



ANKAD

ANADOLU KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)

ISSN: 2587-0491

YIL: 2023 CİLT:7 SAYI:3



ANADOLU KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

(Journal of Anatolian Cultural Research)

E-ISSN: 2587 - 0491

BAŞ EDITÖR

Prof. Dr. Turhan ÇETİN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

ALAN EDITÖRLERİ

Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Karabük Üniversitesi, Türkiye (Eğitim Bilimleri)

Prof. Dr. Hasan KARA, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
(Coğrafya-Tarih-Sosyoloji- Kültürel Araştırmalar ve diğer Sosyal Bilimler)

Prof. Dr. Haşim ÖZÜDOĞRU Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
(İktisadi ve İdari Bilimler, Hukuk, Turizm, Bankacılık ve Sigortacılık vd.)

Doç. Dr. Bahadır KILCAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye (Sosyal Bilimler Eğitimi)

Doç. Dr. Halide ASLAN Ankara Üniversitesi, Türkiye (İlahiyat)

Doç. Dr. Müzeyyen Nazlı GÜNGÖR, Gazi Üniversitesi, Türkiye (Yabancı Diller Eğitimi)

Doç. Dr. Nurcan UZEL, Gazi Üniversitesi, Türkiye (Fen Bilimleri Eğitimi)

Doç. Dr. Vedat BAYRAKTAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye (Temel Eğitim)

Doç. Dr. Veli Savaş YELOK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye (Türk Dili ve Edebiyatı - Türkiye Türkçesi ve Diğer Türk Lehçeleri)

Assoc. Prof. Dr. Aliya KURALBAYEVA, Ahmet Yesevi University, Kazakistan (Türk Dünyası Araştırmaları)

Assist. Prof. Dr. Seyhan İBRAHİMİ, International Balkan University, North Macedonia (Balkan Araştırmaları)

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Adem SEZER, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Aslı Özlem TARAKÇIOĞLU, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Bülent AKBABA Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Çıgıl AYKUT, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Elman NESİROV, State Academy of Administration, Azerbaijan

Prof. Dr. Erdal AKSOY, Ankara Hacı Bayram Veli University, Turkey

Prof. Dr. Farzand Ali JAN, Iqra Nation University, Pakistan

Prof. Dr. Ferudun Hakan ÖZKAN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Liliana DUMITRIACHE, University of Bucharest, Romania

Prof. Dr. Osman ÇEPNİ, Karabük Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Seokhee CHO, St. John's University, USA

Prof. Dr. Serdar ERKAN, International Final University, Turkish Republic of Northern Cyprus

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Adriatik DERJAJ, Tiran University, Albania

Assoc. Prof. Dr. Liudmyla RADOVETSKA, National Academy of Security Service of Ukraine, Ukraine

Assoc. Prof. Dr. Muhidin MULALIC, International University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Assoc. Prof. Dr. Mürteza HASANOĞLU, State Academy of Administration, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Rehman SEFEROV, Azerbaijan State Pedagogical University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Zaynabidin ABDIRASHIDOV, Tashkent State University, Uzbekistan,
Assist. Prof. Dr. Sezen ISMAIL, International Balkan University, North Macedonia.
Doç. Dr. Fitnat GÜRGİL, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yaşar KOP, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yusuf İNEL, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Alper ALTUNÇEKİÇ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Aydın KUDAT, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erika HANCZ, University of Pecs, Hungary
Dr. Ghazawi SAHAR, Wayne State University, USA

BİLİM VE DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Rıza GÖKBUNAR, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Anna HLAVNOVA, University of Zilina, Slovakia
Prof. Dr. Aybala AKSOY, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Biljana CUBROVIĆ, University of Belgrade, Serbia and Montenegro
Prof. Dr. Bülent AKSOY, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Elif ALADAĞ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdal AKSOY, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatih AYDIN, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV, State Academy of Administration, Azerbaijan
Prof. Dr. Gülay GÜNAY, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İlhami DURMUŞ, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Juhani LAURINKARI, University of Kuopio, Finland
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kasım İNCE, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kazım SARIKAVAK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV, Academy of Languages, Azerbaijan
Prof. Dr. Lemara SELENDİLİ, University of Tavrida, Crimea, Russia
Prof. Dr. Muharrem GÜRKAYNAK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Musa ÇİFÇİ, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Musa YILDIZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin PARILTI, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ömer ÖZKAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ, Samtskhe-Cavakheti State University, Georgia
Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV, Moscow Molonsov State University, Russia
Prof. Dr. Saim KAYADİBİ, International Islamic University Malaysia, Malaysia
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKÇI, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tacida HAFIZ, University of Pristina, Kosovo
Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Uwe BLAESİNG, University of Leiden, Netherlands

Prof. Dr. Zafer KUŞ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Ana KECHAN, International Balkan University, North Macedonia
Doç. Dr. Davut GÜREL, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hacı ÇOBAN, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet DENİZ, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pusat PİLTEN, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selman ABLAK, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sibel OĞUZ HACAT, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tülay POLAT ÜZÜMCÜ, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Abdurrahman OKUR, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Arcan AYDEMİR, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bağdagül MUSA, University of Jordan, Jordan
Dr. Eric GEOFFROY, University of Strasbourg, France
Dr. Esmâ ÖZTÜRK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Irina KAYAN POKROVSKAYA, Kiev Taras Shevchenko Institute of Philology, Ukraine
Dr. Klawns ELDMAN, University of Berlin, Germany
Dr. Leo James MAHONEY, University of Toronto, USA
Dr. Mehmet ÖZAY, Malaysia Technology University Faculty of Education, Malaysia
Dr. Mohd ROSLAN, Mohd Nor, University of Malaya, Malaysia
Dr. Nazım CAFEROV, Azerbaijan State University of Economics, Azerbaijan
Dr. Nudzejma OBRALIC, International University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina
Dr. Stale KNUDSEN, University of Bergen, Norway
Dr. Ümit YEL, Türkiye
Dr. Vedat YEŞİLÇİÇEK, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Zeynep KOYUNCU, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye

İNGİLİZCE DİL EDİTÖRÜ

Dr. Seda ÖNGER, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nazan İŞİ, Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye
Öğr. Gör. Şeyda KIR, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye

TÜRKÇE DİL EDİTÖRÜ

Dr. Eda Nur KARAKUŞ AKTAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Seda ARTUÇ BEKTEŞ, Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı, Türkiye

KAPAK TASARIM

Öğr. Gör. Veysel ŞAYLI, Gazi Üniversitesi, Türkiye

SEKRETERYA

Arş. Gör. Hüseyin KARAASLAN, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Alaattin ARIKAN, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Tarandığı İndeksler



CİLT 7, SAYI 3, YIL 2023

İÇİNDEKİLER

TABLE OF CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ

RESEARCH ARTICLES

Sınıf Öğretmenlerinin Afet Risk Yönetimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi.....	193
<i>An Examination of Classroom Teachers' Perspectives on Disaster Risk Management</i>	193
Koruyucu Ailelerin Koruyucu Aile Birinci Kademe Temel Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Karabük Örneği: Nitel Bir Çalışma.....	220
<i>Evaluation of Foster Families' Opinions on Foster Family First Stage Basic Education Case Karabük: A Qualitative Study</i>	220
Sağlık Coğrafyası Dersinin Coğrafya Müfredatlarındaki Yeri	253
<i>The Place of Health Geography Course in Geography Curriculum</i>	253
Covid-19 Salgını Çerçevesinde Geleneksel Güvenlik Anlayışına İlişkin Bir Eleştiri ve İnsani Güvenliği Yeniden Düşünmek	268
<i>A Criticism of the Traditional Security Understanding and Rethinking Human Security Within the Framework of the Covid 19 Pandemic</i>	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Okul Öncesi Fen Eğitimi Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi.....	292
<i>Bibliometric Analysis of Preschool Science Education Studies.....</i>	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

DERLEME MAKALELER

REVIEW ARTICLES

Alternatif Bir Yaşam Tarzı Olarak Gönüllü Sadelik.....	310
<i>Voluntary Simplicity as an Alternative Lifestyle</i>	310

Araştırma Makalesi / Research Article

Sınıf Öğretmenlerinin Afet Risk Yönetimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*An Examination of Classroom Teachers' Perspectives on Disaster Risk Management*Yurdal DİKMENLİ ¹ & Taner OKUMUŞ ²

Geliş/Received: 07.08.2023

Kabul/Accepted: 09.12.2023

Öz

Afetlere karşı bilinçli ve dirençli toplumlar afetleri daha küçük zararlarla atlarken, afete karşı bilinçsiz ve dirençsiz toplumlar daha büyük zararlara uğrayabilmektedir. Bu nedenle afet risklerinin belirlenebilmesi, bu risklerin ortadan kaldırılabilmesi veya etkisinin en aza indirilmesi için afetlere karşı farkındalık oluşturulmalı ve bilinç kazandırılmalıdır. Bunun için de her şeyden önce meydana gelebilecek afetlere yönelik hazırlık ve zarar azaltıcı eylemlerin ve yönetim planlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin afet risk yönetimine yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bitlis il merkezinde görev yapan 55 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda; sınıf öğretmenlerinin çoğunun afet risk yönetimi kavramını ve afet risk yönetiminin aşamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, sınıf öğretmenlerinin büyük bölümünün afet risk yönetimi çerçevesinde okulda risk ve tehlike analizi yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin afet ile ilgili kurum ve kuruluşlarda gönüllü olarak görev almadıkları ve olası afetlere hazır hissetmedikleri belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Afet, afet yönetimi, risk yönetimi, sınıf öğretmeni görüşleri

Abstract

Societies that demonstrate disaster awareness and resilience tend to survive disasters with minimal damage, while those that lack awareness and preparedness for such events are more likely to suffer significant losses. It is therefore essential to cultivate and raise awareness of disasters in order to identify and eliminate potential risks or mitigate their effects. In this sense, it is essential to first develop disaster preparedness and mitigating measures. This research aims to investigate the views of classroom teachers on disaster risk management. The research adopted a phenomenological pattern as a qualitative research approach. The study group consisted of 55 classroom teachers working in the city center of Bitlis during the academic year 2022-2023. An easily accessible sampling method was used to select the participants.

¹ Doç. Dr. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kırşehir, Türkiye. E-posta: dikmenli@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3738-3095

² Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Kırşehir, Türkiye. E-Posta: okmstaner@gmail.com, ORCID: 0009-0007-2637-7980

Data were collected using a semi-structured interview form with 12 questions, and descriptive and content analysis methods were used to analyze the data. The findings suggest that most classroom teachers lack sufficient knowledge about the concept of disaster risk management and the stages involved in the process. In addition, most classroom teachers do not conduct risk and hazard analyses in their schools as part of the disaster risk management framework. The research showed that classroom teachers do not volunteer in disaster related institutions and organizations and need to prepare for potential disasters.

Keywords: Disaster, disaster management, risk management, opinions of classroom teacher.

1. GİRİŞ

Yeryüzünde sürekli ve döngüsel hareket yapan sel, çığ, deprem ve heyelan gibi doğal olaylar meydana gelmektedir. Bu doğal olaylar meydana gelirken can ve mal kaybına neden olabilmektedirler. Süreç içinde gerçekleşen doğa olayları can ve mal kaybına neden olmuyorsa bunlar doğal olay olarak ifade edilmesine rağmen afet olarak nitelendirilmemektedir (Şahin & Sipahioğlu, 2002; Özey, 2011). Ancak insanlar için fiziksel, sosyal ve ekonomik kayıplar doğuran, insan faaliyetlerini ve normal yaşamı kesintiye uğratarak toplulukları olumsuz yönde etkileyen; doğal, teknolojik ve insan kaynaklı faktörlerin oluşturduğu olaylar afet olarak tanımlanmaktadır (Ergünay, 2008). Afetlerin Epidemiyoloji Araştırma Merkezi (CRED)' e bağlı EM-DAT (Afet Acil Durum Veri Tabanı) incelendiğinde bir olayın afet sayılabilmesi için 10 veya daha fazla kişinin hayatını kaybetmesi, 100 veya daha fazla kişinin olaydan etkilenmesi, olağanüstü hâl ilan edilmesi veya uluslararası yardım çağrısı yapılması durumlarından en az birinin gerçekleşmesi gerekir (EM-DAT, 2014).

Afetlerin çeşitli tanımlarından anlaşılacağı üzere çevresinde zarara, yıkıma ve can kaybına etki eden bir olay olmasına karşın afetlerden kaynaklanan zararlar her yerde aynı olmayabilir (Erkal & Değerliyurt, 2011). Çünkü afete karşı bilinçli ve dirençli toplumlar afetleri daha küçük zararlarla atlattırken afete karşı bilinçsiz ve dirençsiz toplumlar daha büyük zararlarla atlatabilmektedir. Hal böyle iken risklerin ortadan kaldırılabilmesi veya etkisinin en aza indirilmesi için afetlere karşı farkında olunmalı ve bilinç oluşturulması gerektiği söylenebilir. Ayrıca bunları yaparken de afetlere hazırlıklı olmak, afet öncesini, afet anını ve sonrasını iyi bir şekilde yönetmek gerekmektedir (Önsüz & Atalay, 2015).

Afet yönetimi, oluşabilecek tehditleri yok etmek veya önleme konusunda kesin bir çözüm olmamakla beraber, afetlerin etkilerini için planlar yaparak zararları en az seviyeye indirmeyi hedeflemektedir (Al Khalaileh, Bond & Alasad, 2012). Afet ve Acil Yönetim Başkanlığı (AFAD) ise “Afet Yönetimini: “Afetlerin önlenmesi ve zararlarının azaltılması, afet sonucunu doğuran olaylara zamanında, hızlı ve etkili olarak müdahale

edilmesi ve afetten etkilenen topluluklar için daha güvenli ve gelişmiş yeni bir yaşam çevresi oluşturulabilmesi için toplumca yapılması gereken topyekûn bir mücadele süreci. Afetlerin önlenmesi ve zararlarının azaltılması amacıyla, afet öncesi, sırası ve sonrasında alınması gereken önlemler ve yapılması gereken çalışmaların planlanması, yönlendirilmesi, koordine edilmesi, desteklenmesi ve etkin olarak uygulanabilmesi için toplumun tüm kurum ve kuruluşlarıyla, imkân ve kaynaklarının belirlenen stratejik hedefler ve öncelikler doğrultusunda kullanılmasını gerektiren, çok yönlü, çok disiplinli ve çok aktörlü, dinamik ve karmaşık bir yönetim sürecidir” şeklinde tanımlamaktadır. (AFAD, 2014).

Afet yönetiminin amacı, afet öncesinde; oluşabilecek tehlike ve riskleri tespit etmek, mümkünse önlemek veya oluşabilecek zararları azaltmak ve meydana gelebilecek durumlara karşı hazırlıklı olarak gerekli teknik ve idari önlemleri almaktır. Afet sırasında; eğitim ve tatbikatlarda öğrenilmiş bilgiler ile afet esnasında yapılması gereken uygulamaları doğru bir şekilde yaparak meydana gelen afetten en az zararla çıkmak ve hayatta kalmaktır. Afet sonrasında ise; olaya zamanında ve etkili olarak müdahale ederek can ve mal kayıplarını en düşük seviyede tutabilmek, afet sonrası için güvenli yaşam çevresi oluşturmak, eskisinden daha iyi hale dönmeyi sağlamaktır (Özmen, Gerdan & Ergünay, 2015).

Afet yönetimini afet öncesi ve sonrası olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Risk yönetimi afet olmadan önceki süreci kapsarken kriz yönetimi ise afet olduktan sonraki süreci kapsamaktadır. Risk yönetimi daha çok var olanı koruma, oluşabilecek afetleri ve zararları ön görme ve bu zararlara karşı önlem almayı kapsamaktadır. Risk yönetimi de risk azaltma ve hazırlık olmak üzere iki aşamadan meydana gelmektedir. Kriz yönetimi afet sonrasında olumsuz etkileri düzeltme ve ihtiyaçlara cevap verme sürecini kapsamaktadır. Kriz yönetimi de müdahale ve iyileştirme olmak üzere iki aşamadan meydana gelmektedir (Kadıoğlu, 2011).

Afet risk yönetimi, tehlikelerin olumsuz etkilerini ve afet olasılığını azaltmak için beceri ve kapasitelerin planlı bir şekilde uygulanmasını sağlayan süreçtir (UNISDR, 2020). Afet yönetimi uzun vadede afet direncini artırmak amacıyla hem afet riskini azaltmak hem de kalan riski yönetmek için eylemler içermektedir (Benson, 2016). Afetlerin neden olduğu zararın artması ve afet olduktan sonra önüne geçilememesi nedeniyle risk yönetimi olası

zararların azaltılmasında büyük önem taşımaktadır (Azimli Çilingir & Örçen Güler, 2020).

Risk Azaltma ve Zarar Azaltma aşamasındaki faaliyetler tehlikeli durumları ve bu durumlardan oluşabilecek can, mal ve yıkım risklerini azaltmayı ya da tamamen ortadan kaldırmayı amaçlayan önlemlerden oluşur (Kadıoğlu, 2011). Afet tehlikesinin ve risklerinin önlenmesi veya büyük kayıplar doğurmaması için alınması gereken tüm önlemler ve faaliyetler olası zarar azaltma safhasında yapılmalıdır (Ergünay, 2008). Kadıoğlu (2011) ise bu aşamayı daha da detaylandırarak tehlike analizi, risk analizi, risk azaltma, önleme, sakınım, risk ve zarar azaltma, risk transferi ve risk iletişimi şeklinde sıralamıştır.

