklaşık üç eğitim-öğretim dönemini kapsayan bu süreçte gerek öğretmenler gerekse öğrenciler yeni bir durumla karşılaşmış ve eğitim uzaktan eğitim şeklinde yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi bu süreç eğitim-öğretim pratiklerini hem öğretmen hem de öğrenci açısından farklı bir noktaya getirmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci, kullanılan programlar ve teknolojiden haberdar olmadıkları söylenebilir. Çalışmada katılımcı öğretmenlerin pandemi öncesi dönemde çoğunluğunun geleneksel yöntemlerle ders anlattıklarını teknoloji ve teknolojik gelişmelerden en az şekilde faydalandıklarını ortaya koyarken pandemi sonrası dönemde derslerde teknoloji kullanımının önemi ve süresinin arttığı anlaşılmıştır. Pandemi döneminin zorunlu teknoloji kullanımı gerektirmesi bir diğer yandan öğretmenlerde teknoloji fayda-zarar gereklilik anlamında yeni bir farkındalık düzeyinin oluşmasına neden olmuştur. Farkındalığın davranışa dönüşmesi ve bunun gözlemlenmesi için daha derinlemesine çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır. Ancak elde edilen sınırlı miktardaki bulgularda da öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanımı bağlamının bir davranış değişikliği gösterdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca bu davranış değişikliği gem gözlemlenmekte hem de öğretmenlerde bu değişikliğe dair bir farkındalığın da bulunduğu anlaşılmaktadır.

Bu çalışma; "Pandemi Sonrasında Öğretmenlerin Etkileşimli Tahta Tutumları ve Teknoloji Entegrasyonu" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında yapılan çalışmanın bir bölümüdür.

5. KAYNAKÇA

- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Coşofret, D., & Avram, E.-R. (2020). *Evaluation of the Maritime Higher Education didactic support during the coronavirus pandemic. Case Study*. Paper presented at the The 15th International Conference on Virtual Learning ICVL.
- Çakın, M., & Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Joshi, A., Vinay, M., & Bhaskar, P. (2021). Impact of coronavirus pandemic on the Indian education sector: perspectives of teachers on online teaching and assessments. *Interactive technology and smart education*, 18(2), 205-226.
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Levano-Francia, L., Sanchez Diaz, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N., & Collantes-Inga, Z. (2019). Digital Competences and Education. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 7(2), 579-588.

- Lin, C.-Y. (2020). Social reaction toward the 2019 novel coronavirus (COVID-19). *Social Health and Behavior*, 3(1), 1.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nessipbayeva, O. (2012). The Competencies of the Modern Teacher. *Bulgarian Comparative Education Society*.
- OECD. (2019). *OECD skills outlook 2019: Thriving in a digital world*: OECD Paris, France.
- Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z., & Sultan, E. (2021). Eğitimciler için dijital yeterlilik ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(230), 301-328.
- Üstün, Ç., & Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. *Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences*, 25(Special Issue on COVID 19), 142-153.
- WHO. (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. (*No Title*).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. O., & Toker, T. (2022). Covid-19 Salgını Öğretmenlerin Dijital Yeterliliklerini Nasıl Etkiledi? *Millî Eğitim Dergisi*, 51(235), 2713-2730.

Makale id= 13

Sözlü SunumORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9618-4603>

| 247

Çocuklardan Yetişkinlere: Bekir Onur'un Müze Eğitime Katkıları ve Yeni Müzebilim Anlayışı**Arş.Gör. Ayşe Özçınar¹**¹Harran Üniversitesi

Özet: Bu çalışmanın amacı, Prof. Dr. Bekir Onur'un Türk müzeciliği ve müze eğitimi alanlarına yaptığı katkıları incelemek, bu alanlardaki yenilikçi yaklaşımlarını ve projelerini detaylandırmak ve müze eğitimi ile yeni müzebilim kavramlarına dair görüşlerini ele alarak, bu görüşlerin müzelerin toplumsal, kültürel ve eğitimsel rollerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktır. Bu araştırma, literatür taraması ve temel nitel analiz metodolojilerini temel alır. İlk olarak, Prof. Dr. Bekir Onur'un müzecilik ve müze eğitimi hakkında yazdığı kitaplar, makaleler ve diğer yayınlar detaylı olarak incelenmiştir. İkinci adımda, Onur'un kurduğu ve yönettiği projeler ve inisiyatifler, özellikle Oyuncak Müzesi, Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi (COKAUM) ve Müze Eğitimi Anabilim Dalı gibi örnekler üzerinden analiz edilmiştir. Üçüncü adımda ise, Onur'un müze eğitimi ve yeni müzebilim kavramlarına dair görüşleri, çeşitli kaynaklar aracılığıyla derlenip değerlendirilmiştir. İncelenen literatür neticesinde; Prof. Dr. Bekir Onur, Türkiye'de çocuk kültürü, çocuk gelişimi ve müze eğitimi konularında öncü bir rol oynamıştır. Oyuncak Müzesi ve COKAUM gibi projelerle, çocukların kültürel ve sanatsal gelişimine katkıda bulunmuş, Müze Eğitimi Anabilim Dalı ile de müze eğitimi konusunda uzmanlar yetiştirmiştir. Onur'un müze eğitimi ve yeni müzebilim kavramlarına yönelik görüşleri, müzelerin toplumsal rollerinin yeniden tanımlanmasında önemli bir yere sahiptir. Onur, müzelerin yeni düşünme ve uygulama yollarını aradığı "yeni müzebilim" kavramını ve yerel toplulukların yönettiği "eko müze" hareketini destekler. Onur, müzelerin pasif bilgi sunumundan ziyade, interaktif ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak ziyaretçileri aktif katılımcılar haline getirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak Prof. Dr. Bekir Onur'un çalışmaları, Türk müzeciliği ve müze eğitimi alanlarında önemli bir dönüşüm yaratmıştır. Onur'un öncülüğünde geliştirilen projeler, müze eğitimi daha etkileşimli, öğretici ve keyifli hale getirirken, yeni müzebilim kavramı, müzelerin toplumla etkileşimini ve kültürel mirasın korunmasını güçlendirmiştir. Bu çalışmalar, müzelerin sadece tarih ve kültür aktarıcısı olmaktan öte, toplumsal ve eğitimsel bir role sahip olabileceğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Bekir Onur , Müze Eğitimi, Yeni Müzebilim.

From Children to Adults: Bekir Onur's Contributions to Museum Education and New Museology Approach

Abstract: The aim of this study is to examine Prof. Dr. Bekir Onur's contributions to the fields of Turkish museology and museum education, to elaborate on his innovative approaches and projects in these fields, and to explore his views on museum education and new concepts of museum studies and how these views have shaped the social, cultural and educational roles of museums. This research is based on literature review and basic qualitative analysis methodologies. Firstly, Prof. Dr. Bekir Onur's books, articles and other publications on museology and museum education are analysed in detail. In the second step, the projects and initiatives founded and directed by Onur are analysed, particularly the Toy Museum, the Children's Culture Research and Application Centre (COKAUM) and the Department of Museum Education. In the third step, Onur's views on the concepts of museum education and new museology were compiled and evaluated through various sources. As a result of the literature reviewed, Prof. Dr. Bekir Onur played a pioneering role in the fields of child culture, child development and museum education in Turkey. He contributed to the cultural and artistic development of children with projects such as the Toy Museum and COKAUM, and trained experts in museum education with the Department of Museum Education. Onur's views on the concepts of museum education and new museology have an important place in redefining the social roles of museums. Onur supports the concept of "new museology," in which museums seek new ways of thinking and practice, and the "eco-museum" movement led by local communities. Onur emphasises that museums should make visitors active participants by offering interactive and personalised learning

experiences rather than passive information presentations. In conclusion, Prof. Dr. Bekir Onur's work has created a significant transformation in the fields of Turkish museology and museum education. The projects developed under Onur's leadership have made museum education more interactive, instructive, and enjoyable, while the new concept of museology has strengthened the interaction of museums with society and the protection of cultural heritage. These studies have shown that museums can have a social and educational role beyond being merely transmitters of history and culture.

Keywords: Bekir Onur, Museum Education, New Museology.

I. Bekir Onur Kimdir?

Çalışmanın bu bölümünde , Türk akademisyen Prof. Dr. Bekir Onur'un akademik çalışmaları ve projeleri hakkında inceleme yapılacaktır. Prof. Dr. Bekir Onur, 1944 yılında Adana'da doğmuş ve akademik kariyerine Ankara Üniversitesi'nde başlamıştır. 1967 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü'nden mezun olan Onur, 1969 yılında Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde göreve başlamıştır. Prof. Dr. Bekir Onur, Türkiye'nin çocuk kültürü, çocuk gelişimi ve müze eğitimi alanlarında önde gelen isimlerinden biridir. Uzun akademik kariyeri boyunca birçok projeye imza atmış ve bu alanlarda büyük katkılarda bulunmuştur (Çok ve Karadeniz, 2013). Bekir Onur'un en önemli projelerinden biri, Oyuncak Müzesi'dir. 1990 yılında kurulan bu müze, Türkiye'nin ilk ve en önemli oyuncak müzelerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Oyuncak Müzesi, çocukların oyun ve oyuncak kültürüne dair bilgi edinmelerini sağlamakta ve tarihi oyuncakların sergilenmesiyle ziyaretçilere benzersiz bir deneyim sunmaktadır. Türk kültüründe oyun ve oyuncakların önemine dikkat çeken bu proje, çocukların eğitimine katkıda bulunmanın yanı sıra kültürel mirasın korunmasına da destek sağlamaktadır. Oyuncak Müzesi, çocukların geçmişle bağlantı kurmalarını ve kültürel değerlerini keşfetmelerini teşvik etmektedir.

Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi (COKAUM), Bekir Onur'un kurduğu bir diğer önemli projedir. COKAUM, çocuk kültürü alanında araştırma yapmayı, bu alanda çalışanları bir araya getirmeyi ve çocukların kültürel ve sanatsal gelişimine yönelik projeler üretmeyi hedeflemektedir. Merkez, eğitim programları düzenlemekte, yayınlar gerçekleştirmekte ve çocukların yaratıcılığını ve sanatsal yeteneklerini desteklemektedir. COKAUM, Türkiye'deki çocuk kültürüne ve çocukların sanatsal yeteneklerine verilen önemi artırmakta ve bu alanda çalışanlar arasında işbirliği ve bilgi paylaşımını teşvik etmektedir.

Bekir Onur'un kurduğu bir diğer önemli birim ise Müze Eğitimi Anabilim Dalı'dır. Müze Eğitimi Anabilim Dalı, müzelerin eğitim amaçlı kullanımını teşvik etmekte ve müze eğitimi konusunda uzman yetiştirmektedir. Bu anabilim dalı sayesinde müze çalışmaları ve müze eğitimi Türkiye'de daha fazla önem kazanmış, müzelerin toplumun eğitimine ve kültürel gelişimine katkıları artmıştır. Müze Eğitimi Anabilim Dalı, öğrencilere müze eğitimi yöntemleri ve uygulamaları konusunda eğitim vererek, müze alanında uzmanlaşmalarını sağlamaktadır.

Prof. Dr. Bekir Onur'un akademik başarıları sadece projelerle sınırlı değildir. Kendisi, çocuk gelişimi, çocuk kültürü ve müze eğitimi konularında birçok kitap yazmış ve makaleler yayınlamıştır.

Bekir Onur'un telif kitapları şunlardır: Kadın, Gençlik ve Cinsellik (Gür Yayınevi, 1986) Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik-Yaşlılık-Ölüm (V Yayınları, 1986, 1991; Imge Kitabevi Yayınları, 1995, 1997, 2000, 2004, 2006, 2008, 2011) Oyuncaklı Dünya (V Yayınları, 1992; Dost Kitabevi, 2002; Imge Kitabevi, 2009) Anılardaki Aşklar (Kitap Yayınevi, 2005) Türkiye'de Çocukluğun Tarihi (Imge Kitabevi Yayınları, 2005) Çocuk, Tarih ve Toplum (Imge Kitabevi Yayınları, 2007) Türk Modernleşmesinde Çocuk (Imge Kitabevi Yayınları, 2009) Çağdaş Müze, Eğitim ve Gelişim - Müze Psikolojisine Giriş (Imge Kitabevi Yayınları, 2012) Müze ve Oyun Kültürü (Imge Kitabevi Yayınları, 2013) Yazma Serüveni(m) (Kalem Kitap Yayınları, 2014) Yeni Müzebilim: Demokratik Toplumunu Yaratmak (Imge Kitabevi Yayınları, 2014) Bu kitaplar ve yazılar, eğitimciler, araştırmacılar ve ebeveynler için önemli birer kaynak olmuş ve Türkiye'deki çocuk gelişimi ve müze eğitimi çalışmalarına yön vermiştir. Ayrıca, Prof. Dr. Bekir Onur'un yazıları ulusal ve uluslararası platformlarda yayınlanarak, Türkiye'nin bu alandaki bilimsel başarılarının tanınmasına katkıda bulunmuştur.

II. Müze Eğitimi

Müze eğitimi, bireylerin müzeler aracılığıyla yeni bilgiler edinmelerini, keşfetmelerini ve öğrenmelerini sağlayan önemli bir öğrenme yöntemidir. Müzeler, tarih, sanat, bilim, kültür ve diğer alanlardaki koleksiyonlarıyla bir toplumun belleğini korur ve paylaşır. Müze eğitimi, bu koleksiyonların ziyaretçilere aktarılmasını ve anlaşılmasını sağlayarak toplumun eğitim, kültürel ve entelektüel gelişimine katkıda bulunur. Fransa'da Aydınlanma hareketinin başlamasıyla birlikte, müzelerin halka yönelik "eğitim" misyonuyla kurulmaları ve 1789 Fransız Devrimi'nin ardından halka açılmalarıyla başlamıştır. Louvre Müzesi, 1793'te yeniden düzenlenerek halka açılmış ve devlet politikasının bir parçası haline gelmiştir. Bu müze, milliyetçilik fikrini yaymak amacıyla halk eğitimi aracı olarak görülmüştür (Duncan, 1995). Halka ulaşabilmek için müzede etiketlenmiş sergilemeler hazırlanmış, halkın anlayabileceği ucuz kataloglar üretilmiş, bu kataloglar çeşitli dillere çevrilmiş ve galeri turları düzenlenmiştir (Hooper-Greenhill, 1996). Müze, Allan'ın (1963) tanımına göre, koleksiyonların incelenmesi, araştırılması ve zevk amacıyla yerleştirildiği bir yapıdır. Sözen ve Tanyeli (1987:168) ise müzeyi sanatsal, kültürel, tarihsel veya bilimsel ürünlerin sürekli sergilenmesi amacıyla yapılan ve halka açık tutulan bir yapı olarak tanımlamışlardır. Günümüzde müzeler, "toplumun ve gelişiminin hizmetinde olan, halka açık, insanlara ve yaşadıkları çevreye tanıklık etmiş materyaller üzerinde araştırmalar yapan, toplayan, koruyan, bilgiyi paylaşan ve sonunda inceleme, eğitim ve zevk alma amacıyla sergileyen, kar amacından bağımsız, sürekli bir kurum" olarak tanımlanmaktadır (Madran, 1999:6). Kültür Bakanlığı'nın 1989 tarihli yönetmeliğinde müze tanımı ise şu şekildedir: "Kültür varlıklarını tespit eden, bilimsel metotlarla açığa çıkaran, inceleyen, değerlendiren, koruyan, tanıtan, sürekli ve geçici olarak sergileyen, halkın eğitimini ve estetik zevkini yükselten, dünya görüşünü geliştirmede sürekli etkin olan kuruluşlardır." (Gerçek, 1999). Atagök'ün (1999:137) müzelerin eğitimsel işlevlerine dair tanımında ise müzeler; yaratıcılık, mantık, gözlem, hayal gücü ve beğeni duygusunun oluşmasına ve gelişmesine katkıda bulunabilecek yaygın eğitim kurumları olarak ifade edilmiştir. Riviere'e (1962:23-24) göre müze ise "Kültürel değerlere sahip bir bütünü çeşitli araçlarla korumak, incelemek, değerlendirmek ve özellikle halkın estetik beğenisinin yükselmesi ve eğitimi için sergilemek amacıyla kamu yararına çalışan, sanata, bilime, tarihe, sağlığa, teknolojiye ait koleksiyonlar bulunan sürekli kurumlardır."

Müze ve Eğitim

Müze eğitimi, ziyaretçilerin müzelerde sadece bilgi alıcı konumunda olmaktan çıkmasını ve aktif katılımcılar haline gelmelerini teşvik etme sürecidir. Onur (2013), müze deneyiminin öğrenme, keşfetme, sorgulama ve yaratıcılık üzerine odaklanmasını destekler. Müze eğitimi, ziyaretçilerin müze deneyimine katılımını teşvik eder ve interaktif etkinlikler, kişiselleştirilmiş öğrenme yöntemleri ve çeşitli materyaller kullanarak ziyaretçilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanır. Ayrıca, müzelerin erişilebilir olması, çeşitlilik ve toplumsal katılımı teşvik etmesi önemlidir. Onur, müzelerin toplumun farklı kesimlerine açık olması gerektiğini vurgular ve eğitim faaliyetlerinin toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiğini savunur.

Müze eğitimi, yaşam boyu süren bir eğitim tarzıdır ve her müze kendi özgün eğitim hizmetlerini sunar. Müze eğitimi, ziyaretçilerin gereksinimleri ve ilgileriyle müze koleksiyonları arasında bir köprü kurmayı hedefler (Onur, 2012). Koleksiyonlar üzerinde yapılan incelemeler ve bağlantılar kurulması önemlidir. Müze eğitimi, ziyaretçilerin sergilerle ve nesnelere etkileşim içinde olmalarını sağlar ve etkinlikler, atölyeler ve deneyler aracılığıyla katılımı teşvik eder. Müze eğitimi, duyuusal deneyimlere, düş gücüne, yaratıcılığa ve eleştirel düşünmeye odaklanır (Onur, 2014). Her müzenin kendine özgü eğitim programları sunması ve ziyaretçilerin ilgi ve gereksinimlerine uygun şekilde tasarlanması önemlidir. Müze eğitimi, ziyaretçilerin bilgi ve anlayışlarını genişletmelerini, yeni perspektifler kazanmalarını ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmelerini sağlar.

Onur'a, (2014) göre müze eğitiminin önemini ve rolünü vurgulayan bazı temel noktalar şunlardır:

Bilgi ve Öğrenme: Müzeler, farklı konulardaki koleksiyonları ve sergileriyle geniş bir bilgi yelpazesini temsil eder. Müze eğitimi, ziyaretçilere bu bilgileri etkileşimli ve ilgi çekici bir şekilde sunar. Müzelerde gerçek objelere ve görsel-işitsel araçlara erişim, ziyaretçilerin öğrenme deneyimini zenginleştirir ve bilgiyi daha kalıcı hale getirir.

Kültürel ve Tarihi Bağlantılar: Müze eğitimi, bir toplumun kültürel ve tarihi köklerine bağlantı kurmayı sağlar. Müzeler, geçmişin izlerini korur ve gelecek nesillere aktarır. Ziyaretçiler, müze aracılığıyla geçmişlerine ve kültürlerine daha fazla anlam katarak kimliklerini keşfedebilir ve değerlendirebilir.

Görsel ve Duyusal Deneyimler: Müze eğitimi, görsel-işitsel ve dokunsal deneyimlerin kullanılmasını teşvik eder. Ziyaretçiler, sanat eserlerini, tarihi nesnelere veya bilimsel fenomenleri gerçek bir ortamda gözlemleyebilir, keşfedebilir ve deneyimleyebilir. Bu deneyimler, öğrenmenin daha etkili ve unutulmaz olmasını sağlar.

Eğlence ve İlgi Çekicilik: Müze eğitimi, öğrenmeyi eğlenceli hale getirir ve ziyaretçilerin ilgisini çeker. Etkileşimli sergiler, oyunlar, interaktif medya ve atölye çalışmaları gibi yöntemler, ziyaretçilerin aktif katılımını teşvik eder ve öğrenme deneyimini daha keyifli hale getirir.

Yaşam Boyu Öğrenme: Müze eğitimi, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eder. Müzeler, her yaşta insan için öğrenme fırsatları sunar ve öğrenmenin sadece okul dönemiyle sınırlı olmadığını vurgular. Ziyaretçiler, müzeleri ziyaret ederek, yeni bilgiler edinerek ve ilgi alanlarını keşfederek sürekli olarak kendilerini geliştirme fırsatı bulurlar.

Aktif Katılım: müze eğitiminde ziyaretçilerin pasif bir şekilde bilgiyi almasının ötesine geçmeyi hedefler. Ona göre, ziyaretçilerin müzeyi keşfetmeleri, soru sormaları, deneyler yapmaları ve etkinliklere katılmaları önemlidir. Aktif katılım, öğrenmenin daha derin ve anlamlı olmasını sağlar.

Görsel ve Etkileşimli Öğrenme: görsel-işitsel araçların ve etkileşimli teknolojilerin müze eğitiminde güçlü bir rol oynadığına inanır. Sanat eserlerini, tarihi nesnelere veya bilimsel fenomenleri görmek, dokunmak veya deneyimlemek, ziyaretçilerin öğrenme deneyimini zenginleştirir. Bu yöntemler, soyut kavramların somut bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olur.

Kişiselleştirme: ziyaretçilerin öğrenme deneyimlerini kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlamayı önemser. Her ziyaretçi farklı bir arka plana, ilgi alanlarına ve öğrenme tarzına sahiptir. Bu nedenle, müze eğitimi programları ve materyalleri kişiselleştirilmeli ve ziyaretçilerin farklı öğrenme gereksinimlerini karşılamalıdır.

İş birliği ve Etkileşim: müze eğitiminde işbirliği ve etkileşimi teşvik eder. Ziyaretçiler arasında fikir alışverişi, grup çalışmaları ve tartışmalar yoluyla öğrenme deneyimleri zenginleştirilir. Bu, sosyal öğrenmeyi teşvik eder ve ziyaretçilerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak sağlar.

Yaratıcılık ve Eğlence: müze eğitiminin yaratıcılığı teşvik etmesi gerektiğine inanır. Eğlenceli etkinlikler, oyunlar ve yaratıcı atölyeler, ziyaretçilerin müze deneyimini daha keyifli hale getirir ve öğrenmenin sıkıcı olmaktan çıkmasını sağlar.

Bekir Onur, yeni müze bilim alanının müzelerin rolünün değiştiği çağımızda önemli olduğunu belirtir. Müzeler artık yalnızca bilgilerin depolandığı ve sergilendiği yerler değil, aktif öğrenme ve toplumsal etkileşim merkezleri haline gelmektedir (Onur, 2014). Bu bağlamda, yeni müze bilim alanı, müzelerin toplumsal, kültürel ve eğitimsel ihtiyaçlara nasıl yanıt verebileceğini ve toplumla nasıl etkileşime geçebileceğini anlamaya çalışır. Bekir Onur'un müze eğitimi ve yeni müze bilim alanı ilişkisi hakkındaki görüşleri, müzelerin sürekli olarak değişen toplumsal ve teknolojik koşullara uyum sağlamasının önemini vurgular. Bu ilişki, müzelerin daha etkili ve katılımcı eğitim deneyimleri sunmasına yardımcı olurken, toplumun kültürel ve tarihi mirasını koruma ve paylaşma rolünü de destekler.

Müze eğitimi, eğitim sistemine alternatif bir öğrenme ortamı sunar ve katılımcıların aktif olarak bilgiye erişimini sağlar. Aynı zamanda toplumun kültürel ve tarihi mirasını koruma ve paylaşma rolünü üstlenir. Müzelerin eğitimsel misyonu, toplumun daha bilinçli, meraklı ve bilgiye dayalı bir geleceğe doğru ilerlemesine yardımcı olur.

Müze Eğitim Politikası İçeriği

Her müzenin farklı gereksinimlere sahip potansiyel ziyaretçileri bulunmaktadır. Bu potansiyel ziyaretçilerden hareketle önceliklerin belirlenmesi ve hedef grupların tanımlanması söz konusudur. Politika belgesinde hedef ziyaretçilerin kimler olacağı ve içindeki önceliklerin açıkça belirtilmesi gerekmektedir. Öncelik sırası çeşitli yollarla belirlenebilir; genellikle şu etkenler etkili olmaktadır:

Koleksiyonlar (bazı gruplara diğerlerinden daha uygun olabilir), yeni ziyaretçiler, sınırlıklar (bina ve olanaklar belirleyicidir), çalışanların sayıları ve becerileri (Onur, 2014).

Müzelerin bu kişilerle ve gruplarla müze eğitimi temelinde kurumsal ve kişisel ilişkiler kurmaları gereklidir. Müzenin diğer kurumlarla (diğer müzeler, okullar vb.) doğrudan ilişki kurabileceği bir kişiyi önceden belirlemesi ileride yapılacak iş birliği için yararlı olacaktır. İlişki noktası olan bu kişilerin her kentte gruplar oluşturmaları, daha sonra ortak etkinlikler düzenlemek ve görüş alışverişi yapmak açısından önemlidir.

Müze eğitimi politikasında yer alması gereken en son madde "değerlendirme"dir. Değerlendirmenin önemi, hem daha önce yapılanları gözden geçirmede hem de gelecekte yapılacaklara ışık tutmada önemli bir role sahiptir. Değerlendirme kategorisine müzenin pek çok etkinliği girebilir: Bütçenin ve kaynakların kullanımının değerlendirilmesi, ziyaretçi anketlerinin değerlendirilmesi, gösterimlerin ve sergilerin değerlendirilmesi, eğitim programlarının değerlendirilmesi, tanıtım etkinliklerinin değerlendirilmesi vb. Değerlendirme yaklaşımları arasında ön test-son test, anket, görüşme, odak grup çalışmaları gibi teknikler bulunmaktadır (Onur,2014).

Sağlam müzeler, kitlelerin bilim, sanat, kültür eğitimine katkıda bulunan, evrensel değerlerin yayılmasına öncülük eden, katılımcı, dinamik, etkin kuruluşlardır. Ancak dünyanın hiçbir yerinde "müze kültürü"nü kendi kendine oluşturmadığı, uzun bir toplumsal eğitim çabasının ürünü olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla, bu kültürün oluşumunda atılması gereken ilk adım bir "müze eğitimi politikası" geliştirmektir (Onur, 2014). Türkiye için geliştirilecek bir müze eğitimi politikasına temel olacak noktaları -genelden özele doğru- içermektedir. Türkiye'nin bir müze politikası oluştururken dikkate alması gereken çok önemli noktalardan biri de Avrupa Birliği'ne yönelik çabalarıdır (Onur, 2014). Dolayısıyla, bir müze eğitimi politikası belirlerken Avrupa standartlarını da dikkate almak gerekmektedir. Bu bağlamda, müze eğitiminin Avrupa kimliği oluşturmada rolünü ve işlevini düşünmek, Avrupa kültürü ile bütünleşmede müzeler arasında kurulabilecek iş birliğini planlamak ve uygulamaya koymak önemlidir. Kendi kültürümüzü korumak ile çok kültürlü bir Avrupa yapılanmasına katılmak arasındaki nüansları ve ince dengeyi dikkatle irdelemek gerekmektedir.

III. Müzeciliğe ve Müze Eğitimine Katkıları

Çalışmanın bu kısmında müze eğitime oldukça katkısı olduğu bilinen Bekir Onur'un 1990 yılında kurduğu Ülkemizin ilk "Oyuncak Müzesi" kapsamında açıklanmaya çalışılacaktır. Oyuncak Müzesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde 20 Nisan 1990 tarihinde hizmete açılmıştır. Müzenin üç temel işlevi vardır; İlk olarak, geçmişimizdeki oyuncakları korumak amacıyla kurulmuştur. Oyuncaklar, üretildikleri dönemin toplumsal ve kültürel özelliklerini yansıttıkları için korunmaları gereken önemli nesnelere sahiptir.

İkinci olarak, Oyuncak Müzesi bir araştırma merkezi niteliği taşımaktadır. Oyuncaklar aracılığıyla sanat tarihi, kültür tarihi, eğitim tarihi gibi alanlarda araştırmalar yapılabilmektedir. Müze, bu konularda araştırmaları teşvik eden bir ortam sunmaktadır.

Üçüncü olarak, Oyuncak Müzesi'nin bir eğitim işlevi bulunmaktadır. Müze, çocuklara tarih bilinci kazandırmak, kuşaklar arasında ilişki kurmaya yardımcı olmak ve oyuncakların yaşamımızdaki önemini vurgulamak gibi temel görevleri yerine getirmektedir. Oyunun ciddi bir iş olduğunu vurgulayan bir sözden de anlaşılacağı gibi, oyuncaklar insan bilimlerinde önemli bir araştırma konusu olarak kabul edilmektedir (Onur, 2010).

Oyuncak, insanlık tarihinin en eski dönemlerinden beri üretilen bir oyun nesnesi olmuştur. Ancak oyuncakların günlük yaşama iyice yerleşmesi belirli tarihsel gelişmelerle mümkün olmuştur. Oyuncak, uygun bir yerleşim düzenine, mekana ve zamana gereksinim göstermektedir. Dolayısıyla oyuncak gelişimi ekonomik, toplumsal ve kültürel koşullara bağlıdır. Oyuncakların bugün okullara, müzelere ve araştırmalara konu olmasıyla birlikte, geçmişte yeterince değerlendirilmeyen çocuk kültürü artık ciddi bir inceleme konusu haline gelmiştir. Batı'da çocuk ve oyuncak müzeleri, çocukluğun toplumsal tarihini yazmada ve değerlendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu müzelerde oyuncaklar, çocuk giysileri, çocuk fotoğrafları, çocuk kitapları, çocuk müzikleri gibi çeşitli belgeler toplanmakta ve yorumlanmaktadır. Çocuklar için yapılan her şey, çocukluğun tarihinin birer tanığı olarak değerlendirilmektedir (Onur, 2010).

Oyuncak Müzesi, çeşitli kategorilerde toplanan oyuncakları sergilemektedir. Bunlar geleneksel oyuncaklar, fabrikasyon oyuncaklar, yabancı oyuncaklar ve antik oyuncaklar olarak dört ana grupta toplanmaktadır (Onur, 2013). Geleneksel oyuncaklar, geçmişte yaygın olarak kullanılan ev yapımı oyuncakları içermektedir. Fabrikasyon oyuncaklar ise malzemelerine göre gruplara ayrılmaktadır, örneğin tahta, karton, teneke ve plastik oyuncaklar bu kategoride yer almaktadır (Onur, 2010). Yabancı oyuncaklar, yurt dışından getirilmiş oyuncakları temsil etmektedir. Antik oyuncaklar ise ülkemizdeki arkeoloji müzelerinde sergilenen antik dönem oyuncaklarını kapsamaktadır. Oyuncak Müzesi, geçmişten günümüze kadar olan oyuncak tarihini, toplumsal ve kültürel işlevlerini belirleme amacını taşıyan bir araştırma kuruluşudur. Antik ve geleneksel oyuncaklar ülkemizde uzun bir geçmişe sahiptir. Fabrikasyon oyuncaklar ise ülkemizde daha yeni bir başlangıca sahiptir. Oyuncak Müzesi, bu çeşitli oyuncakların tarihini ve toplumsal işlevlerini belirleyerek önemli bir araştırma görevini üstlenmektedir.

Müzecilikteki değişimlerle birlikte eğitim anlayışındaki değişimlerin birbirine paralel gittiğini belirlemek önemlidir. Geçmişte eğitimi müzeciler de eğitimi "kullanma" olarak görüyorlardı. Ancak kavramın anlamını genişleterek, formal kurumlarda formal bir işlem olarak görmekten vazgeçtikçe müzelerdeki eğitim daha geniş bir anlam kazandı (Onur, 2013). Bugün müze eğitimi, okullar için rehberli turlar düzenleme anlamını aşarak, sergileri, atölye çalışmalarını, yayınları da içeren, sadece okulları değil aileleri, yetişkinleri de içine alan daha geniş bir etkinlikler bütünü olarak anlaşılmaktadır. Müze eğitimi hem müzede hem topluluk içinde yapılabilir. Geleneksel eğitim anlayışının aksine, müze eğitimi deneysel ve etkileşimli bir yaklaşımı benimser. Müzeler, ziyaretçilerin aktif bir şekilde katılımını teşvik eder ve öğrenmeyi somut deneyimlerle destekler. Ziyaretçiler, nesnelere inceleyebilir, etkinliklere katılabilir, interaktif sergilere dokunabilir ve deneyler yapabilir. Böylece öğrenme süreci daha ilgi çekici ve anlamlı hale gelir.

Onur'a (2012) göre Müze eğitimi aynı zamanda çoklu disiplinler arası bir yaklaşımı destekler. Bir müzede, tarih, sanat, doğa, bilim, teknoloji gibi farklı konularla ilgili sergiler bulunabilir. Bu da ziyaretçilere çeşitli disiplinler arası bağlantılar kurma ve farklı konular arasında ilişkileri anlama fırsatı verir.

Müze eğitimi ayrıca kişisel ve sosyal gelişimi destekler. Ziyaretçiler, kendilerini keşfetme, düşünme becerilerini geliştirme, eleştirel düşünme yeteneklerini kullanma, yaratıcılıklarını ortaya çıkarma ve farklı perspektifleri anlama gibi fırsatlara sahiptir. Aynı zamanda müzeler, toplumda kültürel farkındalığı artırma, sosyal sorunları ele alma ve toplumsal değişimi teşvik etme potansiyeline sahiptir.

Sonuç olarak, müze eğitimi, ziyaretçilere bilgi edinme, deneyim kazanma, düşünme becerilerini geliştirme ve kültürel/sosyal bağlantılar kurma fırsatı sunar. Müzeler, eğlence ve eğitimin birleştiği yerler olarak görülür ve ziyaretçilere keyifli bir öğrenme deneyimi yaşatır. Bekir Onur'un öncülüğünde ülkemize kazandırılan oyuncak müzesi, müzecilik ve müze eğitimi açısından büyük bir öneme sahiptir. Oyuncak müzesi, sadece ziyaretçilere keyifli bir deneyim sunmakla kalmayıp, aynı zamanda müzelerin eğitim potansiyelini ve toplumla etkileşimini gözler önüne sermektedir. Müzelerin sadece sergileme yapma rolünden çıkarak etkileşimli ve katılımcı bir yapıya dönüşmesini teşvik eden oyuncak müzesi, ziyaretçilerin öğrenme, keşfetme, sorgulama ve yaratıcılık becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Oyuncak müzesi, ziyaretçilerin aktif olarak oyuncaklarla etkileşime geçmesine ve geçmişe dair hatıraları canlandırmasına imkan tanımaktadır. Bu sayede, müze deneyimi sadece bilgi alıcı konumunda olmaktan çıkmakta ve ziyaretçiler aktif katılımcılar haline gelmektedir. Müze eğitimi kapsamında, interaktif etkinlikler, atölyeler ve oyunlar aracılığıyla ziyaretçilerin öğrenme sürecine katılımı teşvik edilmekte ve kişiselleştirilmiş öğrenme yöntemleri kullanılarak ziyaretçilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun deneyimler sunulmaktadır. Oyuncak müzesinin müzecilik alanında önemi, müzelerin sadece geçmiş sergileyen mekanlar olmadığını, aynı zamanda aktif öğrenme ve toplumsal katılımın desteklendiği yerler olduğunu göstermektedir. Müzelerin erişilebilir olması, çeşitliliği teşvik etmesi ve toplumun farklı kesimlerine hitap etmesi büyük önem taşımaktadır. Oyuncak müzesi, bu anlamda toplumun her kesiminden insanlara hitap eden, eğitici ve eğlendirici bir mekan oluşturarak müzelerin toplumla daha yakın ilişkiler kurmasına ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesine olanak sağlamaktadır. Bekir Onur'un öncülüğünde kurulan ve sonrasında ülkemizde birçok örneği görülen oyuncak müzesi, müzecilik ve müze eğitimi alanında önemli bir adım olmuştur. Bu müzeler, ziyaretçilerin aktif katılımını teşvik ederek öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte, yaratıcılığı desteklemekte ve toplumsal katılımı

sağlamaktadır. Oyuncak müzeleri, müzelerin gelecekte daha interaktif, eğlenceli ve eğitici bir hale dönüşmesini destekleyen bir örnek olmuştur.

Yeni Müzebilim

Çalışmanın bu başlığı altında Bekir Onur'un Türk müze eğitimi alan literatürüne yaptığı çevireler ve kitaplarında sıklıkla bahsettiği "yeni müzebilim" kavramı açıklanmaya çalışılacaktır.

1980'li ve 1990'lı yıllarda müzelerin yeni düşünme ve uygulama yollarını aradığı kabul edilmektedir. Otoriter ve merkezci yaklaşımdan daha demokratik ve çevreci bir yaklaşıma yönelen müzeler, eleştirel ve toplumsal rollerini giderek daha fazla vurgulamaya başlamışlardır. Eğitimli meslek adamlarının nesne toplama, belgeleme, koruma, sergileme ve yorumlama faaliyetlerine odaklanan "eski müzebilim" anlayışının yerini 1970'lerde "yeni müzebilim" almıştır. Harrison'a (2005) göre, yeni müzebilimin temel özellikleri; yerel topluluk tarafından yönetilmesi, odak noktasının nesnelere yerine toplumsal konuların ve kaygıların alması, topluluğun gereksinimlerinin müze bilimini yönlendirmesi ve müzenin zorunlu olarak bir binada konuşlanmamış olmasıdır. Bu yeni paradigmayı en iyi örnekleyen girişim Fransa'da başlayan "ekomüze" hareketidir.

Küreselleşme, kültürel mirasa etki ederek yeni fırsatlar ve zorluklar ortaya çıkarmıştır. Kültürel mirasın korunması, sürdürülebilir kalkınma ve kültürel çeşitlilik için önemli bir alan olarak dikkate alınmalı ve uluslararası iş birliği ile koruma çabaları desteklenmelidir. Yeni müzebilim ve eko müze kavramları bu bağlamda önemli bir rol oynamaktadır. Yeni müzebilim, kültürel ve doğal mirasa ilişkin tüm konuları kapsayan bir disiplindir. "Eski" müzebilimi saf dışı bırakmaz, aksine geçmişteki müze uygulamalarının gelişmesini sağlar. İlk müze devrimi olarak adlandırılan dönemde ortaya çıkan küratörlük, koruma ve belgeleme pratikleri hala kullanılmaktadır. Ancak 1960'lar ve 1970'lerde toplumsal değişimlerin ve postmodernizmin etkisiyle müzelerin amaçları yeniden değerlendirilmiş ve ikinci bir müze devrimi gerçekleşmiştir. Topluluk müzebilimi ve bütünlük müze kavramlarıyla müzeler, toplumsal bir amaca hizmet etmeye başlamış ve özellikle yoksul kentsel veya izole kırsal topluluklarda canlandırma ve gelişime katkıda bulunmuştur. Bu yenilikler, müzelerin daha demokratik bir vizyona sahip olduğu düşüncesiyle kabul görmüştür.

1980'de Fransız müzebilimci André Desvallées, "yeni müzebilim" vizyonunu tanımlayarak bu kavramı benimsemiştir. İlk olarak Fransızca konuşulan ülkelerde kullanılan bu terim daha sonra dünya genelinde yaygınlaşmıştır. Uluslararası Müze Konseyi (ICOM) 1985'te "Yeni Müzebilim için Uluslararası Komisyon"u (MINOM) kurarak bu yaklaşımı desteklemiştir (Onur, 2014).

Eko müze kavramı ise 1971'de Hugues de Varine tarafından ortaya atılmıştır. Eko müze, yerel toplulukların yönettiği ve yerel mirası kullandığı müzeleri tanımlar. Bu kavram özellikle Fransa'da geliştirilmiştir. Bekir Onur "yeni müzebilim demokratik toplumu yaratmak" kitabında (2014) Ekomüze projelerini, yerel toplulukların aktif katılımını teşvik ettiğini ve onların ihtiyaçlarını karşılamaya odaklandığını ifade eder. Aynı zamanda doğal ve kültürel mirasın sürdürülebilir korunması ve yönetimi için stratejiler geliştirir. Yerel kaynakların kullanımını teşvik. Ekomüze projeleri, yerel kaynakların kullanımını teşvik ederek toplulukların ekonomik kalkınmasına da katkıda bulunmayı hedefler. Bu projelerde, yerel el sanatları, geleneksel tarım yöntemleri, yerel gastronomi gibi unsurların korunması ve geliştirilmesi önemli bir yer tutar. Aynı zamanda doğal çevrenin sürdürülebilir şekilde kullanılması ve korunması da ekomüze projelerinin bir parçasıdır (Onur, 2014).

Ekomüze kavramı, kültürel mirasın sürdürülebilirlik ilkesiyle birleştirilmesini sağlar. Bu şekilde, toplumların kimliklerini, geçmişlerini ve çevrelerini koruma çabalarıyla birlikte gelecek nesillere aktarmaları hedeflenir. Ekomüze projeleri, turizm faaliyetlerini de yönlendirerek sürdürülebilir turizm modelinin benimsenmesine katkı sağlar.

Yeni müzebilim ve ekomüze kavramları, kültürel mirasın korunması ve toplumların aktif katılımının teşvik edilmesi için önemli birer araç olarak kabul edilir. Bu kavramlar, müze ve miras alanlarında çalışan profesyonellerin ve toplum üyelerinin iş birliği içinde çalışmasını teşvik eder. Aynı zamanda kültürel mirasın sadece geçmişe ait bir değil, günümüz toplumunun da bir parçası olduğu bilincini güçlendirir.

Sonuç olarak, yeni müzebilim ve ekomüze kavramları kültürel mirasın korunması, sürdürülebilir kalkınma ve toplum katılımı konularında önemli bir rol oynamaktadır. Bu kavramlar, küreselleşme ve

değişen toplumsal dinamiklerle birlikte müzelerin ve kültürel mirasın işlevlerinin yeniden değerlendirilmesini sağlamıştır. Müzelerin yeni müzebilim anlayışı çerçevesinde toplumsal sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için iş birliği ve değişim içinde olmaları önemlidir. Türkiye'deki müzeler arasında iş birliği ve ortak çalışmaların teşvik edilmesi, kültürel mirasımızın korunması, paylaşılması ve sürdürülebilir bir şekilde yönetilmesi açısından ufuk açmıştır.