Afetlerin meydana getirebileceği zararların önlenmesi ve en az seviyeye indirilmesi için toplumun içinde var olduğu çevrede oluşabilecek tehlikelerin ve bu tehlikelerden doğacak zararlar için öngörülü olması büyük önem taşımaktadır (İlgen, 1995). Afet risklerini azaltmaya ilk risk analizi kapsamında tehlikelerin belirlenmesi ile başlanabilir. Tehlikelerin belirlenmesinin ardından tehlikenin neden olabileceği riskler belirlenmeli ve riskleri önleme veya azaltma çalışmalarına geçilmelidir. Tehlikenin belirlenmesiyle dirençliliği artırmak için afet öncesi iyileştirme için yatırım yapılabilir. Çünkü afet risk yönetimi planları kapsamında uygulanmayan faaliyetler ve kaçınılan masraflar, afet sonrası büyük kayıplara neden olan acı bir reçeteye dönüşebilir. Bu açıdan bakıldığında tehlike ve zarar analizleri ile birlikte riskleri belirlemek, değerlendirmek, önlem almak ve yönetmek oldukça önemlidir (Kadıoğlu, 2011).

Afet anında, afeti etkin bir şekilde yönetmek, çözüm bulmak ve koordineli olmak zaman zaman oldukça zor olabilmektedir. Bu yüzden afet öncesinde olası senaryolara karşı hazırlık yapılmalıdır. Risk yönetiminin hazırlık aşaması plan, prosedürler, eğitim, öğretim, koordinasyon çalışmalarını kapsamaktadır (Kadıoğlu, 2011). Afet durumunda kişilerin ve kuruluşların yetkileri, sorumlulukları ve görevleri belirlenmelidir. Görevleri yerine getirecek personellere gerekli eğitim verilerek donanımlı hale getirebilir. Afet anında kullanılacak sistem, makine gibi parametreler güncelleştirilmelidir. Afetten en az zararla kurtulabilmek için toplumun eğitilmesi ve afete karşı hazırlıklı olması sağlanmalıdır. Afetlere her zaman hazır olabilmek için eğitim ve tatbikatlar düzenli ve

sarmal bir şekilde yapılarak toplumun afet bilgisi, bilinci ve farkındalığı canlı tutulması gerektiği söylenebilir.

Gerçekleşmesi muhtemel afetlerin zarar ve kayıplarını en aza indirebilmek için toplumun afet eğitimine duyarlı ve bilinçli olması gerekir (Kırıkkaya, Ünver & Çakın, 2011). Bilindiği üzere afet bilinci ve farkındalığının kazandırılmasında okulların etkisi büyüktür (Değirmenci, Kuzey & Yetişensoy, 2019). Öğrencilerin afetlere yönelik bilgileri en fazla duydukları kişinin öğretmen olduklarını ifade etmeleri afet bilincinin kazanılmasında öğretmenlerin etkin rol aldığını göstermektedir (Özelmacı, 2011). Öğretmenler tarafından verilen afet eğitimi okullardaki imkânların da desteklenmesiyle afet sonrası oluşabilecek zararları en aza indirilebilir. Bu nedenle öğretmenlerin afetleri ve afet yönetimini bilmeleri ve öğrencilere bildiklerini aktarması olası risklerin en az seviyede kalmasını sağlayacaktır. Birçok bilginin temelini atan sınıf öğretmenlerinin afet risk yönetimi hakkında bilgileri, araştırmanın kaynağı olmuştur.

Alanyazın incelendiğinde afet risk yönetimi ile ilgili (Varol & Kaya, 2018; Genç, 2007; Taştan, 2015; Uzunçubuk, 2005; Azimli Çilingir & Ölçen Güler, 2020; Özler, 2021; Nilgün & İlkaracan, 2018; Özkul & Karaman, 2007; Yücel, 2020; Başbuğ, 2007; Kadioğlu, 2008; Özler, 2019; Partigöç, 2022) okullarda afet risk yönetimi ile ilgili (Özmen, Gerdan & Ergünay, 2015; Limoncu & Atmaca, 2018) çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin afet risk yönetimine yönelik görüşlerini inceleyen bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin afet yönetiminde risk yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- 1- Sınıf öğretmenlerinin afet risk yönetimi kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Sınıf öğretmenlerinin afet risk yönetiminin aşamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Sınıf öğretmenlerinin risk yönetiminin afet yönetiminin en önemli aşaması olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4- Sınıf öğretmenlerinin afet risk yönetime yönelik teorik veya uygulamalı eğitim almalarına yönelik görüşleri nelerdir?
- 5- Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları bölgede afet riski oluşturabilecek doğal veya beşerî olaylara ilişkin görüşleri nelerdir?

- 6- Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki tehlike ve risklerin neler olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- 7- Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda afet risk yönetimi çerçevesinde neler yaptıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 8- Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarının afetlere karşı direnç ve dayanıklılık durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- 9- Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin afet esnasında neler yapması gerektiğine yönelik okullarında görsel veya bilgilendirme metni olma durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- 10- Sınıf öğretmenlerinin afet riskinin azaltılmasına yönelik olarak öğrencilere afet eğitimi verme veya tatbikatı yaptırma durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- 11- Sınıf öğretmenlerinin afetle ilgili olarak AFAD, Kızılay veya STK gibi kurum ve kuruluşlarda gönüllüğe dayalı görev almaya ilişkin görüşleri nelerdir?
- 12- Sınıf öğretmenlerinin afetlere hazır olma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin afet risk yönetimine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim farkında olunan fakat tam anlamıyla bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, ilgilenilen olguyu deneyimlemiş ve deneyimlerini aktaracak özelliğe sahip katılımcılar oluşturmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışmada sınıf öğretmenlerinin afet risk yönetimine yönelik görüşlerini incelemek için bu yöntem tercih edilmiştir.

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023 yılında Bitlis il merkezinde görev yapan 55 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma grubuna ulaşmada kolay örneklem yöntemi seçilerek veriler gönüllülük esasına göre yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir.

2.3.Veriler Toplama Aracı

Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme tekniği; araştırmacı ile araştırmanın öznesi

konumundaki kişi veya kişiler arasında geçen kontrollü, amaçlı sözel iletişim biçimi olup hedef kişinin düşünce, duygu ve algılarını ortaya çıkarmayı amaçlar (Türnüklü, 2000). Bu görüşme formu uzman görüşlerine başvurulmuş ve literatür taraması yapılarak hazırlanmıştır. Bunların sonucunda 12 adet yarı yapılandırılmış soru sorulmuş ve son hali verilmiştir. Sekiz sınıf öğretmeni ile ön uygulama yapılmış ve ön uygulamada herhangi bir sorunla karşılaşılmaştır. Görüşme soruları görüşme öncesi sınıf öğretmenlerine gösterilmiştir. Görüşmelere katılmanın gönüllük esasına göre olacağı ifade edilmiş ve katılımcılardan ve okul idarelerinden izin alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 13-15 dakika sürmüştür.

2.4.Verilerin Analizi

Öğretmenlerle görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. İçerik analiz tekniği ile veriler sınıflandırılarak frekans ve yüzdeleri hesaplanarak nicel hale getirilmiştir. Betimsel analiz yöntemi ile katılımcıların verilerine doğrudan yer verilerek veri analizine daha şeffaflık kazandırılmaya çalışılmıştır. Veri analizinde katılımcıların söylediklerinden doğrudan alıntı yapılması görüşmenin orijinalliğini ve araştırmanın zenginliğini göstermektedir (Wolcott, 1994). Katılımcılara ait kodlamalar (K1, K2, K3,K55) biçiminde oluşturulmuş ve bulgular kısmında bu şekilde verilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar araştırmacılar tarafından incelenip metin üzerinde kodlar oluşturularak işaretlenmiştir böylece veriler özetlenerek önemli olanlar seçilmiştir. Kodlanan veriler benzerlik ve farklılık açısından sınıflandırılmış ilişkisi bulunan kodlar kategorilerle birleştirilerek temalar ortaya çıkarılmış ve yorumlanmıştır (Creswell, 1998; Miles & Huberman, 1994 Yıldırım & Şimşek, 2021). Aynı dokümanı aynı amaç doğrultusunda analiz eden her bir araştırmacının benzer sonuçlara ulaşabileceği açıklıkta olması içerik analizinin güvenilirliği açısından önemlidir (Tavşancıl & Aslan, 2001). Uyuşum oranının hesaplanmasında " $\text{görüş ortaklığı} / (\text{görüş ortaklığı} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100$ " formülü kullanılmış (Miles & Huberman, 1994), iki araştırmacı arasındaki uyuma oranı 0,92 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin %70 ve üzerinde olduğu durumlar yeterli bulunduğundan (Şencan, 2005) veri analizi açısından güvenilirlik sağlanmıştır.

2.5. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz. Araştırma için Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’na başvurulmuş ve Etik Kurulunun 10.05.2023 tarih ve 2023/04/16 karar yazısı ile gerekli izinler alınmıştır.

3. BULGULAR

Bulgular bölümünde sınıf öğretmenlerinin afet risk yönetimine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için 12 tane alt probleme cevap aranmıştır.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Afet Risk Yönetimi Kavramına İlişkin Görüşleri

Tanımlama	Tema	f	%
Eksik Tanım	Afet öncesi tehlikeleri belirleyip riskleri azaltmak	32	58,2
	Afet anını planlanma	11	20,0
	Afet anını yönetme	5	9,1
	Afet öncesi ve sonrasında planlama	4	7,3
	Toplam	52	94,6
Doğru Tanım	Afet öncesi tehlikelerin belirlenmesi, risklerin analiz edilmesi, afet öncesi hazırlıkların yapılması ve sonrasında planlanması	3	5,4
	Toplam	55	100

Tablo 1’de sınıf öğretmenlerinin afet risk yönetimi kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde %94,6’sının (52) afet yönetiminde risk yönetimi kavramını eksik bildikleri saptanmıştır. Risk yönetimi kavramını eksik bilenlerin afet öncesi tehlikeleri belirleyip riskleri azaltmak, afet anını planlanma, afet anını yönetme, afet öncesi ve sonrasında planlama olarak görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin %5,4’ünün (3) ise afet risk yönetimi kavramını doğru bildikleri saptanmıştır. Genel olarak doğru bilenlerin görüşlerinin ortak noktası afet öncesi tehlikelerin belirlenmesi, risklerin

analiz edilmesi, afet öncesi hazırlıkların yapılması ve sonrasında planlanması olarak görüş bildirmişlerdir.

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin afet risk yönetimi kavramına ilişkin betimsel ifadelerine yer verilmiştir.

K16 “Riskleri önceden tanımlayıp önlem almak”

K1 “Afet öncesi alınması gereken önlemler ve afet sırasında yapılması gereken uygulamalar anlamına gelir”

K24 “Afet anında gerekli tedbir ve önlemlerin alınması”

K17 “Afet öncesinde ve sonrasında yaşanabilecek sorunları en aza indirebilme ve bu sorunları kontrol edebilme anlamına gelir.”

K11 “Afet öncesi, sırası oluşabilecek tehlike ve riskleri belirlemek, riskleri azaltmak ve afetlere karşı hazırlık yapmaktır.”

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Afet Risk Yönetiminin Aşamalarına İlişkin Görüşleri

Tema	f	%
Biliyor	5	9,1
Kısmen Biliyor	14	25,5
Bilmiyor	36	65,4
Toplam	55	100

Tablo 2’de çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin afet yönetiminin aşamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde %65,4’ ünün (36) afet risk yönetimini bilmedikleri, %25,5’inin (14) kısmen bildikleri (afet yönetiminin bütün aşamalarını risk yönetimi olarak biliyorlar); %9,1’inin (5) ise doğru bildikleri saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre çoğunluğunun afet yönetiminde risk yönetiminin aşamalarını bilmedikleri belirlenmiştir.

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin afet yönetiminde risk yönetiminin aşamalarına ilişkin betimsel ifadelerine yer verilmiştir.

K53 “Risk azaltma ve hazırlık”

K46 “Risk azaltma, hazırlık, müdahale ve iyileştirme”

K2 “Risk yönetiminin aşamaları olduğunu bilmiyorum”

K17 “Emin değilim. Ama müdahale ve iyileştirme olduğunu düşünüyorum”

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Risk Yönetiminin Afet Yönetiminin En Önemli Aşaması Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

Tema	f	%
Evet	49	89,1
Hayır	6	10,9
Toplam	55	100

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin risk yönetiminin afet yönetiminin en önemli aşaması olup olmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde %89,1'i (49) evet en önemli aşaması, %10,9'u (6) ise hayır en önemli aşaması değil yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu afetlerin etkisinin azaltılmasında veya ortadan kaldırılmasında risk yönetiminin en önemli aşama olduğunun farkında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Afet Risk Yönetime Yönelik Teorik veya Uygulamalı Eğitim Almalarına Yönelik Görüşleri

Tema	f	%
Aldım	15	27,2
Almadım	40	72,8
Toplam	55	100

Tablo 4'te sınıf öğretmenlerinin afetlerde risk yönetime yönelik teorik veya uygulamalı eğitim almalarına yönelik görüşleri incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %72,8'i (40) afet risk yönetimine yönelik teorik ya da uygulamalı bir eğitim almadıkları, %27,2'sinin (15) ise bu yönde eğitim aldıkları belirlenmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Bölgede Afet Riski Oluşturabilecek Doğal veya Beşerî Olaylara İlişkin Görüşleri

Tema	f	%
Biliyorum	52	94,6
Bilmiyorum	3	5,4
Toplam	55	100

Tablo 5'te sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları bölgede afet riski oluşturabilecek doğal veya beşerî olayları bilip bilmediklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %94,6'sı (52) yaşadığı bölgedeki afet riski oluşturabilecek doğal ve beşerî olayları bildikleri, %5,4'ü (3) ise yaşadığı bölgedeki afet riski oluşturabilecek doğal veya beşerî olayları bilmedikleri yönünde ifadelerde buldukları belirlenmiştir.

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları bölgede afet riski oluşturabilecek doğal veya beşerî olayları bilip bilmediklerine ilişkin görüşleri ilişkin betimsel ifadelerine yer verilmiştir.

K12 “*Bulduğum bölgede yüksek dağların ve fay hatlarının olması aynı zamanda çok yağış alması doğal afet riski olarak sayabiliriz. Beşerî olarak insanların dere yataklarına ev yapması ve tarımda yanlış ilaçlama gibi olayları sayabilirim.*”

K27 “*Buralar oldukça yüksek ve sert iklime sahip olduğu için aşırı kar, çığ, tipi ve heyelan doğal afet risklerinin başında geliyor. Ayrıca yangınlar ve çarpık kentleşme ve kirlilik beşerî afet riskleri olarak sayılabilir.*”

K34 “*Depremler, kaya düşmeleri, seller, çığ, fırtına, yangınlar.*”

K48 “*Daha önce bölgede ciddi bir afet yaşamadığım için bilmiyorum.*”

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okullardaki Tehlike ve Risklerin Neler Olduğuna İlişkin Görüşleri

Tema	f	%
Belirlemedim	47	85,5
Belirledim	8	14,5
Toplam	55	100

Tablo 6’da sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki tehlike ve risklerin neler olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %85,5’i (47) okullarında risk ve tehlikelerin neler olduğunun belirlenmediği, %14,5’inin (8) ise risk ve tehlikelerin belirlendiği saptanmıştır.

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki tehlike ve risklerin neler olduğuna ilişkin görüşlerine ilişkin betimsel ifadelerine yer verilmiştir.

K50 “*Sınıftaki dolapların duvara sabitlenip sabitlenmediğini ve prizlerin kapaklı olup olmadığını kontrol ettim.*”

K6 “*Okulumuz dere kenarında olduğu için yağış ve kar erimelerinden sonra sel olabileceğini belirledim. Ayrıca okul içinde mermer olan yerlerin kaygan zemin oluşturmasından dolayı buralarda da tehlike olduğunu okul idaresine ilettim.*”

K22 “*Okulda olabilecek tehlike ve riskler her yerde olabilecek durumlar olduğu için burada oluşabilecek özel bir risk belirlemedim.*”

K38 “Hayır böyle bir tehlike ve risk durumu belirlemedim.”

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okullarda Afet Risk Yönetimi Çerçevesinde Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

Tema	f	%
Afet Bilinci Kazandırma ve Tatbikat Yapma	24	43,6
Afet Eğitimi Verme ve Toplanma Alanları Belirleme	14	25,5
Afet Eğitimine Yönelik Afiş Asma ve Pano Oluşturma	6	10,9
Ağaçlandırma Yapma	4	7,3
Deprem Tatbikatı Yapma	4	7,3
Bina Yenileme ve Güçlendirme	3	5,4
Toplam	55	100

Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda afet risk yönetimi çerçevesinde neler yaptıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %43,6’sı (24) afet bilinci kazandırma ve tatbikat yapma, %25,5’i (14) afet eğitimi verme ve toplanma alanları belirleme, %10,9’u (6) afet eğitimine yönelik afiş asma ve pano oluşturma, %7,3’ü (4) ağaçlandırma yapma, %7,3’ü (4) deprem tatbikatı yapma ve %5,4’ü (3) ise bina yenileme ve güçlendirmesi yapma şeklinde ifadelerde buldukları belirlenmiştir.

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda afet risk yönetimi çerçevesinde neler yaptıklarına ilişkin betimsel ifadelerine yer verilmiştir.

K31 “Toplanma alanları belirledim, öğrencilere afet eğitim verilmesi noktasında çeşitli broşürler dağıttım.”

K15 “Afet bilinci kazandırmak için afet öncesinde ve esnasında neler yapılması gerektiğini anlattım ve deprem tatbikatı yaptırдыm.”

K29 “Öğrencilerin afet farkındalığını canlı tutabilmek için Afiş Asma ve Pano çalışması yapıyorum.”

K37 “Her yıl doğal çevreyi korumak ve afetlerin etkisini azaltmak için ağaç dikimi yaptırıyorum.”

K9 “Okulun depreme dayanıklılığına baktırıp güçlendirme veya yenilenmesini sağladım.”