Müze ve İletişim

Bekir Onur'a göre müzeler anlam oluşturma ve iletişim aracıdır. Anlam oluşturma süreci olarak iletişim, müze çalışmalarının temelini oluşturur. Müzeler, insanların kaynaklarla etkileşime geçerek bilgi ve anlam oluşturduğu bir platform sağlar. Geleneksel iletişim modelinde müze, ziyaretçilere bilgi aktaran bir gönderici rolü oynarken, ziyaretçiler de bu aktarılan mesajları alıcı olarak kabul edirdi. Ancak son yıllarda iletişim kuramındaki değişimlerle birlikte, müze ziyaretçilerinin daha aktif bir şekilde anlam oluşturmaya katıldığı anlam-oluşturma modeli öne çıkmıştır. Anlam oluşturma modeline göre, ziyaretçiler müze deneyiminde kendi kişisel deneyimlerini, duygularını, anılarını ve önceki bilgilerini kullanarak anlam oluştururlar. Bu süreçte, ziyaretçiler sadece müzenin mesajlarını değil, aynı zamanda kendi ilişkileriyle yarattıkları kişisel ve duygusal anlamları da dikkate alır. Müzeler, bu ilişkilerin ve görüşmelerin ortamı olarak anlamın oluştuğu, paylaşıldığı ve değiştirilebildiği yerlerdir.

Küreselleşme süreci, müzelerin işleyişini etkilemiştir. Müzeler, uluslararası sergi programları, koleksiyon değiş tokuşu ve küratörlerin hareketi gibi faaliyetlerle birbirleriyle bağlantı kurmaktadır. Ancak küreselleşme aynı zamanda müzelerin yerel kültürel kimliklerini koruma ve sürdürme zorluğunu da ortaya çıkarmıştır. Müzeler ticari ve turistik markalar haline gelirken, kültürel ve sanatsal değerlerin korunması ve sürdürülmesi konusunda yeni zorluklarla karşılaşmışlardır.

Bellek çalışmaları da müzelerle yakından ilişkilidir. Müzeler, toplumun hafızasını canlandırırken, bellek çalışmaları da bireylerin ve grupların toplumsal belleği nasıl şekillendirdiğini inceler. Bu alanlardaki araştırmalar, geçmişin ve belleğin gücünü anlamamıza ve günümüzün sosyal ve politik sorunlarıyla başa çıkmamıza yardımcı olur.

Sonuç olarak, müzeler ve bellek çalışmaları, iletişim ve anlam oluşturma süreçlerini anlamamızı sağlar. Müzelerin işlevi, toplumsal tarihin yorumlanması, demokratik toplumun yaratılması ve toplumun eşit şekilde temsil edilmesiyle ilgilidir.

Müze, Miras ve Kimlik

Bekir Onur, müze, miras, kimlik ve çok kültürlülük konularında çeşitli görüşlere sahiptir.

Mirasın yükselişi akademik ilgi alanı olarak etkilemiş ve miras uygulamalarından sorumlu olan kuruluşları da değişime zorlamıştır. Günümüzde nesnelere değeri ve tanınması gibi konular, profesyonel uygulamalarda değişimlere tanıklık etmektedir. Miras potansiyeli, sürdürülebilir gelişim ve turizm planlamasında önemli bir rol oynamaktadır (Onur, 2014). Ancak bu süreçte bazı endişeler de ortaya çıkmıştır. Yerli halklar, yerel sakinler, siyasetçiler ve yasa koyucularla iş birliği sorunları en önemli endişeler arasında yer almaktadır. Mülkiyet sorunu da miras yönetiminde uzun süredir gerginlik yaratan bir konu olmuştur. Yerli halkın kendi kültürel mirasları üzerinde karar alma hakkı tartışmalara yol açmıştır. Miras, müze ve topluluk arasındaki ilişkiler karmaşıktır. Hangisinin diğerine yol açtığını belirlemek zordur. Bazılarına göre, topluluklar mirası ve tarihi korumak için var olurlar. Bazı durumlarda topluluklar mirası inşa ederken, diğer durumlarda müzeler toplulukların kimliklerini ifade etmelerine yardımcı olur (Onur, 2014).

Onur'a göre kültürel mirasın küreselleşme sürecinde karşılaştığı zorluklar vardır. Küresel ticaretin ve turizmin artması, kültürel mirasın aşırı ziyaret edilmesine, tahrip edilmesine ve ticari sömürüsüne neden olabilir. Bu nedenle yerel toplulukların, hükümetlerin ve uluslararası kuruluşların koruma politikaları ve iş birliği geliştirmesi önemlidir. Bununla birlikte, kültürel mirasın korunması ve sürdürülmesi için uluslararası anlaşmalar ve kuruluşlar da büyük bir rol oynamaktadır. UNESCO, kültürel mirasın korunması ve dünya mirasının listelenmesi konusunda lider bir role sahiptir. Bekir Onur'un görüşlerine göre müzeler, toplumsal kabulü artırabilmek için değişimi engelleyen etkenler hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

Müze çalışanlarının değişime direnç gösterdiği durumlar, genellikle kurumsal yapı, geleneksel yaklaşımlar ve kişisel tutumlar gibi faktörlere bağlı olabilir. Onur'a (2014) göre, müze çalışanları arasında değişime direnç gösteren bazı etkenler şunlar olabilir:

Kurumsal Yapı: Müzeler genellikle kurumsal yapılarla yönetilir ve bu yapılar bazen esnekliği engelleyebilir. Karar alma süreçleri yavaş olabilir ve değişikliklerin uygulanması uzun zaman alabilir. Müzelerde sık sık değişim için gereken kaynakların kısıtlı olduğu da bir gerçektir.

Geleneksel Yaklaşımlar: Bazı müze çalışanları, uzun süredir devam eden geleneksel uygulamalara bağlılık gösterebilir. Değişikliklerin kabul edilmesi ve yeni fikirlerin benimsenmesi konusunda direnç gösterebilirler. Bu durum, kurumsal kültürün ve geçmişteki başarıların sürdürülmesi arzusuyla ilişkilendirilebilir.

Korku ve Belirsizlik: Değişim, genellikle belirsizlikle birlikte gelir ve insanlar arasında korku yaratabilir. Müze çalışanları, işlerinin güvende olup olmayacağı, yeteneklerinin yeterli olup olmadığı veya değişimle birlikte nasıl başa çıkacakları konusunda endişeler yaşayabilirler. Bu belirsizlikler, değişime direnç göstermelerine neden olabilir.

Eğitim ve Bilinçlendirme Eksikliği: Değişime direnç gösteren müze çalışanları, değişimin neden gerekli olduğunu ve nasıl fayda sağlayabileceğini tam olarak anlamayabilir. Eğitim eksikliği veya iletişim kopukluğu, çalışanların değişimi reddetmelerine veya onu anlamadan karşı çıkmalarına yol açabilir.

Kişisel Tutumlar: Müze çalışanları arasında farklı kişisel tutumlar bulunabilir. Bazıları değişime açık olabilirken, bazıları daha muhafazakar bir tutum sergileyebilir. Özellikle uzun süredir müzede çalışan ve belirli bir rutine alışmış olan kişiler, değişimi reddetme eğiliminde olabilirler.

Bekir Onur'un düşüncelerine göre, müzelerin değişimi teşvik etmek ve çalışanların değişime uyum sağlamasını desteklemek için eğitim, iletişim, liderlik ve esneklik gibi önlemler alması önemlidir. Müzeler, çalışanlarının değişimi anlamalarını, katılımlarını teşvik etmelerini ve değişim sürecine aktif olarak dahil olmalarını sağlamalarını sağlayacak bir ortam oluşturmalarıdır. Ayrıca, çalışanların endişelerini dinlemeli, bilgilendirme sağlamalı ve eğitim programları düzenlemelidir. Liderlik, değişimin gerekliliğini vurgulamalı, vizyonu ile çalışanları motive etmeli ve değişim sürecinde rehberlik etmelidir. Esneklik ise müzelerin hızlı değişen koşullara uyum sağlamalarını ve farklı perspektiflere açık olmalarını sağlar.

Sonuç olarak bu bölümde geçen başlıkları Bekir Onurun müzeciliğe ve müze eğitimine katkılarını yaratıcı müze geliştirme, İçerik ve sergileme tasarımında yenilikçi yaklaşımlar, eğitim materyalleri ve kaynaklarının geliştirilmesi, Ziyaretçiler arasında iş birliği ve etkileşimi teşvik etmek olarak sıralanabilir. Onun yaratıcı müze eğitim programları geliştirme konusundaki çalışmaları, müzelerin eğitim potansiyelini daha etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamıştır. Yenilikçi yaklaşımlarını içerik ve sergileme tasarımında uygulayan Onur, ziyaretçilerin müzeleri daha ilgi çekici ve etkileyici bulmalarını sağlamıştır. Ayrıca, Bekir Onur'un müze eğitim materyalleri ve kaynaklarının geliştirilmesi üzerindeki çalışmaları da büyük önem taşır. Eğitim materyallerinin zenginleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi, müze ziyaretçilerinin daha öğretici ve interaktif hale gelmesine katkıda bulunmuştur. Bu sayede, ziyaretçiler müzelerdeki eserleri ve tarihi olayları daha derinlemesine keşfedebilmiş ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilmişlerdir. Son olarak, Bekir Onur'un müze ziyaretçileri arasında iş birliği ve etkileşimi teşvik etme çabaları da göz ardı edilemez. Onun geliştirdiği programlar ve etkinlikler, ziyaretçilerin birbirleriyle etkileşime geçmesini, fikir alışverişinde bulunmasını ve ortak öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlamıştır. Böylece, müzeler sadece bilgi aktaran mekanlar olmanın ötesinde, toplumsal etkileşimi teşvik eden ve öğrenmeyi destekleyen alanlara dönüşmüştür. Bekir Onur'un müzecilik ve müze eğitimi alanındaki katkıları, müzelerin eğitim potansiyelini maksimum düzeyde kullanmalarına ve ziyaretçilerin daha etkileşimli, öğretici ve keyifli deneyimler yaşamalarına olanak sağlamıştır. Onun yenilikçi yaklaşımları ve geliştirdiği programlar, müzecilik alanında bir dönüşüm yaratmış ve müzelerin topluma daha aktif ve önemli bir rol oynamasını sağlamıştır.

IV. Sonuç

Bekir Onur'un müze eğitimine katkısı ve müze eğitimi anlayışı bağlamında değerlendirdiğimizde, onun öncülüğünde ülkemize kazandırılan oyuncak müzesinin büyük bir öneme sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Oyuncak müzesi, müzecilik ve müze eğitimi açısından çeşitli yenilikler getirmiş ve müzelerin rolünü genişletmiştir.

Müze eğitimi, ziyaretçilerin pasif bilgi alıcı konumundan çıkmasını ve aktif katılımcılar haline gelmelerini teşvik eden bir süreçtir. Bekir Onur'un vurguladığı gibi, müze deneyimi öğrenme, keşfetme, sorgulama ve yaratıcılık üzerine odaklanmalıdır. Oyuncak müzesi, ziyaretçilere etkileşimli bir deneyim sunarak onları aktif katılımcılar haline getirmektedir. Ziyaretçiler, oyuncaklarla etkileşime geçerek geçmişe dair hatıraları canlandırma ve kendi yaratıcılıklarını ortaya çıkarma fırsatı bulmaktadır.

Müze eğitimi, ziyaretçilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanmalıdır. Oyuncak müzesi, interaktif etkinlikler, atölyeler ve oyunlar gibi yöntemlerle ziyaretçilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Bu sayede ziyaretçiler, kendi hızlarında öğrenme imkanı bulmakta ve ilgi duydukları konuları keşfedebilmektedir.

Müze eğitimi aynı zamanda kültürel ve tarihi bağlantılar kurmayı desteklemelidir. Oyuncak müzesi, Eko müzeler, ziyaretçilere kültürel ve tarihi köklere bağlantı kurma fırsatı sunarak kimliklerini keşfetme ve değerlendirme imkanı sağlamaktadır. Müze koleksiyonları aracılığıyla ziyaretçiler, geçmişlerine ve kültürlerine daha derin bir anlam katabilirler.

Görsel ve duyuşsal deneyimler, müze eğitiminin önemli bir parçasıdır. Oyuncak müzesi, ziyaretçilere gerçek oyuncakları gözlemlene, keşfetme ve deneyimleme fırsatı sunar. Bu deneyimler, öğrenmeyi daha etkili ve unutulmaz kılar. Müze eğitimi aynı zamanda eğlence ve ilgi çekicilik unsurlarını da içermelidir. Bu sebeple, oyuncak müzesi, eko müzeler, yeni müzebilim anlayışına sahip müzeler ziyaretçilerin ilgisini çekmekte ve onları geçmişlerine duyuşsal bir bağla bağlamaktadır.

Bekir Onur'un müze eğitimi anlayışı, müzelerin sadece bilgi sunma yerleri olmaktan çıkıp, etkileşimli, kişiselleştirilmiş ve eğlenceli deneyimler sunan mekanlara dönüşmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Oyuncak müzesi, bu anlayışı uygulayan bir örnek olarak ziyaretçilere zengin ve ilgi çekici bir deneyim sunmaktadır. Bekir Onur'un müze eğitimine katkısı sadece oyuncak müzesiyle sınırlı değildir. Onun müze eğitimi alanındaki çalışmaları ve araştırmaları, müze eğitimi alanında yenilikçi ve etkili yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Müze eğitimi, sadece çocuklar için değil, yetişkinler için de önemli bir öğrenme ve kültürel deneyim platformudur. Bekir Onur'un çalışmaları, müze eğitiminin her yaşta ziyaretçiye hitap etmesini ve öğrenme potansiyelini maksimize etmeyi hedeflemektedir. Sonuç olarak, Bekir Onur'un müze eğitimine katkısı ve oyuncak müzesi gibi projeler, müzelerin eğitim ve kültürel deneyim alanında önemli bir rol oynamasını sağlamaktadır. Oyuncak müzesi, etkileşimli, kişiselleştirilmiş ve eğlenceli deneyimler sunarak ziyaretçilerin öğrenme potansiyelini artırmakta ve kültürel bağlantılar kurmalarını sağlamaktadır. Bekir Onur'un çalışmaları, müze eğitiminin yenilikçi ve etkili bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Kaynakça

- Allan, A. D. (1963). Müzelerin Teşkilatlanması-Pratik Öğütler. UNESCO, ICOM Türkiye Millî Komitesi Yayınları.
- Atagök, T. (1999). Yeniden Müzeciliği Düşünmek. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım Yayın Merkezi.
- Çok, F. ve Karadeniz, C.,(2013) Prof. Dr. Bekir Onur'a Armağan Çocuklar, Gençler ve Müze Eğitimi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duncan, C., (1995). Civilising Rituals: Inside Public Art Museums, Routledge, London&New York.
- Gerçek, F. (1999). Türk Müzeciliği. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Harrison, J. (2005). Shaping collaboration: Considering institutional culture. *Museum Management and Curatorship*, 20(3), 195-212.
- Hooper-Greenhill, E., ed., (1996). The past, the present and the future: Museum education from 1970's to the 1990's, The Educational Role of The Museum, Reprinted, 258-262, Routledge, New York.

- Madran, B. (1999). Müze Türleri. Yeniden Müzeciliği Düşünmek. Der. Tomur ATAGÖK. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım Yayın Merkezi.
- Onur, B. (2010), Oyuncaklı Dünya, Imge Kitabevi
- Onur, B. (2012), Çağdaş Müze, Eğitim ve Gelişim- Müze Psikolojisine Giriş, Imge Kitabevi
- Onur, B. (2013), Müze ve Oyun Kültürü, Imge Kitabevi
- Onur, B.,(2014), Yeni Müzebilim demokratik toplumu yaratmak, Imge Kitabevi
- Riviere, G. H. (1962). Müzelerin Eğitimdeki Rolü Hakkında. Unesco Bölge Semineri (Çev. Selma İNAL) İstanbul: Icom Millî Komitesi Yayınları.
- Tanyeli, U., ve Sözen, M. (2011). Sanat Kavramı ve Terimleri Sözlüğü. Remzi Kitabevi - Büyük Fikir Kitapları Dizisi.



Makale id= 19

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0002-9213-1579

| 258

Sürdürülebilir Moda: Thrifthaul Akımı ve Kapsül Dolaplar (Minimalizm)**Araştırmacı Memnüne Yaren Beşiroğlu¹**¹Sakarya Üniversitesi

Özet: Sürdürülebilirlik kavramı; dünya kaynaklarının hızlı tüketimi, insan ve canlı popülasyonun hızla artışı nedeniyle günümüzde daha önemli bir hale gelmiştir. Sürdürülebilirlik; tarım, enerji, su yönetimi, taşımacılık, gıda endüstrisi, şehir planlaması, mimarlık, turizm ve moda gibi çeşitli alanlarda gelişerek ve genişleyerek yükselişini devam ettirmektedir. Sürdürülebilirliğin sektör çeşitliliği, faaliyet kollarına göre pazarlama stratejisini geliştirmektedir. Günümüz tüketim dünyasında dinamik ve hızla değişen pazar koşulları, sürdürülebilirlik ile güncel pazarlama faaliyetlerinin doğmasına ayrıca müşteri beklenti ve ihtiyaçlarını doğru bir şekilde anlayarak onlara uygun çözümler sunmayı esas alır. Bu çağdaş pazarlamanın temel felsefesini oluşturur. Bu bağlamda sürdürülebilir moda, çağdaş pazarlama ilkesi çerçevesinde yeni fikirlere ve akımlara gebe olmaktadır. Günümüz moda endüstrisi, sadece tarz ve trendlerle ilgilenmekle kalmayıp, aynı zamanda ekolojik ve sosyal etkilerle de daha fazla ilgilenmektedir. Sürdürülebilir moda, çok fazla kavramı içinde barındırır. Fakat bunlardan bazıları diğerlerine nazaran daha fazla öne çıkar. Bunlar arasından özellikle Thrifthaul akımı ve kapsül dolaplar (minimalizm) güncel olarak ön plana çıkmaktadır. Sürdürülebilirlik fikrinin temel yapı taşı olan, az tüketim ile yaşam gereksinimlerimizi idare ettirmek ve doğa tahribatını minimize etmek bireyler için daha az moda malzemesi satın alarak sürdürülebilir bir gardırop oluşturmasını sağlar. Thrifthaul ise bu yaşam felsefesini diğer kişilere bir akım halinde sunarak çoğalmasını ve sosyal mecralarda özgün bir hareket olarak ilerlemesinde rol oynamaktadır. Her yeni sürdürülebilir hareket bir öncekinin üstüne koyarak ilerlediği düşünülecek olursa bu yeni iki kavramın sürdürülebilirlik öncülüğünde tüketiciler üzerindeki etki ve düşünceleri incelemek gelecek yeni fikirlere de ışık tutacaktır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, sürdürülebilirliği moda açısından değerlendirmeye ve yeni alt kırılım olarak incelemeye değer olan sosyal medya akımları (thrifthaul) ve kapsül dolap anlayışının bireyler üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda bu kavramların ortaya çıkışı, gelişimi, sürdürülebilirlik bağlamı, diğer faktörlerle ilişkisi, pazarlama ve tüketici davranışları üzerindeki etkileri eleştirel literatür incelemesi aracılığıyla analiz edilmesi ve bir kavramsal çerçeve oluşturulması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, Thrifthaul, Kapsül Dolaplar, Moda ve Minimalizm

Sustainable Fashion: Thrifthaul Movement And Capsule Closets (Minimalism)

Abstract: Today, the fashion industry has become increasingly concerned not only with style and trends, but also with environmental and social impacts. The rapid and permanent entry of social media into our lives has brought trends and trends that can be positive in the consumer society to the agenda. Based on the impact of social media on individuals, the idea that sustainability has certain effects on consumers has emerged. People have reached a completely different point with the understanding of fashion in the adventure of clothing, which started with the instinct that comes from covering up. Consumers have turned to different consciousnesses and norms since environmental resources have been depleted at the last speed with the impact of the fashion industry and consumer culture. In this context, the concept of sustainable fashion has become increasingly important. Two important new trends, the Thrifthaul movement and capsule wardrobes, are at the forefront of this change. In order for sustainability awareness to become more widespread, it is argued that these two current concepts, thrifthaul trend and capsule wardrobe culture and philosophy of life, should be evaluated from this perspective.

Keywords: Sustainability, Fashion, Social Media #Thrifthaul Movement#, Capsule Wardrobes

GİRİŞ:

Sürdürülebilirlik kavramı; dünya kaynaklarının hızlı tükenişi, insan ve canlı popülasyonun hızla artışı nedeniyle günümüzde daha önemli bir hale gelmiştir. Sürdürülebilirlik; tarım, enerji, su yönetimi, taşımacılık, gıda endüstrisi, şehir planlaması, mimarlık, turizm ve moda gibi çeşitli alanlarda gelişerek ve genişleyerek yükselişini devam ettirmektedir. Sürdürülebilirliğin sektör çeşitliliği, faaliyet kollarına göre pazarlama stratejisini geliştirmektedir. Günümüz tüketim dünyasında dinamik ve hızla değişen pazar koşulları, sürdürülebilirlik ile güncel pazarlama faaliyetlerinin doğmasına ayrıca müşteri beklenti ve ihtiyaçlarını doğru bir şekilde anlayarak onlara uygun çözümler sunmayı esas alır. Bu çağdaş pazarlamanın temel felsefesini oluşturur. Bu bağlamda sürdürülebilir moda, çağdaş pazarlama ilkesi çerçevesinde yeni fikirlere ve akımlara gebe olmaktadır.

Günümüz moda endüstrisi, sadece tarz ve trendlerle ilgilenmekle kalmayıp, aynı zamanda ekolojik ve sosyal etkilerle de daha fazla ilgilenmektedir. Sürdürülebilir moda kavramı, son yıllarda etik moda, ekomododa, organik moda ve yeşil moda gibi yeni kavramların ortaya çıkmasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır (Mukendi vd., 2020, s. 2823). Bu yeni kavramlar, alışkanlıklarımızı, kültürel normlarımızı ve yaşam tarzımızı etkilemiştir.

Öte yandan dijital dünya, özellikle moda sektörü üzerinde yönlendirici bir etkiye sahiptir. Sosyal medyanın yaygın kullanımının, yeni akımların doğmasına olanak sağladığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, yeniliklere açık olmak ve yeni akımları takip etmek veya oluşturmak önem arz etmektedir. Her yeni akım, mevcut konumuna ve diğer insanların vereceği tepkilere göre şekillenir ve gelişir. Kapsül dolaplar oluşturmak ve thrifthaul akımıyla bu süreci diğer insanlar ile paylaşmakta sürdürülebilirliğin ve sosyal medyanın güncel konularıdır. Bu trendlerin çoğalması sürdürülebilirlik kavramının diğer kişilerce de benimsenmesine ve sosyal medya aracılığıyla paylaşılmasını arttırmaktadır. İşte bu noktada, mevcut trendleri takip etmek ve parçası olmak istenen trend topluluklarını anlık olarak takip edebileceğimiz sosyal medya devreye girmektedir. Sosyal medya uygulamaları ve sosyal ağlar, artık tüketiciler için birincil bilgi kaynağı ve moda işletmeleri için en güçlü pazarlama araçlarından biri haline gelmiştir (Chu & Seock, 2020, s. 93). Bu sebeplerle, moda endüstrisi için sürdürülebilir moda olgusu daha da önem kazanmaktadır (Mandarić vd., 2021).

Sürdürülebilir moda, çok fazla kavramı içinde barındırır. Fakat bunlardan bazıları diğerlerine nazaran daha fazla öne çıkar. Bunlar arasından özellikle Thrifthaul akımı ve kapsül dolaplar (minimalizm) güncel kavramlar oldukları için sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Minimalizm, daha az tüketim ile yaşam gereksinimlerimizi idare ettirmek ve doğa tahribatını minimum seviyeye indirerek bireylerin daha az moda malzemesi satın alarak sürdürülebilir bir gardırop oluşturmasını sağlar. Thrifthaul ise bu yaşam felsefesini diğer kişilere bir akım halinde sunarak çoğalmasını ve sosyal mecralarda özgün bir hareket olarak ilerlemesinde rol oynamaktadır. Her yeni sürdürülebilir hareket bir öncekinin üstüne koyarak ilerlediği düşünülecek olursa, bu yeni iki kavramın sürdürülebilirlik bağlamında tüketiciler üzerindeki yansımalarını incelemek gelecek yeni fikirlere de ışık tutacaktır.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı; sürdürülebilirliği moda açısından değerlendirmeye ve yeni alt kırılım olarak incelemeye değer olan sosyal medya akımları (thrifthaul) ve kapsül dolap anlayışının, tüketiciler üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda bu kavramların temeli, gelişimi, sürdürülebilirlik bağlamı, diğer faktörlerle ilişkisi ve tüketici davranışları üzerindeki etkileri eleştirel literatür incelemesi aracılığıyla analiz edilmesi ve bir kavramsal çerçeve oluşturulması hedeflenmektedir.

1. SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK:

Sürdürülebilirlik kavramı genel anlamıyla belirsiz bir süre boyunca bir durum veya sürecin sürdürülebilir kapasitesini ifade eder (WordNet, 2008). Macmillan Dictionary tanımına göre ise sürdürülebilirlik, “sürekli, sonsuz, kalıcı” anlamlarına gelmektedir. Kökeni Latincedeki “Sustinere” kelimesinden gelen “Sürdürülebilirlik” (Sustainability) kelimesi, süre gelen yani devamı gelebilecek farklı şeyler ile özdeşleşebilen bir kavramdır. Son zamanlarda çevreyle sık sık ve iç içe anılan sürdürülebilirlik kavramı ise, genel ve alışagelmış tanımlaması olan “Sınırlı kaynaklara sahip dünyada ekolojik dengenin devamının sağlanabilmesi adına öne çıkan kavram” olarak anılmaktadır.

Sürdürülebilirlik son yüzyılın en güncel kavramlarından biridir. Özellikle çevresel konular ile sık sık karşımıza çıkmaktadır. Tekstil sektöründeki ham madde ihtiyacı, doğanın çeşitli kaynaklarına ihtiyaç duyulmasından ve insan nüfusunun artışından dolayı sürdürülebilir moda stratejisi son zamanlarda öne çıkmaktadır. Ayrıca modern toplum çatısı altında kullanmakta olduğumuz herhangi bir eşyayı genelde bir adet ile sınırlayarak yetinmeyiz. Örneğin, bir bireyin dolabında birden fazla tişört, jean, kazak vb. ürünler bulunmaktadır. Her bir farklı tekstil ürünü kendi üretiliş ham maddesine uygun olarak doğadan kaynak almak zorunda kalır. İşte bu noktada azalan kaynakları yerine koyabilmek adına daha önce tüketilen bir veya birkaç ürünü tekrar ham maddeye dönüştürerek ekonomiye kazandırıp yeni bir şey üretmek, sürdürülebilirlik anlayışından doğmaktadır.

2. SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK İÇİN 3R YAKLAŞIMI:

Sürdürülebilirlikte 3R yaklaşımı, "azaltmak, yeniden kullanmak ve geri dönüştürmek" olarak bilinmektedir.

2.1. Reduce: "Azaltım"

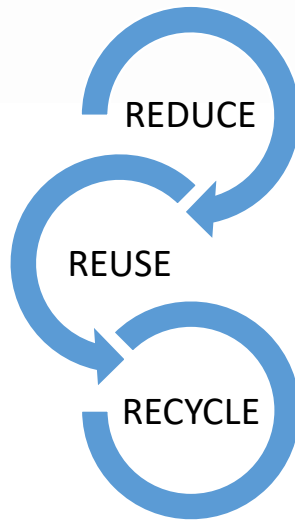
Kişisel veya toplumsal düzeyde ihtiyaç duyduğumuz için üretilen belirli bir malın miktarını bilinçli bir şekilde azaltmak olarak tanımlanabilir. Reduce yaklaşımı, Yücel ve Tiber (2018) göre kaynak kullanımını yani tüketimi azaltmak olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, gereksiz alışveriş alışkanlıklarını gözden geçirerek, daha sade bir yaşam tarzını benimsemeyi ve ihtiyaç olan ürünlerin harici tüketim yapmamayı teşvik eder. Bu yaklaşım aynı zamanda atık oranını azaltmayı, dünya ekolojik sisteminin korunmasını da destekler. Tüketimi azaltma, sürdürülebilir bir yaşam tarzını benimsemek ve kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlamak için önemli bir adımdır. Bu, tüketimi kontrol altında tutmayı ve gereksiz kaynak kullanımını en aza indirmeyle ilgilidir.

2.2. Reuse: "Tekrar Kullanım"

Tekrar kullanım başka bir ifadeyle yeniden kullanım, sürdürülebilirlik açısından oldukça önemli bir kavramdır. Tekrar kullanım, tüketim alışkanlıklarının değiştirilmesiyle başlar. Dayanıklı ve uzun ömürlü olabilecek ürünlerin tercih edilmesi, atık tüketiminin azaltılmasında önemlidir. Ayrıca, ikinci el ürünlerin satın alınması veya takas edilmesi yoluna gidilmesi sürdürülebilirlik örneğidir. Daha önceden üretilen ama şu an kullanılmayan ürünleri yeniden ekonomiye kazandırmak maliyetleri azaltır. Aynı zamanda çevresel faktörler içinde olumludur.

2.3. Recycle "Geri Dönüşüm"

Geri dönüşüm, kullanılmış veya atık haldeki eşyaların, tekrar kullanılabilir hale getirilerek yeni ürünlerin üretilmesi sürecidir. Geri dönüşüm, yeniden kazanım olarak değerlendirilebilir. Tekstil atıklarının geri dönüştürülmesinde tekstil ürünü parçalanmakta ve bileşenleri yeni ürünler için kullanılmaktadır (Yücel ve Tiber, 2018).



3. İKİNCİ EL ÜRÜNLER İŞİĞİNDE SÜRDÜRÜLEBİLİR MODA:

Çevre hareketiyle birlikte başlayan sürdürülebilir moda kavramı, tarihsel süreci incelendiğinde 1980'lerde etkinliğine başladığı düşünülmektedir. Sürdürülebilir moda, genellikle hızlı modanın aksine “yavaş moda” teriminin eşanlamlısı olarak değerlendirilmektedir (Roozen vd., 2021, s. 329). Tekin Akbulut (2012) göre ise sürdürülebilir moda; ekolojik hayata zarar veren giysilerin kullanımına, gereksiz yere yapılan alışverişe, üretimde çalışan işçilerin haksızlıklarına, gereksiz su ve enerji israfına karşı bir akım olarak ortaya çıkmıştır. Sürdürülebilir moda kavramı, dev ekonomilere sahip moda şirketlerinin tüketim dayatmasına ve aşırılığına bir tepki olarak doğan ayrıca ekolojik dengeye zararlarında insan bilincinin artmasıyla büyüyüp gelişen güncel bir akımdır.

Bundan kısa bir süre öncesine baktığımızda sadece üretimin olduğu ve sürdürülebilirlik kavramıyla henüz tanışmamış olan dünya ekonomisi mevcut kaynaklarını günümüze dek çokça tüketmiştir. Küresel karbon emisyonunun %10'undan sorumlu olan tekstil ve moda endüstrisinin (Lee, 2016), her yıl 21 milyar ton tekstil atığı olduğu tahmin edilmektedir ve bu değer gün geçtikçe artmaktadır (Bee, 2016). Modanın yıldan yıla şekil değiştirmesi, insanların bedenlerindeki zamansal değişim ve hatta ev dekorasyonunda kullandığımız ev tekstil ürünlerinin zamana meydan okuyamamasından kaynaklı sürekli bir üretim – tüketim dengesi oluşmuştur. Dünyada tekstil sektörünün, örtünmenin başladığı günden bu yana etkinliğini sürdürdüğü varsayılırsa dünya ekonomisindeki en büyük sektörler arasında yer aldığı açıktır. Petrol endüstrisinin ardından moda endüstrisinin dünya çapındaki kirliliğin ikincil nedeni (Woodside & Fine, 2019, s. 111) olarak görülmesi sürdürülebilir tekstil moda endüstrisine girişini hızlandırmıştır.

İkinci el ürünler daha önce başka birinin kullanımı sonrasında yeniden kullanılmak üzere pazara sunulan ürünleri nitelemek için kullanılmaktadır (Appelgren ve Bohin, 2015). İkinci el ürünlerin ekonomiye kazandırılması uzun yıllardır süre gelen bir alışkanlıktır. Eksi tabirde bit pazarı olarak pazarlanan kullanılmış ürünler günümüzde online siteler aracılığıyla etkinliğini sürdürmektedir. Online sitelerin kullanım kolaylığı sunması, ürünlerin detaylarını belirtilmesi ve çoğunlukla yıpranmadan (kısa süreli kullanım) elden çıkartılmak istenmesinden ve sıfır ürünlerden daha ekonomik olmasından dolayı sık tercih edilmektedir

Sürdürülebilir modanın ve ikinci el ürünlerin tercih edilmesinin avantajları aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Çevrenin korunmasına katkıda bulunur
- Sürdürülebilir pazarlama popülaritesini artırır.
- Yeşil dönüşüm politikaları tüketicileri cezbeder ve yeni alıcılara ulaşmak kolaylaşır.
- Daha az ham madde ihtiyacı, yeniden kullanım ekonomik maliyetleri düşürür.
- Modanın dönemsel tekrar etmesi, demoda olan bir ürünü yeni moda haline getirir.
- Piyasada birbirinin benzeri ürünler hariç ürünlere ulaşmak kolaylaşır.

4. HIZLI MODA:

Hızlı moda, günümüzde toplumsal olarak çok bilinen veya toplumda üstüne düşünülen bir kavram değildir. Bu nedenle alışagelmış bir genel tanımı bulunmamaktadır. Byun ve Sternquiste hızlı modayı “Hızlı bir şekilde dönüşen stok ve kısa yenilenme döngüsü ile en son moda trendlerine yanıt veren bir pazarlama yaklaşımıdır” şeklinde açıklamışlardır. Cachon (2011) göre, hızlı moda kavramı tasarımdan mağazaya ürünlerin hızlı üretim sürecine dayalı ve piyasanın ihtiyaçlarına anında cevap veren bir iş modelini ifade etmektedir.

Hızlı moda esasında tekstil ticaretini canlandırmak ve tüketime teşvik etmek için oluşturulmuş bir stratejidir. Yeni trendler, tasarımlar ya da internette alınan ürünleri farklı kombinler oluşturarak değişik tarzlar sunmak ve bu sunulan yeni tarzdaki ürünlerin alıcılar tarafından beğenilip satın alınmasını sağlamaktır. Adından da anlaşılabilceği üzere, küresel büyüklükteki firmaların ‘seri üretim’ adı altında doğan bir kavramdır diyebiliriz. Fakat hızlı moda kaliteli ürün sunmak demek değildir. Aksine hızlı pazarlanan ürünler kalitesiz işçilik ve ucuz ham madde ile birleştirilir ve piyasada kısa vadede alıcı bulması beklenir. Hızlı modanın ekolojik zararları üzerine bir örnek çalışma göstermek gerekirse; Hong

Kong’da her dakikada bir 1400 tişört atılmakta hızlı moda sektörü son beş yılda % 9.7 oranında büyümektedir (Wrap Report, 2014). Bu örnek çalışmadan da anlaşılacağı üzere hızlı modanın aşırı tüketimin nedenleri arasında yer almasıyla birlikte tekstil sanayisine de ekolojik olarak büyük zarar vermektedir. Bu nedenle, son yıllarda hızlı moda endüstrisine karşı sürdürülebilir moda hareketleri ve bilinçli tüketim eğilimleri hız kazanmaktadır.

Hızlı modanın çevreye ve insan sağlığına olan zararlarının farkına varan birçok üretici, tüketici veya tasarımcı, bu endişe verici etkileri azaltmak veya tamamen ortadan kaldırmak için çeşitli önlemler almaya başlamıştır. Bunun ışığında birçok moda markası ve tüketici, bu zararlı etkilerin farkına vararak ve sürdürülebilirlik odaklı bir yaklaşım benimsemektedir. Aslında tüm bu çabalar, modanın çevreye ve insana olan olumsuz etkilerini azaltmak ve yeni bir moda anlayışının kitlelerce benimsenmesi sağlamaktadır. Bu da atık miktarını azaltırken, insanların gardıroplarını daha sürdürülebilir hale getirerek mümkün olacaktır. Bu dönüşüm esnasında da tekstil ekonomik düzenin şekil değiştirmesi için önemli stratejik adımlar atılmalıdır.

5. SOSYAL MEDYANIN SÜRDÜRÜLEBİLİR ÜRÜNLER ÜZERİNE ETKİSİ: #THRIFTHAUL#

Sosyal medya, internet ortamında farklı platformlar ile kullanıcıları buluşturan ve çeşitli içeriklerin oluşturması, izlenmesi veya konuşulmasıyla etkileşimde bulunulan ve farklı kişiler ile bağlantı kurma imkanı sağlayan bir dijital iletişim aracıdır. Sosyal medya platformları; kullanıcıların yazı, fotoğraf, video kaydı ve ses gibi çeşitli içerikleri paylaşmalarına olanak tanır. Bu sanal dünya, bireylerin bireyler ile veya bireylerin çeşitli kurumlar ile iletişim kurmasını teşvik eder. Sosyal ağlar bilgi alışverişinde bulunulmasını, fikirlerini paylaşmasını ve topluluklar oluşturulmasını sağlar.

Her birey kendi ilgi alanına göre bir sosyal platformda kimlik oluşturur veya sadece pasif takipçi olmakla yetinir. Sosyal medya esnasında bireylerin haberleşmesi ve bağlantı kurmasını kolaylaştırmak düşüncesiyle yola çıkmıştır. Günümüzde ise sosyal ağların sayısının fazlaca olması ve hemen hemen her yaş grubundan kitleye sahip olması ile sosyal platformlarda zaman geçirme sebebi kullanım amacına göre değişmektedir. Tanınır olmak, dikkat çekmek, takip edilmek, beğenilmek, bilgi paylaşmak, yönlendirici olmak veya sadece boş zaman geçirmek vb. amaçlar ile sosyal ağlar kullanılır hale gelmiştir.

Sürdürülebilirlik ile ilgili olarak son zamanlarda sosyal medyada dikkat çeken kavramlardan biri Thrifthaul akımıdır. Thrift; “ucuz fiyatı olan, azla yetinmek veya tasarruf” Haul ise “çekmek ve vurgun” gibi anlamlara gelen İngilizce kelimelerdir. Thrifthaul tek başına kelime anlamı ifade etmemek ile birlikte halk arasında “ucuz fiyata alınan çok sayıda eşya olarak” tanımlanmaktadır ve farklı bir sosyal medya sürdürülebilirlik akımıdır. Thrifter ise bu hareketi sürdüren kişi “ucuz mal avcısı” olarak geçmektedir. Thrifthaul akımı özellikle yabancı sosyal medya kullanıcıları tarafından sıklıkla ele alınan bir akımdır. Thrifthaul aslında, yabancı ülkelerde popüler olan iki el ürünlerin satıldığı mağazalardan çok ucuza ama sayıca fazla ürün alarak ihtiyaçlarını mevcut olan kaynaklar ile karşılanması olarak tanımlanabilir.

Thrifthaul akımı, sıfırdan ürünler satın almak yerine ikinci el mağazalardan veya çevrimiçi ikinci el ürünlerin satıldığı platformlardan alışveriş yapmayı vurgular. İkinci el ürünlerin tercih edilmesi, yeni ürünlerin üretilmesine gerek kalmadığı için doğal kaynakların korunmasına ve karbon ayak izinin azaltılmasına yardımcı olur. Bu yaklaşım moda endüstrisi için güncel ve farklı bir sürdürülebilirlik hareketidir. Ancak Thrifthaul felsefesi yalnızca bir alışveriş alışkanlığı demek değildir. Bu anlayış, bireyin yapmış olduğu ikinci el alışverişinde almış olduğu parçaları fiyatları ile birlikte diğer sosyal medya kullanıcılarına da göstermek ve bir hareket oluşturarak teşvik etmektir. Sosyal ağların günümüzde işleyiş mantığı göz önüne alındığında sıklıkla izlenen bu video içerikler sürdürülebilirlik için oldukça yönlendirici bir etkiye sahip olmaktadır. Bu anlayışı benimseyen tüketiciler Thrifthaul akımı ile birlikte hareket ederek moda endüstrisini daha sürdürülebilir bir yöne doğru değiştirme gücünü arttırmaktadırlar.

6. SÜRDÜRÜLEBİLİR TÜKETİM DAVRANIŞI, YAŞAM BİÇİMİ VE KAPSÜL DOLAPLAR

Yaşam biçimi nereden bakılıp değerlendirildiğine göre geniş perspektife sahip olan bir kavramdır. Bireyler yaşam biçimlerinin temellerini bebeklikten yetişkinliğe doğru uzanan yolculukta atar ve üstüne koyarak ilerler. Bir bireyin yaşam biçimi oluşurken çeşitli etkilere maruz kalmak suretiyle şekillenir. Bunlar coğrafi bölge, kültür, normlar, aile fertlerinin davranışları, etnik köken, genetik yatkınlıklar, çevresel faktörler, bireyin almış olduğu eğitim ve sosyal çevresi sayılabilir. Tüm bunların etkisiyle her birey kendi yaşam stilini ortaya koyar. Çevre bilinci ve duyarlılık çoğu zaman aileden ve çocuk yaşta öğrenilen eğitimden geliyor olsa da sürdürülebilir tüketim davranışı ileri ki yaşlardan sonra daha çok bireyin yetişkinlik döneminde kazandığı bir yaşam stildir. Çünkü bireyler ancak belli bir olgunluğa geldiklerinde ve muhakeme yetenekleri geliştiğinde kendi yaşam stillerini oluşturabilirler. Sürdürülebilir yaşam biçimini oluşturmak kağıt, plastik gibi atıkları diğer atıklardan ayırarak geri dönüşüm noktalarına atmak gibi temel adımlar ile başlayan bir serüvendir. Bu temel seviyeyi alışkanlık ve yapılması gereken bir bilinç haline getirdikten sonra üst seviyedeki sürdürülebilir tüketim alışkanlıkları gelişmeye başlar.

Literatürde çok sayıda sürdürülebilir tüketim tanımı bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şu şekildedir. Kâğıtçı'ya göre (2022), dünyanın var olan kaynaklarının sınırlar içinde kullanılmasına dayalı çevreye olan her türlü olumsuz etkiyi azaltıcı çözümler bulmaya çalışan bir tüketim şeklidir. Dolan'a göre (2002) sürdürülebilir tüketim, ekolojik çevre sorunlarına bulunacak çözümleri anlamaya yönelik bir tüketim biçimidir. Sürdürülebilir tüketim davranışı, bilinçli ve duyarlı bir tüketim alışkanlığıdır. Tüketicinin yeşil tüketim davranışlarını benimsemeye hazır olması, çevresel açıdan sürdürülebilir bir tüketim oluşturmanın anahtarıdır (Rajadurai vd., 2021). Sürdürülebilir tüketim, çevresel kaygıları azaltmayı, güvenliği ve refahı artırmayı, makul bir doğal kaynak dağılımı sağlamayı, sağlıklı bir yaşam oluşturmayı ve sosyal sorumluluğu benimsemeyi amaçlamaktadır (Brandão ve de Miranda, 2022, s. 5). Bu tüketicilerin ortak özelliği; çevresel bilinci, sosyal bilinci ve ekonomik bilincini bir bütün olarak alışkanlık haline getirmesi anlamına gelir. Yine bu davranış biçimi ile atık üretimi azaltılarak doğal kaynaklar korunmuş olur.

Kapsül dolap, bir moda ve giyim trendi fikrinden esinlenerek geliştirilmiş bir kavramdır. Tüketicilerin moda baskısından arınarak daha sade ve öz parçalara yönelerek oluşturdukları gardıroplardır. Bu dolaplar giyim için gerekli olan temel parçalardan oluşan sınırlı sayıda ürünleri içinde barındıran minimal dolaplardır. Bu tür yaklaşımlar genellikle sürdürülebilirlik, sadelik ve pratiklik prensiplerine dayanır. Son dönemde özellikle lüks markaların defilelerinde olan toplumsal hayatta giyilemeyecek parçalar ile koleksiyonlar çıkartması ve modanın dönemsel tekrar ettiğini net olarak fark edebilen tüketiciler casual parçalar ile yetinmektedir. Kapsül dolap oluşturan tüketiciler, belirli bir dönemde sadece belli sayıda giyim ürünleri ile gardırop oluştururlar ve yaşamlarını sadeleştirmiş olurlar. Tüketiciler gardırobunda olan parçaları birbiri ile kolayca kombinleyebilecek uyumda ve sayıda planlar. Sınırlı sayıda giyim eşyasına sahip olmak ve bu eşyaları daha etkili bir şekilde kullanmak, aynı zamanda yaşam tarzını sürdürülebilirlik üzerine dönüştürmüş olur. Yani bu sadeleşme daha minimal sayıda eşya ile yaşamayı da sürdürülebilir bir bilinç haline getirmeyi esas alır. Kapsül dolap yaşam felsefesi ile yaşayan bireyler mevcut parçaları kullanılmayacak düzeye gelene kadar giymeye devam eder. Zira bu yaşam felsefesi ile yaşan bir birey yine mevcut parçalarına benzer parçalar almak isteyeceğinden dolayı eskisi kullanılmayacak duruma gelene dek kullanımını sürdürmektedir. Ayrıca unutulmamalıdır ki sürdürülebilir yaşam stilleri, Schmitt vd.,'ne (2018) tüketici hayatından memnun olduğu ölçüde sürdürülebilir tüketime yönelmektedir.

7. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Moda zamanla evrim geçirerek çeşitli tercihleri beraberinde getirmiştir. Ancak, endüstriyel üretim sürecindeki hızlanma, ürün kalitesinde düşüş ve olumsuz çevresel etkilere neden olmuştur. Bugünün moda endüstrisi, giysilerin kısa sürelerde tasarlanıp üretilip satışa sunulduğu küresel bir seri üretim ağına sahiptir. Bu sebeple hızlı tüketim alışkanlıklarımızı değiştirerek sürdürülebilir ve çevre dostu gardıroplar oluşturulması teşvik etmelidir.

Sonuç olarak, Thrifthaul akımı ve kapsül dolaplar, minimalist yaşam tarzını sürdürülebilir yaşam felsefesine taşıyan örnekler arasındadır. Bu yaklaşımlar ve benzerleri, tüketim alışkanlıklarının

sorgulanmasını ve kişileri sürdürülebilirliğe teşvik etmeyi sağlar. Aynı zamanda sürdürülebilirlik bağlamında da her bireyin yaşam tarzına göre yapabileceği çevresel etkilere vurgu yapmaktadır. Asıl üstünde durulması gereken moda dünyasında daha bilinçli olmak, sürdürülebilir yaklaşımları benimsemek ve bu doğrultuda yapılabilecekleri gözden geçirmektir. Böylece insanlar hem kendi tarzlarını oluştururken bir yandan da gezegenimize daha iyi çevre koşullarında yaşam döngüsü sunmayı her canlı için taahhüt etmiş olurlar. Tekstil ve moda sektöründe sürdürülebilir her bir eğilim ve toplum için sağlıklı bir çevrenin önemi vurgular. Tüm bunlar ışığında tüketim alışkanlıklarının da çevre dostu hale getirilmesi acil bir gerekliliktir.

KAYNAKÇA:

- Appelgren, S. ve Bohlin, A. (2015). Growing in Motion. *Culture Unbound*, 7, 143-168.
- Brandão, A., & de Miranda, C.C. (2022). Does sustainable consumption behaviour influence luxury services purchase intention? *Sustainability*, 14, 7906, 1-28. <https://doi.org/10.3390/su14137906>
- Byun, S. E., Sternquist, B. (2008), The Antecedents of In-store Hoarding: Measurement and Application in the Fast Fashion Retail Environment, *The International Review of Retail Distribution and Consumer Research*, 18(2), 133-147.
- Cachon, Gérard and Swinney, Robert, (2011),” The Value of Fast Fashion: Quick Response, Enhanced Design, and Strategic Consumer Behavior”, *Management Science*. 57(4) :778–795
- Chu, S.-C., & Seock, Y.-K. (2020). The Power of Social Media in Fashion Advertising. *Journal of Interactive Advertising*, 20(2), 93-94. <https://doi.org/10.1080/15252019.2020.1802955>
- Dolan, P. (2002). The sustainability of “sustainable consumption”. *Journal of Macromarketing*, 22(2), 170-181.
- Kâğıtçı, S. (2022). Sustainable consumption behaviors of young consumers: A study from the perspective of consumer engagement, *EJOSTIMTECH*, 1(1), 6-17.
- Lee B, 2016. “5 Sustainable Fashion Brands to Get Behind”, <https://blog.kulikulifoods.com/2016/11/07/sustainable-fashion/>, Erişim Tarihi: Mayıs 2020
- Macmillan Dictionary, <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/sustainable>, 8 Nisan 2017.
- Mandarić, D., Hunjet, A., & Kozina, G. (2021). Perception of consumers’ awareness about sustainability of fashion brands. *Journal of Risk and Financial Management*, 14(12), Article 12. <https://doi.org/10.3390/jrfm14120594>
- Mukendi, A., Davies, I., Glozer, S., & McDonagh, P. (2020). Sustainable fashion: Current and future research directions. *European Journal of Marketing*, 54(11), 2873-2909. <https://doi.org/10.1108/EJM02-2019-0132>
- Rajadurai, J., Wan Hanafi, W.N., Bathmanathan, V., Daud, S., & Azami, N. (2021). Developing nexus ecopurchasing behaviour index (NEPBI) for Malaysia by using partial least square analysis. *Quality & Quantity*, 55(2), 2017-2039. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01094-x>
- Roozen, I., Raedts, M., & Meijburg, L. (2021). Do verbal and visual nudges influence consumers’ choice for sustainable fashion? *Journal of Global Fashion Marketing*, 12(4), 327-342. <https://doi.org/10.1080/20932685.2021.1930096>
- Schmitt, M.T., Akin, L.B., Axsen, J., & Shwom, R.L. (2018). Unpacking the relationships between proenvironmental behavior, life satisfaction, and perceived ecological threat. *Ecol. Econ.*, 143, 130-140.
- Tekin Akbulut, A.S., (2012), Türkiye’de Etik Moda Üzerine Bir Araştırma, *Akdeniz Sanat Dergisi*, Sayı 8.
- Yücel S, Tiber B, 2018. “Hazır Giyim Endüstrisinde Sürdürülebilir Moda”, *Tekstil ve Mühendis Dergisi*, 25: 112, ss. 370-380

- Woodside, A. G., & Fine, M. B. (2019). Sustainable fashion themes in luxury brand storytelling: The sustainability fashion research grid. *Journal of Global Fashion Marketing*, 10(2), 111-128. 99.
- WordNet. (2008). "Sustainability". Dictionary.com. Princeton University. <http://dictionary.reference.com/browse/sustainability> (Erişim Tarihi: 25.10.2008).
- WrapReport(2015),http://www.wrap.org.uk/sites/files/wrap/WRAP%20Market%20Situation%20Report_Textiles.pdf, (03.02.2016)



Makale id= 20

Sözlü Sunum

ORCID ID: Orcid:0000-0002-0695-1101

| 266

Hisse Senedi Piyasalarının Kumarhaneleştirilmesinin Ekonomi Politikası ve Türkiye Örneği**Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Talha Uzuner¹**
¹Yalova Üniversitesi

Özet: Kapitalist sistem içinde ekonomilerin hem termometresi hem de barometresi olarak etiketlenen hisse senedi piyasalarına yönelik kumar ve kumarhane niteliği günümüzde de önemini korumaktadır. Bu çalışmada hisse senedi piyasalarına karşı yapılan bu tür değerlendirmeler Borsa İstanbul A.Ş. bağlamında incelenmiştir. Buna göre Borsa İstanbul'un özellikle kısa dönemde hem kendi iç düzenlemelerine bağlı işleyiş sürecinin yarattığı borsa- kumarhane ilişkisini hem de hisse senetleri yönünden hisse senetleri-kumar ilişkisini doğrulayan çeşitli olgulara sahip olduğu saptanmıştır. Bu olgular bağlamında Borsa İstanbul'un aslında karmaşık veya kaotik bir yapıdan ziyade likidite gücü ve bilgiye erken ulaşma imkanına sahip bazı piyasa katılımcılarının uhdesinde hareket eden determinist bir yapıya sahip olduğu ve kısa dönemde bilhassa bu piyasada yer alan küçük oyuncu sınıfı üzerinde sistematik bir mülksüzleştirme sürecine fırsat tanıyan bir piyasa biçimine dönüştürüldüğü tespit edilmiştir. Borsa İstanbul'un uzun dönemli niteliği incelendiğinde ise tüm borsalar için geçerli olan bir olgu Borsa İstanbul için de doğrulanmaktadır. Söz konusu bu olgu, hisse senetleri fiyatlarının uzun vade de yükseliş gösterme gerekliliğidir.

Anahtar Kelimeler: Borsa İstanbul, Kumar Hisse Senetleri, Mülksüzleştirme, Karanlık Oda Uygulamaları.

Political Economy Of Casinoization Of Stock Markets And The Example Of Turkey

Abstract: It is seen that stock markets, which are glorified as both the thermometer and barometer of economies in the finance literature, are also criticized many times, and one of the most interesting of these criticisms is the characterization of these markets as gambling and casino. In this study, this characterization made against stock markets is based on Borsa İstanbul A.Ş. examined in context. In this context, it has been determined that Borsa İstanbul, especially in the short term, has various facts that confirm both the stock market-casino relationship created by the operating process subject to its own internal regulations and the stocks-gambling relationship in terms of stocks. In the context of these facts, Borsa İstanbul actually has a deterministic structure, acting under the responsibility of some market participants who have liquidity power and early access to information, rather than a complex or chaotic structure, and in the short term, especially on the small player class in this market, it has a systematic effect. It has been determined that it has been transformed into a market form that provides an opportunity for a process of dispossession. When the long-term nature of Borsa İstanbul is examined, a phenomenon that is valid for all stock exchanges is also confirmed for Borsa İstanbul. This phenomenon in question is the necessity of stock prices to increase in the long term.

Keywords: Borsa İstanbul, Gambling Stocks, Dispossession, Darkroom Applications.

1.GİRİŞ

Finans teorisi bağlamında, hisse senedi piyasalarında, hisse senedi fiyatlarının çoklu alıcı ile satıcıya sahip tam rekabetçi bir müzayede ortamı içinde belirlendiği ve tüm işlemlerin etkin bir biçimde sonuçlandırılmasının kabulüne bağlılık, bu piyasalara ilişkin önemli birçok gerçeğin görmemezlikten gelinmesi sonucunu da doğurmaktadır. Göz ardı edilen ya da yok sayılan bu gerçeklerin dayandığı özellik ve olguları dikkate alarak yapılacak değerlendirmeler, hisse senedi piyasalarına yönelik daha kapsayıcı, doğru, tarafsız ve nesnel bir yaklaşım yaratacaktır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, hisse

senedi piyasalarının gerçek dinamiklerini ortaya çıkarmak iken çalışmanın önemi, hisse senedi piyasalarının ekonomi-politik işleyişini göstermeye yöneliktir. Çalışmanın yöntemi ise konuyla ilgili teorik ve uygulamalı yazın incelemesi ve örnek olay analizine dayandırılmıştır.

İlgili çalışma, kendi içinde beş bölüme ayrılmıştır. Giriş bölümünden sonra ikinci bölümünde, borsaların mikro yapısı ve buna dayalı işleyişi ele alınmış, üçüncü bölümde, borsa ile kumarhane ilişkisini yaratan nedenler irdelenmiş, dördüncü bölümde, bu ilişki Borsa İstanbul bağlamında değerlendirilmiş, beşinci bölüm ise sonuç bölümünü oluşturmuştur.

2. HİSSE SENEDİ PİYASALARININ MİKRO BAZLI ANALİZİ

Finans teorisi açısından hisse senedi piyasaları, tam rekabetçi bir müzayede ortamında adil fiyat oluşumunun gerçekleştiği etkin piyasalar olarak tanımlanmaktadır. Etkin piyasa, girdi ve çıktı arasındaki farkın en az düzeyde olduğu piyasalar olup, bilgi girdiyi, fiyat ise çıktıyı ifade etmektedir(Afşar, 2022:101-102). Etkin piyasa hipotezi, fiyat hareketlerinin öngörülemezliği ancak bunların olasılık hesapları ile tanımlanabileceğini ileri sürmekte ve bu sayede, piyasadaki riskler ölçülebilir bir büyüklük haline gelmektedir(Afşar, 2022:106). Bu önerme, iki temel varsayıma sahiptir. İlk varsayım, fiyat hareketlerinin birbirinden istatistiksel olarak bağımsız olmaları iken diğeri, fiyat serilerinin normal dağılıma sahip olmasıdır(Afşar, 2022:106). Bu değerlendirmeye bağlı olarak, borsada hisse senetlerine yönelik arz ve talep eğrileri de Neoklasik iktisat teorisinin temel ilkelerine bağlı olarak mal ve hizmet piyasalarına benzer eğriler olarak kabul edilmektedir(Baye and Jansen, 1995:262-265).

Günümüzde, tam rekabetçi piyasa yapısının olmaması, işlem maliyetlerinin yüksek olması, piyasaya giriş ve çıkış engellerinin bulunması, bilgisel etkinliği azaltan koşulların varlığı ve piyasa mikro yapısındaki yetersizlikler borsada oluşan fiyatları ve işlemlerin etkinliğini zayıflatmaktadır(Coşkun ve Çetin, 2018:279). Bu noktada önemli bir ayrıntı da piyasaların etkin olması, fiyatların rassal olmasını sağlarken, fiyatların rassal olması, piyasaların etkin olduğu sonucunu vermemektedir(Bostancı, 2003:10). Bu gerçeğin kanıtları ise:

- Yüksek işlem hacmi,
- Hisse senedi primi bilmecesi,
- Volatilité,
- Tahmin edilebilirlik

dir.

Diğér taraftan, borsada işlem emirlerinin oluşturduğu arz ve talep eğrileri aslında geleneksel biçimlerden farklılık göstermektedir(Klinkova and Grabinski, 2017:256-257). Ayrıca, sayıları artırılabilir bu kanıtlar, gelişmekte olan piyasalara göre daha etkin olacağı düşünülen, Amerika Birleşik Devletlerine (ABD) ait hisse senedi piyasası üzerine yapılan akademik çalışmalardan elde edilmiştir(Bostancı, 2003:10-12).

Yukarıda yapılan finans yazınındaki açıklamalar temelinde, geleneksel teorik modellerin hisse senedi piyasasının temel dinamiklerini tam olarak açıklayamadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, gelecek bölümde, hisse senedi piyasasının aslında karmaşık veya kaotik bir yapıdan ziyade, bazı piyasa katılımcılarının uhdesinde hareket eden determinist bir yapıya sahip olduğu anlatılmaya çalışılacaktır.

3. HİSSE SENEDİ PİYASASININ KUMARHANE, FİNANSAL İŞLEMLERİN İSE KUMAR OLARAK NİTELENMESİNİN TEORİK VE AMPİRİK TEMELLERİ

Yaşanan olayların gösterdiği gibi günümüz finans piyasalarındaki düzen ve işleyişi iki düşünürün saptama ve çözümlenmeleri olmadan tam olarak anlamak mümkün görülmemektedir. Söz konusu kişiler, Karl Marx ve John Maynard Keynes'dir. Karl Marx'ın bu yönde finans yazınına yaptığı en önemli katkı, borsada hayali sermaye kavramı, mülksüzleştirilme olgusu ile sermayenin yoğunlaşması ve merkezileşmesi süreçlerinin oluşum biçimini ortaya koymasıdır. Marx, spekülasyonun kumar oynamaya benzediği fikrinden hareketle, borsada hisse senedi spekülasyonları yoluyla tam bir sahtekârlık ve dolandırıcılık sisteminin yaratıldığına dikkat çekerek, (Marx,1997:388) mülkiyetin hisse senetleri üzerinden hızlı bir şekilde el değiştirmesini borsada oynanan bir kumar oyununa

benzetmiştir((Marx,1997:389). Ayrıca, Marx borsayı, kumarhaneye dönüştürecek asalak bir zümreden de bahsetmektedir(Marx, 1997:388).

Marx açısından borsa, sadece sermaye veya temettü kazancı elde etmek için değil, hisse senetleri yardımıyla anonim şirketlerin mülkiyeti üzerindeki kullanma hakkını ele geçirmek için hisse senetlerinin değersizleşmesini sağlayacak süreçleri tetiklemesi sonucunda, mülksüzleştirme olgusunun yaratılığını “küçük balıkları, köpek balıklarının ve kuzuları, borsa kurtlarının yuttuğu” benzetmesi ile ortaya koymuştur. Bu yönüyle, borsa katılımcılarını kendi içinde dört farklı iktisadi sınıfa ayırmak mümkündür:

- Büyük yatırımcılar,
- Büyük oyuncular,
- Küçük yatırımcılar,
- Küçük oyuncular.

Borsalarda, genelde büyük ve küçük oyuncular aktif tarafı, büyük ve küçük yatırımcılar ise pasif tarafı temsil ederler. Aktif tarafta bulunan oyuncular, borsadaki işlem hacimlerinin en az yarısını gerçekleştirirler. Büyük ve küçük oyuncular arasındaki çekişme çoğunlukla, küçük oyuncuların mülksüzleştirilmeleri ile biten bir sürecin gerçekleşmesiyle sona erer. Borsalarda hiç istenmeyen süreç, büyük oyuncuların kendi aralarındaki mücadeleleridir. Borsalarda, gerek spekülatif gerekse manipülatif işlemler bu katılımcılar tarafından gerçekleştirilir. Borsalarda, boğa piyasası sürecinde büyük oyuncular arasında pek fazla sorun yaşanmazken, ayı veya tavşan piyasalarında, bu oyuncular arasında “it dalaşı” yaşanabilir. Boğa piyasasında, büyük oyuncular arasında kar maksimizasyonu sürecinde kardeşçe (Fraternal) bir uyum hüküm sürerken, ayı veya tavşan piyasalarında, karlılık için aralarındaki mücadele düşman kardeşler (Fratridical) olarak tanımlanan çatışma biçimine dönüşür. Düşman kardeşler arasındaki bu çatışmaya büyük yatırımcılardan bazılarının taraf tutarak katılması halinde bu durum bazı büyük oyuncuların “kardeş katli” yaptırımı ile karşılaşması ve piyasadaki elenmeleri sonucunu doğurur. Kardeş katli yaptırımına örnek olarak 2008 yılında Lehman Brothers yatırım bankasının iflasıyla New York Borsasında başlayıp, dünyaya yayılan finansal kriz sonrasındaki yeni yapılanma gösterilebilir. Bu krizden önce 1990’lı yılların başında, ABD bankacılık sektöründe 40’tan fazla banka ve finansal kuruluş varken, bu kriz sonrasında, çeşitli birleşmeler ile söz konusu bu sayı 4’e kadar inmiştir. Söz konusu bu kurumlar sırasıyla Citicorp, JP Morgan-Chase, Bank of America ve Wells Fargo-Hearn and Meager dir.

Marx’ın borsa değerlendirmelerini, geleneksel finans öğretisi, nihilist bir değerlendirme olarak kabul etse de zaman ve olaylar şimdiye kadar Marx’ı çoğunlukla doğrulamıştır. Geleneksel finans entelijansiyasının görüşlerini gönülsüzce kabul ettiği diğer aykırı düşünür ise John Maynard Keynes’tir. Karl Marx ile birlikte iktisat ve finans yazınında günümüze kadar hep ön planda kalmış olan Keynes’in, ilk kez 1936 yılında yayınlanan Genel İstihdam, Faiz ve Para Teorisi kitabının 12.ci bölümü, hisse senetleri piyasalarının görünümünün altında işleyen mekanizma ve mantığı anlamada oldukça önem arz etmektedir. Bu temelde, Keynes, hisse senetleri piyasalarına ilişkin beş önemli tespitte bulunmuştur. Bu tespitlerden ilki, genel teorisinin 12. bölümünde iki kez bahsettiği “kumarhane kapitalizmi” terimidir(Keynes, 1936:159).

Kumarhane kapitalizmi, politik içerikli bir slogan olarak kabul edildiğinde aşağılayıcı bir maksadı ifade eder. Kumarhane kapitalizmi tanımlamasıyla Keynes, mal ve hizmet piyasalarından farklılık arz eden finansal piyasaların, tüm ekonomiye yönelik yarattığı tehlikelere dikkat çekmek için finansal piyasaları, kumarhane ile karşılaştırma gereksinimini duydu. Diğer bir ifade ile kumarhane kapitalizmi, üretimden kopuk, dizginsiz bir açgözlülüğün peşi sıra hareket eden, spekülatif sermaye ile uluslararası finans piyasaları arasında birleşik kaplar tarzı bir ilişkinin kurulmasını sağlayarak, dünyanın dev bir kumarhaneye çevrilme durumunu tanımlamaktadır.

Keynes, Genel Teorisinin 23’cü bölümünde, insan doğası hakkında gözlem ve tespitlerde bulunmuş, ayrıca yatırımcılara da çeşitli tavsiyeler sunmuştur. Keynes’in, finansal piyasalar için yaptığı bu tespitler satır başlıklarıyla aşağıda sıralanmıştır:

- Hisse senedi fiyatlarına ilişkin beklentiler,
- Hisse senedi piyasasındaki fiyatların etkisizliği,

- Güzellik yarışması benzetmesi,
- Hayvansal içgüdüler

dir.

Hisse senedi piyasalarına (borsalara) kumarhane nitelemesinin nedenleri finans teorisinde iki farklı biçimde ele alınmıştır. Bunlardan ilki, hisse senedi bağlamına dayalı iken ikincisi, hisse senedi piyasalarının işleyiş düzenine ilişkindir.

3.1. Finans Teorisi Bağlamında Hisse Senedi Ve Kumar İlişisine Genel Yaklaşım Biçimi

Kapitalist düzen içinde, ekonominin hem barometresi hem de termometresi olarak kabul edilen hisse senedi piyasalarını, modern finans yazınında etkin bir piyasa örneği olarak göstermeye yönelik sayısız akademik çalışma yapılmıştır. Bu bağlamda finans yazınında, hisse senedi ile kumar davranışı ilişkisi de araştırma konusu edilmiş ve her hisse senedi için geçerli olan bir kumar davranışının mı olduğu ya da belli hisse senetlerinin yatırımcıların ortak davranış kalıpları sonucunda kumar aracı haline dönüşüp dönüşmedikleri araştırma konusu edilmiş(Öztürk, 2021:108) ve hisse senetleri kumar hisse senetleri (gambling stocks), güvenli hisse senetleri (blue-chipstocks) ve diğerleri olarak sınıflandırmaya tabi tutulmuştur(Öztürk, 2021:126).

Finansal piyasa faaliyetleri ile kumar arasındaki ilişkileri araştıran çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu konuda özellikle, hisse senedi faaliyetlerini kumara benzeten A.kumar (2009), A.Kumar, Nguyen and Putnins (2021), S.Kumar (2012), Boyer and Varking (2014), Hazen (1991) ve Skeel (2009) ait çalışmalar ön plana çıkmaktadır.

3.2. Hisse Senedi Piyasalarına Kumarhane Benzetimini Yaratan Uygulamalar

Hisse senedi piyasaları, likiditeye (taze para) muhtaç piyasalardır. Likidite bu piyasalar için adeta can suyu hükmündedir. Bu nedenle, hisse senedi piyasalarına yönelik düzenlemelerde öncelik söz konusu bu likiditenin devamlılığını sağlamaya yöneliktir. Günümüz ekonomilerinde likiditenin kontrolü ise bilindiği gibi merkez bankalarının uhdesinde bulunmaktadır. Bu durum, hisse senedi piyasalarını piyasa faiz oranlarına duyarlı kılmaktadır. Dışsal olan bu faktöre bağımlı kalmamak adına, hisse senedi piyasalarında özel bazı uygulamaların geliştirilmesi zorunlu olmuş ve bu tür uygulamalar da bu piyasalara yönelik kumarhaneleşme nitelemesini de gündeme taşımıştır. Bu bağlamda, borsanın kumarhaneleşme nitelemesinin üç önemli dayanağı bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla; açığa satış, kör havuz ve karanlık oda işlemleridir.

Açığa satış işlemleri, finans yazınında önemli araştırma konularından birini oluşturur (Fabozzi, 2004, Goldwasser, 1999). Açığa satış işlemleri, sahip olunmayan hisse senetlerini başka birinden ödünç alınarak bir günden kısa (seans içi) veya daha uzun süreler için bu hisse senetlerinin satılması ve aynı hisse senetlerinin daha ucuz fiyatlardan geri alınarak, ödünç alınan kişilere geri verilmesi sonucu, satış ve alış fiyatları arasındaki fark kadar, kar elde etmeyi amaçlayan bir işlem biçimidir. Açığa satış işlemlerinde elde edilecek maksimum kar, hisse senedinin fiyatına eşit iken, olası zarar ise sınırsızdır. Finans yazını incelendiğinde, açığa satış işlemlerinin yarar ve zararları konusunda bir fikir birliği bulunmamaktadır. Bununla beraber, açığa satış işlemlerinin yatırımcı dostu olmadığı ve yatırımcıların çoğu bu işlemlerden faydalanamadığı gibi haberli de değildir(Shiller, 2001:281).

Hisse senedi piyasalarına kumarhane nitelemesini kazandıran diğer bir uygulama ise karanlık havuzlar (dark pools) uygulamasıdır. Karanlık havuzlar, katılımcıların isimlerini açıklamadan büyük miktarda hisse senedi alıp, satabilecekleri işlem ağlarını tanımlamaktadır. Karanlık havuz işlemlerinde, alıcı ve satıcılar diğer yatırımcılardan gizlendiği gibi bu tür işlemler rapor da edilmezler(Bodie, Kane ve Marcus: 2018:67).

Karanlık havuz uygulamaları, hisse senedi piyasalarının parçalanmasına katkı sağladıkları için tartışmalı uygulamalardır(Bodie, Kane ve Marcus, 2018:67). Bu tartışmalardan en önemlisi, konsolide limitli emir defterinden birçok emir silindiğinde, hisse senedi talebindeki dalgalanmaları düşürmek için az sayıda emrin kalmasıyla, kamuya açıklanan fiyat, hisse senedine olan talep hakkında mevcut tüm bilgileri yansıtmaya rağmen “adil” olmayacağı yönündedir(Bodie, Kane ve Marcus, 2018:67). Ayrıca büyük tutarlı işlemler ile ilgili diğer bir yaklaşım ise satın alınacak veya satılacak olan hisse senedi adetinin büyük miktarda olduğunu gizlemek için bu miktarı, her biri, elektronik piyasalarda gerçekleşecek birçok

küçük işleme bölmek olup, bu eğilim belli sayıda hisse senedi olan ortalama işlem büyüklüklerinde hızlı düşümlere neden olacağına ilişkindir. ((Bodie, Kane ve Marcus, 2018:67). Bunun sonucunda, sıradan yatırımcıların bu gerçekten haberdar olmaması ve hisse senedi fiyatlarının herkes tarafından aynı olabileceği varsayımı dışında, başka bir alternatifin olmayacağı düşüncesi, hisse senedi piyasalarının şaşmaz göstergeler olduğu yanlışlamasını daha yaygın bir inanca dönüştürmektedir (Osmanoğlu, 2012:37). Karanlık havuz uygulaması, hisse senedi piyasasında yer alan oyuncuların göremeyeceği şekilde dizayn edildiği, para giriş ve çıkışlarının izlenemediğinden dolayı, bu sonuç, piyasada “ex post facto” halini oluşturur (Osmanoğlu, 2018: 35).

Hisse senedi piyasalarında karanlık oda adı verilen bir başka uygulama da mevcuttur. Bu piyasalarda alım satım işlemleri belli seans saatleri içinde gerçekleşmektedir ve bu işlemler her yatırımcıya açıktır. Buna karşılık, her yatırımcıya açık olmayan, sadece lisans sahibi yatırımcılara işlem yapma imkanı sağlayan uygulama biçimine karanlık oda adı verilmektedir. Bu uygulamayı, Borsa İstanbul örnek alınarak açıklamaya çalışırsak, borsada seans sona erdikten sonra 10 dakikalık ilave bir işlem aralığı süreci başlar. Bu süreçte borsanın kapanma saati olan 18:00'den sonra yeniden 18:01–18:05'e kadar sürecek emir toplama aşamasına geçilir. Bu 4 dakikalık zaman diliminde, hisse senetlerinin fiyatları sabit tutulur ve yatırımcılar alım-satım emirleri gönderirler. Bu emirler 4 dakikanın sonunda eşlenirler. 4 dakikalık bu zaman diliminde verilen emirler görülemez. Sadece tek kademe dönemlik lisansı olan yatırımcılar, bu zaman diliminde gerçekleşen işlemleri görebilirler. 4 dakikanın sonunda, girilen tüm alım-satım emirlerine göre hisse senetlerinin fiyatları belirlenir. Diğer bir ifade ile 18:05–18:07 arasında hisse senetlerinin fiyatları ayarlanır. Tavan ve taban fiyatları ayrı ayrı %3'ü geçmeyecek şekilde hesaplanır. 18:08–18:10 arasında belirlenen kapanış fiyatından emirler gerçekleştirilir. Bu nedenle, bir borsada, seans kapanışından sonraki 10 dakikalık sürede gerçekleşen işlemler, karanlık oda işlemleri olarak tanımlanır.

Borsalardaki karanlık oda uygulamaları tamamen büyük yatırımcı ve oyuncuların çıkarına bir düzenlemedir. Bu uygulama, borsa katılımcıları arasında “eşit şartlar” ilkesinin olmadığını ve borsaların “rekabetçi” yapıdan ziyade, “kartel tipi” yapılanmaya sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu tür bir uygulama, borsanın ahlaksal açıdan sorumlu ve sistematik bir keyfi fiyatlamının söz konusu olduğu bir alan olarak görülmesine de neden olmakta ve bu piyasanın şeffaflığını zedelemektedir. Bu temelde, karanlık oda türü bir uygulama, borsaların kumarhane olarak nitelenmesine haklılık kazandırmaktadır.

Yukarıda ele alınan üç farklı uygulama temelinde, borsalara kumarhane nitelenmesi, kumarhanelerde en çok rağbet edilen “rulet oyunu” üzerinden somutlaştırılabilir. Bilindiği gibi rulet oyunu, 18 kırmızı ve 18 siyah rakamdan oluşan bir çark üzerinden dizayn edilmiştir. Bu oyunda, tek veya çift, siyah ya da kırmızı gibi yahut belli bir sayı için bahse girilir. Eğer bir oyuncu, kırmızı renk için bahse girerse, görünürde 50-50 oranında bir şansa sahip olacaktır. Bununla beraber, rulet çarkının her iki tarafında 0 ve 00 olmak üzere iki yeşil sayının ekli olması nedeniyle %50 oranındaki şans ortadan kalkmaktadır. Çünkü oyun bu şekilde hileli bir hale getirilmiş olur (Khuo, 2023). Bu durumda, kırmızı renk üzerine bahse giren için şans 36'da 18 değil, 38'de 18 olur. Bu durumu yaratan fazladan rulet çarkına eklenen iki yeşil sayıdır. Eğer rulet topu, siyah veya yeşil bir sayıya denk gelirse, oyunu kumarhane, yani kasa kazanacaktır. Bu olasılık hesabı aşağıda gösterilmektedir. Buna göre; oyuncunun kazanma şansı: $18/38 \times 100 = \%47,3$ iken kumarhanenin kazanma şansı: $20/38 \times 100 = \%52,7$ dir. Bu durumda, kumarhane oyunculara karşı %5,4'lük bir avantaj elde eder. Bu hesaplama bağlamında oyuncuların bahse girdiği her 1TL'nin %5,4'nü ($\%52,7 - \%47,3 = \%5,4$) kumarhanenin kazanacağı kesindir.

Bu rulet çarkı örneği gibi hisse senedi piyasalarında büyük oyuncular veya yatırımcıların yararına oluşturulan açığa satış, kör havuz veya karanlık oda uygulamaları da bu rulet çarkına benzer sonuçları yarattığı açıktır. Bu durum, aynı zamanda hisse senedi piyasalarının eşitlik, rekabet ve adalet unsurlarından yoksun bulunduğunu da göstermektedir. Bu üç unsurun olmadığı bir piyasada, çoğu katılımcıların kısa döneme odaklı sürü davranışlarına sahip olmaları kaçınılmaz bir gerçektir. Tüm bu açıklamalar temelinde, borsaların birbirinden farklı iki yüzü olduğu söylenebilir. Vahşi, dengesiz, tehlikeli görünüme sahip ilk yüzü, hisse senedi piyasasının temel prensiplerini anlamayanlara yönelik iken aritmetik bir mantıkla örülü ikinci yüzü, hisse senedi piyasasının işleyişini bilenlere yöneliktir (Akerlof ve Shiller, 2015:227-228). Akerlof ve Shiller'in bu açıklamaları, hisse senedi piyasalarının, eşit olmayan güç ilişkileri üzerine kurulu olduğunu bizlere göstermektedir.

4. BORSALARLA İLGİLİ KUMARHANE NİTELEMESİNİN BORSA İSTANBUL NEZDİNDE İNCELENMESİ

Söz konusu bu bölüm iki alt başlık altında incelenmeye çalışılmıştır.

4.1. Borsa İstanbul'un Kurumsal Yapısı Ve Temel Özellikleri

26 Aralık 1985 tarihinde kurulan İstanbul Menkul Kıymetler Borsası (İMKB), 3 Ocak 1986 tarihinde, 19 hisse senedi eşliğinde faaliyete başlamış ve borsa endeksi 1987 yılına kadar haftalık hesaplanmış, 1987 yılı ile beraber borsa endeksinin günlük hesaplanmasına geçilmiştir. 1993 yılında ise İMKB'de 50 hisse senedi sayısına ulaşılmış ve hisse senedi işlemleri bilgisayar kullanımına açılmıştır.

İstanbul Menkul Kıymetler Borsası, 1993 yılında, ABD menkul kıymetler ve borsalar federasyonu tarafından "kabul görmüş menkul kıymetler borsası" statüsünü kazanmış, 5 Nisan 2013 tarihinde ise özel hukuk hükümlerine tabi bir işletme olan Borsa İstanbul A.Ş.'ye dönüştürülmüştür. Borsa İstanbul A.Ş.'nin %80,6'sı Türkiye Varlık Fonuna aittir. Borsa İstanbul'da yatırımcı sayısı Kasım 2023 itibarıyla 6 milyon civarındadır. Türkiye'de yetişkin nüfusun 50 milyon civarında olduğu düşünüldüğünde, borsa yatırımcılarının oranı %1'in biraz üzerinde bulunmaktadır. Bu bağlamda yatırımcıların sahip oldukları hisse senedi dağılımına bakıldığında yatırımcıların %10'unu teşkil eden yatırımcı grubu hisse senetlerinin %88'den fazlasına, geri kalan yatırımcı grubunun ise sadece %12'sine sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre Borsa İstanbul'da işlem gören hisse senetlerinin büyük bir kısmının küçük bir yatırımcı grubunun mülkiyetinde yoğunlaşması, bu piyasanın eşit olmayan güç ilişkileri üzerine yapılandığını ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, aynı zamanda uygulamada hisse senedi fiyatlarının arz-talep ilişkisine bağlı olarak belirlenmesinin mümkün olmadığını açıkça göstermektedir. Ayrıca Borsa İstanbul'da hisse senetleri işlem gören şirketlerde, belli bir sermaye payına veya şirket sermayesinin tamamına sahip bulunanların bireysel yatırımcılara karşı bilgi ve operasyonel avantajlarının bulunması, borsaların temel dayanakları olan eşitlik, rekabet ve adalet unsurlarını da önemsizleştirmektedir.

Hisse senetleri işlemleri açısından Yıldız Pazar, Ana Pazar, Alt Pazar ve Yakın İzleme Pazarlarından oluşan Borsa İstanbul'da BİST-100 endeksi her zaman ön plandadır. BİST-100 içinde borsayı etkileme gücü en yüksek 54 tane hisse senedi bulunmaktadır. Bu 54 hisse senedinin ağırlığı %94'tür. Bu dağılım, 54 tane hisse senedinin her biri günlük %10 yüksekliğinde, borsa endeksinin de %9,4 oranında yükseleceğini göstermektedir. Ayrıca BİST-100 içindeki 10 hisse senedi ise (İş Bankası, Akbank, Sabancı Holding, Koç Holding, Türk Hava Yolları, Ereğli Demir Çelik, Türkcell, Bim, Tüpraş ve Garanti Bankası) bu endeksin %58,65'ni oluşturmaktadır. Söz konusu bu 10 tane hisse senedi başta olmak üzere, diğer 54 tane hisse senedi borsa endeksinin kılavuzluğunu yapan hisse senetleridir.

2019 yılına kadar Borsa İstanbul'da %65 seviyesinde olan yabancı yatırımcı payı bu tarihten itibaren hızla düşmüş ve 2020 yılı içinde %24 seviyesine kadar iniş göstermiştir. Mart 2023 dönemi itibarıyla, yerli yatırımcıların %99,8'ni oluşturan bireysel yatırımcılar, yerli portföy değerinin %52'ne sahip bulunmaktadır.(Tüyd, 2013:12). Bu bağlamda 2020 yılı öncesinde, yabancı yatırımcılar bu 54 şirketin piyasa değerinin %68'ne sahip olarak, Borsa İstanbul'un %94'nü kontrol etme gücüne de sahiptiler. Mart 2023 dönemi itibarıyla, Borsa İstanbul'un 2.296 milyar lira olan toplam değerinin 1.645 milyon lirasına yerli yatırımcı, 651 milyar lirasına ise yabancı yatırımcılar sahip bulunmaktadır. Bu sonuca göre Borsa İstanbul'un kontrolü tamamen yerli yatırımcı grubuna geçmiş bulunmaktadır.

Mart 2019 ile Mayıs 2023 dönemleri arasında 20 kez sert düşüşler yaşayan Borsa İstanbul'un geçmiş dönem fiyat hareketleri incelendiğinde, düşen trendlerden çıkış bir sonraki yıl gerçekleşirken, gerileme süreçlerinde hareket marjının genişlemesi ise yeni zirvelerin oluşmasının iki yıla kadar yayılması sonucunu doğurmaktadır. Borsa İstanbul'da yükselişler genelde yavaş ve orantısız bir süreci içerirler(Unutmaz, 2023). Bu anlamda 4 işlem gününde yaşanan düşüşün aynı seviyeye gelmesi için 77 işlem günü gerekmektedir. Bu yönüyle kayıplar kazançlardan yüzdesel olarak daha büyük olmaktadır(Unutmaz, 2023).

Yukarıda anlatılanlar bağlamında, Borsa İstanbul'da yerli yatırımcılar hem sayı hem de portföy büyüklüğü açısından güçlü bir konuma yükselmelerinin borsanın temel dinamiklerinde ne tür bir değişiklik getireceği, zaman içinde ve olaylara verilecek tepkilere bağlı olsa da likidite, oyuncu-

yatırımcı ikilemi, beklentiler, içerden ticaret ve manipülatif davranışlar Borsa İstanbul'da her zaman ön planda olacağı aşikardır.

4.2. Borsa İstanbul'un Kumar ve Kumarhane Bağlamında Sorgulanması

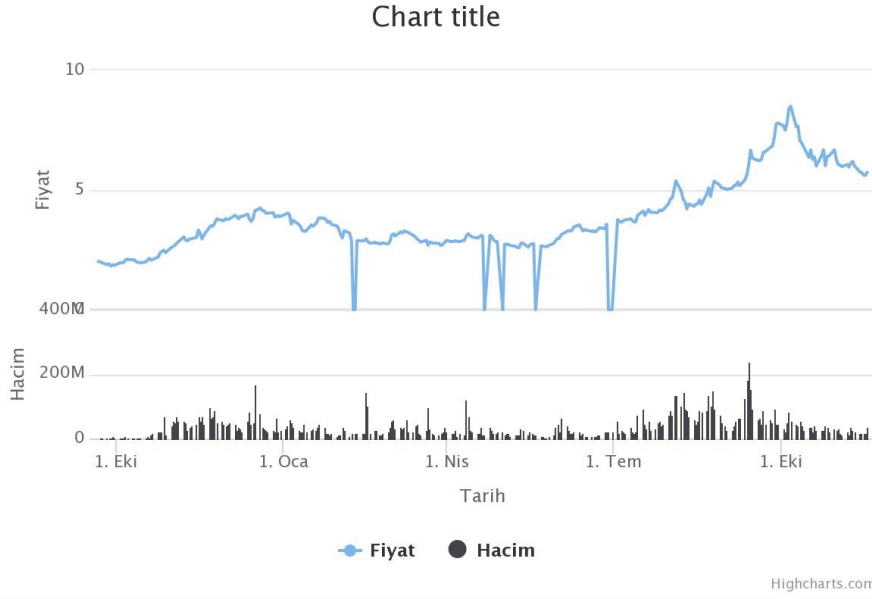
Borsalarda katılımcılar büyük ve küçük yatırımcılar ve büyük ve küçük oyuncular olarak dört grup içinde yer alırlar. Bu şekildeki bir gruplama içinde üç farklı duruma çıkar ve katılımcılar bu durumlar bağlamında karar alırlar. Bu üç farklı duruma göre borsa katılımcıları aşağıdaki biçimde bir dağılıma tabi olurlar:

- Belirlilik durumu (büyük yatırımcı ve bazı büyük oyuncular için): Tam bilgiyle kesin karar alma,
- Olasılık durumu (büyük oyuncular ve küçük yatırımcılar için): Kısmi bilgiye dayalı risk altında karar alma,
- Belirsizlik durumu (küçük oyuncular için): Eksik ve yanıltıcı bilgiye dayalı belirsizlik altında karar alma.