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okullarının Afetlere Karşı Direnç ve Dayanıklılık Durumuna İlişkin Görüşleri

Tema	f	%
Bilmiyorum	37	67,2
Biliyorum	18	32,8
Toplam	55	100

Tablo 8’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarının afetlere karşı direnç ve dayanıklılık durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde %67,2’sinin (37) okul binalarının direnç ve dayanıklılık durumunu bilmediği, %32,8’inin (18) ise okullarının direnç ve dayanıklılık durumunu bildiği yönünde ifadelerde buldukları belirlenmiştir.

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarının afetlere karşı direnç ve dayanıklılık durumuna ilişkin betimsel ifadelerine yer verilmiştir.

K14 “Okul binası afet yönetmeliğine uygun olarak devlet tarafından yeni yaptırıldığı için denetimden geçirilmiş ve sağlam raporu alınmıştır.”

K43 “Yakın zamanda olan depremden dolayı binanın sağlamlığı kontrol edilmiş ve sağlam raporu alınmıştır.”

K37 “Okul binasının yıpranmış olduğunu düşünüyorum ama afet direncini net olarak bilmiyorum.”

K51 “Görev yaptığım okulda bazı çatlaklar olmasına rağmen dayanıklı olup olmadığını bilmiyorum.”

K54 “Okulun afet durumuna ilişkin daha önce hiçbir denetim yapıldığını hatırlamıyorum. O yüzden sağlam olup olmadığı konusunda hiçbir fikrim yok.”

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Afet Esnasında Okullarında Neler Yapması Gerektiğine Yönelik Görsel Materyal veya Bilgilendirme Metni Olma Durumuna İlişkin Görüşleri

Tema	f	%
Mevcut	33	60
Mevcut Değil	22	40
Toplam	55	100

Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin afet esnasında okullarında neler yapması gerektiğine yönelik görsel materyal veya bilgilendirme metni olma durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde %60’ının (33) afet esnasında neler yapması gerektiğine yönelik

görsel materyal veya bilgilendirme metnlerinin mevcut olduğu, %40'ının (22) ise okullarında herhangi bir görsel materyal ya da bilgilendirme metninin mevcut olmadığı yönünde ifadelerde buldukları belirlenmiştir.

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin afet esnasında okullarında neler yapması gerektiğine yönelik görsel materyal veya bilgilendirme metni olma durumuna ilişkin betimsel ifadelerine yer verilmiştir.

K11 *“Okulumda orman yangınları ve salgın hastalıklar ile ilgili bilgi metinleri ve görseller mevcut.”*

K19 *“Evet mevcut, özellikle depreme yönelik bilgilendirme yapılmaktadır.”*

K42 *“Sınıfımda yok ama okulumda mevcut, yangınlara yönelik var.”*

K53 *“Afetlerle alakalı herhangi bir afiş veya broşür bulunmuyor.”*

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Afet Riskinin Azaltılmasına Yönelik Olarak Öğrencilere Afet Eğitimi Verme veya Tatbikatı Yaptırma Durumuna İlişkin Görüşleri

Tema	f	%
Yaptırdım	53	96,4
Yaptırmadım	2	3,6
Toplam	55	100

Tablo 10'da sınıf öğretmenlerinin afet riskinin azaltılmasına yönelik olarak öğrencilere afet eğitimi verme veya tatbikatı yaptırma durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde çalışmaya %96,4'ünün (53) öğrencilerine afet eğitimi verdikleri veya tatbikat yaptıkları, %3,6'sının (2) ise öğrencilerine böyle eğitim vermedikleri veya tatbikat yaptırmadıkları yönünde ifadelerde buldukları tespit edilmiştir.

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin afet riskinin azaltılmasına yönelik olarak öğrencilere afet eğitimi verme veya tatbikatı yaptırma durumuna ilişkin betimsel ifadelerine yer verilmiştir.

K8 *“Hayır herhangi bir eğitim veya tatbikat yaptırılmadı.”*

K47 *“Evet, deprem tatbikatı yaptırıldı.”*

K51 *“Okul olarak deprem ve yangın tatbikatı yapıyoruz.”*

K42 *“Okulun bahçesinde işaretlenmiş olan toplanma alanında afet anında öğrencilerin toplanabilmeleri için okul olarak tatbikat yaptırıldı.”*

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Afetle İlgili Olarak AFAD, Kızılay veya STK Gibi Kurum ve Kuruluşlarda Gönüllüğe Dayalı Görev Almaya İlişkin Görüşleri

Tema	f	%
Almadım	53	96,4
Aldım	2	3,6
Toplam	55	100

Tablo 11’de sınıf öğretmenlerinin AFAD, Kızılay ve STK gibi kurum ve kuruluşlarda gönüllüğe dayalı görev almaya ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin %96,4’ünün (53) bu tür kurum ve kuruluşlarda görev almadığı, %3,6’sı (2) ise görev aldıkları tespit edilmiştir.

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin AFAD, Kızılay ve STK gibi kurum ve kuruluşlarda gönüllüğe dayalı görev almaya ilişkin betimsel ifadelerine yer verilmiştir.

K14 *“Hayır böyle bir kurumda görev almadım.”*

K29 *“Daha önce böyle bir düşüncem yoktu. Ancak son depremden sonra görev almak istiyorum.”*

K33 *“6 Şubat depremlerine kadar bu kurumların ne iş yaptığını bilmiyordum. Yine de bazı algılardan dolayı uzak durmayı tercih ediyorum.”*

K40 *“İzmir depreminden sonra gönüllü olarak çadırda kalan vatandaşlara koli hazırlama görevinde bulundum.”*

K11 *“AFAD gönüllüsü olarak eğitimli dernek üyelerimiz ile 6 Şubat 2023 depreminde arama kurtarma ekibinde 10 günlük görev aldık.”*

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Afetlere Hazır Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Tema	f	%
Hazır Değilim	46	83,7
Hazırım	9	16,3
Toplam	55	100

Tablo 12’de sınıf öğretmenlerinin afetlere hazır olma durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde %83,7’sinin (46) afetlere hazır olmadıkları, %16,3’ünün (9) ise hazır oldukları yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun olası afetlere kendilerini hazır hissetmedikleri görülmektedir.

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin afetlere hazır olma durumlarına ilişkin betimsel ifadelerine yer verilmiştir.

K4 “Eğitim ve bilgi açısından hazırlıklı olduğumu düşünüyorum.”

K16 “Afetlerden sonra bilinç ve farkındalığımı arttıracam diyorum. Ama zamanla önemini kaybediyor.”

K28 “Hayır yeterince o bilince sahip değilim.”

K41 “Ben afet eğitimi ve bilincinin yeterli olarak verildiğini düşünüyorum ama benim afetlere karşı hazırlığım yok.”

K54 “Afet eğitimine sahip olduğumu düşünüyorum. Ancak afetlere hazır olduğumu düşünmüyorum.”

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin afet risk yönetimine yönelik görüşleri incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin afet yönetiminde risk yönetimi kavramını eksik tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Risk yönetimi kavramını eksik tanımlayanların afet öncesi tehlikeleri belirleyip riskleri azaltmak, afet anını planlanma, afet anını yönetme, afet öncesi ve sonrasını planlama olarak görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çok azı ise afet yönetimi kavramını doğru bildikleri saptanmıştır. Genel olarak doğru tanımlayanların görüşlerinin ortak noktasının afet öncesi tehlikelerin belirlenmesi, risklerin analiz edilmesi, afet öncesi hazırlıkların yapılması ve sonrasının planlanması olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun afet risk yönetim aşamalarını bilmediği, bir kısmının ise kısmen bildiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de ilkokuldan yüksek öğretime kadar, afet yönetim sistemlerinin geliştirilmesi ve afet ve acil durum yönetimi planlarının hazırlanması ve uygulanmasının henüz başlangıç aşamasında olduğu ifade edilmektedir (Özmen, Gerdan & Ergünay, 2015). Bu duruma göre sınıf öğretmenlerinin afet yönetimi ve risk yönetimi aşamalarına ayrıntılı bir şekilde hâkim olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin tamamına yakınının afetlerin etkisinin azaltılmasında veya ortadan kaldırılmasında risk yönetiminin afet yönetiminin en önemli aşaması olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Afetin yıkıcı ve zararlı etkilerinden kurtulmak veya azaltmak için eski yöntemlerin terkedilmesi gerekmektedir. Geleneksel afet yönetimi çoğunlukla kriz yönetiminden oluşmakta ve afet meydana gelmeden önce değil de afet meydana geldikten sonra müdahale ve iyileştirme sürecini içine alan kriz yönetiminden oluşmaktaydı. Ancak modern afet yönetimi içinde afet yönetiminin en önemli aşaması risk yönetimi olup bu süreç, önleyici, zarar azaltıcı ve afetlere hazırlıklı olmayı kapsayan bir dizi önlem ve faaliyetler aracılığıyla, ortaya çıkan zarar verici olayların, kalıcı olabilecek etkilerini azaltmayı ya da bunlardan kaçınmayı hedefler (Azimli Çilingir & Örcen Güler, 2020). Shaw, Kobayashi & Kobayashi (2004) tarafından yapılan çalışmada olası afetlerden korunmak için afet eğitimi ile risk yönetimi farkındalığının artırılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin tamamına yakınının afetin etkilerinden kaçınmak veya etkilerini azaltmak için afet meydana gelmeden önce hazırlık yapılması gerektiği noktasında hem fikir oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaklaşık 4/3'ünün afetlerde risk yönetimine yönelik teorik veya uygulamalı eğitim almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çelik (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin afetlere karşı önlem almayı önemsedikleri, önlem almanın can ve mal kayıplarını aza indireceği, ancak eğitim ve önlemlerin yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Ayrıca Coşkun (2011) ve King (2000) tarafından yapılan çalışmalarda afetlerin öngörülebilir tehlike arz etmesine rağmen katılımcıların afetlere karşı önlem almada yetersiz kaldıkları belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin afet eğitimi ve tatbikatlara katılma oranının düşük olması bu eğitim ve tatbikatların sıradanlaşmış olması, ilgi çekici olmaması, belli bir düzen içinde gerçekleşmemesi, uzman kişiler tarafından verilmemesi, uygulama boyutunun yetersiz olması ve ciddi anlamda afet bilinci kazandıramadığı inancına bağlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin tamamına yakınının görev yaptıkları bölgede afet riski oluşturabilecek doğal veya beşerî olayları bildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma verilerinin toplandığı bölge Doğu Anadolu Bölgesi olduğu için burada görev yapan sınıf öğretmenlerinin genel olarak bölgenin jeolojik, jeomorfolojik ve iklim şartları ile ilişkili

(deprem, çığ, heyelan, aşırı kar ve sel gibi) meydana gelebilecek afet risklerini bildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun görev yaptıkları okullardaki tehlike ve risklerin neler olduğunu bildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bölgede meydana gelebilecek doğal olayları bilmelerine rağmen okullarında oluşturabileceği risk ve tehlikeleri bilmedikleri yönünde ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin risk ve tehlike avına çıkararak bunların analizlerini yapamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda afet risk yönetimi çerçevesinde neler yaptıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde afet bilinci kazandırma ve tatbikat yapma, afet eğitim verme ve toplanma alanları belirleme, afet eğitimine yönelik afiş asma ve pano oluşturma, ağaçlandırma yapma, deprem tatbikatı yapma ve bina yenileme ve güçlendirme çalışması yapma sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda afet konusunda bilgilendirici ve farkındalığı artırıcı çalışmalar yaptıkları ancak afet risk yönetimi kavramını tam olarak anlayamadıkları için tehlike ve risklerin belirlenmesi, analiz edilmesi, afetlere hazırlık ve zarar azaltma eylemleri açısından sınırlı eylemlerin yapıldığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların afetlere karşı direnç ve dayanıklılık durumunu bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aslında okulların afetlere karşı direnç ve dayanıklılık durumunu test etmek, öğrenmek ve sorunlu olanlara çözüm üretmek aslında il, bölge ve bakanlık nezdinde üretilen politika ve yatırımlarla alakalı olduğu için öğretmenlerin bu konudaki yapabileceklerinin sınırlı olduğu düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının, okullarında afetlere yönelik görsel materyal veya bilgilendirme metninin olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bilindiği gibi bütün eğitim kurumlarında afetlerle ilgili belli takvim göre bilgilendirmeler yapılmakta ve okul ve sınıf panolarına görsel ve yazılı materyaller asılmaktadır. Ancak öğretmenlerin bir kısmının okullarında böyle bir bilgilendirmenin olmadığına yönelik ifadeler kullanmaları ne yazık ki onların bu konuda yeteri kadar hassas olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çünkü Türkiye jeolojik, jeomorfolojik ve iklim özellikleri açısından farklı bölgelerde ve farklı zamanlarda çeşitli afetlerin yaşanabildiği bir ülke olduğu bilinmesine rağmen bu tür bilgilendirmelerin okullarda yapılmadığının düşünülmesi bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin afet riskinin azaltılmasına yönelik olarak öğrencilerine afet eğitimi verme veya tatbikatı yaptırma durumuna yönelik sonuçlar incelendiğinde öğrencilerine afet eğitimi verdikleri ve tatbikatı yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Astuti, Werdhiana & Wahyono (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf ve okullarda yapılan etkinliklerde afet risk azaltmaya yönelik faaliyetlere daha fazla önem vermeye başladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak söylemlerden anlaşılacağı üzere afet eğitimi ve tatbikatı denilince bunların depremle sınırlı kaldığı görülmektedir. Nitekim Türkiye’de genel olarak afet denilince en fazla yıkıma ve can kaybına neden olan afetin deprem olduğu düşünülünce böyle bir algının oluşabileceği düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamının AFAD, Kızılay ve STK’lar gibi kurum ve kuruluşlarda gönüllüğe dayalı olarak görev almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Afet ile ilgili kurum ve kuruluşların yazılı ve görsel medyada kendilerinin kuruluş amaçlarını ve görevlerini doğru bir şekilde anlatamadıkları ve yaşanan afetlerindeki kriz dönemlerinde çeşitli kargaşa ve algılar ile öğretmenlerin bu yerlere gönüllü olarak katılmalarını olumsuz etkilemiş olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaklaşık 5/4’ünün olası afetlere hazır hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak insanlar kendileri için yıkıma neden olacak bir afete zaten hazır olduklarını söylemeleri beklenemez. Ayrıca afetler konusunda bilgi sahibi olmanın afetlere hazır olmak anlamına gelemeyeceği de şüphesiz bir gerçektir. Çünkü Maya & Sarı (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun evlerinde acil durum çantası bulundurmaya gerekli görmelerine rağmen bulundurmadıkları belirtilmiştir. Yani yapılması gerekenler ile yapılanların örtüşmediği görülmektedir. Bu durum bireylerin bilgi seviyesinden bilinç ve farkındalık seviyesine geçemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

- Öğretmenlerin genel olarak afet yönetimi ve risk yönetimi konusunda yetersiz oldukları sonucundan hareketle onların risk yönetimi konusunda daha duyarlı olabilmeleri için afet yönetimi dersinin lisans düzeyinde zorunlu hale getirilmesi önerilebilir.
- Afet risk yönetimi ile ilgili düzenli teorik eğitimlerin yanında bunları uygulama ve tatbikatlar ile desteklenerek afet bilinci ve farkındalığı oluşturacak davranışlara dönüştürülmesi önerilebilir.

- Afet risk yönetimi kapsamında öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda afetlere yönelik tehlike ve risk analizleri yaptırılarak uygun tedbirlerin alınması sağlanabilir.
- Öğretmenleri afetlerle ilgili risk algısı ve yönetimi konusunun sadece depremle sınırlandırılan algının değiştirilmesi için çalışma yapılması önerilebilir.
- Öğretmenlere doğru afet bilinci verilerek hem kendilerini hem de öğrencilerini afetlere hazır olma konusunda geliştirmeleri sağlanabilir.
- Afetlere hazır birey ve toplum oluşturabilmek için düzenlenen seminer ve eğitimlerle afet bilincinin kazandırılmadığı yaşanan afetler öncesi ve sonrasındaki tutum ve davranışlar göstermektedir. Türkiye'nin de çeşitli afetlerin oluşmasına ve yaşanmasına zemin hazırlayan özelliklerinin olduğu düşünüldüğünde anaokulundan başlayarak üniversite eğitimine kadar devam edecek şekilde afet eğitimi derslerinin zorunlu olması sağlanabilir.
- Çalışma başka bölge ve çalışma grupları ile tekrar edilerek sonuçların değerlendirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD), (2014). *Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü*. Erişim Tarihi: 05.06.2023 <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu>
- Al Khalaileh, M. A., Bond, E. & Alasad, J. A., (2012). Jordanian nurses' perceptions of their preparedness for disaster management. *International Emergency Nursing*, 20(1), 14-23.
- Arıcı, B. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinde yapılan AFAD gönüllülük eğitimlerine ilişkin görüşleri. *Social Science Development Journal*, 6(25), 319-328.
- Astuti, N. M. W., Werdhiana, I. K., & Wahyono, U. (2021). Impacts of direct disaster experience on teachers' knowledge, attitudes and perceptions of disaster risk reduction curriculum implementation in Central Sulawesi, Indonesia. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 53(1), 101992. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2020.101992>
- Azimli Çilingir, G. & Örçen Güler, İ. (2020). Afet politikalarında risk unsuru ve afet mevzuatında risk yönetimi. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3(1), 152-165.
- Başbuğ, B. B. (2007). Türkiye'de doğal afet risk yönetimi eğitimi. *TMMOB Afet Sempozyumu*, 123-127.