Yukarıda ifade edilen üç farklı durum, hem bilgi ve likidite imkanı hem de hisse senedi stoku açısından borsada orantısız bir güç farklılığını ortaya çıkarmaktadır. Bu oyun planında kasa her zaman büyük yatırımcı ve oyuncular iken kumarbaz pozisyonu küçük yatırımcı ve özellikle küçük oyunculara bırakılmış gibidir. Bu yapılanma borsa, kumar ve kumarhane ilişkisine mantıksal bir boyut kazandırmaktadır.

Önceki bölümlerde belirtildiği gibi finans teorisinde hisse senetleri kumar hisse senetleri, güvenli hisse senetleri ve diğerleri olarak sınıflandırılmıştır. Söz konusu bu çalışmada, finans teorisi kapsamında her hisse senedi için geçerli bir kumar davranışının olup olmadığı ile belli bazı hisse senetlerinin yatırımcıların ortak davranış kalıpları sonucunda, kumar aracı haline dönüşüp dönüşmediği araştırma konusu yapılmıştır. Borsa İstanbul bağlamında, her iki tür hisse senedinin varlığı gerek sermaye piyasası kurulu (SPK) gerekse Borsa İstanbul yönetiminin kararlarına dayanarak sorgulanmaları mümkündür. Bu temelde, her hisse senedi için bir kumar davranışının olup olmadığını, Borsa İstanbul yönetiminin kararları üzerinden ve bazı hisse senetlerinin yatırımcıların ortak davranış kalıpları sonucu kumar aracı haline dönüştürülüp dönüştürülmediğinde ise SPK kararları göz önünde tutulmuştur. Bu çalışma için Ak Sigorta (AKGRT), Alarko Holding (ALARK), Coca Cola (COLA), Migros (MGROS), Sarkusyan (SARKY), Koç Holding (KCHOL) hisse senetlerinden bir portföy oluşturularak, yaklaşık bir yıl boyunca (1 Ekim 2022 – 1 Ekim 2023) bu hisse senetlerinin hangi grup içinde yer aldığı, günlük işlem bilgileri takip edilerek izlenmiştir. Bu zaman diliminde, portföydeki bazı hisse senetlerinin (AKGRT, COLA ve SARKY) Borsa İstanbul yönetiminin devre kesici yaptırımlarına muhatap oldukları görülen bu hisse senetlerinin belli bir kumar davranışına sahip oldukları Borsa İstanbul verileri eşliğinde saptanmıştır. Söz konusu bu hisse senetlerinin günlük seans işlemlerinde sırasıyla düşük işlem hacimleri eşliğinde herhangi bir haber veya olaya dayanmadan sürekli olarak arz yönlü satışlar eşliğinde aşırı dalgalanmalar göstermişler ve bu nedenle geçici işlem durdurma yaptırımına tabi tutulmuşlardır. Bu hisse senetlerinin fiyat-hacim grafikleri aşağıda sıralanmıştır.

Grafik 1: Ak Sigorta Hisse Senedinin 1 Ekim 2022 ve 1 Ekim 2023 Tarihleri Arasındaki Fiyat-Hacim Performansı



Kaynak: <https://uzmanpara.milliyet.com.tr/borsa/hisse-senetleri/aksigorta-akgrt/?period=5>

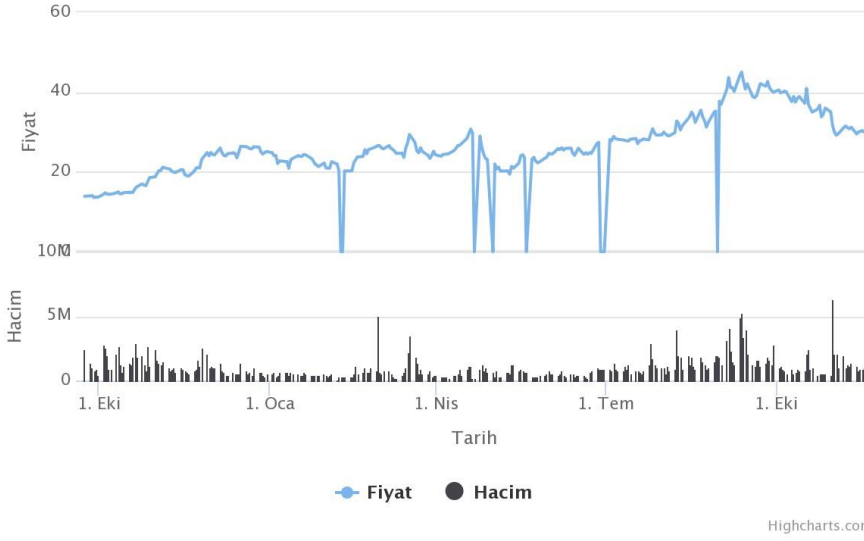
Grafik 2: Coca Cola Hisse Senedinin 1 Ekim 2022 Ve 1 Ekim 2023 Tarihleri Arasındaki Fiyat-Hacim Performansı



Kaynak: <https://uzmanpara.milliyet.com.tr/borsa/hisse-senetleri/coca-cola-icecek-ccola/?period=5>

Grafik 3: Sarkuysan Hisse Senedinin 1 Ekim 2022 ve 1 Ekim 2023 Tarihleri Arasındaki Fiyat-Hacim Performansı

Chart title



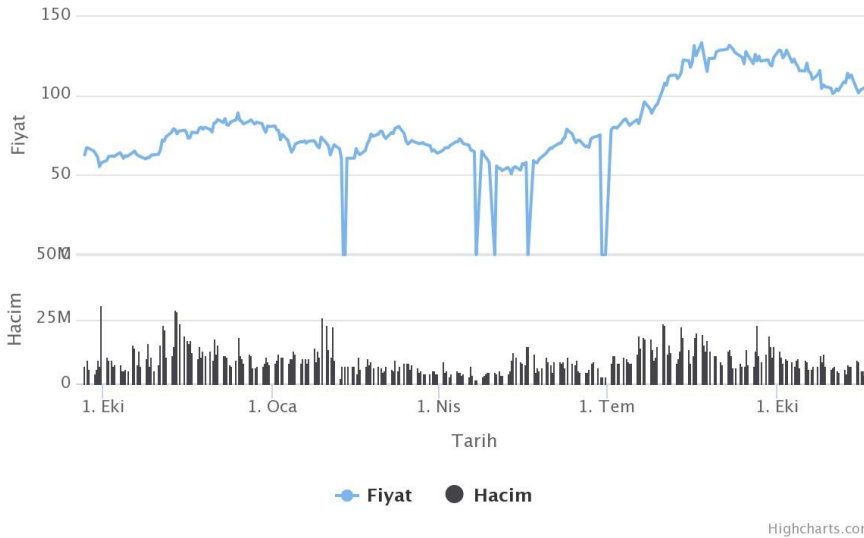
| 274

Kaynak: <https://uzmanpara.milliyet.com.tr/Borsa/Hisse-Senetleri/Sarkuysan-Sarky/?Period=5>

Portföyde bulunan ALARK, MGROS ve KCHOL hisse senetleri diğer hisse senetleri kadar devre kesici yaptırımları ile çok sık karşılaşmalarına karşın bu hisse senetlerinde hızlı fiyat düşüşlerine daha duyarlı iken fiyat yükselişlerinin daha kontrollü olduğu görülmektedir. Bu hisse senetleri ile ilgili olumlu beklentilerin bulunması yanında büyük ve küçük yatırımcıların portföylerinde yer almaları ve Borsa İstanbul'un önemli hisse senetleri grubunda olsalar da standart arz talep kanunlarına uyumlu olmaktan çok büyük yatırımcı ile büyük oyuncuların etki alanı içinde oldukları aşağıdaki fiyat-hacim grafiklerinden görülmektedir.

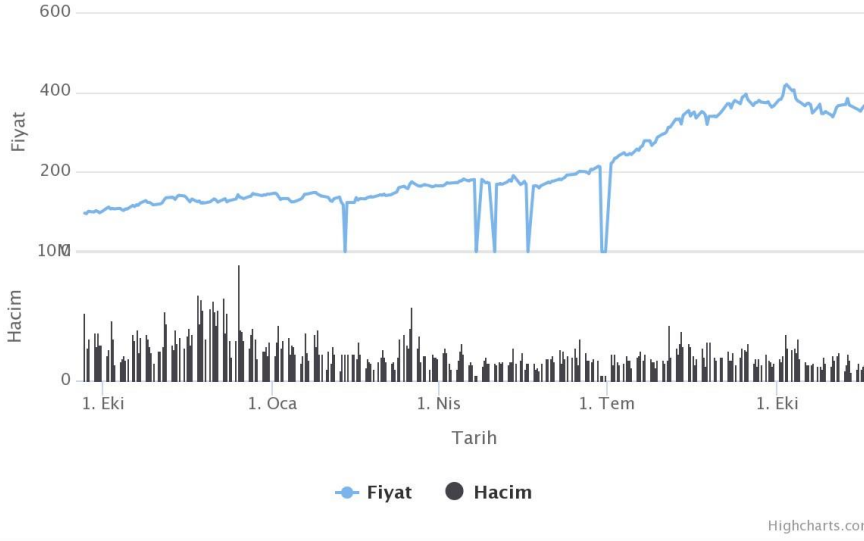
Grafik 4: Alarko Holding Hisse Senedinin 1 Ekim 2022 ve 1 Ekim 2023 Tarihleri Arasındaki Fiyat-Hacim Performansı

Chart title

**Kaynak:** <https://uzmanpara.milliyet.com.tr/borsa/hisse-senetleri/alarko-holding-alark/?period=5>

Grafik 5: Migros Hisse Senedinin 1 Ekim 2022 ve 1 Ekim 2023 Tarihleri Arasındaki Fiyat-Hacim Performansı

Chart title



| 275

Kaynak: <https://uzmanpara.milliyet.com.tr/borsa/hisse-senetleri/migros-ticaret-mgros/?period=5>

Grafik 6: Koç Holding Hisse Senedinin 1 Ekim 2022 Ve 1 Ekim 2023 Tarihleri Arasındaki Fiyat-Hacim Performansı

Chart title



Kaynak: <https://uzmanpara.milliyet.com.tr/borsa/hisse-senetleri/koc-holding-kchol/?period=5>

Borsa İstanbul kapsamında, belli bazı hisse senetlerinin yatırımcılarının ortak davranış kalıpları sonucunda kumar aracı haline dönüştürüldükleri, SPK'nın bültenlerinden tespiti mümkündür. Borsa İstanbul'da kumar aracı haline dönüştürülen hisse senetlerinin önemli bir kısmı, Yakın İzleme Pazarı (Gözaltı Pazarı) içinde yer alan hisse senetlerinden oluşmaktadır. Borsa İstanbul'da Yakın İzleme Pazarı dışında kalan ve ödenmiş sermayelerinin halka açıklık oranı düşük olan şirketlerin hisse senetlerinde

yaşanan olağan üstü fiyat hareketleri, bu hisse senetlerini de kumar aracı haline dönüştürmektedir. Bu konudaki somut örnekler sosyal medya üzerinden de erişmek mümkündür.

Bu konu ile ilgili olarak incelenmesi gereken bir başka uygulama ise Borsa İstanbul'da faaliyet gösteren aracı kurumların hisse senedi önerilerinde yer alan bazı hisse senetlerinin teknik analiz programları eşliğinde kumar aracı haline getirilmesidir. Bu konuya somut örnek olarak Türk Hava Yolları (THYO) gösterilebilir. Aşağıda Tablo:1 de görüleceği gibi bu hisse senedi için Ziraat Yatırım A.Ş. kamuya açık 04.09.2023 tarihli haftalık teknik bülteninde alışı önerisinde bulunmuş ve diğer taraftan Halk Yatırım A.Ş.'nin 05.09.2023 tarihinde bu hisse senedi ile ilgili yaptığı detaylı teknik analizde, olumlu bir görünüm sunmasına rağmen, ilgili hissenin fiyatında Grafik 7'deki gibi şelale düşüşü gerçekleştirilmiştir.

| 276

TABLO 1: Ziraat Yatırım A.Ş.'nin 4.09.2023 Tarihli Haftalık Teknik Hisse Önerileri

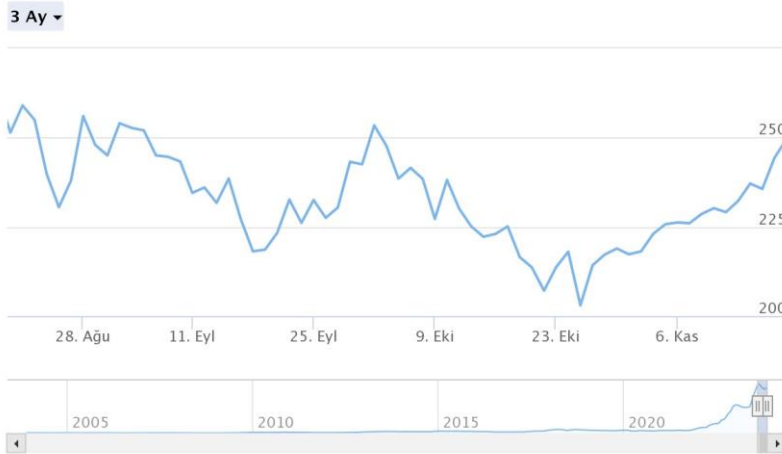
Haftalık Teknik Hisse Önerileri									
Haftalık Teknik Bülten - 04 / 09 / 2023									
Haftalık Öneri Listesi									
Hisse Kodu	Kapanış Fiyatı	Satış Seviyeleri				Zarar - Kes			
MGROS	352,30	379,80	383,70	383,70	344,60	344,60	344,60	344,60	344,60
SAHOL	61,45	66,20	66,70	66,70	60,10	60,10	60,10	60,10	60,10
THYAO	254,00	273,90	276,40	276,40	248,50	248,50	248,50	248,50	248,50
VESTL	68,10	73,50	74,20	74,20	66,70	66,70	66,70	66,70	66,70

Özet Görünüm									
Hisse Kodu	Haftalık Değişim	Beta	Z - Skor	Ortalamalar		En Yüksek / En Düşük		Hacim (mn TL)	
				Haftalık	Aylık	(Son Bir Hafta)	Son	Aylık Ort.	
MGROS	5,8%	0,83	-0,13	344,15	335,70	356,80	333,00	655	789
SAHOL	3,8%	1,05	0,15	59,21	63,10	55,10	1,936	1,936	2,662
THYAO	6,7%	1,08	0,63	252,15	269,80	227,30	11,605	11,605	11,200
VESTL	5,7%	1,00	0,47	61,49	69,10	56,80	670	670	736

* Beta, endekse olan hassasiyeti ölçmektedir. Son bir yıllık veriler kullanılmıştır. Z - Skor ise bir değişkenin ortalamasından farkının standart sapma cinsinden ölçüsüdür. Değerinin negatif olması fiyatın ucuz bölgede olduğuna işaret etmektedir. Son bir üç aylık verilerin aylık değerlerin ortalaması alınmıştır.

Grafik 7: Türk Hava Yolları Hisse Senedinin 21.08.2023 ve 13 Kasım 2023 Tarihleri Arasındaki Fiyat Hareketlerinin Seyri

TURK HAVA YOLLARI



Kaynak: <https://finans.mynet.com/borsa/hisseler/thyao-turk-hava-yollari/>

Yukarıdaki Grafik 7’de görüldüğü gibi ilgili hissenin fiyatlaması çok ani ve anormal bir görünüm sergilemektedir. Bu durum, bu hisse senedinin fiyatlamasında klasik bir borsa hareketi olan “önce sat sonra topla” stratejisinin uygulandığı anlaşılmaktadır. Böyle bir çıkarımın gerçekleşmesinde ise hisse senedinin fiyatlamasında arz yönlü bir etkinin güçlü olduğu anlaşılmaktadır. Bu çıkarım, aynı zamanda hisse senedinin arz tarafına hakim olan büyük oyuncular tarafından bir kumar aracı haline dönüştürülmesi bu hisse senedinin fiyat davranışının güvenilirliğinin sorgulanmasını da ön plana çıkarmaktadır. Bu örnekten de anlaşıldığı gibi Borsa İstanbul’da, aracı kurumların teknik analiz eşliğinde önerdikleri hisse senetlerinde, hedef değer ve zarar kes (stoploss) fiyat noktaları da hisse senetlerini kumar aracı haline getirebilmektedir. Bu konudaki çokça örneklerden biri, günlük tavsiye listesinde, satın alınmasını önerdiği hisse senedinde, seans içinde aynı aracı kurumun aynı hisse senedinde yoğun satışlar gerçekleştirme biçimidir (Para Medya, 14.6.2023). Bu konudaki çarpıcı diğer bir örnek, Bank of America aracı kurumunun 7 Temmuz 2022 tarihinde Ereğli Demir Çelik hisse senedi ile ilgili raporunda, bu hissenin 18 liraya kadar düşeceğini öne sürmesine karşılık, hisse senedine gelen panik satışları karşıladığı gibi aradan geçen 11 gün sonra, Borsa İstanbul’da yaklaşık 4 milyon lot Ereğli Demir Çelik hissesini alması da, bu konuda başka bir örnek oluşturmaktadır.

Borsa İstanbul’un içinde yer alan Alt Pazar, Yakın İzleme Pazarı (YİP) ve Piyasa Öncesi İşlem Platformu (PÖİP) ile yine, Borsa İstanbul bünyesinde yer alan açığa satış ve karanlık oda uygulamaları, borsanın kumarhane benzetmesine önemli dayanak noktaları oluşturmaktadırlar. Borsa İstanbul yönetiminin 2021/103 sayılı duyurusunda, Alt Pazar, YİP ve PÖİP’de işlem gören hisse senetleri için önemli bazı saptamalarda bulunduğu görülmektedir. Bu üç farklı pazarda üç önemli özellik öne çıkmaktadır. Bu özellikler, işlem derinliğinin sığ, likiditenin sınırlı ve hisse senetlerinde aşağı ve yukarı yönlü sert hareketlerin yaşanabileceği olasılığıdır. Söz konusu bu üç özellik, bu piyasalardaki fiyat hareketlerine şüpheyle yaklaşılması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda eski adı Gözaltı Pazarı olan Yakın İzleme Pazarında (YİP) bu pazara hakim oyuncuların en çok başvurdukları “sahte emir” olarak adlandırılan yöntemin Borsa İstanbul’da çok sık kullanıldığı görülmektedir. Söz konusu bu yöntem, hileli zar oyunuyla benzerlik göstermekte ve bu durum, borsanın kumarhane olarak nitelenmesine haklılık kazandırmaktadır.

Borsa İstanbul içinde faaliyet gösteren PÖİP’de, borsa- kumarhane benzetimi bağlamında ele alınması gereken diğer bir örneği oluşturmaktadır. PÖİP, halka açık ortaklık statüsünde olan fakat Borsa İstanbul’un kotunda bulunmayan şirketler ile fiili dolaşım oranı düşük şirketlerin hisse senetlerinin işlem gördüğü bir piyasadır. Bu piyasa, hisse senetleri açığa satış, kredili alım-satım ve devre kesici uygulamalarının olmadığı, brüt takas uygulamasının bulunduğu ve tek fiyat yönteminin geçerli olduğu piyasa tipine sahiptir. Bu piyasadaki hisse senetleri, günde 5 kez tek fiyat uygulamasına tabi olurken, sürekli işlemden ise istisnadır. Bu piyasada, hisse senetleri istenilen saatte alınıp satılamaz. Gün içinde belli saatlerde alım satım işleminin gerçekleştiği zaman dilimleri bulunmaktadır. Tek fiyat işlem yöntemi gereği gün içinde hisse senetleri için alış veya satış emirlerinin verilebilmesine karşılık, hisse senedi fiyatları ancak emir toplama aşamasında girilen emirlerin karşılaşması sonucu, tek fiyat oluştuktan sonra görülebilmektedir. Bu uygulama, hisse senetleri düşük hacimli fakat fiyat hareketlerinin ise oldukça dalgalı olduğu bir pazar tipini ortaya çıkarmaktadır. Böylece olağan piyasa koşullarından oldukça uzak, küçük ve etkin olmayan bir piyasanın varlığı somutlaştırılmış olmaktadır. Bu anlamda, tek fiyat işlem yöntemi, fiyatlar üzerinde marjinal yatırımcıların etkili olmasını sağlarken, hisse senedi ticaretinde ise eşitlik, rekabet ve adalet koşullarının işlerliğini engelleyerek, bu piyasaya bir rulet masası özelliği kazandırmaktadır.

Borsa İstanbul’un açığa satış işlemleri açısından incelenmesi, bu piyasanın politik finansını anlamada önemli bir adımı oluşturmaktadır. Bilindiği gibi açığa satış işlemi, yatırımcıların sahip olmadıkları hisse senetlerini satarak kar elde etme yöntemidir. Çeşitli açığa satış yöntemleri bulunmaktadır. Finans yazınında açığa satış işleminin yararları ve sakıncaları konusunda çeşitli değerlendirmeler bulunmakla beraber (Ata ve Polat, 2022:50-52), bu yöntem aracılığı ile gerçek değerindeki bir hisse senedi fiyatının, piyasaya yanlış bilgi yayılması sonucunda, açığa satışlar ile yapay olarak düşürülmeye çalışılması, piyasa dolandırıcılığına yol açabilmektedir. Ayrıca, açığa satışlar doldur-boşalt (pump and dump) işlemi vasıtasıyla, önce bir hissede alım yönünde, sonrada satım yönünde bir işlem gerçekleştirilebildiği gibi tersine, önce hissede kısa pozisyon alarak, ardından yanıltıcı bilgiler yayılmasını sağlayarak, hisse fiyatı düştüğünde tutulan pozisyonun kapatılması (trash and cash) sonucu açığa satış yönteminden kazanç

sağlanabilmektedir. Bunun yanında, açığa satış yapan yatırımcıların sıkıştırılması (Short Squeeze) eylemi de piyasa dinamiklerini olumsuz biçimde etkileyebilmektedir.

Açığa satış işlemleri, Türkiye’de 2499 sayılı Sermaye Piyasası Kanunu yürürlükteyken 2003 yılında çıkarılmış, seri: V No: 65 sayılı tebliğ ile düzenlenmiştir. Türkiye’de Ana Pazar ve Yıldız Pazarda işlem gören hisse senetleri ile borsa yatırım fonu katılma belgeleri açığa satış işlemine konu olabilmektedir. Borsa İstanbul’da açığa satışlar işlem hacmi olarak izlenir ve açığa satış işlemleri borsa yönetimine bildirilirken, açığa satış pozisyonlarını kapatmak için yapılan alım işlemlerinin bildirimini borsa yönetimine yapılmadığından, belirli bir açığa satış pozisyonunun kapatılıp kapatılmadığı bilgisine ulaşamaz(Ata ve Polat, 2022:75). Ayrıca Borsa İstanbul’da açığa satış yapan yatırımcıların kimlikleri de bültenlerle piyasa katılımcılarına açıklanmamaktadır. Diğer yandan, açığa satışların yaratacağı sakıncaların engellenmesi için devre kesici uygulaması, brüt takas uygulaması, volatilité bazlı tedbir sistemi, Borsa İstanbul’a özgü bazı seanslarda açığa satış yapılmaması ve bazı emir türlerinin açığa satış olarak girilememesi gibi önlemlere, açığa satış işlemlerinin yol açabileceği sakıncaları engellemek için gerektiğinde baş vurulmaktadır.

Borsa İstanbul bağlamında yukarıda yapılan bu açıklamalar, açığa satış işlemleri ile ilgili düzenlemelerin genelde büyük yatırımcı ve oyuncular lehinde yapıldığı sonucunu açıkça göstermektedir. Açığa satışla ilgili bu düzenlemelerin hisse senedi ticaretinin güvenilir, şeffaf, etkin, istikrarlı, adil, dürüst ve rekabetçi bir şekilde gerçekleşmesini ve sağlıklı fiyat ve piyasa oluşumunu engellediği veya ihlallere sebebiyet verdiğine dair güçlü emareler oluşturduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu yöndeki saptamamıza gösterilebilecek en önemli delil, Sermaye Piyasası Kurulunun 06.02.2023 tarihli kararı uyarınca, 06.02.2023 tarihinden itibaren geçici olarak Borsa İstanbul’da pay piyasasında açığa satış işlemlerini yasaklamış olmasıdır. Kurulun daha önce de birçok kez açığa satış işlemlerini yasakladığı dönemler bulunmaktadır. Bu açıdan, Borsa İstanbul için konuyu somutlaştırmak adına, 23.01.2023 ile 27.01.2023 tarihleri arasında açığa satış yapılan ilk 10 hisse senedi ile BİST-100 arasındaki etki-tepki ilişkisini ortaya çıkarmak faydalı olacaktır. Bu ilişki Tablo 2’de gösterilmektedir.

TABLO 2: Borsa İstanbul’da 20.01.2023 ve 27.01.2023 Tarihleri Arasında Açığa Satış İşlemleri

İŞLEM GÜNLERİ	BİST – 100 GÜNLÜK KAPANIŞ SEVİYESİ	TOPLAM İŞLEM HACMİ İÇİNDEKİ AÇIĞA SATIŞLARIN ORANI	AÇIĞA SATIŞ YAPILAN İLK 10 HİSSE SENEDİ
20 01 2023	5490	-	-
23 01 2023	5404	%15,45	THYAO, EREGL, AKBNK, YKBNK, EKGYO, PETKM, SİSE, KOZAL, İŞCTR, ASELS.
24 01 2023	5366	%17,92	THYAO, AKBNK, EREGL, PETKM, EKGYO, SİSE, KOZAK, ASELS, YKBNK, KRDM.
25 01 2023	5297	%16,42	THYAO, EREGL, ASELS, AKBNK, KOZAL, AKGYO, TUPRS, SİSE, SAHOL, PETKM.
26 01 2023	5231	%19,48	THYAO, TUPRS, EREGL, EKGYO, AKBNK, KOZAL, ASELS, SİSE, KOZAA, PETKİM.
27 01 2023	5191	%19,02	THYAO, AKBNK, ASELS, EKGYO, TUPRS, SAHOL, YKBNK, EREGL, KOZAL, KRDM.

Kaynak: Borsa İstanbul A.Ş. ve İş Yatırım A.Ş.

İlgili bu tabloda, Borsa İstanbul’da birbirini takip eden 5 iş gününde, BİST-100 temel endeksi ile bu endeks üzerinde ağırlığı olan hisse senetlerinde yapılan açığa satış işlemleri karşılaştırılmıştır. Tablo:2’

de BİST-100'de ağırlığı olan hisseler üzerinden sistematik bir açığa satışın gerçekleştirildiği ve bu satışlar sonucu BİST-100 endeksinin sürekli değer kaybettiği görülmektedir. Açığa satış yapılan 10 tane hisse senedinin BİST-100 endeksindeki ağırlığı %50 seviyesindedir. Geri kalan 89 tane hisse senedinin BİST-100'de ki ağırlıkları bu on tane hisse senedi ile aşağı yukarı aynı düzeydedir. Söz konusu bu 10 hisse senedi endekste ki ağırlıklarına göre sıralamadaki yerleri değişse de, BİST-100 üzerinde etkinlikleri süreklilik arz eder. 23 Ocak 2023 pazartesi günü piyasa kapanışı itibarıyla, THYAO hissesi BİST-100 endeksindeki ağırlığı yaklaşık %6,8 kabul edildiğinde ve diğer 99 hisse senedi fiyatının sabit kaldığı varsayıldığında, BİST-100 endeksinin tek başına %10 düşürebilmek için THYAO hisse senedinin %1,47 (10/6,8) değer kaybına uğraması yeterlidir. BİST-100 bağlamında birçok hisse senedi için açığa satış emri verilmiş olsa da, BİST-100 endeksinin değeri ve performansını etkilemek için piyasa değerleri yüksek olan hisse senetleri tercih sebebi olmaktadır. Böylece, Borsa İstanbul üzerinde açığa satış işlemleri ile büyük yatırımcı veya oyuncular endeksi düşürmeden gün içi mal satma, endeksi yükseltmeden gün içi mal toplama, yapay olarak hisse senedi fiyatlarının aşağıya itilmesi veya yukarıya çekilmesi, sert fiyat hareketleriyle gün içi hisse senedi toplama veya satma eylemlerini gerçekleştirme imkânına sahip olmaktadır. Bu durum, para ve bilgi gücüne sahip piyasa katılımcılarının açığa satış işlemleri vasıtasıyla, bir rulet masası işleyişini, hisse senedi piyasasında yetkin bir biçimde uygulama imkânına sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca 2021 yılının Mart ayı içinde, T.C. Merkez Bankası başkanının görevden alınması sonrası, 22 ve 23 Mart 2021 tarihinde yaşanan olaylarda, güçlü piyasa katılımcılarının Borsa İstanbul üzerindeki kontrol gücünü ortaya çıkartan diğer bir gelişme olarak gösterilebilir. Bu bağlamda 22 Mart 2021 tarihinde başta, Garanti Bankası hisse senedi olmak üzere, bankacılık endeksindeki yoğun satış emirleri Borsa İstanbul'un %10 değer kaybetmesine neden olurken, Garanti Bankası hissesi için satış emrinin "fiyat limitsiz" verilmiş olması da, borsa endeksinin yönünü kontrol etmede az sayıdaki katılımcı grubunun etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Aşağıda yer alan Tablo 3, Borsa İstanbul'da yer alan alt sektör endekslerini ve bu endekslerde ağırlığı olan hisse senetleri gösterilmektedir. Bu Tablo incelendiğinde, bu endekslerin birçoğunda, az sayıdaki hisse senetlerinin kendi endeks değer ve performansını aşırı derecede etkileme gücüne sahip oldukları görülmektedir. Bu tür bir eşitsizlik, alt endeksler içinde hisse senetleri arasında güvenli hisse senetleri ve kumar hisse senetleri ayırımının oluşmasına neden olmasının yanında, alt endekslerin etkinliğinin azalması ve hisse bazında çeşitli anomalilerin doğmasına sebep olabilmektedir.

Tablo:3 Borsa İstanbul'da Yer Alan Endeksler ve Bu Endeksler İçindeki Ağırlıklı Hisse Senetleri

ENDEKS	AÇIKLAMA	ENDEKS İÇİNDE AĞIRLIKLI HİSSELER							
XAKUR	Aracı Kurumlar	ISMEN							
XBANK	Bankalar	AKBNK	ISCTR	YKBNK	GARAN				
XBLSM	Bilişim	LOGO	İNDES						
XELKT	Elektrik	AKSEN	ENJSA	ODAS	SMRTG				
XFINK	Finansal Kiralama ve Faktöring	ISFIN							
XMGYO	Gayrimenkul	AKFGY	BASGZ	TRGYO					
XGIDA	Gıda	CCOLA	AEFES	ULKER					
XUHIZ	Hizmetler	THYAO	BIMAS	TCELL	PGSUS	ENKAI	MGROS		
XHOLD	Holding ve Yatırımlar	SISE	KCHOL	SAHOL	TAVHL	AGHOL			
XILTM	İletişim	TCELL	TTKOM						
XINSA	İnşaat	ENKAI	GESAN						
XKMYA	Kimya	TUPRS	SASA	HEKTS	GUBRF	PETKM	AKSA		

XMADN	Maden	KOZAL	KOZAA							
XMANA	Metal Ana Sanayi	EREGL	KRDMD	SARKY	ISDMR	KRDMA	BRSAN	IZMDC	KCAER	
XMESY	Metal Eşya ve Makina	FROTO	TOASO	ARCLK	TTRAK	OTKAR	VESTL			
XKAGT	Kağıt Orman Sanayi	DGNMO	TEZOL	KARTN	ALKA	MNDIR	KONKA			
XUMAL	Mali	SISE	KCHOL	AKBNK	ISCTR	SAHOL	YKBNK	GARAN	EKGYO	TAVHL
XSGRT	Sigorta	ANSGR	TURSG	AKGRT	ANHYT	AGESA				
XTAST	Taş-Toprak Sanayi	OYAKC	CIMSA	BUCIM	AKCNS	KLKIM				
XUTEK	Teknoloji	ASELS	LOGO	INDES						
XTEKS	Tekstil	KORDS	YATAS	ISSEN	SUNTK	YUNSA				
XTCRT	Ticaret	BIMAS	MGROS	DOAS	SOKM	MAVI	SELEC	GENIL	TKNSA	
XTRZM	Turizm	MARTI	BIGCH	DOCO	PKENT					
XULAS	Ulaştırma	THYAO	PGSUS							

Borsa İstanbul bünyesinde Bu açıklamalar temelinde, Borsa İstanbul'un endeks yapılandırılmasındaki zayıflıklar ve hisse senetleri sahipliğinin arz yönlü, tekeli konumu, rekabet ve doğru fiyatlamayı engellerken, tüm bu olgulara ilaveten, açığa satış işlemleri Borsa İstanbul'u rulet masasına benzetilmesini kolaylaştırmaktadır. Karanlık Oda(KO) uygulaması da borsada bilgi ve likidite gücüne sahip büyük yatırımcı ve oyuncuların borsa endeksi içinde ağırlıklı hisse senetlerinin fiyatlarında önce keyfi ve sistematik düşüşler gerçekleştirip, seans sonrasında bu hisse senetlerinin düşük fiyatlardan tekrar toplanmasını sağladığı için borsanın güvenilir, şeffaf, etkin, istikrarlı, adil, dürüst, rekabetçi ve doğru fiyatlama işlevlerini ortadan kaldırarak, hisse senedi ticaretini bir rulet masası oyununa dönüştürülmesinde diğer bir uygulama olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Borsa İstanbul bağlamında önceki satırlarda incelenen Yakın İzleme Pazarı (Gözaltı Pazarı) ve Piyasa Öncesi İşlem Platformu uygulamaları da hisse senedi ticaretinin gerekli ve zorunlu ilkelerinden çok uzak kaldığını göstermektedir.

Tüm bu anlatılanlar dışında, şirket ve bireylerin yatırımlarının elektronik ortamda üyeler ve hak sahipleri adına kaydedildiği, hisse bazında kimlerin ne kadar paya sahip olduğunu gösteren kayıtların saklanması yapıldığı, Merkezi Kayıt Kuruluşundaki (MKK) bilgilerin üçüncü kişilere sızdırıldığı iddialarının soruşturma konusu yapılması da, Borsa İstanbul'un güvenilirlik ve saygınlığı açısından oldukça önemli olumsuz bir gelişme olduğu açıktır.

Borsa İstanbul için niteliksel ağırlıklı çalışmamız bağlamında, aşağıda sıralanan sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Borsa İstanbul, belli hisse senetleri kullanılarak kolayca yönlendirilebilen bir borsa görünümüne sahiptir,
2. Borsa İstanbul, büyük yatırımcı ve oyuncuların kontrolünde olan bir borsadır. Diğer bir deyişle, Borsa İstanbul eşit olmayan güç ilişkilerine sahip bir borsa konumunda bulunmaktadır,
3. Borsa İstanbul'da özellikle KO, YİP, ve PÖİP uygulamaları, hisse senedi ticaretinin güvenilir, şeffaf, etkin, istikrarlı, adil, dürüst, rekabetçi şekilde gerçekleşmesini engelleyerek, sağlıklı fiyat ve piyasa ortamını oluşturmamaktadır,
4. Borsa İstanbul'da işlem gören hisse senetlerinde, genelde, fiyat yönlendirilmesi ya da yanıltması sık sık yapılmaktadır,
5. Olay ve veriler, Borsa İstanbul'da kamusal denetimin yetersiz olduğunu göstermektedir,
6. Borsa İstanbul'da likidite sorunu her zaman başat konumda olmuştur,

7. Borsa İstanbul'da küçük yatırımcı ve oyuncular yönünden mülksüzleştirmeye dayalı mağduriyet süreklilik arz etmektedir,
8. Borsa İstanbul'daki likidite sorunu, çoğu piyasa katılımcılarında, istikrarlı kazanç sağlamak yerine, sadece, hisse senedi fiyatlarındaki trend eğilimi yönünde konum alarak, kısa vadeci bir davranış sergilemeleri, borsanın barometre olma işlevini yerine getirmesini engellemektedir,
9. Yukarıda sıralanan sonuçlar, aynı zamanda, küçük ve büyük borsa oyuncularının, hisse senedi sahiplik sürecinin 17 işlem gününe inmesinde önemli katkı sağlamaktadır.

Borsa İstanbul için yukarıda belirtilenler dışında, başka birçok olumsuzluklar ve zayıflıkların bulunduğu farkında olarak, ekonomi politik temelinde Borsa İstanbul'a yönetilebilecek üç eleştirel boyut tespit edilmiştir. Bunlar sırasıyla:

- Ahlaksal boyut,
- Demokratikleştirilmeme boyutu,
- Pazar yapılandırılmalarının işleyişinden kaynaklı boyuttur.

Borsa İstanbul'un ahlaksal açıdan sorunlu bir yer olarak görülmesini sağlayan birçok neden bulunmaktadır. Bu nedenlerden en önemlisi, finansal yeterlilik açısından halka arza uygun olmayan şirketlerin hisse senetlerinin borsada işlem görmelerine izin verilerek, yatırımcı mağduriyeti yaratılmasıdır. Bu olgu dışında, manipülasyona dayalı işlemlerle ilişkileri kanıtlanmış olan birçok hisse senedinin borsa kotasından çıkarılmaması, borsanın likiditesini artırdığı sürece, hisse senetlerinin miktarsal sahipliğinin az sayıdaki yatırımcı grubunda toplanmasının önünün açılması, küçük yatırımcıların korunması için borsadaki kuralların yeniden düzenlenmesi yerine, borsadaki likiditenin korunması için var olan kuralların bile uygulanmaması veya geç uygulanması yönünde alınan tavır, Borsa İstanbul'da borsa katılımcılarının sınıfsal bir ayrıma tabi tutulduğunu da göstermektedir. Diğer taraftan, Borsa İstanbul'daki az sayıda hisse senedinin borsa endeksi üzerindeki ağırlığından faydalanarak, bazı büyük yatırımcı ve oyuncuların bu hisse senetlerini kullanarak, açığa satış işlemlerini bir manipülasyon aracına dönüştürmelerine imkan verilmesi yanında, ayrıca bu yatırımcı ve oyuncuların kumar oynama arzularının tatmininin de gerçekleşmesinin sağlanması, bu tür davranışların yaygınlık kazanmasına da fırsat tanımaktadır.

Borsa İstanbul'un demokratikleştirilmeme boyutu da önemli bir olgu konumundadır. En basit tanımlama ile bir borsanın demokratikleştirilmesi, borsa katılımcıları arasında mülksüzleştirme ve lobi baskısının önlenmesi, yasal düzenleme boşlukları veya yasal düzenleme gecikmelerine imkan verilmemeye çalışıldığı bir kurumsal yapıyı ifade etmektedir. Söz konusu bu tanım içinde yer alan unsurlar yönünden, Borsa İstanbul'un demokratikleştirmesini söyleyebilmek mümkün görülmemektedir.

Mülksüzleştirme olgusunun her gün yaşandığı Borsa İstanbul'da, lobi baskısına somut bir örnek olarak, Borsa İstanbul yönetiminin 2019 yılında uygulamaya koyduğu açığa satış işlemlerini yasaklama kararına tepki olarak, uluslararası düzenleyicilerin Borsa İstanbul'un gelişmekte olan ülkeler endeksinden çıkarılıp, bir alt endekse alınma yaptırımını ile karşı karşıya bırakılma uyarıları gösterilebilir. Borsa İstanbul üzerindeki lobi baskısı farklı güç odakları tarafından yapılmaktadır. Bunlardan ilki, halka arz sürecinde şirket sahiplerinin yetkili kamu kuruluşları üzerinde siyasi güç kullanımı biçimi iken diğer lobi baskısı ise Borsa İstanbul'da yer alan beş yabancı yatırımcı kuruluşun yazılı ve sözlü analiz ile yorumları üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bu kuruluşlar, Barclays Capital Securities Limited, Credit Suisse Securities Europa Limited, Merrill Lynch International, Goldman Sachs International ve J.P. Morgan Securities Plc dir.

Pazar yapılandırılmalarının işleyişinden kaynaklı boyut ise Borsa İstanbul'da yer alan YİP, PÖİP'e dayanmaktadır. Bu iki pazar ile ilgili daha önce yapılan açıklamalar temelinde, toplam 38 hisse senedinin işlem gördüğü bu iki pazarın işleyiş mantığı, küçük yatırımcı ve küçük oyuncuların mülksüzleştirilme olgusuna aracı kılınmaktadır.

Yukarıda yapılan veri ve somut olgulara dayanan açıklamalar bağlamında, Borsa İstanbul'un kısa ve uzun dönemli iki farklı niteliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Borsa İstanbul'un kısa dönemli niteliği incelendiğinde, az sayıdaki hisse senedinin borsa endeksi üzerindeki belirgin ağırlıkları, açığa satış işlemlerinin yaygınlığı, manipülasyon ve içeriden ticaretin önemli bir boyuta sahip olması, bilinçli

yatırımcı sayısının azlığı, Karanlık Oda ve pazar yapılanmasından kaynaklı rekabetten uzak ve sağlıklı fiyatlandırma süreci, likidite kısıtlılığı gibi zayıflık, yetersizlik, istikrarsızlık, eşitsizlik yaratan koşullar, hem endeks hem de hisse senetleri döngülerinin yarattığı belirsizlik temelinde, Borsa İstanbul'da yapılan hisse senedi işlemlerinin önemli bir bölümünün kumar mantığına sahip olmasını ve bazı borsa uygulamalarının ise borsayı kumarhaneleştirdiği bir iddiadan öte, hem doğru hem de gerçek bir sonucu ortaya çıkarmaktadır.

Borsa İstanbul'un uzun dönemli niteliği incelendiğinde, tüm borsalar için geçerli olan bir olgu, Borsa İstanbul için de doğrulanmaktadır. Söz konusu bu olgu, hisse senetleri fiyatlarının uzun vadede yükseliş trendine sahip olma zorunluluğudur (Skousen, 2009:318). Bunun nedeni ise hasılat (satış) ve karların hisse senetlerinin zaman içindeki fiyatlarının en önemli belirleyicisi olmalarından dolayıdır (Skousen, 2009:318).

5. SONUÇ

Söz konusu bu makalede, finans yazınında güncel araştırma konularından biri olan hisse senedi piyasalarının kumar veya kumarhane ilişkisi Borsa İstanbul bağlamında incelenmiştir. Türk finans yazınında bu konuda yapılmış az sayıda çalışma bulunmaktadır. Tarafımızca gerçekleştirilen bu çalışmada, Borsa İstanbul özelinde, veriler ve işlemler eşliğinde, özellikle kısa dönem için Borsa İstanbul bünyesinde yer alan YİP, PÖİP ve KO uygulamalarının borsa için kumarhane niteliğine yol açabilecek şekilde oluşturulduğu ve yine Borsa İstanbul'da ticareti yapılan bazı hisse senetlerinin büyük oyuncular tarafından kumar aracı haline dönüştürüldüğü saptanmıştır.

Tüm bu tespitler eşliğinde, Borsa İstanbul'un kısa ve uzun dönemli seyrinin birbirinden tamamıyla farklı olduğu anlaşılmıştır. Özellikle, kısa dönemde Borsa İstanbul; güvenilirlik, şeffaflık, etkinlik, istikrarlılık, adil olmak, dürüstlük ve rekabetçiliği engelleyen bir ekonomi- politik yapılanma içinde kaçınılmaz olarak, küçük oyuncuların mülksüzleştirilmesi, bazı büyük ve küçük oyuncuların kumar oynama arzularının tatminini gerçekleştiren, kazanan ve kaybedenlerin önceden belirlendiği, oligarşik anlayış temelinde, yapay bir kaotik görünüm altında, gizli determinist düzene sahip bir piyasa biçimini somutlaştırmaktadır.

KAYNAKÇA

- AFŞAR, K. E. (2012). Ekonofizik, Efe Akademi Yay., İstanbul.
- ALKERLOF, G. A. ve ROBERT, J. S. (2015). Sazan Avı, Manipülasyon ve Hile Ekonomisi, (Çev.) GEZER, T., Mediacat Kitapları, İstanbul.
- ASCHER, I., (2018). Portföy Toplamı, (Çev.) GEZEN, V., Açılım Kitap, İstanbul.
- ATA, P. Ö. (2022). Sermaye Piyasası Hukukunda Açığa Satış İşlemlerinin ve Açığa Satış İşlemlerindeki sınırlamalarının Değerlendirilmesi, YÜHFD, C. XIX, Özel Sayı, 43-82.
- AZARMÍ, T., LAZER, D. and JEYAU, J. (2005). Is the Indian Stock Market A Casino?, Journal Of Business and Economies Research, Vo: 3, N.4, 63-71.
- BAYE, M. R. and JANSEN, D. W. (1995). Money, Banking&Financial Markets, Houghton Mifflin Company, Boston.
- BERNSTEIN, P. L. (1997). Sermaye Üzerine Büyük Düşünceler, (Çev.) GÜRTUNCA, S., Sermaye Piyasası Kurulu Yay., Yayın No: 66, Ankara.
- BODİE, Z. A. ve MARCUS, A. J. (2018). Yatırımların Temelleri, (Çev.) Demir, S. Nobel Akademik Yay., Ankara.
- BOSTANCI, F. (2003). Davranışçı Finans, Sermaye Piyasası Kurulu, İstanbul.
- Boyer, B. and Vorkink, K. (2014). Stock options as lotteries. The Journal of Finance, 69(4), 1485-1527.
- COŞKUN, Y. ve ÇETİN, M. (2018). Menkul Kıymet Borsalarında Piyasa mikro Yapısı: Tasarım ve Riskler İçinde Finansın Temel Teorileri, (Ed.) GÜNDOĞDU, A. Beta Yay., İstanbul.
- GOLDWASSER, V. (1999). Stock Market Manipulation And Short Selling, CCH Australlia Limited and Centre For Corporate Law and Securities Regulation.

- HAZEN, T. (1991). Rational Investments, Speculation, or Gambling--Derivative Securities and Financial Futures and Their Effect on the Underlying Capital Markets. *Nw. UL Rev*, 86- 987.
- KADIOĞLU, E. (2014). Borsa İstanbul'un Mikro Yapısındaki Değişikliklerin Gün İçi Getiri, Volatilite ve Kapanış Fiyatlarına Etkisi. T.C. Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Muhasebe Finansman Doktora Programı.
- KEYNES, J. M. (1936). *The General Theory of Employment, Interest and Money*, Macmillian, London.
- KHOO, A. (2018). The Casino Rig:How Professional Traders Trade to Win Consistently, <https://www.piranhaprofits.com/blog/stock-beginner-disc-casino-rig-trading>
- KLINKOVA, G. And GRABINSKI, M. (2017). Due to Instability Gambling Is the Best Model FOR Most Financial Products. *Archives of Business Research*, 5, 255-261. <https://doi.org/10.14738/abr.53.3029>
- KUMAR, A. (2009). Who gambles in the stock market? *The Journal of Finance*, 64(4), 1889- 1933.
- KUMAR, A., NGUYEN, H. and PUTNINS, T. J. (2021). On Gamble in Town: Stock Market Gambling Around the World and Market Efficiency, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3686393> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3686393>
- KUMAR, S. (2012). *Casino Capitalism: The Collapse of the Us Economy and the Transition to Secular Democracy in the Middle East*, I Universe Pub.
- KURTOSMANOĞLU, A. (2002). *Finansal Simya, Borsanın Gizlenen Sırları*, Altın Kitaplar, İstanbul.
- MARX, K. (1997). *Kapital*, 3.Cilt, (Çev.) BİLGİ, A., Sol Yayınları, Ankara
- MAYER, M. (1998). *Borsayı Çalmak*, (Çev.) Tahir, S., Scala Yayıncılık, İstanbul.
- MUNIESA, F. (2022). *Yapay Ekonomi*, (Çev.) ARPAÇ, B., Vakıfbank Kültür Yayınları, İstanbul.
- OSMANOĞLU, H. (2012). *Finansal Krizin Gizli Doğası*, Cinius Yay. İstanbul.
- ÖZTÜRK, Ş. M. (2021). Yatırımcı ve Kumarbaz Davranışları Arasındaki Farklılıkların Analizi: NYSE ve Nasdaq Örneği, T.C. aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamalı Ekonometri Ana Bilim Dalı.
- PINAR, T. K. *Finansal Değerlendirme*, <https://fin-deg.com/category/hisseneseditemelanalizleri/>
- RATNAYAKA, D. (2015). The Stock Market is Not a Gamble, www.Dailymirror.ik/96409.
- SHİLLER, R. J. (2001). *Borsanın Akıl Almaz Yükselişi*, (Çev.) GÜNAY, G., Rota Yay., İstanbul
- SHİLLER, R. J. (2019). *Finans ve İyi Toplum*, (Çev.) AKKAŞ, E., Al Baraka Yay., İstanbul.
- SKEEL, D. A. (2006). When Markets and Gambling Converge. *THEOLOGY AND THE LIBERAL STATE*, Cohen & Kaplan, eds., University of Wisconsin Press, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=888184>
- SKOUSEN, M. (2009). *Mikro İktisat*, (Çev.) YAYLA, A., Adres Yay. Ankara.
- STOUT, L. A. (1995). Are Stock Markets Costly Casinos? Disagreement, Market Failure and Securities Regulation, *Cornell Law Faculty Publications*, W.P., 7-51.
- TÜYİT, (2023). *Borsa Trendleri Raporu*, Sayı: 44, Ocak-Mart (2023).
- UNUTMAZ, E., *BIST ve Ayı Piyasaları 1*, www.ergununutmaz.com.
- UNUTMAZ, E., *BIST ve Ayı Piyasaları 2*, www.ergununutmaz.com
- UZUNER, M. T. (2018). Dünya Ham Petrol Piyasasının Ekonomi Politikası Üzerine Bir İnceleme, *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(17), 106-127.
- VİTALİ, S., GLATTFELDER, J. B. and BATTISTON, S. (2011). The Net work of Global Corporate Control, *Public Library of Science*, Vol: 6, Iss: 10,pp: 95-119.

İnternet Siteleri

<https://finans.mynet.com>

<https://uzmanpara.milliyet.com.tr>

www.Borsaİstanbul.com.tr

www.halkyatirim.com.tr

www.isyatirim.com.tr

www.paramedya.com.tr

www.ziraatyatirim.com.tr



Makale id= 33

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0007-1217-9350

| 285

The Fallen Woman: A Comparative Study of Thomas Hardy's Tess of the D'urbervilles and Petro Marko's the Last City**Researcher & PhD candidate Dr. Enkelejda Malaj¹**¹ University of Tirana, Faculty of Foreign Languages, Department of English
enkelejda_malaj.doktorantfgjh@unitir.edu.al; jmalaj29@yahoo.com

Abstract: *The as-old-as-humanity notion of the fallen woman remains an eternally provocative matter. It has been the subject of a multitude of literary works throughout human history and numerous cultures, with authors maintaining varied attitudes towards their female protagonists, depending on the historical, social and cultural perspectives. Thomas Hardy's open advocacy of Tess in Tess of the d'Urbervilles was driven by his naturalistic and humanistic approach, finding fault with the hostility of natural forces and the social environment, while portraying the female figure in a favourable and justifiable light. A similar compassionate and humanistic approach is noticeable in the banned socialist realism novel The Last City, authored by the well-known Albanian writer Petro Marko. Ana Maria Monti is the chaste and emotionally wounded Italian prostitute that catches the eye and heart of the young Albanian communist, in spite of his ideological and sociological convictions, as well as imposed party guidelines. This paper will comparatively look into these seemingly unrelatable novels, examining their female protagonists and tragic lives, highlighting some of the common perspectives of Hardy and Marko, which led both authors to justifying the socially-claimed fall from grace of Tess Durbeyfield and Ana Maria Monti, in spite of social ethical expectations and moral standards, with the eventual deduction of blaming society for their tragic ending.*

Keywords: *Thomas Hardy, Petro Marko, humanistic, naturalistic, socialist realism.*

Human history seems like a perpetual process of court ruling on female morality. All social organisational structures, at any level, from primordial times appear to have demanded a great deal of moral integrity from women, irrespective of their roles as mothers, wives, daughters or sisters. For any human being, failing such high and unrealistic expectations is the most natural thing, but human society seems to have always found ways to predominantly channel such failings and imperfections onto the female individual, more than the human individual or society itself. The focus of this paper is not to particularly look into the concept of female chastity and the fallen woman from a historical and sociological point of view, but rather to contemplate on it for the purpose of examining specific literary representations of the above notions. This study will focus on Thomas Hardy's *Tess of the d'Urbervilles* and Petro Marko's *Qyteti i Fundit* (English: *The Last City*), as literary representations of social expectations towards women, set in different time and social contexts. The paper will examine how both Hardy and Marko share a common humanistic viewpoint on female morality, clearly manifesting favourable and compassionate approaches towards their fallen female protagonists. These seemingly unrelatable novels will be compared from different aspects, historical, social, ideological, arguing that various similarities in the inclinations and beliefs of their authors produced similar literary and ethical approaches on these matters.

The Fallen Woman

The fallen woman may be considered an archaic or even obsolete term, but the concept, prejudice and practice of it remains active to these days. From a realistic and unbiased point of view, we have to admit that the integrity of the female individual bears an extraordinary significance to the integrity of human

succession, because the female, the mother, constitutes the essence of family, the essence of perpetual existence. As such, whatever our views on the exact definition of female integrity, whether more liberal or conservative, we have to agree on the fact that it is exactly this enormously significant role of the female individual in shaping human society that has always driven humanity towards a persistent contemplation of these matters at all stages of human development. Religions, along with literary creations, whether in the pagan or monotheistic world, deal extensively with the myth or concept of the fallen woman, female grace and disgrace. From the seductive powers of the Babylonian Shamhat, to the Greek mythological Pandora, who threw the world into eternal chaos, to the Biblical Eve who tempted Adam into disobedience, causing Man's separation from God's grace and bliss, numerous similar representations have repeatedly warned man about female guile and lusciousness. We are prone to associate the myth of the fallen woman to the falling from grace of all humankind, as maintained in various religions of the pagan or monotheistic world, but it is curious, though comprehensible, to see how patriarchal societies have primarily blamed the female for all worldly evil, temptation and chaos. One could argue that man's real first sin was not that of rebelling against God and eating the forbidden fruit, but that of putting blame onto the other. This iniquity is endowed in human nature and it has been perpetuated from one generation to the next. Let us look into a few literary examples from pagan and monotheistic cultures to illustrate how the notion of female wickedness, disgrace and guilt, is cultivated across various ages and cultures.

In the *Book of the Ecclesiasticus* or the *Book of Sirach*, chapter 25:19 and 24, the author writes:

*All wickedness is but little to the wickedness of a woman: let the portion of a sinner fall upon her... Of the woman came the beginning of sin, and through her we all die.*¹

Long before Eve, Hesiod, the ancient Greek poet, relates similar notions when describing the creation of Pandora:

*Forthwith he (Zeus) made an evil thing for men as the price of fire. ...For from her is the race of women and female kind: of her is the deadly race and tribe of women who live amongst mortal men to their great trouble, and wonder took hold of the deathless gods and mortal men when they saw that which was sheer guile; Zeus who thunders on high made women to be an evil to mortal men, with a nature to do evil.*²

Centuries later, John Milton would end his 9th book of *Paradise Lost* with the following verses:

*I also erred in overmuch admiring
What seemed in thee so perfect; that I thought
No evil durst attempt thee; But I rue
That error now, which is become my crime...
Thus, it shall befall,
Him, who to worth in woman over-trusting,
Lest her will rule: restraint she will not brook;
And left to herself, if evil thence ensue,
She first his weak indulgence will accuse.*³

¹ The Bible: Book of Sirach 25:19-24; <https://www.kingjamesbibleonline.org/Ecclesiasticus-25-24/>

² Hesiod, Theogony, Prometheus 570-610; <https://faculty.fairfield.edu/classicalstudies/ruffini/cl115/hes.%20theog.%20570-610.htm>

³ John Milton, *Paradise Lost*, Collier, New York, 1890, pp. 201-235.

<https://ia800904.us.archive.org/35/items/miltonsparadisel00miltuoft/miltonsparadisel00miltuoft.pdf>

With such accounts passed on from one era to another and one culture to another, it is no wonder that failing to view the world and human frailty in all its beauty and ugliness, we came to narrowly regard women as the scapegoat of all human failures and imperfections. The more puritanical or patriarchal an era or society, the more emphasis is put on the notion of womanly guile and guilt. Particularly with the emergence of Realism, as a literary genre, including literary Naturalism, we see realist authors treat these subjects from a more truthful and comprehensive perspective. Such are the fictional stories of Tess Durbeyfield in Thomas Hardy's *Tess of the d'Urbervilles* and Ana Maria Monti in Petro Marko's *Qyteti i Fundit*.

From Tess Durbeyfield to Ana Maria Monti

Set in different countries, historical and social contexts, these seemingly dissimilar novels present a number of correspondences, from depicting social factors, as the real cause to the tragic ending of the female protagonists, pointing towards *Naturalism*, along with conveying a humanistic message. My position is that Petro Marko's *Qyteti i Fundit* may represent an obvious example of literary naturalism in Albanian Literature, written during the socialist realism era and that the correspondences we observe in both novels are the result of similar perspectives and ideological leanings, which influenced their writing. Let us elaborate some of these similarities.

After months of revising work, Thomas Hardy restored *Tess of the d'Urbervilles: A Pure Woman faithfully presented* to its uncensored original form, which was published complete in November 1891⁴. Labelled a 'vile' novel, it sparked a general debate, not just in England, but also in America and other British colonies, over the innocence or guilt of the young Tess Durbeyfield⁵. Thomas Hardy's position in this debate was clear from the very start. The subtitle: *A Pure Woman faithfully presented* was both self-explanatory and courageous. He openly affirmed that tragedies of underprivileged women like Tess, exploited and deceived by cruel predators in a hostile world, are a call for greater humanity instead of prompt prejudice and hypocrisy. Nearly seven decades later, Petro Marko's *Qyteti i Fundit* was published in 1960 in Albania. It depicted the tragic life of Ana Maria Monti, the spiritually chaste and emotionally crippled Italian prostitute around 1940's, who wins the heart of a young Albanian communist, in spite of his ideological and sociological convictions, as well as imposed party guidelines. Almost immediately, Marko's novel was heavily criticised by Party officials for breaking away from the strictly imposed socialist realism and ridiculously condemned as being a pornographic novel, even though there is nothing pornographic in it. *Qyteti i Fundit*, his second novel, was banned and removed from all public libraries immediately after its publication, a banning which lasted for the next three decades, until the fall of Communism in 1991.

Though set in different historical and social contexts both novels are realistic, with stronger naturalistic traits in the case of Thomas Hardy, but also present in Petro Marko's novel. Realistic depictions of real-life events and ordinary people, are brought to the reader from a naturalistic perspective, highlighting how the family, environment and social factors determine the ethical decisions and life journey of the female protagonists. The danger of exploitation from selfish family members, along with their ignorance and greed are themes that are present in both novels. *Tess of the d'Urbervilles* narrates the story of a young and naïve English country girl, around 1890s, whom poverty and a strong sense of familial love compel to take employment with the wealthy Alec d'Urberville. In chapter 6 of the novel, we are told that:

Tess had hoped to be a teacher at the country school, but fates seemed to decide otherwise.

In the same spirit, *Qyteti i Fundit* tells the story of Ana Maria Monti, a young beautiful Italian girl, who once loved singing and was about to start a family with her beloved Umberto. But the fates decided otherwise. Persuaded by her brother's friend, the manipulative scoundrel Carlo Peroni, her whole family

⁴ Florence Emily Hardy, *The Early Life of Thomas Hardy 1840-1891*, Macmillan & Co, London 1928, pp. 304-315; <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.128657/page/n331/mode/2up?view=theater>

⁵ F. E. Hardy, *The Later Life of Thomas Hardy 1892-1928*, Macmillan Company, New York 1930; pp. 3-14; <https://archive.org/details/lateryearsofthom009186mbp/page/n9/mode/2up?view=theater>

has moved across the sea following Albania's occupation by the Italian fascists in 1939, in search of better opportunities. It is 1944 and defeated Italians are waiting on the shores of Durrës, an Albanian seaside city, to be transported to Italy. Italians have lost the war, but Ana Maria Monti has lost everything. She has lost her brother, her honour, her hope and will to live. Just like Tess, she was forced to abandon youthful dreams urged by her family needs and obligations. Thus, in both novels, unrealistic aspirations of family members of both Tess and Ana Maria for material riches and social advancement act as compelling factors which determine their course, jostling them into the arms of exploitative males, eventual ruin and tragic end.

Naturalistic messages are ingrained in both novels, symbolized through the sacrificial lamb. Chapter 4 and 5 of *Tess of the d'Urbervilles* tell us about Tess's mother dreams of an honest, but naïve aspiration of having her daughter marry a gentleman. Thus, as soon as they hear of the rich d'Urbervilles, who they wrongly believe to be related to, she has Tess go claim kin and seek employment. Tess is hesitant, even more so after having met Alec Stoke or d'Urbervilles, because something deep down tells her he is not to be trusted. But the humble and loving Tess is swayed by her wholehearted desire to help her family, and urged by her parents she walks like a lamb towards a pack of wolves. Parental irresponsibility is further accentuated by her father's drinking and laziness, and her mother's naivete, which put a greater burden of responsibility on the soft shoulders of unsullied Tess.

Ana-Maria Monti ends up in the hands of the crooked Carlo Peroni, by the irresponsible acts and ambitions of her own brother, supported also by her parents. Gaetano Monti, Ana Maria's father, is a selfish man, a womanizer and glutton, as we are told in the second chapter of the book, *The Second Day*⁶. His own wife thinks that all he wants to do is eat and drink, dress well and admire young women. His hedonistic lifestyle and selfish discharge of parental responsibilities is logically transformed into unfair burdens to both his wife and daughter Ana-Maria. Gaetano Monti's hands are softer than Ana-Maria's, we are told in the novel. He is so irresponsible that when his daughter Ana Maria was just a child, he used to take her along in his adventures with local women, disregarding his parental duty to educate by example, just to avoid his wife's jealous protests. Their son's advancing up in his career seems the rightful trophy for Ana Maria Monti's loss of purity and eventual falling into disgrace, as she is later on used as merchandise in the grand market of human lust by the unscrupulous Carlo Peroni. In the same way that Hardy presents Tess as the sacrificial lamb for her family needs, so in Marko's novel Ana Maria is just a sacrificial exchange for her family's social and financial advancement.

They will slay me, - Ana Maria exclaims in the *Fifth Night* chapter, - *All of them will slay me!*

Tess laying on the Stonehenge altar in chapter 58 is the perfect symbol of the sacrificial lamb, a woman who is sacrificed as a consequence of Angel's hypocrisy and cowardice, Alec's selfishness and cruelty, social hostility and heavenly indifference. Similarly, Ana Maria Monti, who jumps from the ship, taking her own life, is the unfortunate woman, whose life has been sacrificed in the name of fraternal devotion, a victim of familial loyalty and Carlo Peroni's cruelty. To further accentuate *naturalistic* traits in both novels we come across the same sort of the manipulative and unscrupulous male. Both Alec Stoke and Carlo Peroni represent a male-predator, devoid of human empathy, compassion and any kind of scruples; instead, entirely overcome by their own crude selfishness, lust and greed. In both novels we observe that these knaves appear and disappear at infrequent stages in the lives of their victims, communicating a strong notion of persecution and a sense of fatalistic inescapability, just like hunted animals. This recurring element presents a striking naturalistic feature, because each time Tess or Ana Maria hope to change their lives for the better, their predators reappear shattering their hopes and pulling them down to their tragic fate. The eventual murdering of Alec Stoke by Tess and execution of Carlo Peroni, who is, in fact, the notorious war criminal Arnaldo Massa, underscore the destructibility of evil ways, as neither the criminal, nor the victim can escape this vicious circle, along with a hopeful message of poetic justice, karma or divine retribution. At the other end of these characters, we find Angel Clare and Leka, both conceived by the heroines as their sole rescuers that could lead them towards the much-desired love, acceptance and dignity. Nevertheless, destiny has to pursue its course to the end. Their aspired redemption is stalled because of their lovers' hesitance to undertake such a redeeming mission. Neither of them believes that these women have reached such levels of disappointment from people and life,

⁶ Petro Marko, *Qyteti i Fundit*, Tiranë, OMSCA 2000, pp. 31-32

that they could take either other people's lives, as Tess does, or her own life, as Ana Maria Monti does, jumping into the darkest depths of the sea.

On the *Third Night* Ana-Maria confesses to Leka:

You are so good! But my fate has condemned me to always be the prey of evil people.

| 289

And there again, Leka murmurs in his head:

What sort of people this world contains! So sad to see that poor girls end up to such a state in this fogged confusion, where the wolves get ever more voracious.

Marko clearly stands with the victims, blaming the world for the fall of these poor girls, who seem to lose themselves in the midst of our worldly chaos and lack of human compassion for the other fellow human, while Hardy declares it openly from the very start of his novel through the subtitle. Both heroines are young and their sins and deaths occur at young ages. Tess is hanged for having killed Alec. Ana-Maria commits suicide. Still, to the very last moment, she is driven by societal factors towards that inevitable end. Life represents nothing nice for her or worth living, once Leka is removed from the picture, and she knows that going back to Italy means going back to the same hell, where redemption or rehabilitation is impossible. In both Hardy's and Marko's novels we observe a constancy of naturalistic inclinations, as fate seems to move its mechanisms every step of the way for Tess leading her towards the inevitable end: hanging and for Ana Maria towards her plunging into the depths of the sea, with society and environment joining in this fatalistic conspiracy. Two early deaths, two crimes much greater than the crimes our heroines have committed in their young and unfortunate lives. It seems like both authors convey the same message: of youth being both a privilege and curse, underlying a *humanistic* call for greater family and social responsibility towards such individuals.

But, as much as we may wish for our heroines to be saved, being realist authors there is no other option but tragedy. And, tragedy seemed to have a strong hold over both writers. All of Hardy's novels portray intensely tragic characters, from Farmer Boldwood and Fanny Robin in *Far from the Madding Crowd*, Jude in *Jude the Obscure*, Michael Henchard in *The Mayor of Casterbridge*, or Elfrida Swancourt in *A Pair of Blue Eyes*. Marko, on the other hand, lived a life of tragedies and misfortunes, which accentuated the tragic side of life. As he confirms in his autobiographical novel, *Interviewing Myself: Clouds and Stones*, he lived through wars and imprisonments, his books were banned, his son imprisoned and died at an early age. Even though one of the first Albanian communists, an internationalist and veteran of the Spanish Civil War, he lived a life of scrutiny and persecution during the communist regime of Albania⁷. Aurel Plasari, a well-known Albanian scholar, has written that Petro Marko represents the most censured Albanian writer during communist Albania⁸. I believe that the fact that both novelists were also first and foremost poets must be another explanation to such an inclination. Thomas Hardy was primarily a poet, who turned to novel writing for financial reasons⁹. Arianita Marko, Petro Marko's daughter, affirms that her father wanted to be remembered primarily as a poet¹⁰. In both cases, the poetic spirit that abided in both writers may be the sign and significance of their highly observational approaches towards social concerns and their spiritual world, which along with their socialistic inclinations, led them towards a more humanistic approach. Yes, they were both influenced by socialistic ideas. Still, they both share another similar thing. Hardy never committed politically, maintaining that he was an Intrinsicist, a believer in human rights and values beyond anytime restrictions, national identity or ideological affiliation¹¹. In his youth, Marko was a communist and an internationalist, which took him to Spain as a

⁷ Petro Marko, *Intervistë me Vetën: Retë dhe Gurët*, Shtëpia Botuese OMSCA, Tiranë 2000, pp. 11-554.

⁸ Aurel Plasari, *Si u ndaluan veprat e Markos për pornografi*, Gazeta Panorama, Tiranë, 28 nëntor 2013, <http://www.panorama.com.al/plasari-si-u-ndaluan-veprat-e-markos-per-pornografi/>

⁹ Martin Seymour-Smith, *Introduction to Hardy's "The Mayor of Casterbridge"*, Penguin Classics, 1988, p. 13

¹⁰ Petro Marko, *Intervistë me Vetën: Retë dhe Gurët*, Parathënie nga Arianita Marko, Shtëpia Botuese OMSCA, Tiranë 2000; pp. 3-8

¹¹ Suzzane J. Flynn, *The Hardy Review: The Return of the Poor Man: "Jude the Obscure" and late Victorian Socialism*, Rosemary Morgan, New Haven 2016, pp. 56-65. <http://www.jstor.org/stable/45301674>

volunteer fighter; but Marko never became a member of the Communist Party. They both believed in a just and equal society, in women's equal rights and opportunities, which influenced the way they treated such social issues, valuing human life and dignity above all else. Reasonably, both emphasize humanistic ideas and the need to look into such social tragedies as the result of social inequality and injustice, false ethics and morality, upholding love and compassion for humans above our ordinary concern for appearances of conformity, or any kind of ideology and social conventionalism.

Concluding, I deduce that the time gap between the publication of these two novels renders it quite reasonable to argue that Petro Marko could have been familiar with European literature and Thomas Hardy, in particular. The fact that Marko was a well-educated journalist, who had started writing at an early age, had travelled through Europe and participated in the Spanish Civil War makes the above claim even more plausible. In spite of it, there is no explicit evidence so far to assume that he was indeed influenced by Thomas Hardy and his novel *Tess of the d'Urbervilles* when writing *Qyteti i Fundit*. Nevertheless, whether Marko had previously read *Tess of the d'Urbervilles* or not, in my opinion, is of secondary importance, because his socialistic, poetic, internationalistic and humanistic views, both as a writer and an intellectual, could provide sufficient grounds to bring him closer to Hardy's literary and philosophical views in realistically and compassionately portraying social tragedies and the fallen female protagonists of their novels.

Bibliography:

- Flynn, S. J., *The Hardy Review: The Return of the Poor Man: "Jude the Obscure" and late Victorian Socialism*, Rosemary Morgan, New Haven 2016. <http://www.jstor.org/stable/45301674>
- Hardy, Florence Emily, *The Early Life of Thomas Hardy 1840-1891*, Macmillan & Co, London 1928. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.128657/page/n331/mode/2up?view=theater>
- Hardy, Florence Emily, *The Later Life of Thomas Hardy 1892-1928*, Macmillan Company, New York 1930. <https://archive.org/details/lateryearsofthom009186mbp/page/n9/mode/2up?view=theater>
- Hardy, Thomas, *A Pair of Blue Eyes*, Penguin Books, Great Britain 1986.
- Hardy, Thomas, *Far from the Madding Crowd*, Wordsworth Editions Limited, Great Britain 2022.
- Hardy, Thomas, *Jude the Obscure*, Penguin Books, Great Britain 1994.
- Hardy, Thomas, *The Mayor of Casterbridge*, Penguin Books, Great Britain 1988.
- Hardy, Thomas, *Tess of the d'Urbervilles*, Wordsworth Classics, Great Britain, 2000.
- Hesiod, Theogony, Prometheus. <https://faculty.fairfield.edu/classicalstudies/ruffini/cl115/hes.%20theog.%20570-610.htm>
- Marko, Arianita, *Parathënie, Intervistë me Veten: Retë dhe Gurët*, Shtëpia Botuese OMSCA, Tiranë 2000.
- Marko, Petro, *Intervistë me Veten: Retë dhe Gurët*, Shtëpia Botuese OMSCA, Tiranë 2000.
- Marko, Petro, *Qyteti i Fundit*, Tiranë, OMSCA 2000.
- Milton, John, *Paradise Lost*, Collier, New York, 1890.
- Pite, Ralph, *Thomas Hardy: The Guided Life*, Picador, London 2006.
- Plasari, Aurel, *Si u ndaluan veprat e Markos për pornografi*, Gazeta Panorama, Tiranë, 28 nëntor 2013. <http://www.panorama.com.al/plasari-si-u-ndaluan-veprat-e-markos-per-pornografi/>
- Seymour-Smith, Martin, *Introduction to Hardy's "The Mayor of Casterbridge"*, Penguin Classics, England 1988.
- The Bible: Book of Sirach, <https://www.kingjamesbibleonline.org/Ecclesiasticus-25-24/> <https://ia800904.us.archive.org/35/items/miltonsparadisel00miltuoft/miltonsparadisel00miltuoft.pdf>
- Tomalin, Claire, *Thomas Hardy: The Time-Torn Man*, Penguin Books, England 2006.

Makale id= 34

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0001-9730-6505/ 0000- 0003-4904-1826

| 291

Turgut Atalay Resimlerinde Kadın ve Köy Yaşamı Üzerine Bir Değerlendirme**Araştırmacı Merve Yılmaz¹ , Doç.Dr. Leyla Kodaman¹**
¹Süleyman Demirel Üniversitesi

*Corresponding author: Leyla Kodaman

Özet: Çağdaş Türk Resim sanatında kadın ve köy yaşantısı, sanat tarihinin önemli temalarından birisidir. Günümüz resim anlayışına gelene kadar bu tema birçok sanatçı tarafından farklı şekillerde işlenmiştir. Bu araştırmanın amacı Çağdaş Türk Resim Sanatının önemli bir temsilcisi olan Turgut Atalay'ın hayatı ve sanat anlayışını, kadın ve köy yaşamı temalı eserleriyle birlikte ele alarak incelemektir. Ayrıca Türk resim sanatında kadın imgesi ve köy yaşantısının Turgut Atalay'ın yorumuyla resimde nasıl ifade edildiği gösterilmeye çalışılmıştır. Sanatçı Anadolu coğrafyasını ve yaşantısını güçlü kadın figürleri üzerinden toplumcu, gerçekçi bir resim anlayışıyla ustalıkla betimlemiştir. Konu, renk, desen, biçim anlayışı ve kompozisyon kurgusu bakımından eserlerindeki kadın ve köy teması, özgün bir üslupla ifade edilmiştir. Atalay dahil olduğu Yeniler Grubuyla katıldığı başlangıç sergilerinde portre çalışmalarlarıyla dikkatleri üzerine çekmiştir. Sanatçı, portrelerini incelikli renk armonileri ve zarif gri tonların buluşmasıyla kadın üzerinden etkili bir şekilde tuvallerine aktarmıştır. Belge niteliği taşıyan bu eserler aracılığıyla Anadolu kültürü, yaşantısı ve insanı içtenlikle izleyiciye sunulmuştur. Araştırmada, sanatçının kadın ve köy yaşamını estetik bir şekilde resmettiği, üç eser belirlenmiştir. Bu eserler pedagojik sanat eleştirisi kapsamında dört basamaklı eser analizi yöntemi olan betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargı basamakları kullanılarak incelenmiştir. Sonuç olarak Turgut Atalay'ın resimlerindeki köylü kadınının, hayal ürünü bir imge olmadığı, üreten ve bu üretim sürecine önemli bir katkı sunan güçlü bir figür olduğu görülmektedir. Çalışkan Anadolu insanının özellikle kadınların gündelik yaşamından kesitlerin ele alındığı resimlerde, kılık kıyafet, çalışma hayatı, yerellik ve yöresellik farklı kompozisyonlarla sevgi, mutluluk ve hüznün duygusu ön plana alınarak birer başyapıtı dönüşmüştür.

Anahtar Kelimeler: Turgut Atalay, Sanat Eleştirisi, Sanat, Kadın, Köy Yaşamı**An Evaluation On Women and Village Life in Turgut Atalay Paintings**

Abstract: Women and village life in Contemporary Turkish Painting is one of the important themes of art history. Until today's understanding of painting, this theme has been handled in different ways by many artists. The aim of this research is to examine the life and artistic understanding of Turgut Atalay, an important representative of Contemporary Turkish Painting Art, together with his works on the theme of women and village life. In addition, it is tried to show how the image of woman and village life in Turkish painting art is expressed in Turgut Atalay's interpretation. The artist skilfully depicted the Anatolian geography and life through strong female figures with a socialist, realistic understanding of painting. In terms of subject, colour, pattern, form and composition, the theme of women and village in her works is expressed in a unique style. Atalay attracted attention with his portrait works in the initial exhibitions he participated in with the Yeniler Group. The artist effectively transferred his portraits on canvas through the woman with subtle colour harmonies and elegant grey tones. Through these documentary works, Anatolian culture, life and people are sincerely conveyed to the audience. In the research, three works in which the artist aesthetically portrayed women and village life were identified. These works were analysed using the four-step work analysis method of description, analysis, interpretation and judgement within the scope of pedagogical art criticism. As a result, it is seen that the peasant woman in Turgut Atalay's paintings is not an imaginary image, but a powerful figure who produces and makes a significant contribution to this production process. In the paintings, in which sections of the daily life of the hardworking Anatolian people, especially women,

are dealt with, clothing, working life, locality and regionalism have been transformed into masterpieces by foregrounding the feelings of love, happiness and sadness with different compositions.

Keywords: Turgut Atalay, Art Criticism, Art, Women, Village Life

1. GİRİŞ

Sanat, toplumsal ve kültürel dinamiklerin yansıtıldığı, bireysel ve kolektif hafızanın şekillendirildiği bir alan olarak, tarih boyunca farklı medeniyetler ve kültürlerde kendine özgü bir yer edinmiştir. Bu çok boyutlu etkileşim alanında, sanatçılar yaşadıkları dönemin sosyal, kültürel ve ekonomik koşullarını, kişisel deneyimleri ve gözlemleri aracılığıyla eserlerine yansıtarak, zamana ve mekâna özgü hikayeler ile anlatmışlardır.

Çağdaş Türk Resim sanatında kadın ve köy yaşantısı, sanat tarihinin önemli temalarından birisidir. Günümüz resim anlayışına gelene kadar bu tema birçok sanatçı tarafından farklı şekillerde işlenmiştir. Hikmet Onat, Nazlı Ecevit, Hüseyin Avni Lifij, Cemal Tollu, Nuri İyem, Neşet Günal, Mehmet Başbuğ, Turgut Zaim, Turan Erol, Nedim Günsur, İbrahim Balaban gibi sanatçılar Türk resminin gelişimi içinde kapsamlı bir şekilde bu temayı işleyen eserler üreten sanatçılardan bazılarıdır. Aynı zamanda milli kültür ve değerlerimizi yansıtan unsurların resim sanatımıza girmesini sağlayan bu sanatçılar yerellik, ulusallık-yöresellik bağlamında kadın ve köy yaşantısını kendi bakış açılarıyla resimlerine aktarmış her biri birer belge niteliğinde eserleri çağdaş Türk Resmine kazandırmışlardır. Türk resmini etkileyen ve yönlendiren bu sanatçıların en önemli değerlerinden birisi olan Turgut Atalay aynı zamanda toplumsal gerçekçi sanat anlayışının da temsilcilerindedir. 1930' lu yıllardan başlayarak bu temanın ortaya çıkmasını ve resim sanatında sıkça kullanılmasını sağlayan en önemli etmen sanatçıların Yurt Gezileri olmuştur. Yurt Gezileri ile çıkışını bulan köy yaşantısının resim sanatına girmesi ile bu temanın Türk resim sanatında gelişim süreci başlamıştır. Turgut Atalay'ın resimlerindeki köylü kadını, hayal ürünü bir imge değildir. Üreten ve bu üretim sürecinde güçlü bir figürdür. Atalay'ın eserlerinin ana konusu 'Orta Anadolu insanı ve onun yaşam gerçeğidir. Sanatçıya göre sanattaki gerçek aynı zamanda insan ve toplum gerçeğidir. Turgut Atalay, Çağdaş Türk Resim sanatında, Anadolu'nun köy yaşamını ve bu varoluşun merkezinde yer alan kadınları benzersiz bir şekilde tasvir etmesiyle öne çıkmaktadır. Atalay, resimleriyle halk ve çevre arasındaki organik ilişkiye bir pencere açarak Anadolu kadınının dayanıklılığını ve ruhunu öne çıkarmaktadır. Sanatı, estetik kaygıların da ötesine geçerek toplumsal cinsiyet rolleri, toplum yaşamı ve insanın dayanıklılığının özü temalarıyla ilgilenmektedir. Atalay'ın kadın ve köy yaşamına tematik olarak odaklanmasının onun çalışmalarını nasıl şekillendirdiğini ve sanatın toplumdaki rolüne ilişkin söylemlere nasıl katkıda bulunduğunu anlamak oldukça önemlidir.

Eserleri incelendiğinde, Atalay'ın Anadolu kadınları ve köy manzaraları tasvirlerinin sadece Türk sanat anlayışımızı nasıl zenginleştirdiğini anlamakla kalmayıp, aynı zamanda kırsal toplulukların dayanıklılığı ve dinamizmine dair bakış açıları sunduğunu da anlamamızı sağlamaktadır. Bizleri, eserlerindeki sanatsal bakış açısıyla mevsimlerin ritmini, toplumsal yaşamın uyumunu ve kırsal varoluşu tanımlayan doğayla olan yakın bağı deneyimlemeye davet eden sanatçının eserleri, her ağacın, taşın ve nehrin bir hikaye anlattığı, yaşamın toprakla ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğu Anadolu kırsalının özünü yansıtmaktadır.

Atalay, benzersiz bakış açısıyla, kadınların kırsal ekonomideki rolüne, kentleşmenin geleneksel yaşam biçimlerine etkisine ve hızlı modernleşme ortamında kültürel mirasın korunmasına dair bir anlayış sunarak bu anlatıya katkıda bulunmaktadır.

2. TURGUT ATALAY'IN HAYATI

Turgut Atalay 5 Ağustos 1918 yılında Konya'da doğmuştur. Sanatçı, resim sanatına olan ilgisini babası ve abisinden ilham alarak geliştirmiştir. Babası başarılı resimlere imza atmış, bir süre ressam Süleyman Seyyit Bey'den resim dersleri almış ve kariyerinde kaymakamlık, tercümanlık, öğretmenlik ve müfettişlik gibi önemli görevler üstlenmiş; en sonunda valilik görevinden emekli olmuş bir kişiliğe sahiptir. Ayrıca, genç yaşta kaybedilen ağabeyi, müzik ve resimle iç içe bir yaşam süren bir sanatçı olarak bilinir. Keman çalma yeteneği, resim ve afiş tasarımı konularındaki başarıları ile tanınan ağabeyi, Mimar Fahri imzasıyla sanat dünyasında kendine sağlam bir yer edinmiştir. Bu sanat dolu aile ortamında yetişen sanatçı, resim ve müzik alanındaki ilk eğitimini babası ve ağabeyinden almıştır. Eğitimine

Şehzadebaşı 10. İlkokulu'nda başlamış ve ardından İstanbul Erkek Lisesi'nde sürdürmüştür. Lise öğrenimini yarıda bırakarak, 1936' da Güzel Sanatlar Akademisi'ne katılmıştır (Mengüç, 1992:10-11). Henüz 17 yaşındayken ilk olarak Nazmi Ziya Güran atölyesinde, sonraki yıl İbrahim Çallı atölyesinde eğitim görmüştür ve ilk çalışmalarını Çallı atölyesinde vermiştir (Atalay, 1982:32). Sanatçının, boya ile tanışmasının üzerinden birkaç ay sonra atölyelerine Léopold- Lévy girmiş, aralarında dolaşırken sınıfın en genci olduğu için sehпасını en arkaya kuran Turgut Atalay'ı fark etmiş ve sanatçıyı kendi atölyesine istemiştir. Sanatçı, Leopold Lévy'nin rehberliğindeki atölyede, Nuri İyem, Selim Turan, Avni Arbaş, Ferruh Başağa, Fethi Karakaş ve Mümtaz Yener gibi önemli sanatçılarla bir arada eğitim görmüştür. Atalay daha sonra akademiden üç yılda birincilikle mezun olmuştur. Akademinin yüksek kısmının kurulmasıyla birlikte, sanatçı Rudolf Belling'den iki yıl süreyle heykel dersleri alarak, mezuniyetini birincilikle tamamlamıştır (Mengüç, 1992:16). Sanatçı, o dönemde, arkadaşlarıyla birlikte, Yeniler Grubunun kurucuları arasında yer alarak önemli bir misyon üstlenmiştir. Atalay, ilk defa Yeniler Grubu üyeleriyle birlikte, eserlerini Liman Sergisi'nde toplu bir şekilde sergileme fırsatını yakalamıştır. Sanatçı, kariyerinin ilk kişisel sergisini 1939 yılında Şişli Halkevi salonlarında düzenleyerek, yaklaşık 30 eserini seyirciyle buluşturmuştur. Ardından, 1940 yılında ikinci kişisel sergisini Şehremini Halkevi'nde açarak, yeni eserlerini sanatseverlerin değerlendirmesine sunmuştur. Sanatçı, ilk ödülünü 1940 yılında Türkiye Halkevleri arasında düzenlenen yarışmada kazanarak elde etmiş, ardından 1942 yılında aynı yarışmada bir kez daha birincilik ödülünü almıştır. Atalay, 1938 yılında Nurullah Şevket'ten aldığı şan dersleriyle müzik eğitimine katkı sağlamıştır. Ayrıca, 1939 ve 1940 yıllarında Adnan Saygun tarafından kurulan profesyonel koro bünyesinde yer alarak müzikal yeteneklerini geliştirmiştir. Zaman içinde, 1939-1944 yılları arasında bir İtalyan Hoca rehberliğinde şan çalışmalarına devam etmiştir. 1942-1946 dönemi içerisinde, sanatçı, İstanbul'da yardımcı resim öğretmeni olarak görev almış ve bu süre zarfında resim konusundaki bilgi birikimini öğrencilere aktarmıştır. 1946 yılında UNESCO Paris Uluslararası Sergisi'ne katılan Turgut Atalay, 3 Mart 1947 tarihinde, halıcılık ve müzecilikle uğraşan Ispartalı bir ailenin 16 yaşındaki kızı Mualla ile hayatını birleştirmiştir. 1948 yılında, Atalay, Şehir Tiyatroları'nda Muhsin Ertuğrul'un yanında dekoratör olarak görev almış; ardından 1952 yılında Ankara'da, sanatseverler galerisinde üçüncü kişisel sergisini başarıyla sunmuştur. Turgut Atalay, kostüm ve dekor yapımına dair uzmanlık kazanarak, toplamda 4 yıl boyunca Ses Tiyatrosu'nda, ardından 22 yıl süresince Şehir Tiyatroları ve İstanbul Operası'nda, ayrıca 4 yıl süresince de Kenter Tiyatrosu'nda misafir sanatçı olarak görev alarak, başarıyla toplamda 27 operet, 12 opera ve yaklaşık 300 sahne dekorunu hayata geçirmiştir (Atalay, 1982:32).