- Benson, C. (2016). ADB sustainable development working paper series no. 41: Promoting sustainable development through disaster risk management. Mandaluyong City, Philippines: Asian Development Bank.
- Coşkun, Ş. (2011). *İlköğretim öğrencilerine verilen afet eğitimlerinin algılanmasını ölçmek üzere bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, A. A. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin afete hazırlık düzeyleri ile afet eğitiminin eğitim programlarındaki yerine yönelik görüşleri*. (Yüksek lisans tezi) .Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı.
- Değirmenci, Y., Kuzey, M., & Yetişensoy, O. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında afet bilinci ve eğitimi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(2), 33-46.
- EM-DAT (2014) Criteria and definition. Explanatory Notes, Erişim Tarihi: 29.05.2023 <http://www.emdat.be/criteriaand-definition>
- Ergünay, O. (20 Eylül, 2008). *Afet yönetiminde kurumsal yapılanma ve mevzuat nedir? nasıl olmalıdır? İstanbul depremi beklerken sorunlar ve çözümler*. Bildiriler Kitabı, CHP İstanbul Deprem Sempozyumu, İstanbul.
- Erkal, E. & Değerliyurt, M. (2011). Türkiye’de afet yönetimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(22), 147-164.
- Genç, F. N. (2007). Türkiye’de doğal afetler ve doğal afetlerde risk yönetimi. *Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 9(5), 201-226.
- İlgen, H. (1995). *Afetlerin yaşam üzerine etkileri ve önleme çalışmaları*. Türkiye Mühendislik Haberleri, (ss.91-94).
- Kadioğlu, M. (2008), *Sel, heyelan ve çığ için risk yönetimi*, (Editörler: Kadioğlu, M. ve Özdamar, E.), Afet Zararlarını Azaltmanın Temel İlkeleri. Ankara: JICA Türkiye Ofisi Yayınları.
- Kadioğlu, M. (2011) *Afet yönetimi beklenilmeyeni beklemek, en kötüsünü yönetmek*, İstanbul: T.C. Marmara Belediyeler Birliği Yayını.
- Kırıkkaya, E.B., Ünver, A.O., & Çakın, O. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji programında yer alan afet eğitimi konularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 24-42.
- King, D. (2000). You’re on your own: Community vulnerability and the need for awareness and education for predicatable natural disasters. *Journal of contingencies and crisis management*, 8(4), 223-228.
- Limoncu, S. & Atmaca, A.B. (2018). Çocuk merkezli afet yönetimi. *Megaron*, 13(1), 132-143.
- Maya, İ. & Sarı, B. (5 Mayıs, 2016). *Türkiye’de afet eğitimi ve MEB müfredatındaki afet eğitimi konularının değerlendirilmesi*. 8. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.

- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Nilgün, O. & İlkaracan, İ. (2018). Toplumsal cinsiyete duyarlı afet risk yönetimi. *Resilience*, 2(1), 1-12.
- Öcal, A. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 169-184.
- Önsüz, M. & Atalay, B. (2015). Afet lojistiği. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 37(3), 1-6.
- Özelmacı, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin afete ve afet hazırlıklarına ilişkin algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özey, R. (2011). *Afetler coğrafyası*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Özkul, B. & Karaman, E. (2007). Doğal afetler için risk yönetimi. *TMMOB Afet Sempozyumu*, 5(7), 251-260.
- Özler, M. (2019). Kamu yönetimi paradigmasında afet riski yönetiminden yönetişimine. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 139-150.
- Özler, M. (2021). Kamu yönetimi bağlamında afete dirençli toplum ve bütünleşik afet risk yönetimi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 901-917.
- Özmen, B., Gerdan, S., & Ergünay, O. (2015). Okullar için afet ve acil durum yönetimi planları. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 3 (1), 37-52.
- Öztürk, M.K. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının deprem deneyimleri üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 308-319.
- Partigöç, N.S. (2022). Afet risk yönetiminde yapay zekâ kullanımının rolü. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 15(4), 401-411.
- Şahin, C. & Sipahioglu, S. (2002). *Doğal afetler ve Türkiye*. Ankara: Gündüz.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Shaw, R., Kobayashi, K. S. H. & Kobayashi, M. (2004). Linking experience, education, perception and earthquake preparedness. *Disaster Prevention and Management*, 13(1), 39-49.
- Taştan, B. (2015). Çoklu afet risk yönetiminde tehlike ve zarar görebilirlik belirlenmesi için gereksinim analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 366-397.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- UNISDR (2015). *United Nations International Strategy for Disaster Reduction*, Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015–2030. Geneva
- UNISDR. (2020). *The United Nations Office For Disaster Risk Reduction terminology on disaster risk education*. Erişim Tarihi: [01.06.2023](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2023.01.006).

https://www.preventionweb.net/files/7817_UNISDRTerminologyEnglish.pdf
[adresinden alınmıştır.](#)

- Uzunçibuk, L. (2005). *Yerleşim yerlerinde afet ve risk yönetimi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Varol, N. & Kaya, Ç.M. (2018). Afet risk yönetiminde transdisipliner yaklaşım. *Afet ve Risk Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 12. Baskı, Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yücel, H. (2020). Afet risk yönetiminde kurumsal sosyal sorumluluk. *International Journal of Management and Administration*, 4(8), 348-359.

Research Article

**Sınıf Öğretmenlerinin Afet Risk Yönetimine Yönelik Görüşlerinin
İncelenmesi**

*An Examination of Classroom Teachers' Perspectives on Disaster Risk
Management*

Yurdal DİKMENLİ  & Taner OKUMUŞ 

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Societies that demonstrate disaster awareness and resilience to disasters tend to withstand disasters with minimal damage, while those societies lacking awareness and preparedness for such events are more likely to suffer significant losses. Therefore, it is vital to cultivate and raise awareness about disasters to identify and eliminate potential risks or mitigate their impact. Although the literature contains numerous studies on disaster management and risk management, there is an absence of research focusing on the views of classroom teachers on disaster risk management. Therefore, the primary goal is to fill this gap and to identify the views of classroom teachers on risk management in disaster management.

Methodology

This study, which was conducted to explore and analyze classroom teachers' views on disaster risk management, employed a phenomenology design, one of the qualitative research methods.

Study group

The study group comprised 55 classroom teachers working in the city center of Bitlis in 2023. This study used a convenient sampling method to reach the research group. The data was collected through face-to-face interviews conducted voluntarily.

Data Collection Tool

In order to collect data for the study, the researchers used a semi-structured interview form, which had been carefully developed through consultation with experts in the field and a thorough review of the relevant literature. This process led to the formulation of 12 semi-structured questions.

Data Analysis

Content and descriptive analysis techniques were used to analyze the data obtained from the interviews with classroom teachers. Through the content analysis, the data were categorized and quantified, with frequencies and percentages calculated to derive meaningful insights. The two researchers carried out independent analyses of the data to ensure the reliability of the content analysis. The percentage of agreement between them was 0.92.

Findings

It was found that 94.6% (52) of the primary school teachers did not know the concept of risk management in disaster management, and 65.4% (36) did not have knowledge about the stages involved in disaster risk management. However, 89.6% (49) emphasized that risk management was the most crucial stage in disaster management.

A total of 43.6% (24) of the primary school teachers were actively involved in disaster risk management awareness initiatives and practices, and 25.5% (14) of the teachers provided disaster education and determined assembly areas in their schools. A smaller group, 10.1% (6), participated in activities such as hanging posters and creating panels, 7.3% (4) planting trees, 7.3% (4) conducting earthquake drills, and 5.5% (3) building reinforcement.

67.2% (37) of the classroom teachers reported that they did not know the level of resistance and durability of their school buildings in the face of disasters. 60% (33) confirmed having visual materials or information texts providing guidance on what to do during a disaster. The majority, 96.4% of the participants, stated that they include disaster education as a part of their teaching curriculum for students.

96.4% (53) of the classroom teachers were actively involved in disaster-related institutions or organizations such as AFAD, Kızılay, or NGO. The research revealed 83.7% (46) do not feel adequately prepared for disasters, while only 16.3% (9) expressed confidence in their readiness level.

Conclusion and Discussion

The study revealed that primary school teachers generally demonstrated an incomplete understanding of the concept of risk management in disaster management. Those who defined risk management incompletely expressed their opinions as focusing on determining hazards before disasters and reducing risks, disaster planning, managing disasters, and pre-and post-disaster planning. On the contrary, the teachers who accurately defined risk management shared a common viewpoint, emphasizing the importance of identifying potential dangers before disasters, conducting risk analyses, preparing for disasters, and planning the post-disaster process.

It was concluded that the majority of classroom teachers lacked a comprehensive understanding of the stages of disasters involved in disaster risk management, while some had partial knowledge. Accordingly, it can be concluded that classroom teachers

generally lack detailed knowledge of both disaster management stages and risk management processes.

Almost all of the classroom teachers believed that risk management was the most important stage of disaster management in mitigating or even eliminating the impact of disasters. It suggests that an overwhelming consensus exists among classroom teachers regarding the significance of pre-disaster preparations to prevent or reduce the adverse consequences of potential disasters.

Approximately 4/3 of the classroom teachers have received no theoretical or practical training in disaster risk management. The low participation rate of primary school teachers in disaster training and exercises can be attributed to several factors, including the perception that such training is ordinary, uninteresting, needs more professional and practical application, and that it needs to be effective in raising awareness about disasters.

However, almost all primary school teachers were knowledgeable about the natural or human events that could potentially pose disaster risks in the Eastern Anatolia Region, where the data were collected. Given the region's geological, geomorphological, and climatic conditions, the classroom teachers were well informed about possible disasters, such as earthquakes, avalanches, landslides, excessive snow, and floods, that could occur in their working area.

The study showed that most classroom teachers are aware of the potential dangers and risks in the schools where they work. Nevertheless, there is a critical gap in their understanding of the specific risks and hazards in their schools. This suggests that teachers may be unable to conduct a comprehensive risk analysis specific to their school environment.

Classroom teachers' opinions about disaster risk management practices in their schools highlight several key actions. For example, they engage in disaster awareness initiatives and exercises and provide disaster education to their students, including identifying meeting areas. They use visual aids like posters and boards to enrich disaster education. Some participate in afforestation and building reinforcement activities, while others conduct earthquake drills.

The results indicate that classroom teachers generally lack knowledge about the resistance and resilience status of the schools where they work, which may be attributed to the fact that teachers are in a position to assess the resistance and resilience of schools to disasters and to find solutions to related problems, as such assessments and decisions are often made at the provincial, regional and ministerial levels.

While more than half of the primary school teachers reported the availability of visual materials or information texts for disasters in their schools, it is noteworthy that some mentioned the lack of such information. Educational institutions typically follow a specific calendar for disaster awareness and provide visual and written materials on

school and bulletin boards. However, the study suggests that the different responses indicate that teachers are aware of and sensitive to disaster preparedness.

The findings on classroom teachers' disaster education and participation in disaster risk reduction institutions indicate that they have provided disaster education to their students and conducted risk reduction drills. However, the focus of those efforts predominantly revolves around earthquakes, which could be attributed to the fact that earthquakes are the most significant and recurring disasters in Turkey, causing significant destruction and loss of life in Turkey.

Almost all classroom teachers do not take part in institutions and organizations such as AFAD, Kızılay, and NGOs on a voluntary basis, which could be due to several factors. Firstly, these institutions and organizations have failed to communicate their goals and duties correctly in the written and visual media, leading to limited awareness among teachers. Secondly, turmoil and conflicting perceptions during previous disasters may have negatively affected teachers' willingness to volunteer in such organizations.

The study concludes that about 5/4 of classroom teachers do not feel adequately prepared for possible disasters. It is evident that mere knowledge about disasters does not necessarily mean being prepared for disasters, which indicates a gap between knowledge and the level of awareness and consciousness necessary for effective disaster preparedness. Accordingly, the following recommendations can be made:

- ☐ Considering the inadequacy of teachers in disaster and risk management, the provision of disaster management courses at the undergraduate level can be suggested.
- ☐ In the context of disaster risk management, it is essential to take appropriate measures by making hazard and risk analyses specific to schools where teachers work.
- ☐ By providing teachers with comprehensive disaster awareness, both they and their students can improve their disaster preparedness.

It is suggested that the study be repeated with different regions and study groups to validate and extend the findings.

*Araştırma Makalesi / Research Article***Koruyucu Ailelerin Koruyucu Aile Birinci Kademe Temel Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Karabük Örneği: Nitel Bir Çalışma***Evaluation of Foster Families' Opinions on Foster Family First Stage Basic Education Case Karabük: A Qualitative Study*Ayşe DEMİRCİ ¹ & Ali Fuat ERSOY ²

Geliş/Received: 04.11.2023

Kabul/Accepted: 09.12.2023

Öz

Bu çalışma Karabük'te yaşayan koruyucu ailelerin, koruyucu aile birinci kademe eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen Karabük ilinde koruyucu aile olup koruyucu aile birinci kademe eğitimlerini tamamlayan koruyucu ailelerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Koruyucu ailelerin, koruyucu aile birinci kademe eğitimine ilişkin görüşlerini değerlendirme kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular; bilgi düzeyinin artması, farkındalık kazanma, aidiyetlik ve motivasyon, beklenti ve öneriler başlıklı dört tema kapsamında incelenmiştir. Katılımcıların koruyucu aile birinci kademe eğitimine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu, eğitimleri; eğitici, verimli, kapsayıcı ve eğlenceli buldukları, eğitimlerin eğitici ve öğretici olmasının yanında aidiyet ve motivasyon sağlayıcı bir faktör olarak öne çıktığı, katılımcılar tarafından eğitimlerde yer alan konu başlıklarından daha çok fayda sağlanan konunun koruyucu ailelere göre çeşitlilik gösterebildiği, koruyucu aile görüşlerinin farklılık gösterdiği en belirgin konunun ise öz aile görüşmeleri olduğu anlaşılmıştır. Koruyucu ailenin yanına çocuk yerleştirilmeden önce koruyucu aile hizmet modeline ilişkin kapsayıcı bir eğitime dahil olması, koruyucu aile birinci kademe eğitimi kapsamında ailelerin dahil olduğu oyun terapisi eğitim çeşitlerinden filial terapi eğitimi almaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Koruyucu aile; koruyucu aile hizmeti, koruyucu aile eğitimleri; çocuk yetiştirme becerileri.

Abstract

This study is a qualitative research that aims to evaluate the opinions of foster families in Karabük province regarding the first stage of foster family education. Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the study. Within the scope of the research, semi-structured interviews were conducted with foster parents who were foster parents in Karabük province and completed their foster family first stage training, which was determined by criterion sampling method. A descriptive analysis technique was used

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Hizmet Bölümü, Karabük, Türkiye. E-posta: aysekoca42@gmail.com, ORCID 0000-0003-2162-5723

² Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Karabük, Türkiye. E-posta: alifuatersoy@karabuk.edu.tr, ORCID 0000-0001-7665-6741

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Demirci, A. & Ersoy, A.F. (2023). Koruyucu Ailelerin Koruyucu Aile Birinci Kademe Temel Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Karabük Örneği: Nitel Bir Çalışma. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 220-252.

to analyze the data. The findings obtained because of the interviews conducted within the scope of evaluating the opinions of the foster families regarding the foster family first stage training were analyzed under four themes: increasing the level of knowledge, gaining awareness, belonging and motivation, expectations and suggestions. It was understood that the participants' views on the first stage of foster family training were positive, they found the trainings educational, productive, inclusive and fun, the trainings stood out as a factor that provides belonging and motivation as well as being educational and instructive, the subject that the participants benefited the most from the topics included in the trainings could vary according to the foster families, and the most prominent issue where the opinions of the foster families differed was the self-family interviews. Before the child is placed with a foster family, it is advised that they undergo thorough training on the fostering service model. As part of the initial step of fostering training, the child should also receive filial therapy training, which is one kind of play therapy training that involves families.

Keywords: Foster family; foster family service; foster family trainings; child rearing skills.

1. GİRİŞ

Çocuğun bakımından sorumlu kimsenin çeşitli nedenlerle çocuğun bakımını sağlayamaması üzerine hakkında korunma kararı veya bakım tedbir kararı verilen çocukların, kısa veya uzun süreli olarak aile ya da kişilerin yanında devlet kontrolünde bakımlarının sağlanması ve yetiştirilmesi koruyucu aile hizmeti, bu hizmeti yerine getiren kişi ya da aileler ise koruyucu aile olarak tanımlanmaktadır (Karataş, 2007).

Çocukların fiziksel, ruhsal ve bilişsel anlamda sağlıklı gelişebilmelerinde, kendilerini güvende hissettikleri, sevgi dolu, maddi ve manevi her türlü ihtiyaçlarının karşılandığı aile ortamlarında bulunmaları oldukça önemlidir. Ancak ailenin, yanında bulunan çocuğun bakım ve sorumluluğunu yerine getirememesi nedenleriyle aile yanından alınan çocuklar sevgi dolu aile ortamından ve aile ortamının sağladığı birçok olumlu faktörden uzak kalmaktadırlar. Bu çerçevede çocuğun üstün yararı kapsamında çocuk için en yararlı olanın, çocuğun öz ailesin şartları iyileşene kadar başkaca bir ailede bakımının sağlanması ve yetiştirilmesidir. Bu kapsamda korunmaya ihtiyacı olan çocuklar için öncelikli tercih edilen hizmet modeli çocuğun aile ortamında yetiştiği koruyucu aile hizmet modelidir. Çocuğun psiko-sosyal gelişiminin sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmesi kapsamında gerekliliği ve önemi akademik çalışmalarla da desteklenen koruyucu aile hizmet modeli oldukça önemlidir (Erdal, 2014; Yıldırım & Hız, 2018).

Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde (Abukan, 2020; Baysal, 2017; Çavuş Bekce & Çalış, 2021; Erdal, 2014; Tuncer & Erdoğan, 2018; Üstüner, Erol & Şimşek 2005; Yıldırım & Hız, 2018) koruma ve bakım altında bulunan çocuklara sunulan koruyucu aile hizmet modelinin, kurum bakımına kıyasla çocukların her anlamda iyilik

halinin sağlanması ve üstün yararı kapsamında ön planda olduğu görülmektedir. Kurum bakımında her ne kadar temel ihtiyaçların yanı sıra çocukların psiko-sosyal gelişimine katkı sağlayacak çalışmalar yer alsa da bunlar yeterli değildir. Nitekim çalışanlarının kendilerine yaklaşımlarını “iş” temelli değerlendiren çocuklarla güvenli ve sevgi temelli ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri yönetmek oldukça zordur.

Koruyucu aile hizmeti; çocuğun biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişiminin olumlu ilerlemesi, çocuğun kendisini güvende hissederek geçmiş yaşamındaki travmatik süreçleri atlatabilmesi, kendisinin farkına vararak birey olma sürecini sağlıklı şekilde tamamlayabilmesinde önemli rol almaktadır. Bu noktada koruyucu aile hizmetinin etkin ve verimli olup bu doğrultuda sürdürülebilmesinin, çocuk ve aile arasında sevgi, güven ilişkisi temelli bir yaklaşımın olmasının ve hizmetin profesyonel şekilde gerçekleştirilmesinin önemi büyüktür (Tezel, Demirel & Şahin Kaya, 2018).

Koruyucu aile hizmetinin profesyonel olarak gerçekleştirilmesinde; hizmetin doğru anlaşılması ve koruyucu ailelerin hizmet kapsamında ihtiyaç duyabileceği konularda bilgi sahibi olmaları oldukça önemlidir. Koruma ve bakım altında olan çocukların aile ortamına yetişmesine imkan kılan bu hizmet çocuğa bir çok anlamda katkı sağlasa da koruyucu aile yanına yerleştirilen çocuğun ailenin yetersizliği, çocukta bulunan olumsuz davranış ve/veya çocuğun aile ortamına uyum sağlayamama gerekçeleri ile kuruma tekrar dönmesi, çocuk için örseleyici bir durum olmakla birlikte çocuğun yanına başkaca travmaları da eklediği bir süreç olabilmektedir. Bu doğrultuda koruyucu ailelerin koruyucu aile hizmetiyle ilişkili kapsamlı bir eğitime tabi tutulmaları önem arz etmektedir (Özbesler, 2009).

Koruyucu aile hizmet modelinde hizmetin etkili olması ve sürdürülebilmesinde koruyucu aile eğitimlerinin rolü oldukça fazla olmakla birlikte, koruyucu aile yönetmeliğinde koruyucu aile eğitimleri; temel aile eğitimi, koruyucu aile birinci kademe eğitimi ve koruyucu aile ikinci kademe eğitimi olarak üç farklı başlıkta ele alınmıştır. Koruyucu aile yönetmeliğinde; *“Temel aile eğitimi; çocuğun desteklenmesi amacıyla çocuk gelişimi, ihtiyaçları ve etkili ebeveynlik yapılması kapsamında temel ana, baba eğitimini de içeren genel ebeveynlik becerilerinin kazanıldığı eğitim, koruyucu aile birinci kademe eğitimi: korunmaya muhtaç çocuğun öz ailesi dışında bir başka aile yanında yetiştirilmesine ilişkin olarak verilen eğitim, koruyucu aile ikinci kademe eğitimi: özel zorlukları ve*

ihtiyaçları olan korunmaya muhtaç çocuğa hizmet vermek üzere koruyucu aile temel eğitimini almış kişilere verilen uzmanlık eğitimi” olarak tanımlanmaktadır (Koruyucu Aile Yönetmeliği, 2012).

Korunmaya ihtiyacı olan çocuğun kurum bakımında değil de öz ailesi dışında başka bir aile yanında bakımının sağlanması çerçevesinde çocuk ve ailenin ihtiyaç duyduğu eğitimler koruyucu aile birinci kademe eğitimi olarak adlandırılmaktadır. Öz ailesi yanında ihmal ve istismara uğramış, travmatik olaylarla karşı karşıya kalmış, aile kavramı kendisinin de olumsuz olarak yer etmiş çocuğun, başkaca bir ailede her anlamda iyilik hali gözetilerek ve bio-psiko ve sosyal gelişimi tam anlamıyla sağlanarak yetişmesi oldukça önemlidir. Koruyucu aile birinci kademe eğitimleri ile koruyucu ailenin; korunmaya ihtiyacı olan çocuk hakkında detaylı bilgi sahibi olması, çocuğun fiziksel, ruhsal ve sosyal iyilik halinin sağlanması ve geliştirilmesi noktasında bilinçlenmesi, çocuğun hakları kapsamında biyolojik aile ile iletişiminin devam etmesinin önemini kavraması, çocuğun gelişimsel dönemleri hakkında bilgi sahibi olma ve bu çerçevede çocuğa uygun desteğin sağlanması, kurumla iş birliği içerisinde hareket etme, yetki ve sınırlılıklar hakkında bilgi sahibi olma, bakımını üstlendiği/üstlenecekleri çocukların yaşayabilecekleri sorunlar ve sorunların aşılmasında kullanılacak yaklaşımları öğrenme, bakımını üstlendiği/üstlenecekleri çocukların sağlıklı bir birey olarak yetiştirilmesinde ve toplumla uyumun sağlanmasında çocuk üzerindeki sorumluluk ve etkilerinin farkına varmaları, anne/ babalık becerilerinin geliştirilmesinin önemini kavramaları, çocukla aralarındaki ilişkinin sağlıklı ve uyumlu hale getirilmesi amaçlanmaktadır (Sadaka, 2022).

Koruyucu aile hizmeti kapsamında koruyucu aile olmak isteyen adaylara ve hali hazırda koruyucu aile olan ailelere yönelik hazırlanan koruyucu aile birinci kademe eğitimi ilk aşama modülleri başlığı altında yer alan; merhaba, hazırım, birlikteyiz alt başlıklı, ana modüller başlığı altında bulunan; bağlanma ve gelişim, yaşam düzeni, beceri kazanma, travma ve iyileşme, ergenlik, bağımlılığı anlama ve yaklaşım, sağlıklı geçişler, güçlenme ve stresle başa çıkma konulu toplam on bir modülden oluşmaktadır (Baysal, 2017; Sadaka, 2022).

Merhaba başlıklı ilk modülde; koruyucu aile adayları/ailelerle tanışmak, koruyucu ailenin/adaylarının hizmeti tanınması, hizmetle ilgili temel kavramları öğrenmesi, kurumla işbirliği yapmanın önemi, koruyucu aile yanına yerleştirilen çocuğun duyguları,

isteklerini anlama ve haklarını tanımanın önemini kavrama amaçlanmıştır. Hazırım başlıklı ikinci modülde; çocukla ilgili ilk karşılaşma ve tanışma sürecinin nasıl yönetileceği, çocukla kurulacak iletişimde karşılaşılan sorunların nasıl aşılabileceği, çocukla ailenin uyum sürecini sağlıklı atlatabilmesi kapsamında ailenin yapması gerekenler hakkında ailenin bilgi sahibi olması hedeflenmiştir. Birlikteyiz başlıklı üçüncü modül oturumunda; koruyucu aile/adaylarının çocuğun gelişimsel dönemleri hakkında bilgi sahibi olmaları, koruyucu aile hizmet modeli kapsamında ortaya çıkabilecek sorunlar ve bunların aşılması, sağlıklı iletişim becerileri kazanma, ayrılık durumları ve bu durumlarda süreç yönetimi kapsamında ailelerin bilgi ve becerileri düzeyini arttırmak amaçlanmıştır (Baysal, 2017; Sadaka, 2022).

Ana modüllerin alt başlıklarından olan bağlanma ve gelişimde; güvenli/güvensiz bağlanma stilleri, çocuğun gelişimsel dönemlerine göre güvenli bağ kurma, güvenli bağ kurmada karşılaşılan zorluklar ve bunlarla baş etme konuları ele alınmıştır. Yaşam düzeni başlıklı beşinci modülde; toplum yaşamında gerekli olan kurallar ve bunların uygulanmasında tutarlı yaklaşımın önemi, çocuğun görev sorumluluklarını bilmesi kapsamında görev paylaşımının yaş ve duruma göre nasıl olması gerektiği, kriz durumlarında çocuğa karşı yaklaşım, aileler için basit görünen fakat geçmiş yaşam deneyiminde ve alışkanlıkları nedeniyle çocuk için zorlu ve aşılması gereken süreçler aktarılmıştır. Beceri kazanma başlıklı modülde; yaşam becerilerinin neler olduğu, çocuğun bu yaşam becerilerini kazanmasının önemi, çocuğa yaşam becerilerinin nasıl kazandırılacağı, çocuğun tek başına karar verebilme becerisi kazanmasının önemi aktarılmıştır. Travma ve iyileşme başlıklı modülde; geçmişinde olumsuz yaşam deneyimlerine sahip olan çocukların yaşına göre göstereceği travmatik stres tepkilerinin neler olduğu, travmatik olaya maruz kalmış çocuğa karşı yaklaşım ve süreç yönetimi, akran istismarı konuları ele alınmış ailelerin söz konusu konulara ilişkin farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Ergenlik başlıklı modülde; ergenlik döneminin tüm özellikleri ele alınmış, bu dönemde çocuklara karşı yaklaşımın nasıl olması gerektiği kapsamında aileler bilgilendirilmiştir. Bağımlılığı anlama ve yaklaşım modülünde; bağımlılığın tanımı, çeşitleri aktarılmış, bağımlılık davranışları hakkında ailelerin farkındalık kazanması ve bağımlılık davranışlarının önlenmesine yönelik beceri kazanması yönünde çalışmalara yer verilmiştir. Sağlıklı geçişler başlıklı modülde; koruyucu aile yanında olan çocukların kayıp ve yas süreçlerinin nasıl atlatılacağı ve ailelerin bu süreçlerdeki yaklaşımlarının nasıl olması

gerektiği, öz aileden yanından alınmakla başlayan ve tekrar kurum yada öz aile yanına dönme olasılığı bulunan koruyucu aile yanındaki çocukların tüm bu geçiş süreçlerini sağlıklı atlatabilmesi adına ailelerin nasıl bir süreç yönetimine sahip olması gerektiği hususları işlenmektedir. Güçlenme ve stresle başa çıkma olan son modülde ise; koruyucu ailelerin sıklıkla karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarla sağlıklı başa çıkabilme yöntemleri ele alınmakta, ailelerin sorunlarla sağlıklı başa çıkabilme ile çocuğun iyilik hali arasındaki bağlantı kurması amaçlanmaktadır (Sadaka, 2022).

Koruyucu aile yönetmeliğinde yer alan birinci kademe eğitimlerinin kapsamlı olduğu ve profesyonel anlamda hizmetin gerçekleştirilmesine katkı sunmaya yönelik hazırlandığı görülmekle birlikte eğitimlerin; koruyucu ailelere katkı sağlayıp sağlamadığı, koruyucu aile hizmetinin etkin, verimli ve sürdürülebilir olmasına ne düzeyde etki ettiğinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Yapılan literatür incelemesinde çocuk refahı alanında korunmaya ihtiyacı olan çocuklara sunulan hizmetlerde ön plana çıkan ve son dönemlerde giderek yaygınlaşan koruyucu aile hizmeti ve koruyucu ailelerin hizmete ilişkin görüşlerini belirttiği çalışmalar bulunsa da koruyucu aile hizmetinin kalitesi ve devamlılığının sağlanmasına doğrudan etki eden koruyucu aile birinci kademe eğitimlerinin değerlendirildiği çalışmaların bulunmadığı görülmüştür.

Bu araştırma ile Karabük ilinde bulunan koruyucu ailelerin, koruyucu aile birinci kademe eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Koruyucu aile birinci kademe eğitimlerinin koruyucu ailelere sağladığı bilgi, beceri ve farkındalığa ilişkin koruyucu ailelerin görüşlerinin belirlenmesi, koruyucu aile hizmetinin etkin, verimli ve sürdürülebilir olması açısından oldukça önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim desenin odağında, bilincinde olup yüzeysel bir anlayışa sahip olduğumuz olgular yer alır. Gündelik yaşamımızda olay, deneyim, algı, bilgi, durum olarak karşımıza çıkabilen olgulara karşı bir tanışıklık ve farkındalık söz konusu olmasına karşın tam kavrama ve anlama söz konusu değildir. Bu doğrultuda anlamını tam olarak kavrayamadığımız fakat bize tanıdık gelen olgulara yönelik yapılacak araştırmalarda

olgubilim (fenomoloji) deseni uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada nitel araştırmalarda yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel düşünce, önceden saptanmış bir takım kriteri kapsayan bütün durumların araştırma kapsamında çalışılmasıdır (Patton, 2005). Bu araştırmada Karabük ilinde koruyucu aile olan ve koruyucu aile birinci kademe eğitimlerini tamamlayıp koruyucu aile eğitimi katılım belgesi alan koruyucu ailelerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan koruyucu ailelerin, koruyucu aile birinci kademe eğitimi tamamlayıp koruyucu aile eğitimi katılım belgesi almış olmaları araştırmaya katılma ölçütü olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda kriteri sağlayan 15 katılımcı ile görüşülmüştür. Katılımcıların verdiği cevapların tekrara düştüğü anlaşıldığında, veri doygunluğuna ulaşıldığı gerekçesi ile yeni katılımcılarla görüşmeye ihtiyaç duyulmamıştır. Araştırmanın gizlilik ilkesine uygunluğu kapsamında katılımcılar K1, K2, K3... K15 olarak kodlanmıştır. Ayrıca Karabük ilinin örneklem olarak seçildiği araştırmada, katılımcıların demografik bilgilerin paylaşılmasının gizliliği ihlal edeceği gerekçesi ile katılımcılara ilişkin demografik bilgilere yer verilmemiştir.

2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu sekiz kişisel bilgi sorusu ve dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları oluşturulurken soruların anlaşılır olması ve araştırma konusu kapsamında bilgi edinme amacı taşımasına dikkat edilmiştir. Araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda aşağıdaki sorular yer almıştır:

1. Koruyucu aile birinci kademe temel eğitimine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
2. Birinci kademe temel eğitimlerinde hangi konuların sizin için faydalı olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Birinci kademe temel eğitimleri ile hangi becerilerinizin geliştiğini düşünüyorsunuz?
4. Birinci kademe temel eğitimleriyle ilgili beklenti ve önerileriniz nelerdir?

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için verilerin toplanabilmesi kapsamında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Bakanlık Makamı'nın 07.04.2023 tarih ve 605.01-161 sayılı izni alınmıştır. Görüşmeler gönüllülük esası doğrultusunda, Karabük Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü bünyesinde katılımcıların kendilerini rahat hissedeceği ve gizliliğin sağlandığı görüşme odasında yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından ve görüşmecilerden alınan izinler kapsamında ses kayıtları alınarak yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 30-40 dakika sürmüştür. Kayıt altına alınan görüşmeler daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz; verilerin düzenli ve açık bir biçimde betimlendikten sonra betimlemelerin yorumlandığı, neden sonuç bağlamında sorgulandığı ve bu doğrultuda sonuçlara ulaşıldığı, araştırmacı tarafından sonuçta elde edilen durumların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve geleceğe yönelik muhakemelerde bulunmasının da yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabildiği bir yöntemdir. Bu yöntemde veriler araştırma sorularının ortaya çıkardığı temalara göre veya görüşme kapsamında kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Araştırma kapsamında ifade edilen görüşleri etkileyici bir biçimde aktarmak amacıyla doğrudan alıntılara fazlaca yer verilir. Betimsel analizde hedef, elde edilen verileri düzenlemiş ve yorumlamış olarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu kapsamda görüşme sürecinde katılımcılar tarafından en çok ifade edilen konular kapsamında temalar oluşturulmuş, görüşleri dikkat çekici bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

2.5. Etik Kurul Onayı

Araştırma kapsamında gerçekleştirilecek görüşmelerin başında katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı, yöntemi belirtilmiş, çalışma neticesinde ortaya çıkan sonuçların çalışmaya katkı sunan bireylerin kişisel bilgilerinin gizli kalması koşulu ile bilimsel bir amaç dışında kullanılmayacağı açıklanmış kendilerinden yazılı onam formları alınmıştır. Bu çalışmada bilimsel araştırma yayın etiğine aykırı eylemlerden kaçınılmıştır. Araştırma için Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 18.01.2023 tarih ve 2023/01-36 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1. Çalışmanın Ana ve Alt Temaları

Temalar	Alt Temalar
Bilgi Düzeyinin Artması	İletişim Güvenli Bağlanma Davranış Problemleri Gelişimsel Dönem
Farkındalık Kazanma	Travma ve İyileşme Çocuğa Vakit Ayırmak Öz Aile Görüşmeleri Mahremiyet
Aidiyetlik ve Motivasyon	Duygu Paylaşımı Tecrübe Aktarımı Keyifli ve Kaliteli Zaman Geçirme
Beklenti ve Öneriler	Beklentilerin Karşılanması Oyun Terapisi

Bu bölümde koruyucu ailelerin, koruyucu aile birinci kademe temel eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi kapsamında yapılan görüşmelerin değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular yer almıştır. Çalışma bilgi düzeyinin artması, farkındalık kazanma aidiyetlik ve motivasyon, beklenti ve öneriler olgularından oluşan dört ana tema etrafında şekillenmiş ve yorumlanmıştır. Ana ve alt temalara gösterir bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur

3.1. Bilgi Düzeyinin Artması

Çocuk yetiştirmede ailelerin yeterli bilgi ve bilinç düzeyine sahip olması, çocuğun sağlıklı gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Koruyucu aile hizmet modelinde; birçok travmatik süreçten geçmiş çocukları yetiştirme ve geliştirme sorumluluğu alan koruyucu ailelerin, biyo psiko- sosyal anlamda sağlıklı bir çocuk yetiştirip geliştirebilmeleri için donanımlı, kültürlü eğitilmiş, çocuk yetiştirme konusunda yeterli teorik ve pratik bilgiye sahip olmaları gerekmektedir.