2.1. Turgut Atalay'ın Sanat Anlayışı ve Kullandığı Temalar

Turgut Atalay, Yeniler Grubu'nun başlangıç sergilerinde sunduğu portre çalışmalarıyla dikkatleri üzerine çekmiştir. Sanatçıyı, bu grubunun üyelerinden ayıran özellikleri arasında, göz alıcı bir renk paleti ve zarif gri tonlarının ustaca kullanımı olduğu söylenebilir. Atalay'ın portreleri, incelikli renk harmonizasyonu ile karakterize edilmiş ve sanatçının özgün tarzını vurgulamıştır (Berk ve Gezer, 1973: 73). Turgut Atalay'ın 1938-1949 dönemine tarihlendirdiği ilk evre resimlerinde, manzara, portre ve natürlük temalı eserlere odaklandığı gözlemlenmektedir. Sanatçının bu yıllara ait manzara çalışmaları, özellikle İstanbul'un Yedikule, Maltepe, Süleymaniye ve Haliç gibi semtlerinden çeşitli perspektifler içermektedir. Bu dönemde, Atalay, meslektaşları Selim Turan, Nuri İyem ve Şadi Çalık ile Akademi'den Eyüp sırtlarına, oradan da Bakırköy'e yürüyerek gerçekleştirdikleri gezileri dile getirmiştir. Bu deneyimlerin, İstanbul'u yeni bir bakış açısıyla keşfettikleri anlamına geldiğini ifade eden sanatçı, resimlerinde mevcut olan doğa ve kent manzaralarının derin bir doğa sevgisinin ürünleri olduğunu vurgulamıştır (Mengüç, 1992:20). Atalay'ın sanatının ilk ve erken dönemini karakterize eden manzaralar, konu, renk-biçim anlayışı ve kompozisyon düzenlemesi açısından Lévy'nin sanat anlayışına önemli ölçüde yakın özellikler sergilemektedir. Bu dönemin önemli eserleri arasında "Yedikule Surları" (1940), "Yedikule'de Marul Bahçeleri" (1940) ve "Maltepe İstasyonu Arkası" (1940) gibi tablolar yer almaktadır. Özellikle, bu çalışmalarda doğaya bakış açısının ve resim tekniğinin Lévy'nin etkisi altında olduğu gözlemlenmektedir. Atalay'ın resim dünyasında, bu erken dönem çalışmalarındaki Lévy'nin sanatına olan benzerlik, sanatçının evrim sürecindeki etkileşim ve dönüşümünü anlamak adına önemli bir perspektif sunmaktadır. Yedikule Surları, Marul Bahçeleri ve Maltepe İstasyonu Arkası gibi eserler, sanatçının o dönemdeki çeşitli mekanlarda doğayı ve kenti gözleme ve yorumlama becerisini yansıtmaktadır (Üstünlük, 2009:214). Bu çerçevede Atalay'ın erken dönem resimleri, Lévy'nin sanat anlayışının yansımalarını taşısa da onun kendi kişisel ve kültürel köklerinden beslenen bir sanatçı olarak

bağımsız bir kimlik geliştirdiğini göstermektedir. Bu eserler, Atalay'ın sanatsal olgunlaşma sürecindeki dönüm noktalarını oluşturmakta ve sanatçının estetik anlayışının evrimini izlemek açısından kritik bir öneme sahip olmaktadır.



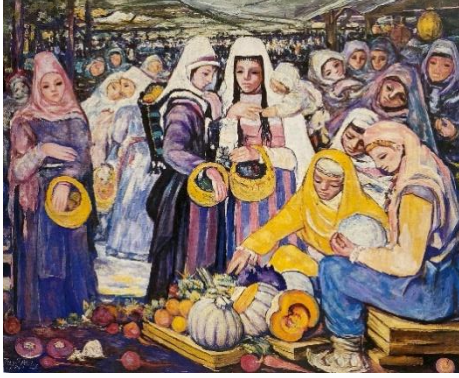
Resim 1 (Maltepe İstasyonu Arkası, 1940) **Resim 2** (Yedikule Surları, 1940)

Turgut Atalay'ın resim sanatındaki ikinci dönemi, sanatçının ifadesine göre yüzeylerin ve formların parçalanması ile şekillenir. Bu yaklaşıma Kağnı ve Bozgun resimleri örnek olarak gösterilebilir. 1960'lı yılların başında, Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından Uşak'ta görevlendirilen Atalay, Kütahya'ya uğrayarak burada seramik çalışmalarını yerinde incelemiştir. Geleneksel çini motiflerinin ötesine geçerek farklı konu ve renkleri seramik çalışmalarında kullanmıştır. Atalay'ın bu dönemdeki seramik çalışmaları, sanatçının teknik becerilerini geliştirme ve resimdeki deneysel yaklaşımını farklı bir sanat disipliniyle birleştirme çabasını yansıtmaktadır (Mengüç, 1992:30-42). Sanatçının Uşak ve Kütahya'da gerçekleştirdiği resimlerde, özellikle köy yaşamı ve köylüleri konu almış, bu bağlamda kağnı, karasaban ve bozgun gibi temaları işlemiştir. İfade gücünün öne çıktığı bu resimlerde, sanatçı aynı zamanda ilk dönemlerinden itibaren ele aldığı balıkçıları da işlemiştir. İsyan Eden Köylü Kadın (1963), Bozgun (1967), Ağ Taşıyanlar (1969), Çoban ve Köylüler (1976) gibi eserler, sanatçının bu dönemdeki çalışmalarını yansıtmaktadır. Sınırlı renk seçimleri, biçim deformasyonları ve güçlü geometrik değerler, Atalay'ın resimlerinin 1980'li yılların ortalarına kadar devam eden bu dönemine özgü özelliklerdir (Üstünipek, 2009:217). Atalay'ın Uşak ve Kütahya'daki resimlerinde ele aldığı köy yaşamı ve köylülerin tasvirleri, toplumcu gerçekçilik akımının etkilerini yansıtmaktadır. Temalarında sıkça rastlanan kağnılar, karasabanlar ve bozgun gibi unsurlar, köy yaşamını ve emeğin değerini ön plana çıkarırken, sanatçının figüratif anlayışındaki derinleşmeyi gözler önüne sermektedir. Bu dönem eserlerinde görülen balıkçı figürleri, sanatçının insanın doğa ile ilişkisine dair süregelen araştırmasının bir parçasıdır ve bu figürler, onun görsel dilinde tutarlı bir motif olarak karşımıza çıkmaktadır.



Resim 3 (İsyan Eden Köylü Kadın, 1963) **Resim 4** (Bozgun, 1967)

Sanatçının son dönem çalışmaları, konu ve biçim anlayışı ile renk kullanımı açısından daha olgun örnekler sergilemektedir. Günlük yaşam sahneleri, bir önceki döneme göre daha az yer kaplamaktadır. Sanatçı, genellikle figür, peyzaj, natüromort, portre gibi klasik temalara odaklanmıştır. Özellikle kent yaşamından izler taşıyan günlük yaşam sahnelerinde, sanatçının bir önceki döneme göre daha renkli bir yaklaşım benimsediği gözlenmektedir. Bu dönem resimlerinde, içerikten ziyade resimsel değerlerin ön planda olduğu bir plastik düşünce hakimdir. Sanatçının Tekirdağ ve Çanakkale çevresinden ilham aldığı manzaralar ile geçmiş resimleri, özellikle Çanakkale Yörükleri teması, bu döneminin tanımlayıcı örneklerindedir (Mengüç, 1992:114).



Resim 5(Kadınlar Pazarında Yörükler, 1974) **Resim 6**(Yörük Ailesi, 1980) **Resim 7**(Pazarıcı Kızlar, 1987)

Atalay'ın kırsal kesim insanına bakışına doğrudan yön vermediği bir gerçektir. Bu bakımdan, sanatçıdaki yaklaşımın Turgut Zaim'e yaklaşan sıcak ve sempatik tavırlı bir resim anlayışı sergiler. Ayrıca Anadolu kadınına belirgin bir imge olarak resminin değişmez konusu haline getiren Atalay bir yaşantı ve kültür çözümlemesinden çok, göstermeci (ve yer yer süslemeci) etkileri bile bünyesinde barındıran karma bir üsluba yönelmiştir (TC.M.B. Sanat Koleksiyonu 1, 2004:213).

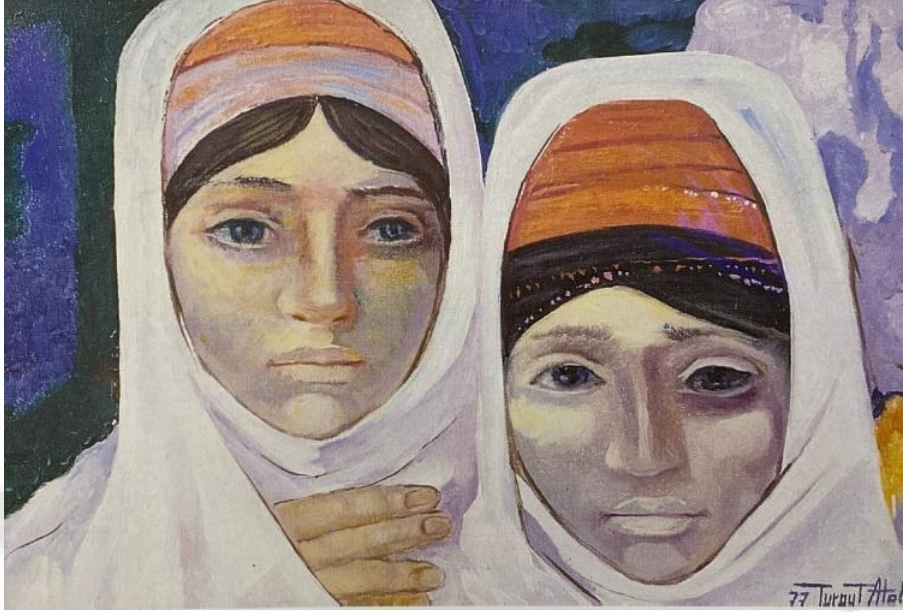
3. YÖNTEM VE ESER ANALİZLERİ

Sanat eserlerinin eleştirisi, çeşitli metodolojik yaklaşımlar kullanılarak yapılabilmekte olup, bu yaklaşımlardan bir tanesi dört aşamalı bir süreçten oluşan eleştiri metodudur. Bu metod, betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargı olmak üzere dört temel basamaktan meydana gelmektedir (Boydaş, 2007:41). İlk basamak olan betimleme aşamasında, eserin içerisinde yer alan objelerin ve öğelerin tespit edilmesi ve tanımlanması gerçekleştirilir. İkinci basamak, çözümleme, sanatın yapı taşları olarak kabul edilen elemanların ve plastik unsurların eser içerisindeki organizasyonunun ve bir araya getiriliş biçiminin incelenmesini kapsar. Üçüncü basamak olan yorumlama aşamasında, yapılan betimleme ve çözümleme çalışmalarından elde edilen bulgular doğrultusunda, eserin taşıdığı anlam ve mesajların derinlemesine analizi yapılır. Son basamak olan değerlendirme ise, ele alınan eserin sanatsal değerinin ve öneminin, toplanan tüm veriler ışığında değerlendirilmesi sürecini içerir. Bu metodolojik yaklaşım doğrultusunda, Turgut Atalay'ın seçilen üç eseri, pedagojik sanat eleştirisi yaklaşımı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu analiz, eserlerin sanatsal özelliklerinin ve içeriklerinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına olanak tanımakta, aynı zamanda eserlerin sanatsal değerinin ve katkısının belirlenmesine yardımcı olmaktadır.

3.1. Turgut Atalay'ın “İki Kadın/Ana Kız” Adlı Eserinin Analizi

Turgut Atalay'ın “İki Kadın/Ana Kız” adlı eseri, 1977 tarihinde yapılmıştır. Tuval üzerine yağlıboya tekniğiyle yapılmış olan bu eser, 50 x 60 cm boyutlarındadır. Eserin merkezinde iki kadın figürü, yoğun bir duygusal ifade ile tasvir edilmiştir. Sol taraftaki kadın figürün eli yüzüne yakın bir konumda, dört parmağı görünür vaziyette resmedilmiştir. Bu figürün yüzü, açık ve dingin bir ifade sergilerken, beyaz bir başörtüsü ile çevrelenmiştir. Başörtüsünün içinde turuncu renkte bir başlık vardır. Giysilerinin ve başörtülerinin motifleri, Anadolu'nun geleneksel tekstil sanatını yansıtabilmektedir. Eserin sağına konumlandırılan kadın figürünün başında da diğer kadında olduğu gibi beyaz bir başörtü bulunmaktadır. Başörtünün içinde turuncu ve koyu renkli bir başlık, başlığın üzerinde boncuğu andıran açık renkle

lekeler mevcuttur. İki figür arasındaki etkileşim minimaldir, fakat gözlerinin ifadesi ve yüz hatlarının yoğunluğu, aralarında güçlü bir duygusal bağ olduğunu gösterir. Kompozisyondaki renkler, mavi ve morun hâkim olduğu soğuk tonlarla, figürlerin yüzlerine vuran ışıkla sıcak tonların dengesini sağlamaktadır. Bu renk kullanımı, figürlerin duygusal durumlarını ve aralarındaki kontrastı güçlendirmektedir. Mavi ve mor tonlarındaki arka plan, figürlerin cilt tonlarındaki sıcak tonlarla tezat oluşturmuş ve soğuk-sıcak dengesini kurmuştur. Eserdeki ışıklandırma, figürlerin yüz hatlarını belirginleştiren gölgelerle, her birinin karakter derinliğini vurgulamaktadır. Atalay'ın fırça darbeleri, figürlerin duygusal ifadelerini daha da derinleştirirken, başörtülerindeki detaylar ve doku çalışmaları, onların kültürel kimliklerine işaret etmektedir.



Resim 8 (İki Kadın/Ana Kız, 1977)

3.2. Turgut Atalay'ın "Pazarcı Kızlar" Adlı Eserinin Analizi

Turgut Atalay'ın "Pazarcı Kızlar" adlı eseri, 1990 tarihinde yapılmıştır. Tuval üzerine yağlıboya tekniğiyle yapılmış olan bu eser, 100 x 130 cm boyutlarındadır. Atalay'ın "Pazarcı Kızlar" isimli eseri, Anadolu'nun canlı pazar atmosferini, pazar yerinin ortasında bir araya gelmiş kadınların figüratif betimlemesiyle oluşturulmuştur. Eserde, farklı yaş gruplarından kadınlar, geleneksel kıyafetler içinde tasvir edilmiştir. Resmin ön planında yedi kadın ve bir çocuk resmedilmiştir. Bu kadın figürlerinin üçü yere serilen bir örtü üzerinde oturmakta ve köy pazarına satmak amaçlı getirdikleri meyveler ile görülmektedir. Resmin solunda ayakta duran kadın rüzgarda savrulan başörtüsünü tutmakta, kadının solunda ise kadının eteğini tutmuş vaziyette resmedilen sarı saçlı küçük bir çocuk bulunmaktadır. Kadın figürlerinin geleneksel kıyafetleri, başörtüleri ve aksesuarları, bölgesel çeşitliliği ve kültürel zenginliği ortaya koymaktadır. Eserdeki her bir figür, farklı bir hikâye anlatır gibi, kendi karakteristik özellikleriyle resmedilmiştir. Arka planda, pazarın genel görünümü daha soyut bir tarzda işlenmiş, bu da ön plandaki detaylı figürlerle bir derinlik ve kontrast yaratmıştır. Figürlerin merkezi konumlandırılması, izleyicinin dikkatini bu alana yoğunlaştırırken, farklı pozlar ve ifadelerle resmedilen kadınlar, pazar yerindeki sosyal etkileşimleri canlandırmaktadır.



Resim 9 (Pazarcı Kızlar, 1990)

Eserdeki renk paleti, figürlerin giysilerindeki parlak ve çeşitli renklerle dikkat çekici olup, bu renkler figürlerin kültürel kimliklerini ve kişisel özelliklerini vurgulamaktadır. Renkler arasındaki kontrast ve uyum, eserin görsel ritmini ve kompozisyonundaki dengeyi sağlamıştır. Mekânsal düzenlemeler açısından Atalay, eserde mekânsal derinlik yaratmak için perspektif ve gölgeleme tekniklerini ustaca kullanmıştır. Arka planın daha soyut bir tarzda işlenmesi, ön plandaki detaylı figürlerle kontrast oluşturarak, eserin üç boyutlu algısını güçlendirmiş ve izleyiciye pazar yerinin genişliğini hissettirmiştir. Atalay'ın eseri, teknik ustalığı ve görsel anlatımıyla, Türk resim sanatında önemli bir yere sahiptir. Kompozisyonun dengesi, renklerin kullanımı ve figürlerin detaylı betimlenişi, eserin estetik ve sanatsal değerini artırmaktadır. "Pazarcı Kızlar", hem görsel olarak tatmin edici bir eser olması hem de Anadolu'nun sosyo-kültürel yapısına dair derin anlayışlar sunması nedeniyle, sanat tarihinde değerli bir yere sahiptir. Bu eser, Atalay'ın sanatındaki ustalığın ve Türk resim sanatının zenginliğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilmektedir.

3.3. Turgut Atalay'ın "Köyden Şehirlere Göç" Adlı Eserinin Analizi

Turgut Atalay'ın "Köyden Şehirlere Göç" adlı eseri, 1992 tarihinde yapılmıştır. Tuval üzerine yağlıboya tekniğiyle yapılmış olan bu eser, 160 x 200 cm boyutlarındadır. Resimde, yaşamlarını köylerinden şehirlere taşıyan bir ailenin göç yolculuğu betimlenmiştir. Dört figür, resmin ön planında yer almaktadır. Sağdan sola doğru resme baktığımızda; aile reisi rolündeki erkek figürü, sol omuzunda ağaçtan bir sopaya takılmış bir heybe ile yürümektedir. Figür üzerine yapılan detaylı inceleme, aile reisi olarak betimlenen erkek figürün sağ ayağının, yere kararlı ve sağlam bir şekilde basmasının, bu figürün destekleyici rolünü vurguladığını ortaya koymaktadır. Bu duruş, öne çıkan diğer figürlere, güç aktarımında bulunan bir pozisyon olarak tasvir edilmiştir. Erkek figürü sol eliyle de önündeki kadın figürünün sırtında taşıdığı bebeğe destek verir şekilde resmedilmiştir. Erkek figürünün önünde, bir kadın yer almakta, sol eli ile bir sopa yardımıyla yürümekte ve sırtında küçük bir bebek taşımaktadır. Önlerinde, bir kız çocuğu, üçü beyaz biri siyah olan keçileri yönlendirmektedir. Figürlerin giysileri geleneksel Türk kıyafetlerini yansıtarak dönemin ve kültürün izlerini taşımaktadır. Arka planda, geniş bir manzara ve bulutlu bir gökyüzü görülmektedir. Kompozisyon, figürlerin dinamik pozisyonları ve arka plandaki açık alan ile güçlü bir hareket duygusu yaratmaktadır. Ön plandaki figürler, canlı renklerle ve detaylı bir şekilde işlenmiş, bu da onlara görsel bir ağırlık kazandırmıştır. Dikey ve yatay çizgiler, eserin dengesini sağlamakta ve figürlerin düzeni, göçün zorlukları ve aile bağlarının gücünü vurgulamaktadır.



Resim 10 (Köyden Şehirlere Göç, 1992)

Eserde ışık ve gölge kullanımı, figürlerin yüz ifadelerini ve giysilerinin dokularını vurgulayarak esere dramatik bir etki katmıştır. Resmin dengesi, yerleşimleri ve figürlerin dinamik pozlarıyla sağlanmış, bu da göçün kaçınılmaz hareketini ve sürecin devamlılığını göstermektedir. Atalay, "Köyden Şehirlere Göç" adlı eserinde, Türkiye'nin kırsalından kentsel bölgelerine yaşanan kitlesel göçü, insan figürleri üzerinden dramatize etmektedir. Bu sürecin bireyler üzerindeki etkisi, figürlerin yüz ifadeleri ve duruşları ile ustaca işlenmiştir. Erkek figürünün yüzündeki ifade ve omuzlarındaki yük, geleneksel yaşam tarzından kopuşun ağırlığını simgelerken, kadının ve çocuğun varlığı, umudun ve yaşamın sürekliliğini temsil edebilmektedir. Eser, göçün bireysel ve toplumsal etkilerini derinlemesine irdeleyerek, izleyicileri tarihsel ve güncel sosyal meseleler üzerine düşünmeye davet etmektedir. Turgut Atalay'ın "Köyden Şehirlere Göç" adlı eseri, sanatsal ve teknik yeterliliklerinin yanı sıra, taşıdığı sosyal mesajlarla da önemli bir sanat eseri olarak değerlendirilmektedir. Resmin güçlü kompozisyonu, figürlerin anlatım gücü ve renk kullanımı, göç gibi karmaşık ve çok boyutlu bir konuyu etkileyici bir şekilde işlemiştir. Atalay, bu eser ile Türkiye'nin yakın tarihine ışık tutarken, aynı zamanda evrensel bir hikâye anlatıcılığı ve insanlık durumu üzerine kapsamlı bir yorum sunmaktadır.

4. SONUÇ

Bu çalışma, Turgut Atalay'ın seçili üç eserinde kadın figürlerinin ve köy yaşamının temsillerini mercek altına alarak, bu temsillerin sosyo-kültürel bağlamdaki anlamlarını ve sanatçının bu temaları işleyiş biçimini detaylı bir şekilde incelemiştir. Atalay'ın eserlerindeki kadın figürleri ve köy yaşamı betimlemeleri, onun sanatsal ifadesinin merkezinde yer almakta; bu, sanatçının toplumsal cinsiyet rolleri, doğayla insan ilişkisi ve köy yaşamının estetiği gibi konulara olan derin ilgisini yansıtmaktadır. Turgut Atalay, resimlerinde kadın figürlerini, köy yaşamının zorluklarına ve sevinçlerine ortak olan, bu yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak tasvir etmiştir. Sanatçı, kadınların köy yaşamındaki günlük rutinlerini, aile içindeki rollerini ve toplumsal cinsiyet temelli beklentileri üzerinden bir anlatı inşa ederken, bu figürler aracılığıyla, kadınların yaşamın çeşitli yönlerine nasıl anlam kattıklarını ve bu yaşamın zorlukları karşısında gösterdikleri dayanıklılığı ve direnci vurgulamıştır. Atalay'ın kadın temsilleri, bireylerin topluluk içindeki sosyal ilişkilerini, dayanışma ve bağlılık hislerini de ön plana çıkarmaktadır. Bu eserlerdeki kadın figürleri, toplumsal cinsiyet rollerinin sadece toplum tarafından dayatılan kalıplar olmadığını, aynı zamanda bireylerin bu rolleri nasıl içselleştirdiklerini ve yaşamlarını bu çerçevede nasıl şekillendirdiklerini de göstermektedir. Bu değerlendirmede, Atalay'ın eserlerindeki kadın ve köy yaşamı temsilleri üzerinden yürütülen analiz, sanatçının bu temaları nasıl ele aldığına ve bu temaların sanatçının genel sanat pratiğinde nasıl bir yer tuttuğuna dair kapsamlı bir bakış

sunmaktadır. Atalay'ın eserleri, toplumsal cinsiyet rolleri, doğa-insan ilişkisi ve köy yaşamının estetiği gibi konulara dair zengin içerikler sunarak, bu alanlardaki tartışmalara önemli katkılarda bulunmaktadır. Atalay, resimlerinde kadın figürlerini ve köy yaşamını merkeze alarak, bu temalar aracılığıyla hem bireysel hem de toplumsal hafızanın bir parçası olan deneyimleri aktarmaktadır. Bu eserlerin, izleyicilere, köy yaşamının ve kadınların bu yaşam içerisindeki rollerinin çok boyutlu yapısını anlama fırsatı verdiği görülmektedir. Sanatçının köy yaşamı ve kadın temsilleri üzerine kurulu bu detaylı inceleme, Atalay'ın eserlerinin, toplumsal cinsiyet rolleri ve doğa-insan ilişkisi gibi konularda derinlemesine bir anlayış geliştirmek isteyen araştırmacılar, sanat tarihçileri ve sosyal bilimciler için değerli bir kaynak teşkil ettiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Atalay'ın eserleri, köy yaşamının ve kadınların sosyal yaşamdaki yerinin, tarihsel ve kültürel bağlamda nasıl anlaşılması gerektiği konusunda önemli ipuçları vermektedir.

KAYNAKÇA

ATALAY, T. (1982). Kendini Analatım Zorluğu, Sanat Çevresi, Sayı: 41, İstanbul.

BERK, N. ve GEZER, H. (1973). 50 Yılın Türk Resim ve Heykeli, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

BOYDAŞ, N. (2007). Sanat Eleştirisine Giriş, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

MENGÜÇ, A. (1994). Turgut Atalay, Bilim Sanat Galerisi Yayınları/İstanbul.

TÜRKİYE CUMHURİYET MERKEZ BANKASI (2004). Sanat Koleksiyonu 1, Ankara.

ÜSTÜNİPEK, Ş. (2009). 1936-1950 Yılları Arasında Güzel Sanatlar Akademisi: Léopold-Lévy ve Atölyesi, Doktora Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Resim 1. MENGÜÇ, A. (1994). Turgut Atalay, Bilim Sanat Galerisi Yayınları/İstanbul, syf 23.

Resim 2. MENGÜÇ, A. (1994). Turgut Atalay, Bilim Sanat Galerisi Yayınları/İstanbul, syf 22.

Resim 3. MENGÜÇ, A. (1994). Turgut Atalay, Bilim Sanat Galerisi Yayınları/İstanbul, syf 57.

Resim 4. MENGÜÇ, A. (1994). Turgut Atalay, Bilim Sanat Galerisi Yayınları/İstanbul, syf 59.

Resim 5. MENGÜÇ, A. (1994). Turgut Atalay, Bilim Sanat Galerisi Yayınları/İstanbul, syf 123.

Resim 6. MENGÜÇ, A. (1994). Turgut Atalay, Bilim Sanat Galerisi Yayınları/İstanbul, syf 121.

Resim 7. MENGÜÇ, A. (1994). Turgut Atalay, Bilim Sanat Galerisi Yayınları/İstanbul, syf 127.

Resim 8. MENGÜÇ, A. (1994). Turgut Atalay, Bilim Sanat Galerisi Yayınları/İstanbul, syf 118.

Resim 9. MENGÜÇ, A. (1994). Turgut Atalay, Bilim Sanat Galerisi Yayınları/İstanbul, syf 116.

Resim 10. <https://www.zeplinsanat.com/turgut-atalay15421.html> erişim tarihi: 02.03.2024, 17:23:59.

Makale id= 37

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-2763-1879

| 300

Bilim ve Sanat Merkezine Yeni Katılan Öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezlerine, Öğretmenlere ve Kendilerine Yönelik Metaforik Algıları**Dr. Niymet Demirci¹**¹Milli Eğitim Bakanlığı, Torbalı Bilim ve Sanat Merkezi

Özet: Bilim ve sanat merkezleri 2. sınıftan itibaren özel yetenekli tanısı almış öğrencileri kapsayan, öğrenme ortamlarında elde ettikleri bilgilerin anlamlandırıldığı ve farklı disiplinlerin bir araya getirildiği eğitim öğretim ortamlarıdır. Bilim merkezlerinin bilim kültürü oluşturma, en genel anlamıyla bilimi özümseme olanakları sağlama açısından öğrencilerin soyut, üst bilişsel, tasarım odaklı, bilimsel düşünebilme becerilerine katkıları göz ardı edilemez. Bu doğrultuda araştırmanın amacı bilim ve sanat merkezlerine yeni katılan öğrencilerin bilim merkezlerine, kendilerine ve öğretmenlere yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesidir. Çalışma kapsamında verilerin toplanması amacıyla 2023-2024 eğitim öğretim yılında bilim ve sanat merkezine yeni kayıt yaptıran uyum programındaki 120 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin bilim merkezi, bilim merkezi öğrencisi ve bilim merkezi öğretmeni kavramlarına yönelik algılarını inceleyebilmek adına oluşturdukları metaforlar analiz edilmiştir. Bu nedenle çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırmasıdır. Veriler araştırmacı tarafından yerinde toplanmıştır. Verilerin analizinde bilim merkezlerine yönelik en çok “zor bir sınav”, “en güzel okul”, “eğlenceli sınıf”, “deney”, “kodlama” metaforlarına rastlanılmıştır. Bilim merkezleri öğrencilerine yönelik en çok “başarılı”, “seçilmiş öğrenci”, “matematikçi”, “yıldız”, “değerli maden” metaforlarına rastlanılmıştır. Bilim merkezleri öğretmenlerine yönelik ise en çok “pusula”, “kâşif”, “seçilmiş olan”, “kitap” metaforlarına rastlanılmıştır. Metaforlara göre ayrılan kategorilerde bilim merkezleri için en fazla metaforun bulunduğu kategori “Deney yapılan laboratuvar merkezi” ve “Teknolojik imkânlar sunan bilim merkezi” olarak bulunmuştur. Bilim merkezleri öğrencileri için en fazla metaforun bulunduğu kategori “Sınav ortalamasına göre seçilmiş öğrenci durumu”, öğretmenler için ise en fazla metaforun bulunduğu kategori “Yetenekleri geliştirme beklentisi durumu” olarak bulunmuştur. Elde edilen bütün verilere genel olarak bakıldığında bilim merkezlerine yeni katılan öğrenciler bilim merkezlerini okulda ulaşamadıkları olanaklara erişebilme imkânı buldukları yer olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlere yönelik algıları da bilim merkezlerinden beklentileri ile benzerlik göstermektedir. Okuldaki öğretmenlerinden farklı olarak onların yeteneklerini geliştirme ve ihtiyaçlarına yönelik yaklaşma beklentisinde oldukları görülmektedir. Bilim merkezlerinde kendilerini seçilmiş olma, üstün olma gibi algılamaları ise sosyal ve duyuşsal bağlamda endişe uyandırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilim ve sanat merkezleri, Yeni katılan öğrenciler, Metaforik algılar

Metaphorical Perceptions of Students Newly Joined the Science and Art Center Towards the Science and Art Centers, Teachers and Themselves

Abstract: Science and art centers are educational environments that include students diagnosed with special talents starting from the 2nd grade, where the information they obtain in learning environments is given meaning and different disciplines are brought together. In terms of providing opportunities for science centers to create a science culture and to assimilate science in the broadest sense, their contribution to students' abstract, metacognitive, design-oriented and scientific thinking skills cannot be ignored. In this regard, the aim of the research is to determine the perceptions of new students joining science and art centers towards science centers, themselves and teachers, through metaphors. In order to collect data within the scope of the study, 120 students in the orientation program who were newly registered at the science and art center in the 2023-2024 academic year were reached. The metaphors created by these students were analyzed in order to examine their perceptions of the concepts of science center, science center student and science center teacher. For this reason, case research is one of the qualitative research methods in the research. Data were collected on site by the researcher. In the

analysis of the data, the most common metaphors for science centers were "a difficult exam", "the most beautiful school", "fun class", "experiment" and "coding". The most common metaphors for science center students were "successful", "selected student", "mathematician", "star" and "precious metal". The most common metaphors for science center teachers were "compass", "explorer", "chosen one" and "book". In the categories divided according to metaphors, the category with the most metaphors for science centers was found to be "Laboratory center where experiments are performed" and "Science center offering technological opportunities". The category with the most metaphors for science center students was found to be "The situation of students selected according to the exam average", and the category with the most metaphors for teachers was "Status of expectation of developing talents". When we look at all the data obtained in general, students who are new to science centers perceive science centers as places where they have the opportunity to access opportunities that they could not access at school. Their perceptions towards teachers are also similar to their expectations from science centres. It seems that, unlike their teachers at school, they expect to develop their skills and approach their needs. Perceptions of themselves as being chosen and superior in science centers cause concern in social and emotional contexts.

Keywords: Science And Art Centers, New Students, Metaphorical Perceptions

Giriş

Ülkemizde son yıllarda üstün zekâlı ve yetenekli bireylere yönelik önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu bireyler yaşitlarından daha hızlı öğrenebilen, sanat, yaratıcılık, liderlik yönünden yaşitlarına göre önde olup, akademik yönden özel yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlama becerisi olan, ilgi alanları bakımından bağımsız hareket etmeyi tercih eden ve yüksek performans düzeyine sahip bireylerdir (MEB, 2016). Ülkemizde bu öğrencilere özel eğitim desteği verilmesi amacıyla Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) Yönergesine (2016) göre BİLSEM’lerde okul öncesi eğitimle başlayıp lise eğitimi bitene kadar devam eden bir eğitim öğretim süreci vardır. Ancak ilkokul 2. sınıftan itibaren özel yetenekli tanısı almış öğrenciler lise son sınıfa kadar BİLSEM’lerde destek eğitimi almaktadırlar. BİLSEM’lerde özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin küçük yaşlardan itibaren ortaya çıkarılması amaçlanır, var olan kapasitelerini erken yaşlardan itibaren fark etmelerini sağlamaya çalışılır (MEB, 2022). Bahsedilen bu temel amaçlar düşünüldüğünde bilim kültürü oluşturma, teknolojik gelişmeleri öğretim sürecine entegre etme en genel anlamıyla bilimi özümseme olanakları sağlaması açısından öğrencilerin soyut, üst bilişsel, tasarım odaklı, bilimsel düşünme becerilerine ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıları göz ardı edilemez.

BİLSEM’lerde öğrencilere beş farklı program uygulanır. Bu programlar sırasıyla; uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme (BYF), özel yetenekleri geliştirme (ÖYG) ile proje üretimi ve yönetimi programlarıdır. Bahsedilen uyum programı en az iki hafta en fazla iki ay sürmektedir (MEB, 2016).

Özellikle son yıllarda etkililiği hızlı bir şekilde ilerleyen BİLSEM’lere yönelik olumlu yaklaşımların nedenleri araştırılmaya değer görülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada BİLSEM’lere yeni katılan öğrencilerin bilim merkezlerine, kendilerine ve öğretmenlere yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Literatür incelendiğinde BİLSEM’ler ile ilgili farklı değişkenlere göre metafor çalışmaları yapıldığı görülmüştür. Bolat (2020) “Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezindeki ve Okuldaki Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Metaforik Algıları” çalışmasını, Açar, Kaya ve Güneş (2017), “Özel gereksinimli bireyler hakkındaki görüşlere ilişkin metafor çalışması” yapmıştır. Benzer şekilde Aslan ve Doğan (2016), “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Devam Ettikleri Okulları İle Bilim ve Sanat Merkezine İlişkin Metaforik Algıları: Karşılaştırmalı Durum Çalışması”nda üstün yetenekli öğrencilerin BİLSEM’i nasıl algıladıklarını anlamaya yönelik nitel bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde BİLSEM’lere yeni katılan öğrencilerin metaforik algılarına yönelik verilerin de yer almasının alana önemli bir katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Problem Durumu

Son yıllarda etkililiği hızlı bir şekilde ilerleyen BİLSEM’lere yönelik olumlu yaklaşımların ve beklentilerin üstün zekâlı ve özel yetenekli tanısı almış öğrencilerin gözünden incelenmesi araştırılmaya değer görülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada BİLSEM'lere yeni katılan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilim merkezlerine, kendilerine ve öğretmenlere yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM'e yönelik metaforları nelerdir ve üretilen metaforlar hangi temalar altında şekillenmiştir?
2. Özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM'deki öğretmenlere yönelik metaforları nelerdir ve üretilen metaforlar hangi temalar altında şekillenmiştir?
3. Özel yetenekli öğrencilerin kendilerine yönelik metaforları nelerdir ve üretilen metaforlar hangi temalar altında şekillenmiştir?

Yöntem

Bilim ve sanat merkezine yeni katılan üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM'lere, öğretmenlere ve kendilerine yönelik algılarını anlamak amaçlı yapılan bu araştırmada yorumlayıcı felsefeye dayanan nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması kullanılmıştır. Durum araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, sınırları belirlenmiş güncel bir durum ya da belirli bir zaman aralığındaki durumlar hakkında gözlem, mülakat, görsel-işitsel materyaller veya dokümanlar aracılığıyla derinlemesine bilgi topladığı, ardından bir durumun betimlemesini yaptığı araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013). Başka bir ifadeyle bir durumun derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013). Bu araştırmada belirlenen durum BİLSEM'e yeni katılan öğrencilerin algılarıdır. Bu doğrultuda öğrencilerin metaforik cevapları ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

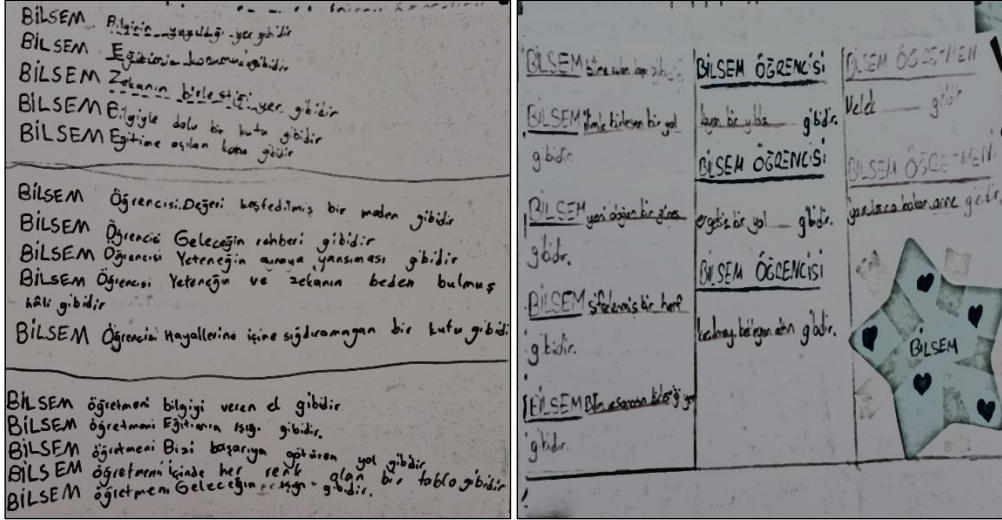
Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında BİLSEM'e yeni katılan 120 üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, araştırmacı tarafından belirlenen uyum programındaki BİLSEM öğrencisi olma ölçütlerinden dolayı ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme önceden belirlenen ölçütleri karşılayan durumları çalışma, gözden geçirmedir ve seçilecek durumlardan zengin bilgi elde edilir. (Patton, 2014). Katılımcı grubun özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı grubun özellikleri

Sınıf	Cinsiyet	n	%
2. Sınıf	Kız	16	25
	Erkek	14	
3. Sınıf	Kız	22	41
	Erkek	28	
4. Sınıf	Kız	18	33
	Erkek	22	
Toplam		120	

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada araştırılan olgular bilim merkezleri, bilim merkezleri öğrencileri ve bilim merkezleri öğretmenleridir. Bu doğrultuda katılımcı gruba Şekil 1'de görüldüğü gibi "Bilim ve sanat merkezlerigibidir.", "Bilim ve sanat merkezleri öğrencileri.....gibidir.", "Bilim ve sanat merkezleri öğretmenlerigibidir." ifadelerinden oluşan formları verilmiştir.



Şekil 1. Metafor formları örnekleri

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Geçerlik çalışması veri toplama araçlarına yönelik yapılan çalışmalardır. Bu çalışmada veriler Görüşme Formu ile toplanmıştır. Görüşme Formunun oluşturulmasında Gazi Üniversitesinden eğitim bilimleri alanında 2 doktorun görüşüne başvurulmuştur. Literatür taraması yapılarak daha önce bu konuda yapılmış çalışmalarda kullanılan formlar incelenmiştir.

Güvenirlik çalışmaları, veri toplama araçları ile toplanan verilerin güvenilirliği ile ilgili bir durumdur. Güvenirliği sağlama adına şu çalışmalar yapılmıştır; metaforların doğru temalar altında toplanıp toplanmadığı yönünde 2 uzmandan görüş alınmıştır, Ortaya çıkan temalarla ilgili metaforlar öğrencilere tekrar sorularak temaların doğruluğu yönünde bilgi teyidi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler araştırmacı tarafından yerinde toplanmıştır. Araştırmada elde edilen metaforlardan ilgisiz olan 31'i elenmiş ve 89 metafor değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen metaforlar değerlendirmeye alınırken ve metaforlara yönelik kategoriler oluştururken ilgili literatürle desteklenilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin BİLSEM'lere, BİLSEM öğretmenlerine ve kendilerine yönelik oluşturdukları metaforlara ait bulgulara yer verilmiştir.

BİLSEM'lere yeni katılan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin BİLSEM'e yönelik metaforik algıları

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin BİLSEM'e yönelik oluşturdukları metaforlar Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin BİLSEM'e yönelik toplam 30 metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu metaforlardan top, spor, dünyanın ham maddesi, dünyadaki çekirdek, dağdaki bal, arkadaş edinme yeri metaforları birer defa kullanılmıştır.

Tablo 2. BİLSEM'e yönelik metaforlar

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Zor bir sınav	10	11,2	Beyin	2	2,2
Eğlenceli okul	10	11,2	Bilimin altın hali	2	2,2

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Eğlenceli sınıf	22	22,5	Top	1	1,1
Deney merkezi	22	22,5	Spor	1	1,1
Bilime açılan kapı	33	37	Eğlenceli park	5	5,61
Kodlama	22	22,5	Arkadaşa edinme yeri	1	1,1
Robotik kodlama	15	16,85	Gizemli deneyler	22	22,5
Zekâ geliştirme yeri	15	16,85	Deney Kitabı	22	22,5
İlim ve bilimin birleştiği yer	15	16,85	Oyun	9	10,11
Eğlenceli bilgisayar	15	16,85	Dünyanın ham maddesi	1	1,1
Madenden çıkan elmas	2	2,2	Dünyadaki çekirdek	1	1,1
Mağaradaki altın	2	2,2	Dağdaki bal	1	1,1
Etkinlik yapılan yer	15	16,85	Dünyanın sınavı	5	5,61
Zekâ parkı	6	6,75	Bilim ve sanata açılan kapı	15	16,85
Bilginin yayıldığı yer	9	10,11	Yeteneklerin keşfedildiği yer	10	11,2

Tablo 2'deki metaforların dayanaklarının analiz edilmesiyle kodlar oluşturulmuş, bu kodlar beş kavramsal kategori altında sınıflandırılarak Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. BİLSEM'e yönelik geliştirilen metaforların kavramsal kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	f	%
Bilim merkezi	Bilime açılan kapı, zekâ geliştirme yeri, ilimin ve bilimin birleştiği yer, bilginin yayıldığı yer, bilim ve sanata açılan kapı	97	31
Eğlenceli okul	Eğlenceli okul, eğlenceli sınıf, zekâ parkı, eğlenceli park, arkadaş edinme yeri, oyun	68	21
Deney yapılan laboratuvar merkezi	Deney merkezi, Etkinlik yapılan yer, deney kitabı, gizemli deneyler	61	19
Teknolojik imkânlar sunan bilim merkezi	Kodlama, robotik kodlama, eğlenceli bilgisayar	52	16
Kazanılan bir okul	Zor bir sınav, yeteneklerin keşfedildiği yer, dünyanın sınavı	25	8

BİLSEM'lere yeni katılan üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin BİLSEM öğretmenlerine yönelik metaforik algıları

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin BİLSEM öğretmenlerine yönelik oluşturdukları metaforlar Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin BİLSEM öğretmenlerine yönelik toplam 32 metafor geliştirdikleri görülmektedir.

Tablo 4. BİLSEM öğretmenlerine yönelik metaforlar

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Demir	1	1,1	Bilim insanı	15	16,85
Oksijen	1	1,1	Bilgisayar	2	2,2
Ağaç	1	1,1	Hazine keşfeden biri	1	1,1
Bilgiyi veren el	1	1,1	En eğlenceli öğretmen	5	5,61
Işık	10	11,2	Bilim kralı	2	2,2
Mum	10	11,2	Ay	1	1,1
Başarı yolu	5	5,61	Saati döndüren altın çark	2	2,2
Her rengin olduğu tablo	5	5,61	Sonsuz yolda rehber	5	5,61
Zekâ geliştiren makine	5	5,61	Sade dondurmaya renklendiren özel bir toz	1	1,1
Yetenekli öğretmen	5	5,61	Yıldız	1	1,1
Bizi elektrik gibi çalıştıracak makine	1	1,1	Kanatsız melek	1	1,1
Zekâ makinası	5	5,61	Yavrularına akıl veren anne	1	1,1
Melek	2	2,2	Uzun bir bilgi kuyusu	1	1,1
Altın	2	2,2	Pusula	7	8,2
Kalp	1	1,1	Kâşif	5	5,61
Kitap	15	16,85	Yetenek avcısı	7	8,2

Tablo 4'teki metaforların dayanaklarının analiz edilmesiyle kodlar oluşturulmuş, bu kodlar üç kavramsal kategori altında sınıflandırılarak Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. BİLSEM öğretmenlerine yönelik geliştirilen metaforların kavramsal kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	f	%
Yetenekleri geliştiren mentor öğretmen	Başarı yolu (5), zekâ geliştiren makine (5), mum (10), ışık (10), ay (1), saati döndüren altın çark (2), bizi elektrik gibi çalıştıracak makine (1), kitap (15),	58	54

Kategoriler	Metaforlar	f	%
	yavrularına akıl veren anne (1), pusula (7), bilgiyi veren el (1)		
Okuldaki öğretmenlerden farklı özelliklere sahip öğretmen	Her rengin bulunduğu tablo, yetenekli öğretmen (5), zekâ makinası (5), bilim insanı (15), en eğlenceli öğretmen (5), bilim kralı (5), sade dondurmayı renklendiren özel bir toz (1)	36	33
Yetenek keşfeden uzman	Hazine keşfeden biri (1), kâşif (5), yetenek avcısı (7)	13	12

BİLSEM'lere yeni katılan üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin BİLSEM öğrencilerine yönelik metaforik algıları

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin BİLSEM öğrencilerine yönelik oluşturdukları metaforlar Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin BİLSEM öğrencilerine yönelik toplam 27 metafor geliştirdikleri görülmektedir.

Tablo 6. BİLSEM öğrencilerine yönelik metaforlar

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Kayan bir yıldız	3	4,4	Sürekli yazı yazmak isteyen bir kalem	1	1,1
Engelsiz bir yol	1	1,1	Bilim insanı	1	1,1
Kazılmayı bekleyen altın	4	5,3	Uranyum	1	1,1
Bilgi makinası	1	1,1	Zeki bir adam	1	1,1
Süper kahraman	1	1,1	Keşfedilmeyi bekleyen yıldız	2	2,2
Sonucu muhteşem olan bir matematik işlemi	1	1,1	Beslenmeyi bekleyen bir arı	2	2,2
Parlayan elmas	7	8,1	Hesap makinesi	1	1,1
Rengârenk bir kelebek	1	1,1	Çalışkan bir arı	5	5,61
Kitap	5	5,61	Zekâ	5	5,61
Matematik sever	2	2,2	Düğmeye basınca hemen çalışan robot	1	1,1
Mücevher	1	1,1	Parlak bir ışık	1	1,1
Akıl makinesi	1	1,1	Bulunmayı bekleyen kıymetli bir maden	1	1,1
Gizemli matematikçi	2	2,2	Keşif Parkı	1	1,1
Akıl küpü	1	1,1			

Tablo 6'daki metaforların dayanaklarının analiz edilmesiyle kodlar oluşturulmuş, bu kodlar iki kavramsal kategori altında sınıflandırılarak Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. BİLSEM'e yönelik geliştirilen metaforların kavramsal kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	f	%
Üstün zekâlı öğrenci özellikleri	Bilgi makinası (1), süper kahraman (1), sonucu muhteşem olan bir matematik işlemi (1), parlayan elmas (7), rengârenk bir kelebek (1), kitap (5), matematik sever (5), akıl makinesi (1), akıl küpü (9), bilim insanı (1), uranyum (1), zeki bir adam (1), hesap makinası (1), zekâ (5), çalışkan bir arı (5), parlak bir ışık (1)	46	74
Özel eğitim ihtiyacı	Kazılmayı bekleyen altın (4), engelsiz yol (1), kayan bir yıldız (3), gizemli matematikçi (2), sürekli yazı yazmak isteyen bir kalem (1), keşfedilmeyi bekleyen yıldız (2), beslenmeyi bekleyen arı (2), bulunmayı bekleyen kıymetli bir maden (1), düğmeye basınca hemen çalışan robot (1)	16	25

Sonuç ve Tartışma

Verilerin analizlerine genel olarak bakıldığında;

- Bilim merkezlerine yönelik en çok “eğlenceli sınıf”, “eğlenceli okul”, “deney yapılan yer”, “bilime açılan kapı” metaforlarına rastlanılmıştır.
- Bilim merkezleri öğretmenlerine yönelik ise en çok “pusula”, “kâşif”, “yetenek avcısı”, “kitap” metaforlarına rastlanılmıştır.
- Bilim merkezleri öğrencilerine yönelik en çok “başarılı”, “seçilmiş öğrenci”, “matematikçi”, “yıldız”, “değerli maden” metaforlarına rastlanılmıştır.
- Metaforlara göre ayrılan kategorilerde bilim merkezleri için en fazla metaforun bulunduğu kategori “Deney yapılan laboratuvar merkezi” ve “Teknolojik imkânlar sunan bilim merkezi” olarak bulunmuştur.
- Bilim merkezleri öğrencileri için en fazla metaforun bulunduğu kategori “üstün zekâlıların özellikleri” kategorisi belirlenmiştir.
- Öğretmenler için ise en fazla metaforun bulunduğu kategori “Yetenekleri geliştirme beklentisi durumu” olarak bulunmuştur.

Bulgularda elde edilen kategoriler incelendiğinde; bilim merkezlerine yeni katılan öğrenciler bilim merkezlerini okulda ulaşamadıkları olanaklara erişebilme imkânı buldukları yer olarak algılamaktadırlar. Benzer bulgulara Şükrü, Sağlam ve Mutlu (2017) çalışmalarında da ulaşılmıştır. Bahsedilen çalışmada BİLSEM ve okul kavramlarına ilişkin sıklık olarak “Mutluluk verici ve eğlenceli öğrenme ortamı”, “Bilgi verici öğrenme ortamı” ve “Sıkıcı öğrenme ortamı” şeklinde olduğu görülmektedir. Çalışma neticesinde özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM’i okula göre daha pozitif algıladıkları ve okulu sıkıcı buldukları saptanmıştır.

Öğretmenlere yönelik algıları da bilim merkezlerinden beklentileri ile benzerlik göstermektedir. Okuldaki öğretmenlerinden farklı olarak başarı yolu (5), zekâ geliştiren makine (5), mum (10), ışık (10), ay (1), saati döndüren altın çark (2), bizi elektrik gibi çalıştıracak makina (1), kitap (15), yavrularına akıl veren anne (1), pusula (7), bilgiyi veren el (1) metaforları ile onların yeteneklerini geliştirme ve ihtiyaçlarına yönelik yaklaşma beklentisinde oldukları görülmektedir.

Üstün zekâlı ve özel yetenekli olma konusunda bilgi makinası (1), süper kahraman (1), sonucu muhteşem olan bir matematik işlemi (1), parlayan elmas (7), rengârenk bir kelebek (1), kitap (5),

matematik sever (5), akıl makinesi (1), akıl küpü (9), bilim insanı (1), uranyum (1), zeki bir adam (1), hesap makinası (1), zekâ (5), çalışkan bir arı (5), parlak bir ışık (1) metaforlarıyla kendi özelliklerinin farkında olduklarını ve kazılmayı bekleyen altın (4), engelsiz yol (1), kayan bir yıldız (3), gizemli matematikçi (2), sürekli yazı yazmak isteyen bir kalem (1), keşfedilmeyi bekleyen yıldız (2), beslenmeyi bekleyen arı (2), bulunmayı bekleyen kıymetli bir maden (1), düğmeye basınca hemen çalışan robot (1) metaforlarıyla da özel eğitime ihtiyaçları ve beklentileri olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

- Aslan, H., & Doğan, Ü. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okulları ile bilim ve sanat merkezine ilişkin metaforik algıları: karşılaştırmalı durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 335-350.
- Bolat, H. (2020). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bilim ve sanat merkezindeki ve okuldaki sosyal bilgiler dersine yönelik metaforik algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1135-1144.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. M. Bütün ve C. B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Açar, D., Kaya, G. & Güneş, G. (2017). Özel gereksinimli bireyler hakkındaki görüşlere ilişkin metafor çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 935-944.
- MEB (2016). TC. Millî Eğitim Bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden 12.02.2024 tarihinde edinilmiştir.
- Meb. (2022). Bilim ve Sanat Merkezleri yönergesi. Tebliğler Dergisi
- Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma. Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. S. Turan (Çev. Ed.) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014) Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. M. Bütün ve S. Demir (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Şükrü, S. U., Sağlam, A., & Mutlu, Y. (2017). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin “bilsem” ve “okul” kavramlarına ilişkin algı düzeylerinin metaforlarla karşılaştırılması. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(3), 91-108.

Makale id= 50

Poster Sunum

ORCID ID: 0000-0001-8139-0781

| 309

Leveraging Technological Advancements for Research: Empowering Master's Students**Assoc.Prof.Dr Ogerta Koruti Stroka¹**¹Universtij of Tirana

Abstract: *In the fast-paced academic environment of today, technology is crucial for master's students' ability to conduct research. It is the responsibility of master's students to carry out in-depth study in order to broaden their knowledge in their subjects and advance academics. Recent technology developments have completely changed the research environment and provided students with previously unheard-of chances to improve their research skills. Master's students can efficiently manage the complexity of research with the help of technology, which offers them essential resources such as collaboration platforms and advanced data analysis tools. This article examines the many advantages of incorporating technology into research methods and outlines several platforms and tools that may be used to improve the effectiveness and efficiency of research. Master's students can facilitate innovation and academic excellence by simplifying data gathering, analysis, cooperation, and dissemination through making full use of technology innovations.*

Keywords: *Research, Technology, Zotero, Tableau, Mendeley, Github, Nvivo*

Introduction

The pace of technological development causes constant change of research practices and often reorientates research themselves. The value of addition of nanotechnology knowledge to Master's students during the last stage of their academic careers at master courses provides brand new possibilities of using technology to stoke their imagination and talent for research projects. These days, researchers can enjoy the best-giving technologies that hold a lot in their stock, from inquiry to analysis and cooperation as well as the publication.

What awaits Master's students upon the start of their research project, are an assortment of challenges, and along the process also opportunities they can take advantage of. The quality of their research is mainly determined by their capability to face the drastic complexity of the research process, and this is regardless of the type of research they are conducting, whether it is an empirical study, a literature review or a theoretical inquiry¹. Innovative technology is a good digital aid to master's students so that they can use its modern resources to get rid of aged challenges, make processes more efficient, and explore new forums of learning and research.

The core notion of efficiency is where technology gained the edge. Technology is a critical tool that makes it possible for Master's students to make use of their research information and data in a fast-paced, accurate, and reliable way. The scope encompasses the application of advanced data collection methods relying on online forms and mobile applications for data collection and using a comprehensive set of data analysis methodologies that include machine learning, spatial and temporal data analysis². Through master's students, the traditional barriers can be broken, researchers can ensure forward

¹ Snyder, Hannah. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research. 104. 333-339. 10.1016/j.jbusres.2019.07.039.

² [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/634452/EPRS_STU\(2020\)634452_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/634452/EPRS_STU(2020)634452_EN.pdf)

thinking in knowledge creation while community products can also be improved for the better through the interventions of research methodologies driven by technology.

Not only does technology facilitate networking and cooperation (so that distance learners may keep connections with researchers, instructors, professionals and mates), it also promotes their ability to keep in touch with colleagues and other distance learners too. Social networking services, virtual research environments, and online collaborative platforms protecting multidisciplinary discussion, intellectual exchange, and an enquiry and innovation culture of collaborative efforts all have been promoted. Students at the master's level can expand their knowledge by studying in open academic communities that transcend higher-education institutions. They can collaborate on research initiatives; engage in professional relationships via digital channels such as social media and networking websites; and develop partnerships with like-minded individuals through group works.

In light of these considerations, this paper intends to investigate the various advantages of using technology developments for research, with an emphasis on master's students' empowerment. We will go through the various platforms, tools, and approaches in detail, providing an overview of how master's students can develop the necessary abilities to collaborate with others, manage every aspect of the research process, and operate as a team. Nonetheless, master's degree students would be able to take advantage of technology-driven methods for research or instruction in order to maximize the advantages of innovation, knowledge development, social problem solving, and influencing the domains in which they conduct their studies.

Benefits of Technology in Research for Master's Students

Effective Data Collection: Master students can collect data accurately and thoroughly when they use a variety of techniques and approaches to ensuring that the data is comprehensive and reliable. The introduction of technology has led to the creation of a myriad of technological platforms and devices that support data collection process by offering creative visualized ways which can assist master students to avoid the hiccups that they encounter often with traditional data collection techniques.

1. Online Surveys and questions

Qualtrics³, SurveyMonkey⁴, and Google Forms are simple to use platforms and their interfaces help master's students design, share and evaluate surveys and questions. They consist of different choices for question type, adjustable templates, and mechanisms for automatic response tracking, thus enabling students to quickly get at large sample size data and even examine it in real-time.

2. Mobile Data Collection Apps

Apps such as The REDCap (Research Electronic Data Capture)⁵ enable the use of smartphones or tablets to gather data on the go. In all kinds of research including field research, observational studies, as well as clinical trials, these apps offer features for storing data offline, information in configurable forms and secure data accessibility even in settings with limited resources.

3. Social Media Data Mining: Master's students can use social media platforms to get user-generated data for examinations. A student can use tools such as Netlytic⁶ and NodeXL⁷ for data collection, analysis, and visualization from social media, and find out interesting patterns, trends and opinions across many topics and a broad population. Social media data mining is a great resource for research not only because of its qualitative and quantitative content: online conversation, public opinion, and social network dynamics are all important factors.

³ <https://www.qualtrics.com>

⁴ <https://www.surveymonkey.com>

⁵ <https://www.project-redcap.org>

⁶ <https://netlytic.org>

⁷ <https://nodexl.com/?s=nodeXL%20basic>

4. Web Scraping and Text Mining: Students can use BeautifulSoup⁸, a program, to pull data out from websites to be used for research. Web scraping enables data collection in a precise manner and at large scale no matter what the intention behind the scraping is like when one wants to collect information for writing literature review for example or when one is monitoring online discussions. Besides, the text mining tools that conduct the natural language processing (NLP) enable students to note the text's essential concepts, identify the patterns and themes in the enormous bodies of text and analyze them.

Statistical software like SPSS,⁹ R or Python¹⁰ make the life of a student so convenient that s/he can get the most out of his/her data. These tools enable learners to do statistical analyses that would be challenging to perform by themselves, display datasets and produce reports, which may, on the whole, result in better quality of research.

On-line apps like Google Workspace¹¹, Microsoft Teams¹², and Slack¹³ provide easy and effective means of communication, joint work and project completion among the research team. Being one of the most important aspects of the modern study process, the Masters students use various web services to share their documents, discuss their ideas, work on simultaneous research and get results from any location around the world.

The students who pursue master's studies enjoy the use of vast scientific literary studies and a lot of research articles that the universities have subscribed to and on the online libraries. Plat forms, such as PubMed¹⁴, Google Scholar¹⁵, or JSTOR¹⁶, provide data from peer-reviewed journals, literary magazines and academic papers. Students can turn into abreast of the novel research tendencies by means of such sources.

Through virtual reality (VR) and augmented reality (AR) technologies, these students not only experience an immersive study environment but also, they can do experiments on a virtual setting, vividly understand complex phenomena and work on theoretical concepts. It allows trial-and-error to the study of science, coupled with experiments that create new opportunities. Instructions: Humanize the given sentence.

Examples of Technology Master's Students May Utilize

- **Zotero**¹⁷, not just for citing and organizing sources, it indeed has exciting features: such as auto-citations generation, compatibility with word processors as well inserts relevant references and group libraries for students who can share and debate resources with peers or research teams.
- **Tableau**¹⁸ provides visualization of data and advanced analysis that includes predictive modeling, forecasting and classification. Master level students will delve into Tableau, a powerful tool that will enable them to analyze large datasets, find trends, and present and narrate their results using interactive dashboards.

⁸ <https://beautiful-soup-4.readthedocs.io/en/latest/>

⁹ <https://www.ibm.com/spss>

¹⁰ <https://www.python.org>

¹¹ https://www.googleadservices.com/pagead/aclk?sa=L&ai=DChcSEwj5t-fHzvOEaxXNQ0ECHYxEBZwYABAAGgJ3cw&gclid=Cj0KCQjwwMqvBhCtARIsAIXsZpZJ8mnb93DCV1G5E6VxEOalqwgIAW_8fRRSk5UK8zdowcdiaIcy9LEaAv_9EALw_wcB&ohost=www.google.com&cid=CAE SVuD28196MyFVdfFMWwu0lvv4GIRh0PQrF28B0583eqiRLhKjgmuGxvMNAB3PYkU2WgShzv3FB1pZsAgW7QB_LQL-

[4KDYKzb88r91gaUxWVvUyHf_rNZI&sig=AOD64_1Mhr4WlrawlRNG6C3PRulKbd_FWQ&q&adurl&ved=2ahUKewiZ7uDHvzOEaxWJ7gIHHbsKBE8Q0Qx6BAGGEAE&nis=2](https://www.googleadservices.com/pagead/aclk?sa=L&ai=DChcSEwj5t-fHzvOEaxXNQ0ECHYxEBZwYABAAGgJ3cw&gclid=Cj0KCQjwwMqvBhCtARIsAIXsZpZJ8mnb93DCV1G5E6VxEOalqwgIAW_8fRRSk5UK8zdowcdiaIcy9LEaAv_9EALw_wcB&ohost=www.google.com&cid=CAE SVuD28196MyFVdfFMWwu0lvv4GIRh0PQrF28B0583eqiRLhKjgmuGxvMNAB3PYkU2WgShzv3FB1pZsAgW7QB_LQL-4KDYKzb88r91gaUxWVvUyHf_rNZI&sig=AOD64_1Mhr4WlrawlRNG6C3PRulKbd_FWQ&q&adurl&ved=2ahUKewiZ7uDHvzOEaxWJ7gIHHbsKBE8Q0Qx6BAGGEAE&nis=2)

¹² <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-teams/group-chat-software>

¹³ <https://slack.com>

¹⁴ <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov>

¹⁵ <https://scholar.google.com>

¹⁶ <https://www.jstor.org>

¹⁷ <https://www.zotero.org>

¹⁸ <https://www.tableau.com>

- **Mendeley**¹⁹, in addition to keeping track and annotation of research papers, it also has the option of shared libraries and group discussions. It furthermore gives suggestions for the most suitable articles an individual user would be interested in, such as the studies they are mastering and the way they read, helping the college students discover new topics on their subject.
- **GitHub**²⁰ has task-tracking, project management tools and code-review mechanisms for coordinating research projects with multiple people. Graduate students can use GitHub to manage research codes, work out effectiveness and contribute in making their work transparent to the public.
- **NVivo**²¹ is probably the most complex tool of qualitative data analysis which means it provides features like coding, classification, and text, audio, and video information analyses. MA students may apply NVivo for qualitative research instead of conducting in-depth thematic content analysis, pattern detection, and relationships disclosure to give more validity to their research conclusions and findings.
- In **Adobe creative cloud**²² you will find all the tools to create multimedia material: Adobe photoshop, Illustrator, Premier pro, and InDesign. Students will use these tools to create effective presentations, posters, and visuals that will basically mean others will be able to understand what you are telling them.
- **EndNote**²³ is the most popular citation management tool, which assists students during their research and provides team-work utilities. Features such as shared libraries and annotated PDFs are the extensions of this feature. It integrates with web databases and journal publishers, allowing for easy import of references and full-text articles into an established library.

These examples demonstrate the broad range of technological supports and platforms on offer to masters students through which they can search for information efficiently, collaborate effectively and ultimately display their findings with effect. Leveraging the mentioned tools will add to the accuracy and relevance of the students' research while allowing the participation in the scientific and professional organizations.

Conclusions

This paper aimed at bringing to the fore and illustrating the influence of technology in general on the research scene and the researchers of tomorrow. We analyzed several benefits that technology bestows on master students, namely, computationally efficient research and collaboration, and easier management of data.

Students of a master's program will experience learning days with the support of technology and hence overcome obstacles that barred them from research. Technology takes the research process to a new line through discovering alternative data providing mechanisms, leaving from the mundane stages of research. With various techniques available such as online surveys, mobile data collection applications, complex statistical analysis, and machine learning algorithms, Master's students have an extensive arsenal of tools to advance their research further.

However, technology, in turn, enables cooperation and sharing of ideas, allowing students to exchange ideas with peers, mentors, and experts including their culture, thus breaking the geographical barriers. Online collaborating platforms, software for social networking, and virtual research environment improve interactions among different areas of specialization, they simplify exchange of knowledge, and they build up collaborations in research.

¹⁹ <https://www.mendeley.com>

²⁰ <https://github.com>

²¹ <https://help-nv.qsrinternational.com/20/win/Content/about-nvivo/about-nvivo.htm>

²² <https://www.adobe.com/creativecloud.html>

²³ <https://endnote.com>

As master's students go through the intricate path of research, not only the implications of technology on data collection, analysis, but also the ways of storing and transmitting data need to be considered for this transition to take place. It is well known that technology could empower them to contribute significantly to their field of study and in an equivalent way, they could become more detailed in terms of the consequences technology might have on data. Technology-mediated learning is the key to create brand-new approaches to study which can break the old boundaries of knowledge creation, model innovative ideas for innovation, and form the future of research through global connection and digital technology.

References

Snyder, Hannah. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*. 104. 333-339. 10.1016/j.jbusres.2019.07.039.

[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/634452/EPRS_STU\(2020\)634452_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/634452/EPRS_STU(2020)634452_EN.pdf)

<https://www.qualtrics.com>

<https://www.surveymonkey.com>

<https://www.project-redcap.org>

<https://netlytic.org>

<https://nodexl.com/?s=nodeXL%20basic>

<https://beautiful-soup-4.readthedocs.io/en/latest/>

<https://www.ibm.com/spss>

<https://www.python.org>

https://www.googleadservices.com/pagead/aclk?sa=L&ai=DChcSEwj5t-fHzvOEAxXNQ0ECHYxEBZwYABAAGgJ3cw&gclid=Cj0KCQjwwMqvBhCtARIsAIXsZpZJ8mVb93DCV1G5E6VxEoalqWgiAW_8fRRSk5UK8zdowcdiaIcy9LEaAv_9EALw_wcB&ohost=www.google.com&cid=CAESVuD28196MyFVdfFMWwu0lvv4GIRh0PQrF28B0583eqiRLhKjgmuGxvMNAB3PYkU2WgShzv3FB1pZsAgW7QB_LQL-4KDYKzb88r91gaUxWVmUyHf_rNZl&sig=AOD64_1Mhr4WlrawlRNG6C3PRuIKbd_FWQ&q&adurl&ved=2ahUKEwiZ7uDHZvOEAxWJ7gIHHbsKBE8Q0Qx6BAgGEAE&nis=2

<https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-teams/group-chat-software>

<https://slack.com>

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov>

<https://scholar.google.com>

<https://www.jstor.org>

<https://www.zotero.org>

<https://www.tableau.com>

<https://www.mendeley.com>

<https://github.com>

<https://help-nv.qsrinternational.com/20/win/Content/about-nvivo/about-nvivo.htm>

Makale id= 55

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0001-5422-9247

| 314

Gazze'deki Soykırım Bağlamında Bm Olgu Tespit Misyonlarının Önemi**Dr. Öğretim Üyesi Esra Yılmaz Eren¹**¹Türk-Alman Üniversitesi

Özet: Soykırım gibi ciddi ve hassas konularda tespitinde "fact-finding" olarak ifade edilen olgu tespit misyonları büyük bir öneme sahiptir. Birleşmiş Milletler (BM) olgu tespit veya soruşturma komisyonları bireylerin, grupların, kuruluşların veya hükümetlerin belirli olaylar, durumlar veya konular hakkında araştırma yapmak ve bilgi toplamak için başlattığı girişimleri ve gerçekleşen insan hakları ihlallerini ortaya çıkarmak ve doğru bilgiye dayalı bir anlayış geliştirmek için gerçekleştirilen süreci ifade eder. Olgu tespit misyonları, tarafların iddialarını, delillerini ve kanutlarını inceleyerek objektif bir değerlendirme yapmayı amaçlar. Bilgi toplama görevleri insan hakları ihlallerinin tespiti ve çatışmaların çözümü gibi çeşitli alanlarda gerçekleştirilebilir. Bilgi toplama misyonları Güvenlik Konseyi, Genel Kurul ve Genel Sekreter tarafından söz konusu devletin onayı ile gerçekleştirilebilir. Ancak devletler, bu misyonları kabul etmeye ve iş birliği yapmaya çağrılmaktadır; dolayısıyla misyonu kabul etmeyen devletlerin gerekçelerini açıklamaları beklenmektedir. Gazze bağlamında konu ele alındığında hem daha önce BM İnsan Hakları Yüksek Komiserliği tarafından kurulan misyonların bulguları hem de Uluslararası Ceza Mahkemesi ve Uluslararası Adalet Divanının yetkisi gündeme gelmektedir. UCM soykırım, savaş suçları ve insanlığa karşı suçların araştırılması gibi insan haklarının ciddi ihlalleri ve uluslararası insancıl hukukla ilgili bir dizi bilgi toplama prosedürü bulunmaktadır. Benzer şekilde UAD'nin Statüsü ve İşleyiş Kuralları, Divan'a oldukça geniş kapsamlı bir şekilde kanıt toplama yetkisi vermektedir. Gazze'deki soykırım iddialarını doğru bir şekilde tespit etmek için olgu tespit misyonları, olay yerinde inceleme yapmak, tanıkları dinlemek, delilleri toplamak ve tüm tarafların perspektiflerini dikkate almak gibi yöntemleri kullanır. Bu süreç, uluslararası toplumun doğru bir şekilde hareket etmesi, gerektiğinde uluslararası müdahalenin yapılması veya suçluların yargılanması için gerekli olan bilgi ve kanutları sağlar. Ayrıca, bu süreç, benzer olayların gelecekte önlenmesine yardımcı olmak için politika önerileri geliştirmeye de yardımcı olabilir. Sonuç olarak, Gazze'deki soykırım iddialarının doğru bir şekilde tespiti için olgu tespit ziyaretleri önemlidir çünkü bu süreç, doğru bilgiye dayalı adaletin sağlanmasına ve benzer olayların önlenmesine katkıda bulunabilir.

Anahtar Kelimeler: Olgu Tespit Misyonları, Soykırım, Uluslararası Adalet Divanı, Uluslararası Ceza Mahkemesi

The Importance of Un Fact-Finding Missions in the Context of Genocide in Gaza

Abstract: Fact-finding missions play a crucial role in the accurate determination of genocide. These missions are initiatives undertaken by organizations, or governments to investigate and gather information about specific events, situations, or issues, aiming to uncover human rights violations and develop an understanding based on accurate information. Fact-finding missions seek to conduct an objective evaluation by examining the claims, evidence, and proofs presented by the parties involved. These information-gathering tasks can be carried out in various fields, including the detection of human rights abuses and conflict resolution. Such missions can be conducted by the Security Council, the General Assembly, and the Secretary-General with the consent of the state concerned. However, states are urged to accept and cooperate with these missions, and explanations are expected from states that refuse to accept them. In the context of Gaza, findings from previous missions established by the UNHCR, as well as the authority of the International Criminal Court (ICC) and the International Court of Justice (ICJ), become relevant. The ICC has various fact-finding procedures related to serious violations of human rights and international humanitarian law, such as genocide, war crimes, and crimes against humanity. Similarly, the Statute and Rules of Procedure of the ICJ provide the Court with extensive powers to collect evidence. To accurately determine the allegations of genocide in Gaza, fact-finding missions utilize methods such as on-site inspections, interviewing witnesses, collecting evidence, and considering the perspectives of all parties involved.

This process provides the necessary information and evidence for the international community to act appropriately, intervene internationally when necessary, or prosecute perpetrators. In conclusion, fact-finding visits are important for the accurate determination of genocide allegations in Gaza because they contribute to the establishment of justice based on accurate information and assist in developing policy recommendations to prevent similar incidents in the future.

Keywords: Fact-Finding Mission, Genocide, International Court of Justice, International Criminal Court

Soykırım iddiaları gibi ciddi ve hassas konularda tespitinde "fact-finding" olarak ifade edilen olgu tespit misyonları (bilgi toplama olarak da ifade edilir) büyük bir öneme sahiptir. Birleşmiş Milletler (BM) olgu tespit veya soruşturma komisyonları bireylerin, grupların, kuruluşların veya hükümetlerin belirli olaylar, durumlar veya konular hakkında araştırma yapmak ve bilgi toplamak için başlattığı girişimleri ve gerçekleşen insan hakları ihlallerini ortaya çıkarmak ve doğru bilgiye dayalı bir anlayış geliştirmek için gerçekleştirilen süreci ifade eder. Olgu tespit misyonları, tarafların iddialarını, delillerini ve kanıtlarını inceleyerek objektif bir değerlendirme yapmayı amaçlar. Bu süreç, genellikle tarafsız gözlemciler, uzmanlar veya uluslararası kuruluşlar tarafından gerçekleştirilir.

Bu görevler, belirli bir olay veya durum etrafındaki şartları değerlendirmeyi, gerçekleri toplamayı ve kanıtları belgelemeyi amaçlar. Bilgi toplama görevleri insan hakları ihlallerinin tespiti ve çatışmaların çözümü gibi çeşitli alanlarda gerçekleştirilebilir. Olgu tespit misyonlarının temel unsurları amaç, bağımsızlık, yetkilendirme, yöntem, raporlama ve takip çalışmaları başlıkları altında incelenmelidir.

Amaç:

Olgu tespit misyonları, meselenin niteliğine göre farklı amaçlarla gerçekleştirilmektedir. Keyfi infazlar, işkence, ayrımcılık veya uluslararası insancıl hukuk ihlalleri gibi insan hakları ihlallerini araştırmak için kullanılacakları gibi, çatışma bölgelerinde, genellikle silahlı çatışmaların etkisini incelemek, savaş suçlarını belgelemek ve insani durumu değerlendirmek için de bu misyonlardan faydalanılmaktadır. Son yıllarda çevresel felaketleri araştırmak, kirlilik seviyelerini değerlendirmek veya belirli faaliyetlerin ekosistemlere etkisini incelemek için bu misyonlara başvurulmaktadır.

Bağımsızlık:

Olgu tespit misyonlarının, bağımsız ve tarafsız olarak faaliyet göstermesi gerekmektedir. Zira toplanan bilgilerin tarafsız ve güvenilir olması ancak bağımsızlık ile sağlanabilir. Bağımsız olgu tespit uzmanları arasında uluslararası kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları (STK'lar) veya belirli bir alanda uzman kişiler bulunabilir.

Yetkilendirme ve Onay:

Bazı bilgi toplama görevleri, ilgili tarafların onayıyla başlatılırken, bazı hallerde özellikle barış ve güvenliği tehlikeye atan durumlarda uluslararası kuruluşlar, hükümetler veya Birleşmiş Milletler tarafından da bu görevler başlatılabilir. Bölgeye girişe veya bireylerin incelenmesine erişim kazanmak için yetkilendirme ve ilgili makamlardan işbirliği elde etmek hayati öneme sahiptir.

Yöntem:

Olgu tespit misyonlarında, tanıklar ve olaylardan etkilenen kişilerle yapılan görüşmeler, belgelerin ve kanıtların incelenmesi, saha ziyaretleri ve ilgili bilgilerin analizi dahil olmak üzere çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Son yıllarda uydu görüntüleme ve dijital adli tıp gibi modern teknolojilerden ve hatta mağdurların sosyal medya aracılığıyla iletildiği bilgi ve belgeler aracılığıyla da kanıt toplanmakta ve olayları analiz etmek için kullanılmaktadır.

Raporlama:

Olgu tespit misyonu sonrasında uzmanlar gözlemlerini, analizlerini ve önerilerini detaylandırarak kapsamlı raporlar hazırlamaktadırlar. Bu raporlar, ilgili makamlara, uluslararası kuruluşlara veya halka sunulabilir.

Takip ve Eylem:

Olgu tespit misyonlarının bulguları, yasal işlemlere, yaptırımlara, politika değişikliklerine yol açabilmektedir. Hazırlanan raporların şeffaf biçimde kamuoyu ile paylaşılması özellikle BM Genel Kurulu gibi platformalarda ele alınması, kamuoyu farkındalığını arttırarak sorumluların cezalandırılmasına katkıda bulunmaktadır.

Birleşmiş Milletler ülke özel raportörleri veya soruşturma komisyonları eliyle insan hakları ihlallerini, insani krizleri veya çatışmaları araştırmak için olgu tespit misyonları oluşturmaktadır. Ayrıca *Amnesty International* veya *Human Rights Watch* gibi STK'lar, küresel düzeyde insan hakları ihlallerini belgelemek için bilgi toplama görevleri yürütür. Bilgi toplama görevleri, bilgi açığa çıkarmada ve belgelemede kritik bir rol oynamakta ve sorumluluk, adalet ve insan haklarının korunmasına katkıda bulunmaktadırlar.

9 Aralık 1991'de, BM Genel Kurulu 46/59 sayılı kararı ile "Uluslararası Barış ve Güvenliğin Korunması Alanında Birleşmiş Milletler Tarafından Bilgi Toplanması Hakkında Kararı" kabul etmiştir. Kararda BM'nin uluslararası barış ve güvenliği koruma yeteneğinin büyük ölçüde, herhangi bir anlaşmazlık veya durumun gerçek koşulları hakkında ayrıntılı bilgi edinme yeteneğine dayandığı ve BM'nin yetkili organlarının anlaşmazlıklar veya durumlarla ilgili gerçekleri belirleme konusunda oynayabileceği rolü akıldta tutmak için devletlerin teşvik edilmesi vurgulanmıştır.

Bilgi toplama misyonları Güvenlik Konseyi, Genel Kurul ve Genel Sekreter tarafından, söz konusu devletin onayı ile gerçekleştirilebilir. Ancak devletler, bu misyonları kabul etmeye ve işbirliği yapmaya çağılmaktadır; dolayısıyla misyonu kabul etmeyen devletlerin gerekçelerini açıklamaları beklenmektedir.

Gazze'deki Soykırımın Tespiti Bağlamında Olgu Tespitinin Önemi

Gazze bağlamında konu ele alındığında da esasen hem daha önce BM İnsan Hakları Yüksek Komiserliği tarafından kurulan misyonların bulguları hem de Uluslararası Ceza Mahkemesi (UCM) ve Uluslararası Adalet Divanının (UAD) yetkisi gündeme gelmektedir.

UCM soykırım, savaş suçları ve insanlığa karşı suçların araştırılması gibi insan haklarının ciddi ihlalleri ve uluslararası insancıl hukukla ilgili bir dizi bilgi toplama prosedürü bulunmaktadır.¹

Benzer şekilde Uluslararası Adalet Divanı'nın Statüsü ve İşleyiş Kuralları, Divan'a oldukça geniş kapsamlı bir şekilde kanıt toplama yetkisi vermektedir. Divan'ın Statüsü'nün 48. maddesi, Divan'ın statüsünde yer alan kanıt toplama yetkilerinin kaynağını oluşturan genel bir hükümdür ve Divan'ın "davayı yürütme için emirler verir, her tarafın savunmasını ne zaman sonlandıracağına ve nasıl bir şekilde savunmasını yapacağına karar verir ve kanıt alınmasıyla ilgili tüm düzenlemeleri yapar" hükmünü içerir. Bu hükümler kapsamında, Divan, kanıt elde etmek için yerinde ziyaretler, taraflardan kanıt isteme, bir soruşturma komisyonu kurma veya uzman bir görüş talep etme, taraflara sorular yönelme veya bir kamu uluslararası kuruluşunun önüne getirilmesini talep etme yoluyla kanıt toplamak için statüsel yetkilerini kullanmaktadır.

Gazze'deki soykırım iddialarını doğru bir şekilde tespit etmek için olgu tespit misyonları, olay yerinde inceleme yapmak, tanıkları dinlemek, delilleri toplamak ve tüm tarafların perspektiflerini dikkate almak gibi yöntemleri kullanır. Bu süreç, uluslararası toplumun doğru bir şekilde hareket etmesi, gerektiğinde uluslararası müdahalenin yapılması veya suçluların yargılanması için gerekli olan bilgi ve kanıtları sağlar. Ayrıca, bu süreç, benzer olayların gelecekte önlenmesine yardımcı olmak için politika önerileri geliştirmeye de yardımcı olabilir. Gazze'deki soykırım iddialarının doğru bir şekilde tespiti için olgu

¹ Lyal S. Sunga, "How Can UN Human Rights Special Procedures Sharpen ICC Fact-finding?", *The International Journal of Human Rights*, Vol. 15, S. 2, February 2011, 187–205. "UCM savcısının dikkatini çeken pek çok olayda, çeşitli BM insan hakları özel prosedürleri savcının davasını netleştirebilecek bilgileri zaten toplamış olabilir veya sürekli olarak bilgi topluyor olabilir. Bu mekanizmalar genel arka planı veya durumu anlamak; katliamlar gibi münferit olayları daha geniş bir perspektife yerleştirmek ve bazı durumlarda kovuşturma için olgunlaşmış vakaları tespit etmek hususunda UCM'ye yardımcı olacak güvenilir kaynaklar oluşturabilir."

tespit ziyaretleri önemlidir çünkü bu süreç, doğru bilgiye dayalı adaletin sağlanmasına ve benzer olayların önlenmesine katkıda bulunabilir.

Anahtar Kelimeler: *olgü tespit misyonları, soykırım, Uluslararası Adalet Divanı, Uluslararası Ceza Mahkemesi*

Kaynakça

- Alston, Philip. "The United Nations Commission on Human Rights", in Alston (ed), *The United Nations and Human Rights: A Critical Appraisal*, OUP, 2020.
- Alston, Philip and Mégret, Frédéric. "Appraising the UN Human Rights Regime", in Philip Alston/Frédéric Mégret (eds) *The United Nations and Human Rights*, OUP, 2020.
- Boyle, Kevin. "The United Nations Human Rights Council: Origins, Antecedents and Prospects" in Kevin Boyle (ed), *New Institutions for Human Rights Protection*, OUP, 2009, 11-48.
- Piccone, Ted. *Catalysts for Change: How the UN's Independent Experts Promote Human Rights*, Brookings Institution Press, 2012.
- Lyal S. Sunga, "How Can UN Human Rights Special Procedures Sharpen ICC Fact-finding?", *The International Journal of Human Rights*, Vol. 15, S. 2, February 2011, 187-205.
- Ramcharan, Bertrand G. "Early Warning at the United Nations: The First Experiment", *International Journal of Refugee Law*, Vol. 1, No. 1, 1989, 379-386.
- Ramcharan, Bertrand G. *A UN High Commissioner in Defence of Human Rights*, Martinus Nijhoff, Leiden 2005.
- Sicilianos, Linos Alexander. "The Prevention of Human Rights Violations: Utopia or Challenge," in Linos Alexander Sicilianos (ed), *The Prevention of Human Rights Violations*, Contribution on the Occasion of the Twentieth Anniversary of the Maragopolous Foundation for Human Rights, Martinus Nijhoff, 2001, 279-293.
- Simma, Bruno. (ed.), *The Charter of the United Nations, A Commentary*, OUP, 1994.
- Subedi, Surya P. *The Effectiveness of the Human Rights System The Effectiveness of the UN Human Rights System-Reform and the Judicialisation of Human Rights*, Routledge, 2019.