Koruyucu aile birinci kademe temel eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi kapsamında yapılan görüşmelerin değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular kapsamında ana tema olarak belirlenen, bilgi düzeyinin artması olgusu; iletişim, güvenli bağlanma, davranış problemleri ve gelişimsel dönem olmak üzere dört alt tema çerçevesinde şekillenmiştir.

3.1.1. İletişim

Koruyucu aile hizmet modelinde; çocuk koruyucu aile yanına yerleştirildikten sonra, çocuktan, koruyucu aileden veya öz aileden kaynaklı nedenlerle hizmet sonlanabilmekte ve çocuğun kuruma geri dönüşü yaşanabilmektedir. Çocuğun koruyucu aile ile iletişim ve uyum sorunları yaşaması hizmetin sonlanmasında önemli etkiye sahiptir (Erdal, 2014). Çocuk ve ailenin uyum sürecini sağlıklı atlatabilmesinde, bağ kurma ve sorunları çözüme sağlıklı iletişim oldukça önemlidir. Nitekim anne, baba ve çocuğun duygu ve düşüncelerini birbirleri ile paylaşabilmeleri, birbirlerini dinleyip sağlıklı bir diyalog kurmaları halinde sorunları tanımlamaları ve çözüm yolları bulmaları mümkündür (Yavuzer, 2015). Geçmiş yaşamında ihmal veya istismar öyküsü bulunan, travmalara sahip olan çocukların yeni bir sürece adaptasyonu zaman alabilmekte, çocukta var olan sorunlarının çözümünde ailelerin doğru yaklaşım ve yöntemleri uygulaması çocuğa bu noktada zaman ayırması önem arz etmektedir. Koruyucu aile hizmet modelinin kaliteli, sürdürülebilir ve çocuğu üstün yararı kapsamında olmasında ailenin ebeveynlik, çocuk yetiştirme ve koruyucu aile hizmetine ilişkin donanımlı bilgiye sahip olması gerekmektedir.

Görüşme yapılan koruyucu ailelerden K1 koruyucu kademe birinci eğitimlerinden hangi konunun kendisi için faydalı olduğuna yönelik olarak “Çocukla her zaman konuşuyor iletişim halinde olmaya çalışıyorum ama bazen ben ne kadar konuşsam anlamıyor, anlamayacak çocuk diyebiliyor insan. Ya da konuşup çocuğa yanlış şeyler söyleyebiliyorsun. Eğitimde her zaman çocukla güzel, çocuğa uygun bir şekilde konuşmamız gerektiği anlatıldı. Ben de öyle yaptım. Konuştuğun zaman çocuk anlamıyor gibi ama üç beş gün sonra bakıyorsunuz çocuğun aklında sizin anlattıklarınızdan bir şeyler kalmış, çocuk anlattıklarınızı anlamış ve uyguluyor. Çocuk ne anlayacak ki, çocukla ne, nasıl konuşulur ki diyebiliyor insan ama çocuklar gerçekten çok iyi anlıyor. Çocukla doğru iletişim kurmak ona bir şeyler anlatmak çok önemli. Çocuğun yanlış doğruyu fark etmesinde sizin onu, onun sizi anlamanızda iletişim çok önemli. Tam da bunları öğrendim aslında eğitimde ve bana çokça faydası oldu.” diyerek eğitim kapsamında çocukla iletişimin nasıl olması gerektiği ve eğitimlerle iletişimin önemini kavradığını belirtmiştir. Bir başka katılımcı (K8) ise “Eğitimlerden çok konuda fayda sağladım aslında biride iletişim mesela. Çocukla nasıl iletişim kurulur, nasıl konuşmalıyız, sorunları konuşarak nasıl çözeriz bunlar anlatılıyor. Her bilgi hemen

uygulanıp çocuğa fayda sağlamıyor tabii ama ne yapmamız gerektiğini, doğruları öğreniyoruz koruyucu aile eğitiminde.” sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir.

Koruyucu aile hizmet modeli kapsamında önemli bir konu olan iletişime koruyucu aile birinci kademe eğitimleri kapsamında da yer verilmiş olup araştırma kapsamında koruyucu ailelerle yapılan görüşmelerde iletişim konusunun koruyucu ailelere fayda sağladığı birden fazla katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Konuya ilişkin K3 *“Çocuğu dinlemeyi çocukla sağlıklı iletişim kurmayı öğrendim eğitimlerde. Bana çokça faydası oldu. Mesela bir şey kırıldı, devrildi, çocuğa zarar gelecek diye de korkuyor insan ve çocuğu dinlemeden anlamadan ani tepki verebiliyor ki çocukta korkabiliyor. Eğitimlerde ise önce kırılabilir yavrum, sana bir şey olmasın, iyi misin bana sarılabilirsin dedikten ve çocuk sakinleştikten sonra da ama sana zarar gelebilirdi daha dikkatli olmalısın”* demek gerekli olduğunu anladım öyle de yapıyorum artık. Anneliği temelden bilmediğim, yani çocuğum olmadığı için bazı şeyleri yanlış yapıyordum. Yanlışlarımı öğrenmiş oldum. Çocukla konuşarak *“yavrum sen bana anlat ben senin arkadayım bunu birlikte çözelim”* demeyi öğrendim. Eğitimde öğrendiklerim hep aklımda benim. Çocuğuma her öğrendiğimi uygulamayı düşünüyorum. Eğitimlere katılmaya da çalışıyorum.” sözleriyle iletişimin önemine vurgu yapmıştır. Bir başka katılımcı (K7) ise *“Eğitimde çocukla nasıl konuşulur nasıl iletişim kurulur bunları da öğrenmiş olduk. Oğlum şöyle yapmasak daha güzel olur, böyle yapsak nasıl olur diyerek onun da dahil olduğu bir iletişim kurmaya çalışıyorum. Tatlı dille, çocuğu anlayarak, iyi bir iletişimle çocuğa bir şeyler anlatılıyor. Nitekim ben çocuklarımla tecrübe ettim tüm bunları ve gerçekten işe yarıyor.”* şeklinde deneyimlerini paylaşmıştır. K15 ise *“Koruyucu aile eğitimlerinin muhakkak katkısı oluyor bizlere. Çocuğa nasıl davranılacağını, çocukla nasıl iletişim kurulacağını öğreniyoruz. Eğitimin her alanda şart olduğunu düşünüyorum.”* ifadeleriyle eğitimlerde iletişim konusunun kendisine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Görüşmeler sonrasında elde edilen bulgulardan; koruyucu ailelerin, eğitim kapsamında çocukla nasıl iletişim kurulacağına ilişkin bilgi edindikleri, edinmiş oldukları bilgileri pratiğe aktarmaya çalıştıkları, nitekim öğrenilen bilginin çocuk üzerinde olumlu etki oluşturduğu çıkarımlarına varılmıştır.

3.1.2.Güvenli Bağlanma

Güvenli bağlanma doğumdan itibaren bebek ve temel bakımını sağlayan arasında kurulan duygusal, sevgi temelli ve güvene dayalı bağlıdır. Bakım verenin bebeğin temel ve duygusal ihtiyaçlarını tam ve zamanında karşılaması bebeğin güvenli bağ kurabilmesinin temel faktörlerindedir. Çocuk gelişiminde ve sağlıklı birey oluşumunda önemli bir kavram olan bağlanmanın; bebeğin kurduğu ve kuracağı ilişkilerin şekillenmesinde önemli rol oynaması, kuşaklar arası aktararak bireyin tüm yaşamını etkilemesi, bağlanma teorisinin temellerindedir (Erdal, 2014).

Son yıllarda anne- baba çocuk ilişkisinde bağlanma üzerine yapılan çalışmaların ön plana çıktığı görülmektedir. Anne- baba çocuk ilişkisinin çocuk üzerinde fazlaca etki etkisinin olması bağlanma konusunun ön planda olmasında en büyük etkidir. Çift yönlü bir süreç olan bağlanmada güvenli bağlanma, sağlıklı süreçlerle ilişkilendirilmesine karşın güvensiz bağlanmanın ilerleyen zamanlarda psikopatolojinin zeminini oluşturduğu düşünülmektedir (Kesebir, Özdoğan Kavzaoğlu & Üstündağ, 2011). Yapılan çalışmalarda (Erdem, 2015; Berber Çelik 2018; Göçener, 2010; Güvendeğer Doksat & Demirci Çiftçi, 2016; Morsünbül & Çok, 2011; Thompson, 2006) ebeveyn/ebeveynlerle güvenli bağlanmanın psikolojik gelişim, uyum, benlik oluşumunda doğrudan etkili olduğu, ergenlik dönemi kırılmaları ve kopuşlarına karşı da koruyuculuk görevi üstlendiği bulgularına rastlanmıştır (Sümer & Anafarta Şendağ, 2009).

Bağlanma ilişkisi kapsamında yapılan araştırmalara (Brumariu, 2015; Glazebrook ve ark., 2015; Langton ve ark., 2015; Keskin & Çam, 2007; Vahdetin, 2016; Turan Akdağ 2011) bakıldığında güvenli bağlanma gerçekleştiren çocukların yaşlılarıyla kıyaslandığında sosyal becerilerinin ve olumlu duygulanımların yüksek olduğu, yetişkin bireylerle uyum ve işbirliği içerisinde hareket edebildikleri, olumlu benlik algısı geliştirdikleri, güvensiz bağlanma geliştiren çocukların ise sosyalleşme konusunda çekingen, öfkeli, çevresine karşı saldırgan, kendisine zarar vermeye meyilli, uyumsuz ve depresif yapıya sahip oldukları bilgilerine ulaşılmıştır. Kişinin karakter oluşumunda ve ilerdeki ilişki biçiminin şekillenmesinde yaşamın ilk günlerinden başlayarak kurulan bağlanma stiline etkisi oldukça fazladır. Bebeklik döneminin yanı sıra erken ve/veya geç çocukluk, ergenlik dönemlerini de etkileyen bağlanma şiddete eğilim, kendine zarar verme, madde kullanımı, ihmal ve istismara uğrama ya da sebep olma gibi

psikopatolojilerle yakından ilişkili olabilmektedir. Bu kapsamda erken dönem bebek ve ilişkilerin değerlendirilmesi, bilgilendirme yapılarak rehberlik sağlanması, ilişki temelli sorunların belirlenmesi ve ele alınması çocuğun sağlıklı bir birey olması açısından önemlidir (Soysal ve ark., 2005).

Geçmiş yaşamında ihmal, istismar ve kötü yaşam koşullarına sahip olan, sevgisiz bir ortamda bulunan ve travmalara sahip olan çocukların koruma altına alındıktan sonra özellikle kuruluş ortamında bir yetişkin ile güvenli bağ kurması son derece güçtür. Nitekim çocukla birden fazla kişi çalışmakta, çocuğun her ihtiyaç duyduğu anda aynı kişiye ulaşımı sağlanamamakta, ayrıca çocukların çalışanları iş temelli değerlendirmesi güvenli ve sağlıklı ilişki kurulmasını zorlaştırmaktadır.

Koruyucu ailelerle yapılan görüşmelerde de çocukların koruyucu aileye uyum sürecin de kendilerine de iş temelli baktıklarını ve bu durumun sağlıklı ilişki kurulmasını engellediği, nitekim bunun aşılması halinde çocukla daha sağlıklı ilişkiler kurabildiklerine dair görüşler aktarılmıştır. Konu kapsamında K4 “*Çocuğum ilk çalışan gibi gördü bizi, aile olduğumuz bilincin de değildi, benim onun iyiliği için istediğim her şeyi kural ve işim gibi algıladı. Onunla iletişim kurmakta zorlandım açıkçası ama anlattım aile olduğumuzu ve onun için yararlı her şeyi annesi olduğum ve onu sevdiğim için yaptığımı anlattım. Bir süre sonra oda buna inandı ve bunun böyle olduğunu gözlemledi. O zaman biz bir aile olduk. Birbirimizi anladık ve sağlıklı ilişkiler kurmaya başladık*” diyerek çocuğun güven duymasının çocuktaki olumlu katkılarını vurgulamıştır.

Koruyucu aile hizmet modelinde kuruluş ortamına kıyasla bakım veren kişinin değişmemesi, sevgi, şefkat ve tutarlılık kavramlarının daha çok ön planda olması çocuk ve bakım veren arasında güven ilişkisi kurulması ve güvenli bağlanmanın oluşmasına zemin oluşturmaktadır (Erdugan, 2019; Karataş, 2007). Her ne kadar koruyucu aile hizmet modelinde bağlanma gereksinimini karşılayacak bir yapı bulunsa da çocuklar geçmiş yaşamındaki travmalar nedeniyle güvenli bir ilişki ve bağ kurmakta zorluk çekebildiği, duygularını yoğun ve karmaşık yaşayabilmekte bu durum da çocuk ve koruyucu aile arasında uyum sorunları yaşanmasına yol açabilmektedir. Bu noktada koruyucu ailenin çocuk ve çocukla güvenli bağlanmaya ilişkinin bilgi sahibi olması ve karşılaşılan güçlükleri bu kapsamda değerlendirebilmesi, koruyucu aile hizmetinin devamlılığı ve çocuğun yararı için önem arz etmektedir (Karataş, 2007).

Çocuk yaşamında önemli bir rol oynayan güvenli bağlanmaya ilişkin K14 “Eğitimlerde aktarılan konulardan biri olan ve bana katkı sağlayan konulardan biri güvenli bağlanmadır. Güvenli bağlanmanın ne demek olduğunu, bizim bu konuda neler yapmamız gerektiğini koruyucu aile kademe eğitiminde öğrendim. Çocuk için önemini eğitimlerde kavradım. Mesela anasınıfında çocuk arkandan ağlar ya ben bu iyi bir şey çocuk bana bağlı, beni seviyor diye düşünürdüm aslında bu durum çokta iyi bir şey değilmiş. Bu desteklenmesi gereken bir durummuş.” diyerek güvenli bağlanmaya ilişkin eğitimlerin kendisine katkı sağladığını belirtmiştir.

3.1.3.Davranış Problemleri

Çocuklardan gelişimlerini sağlıklı bir biçimde tamamlarken çevresi ile olumlu ve sürdürülebilir ilişkiler kurması da beklenmektedir. Davranış problemleri, bireyin kendisi ya da başkaca kişiler için problem oluşturabilecek durumlar olarak tanımlanabilmektedir. Davranış problemlerinin ortaya çıkışında ebeveynler ve çocuk arasındaki karşılıklı iletişim ve etkileşim, ebeveynlerin çocuğa ilişkin tutumları oldukça önemlidir. Davranış problemlerinin erken yaşta tespit edilmesi, problemin nedenlerinin araştırılması ve bu kapsamda çözüm yollarının aranması ileriki dönemlerde oluşacak ciddi sorunların önüne geçilmesinde önemli rol oynamaktadır (Alisinanoğlu & Kesicioğlu, 2010; Derman & Başal, 2013).

Koruyucu aile hizmetinde çocuk ve ailenin uyum süreci zorlu bir dönem olmasına birçok faktör etki ederken bunlardan biri de çocuğun davranış problemlerine sahip olmasına karşın ailelerin bu konuda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması, sorun karşısında ne yapacağını bilmemesidir (Certel, 2019). Koruyucu ailenin davranış problemleri konusunda yeterli bilgi ve bilinç düzeyine sahip olması, problemin çözümünde aktif ve işbirlikçi olması çocukta oluşacak olası sorunların önüne geçme ve uyum sürecini sağlıklı atlatabilme adına önem taşımaktadır.

Bahse konu kapsamında K8 “Çocuğumun aşırı hırçın olduğu zamanları var, aniden sinirleniyor. Bu noktada biz sakinleştirmeye çalışsak ta yeterli olamayabiliyoruz. Bu davranışın normal bir öfkeden farklı olduğunu öğrendik ve psikiyatriye gittik. Ayrıca hiperaktivite ve odaklanma sorunu da var çocuğumda. Bunların davranış problemi olduğunun farkına varmak biraz zor oluyor ama gerek eğitimlerle gerek kurumla yaptığımız iş birliği ile fark ettik ve çözümü noktasında destek aldık. Her şey tam tamına

düzeltilmedi diyemem ama çocuğum geđmiŝe nazaran daha iyi. Çocukta davranış sorunlarını fark etmek ve çözümleri için bir şeyler yapmak oldukça önemli.” sözleriyle deneyimlerini paylaşmıştır. Başka bir katılımcı olan K14 ise *“Ben tırnak yeme, dikkat dağınlıklığı, parmak emme gibi davranışlara ilişkin bilgi öđrenmiŝtim eğitimlerden. Çocuğumu yetiŝtirirken ve etrafımla da bilgi paylaşımında çok işe yaradı bu bilgiler.”* şeklinde eğitimlerde anlatılan davranış problemlerine ilişkin görüşünü ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar koruyucu aile birinci kademe eğitimlerde anlatılan davranış problemlerinin çocukta var olan sorunların tespiti ve çözümleri için önemli olduğunu belirtirken bazı katılımcılar eğitimde anlatılanların sorunların çözüm noktasında yetersiz olduğuna ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Konu kapsamında K11 *“Bazı dönemler çok ŝiddetli ve zorluydu bizim için. Özellikle çocuğumun izinsiz alma davranışı beni çok yordu diyebilirim. Gittiği yerden izinsiz almalar, bizi çoğu ortamda mahcup bıraktı. Ne kadar konuşsam konuşayım olmadı çocuğumun bu davranışı deđiŝmedi. Çocuk yanlıŝı anlıyordu ama vazgeçmiyordu da. İzinsiz alma davranışını gizlemek için de çocuk yalana baŝvuruyordu. Annem bana hep böyle öğretti biliyorum kötü bir davranış dese de yok yine aynı olumsuz davranışı sergiledi çocuk. Bunun üzerine psikologa gittik biraz düzeltilmelerimiz oldu diyebilirim ama tam aŝtıkm diyemem. Anlatmam şu ki bazı sorunlar ve bunları aşmak çok zor oluyor. Eğitimlerde anlatılsa da bazı konular uygulama da yetersiz kalıyor sorunlara çözüm olmuyor diyebilirim.”* sözleriyle yaşadığı süreçleri aktarmıştır.