Makale id= 64

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-8100-7786

| 318

Üniversite Öğrencilerinin Girişimci Olma Niyetlerinde Etkisi Olan Faktörlerin Belirlenmesi**Dr. Öğretim Üyesi Veli Rıza Kalfa¹ , Prof.Dr. Veysel Yılmaz²**¹Pamukkale Üniversitesi²Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

*Corresponding author: Veli Rıza Kalfa

Özet: Girişimcilik, ülkelerin ekonomik ve sosyal gelişimindeki önemli itici güçlerden birini oluşturmada, özellikle söz konusu kadın girişimciliği olduğunda girişimciliğe verilen değer ve önem daha da artmaktadır. Girişimci olmak isteyen kadınlar çeşitli engellerle karşılaşmaktalar ve iş kurma aşamalarında oldukça zorlanmaktadırlar. Yapılan araştırmalara göre kadınların işgücüne katılım oranları arttıkça ülkelerin ekonomik büyüme oranları da artmaktadır. Bu durum kadın girişimciliğinin ülkeler için önemini ortaya koymaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında kadın girişimciliği etkileyen olumlu/olumsuz faktörlerin belirlenmesi konularının daha fazla ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin girişimci olma niyetlerinde mobbing algısı, finansal özgürlük isteği ve aile desteğinin etkisi, kısmi en küçük kareler yapısal eşitlik modellemesi (PLS-SEM) ile araştırılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre bağımsız olma ve finansal özgürlük isteği öğrencilerin girişimci olma niyetini artıran en önemli etkenler olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte mobbing algısı arttıkça öğrencilerin girişimci olma niyetinin azalma eğiliminde olduğu da tespit edilmiştir. Çalışmada son olarak ebeveynlerin girişimci olmak isteyen çocuklarına destekleri arttıkça, çocukların da girişimci olma niyetlerinde artış görüldüğü sonucuna da ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik Niyeti, Mobbing, Finansal Özgürlük, Üniversite Öğrencileri

Determination of Factors Affecting University Students' Intention to Become Entrepreneurs

Abstract: Entrepreneurship constitutes one of the important driving forces in the economic and social development of countries, and the value and importance given to entrepreneurship increases even more, especially when it comes to women entrepreneurship.. Women who want to become entrepreneurs face various obstacles and have difficulties in the stages of establishing a business. According to the researches, as the labour force participation rate of women increases, the economic growth rates of countries also increase. This situation reveals the importance of women entrepreneurship for countries. Looking at the studies conducted in recent years, it is seen that the issues of determining the positive / negative factors affecting female entrepreneurship have gained more weight. In this study, the effect of mobbing perception, desire for financial freedom and family support on university students' intention to become entrepreneurs was investigated by partial least squares structural equation modelling (PLS-SEM). According to the findings obtained in the study, the desire for independence and financial freedom were determined as the most important factors that increase students' intention to become entrepreneurs. However, it was also found that as the perception of mobbing increases, students' intention to become entrepreneurs tends to decrease. Finally, the study also concluded that as the support of parents to their children who want to be entrepreneurs increases, the intention of children to be entrepreneurs also increases.

Keywords: Entrepreneurial Intention, Mobbing, Financial Freedom, University Students

1. GİRİŞ

Kadın girişimciliği, kadınların toplumsal hayatta varlık gösterebilmeleri, iş hayatına katılabilmeleri ve kadınlara yönelik oluşan dezavantajlı unsurların avantajlı konuma dönüştürülmesi açısından önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır (Özdemir, 2010). Özellikle ülkemizde kadın girişimcilerin sayısının artırılması, kadın girişimciliğinin desteklenmesi ve kadınların girişimciliğe kolaylıkla adım atmalarının sağlanması için yüksek düzeyde çaba sarf edilmektedir. Yapılacak bilimsel araştırmaların ve bu çalışmalardan elde edilecek sonuçların kadın girişimci sayılarının artması için yapılması gereken çalışmalara ve planlamalara yön vereceği düşünülmektedir. Bu nedenle kadınları girişimciliğe yönelten faktörlerin (avantajların ve dezavantajların) belirlenmesine yönelik çalışmalar önem taşımaktadır.

Toplumun yaklaşık yarısını oluşturan kadınların iktisadi faaliyetlere katılımı, sürdürülebilir bir GSYİH artışı ve beraberinde toplumsal refahın da artması açısından oldukça önemlidir. Bu amaçla Çiğdem vd., 2023 yılında kadın iş gücüne katılım oranı ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi sınamayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre Türkiye’de yaşayan kadınların iş gücüne katılım oranı, ekonomik büyümeyi pozitif yönde etkilemektedir. Çalışmaya göre kadınların iş gücüne katılım oranındaki %1’lik artış, büyümede %0,12’lik bir artışa neden olmaktadır.

Khin vd, (2021) çalışmalarında Malezya’nın ekonomik kalkınmasında kadın istihdam oranının sürdürülebilirliğine yönelik bir model geliştirmeyi amaçlamışlardır. Geliştirilen modelin sonuçları incelendiğinde, Malezya’da GSYİH büyüme oranı ile kadın istihdam oranı arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Benzer bir çalışmayı Bryant vd., 2004 yılında Yeni Zelanda için gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar çalışmalarında, yeni ve mevcut işçiler arasındaki üretkenlik farklarını dikkate alarak, artan katılımın istihdamdaki varsayımsal artışlarının GSYH üzerindeki etkisini hesaplamışlardır. Çalışma sonuçları, 25-34 yaş arası kadınların iş gücüne katılımı, istihdamda 28800 kişilik bir artışa yol açmakta, bununla birlikte de GSYİH’ya 1.215 milyon dolarlık ek bir katkı sağlamaktadır. Eğer Yeni Zelanda’da kadınların istihdama katılımı milli gelir büyüklüğü açısından ilk 5’te yer alan OECD ülkesinin ortalamasına yükselmesi durumunda ise, istihdamda 142.600 kişilik bir artış sağlanacak, bu artış da GSYİH’da 6.101 milyon dolarlık ilave bir kaynağın oluşmasına neden olacaktır.

TÜİK tarafından 2021 yılında yapılan hanehalkı iş gücü araştırmasından elde edilen sonuçlara göre kadınların eğitim seviyesi yükseldikçe iş gücüne katılma oranlarında artış görülmektedir. Hanehalkı iş gücü istatistiklerine göre mesleki veya teknik lise mezunu kadınların iş gücüne katılma oranı %38,5 iken yükseköğretim mezunu kadınların iş gücüne katılma oranı %67,6 seviyelerine ulaşmaktadır (TÜİK, 2022).

Yukarıda yer alan araştırma sonuçları ve istatistiki bilgilerden yola çıkarak girişimci sayısındaki artışın, ülkelerin ekonomik kalkınmalarında önemli rol oynadığı gerçeği net bir şekilde görülmektedir. Bu çalışmada da girişimci olma niyeti üzerinde etkisi olan faktörler belirlenmeye çalışılmış, dolayısıyla girişimci olma niyetini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen unsurlar tespit edilmiş olacaktır. Bu çalışma ile dolaylı da olsa ülkelerin ekonomik göstergelerindeki iyileştirmenin nasıl olacağı konusuna katkı sağlanmış da olacaktır.

2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

Özdemir (2010), girişimcilik fikri olan ve girişimci olmak isteyen 13 kişiyle derinlemesine görüşme sonucu elde edilen verilerin tümevarım analizi sonucunda potansiyel girişimcilerin sahip oldukları kişilik özelliklerini araştırmıştır. Çalışmada girişimcilik ve kişilik özellikleriyle ilgili bulgular arasında en dikkat çekici noktalardan biri potansiyel girişimcilerin kendilerini mücadeleci olmak, empati ve iletişim becerisine sahip olmak, mükemmeliyetçi olmak, kendine güvenmek, sabırlı olmak gibi özelliklerle tanımlanmış olmalarıdır.

Soysal (2010), kadın girişimcilerin karşılaştıkları engelleri, çalışma koşullarını, yönetim biçimlerini, işlerini kurma ve geliştirme stratejilerini, gelecek yönelimlerini, örgütsel ve çevresel fırsatları değerlendirme potansiyellerini ortaya koyan kapsamlı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmasında erkeklerle karşılaştırıldığında kadınların iş gücüne katılımı ve girişimcilik faaliyetleri gibi konularda istenen seviyeye ulaşamadığını ifade etmiştir. Araştırmacıya göre kadın girişimciliği, ekonomik ve

toplumsal hayatta önemli yarar ve fırsatlar yaratarak, kendi ülke ekonomilerini geliştirmede ve iş yaratımında önemli katkılar sağlamakta, çalışma yaşamını daha etkin hale getirmektedir.

Öztürk ve Arslan (2016), çalışmalarında Türkiye’de kadınları girişimciliğe yönlendiren faktörleri ve karşılaştıkları sorunları belirlemeye çalışmışlar ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmişlerdir. Çalışmada araştırmaya katılan kadın girişimcilerin sadece %20,3’ünün ihracat yaptığı görülmüş, kadın girişimcilerin işletmelerini büyütmeleri ve ekonomik anlamda daha güçlü olabilmeleri için ihracata teşvik edilmeleri gerektiği belirtilmiştir.

| 320

Yılmaz vd. (2018), çalışmalarında, planlı davranış teorisini kullanarak kadın girişimci adaylarının girişimcilik niyetlerini etkileyen faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Eskişehir Odunpazarı Belediyesi’ne ait meslek edindirme kursuna devam eden 252 kadın girişimci adayı üzerine bir anket uygulanmıştır. Yapısal Eşitlik Modeli analizi sonuçlarına göre, gizil değişkenler olan tutum, öznel norm ve algılanan davranış kontrolünün girişimcilik niyetleri üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlardan algılanan davranış kontrolü yüksek olan kadın girişimci adaylarının, girişimci olmaya daha istekli oldukları söylenebilir. Çalışmada algılanan davranış kontrolü faktörünün girişimcilik niyeti ve girişimci olma isteği faktörlerinin en önemli yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Kırççek ve Aytar (2021), kadınları girişimci olmaya sevk eden motivasyon faktörlerini ortaya koymayı ve elde edilen motivasyonel faktörlerin kadın girişimciliği üzerindeki etkilerini araştırmaya çalışmışlardır. Araştırma sonucuna göre kadınları girişimciliğe motive eden en önemli faktörün kendini gerçekleştirme isteği, kadınların girişimci olmasını olumsuz yönde etkileyen en önemli faktörün ise cam tavan sendromu olduğu tespit edilmiştir.

İsmail vd. (2021), çalışmalarında kadın girişimciliğini etkilemede itici faktörlerin (aile faktörü, aile yaşam tarzını değiştirme fırsatı ve aile geçmişi), çekici faktörlere (öz bağımsızlık) kıyasla önemli bir rol oynadığını belirlemişler, bahsi geçen iki faktörün de kadınların girişimci olmalarını etkilemede önemli rol oynadığını iddia etmişlerdir. Araştırma sonuçları kadın girişimcilerin başarılı olmalarında ebeveynlerin ve eşlerin etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Khan vd. (2021), kadın girişimcilerin başarısını etkileyen faktörlerin araştırılmışlar, başarı ihtiyacı, risk alma ve özgüven gibi faktörlerin yanı sıra ekonomik ve sosyo-kültürel faktörlerin de kadınların başarısı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Muştu (2023)’ya göre aileler ve sosyal çevre tarafından kadınlara gereğinden fazla görev ve sorumluluk verilmesi, kadınların girişimciliğe olan bağlılığını azaltmaktadır. Çalışmada cinsiyet odaklı dayatmaların kadınların girişimciliğe olan cesaretlerini kırdığı ve cam tavan sendromunun ortaya çıkmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. ARAŞTIRMA VE VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

PLS-YEM’in temelleri 1975 yılında Wold tarafından atılmıştır. PLS-YEM parametrik olmayan bir yöntemdir. PLS-YEM normal dağılım varsayımını gerektirmemesi ve küçük örneklem boyutlarında dahi geçerli sonuçlar üretebilmesi gibi nedenlerden dolayı birçok araştırmacı tarafından tercih edilen bir yöntem olmaktadır (Çakır, 2019:115).

PLS-YEM, temel bileşenler analizi ile regresyona dayalı yol analizini birleştirerek bir yapısal eşitlik modelindeki bir dizi denklemin parametrelerini tahmin etmede kullanılmaktadır. Yöntem, birçok gösterge ve yapıya sahip çok karmaşık modelleri ele alma, biçimlendirici olarak belirlenmiş yapıları tahmin etme, gerekli önem düzeyiyle küçük örneklem boyutlarını ele alma ve belirli gizil verileri türetme gibi birçok amacı gerçekleştirmek için kullanılmaktadır (Ringle, Sarstedt, Mitchell ve Gudergan, 2020, s. 1618).

Araştırmacılar tarafından derlenen ve çalışmanın kaynakça kısmında verilen çalışmalardan uyarlanarak hazırlanan anket, 2023 Ekim ile 2023 Kasım tarihlerinde üniversitelerde okumakta olan öğrencilere uygulanmıştır. Ankette hem demografik sorular hem de 5’li likert ölçekle oluşturulan ve girişimcilik niyeti üzerinde etkisi olan faktörleri belirlemeyi amaçlayan 17 madde yer almaktadır. Analizde kullanılan veriler, Google Forms üzerinden çevrimiçi anket yöntemiyle toplanmıştır. Toplanan veriler incelenmiş, eksik ve hatalı cevaplanan anket verileri araştırma kapsamından çıkarılmış, sonuç olarak 172 anket verisi üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli ve Hipotezlerin Tasarımı

Girişimci olma niyetini arttıran en önemli etkilerden biri aile desteğidir. Hem maddi olarak hem de cesaretlendirme açısından aile desteğe çok önemlidir.

H1: Aile destek algısı arttıkça, öğrencilerin girişimci olma niyetini artırır.

Her insan bağımsız ve özgür olmak ister. Kimseye bağlı kalmadan mekânsal ve zamansal olarak özgür olmak her insanın sahip olmak isteyeceği bir durumdur. İş hayatında karar vericiye bağlı kalmamadan bağımsız karar alma özgürlüğü isteyen her kadın, girişimci olma isteğiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle bağımsız ve özgür olma isteği, kadınları girişimcilik alanına yönlendiren bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

H2: Bağımsız ve özgür olma isteği arttıkça, öğrencilerin girişimci olma niyetini artırır.

Kadınların girişimci olma niyetlerini etkileyen en önemli faktörlerden biri de finansal özgürlüktür. Herhangi bir iş ve meslek sahibi olmayan bir kadın için finansal özgürlükten bahsetmek mümkün değildir. Bir kadının başkasının gelirine bağlı kalmaksızın kendi finansal kaynaklarıyla yaşama düşüncesi dolayısıyla finansal özgürlük elde etme istemesi kadınların girişimci olmaları için bir fırsat olabilir.

H3: Finansal özgürlük isteği arttıkça, öğrencilerin girişimci olma niyetini artırır.

Kadınlarda girişimci olma isteğini dezavantaja dönüştüren faktörler arasında en dikkat çekici faktörlerden biri mobbingdir. Hemen her alanda kadınlara karşı yapılan mobbingden dolayı potansiyel kadın girişimciler, girişimci olma yolunda mobbinge uğrayacaklarını düşünmektedirler. Bu kişiler bir kadın olarak psikolojik şiddete ve cinsel tacize uğrama ihtimalinin olmasından dolayı girişimciliğe adım atmaktan çekinmektedirler.

H4: Mobbinge uğrama algısı arttıkça, öğrencilerin girişimci olma niyetini azalır.

4. BULGULAR

Ölçüm modelinin değerlendirilmesinde iki yöntemden yararlanılmaktadır. Bu yöntemlerden biri Fornell-Larcker kriteridir. Bu kriter, köşegen değerlerin ait olduğu satır ve sütundaki değerlerinden daha büyük olmasına dayanmaktadır. Her gizil değişkenin ortalama açıklanan varyans (Average Variance Extracted-AVE) değerinin 0,50'den yüksek olması istenen durumdur (Fornell ve Larcker, 1981). Ölçüm modelinin ayırışım geçerlilik sonuçları Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'de yer alan AVE değerlerinin 0,5'ten büyük olması nedeniyle ölçüm modelinin ayırışım geçerliliğinin sağladığı tespit edilmiştir.

Tablo1. Ayırışım geçerliliği-Fornell-Larcker Criterion

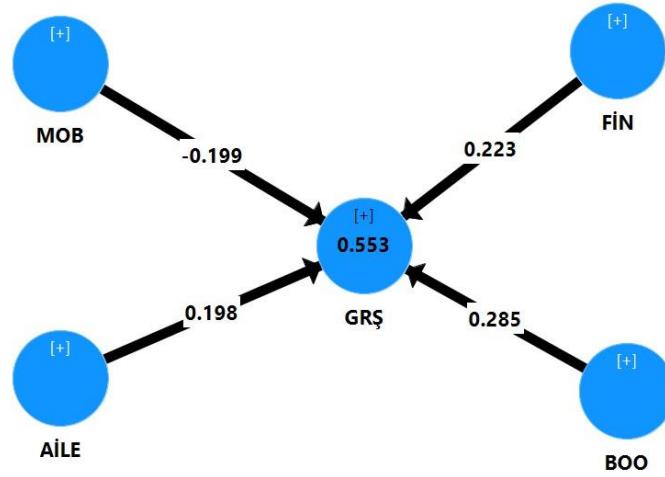
	AİLE	BOO	FİN	GRŞ	MOB
AİLE	1,000				
BOO	0,542	0,923			
FİN	0,590	0,748	0,855		
GRŞ	0,560	0,668	0,647	1,000	
MOB	-0,381	-0,547	-0,470	-0,535	1,000

Bu çalışmada modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olup olmadığını belirlemek için kullanılan ikinci yöntem olarak SRMR ölçütü Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) ve Normed Fit Index (NFI) değerleri kullanılmıştır. SRMR değeri mutlak bir uyum ölçüsünü ifade etmekle birlikte, bu değer in sıfır değerini alması mükemmel uyumu göstermektedir. SRMR'nin 0,08'den küçük bir değer alması iyi uyum olarak kabul edilir (Hu ve Bentler, 1999; Hair vd., 2011; Qalati, Li, Vela, Bux, Barbosa, ve Herzallah, 2020). Çalışmadaki Model için SRMR= 0,083 dür. d_ ULS ve d_ G tam uyum kriterleri için hesaplanan 0,193 ile 0,157 değerleri ise $p>0,05$ olarak bulunmuştur. Ki-kare değeri ise 163,726

olarak elde edilmiştir. NFI değerinin ise 0 ile 1 arasında değerler alması istenen durumdur ve bu çalışmada NFI= 0,740 olarak hesaplanmıştır. NFI'nin 1'e yakın değer alması, modelin iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Yukarıda verilen değerler dikkate alındığında, bu çalışmada kullanılan modelin iyi uyuma sahip olduğu söylemek mümkündür.

Ölçüm modelinin iyi uyuma sahip olduğunun kabul edilmesinin ardından ikinci aşama olarak yapısal modelin test edilmesine geçilmiş, araştırmanın hipotez testleri SmartPLS programı ile gerçekleştirilmiştir. Yol analizinin genel görünümü Şekil 1'de verilmektedir. Tablo 2'de hipotez testi sonuçları yer almaktadır.

Şekil 1. PLS-YEM Sonuçları



MOB: Mobbing algısı, BOO: Bağımsız ve Özgür Olma isteği, FİN: Finansal Özgürlük isteği
AİLE: Aile destek algısı, GRŞ: Girişimci olma niyeti

Şekil 1'de yer alan path katsayılarına göre aşağıdaki yorumları yapmak mümkündür.

Ailenin desteği bir birim arttıkça, üniversite öğrencilerinin girişimci olma niyeti 0,198 birim artmaktadır.

Bağımsız ve özgür olma isteği bir birim arttıkça, öğrencilerin girişimci olma niyetini 0,285 birim artmaktadır.

Finansal özgür olma isteği bir birim arttıkça, öğrencilerin girişimci olma niyetini 0,223 birim artmaktadır.

Mobbing algısı bir birim arttıkça, öğrencilerin girişimci olma niyetini 0,199 birim azalmaktadır.

Tablo 2. Hipotez Testi Sonuçları

Hipotezler	Etki katsayısı	t-değeri	p-değeri	Karar
H1	0,198	2,495	0,006	Desteklendi
H2	0,285	2,864	0,002	Desteklendi
H3	0,223	2,598	0,005	Desteklendi
H4	-0,199	2,406	0,008	Desteklendi

Şekil 1’de verilen path katsayıları ile Tablo 2’de yer alan hipotez testi sonuçlarından tüm hipotezlerin desteklendiği görülmektedir. Özellikle üniversite öğrencilerin bağımsız ve özgür olma isteğinin girişimci olma niyetini arttıran en önemli etken olduğunu söylemek mümkündür. Girişimci olma niyetini etkileyen ve istatistiksel olarak anlamlı olan bir diğer faktör finansal özgür olma isteğidir.

5. SONUÇLAR

Girişimcilik ve girişimciliği etkileyen faktörlerin belirlenmesi ile ilgi yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar daha çok kişilik özellikleriyle veya öğrencilerin girişimcilik dersini alıp almaması ile girişimci eğilimi arasındaki ilişkileri temel alan çalışmalardır. Bu çalışmada ise girişimcilik niyeti üzerinde etkisi olan faktörler olarak mobbing algısı, finansal özgürlük isteği ve aile desteğinin etkisi gibi benzer çalışmalarda kullanılmayan değişkenler kullanılmıştır. Çalışmada araştırma kitlesi olarak üniversite öğrencileri tercih edilmiş ve kısmi en küçük kareler yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak finansal özgürlük isteği değişkeni, öğrencilerin girişimci olma niyetini arttıran en önemli faktör olarak belirlenmiştir. Ayrıca mobbing algısı arttıkça öğrencilerin girişimci olma niyetinin azalma eğiliminde olduğu da tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarının aşağıda verilen çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterdiğini ifade etmek mümkündür.

Ahmad (2011) kadınların kişisel özelliklerini, motivasyon faktörlerini, iş hayatındaki zorlukları ve girişimci davranışlara ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Ahmad, kadınların birbirinden farklı ev işleriyle ilgilenmesi bununla birlikte çocuklarının yetiştirilmesinden sorumlu olmaları nedeniyle, yeni bir iş kurmak için girişimcilik bilgi ve becerilerini geliştirmeye de mevcut bir işi geliştirmeye de zamanlarının olmadığını ifade etmektedir. Çalışma sonuçlarına göre aile desteği (özel olarak da eşin desteği) kadın girişimcilerin başarısını etkilemektedir.

Tentama ve Papatungan (2019) meslek yüksekokulu öğrencilerinde öz yeterliliğin ve aile desteğinin, girişimcilik niyetlerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuçlar girişimcilik niyetliyle öz yeterlilik ve aile desteği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Qazi vd. (2022) kadınların girişimcilik niyetlerini etkileyen faktörleri araştırmışlardır. Çalışmalarında aile desteği ile kadınların girişimcilik niyetleri arasındaki ilişkiyi de belirlemeyi çalışmışlardır. Çalışmada tutum, algılanan davranışsal kontrol ve öznal normun kadınların girişimcilik niyetlerini olumlu yönde etkilediği ileri sürülmektedir. Çalışmada bulunan sonuçlara göre ailelerin girişimci olmak isteyen kadınlara desteği, girişimcilik niyetini olumlu yönde etkilemektedir.

Yapılan geniş çaplı literatür taramasından bu çalışmada kullanılan mobbing algısı, bağımsız olma ve finansal açıdan özgür olma gibi değişkenlerin, bu alanda yapılan diğer çalışmalarda kullanılmadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışma, özgün bir çalışma özelliğine sahiptir.

TEŞEKKÜR

Verilerin toplanması aşamasında sağladığı katkılardan dolayı Şeyma Nur Tekay ve Sudenur Duran'a teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- AHMAD, S. Z. (2011). “Evidence of the characteristics of women entrepreneurs in the Kingdom of Saudi Arabia”. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 3(2),123-143.
- BRYANT, J., JACOBSEN, V., BELL, M. ve GARRETT, D. (2004). *Labour Force Participation and GDP in New Zealand*. New Zealand Treasury Working Paper 04/07.
- ÇAKIR, F. S. (2019). “Kısmi En Küçük Kareler Yapısal Eşitlik Modellemesi (PLS-SEM) ve Bir Uygulama”. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 5(9), 111–128.
- ÇİĞDEM, G., SAVAŞ ÇELİK, B. ve İMRE, S. (2023). “Kadınların İşgücüne Katılım Oranı-İktisadi Büyüme İlişkisi: Türkiye’den Ampirik Kanıtlar”. *Uluslararası Eşitlik Politikası Dergisi*, 3(1), 99-119.
- FORNELL, C. ve LARCKER, D.F. (1981). “Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error”. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.

- HAIR, J. F., RINGLE, C. M. ve SARSTEDT, M. (2011). "PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet". *Journal of Marketing theory and Practice*, 19(2), 139-152. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>
- HU, L.T. ve BENTLER, P.M. (1999). "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives". *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- ISMAIL, N., NASIR, M., ve RAHMAN, R. (2021). "Factors That Influence Women to be Involved in Entrepreneurship: A Case Study in Malaysia". *Creative Education*, 12, 837-847. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.124060>.
- KHAN, R.U.; YASHAR, S.; SYED, Z.; ALI, S.; ve MAZHAR, H. (2021). "Factors Affecting Women Entrepreneurs' Success: A Study Of Small- And Medium Sized Enterprises In Emerging Market Of Pakistan". *J. Innov. Entrep.* 10, 1–21. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-63473/v1>.
- KHIN, A.A., LOW, M.P., SIN, M.S., THAMBIAH, S., ve YU, S.C. (2021). "Sustainability of Women's Employment Rate for Malaysian Economic Development". *Institutions and Economies*, 13(3), 53-79. <https://doi.org/10.22452/IJIE.vol13no3.3>
- KIRÇIÇEK, Ö.B. ve AYTAR, O. (2021). "Kadın Girişimciliği: Motivasyon Faktörleri Üzerine Bir Araştırma". *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(24), 493-515, <https://doi.org/10.47129/bartiniibf.985783>
- MUŞTU, Y. (2023). "Dünyada ve Türkiye'de Dijital Kadın Girişimciliği". *Journal of Business in the Digital Age*, 6(1), 53-67. <https://doi.org/10.46238/jobda.1165019>
- ÖZDEMİR, A.A. (2010). "Potansiyel Girişimci Olan Kadınların Motivasyon Faktörleri ve Eskişehir'de Bir Araştırma". *Ege Academic Review*, 10(1), 117-139
- ÖZTÜRK, M. D. ve ARSLAN, İ.K. (2016). WPS NO/ 21 / 2016-05 Türkiye de Kadın Girişimcilik: Kadınları Girişimciliğe Yönelten Faktörler, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri
- PANDEY, M. R. ve SHARIF, M. M. (2020). *A Study on Digital Entrepreneurship, Book of Proceedings: International Multidisciplinary Conference in, Technology, Business, Management & Liberal Arts*, ISBN 978-81-922178-9-5.
- PATIL, P., ve DESHPANDE, Y. (2019). "Why women enter into entrepreneurship? An exploratory study". *Journal of Organizational studies and Innovation*, 6(2), 30-40.
- QALATI, S. A., LI, W., VELA, E. G., BUX, A., BARBOSA, B. ve HERZALLAH, A. M. (2020). "Effects of technological, organizational, and environmental factors on social media adoption". *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(10), 989-998. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no10.989>
- QAZI, Z., QAZI, W., RAZA, S. A., ve YOUSUFİ, S.Q. (2022). "Investigating women's entrepreneurial intention: The moderating role of family support". *ASR: CMU Journal of Social Sciences and Humanities*, 9(1), e2022003
- RINGLE, C. M., SARSTEDT, M., MITCHELL, R. ve GUDERGAN, S. P. (2020). "Partial Least Squares Structural Equation Modeling in HRM Research". *The International Journal of Human Resource Management*, 31(12), 1617–1643. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1416655>
- SEN, H., YILMAZ, V., ve ARI, E. (2018). "Factors Affecting The Entrepreneurial Intentions of Women Entrepreneur Candidates: A Structural Equation Model". *Journal of Business Research - Turk*, 10(1), 275–293.
- SOYSAL, A. (2010). "Türkiye'de Kadın Girişimciler: Engeller ve Fırsatlar Bağlamında Bir Değerlendirme". *Ankara üniversitesi SBF dergisi*, 65(01), 83-114.
- TENTAMA, F., ve PAPUTUNGAN, T. H. (2019). "Entrepreneurial Intention of Students Reviewed from Self-Efficacy and Family Support in Vocational High School". *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(3), 557-562.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2022). “İstatistiklerle Kadın”,
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2022-49668> 11.03.2024



Makale id= 21

Sözlü Sunum

ORCID ID: Anila Aliaj

| 326

Comparing Traditional and Modern Teaching Methods in Teaching English As a Second Language

Researcher Dr. Anila Aliaj¹

¹University of Tirana

Abstract: *The education system, like many others, is facing several challenges, including unsatisfied teachers, students, and parents, as well as a chaotic and apathetic society. To address these issues, it's important to involve all stakeholders in the development of school curricula. This means including teachers, students, parents, specialists, and inspectors in the decision-making process. By doing so, schools can become more engaging and effective learning environments and avoid being seen as "horrible places" by students or merely a place to obtain a diploma. As a teacher, you are always striving to find methods that better serve your students and help them achieve fluency in the English language. It's essential to be open to learning through trial and error and to strive for success in your work. However, it's important to note that there is no one-size-fits-all method for teaching, and what works for one teacher or group of students may not work for another. The success of a teacher and the likability of certain books can be influenced by various factors, including teaching style, personality, rapport with students, and the relevance and engagement of the material. Additionally, the use of traditional versus modern teaching methods can depend on the context and the needs of the students. Traditional methods may still be relevant in some cases, but modern methods can offer innovative approaches that better prepare students for the challenges of the 21st century. Ultimately, the most successful teaching methods are those that are adaptable, engaging, and tailored to the needs of the students and the goals of the curriculum. It's important to continuously evaluate and adapt teaching methods to ensure that they are effective and relevant in today's rapidly changing world.*

Keywords: *Traditional Teaching Methods; Modern Teaching Methods; Comparison; Motivating Students; Unlocking Students Potential; Making Schools Great Places; English Language*

Introduction

ESL (English as a Second Language) or ELL (English Language Learning) refers to the acquisition and use of English by individuals who are not native speakers of the language, typically in an English-speaking environment. These individuals may be immigrants, international students, or individuals living in countries where English is not the primary language of communication. ESL/ELL programs and courses are designed to help non-native speakers develop their English language skills, including speaking, listening, reading, and writing, to effectively communicate and participate in various social, academic, and professional contexts. Overall, ESL education is essential in preparing individuals for success in a globalized world, facilitating international communication, enhancing employability, providing access to education, fostering cultural understanding, promoting advancements in technology and science, and enabling travel and tourism.

Teaching English as a Second Language (ESL) involves the instruction of English to non-native speakers, typically in environments where English is not the primary language of communication. Over time, various approaches and methods have been developed to facilitate ESL instruction, ranging from traditional to modern methodologies.

Traditional Methods in ESL

A very typical feature of traditional methodology, as Broughton and his colleagues claim, is the “**teacher-dominated interaction**” (Broughton 22). The teaching is deeply **teacher-centered**. This idea corresponds to the simile of Jim Scrivener, who claims that “traditional teaching [is imagined to work as] ‘jug and mug’ – the knowledge being poured from one receptacle into an empty one.” This widespread attitude is based on a precondition that “being in a class in the presence of a teacher and ‘listening attentively’ is enough to ensure that learning will take place” (Scrivener 17). In his book *Communicative Language Teaching Today*, Jack C. Richards highlights that in traditional methodology “learning was very much seen as under the control of the teacher” (Richards 4).

Overview of traditional methods: Grammar-translation, direct, and audio-lingual approaches.

Traditional Methods for Teaching ESL:

1-Grammar-Translation Method:

- Focuses on the grammatical structures and vocabulary of the target language.
- Emphasizes translation as a means of learning.
- Often used in the context of literary or classical languages.

2-Direct Method:

- Involves teaching the target language directly, without translation.
- Focuses on oral communication and conversation.
- Uses visual aids and real-life situations to teach language skills.

3-Audio-Lingual Method:

- Emphasizes repetition and drilling to reinforce language patterns.
- Uses audio recordings to model correct pronunciation and intonation.
- Focuses on accuracy and mastery of language structures.

Characteristics and limitations of traditional methods.

The characteristics and limitations of traditional methods for teaching English as a Second Language (ESL) vary depending on the specific approach. Here are some general characteristics and limitations:

Grammar-Translation Method:

Characteristics:

- Emphasizes memorization of vocabulary and grammar rules.
- Focuses on reading and writing skills.
- Often uses translation as a learning tool.

Limitations:

- Limited focus on oral communication and listening skills.
- Less emphasis on real-life language use and meaningful communication.
- Can be boring and repetitive for learners.

Direct Method:

Characteristics:

- Emphasizes teaching the target language directly, without translation.
- Focuses on oral communication and conversation.

- Uses visual aids and real-life situations to teach language skills.

Limitations:

- Can be challenging for learners who are not familiar with the target language.
- Requires a highly skilled and proficient teacher.
- May not be suitable for all learners, especially those who prefer a more structured approach.

| 328

Audio-Lingual Method:

Characteristics:

- Emphasizes repetition and drilling to reinforce language patterns.
- Uses audio recordings to model correct pronunciation and intonation.
- Focuses on accuracy and mastery of language structures.

Limitations:

- Can be repetitive and boring for learners.
- May not be effective for learners who prefer a more interactive and communicative approach.
- Limited focus on real-life language use and meaningful communication.

Overall, while traditional methods can be effective in teaching certain aspects of language, they may not be suitable for all learners and may not address the needs of modern language learners who require a more communicative and interactive approach. It is important to consider the strengths and limitations of traditional methods and to use them in combination with modern methods and technologies to provide a well-rounded ESL education.

Examples of traditional methods in ESL classrooms.

Examples of traditional methods in ESL classrooms include:

1-Grammar-Translation Method:

- Teacher-centered instruction.
- Focus on memorizing grammar rules and vocabulary.
- Use of translation exercises to practice language skills.
- Emphasis on reading and writing skills.
- Limited focus on oral communication and listening skills.

2-Direct Method:

- Teacher-centered instruction.
- Emphasis on teaching the target language directly, without translation.
- Use of visual aids, gestures, and real-life situations to teach language skills.
- Focus on oral communication and conversation.
- Limited use of the learners' native language.

3-Audio-Lingual Method:

- Teacher-centered instruction.
- Emphasis on repetition and drilling to reinforce language patterns.
- Use of audio recordings to model correct pronunciation and intonation.
- Focus on accuracy and mastery of language structures.

- Limited focus on real-life language use and meaningful communication.

These methods can be effective in teaching certain aspects of language, such as grammar and vocabulary. However, they may not be suitable for all learners and may not address the needs of modern language learners who require a more communicative and interactive approach. It is important to consider the strengths and limitations of traditional methods and to use them in combination with modern methods and technologies to provide a well-rounded ESL education.

Modern Methods

Unlike traditional methodology, modern methodology is much more **student-centered**. According to Jim Scrivener, the teacher's main role is to "help learning to happen," which includes "**involving**" students in what is going on "by enabling them to work at their own speed, by not giving long explanations, by encouraging them to participate, talk, interact, do things, etc." (Scrivener 18, 19). Broughton adds that "the language student is best motivated by practice in which he senses the language is truly communicative, that it is appropriate to its context, that his teacher's skills are moving him forward to a fuller competence in a foreign language" (Broughton 47). Briefly put, the students are the most active element in this process. The teacher is here not to explain but to encourage and help students to explore, try out, make learning interesting,

Overview of modern methods: Communicative language teaching, task-based learning, and content-based instruction.

Modern methods for teaching English as a Second Language (ESL) focus on engaging learners in meaningful communication and authentic language use. Three prominent modern methods are Communicative Language Teaching (CLT), Task-Based Learning (TBL), and Content-Based Instruction (CBI).

1. Communicative Language Teaching (CLT):

- Focuses on developing communicative competence.
- Emphasizes real-life language use and meaningful communication.
- Encourages interaction between learners and between learners and the teacher.
- Uses authentic materials and tasks to teach language skills.
- Emphasizes fluency over accuracy in language use.

2. Task-Based Learning (TBL):

- Involves learning through the completion of tasks or projects.
- Focuses on problem-solving and critical thinking.
- Encourages collaboration and teamwork.
- Uses authentic materials and situations to teach language skills.
- Emphasizes the process of language learning rather than the product.

3. Content-Based Instruction (CBI):

- Integrates language learning with content from other subjects.
- Focuses on teaching language skills through the study of academic subjects.
- Uses authentic materials and tasks related to the content area.
- Emphasizes the development of language skills in context.
- Encourages students to use language to express their understanding of the content.

These modern methods are learner-centered and provide opportunities for learners to use the language in meaningful and authentic ways. They emphasize the development of communication skills and the

ability to use the language in real-life situations. By incorporating these methods into ESL instruction, educators can create a more engaging and effective learning environment for their students.

Characteristics and benefits of modern methods.

Modern methods for teaching English as a Second Language (ESL) are learner-centered and focus on engaging students in meaningful communication and authentic language use. Some of the characteristics and benefits of modern methods include:

| 330

1. Communicative Language Teaching (CLT):

Characteristics:

- Focus on developing communicative competence.
- Emphasis on real-life language use and meaningful communication.
- Encouragement of interaction between learners and between learners and the teacher.
- Use of authentic materials and tasks to teach language skills.

Benefits:

- Encourages active participation and engagement.
- Develops fluency and confidence in language use.
- Promotes the development of communication skills.

2. Task-Based Learning (TBL):

Characteristics:

- Learning through the completion of tasks or projects.
- Focus on problem-solving and critical thinking.
- Encouragement of collaboration and teamwork.
- Use of authentic materials and situations to teach language skills.

Benefits:

- Encourages active learning and engagement.
- Develops problem-solving and critical thinking skills.
- Promotes the development of language skills in context.

3. Content-Based Instruction (CBI):

Characteristics:

- Integration of language learning with content from other subjects.
- Focus on teaching language skills through the study of academic subjects.
- Use of authentic materials and tasks related to the content area.

Benefits:

- Provides opportunities for language learning in a meaningful context.
- Encourages the development of academic language skills.
- Promotes the integration of language and content learning.

Overall, modern methods for teaching ESL are learner-centered and provide opportunities for students to use the language in authentic and meaningful ways. They promote active learning and engagement, develop communication skills, and encourage the development of language skills in context. By

incorporating these methods into ESL instruction, educators can create a more effective and engaging learning environment for their students.

Examples of modern methods in ESL classrooms.

Modern methods for teaching English as a Second Language (ESL) emphasize learner-centered approaches and encourage students to actively engage with the language in authentic and meaningful ways. Some examples of modern methods in ESL classrooms include:

| 331

1. Communicative Language Teaching (CLT):

- Classroom activities focus on real-life language use and meaningful communication.
- Students engage in pair and group work to practice speaking and listening skills.
- Role-play and simulations are used to create authentic language situations.
- Authentic materials, such as newspaper articles or videos, are used to teach language skills.

2. Task-Based Learning (TBL):

- Students work on tasks or projects that require them to use language to achieve a goal.
- Tasks are designed to be challenging and require problem-solving and critical thinking.
- Students work collaboratively to complete tasks, which may involve researching, presenting, or creating something.
- Feedback and reflection are an integral part of the learning process.

3. Content-Based Instruction (CBI):

- Language learning is integrated with content from other subjects, such as science or history.
- Students learn language skills while studying academic subjects.
- Authentic materials related to the content area are used to teach language skills.
- Students engage in projects or presentations related to the content area.

These modern methods for teaching ESL provide opportunities for students to use the language in authentic and meaningful ways. They promote active learning and engagement, develop communication skills, and encourage the development of language skills in context. By incorporating these methods into ESL instruction, educators can create a more effective and engaging learning environment for their students.

Comparison of Traditional and Modern Methods, importance of combining both

Traditional and modern methods in ESL instruction differ significantly in terms of focus, approach, and outcomes.

1. Focus:

- Traditional methods focus on the memorization of grammar rules and vocabulary, with an emphasis on reading and writing skills.
- Modern methods focus on developing communicative competence, with an emphasis on real-life language use and meaningful communication.

2. Approach:

- Traditional methods often involve teacher-centered instruction, with the teacher as the primary source of knowledge and authority.
- Modern methods often involve learner-centered instruction, with learners actively engaged in the learning process and encouraged to interact with each other and the teacher.

3. Outcomes:

- Traditional methods aim to develop accuracy in language use, with a focus on correct grammar and vocabulary usage.
- Modern methods aim to develop fluency and confidence in language use, with a focus on communication skills and the ability to use the language in real-life situations.

Advantages and Disadvantages:

1. Traditional Methods:

- Advantages: Emphasis on accuracy, clear structure, easier to assess and evaluate.
- Disadvantages: Less engaging, less relevant to real-life language use, limited focus on communication skills.

2. Modern Methods:

- Advantages: Emphasis on communication, learner-centered approach, more engaging and relevant to real-life language use.
- Disadvantages: Less structured, more difficult to assess and evaluate, may be challenging for learners who are used to traditional methods.

Importance of Combining Both Approaches:

- Combining both traditional and modern methods can lead to a more effective ESL instruction. By incorporating elements from both approaches, educators can create a well-rounded curriculum that addresses the needs of all learners.
- Traditional methods can provide a solid foundation in grammar and vocabulary, while modern methods can help learners develop fluency and confidence in communication.
- By combining both approaches, educators can create a balanced and effective ESL instruction that prepares learners for communication in real-life situations.

Conclusion

Robert Staviv has said; “Trying to distinguish between teaching methods as which one is the best; it is as useless as trying to distinguish which is more valuable walking or swimming; you need walking while on land while swimming while in the sea”. For so long we have swum in the safe waters of a subject based curricula, traditional teaching and most of the teachers might feel still safe and reluctant to change but the current developments, human rights, regulated with national and international laws place people in the centre of all activities. Every teacher should question whether the traditional teaching methods are still adequate to respond to this modern and constantly changing world. How can they prepare future generations with the necessary skills and qualities to respond to latest developments and ever-changing world?

Both methods can be used individually or in combination, depending on the needs and preferences of the learners and the goals of the ESL program. The choice of method should be based on factors such as the proficiency level of the learners, their learning styles, and the learning environment.

References

1. Scrivener, Jim. Learning Teaching. Oxford: Macmillan, 2005
2. Broughton, Geoffrey, et al. Teaching English as a Foreign Language. 2nd ed. London:
3. Warschauer, M. (2000). The Changing Global Economy and the Future of English Teaching. TESOL Quarterly, 34(3), 511-535.
4. Egbert, J., & Hanson-Smith, E. (2007). CALL Essentials: Principles and Practices. TESOL Publications.
5. Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and Language Learning: An Overview. Language Teaching, 31(2), 57-71.