3.1.4. Gelişimsel Dönem

Çocukların gelişim dönemlerine ilişkin bilgi sahibi olunması ebeveynler tarafından çocukların daha iyi anlaşılmasına olanak sağlar. Çocuğun gelişim dönemi özellikleri hakkında bilgi sahibi olan ebeveynler çocuğun içerisinde bulunduğu gelişim dönemine uygun özellikler taşıyıp taşımadığını tespit ederek, olası sorunlara erken müdahalede bulunurken bir taraftan da yaşanılan farklılıkların çocuğun yaş döneminden kaynaklı olduğu bilgisi ile paniğe kapılmadan ve çocuğa uygun bir yaklaŝımla hareket edebilmektedirler. Çocukları anlayabilmek, sorunların varlığını tespit etmek ve uygun müdahalelerde bulunabilmek adına çocuğun gelişimsel dönemleri hakkında bilgi sahibi olmak oldukça önemlidir (Köksal Aksoy & Körükçü, 2015).

Sağlıksız bir hamilelik süreci, kötü şartlarda dünyaya gelme, yetersiz ve sağlıksız beslenme, uyaran ve ilgi eksikliği, ihmal ve istismara maruz kalma gibi olumsuz durumlara koruma ve bakım altına alınan çocukların çoğunda mevcuttur (Karataş, 2007). Tüm bu durumlar koruma ve bakım altındaki çocuğun bilişsel gelişim, dil gelişimi, motor gelişim, ahlaki gelişim ve sosyal gelişiminde yaşıtlarına kıyasla gerilik veya farklılık olmasına zemin hazırlamaktadır. Bu kapsamda koruma ve bakım altında bulunan çocukların gelişiminin yakından takip edilerek çocuklara gerekli noktalarda destek sağlanması ve sorunlara yönelik çocuklara doğru yaklaşımın sunulması önem arz etmektedir. Koruyucu aile yanında koruma ve bakım altında bulunan çocukların gelişimsel dönemlerinin ebeveynler tarafından bilinmesi ve yakından takip edilmesi çocuğu tanıma, anlama ve gerektiği hallerde destek sağlanması anlamında kıymetlidir.

Koruyucu aile birinci kademe eğitimleri kapsamında yapılan görüşmelerde bazı katılımcılar ebeveynlerin çocuğun gelişimsel dönemleri hakkında bilgi sahibi olmasının çocukta desteklenmesi gereken durumların farkına varılması ve erken müdahale için önem arz ettiği hususunda aktarımlarda bulunmuşlardır. K2 “Çocuk yetiştirmede çocuğa ait her şeyden bilgi sahibi olmak çok önemli. Benim çocuğumda bilişsel gerilik söz konusu. Ben çocuğumda bu durumu kendi öz çocuklarım olduğu için tecrübelerimle fark ettim ve çocuğuma hemen gerekli tedaviye başlamış olduk. Koruyucu aile olup hiç çocuğu olmayan ailelerin bunu fark etmesi zaman alabilir ve bu durum geç müdahaleyi beraberinde getirir. Eğitimlerde çocuğun gelişimsel dönemleri de anlatılıyor. Bence çocuğu tanımak adına bu çok önemli.” Sözleriyle düşüncelerini paylaşmıştır.

Bazı katılımcılar ise çocuğa anlayabilmek ve çocuğa doğru yaklaşımlarda bulunabilmede gelişimsel dönem hakkında bilgi sahibi olunması gerekliliği üzerinde durmuşlardır. K14 “Hangi yaşta çocuğun neye kıymet verdiğini, dönemselsel olarak çocukta öne çıkan durumları eğitimlerden öğrendim. Mesela şu an çocuk için ebeveynin kıymetli olduğu dönemdeyiz bir süre sonra arkadaşlar bizim önümüze geçecek. Biz bir basamak geriye düşeceğiz çocuğun ilgi alanında. Çocuğun bu durumlarını ve dönemlerini bilmek çocuğa yaklaşım adına önemli.” ifadeleriyle görüşlerini belirtmiştir.

3.2 Farkındalık Kazanma

Farkındalık sözcüğü Türk Dil Kurumu tarafından farkında olma durumu olarak tanımlanmıştır. Herhangi bir konu hakkında bilinç sahibi olma ve bu bilinç doğrultusunda

eylemlere yön verme farkındalık olarak tanımlanabilir. İnsanların belirli bir konu hakkında bilinç kazanması ve eylemlerini sahip olduğu bilinç çerçevesinde gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Nitekim belirlenen konu hakkında elde edilen doğru bilgi ve eylem, doğru sonuçlara ulaşmada en önemli kriterdir. Araştırma kapsamında öne çıkan temalardan biri olan “farkındalık kazanma” dört alt başlık çerçevesinde değerlendirilmiştir.

3.2.1. Travma ve İyileşme

Korunmaya ihtiyacı olan çocukların ihmal ve istismarı yaşamış olması ya da bu durumlarla karşı karşıya kalma riskinin bulunması sebepleri ile koruma ve bakım altına alındıkları düşünüldüğünde koruyucu aile yanına yerleştirilen çocukların olumsuz yaşam deneyimlerine sahip olması ve travmatik süreçler içerisinde yer almaları kaçınılmazdır. Her ne kadar olumsuz yaşam koşullardan çıkarılmak, fiziksel ve ruhsal anlamda sağlıklı yetişmesini sağlamak, ihmal ve istismardan korunmak adına çocuklar koruma ve bakım altına alınsa da tanıdık olduğu kişiler ve ortamdan ayrılmak, bilmediği bir ortamda yaşamına devam edecek olmak çocuklarda ikincil bir travma oluşumunda etken olabilmektedir. Travma yaşayan çocuklarda aşılması gereken önemli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu durumda koruyucu aileler, çocukların travmalarının aşılmasında ve/veya travmaya bağlı sorunların çözümünde, çocuğa karşı yaklaşım, destek ve üstlenecekleri rollerde önemli bir yere sahiptir (Karataş, 2007; Certel 2019). Koruyucu aile birinci kademede eğitimi kapsamında travma ve iyileşme süreci yer almakta olup bu başlığın işlendiği oturumda; ailelerin çocuğun yaşayacağı travma tepkilerine karşı farkındalık kazanmaları, travmatik stres tepkileri ile başa çıkma yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır (Sadaka, 2022).

Katılımcılardan K3 “Çocuğumun geçmiş yaşamından kaynaklı olsa gerek çocukta kaybetme korkusu var. Bazen bununla ilgili sorunlar yaşıyoruz. Birimiz çocuğumuzun yanından kısa süreliğine dahi ayrıldığında çocuk tedirgin ve hırçın olabiliyor. Bunlar beni tedirgin etti bir dönem ama iyileşme süreci olduğunu çocuğa bu süreçlerde nasıl davranmam gerektiğini, eğitimlerde öğrenmiş oldum” sözleriyle deneyimlerini paylaşmıştır. Başka bir katılımcı olan K8 de “Biz oğlumu yanımıza aldıktan sonra ablası da koruma ve bakım altında olup kurumda kalması nedeniyle kardeş görüşmesi kapsamında kuruma gitmiştik. Çocuğum kuruma girmek istemedi. Kurum kapısında iken

hırçınlaştı içeriye girmemek için direndi. Sanırım onu oraya tekrar bırakacağımızı düşündü. Bir daha orada hiç görüşme yapmadık.” sözleriyle yaşadıklarını aktarmıştır.

Katılımcıların çocukların terk edilme ve kaybetme korkusuna yaşadıklarına ilişkin görüşleri bu başlık altında öne çıkmıştır. Nitekim koruma ve bakım altında olan çocuklar öz aileleri veya yakın çevreleri tarafından terk edilmesi veya çocukların öz ailenin olumsuz koşullar nedeniyle kurum bakımına alınması çocuklarda büyük travmaya yol açmaktadır.

3.2.2.Çocuğa Vakit Ayırmak

Her ne kadar basit ve yapılabilir görünse de çoğu zaman ihmal edilen bir konudur çocuğa vakit ayırmak. Günlük işlerin fazlaca olması, yoğunluk, ebeveynlerin iş hayatında yer alması çocuğa vakit ayırmayı geri plana iten faktörler olabilmektedir. Çocukla geçirilen zaman kıymetli olmakla birlikte onu kıymetli yapan faktörlerden biri de çocuğa “buradayım, sana değer veriyorum ve sen benim içi özelsin” kavramlarının aktarılmasıdır. Çocuğun duygusal ve sosyal gelişiminde önemli bir etken olan çocukla vakit geçirmede en temel kriter ise geçirilen vaktin tamamen çocuğa ayrıldığı kaliteli zaman olarak tanımlanabilir. Ailelerin tüm bu hususlar noktasında bilinçli olması çocuğun psikolojik ve sosyal yönden güçlü olmasında önemli etkiye sahiptir. Ebeveynlik sadece çocuğa temel bakım vermekten ziyade çocuğun psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarının da karşılandığı bir yetkinliktir. Çocuk yetiştirme konusunda istekli olan koruyucu ailelerin bu konuda bilgi sahibi olarak çocuğa kaliteli vakit ayırması çocuğun psiko- sosyal gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Katılımcılardan K1 *“Biz ona sürekli bir şey aldığımızda mutlu oluyorduk. Onun da mutlu olduğunu görüp anne ve babalık görevimizi yerine getirdik sanıyorduk. Onun ihtiyacı olan aslında yeni eşyalar, oyuncaklar değilmiş. Çalışan aileleriz illaki yorulduğumuz vakitler oluyor. Çocuğun eline tablet vereyim ben dinleneyim diye düşünebiliyoruz. Ama sonra eğitimde anlatılanlar geliyor aklıma. Hayır ona vakit ayırmalıyım. Yatınca dinlenirim çocuğum ve onun vakti kıymetli diyorum. Küçükken onunla olmanın, vakit geçirmenin gülmenin, eğlenmenin kıymetli olduğu anlatılıyor eğitimlerde bizde farkına varıyoruz bir şeylerin. Boş verecek gibi olduğum zamanlar aklıma bunlar geliyor ve hemen toparlanıyorum.”* diyerek eğitim kapsamında çocukla geçirilen zamanın kıymetli olduğunu öğrendiğini ve bu bilinçle hareket etmeye çalıştığını aktarmıştır.

3.2.3.Öz Aile Görüşmeleri

Koruyucu aile hizmeti her ne kadar çocuğun ailesi yanına dönene kadar ki süreçte aile yanında bakımın sağlanması temeline oturtulmuş bir model olsa da (Certel, 2019), koruyucu aileler tarafından çocukla süreli ve geçici bir ilişki kurmak istenmemekte, çocuğun öz aile ile ilişki kurması kabullenilmemektedir. Koruyucu aileler kendilerini hukuksal temelde olmasa da duygusal bağ, ortak yaşamışlıklar kapsamında öz aile gibi görmekte, çocuğun bir gün öz ailesi yanına dönebilme durumunu düşünmek istememektedirler (Karataş, 2007). Çocuğun öz aile bireyleri ile görüşmesi en doğal hakkı olmakla birlikte koruyucu ailelerin bu süreci kabullenebilmeleri ve doğru yönetebilmeleri çocuğun yararı kapsamında oldukça önemlidir.

Bazı katılımcılar koruyucu aile birinci kademe eğitimi kapsamında aldıkları bilgiler doğrultusunda çocuğun öz ailesi ile görüşmesinin çocuğun hakkı olduğunu, çocuğun öz ailesi ile görüşmesine olumlu baktıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda K1 *“Bir ara onun ailesi ile görüşmesini kabullenemiyordum. Bu benim için çok zordu. Ama eğitimlerle onun en doğal hakkı olduğunu öğrendim. O dönemi atlatmam çok zor oldu. Ama eğitimler oldu koruyucu ailelerle görüşmeler oldu. Benim çocuğumda görüyor ailesini diyenler oldu. Bu benim içime su serpti. Benim iki yıl önceki düşüncemle şu anki düşüncem kesinlikle bir değil. Ailesi ile görüşmek çocuğun yasal hakkı biliyorsunuz ama çocuğu kaybetme korkusu olabiliyor. Öz aile ne kadar uzaksa o kadar iyi olur diye düşünüyorsunuz. Ama tam tersi, öz aile üyeleri gelebildikleri kadar gelsinler görsünler çocuğu diyorum artık. Çocuğun en doğal hakkı diyorsunuz bazı doğruları öğrendikten ve kabullendikten sonra. İlerde belki de beni suçlayacaktı öz ailesini görmediği için. Sorgulayacak çocuklar tüm geçmişini ve başına gelenleri. Empati yapıyorsun ve diyorsun ben olsam isterdim öz ailemi görmeyi, konuşmayı ki bence çocukta ister.”* sözleriyle düşüncelerini belirtmiştir. Başka bir katılımcı (K13) *“Eğitimde anlatılan tüm konuların çok önemli olduğunu düşünmekle birlikte özellikle çocuğun öz aile ile görüşmesine engel olunmaması gerektiği üzerine yapılan eğitimin çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Çocuk zaten ikilemde kalıyor birde siz çocuğa engel koyup bu konuda olumsuz davranırsanız çocuk çok daha bocalama yaşar, stres yapar diye öğrendik. Çocuğa destek olmamız gerektiğini kavradık.”* ifadeleriyle öz aile görüşmelerini çocukta oluşturacağı yansımalarını aktarmıştır. Öz aile görüşmeleri hakkında olumlu düşünceye sahip olan K5 ise *“Eğitimlerde çocuğun öz ailesinin çocuk açısından önemini anladık. Öz aile*

görüşmesi sonrası çocukta farklılık olur mu diye de düşündük ama aştık bu süreçleri. Çocuğa da bu noktada nasıl davranmamız gerektiğini de öğrendik eğitimlerde. Ayrıca öz aile görüşmelerin de kurumla birlikte hareket etmemiz gerektiğini de öğrendik.” ifadeleriyle görüşlerini belirtmiştir.

Bazı katılımcıların ise koruyucu aile birinci kademe eğitimi kapsamında çocuğun öz aile ile görüşmesi çerçevesinde eğitim almış olsalar da çocuğun öz aile ile görüşmesini olumlu bulmadıkları anlaşılmıştır. Bu kapsamda K4 “Çocukların öz aile ile görüşüyor olmalarından çok korkuyorum. Benim çocukları kaybetme korkum var tabi ama onların öz ailesinin yanına dönüp o hayatın içinde kaybolmalarından korkuyorum aslında. Ailenin olumsuz yaşantısını biliyorum çünkü o taraf (öz aile) bu taraf arasında çelişkiler, farklı yaşamlar var. Paylaşmakta istemiyorum aslında çocuklarımı kimseyle. Tarifi zor “benim” yani o çocuk. Eğitim de öz aile görüşmeleri de anlatılıyor faydası oldu mu desem ne bileyim biliyorsun ama hatırlamak öyle düşünmek istemiyorsunuz. Öz ailenin durumları farklı, babanın uyuşturucu kullanımından hapiste olduğunu biliyorum. Böyle insan çok fazlaca kişiyi öldürür demek. Uyuşturucu kullanan bağımlı olan çocuğu da zarar verebilir diye düşünüyorum. Bunlar korkutuyor beni. Çocuklar kandırılmaya müsait. Kanar da üzülür başına bir şey gelir diye korktuğumdan aslında böyle düşünmem.” sözleriyle düşüncelerini aktarmıştır. Bir başka katılımcı olan K12 de “Öz aile görüşmelerinin önemi de anlatıldı eğitimde fakat ben öz ailelerin biraz daha geri planda kalması gerektiğini düşünüyorum. Neden dersiniz biraz olaya duygusal bakıyorum. Koruyucu aile olduğumu biliyorum ama çocukla her şeyi yapıp çocuğu belirli bir seviyeye getiriyorsunuz ve tam o anda aile çocuğun karşısına çıkıyor. Bu konu bence tartışılmalı. Çocuğa emek veren aile varken onu bırakan aile çocuğun karşısına çıkıyor ve çocuğun düzenini bozuyor. O kadar emek verilen çocuğun terk edilen aile yanına tekrar verilmesini doğru bulmuyorum. Öz aile görüşmesi olabilir belki ama daha uzun aralıklı görmeli bence çocuğu.” ifadeleriyle öz aile görüşmelerine olumlu bakmadığını belirtmiştir.

3.2.4.Mahremiyet

Mahremiyet bireyin kendisine ait, özel, sınırlı, korunaklı alanı ifade etmektedir. Mahremiyet eğitimi ise, hem bireyin kendisine ait özel alanını koruyabileceği hem de diğer bireylerinin özel alanlarına saygı gösterebileceği şekilde talep ve heveslerini ahlaki

değerlere uygun olarak eğitmektir. Cinsel istismarı önleme ve tedavi edilmesi noktasında önem kazanan mahremiyet eğitiminde asıl amaç insanlığa yakışan temel değerler kapsamında hayatın yaşanmasıdır. Bu kapsamda mahremiyet eğitiminin erken çocukluk döneminden başlatılarak hayatın tümüne yaymak oldukça önemlidir (Güneş, 2017).

Bütün ebeveynler çocuğuna zarara verecek, çocuğunu incitecek bakış, dokunuş vb. rahatsız edici tüm eylemlere karşı çocuğunun kendisini koruyacak güç ve yeterlilikte olmasını ister. Fakat çocuğun kendisini koruyup sınırlarını çizebilmesi, bu durumla karşı karşıya kaldığı anda duygularını yönetebilmesi ve karşı koyma davranışı sergileyebilmesi çok kolay bir durum değildir. Çocuğun kendisini koruyacak tepkiyi verebilmesi, kendisini savunabilmesi ancak çocuğun duygularını yönetebilmesiyle gerçekleşecek eylemlerdir. Bu kapsamda mahremiyet eğitimi, cinsel eğitimi de kapsayan fakat daha kapsamlı olan duyguların yönetilebilmesi eğitimidir (Güneş, 2014).

Çocukların ihmal ve istismardan korunması ve ruhsal sağlığı açısından oldukça önemli olan mahremiyet eğitiminde aile faktörü ön plana çıkmaktadır. Nitekim mahremiyet konusunda bilinçli olan bir ailenin çocuğa vereceği eğitim, çocuğun bu konuda bilgi sahibi olması, kendisine istenmeyen bir yaklaşım sergilendiğinde hayır diyebilmesi, bedenini özel olduğunu bilmesi ve herkesin özel alanlarına da saygı duyması demektir. Bu noktada mahremiyet eğitiminin ilk verildiği yer olan ailenin mahremiyet eğitimi konusunda bilgi ve bilinç sahibi olması çocuğa doğru aktarımlarda bulunması önem arz etmektedir.

Koruyucu aile birinci kademe eğitimi kapsamında yapılan görüşmelerde öne çıkan alt temalardan biri de mahremiyettir. Bu hususta K3 *“Mahremiyet eğitiminin çok faydası oldu. Bu konunun çocuğa hangi yöntemle nasıl anlatılacağını öğrendim. Çocuğum doktorculuk oynuyorum diye özel bölgelerini rahatça açabiliyordu. Ben yavrum bedeninin iznin olmadan kimse dokunamaz diye anlattım. Bunu aşmak zor oldu ama mahremiyet eğitiminden sonra bilinçlendim diyebilirim.”* diyerek eğitimde aldığı bilgiler kapsamında çocuğuna mahremiyet eğitimini doğru olarak verebildiğini vurgulamıştır.

Katılımcılardan K9 da *“Eğitimlerimizde mahremiyet eğitimi de çok önemliydi. Mahremiyet eğitimi kapsamında çocuğa nasıl yaklaşılmalı, neler yapılmalı, bazı durumlar nasıl aktarılmalı onları öğreniyoruz. Mahremiyet eğitimi bence çok önemli bir eğitim. Mesela ben çocukları iç çamaşırlarıyla yıkadım nitekim böyle olması gerektiğini*

de öğrendim eğitimlerle. En güzel örnekte koruyucu aile olduğum çocuklardan biri ameliyat olacağı zaman hastaneye girdiğimizde ameliyata hazırlıkta çocuğum bensiz iç çamaşırını çıkartmamasıydı. Ben ameliyathanenin kapısına gittim o zaman sadece benim çıkartmama izin verdi. Bu benim için çok onur verici oldu. Çünkü çocuğumun mahremiyet eğitiminden bir şeyler öğrenmiş olduğunu görmüş oldum.” diyerek mahremiyet eğitiminin çocuğa nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin koruyucu aile birinci kademe eğitimin önemli olduğunu belirtmiş, eğitimin çocuktaki somut yansımalarını örnek olarak paylaşmıştır.

3.3 Aidiyet ve Motivasyon

Koruyucu aile yanında kalan çocukların koruma ve bakım altında olduğu düşünüldüğünde her birinin geçmişinde olumsuz yaşam öykülerine ve travmalara rastlamak mümkündür. Nitekim bu durum birçok problem ve zorluğu beraberinde getirmektedir. Koruyucu ailelerin bazen zorlu süreçlerde ne yapacağını bilememesi, kendisini yalnız ve yetersiz hissetmesi, çocukla uyumu yakalayamaması gibi faktörler koruyucu ailenin motivasyonunun düşmesine sebep olabilmekte bu durum koruyucu aile hizmeti sonlanmasına kadar gidebilmektedir. Kimi zamanda çevre tarafından koruyucu aile hizmet modeli, fazlaca sorumluluk almak olarak tanımlanmakta koruyucu aile sorunla karşı karşıya kaldığı anda sosyal çevre aileye destek olmak yerine ailenin motivasyonunu düşürücü bir etken olabilmektedir. Bu noktada başta ailelerin hizmeti doğru tanınması, olası problemleri öngörebilmesi ve çözümü noktasında bilinçli olması, tüm bu zorlu süreçleri yönetirken de bilgi ve bilincin yanında duygusal anlamda güçlü ve motive olması, çocuğu ailenin bir parçası olarak görmesi oldukça önemlidir. Grup çalışması formatında gerçekleştirilen koruyucu aile birinci kademe eğitimleri hakkında yapılan görüşmelerde ailelerin, eğitimin eğitici ve öğretici olmasının yanında kendilerini motive eden, eğlendiren, büyük bir aile olarak hissetmelerini sağlayan, aralarında tecrübe aktarımının yaşandığı bir zemin olarak tanımlamaları dikkat çekmiştir.

3.3.1. Duygu Paylaşımı

Koruyucu ailelerin koruyucu aile birinci kademe eğitimlerini bilgi edinmenin yanı sıra diğer koruyucu ailelerle bir araya geldikleri ve aralarında duygusal bağın kurulduğu bir çalışma olarak tanımlamaları dikkat çekmiştir. Eğitim katılımcılarının sadece koruyucu aile olma özelliği taşıyan ailelerden oluşması, eğitim süresince koruyucu ailelerin birbiri

ile yakınlık kurması ve aralarında duygusal bağ oluşmasına önemli bir etken oluşturduğu düşünülmüştür.

Katılımcılardan K9 “Eğitimlerin bize her anlamda çok faydası oluyor. Biz önceden çok az sayıda koruyucu aileydik böyle iken bile birbirimizi bilmiyorduk. Ama şu an sayıca fazla olsak da koruyucu aile eğitimlerinde birbirimizi tanımış olduk. Samimi içten bir ortam oluştu ve duygusal bir bağ kuruldu aramızda” demiştir. K13 te benzer şekilde “Eğitimlerde tüm koruyucu ailelerle bir arada olmak iyi hissettiriyor. Aramızda duygu paylaşımı oluyor ve bu bize çok iyi geliyor.” diyerek eğitimin koruyucu aileler arasında oluşturduğu bağa vurgu yapmıştır.

Koruyucu aile birinci kademe eğitimlerine katılım sağlayan koruyucu ailelerin kendileri gibi koruyucu aile olan birçok bireyle tanışmış olmalarının ailelerde yalnız olmadıkları hissi uyandırdığı anlaşılmıştır. Katılımcılardan K10 “Eğitimler de beraber aynı yolda olan aileler olarak bir arada olmakta iyi geldi açıkçası. Büyük bir aileyiz biz. Görmediğimiz uygulamaları gördük, konuşmadığımız konuları konuştuk, yalnız olmadığımızı fark ettik, duygu anlamında bir olduk, birlikte çocuklara neler yapabileceğimizi öğrendik.” ifadeleriyle düşüncelerini belirtmiştir.

Bazı katılımcılar ise eğitimlerde yalnız olmadıklarını görmenin kendilerine güç verdiği görüşünerler. Bu kapsamda K3 “Eğitimlerle birlikte olunca koca bir aile olduğumuz fark ediyoruz. İyi bir şey yaptığımızı anlıyoruz. Duygusal bağ oluyor aramızda. Öz çocuğu olup koruyucu aile olmuş aileleri görmek iyi hissettiriyor bize ve güç veriyor.” sözleriyle eğitimin farklı bir kazanımı ortaya koymuştur.

3.3.2.Tecrübe Aktarımı

Koruyucu birinci kademe eğitimlerin tek yönlü aktarım odaklı olmasından ziyade ailelerin de aktif katılımını içeren yapıda olması ailelerin anlatılan konunun içinde yer alması ve yaşam deneyimlerini paylaşmasına zemin oluşturmaktadır. Koruyucu aileler deneyimli koruyucu ailelerin düşüncelerini ve tecrübelerini önemsedikleri aktarmışlardır. Bu kapsamda K1 “Eğitimlerde;10-15 yıl koruyucu ailelik yapan deneyimli ailelerin yaşadıklarını paylaşması çok iyi oluyor. Eğitimlere katıldıkça ve uzun süredir koruyucu ailelik yapan aileleri dinledikçe her konuda çok daha farklı düşünüyorum.” İfadelerine yer verirken bir başka katılımcı olan K6 “Koruyucu aileler konularla ilgili yaşadıklarını da paylaşmış oluyor eğitimlerde çok sıcak ve duygusal bir ortam oluyor, hem eğlenceli

hem duygusal geçiyor eğitimler. Bir yandan ağlıyor bir yandan gülüyoruz. Eğitimcilerde konuya çok iyi hazırlanmış bence eğitimler çok kaliteli ve dolu dolu geçiyor çok memnun kaldık biz eşimle. Eğitim ve tecrübenin birleşmiş hali oluyor bence koruyucu aile eğitimleri. Bizden fazlaca yıl koruyucu ailelik yapmış aileler, anlatılan konuya ilişkin deneyimlerini de paylaşıyor bizimle. Orada yalnız olmadığımızı hissediyoruz. Eğitimle bu noktada çok değerli bizim için. Eğitimlerde her konuya değinilmiş olduğunu düşünüyorum.” sözleriyle eğitimlerde tecrübe aktarımının önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamıştır.

Eğitimlerde paylaşılan tecrübelerin yanı sıra koruyucu ailelerin eğitim dışında da tecrübe paylaşımında buldukları anlaşılmıştır. Bu durum koruyucu ailelerin sorun çözme becerilerinin gelişmesi açısından oldukça önemlidir. Nitekim aileler aktarılan tecrübeler kapsamında sorunlara daha farklı bakabildiklerini ve çözümcü olabildiklerine değinmişlerdir. Bu kapsamda K9 *“Koruyucu aileler olarak birbirimizle eğitimde ve eğitim sonrası bilgi paylaşımlarda bulunuyor tecrübelerimizi de aktarıyoruz. Mesela bazı koruyucu ailelerin hiç çocuğu yok ve bu aileler öz aile görüşmelerini kabullenemiyor ve tedirgin olabiliyorlar. Bu konunun işlenmesi akabinde ben eski bir koruyucu aile olarak öz kendi çocuklarımın da belli bir süre sonra yanımda kalmadığını evlendiğini, iş nedeniyle ayrıldığı anlatıyorum, bunu da alışmamız gereken bir süreç olarak aktarıyorum bunun diğer ailelere iyi geldiğini düşünüyorum.”* diyerek tecrübe aktarımının kazandırdığı unsurları belirtmiştir.

3.3.3.Keyifli ve Kaliteli Zaman Geçirme

Eğitimlerde anlatılanların katılımcıya ulaşmasında katılımcının eğitimin içinde aktif yer alması, eğitimlerde somut örnek ve canlandırmaların bulunması oldukça önemlidir. Koruyucu aile birinci kademe eğitimi kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular bu görüşü destekler niteliktedir. Bu doğrultu da K9 *“Eğitimler tiyatro gibi canlandırmayla aktarılıyor ve böylece çok kalıcı oluyor. Bu uygulama hem keyifli hem de bize her konu da beceri kazandırmış oluyor. Bazı konuları biliyoruz diyoruz ama uygulama da zorluk yaşıyoruz. Bilmek ve uygulamak bir değil. Eğitimlerde uygulama halini de görmüş oluyoruz.”* ifadelerine yer vermiştir. Katılımcılardan K13 *“Çok eğlenceli ve keyifli geçiyor eğitimler. Canlandırma, skeç yapıyoruz mesela çocuk anne ilişkisini birebir canlandırıyoruz. Hem böyle daha da akılda kalmış oluyor her şey.”*

sözleriyle düşüncelerini aktarırken bir başka katılımcı (K14) *“Eğitimler benim için çok eğlenceliydi ve zevkliydi. Dramlar ve canlandırmaların yer aldığı bir eğitimdi aslında. Bu şekilde çok akılda kalıcı oluyor anlatılanlar.”* ifadeleriyle görüşünü belirtmiştir. K10 da yukarıda ki katılımcılarla aynı görüşte olduğunu *“Çok severek katıldım eğitimlere. Çok eğlenceli, neşeli, bilgi dolu ve canlandırmalarla geçti eğitim. Hem eğlendik hem öğrendik diyebilirim.”* sözleriyle aktarmıştır.

Koruyucu aile birinci kademe eğitimi kapsamında yapılan görüşmelerde koruyucu ailelerin eğitimleri; eğiticinin bilgi aktarımının yanı sıra drama ve canlandırmaların yer aldığı, kendilerinin aktif dahil olduğu, keyifli zaman geçirilen süre olarak tanımladıkları görülmüştür.

3.4 Beklenti ve Öneriler

Araştırma kapsamında eğitimlerin geliştirilmesine yönelik koruyucu ailelere koruyucu aile birinci kademe eğitimine ilişkin beklenti ve önerilerinin neler olduğu sorusu yöneltilmiştir. Koruyucu ailelerden gelen cevaplar doğrultusunda beklenti ve öneriler teması altında iki alt başlık oluşmuştur.

3.4.1. Beklentilerin Karşılanması

Katılımcılar koruyucu aile birinci kademe eğitimine ilişkin beklentileri olmadığını koruyucu aile birinci kademe eğitimlerinin kapsayıcı ve yeterli olduğuna ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Bu kapsamda K1 *“Koruyucu aile olmadan önce eğitimleri bilmiyordum. Çocuk verilecek ve biz çocukla kalacağız sanıyordum. Ama öyle değilmiş. Görüşmeler ve eğitimlerle hep destekleniyoruz. Şu an için eğitim ve görüşmeler yeterli bence. O yüzden beklentim yok açıkçası. Ayrıca o kadar yeterli ki biz koruyucu aileden aldığımız eğitimleri çevremize de anlatıyoruz.”* ifadeleriyle düşüncelerini aktarmıştır. Katılımcılardan K5 *“Bir ailenin bilmesi gereken her şey anlatıldı eğitimlerde. Hatta ben çalışmalarımızı, eğitimde yapılanları bilgi olsun diye dosyaladım. Bence eğitimler yeterli ve bu yüzden bir beklenti ve önerim yok eğitimlerle ilgili.”* şeklinde görüşünü ifade ederken bir başka katılımcı (K13) *“Eğitimler yeterli ve kapsamlı bence. Her anlamda da bize çok faydası oldu ve bizim bilinçlenmemizi sağladı.”* sözleriyle koruyucu aile eğitimlerinin beklentisini karşıladığını belirtmiştir.

3.4.2.Oyun Terapisi

Çocukların hayatının büyük bir bölümümü kaplayan oyun, önemli bir süreç olarak değerlendirilmekte ve bu önemli aktivitenin çocukların psiko-sosyal gelişiminde önemli bir rol oynadığı savunulmaktadır. Oyun terapisinde de çocuklar için önemli bir etkinlik olan oyunla çocuğun kendisini rahat ifade edebilmesi, duygu ve problemlerini aktarabilmesi amaçlanmaktadır. Kendisini tam olarak aktarmada, duygularını belirtmede ve sağlıklı iletişim kurmada henüz tam anlamıyla beceri kazanmamış çocuk için oyun, seçtiği oyuncaklarla ve oyun oynama eylemleriyle kendisini tam olarak yansıttığı bir alandır. Bu kapsamda oyun terapisi çocuğun duygularının ve problemlerinin belirlendiği, belirlenen problemlerinin yine oyun yoluyla çözüme kavuşturulmaya çalışıldığı bir uygulamadır (Kiye & Yalçın, 2021).

Çocukların kendisini özgürce ifade edebilmesine, duygularını tam olarak yansıtmasına ve problemlerinin belirlenmesine olanak tanıyan oyun terapisi, geçmişinde ihmal ve istismar olgusu yer alan, travmatik süreçlere dahil olan çocuklar için de problemlerin çözümünde travmatik süreçlerin sağaltımında oldukça önemlidir. Nitekim oyun terapisi desteği alan koruyucu ailelerden K15 “*Ben çocuğumu özel oyun terapistine götürüyorum. Bunun bakanlık tarafından sağlanması bizim için iyi olur. Oyun terapisti çok önemliymiş, çocuk oyun alanında özgürleşiyormuş. Çocuğumuza iyi geldiğini de gözlemliyoruz.*” diyerek oyun terapisine ilişkin deneyimlerini aktarmıştır. Bu konuda K9 ise “*Koruyucu ailelerin çocuklarını özel olarak oyun terapistine götürdüğünü biliyorum. Bunun bakanlığımızca sağlanmasının, bakanlık personelinin yetiştirilip bu alanda da hizmet verilmesin çok yararlı olacağını düşünüyorum. Çocuğa fayda sağlayan, aileyi de destekleyen bir terapi olduğunu biliyorum.*” şeklinde oyun terapisi eğitimini öneri olarak belirtmiştir. Bir başka katılımcı (K13) “*Biz çocuğumuz için oyun terapistini özelden aldık. Ücretler çok yüksek bakanlığımız bünyesinde bu hizmetin sunulması önerim olabilir. Çocuğa ve aileye fayda sağlayan bir eğitim oyun terapisi.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Koruyucu aile hizmetinin etkin, verimli ve sürdürülebilir olmasında koruyucu ailelerin hizmeti doğru anlaması, koruma ve bakım altındaki çocukların özelliklerini bilmesi, çocuk yetiştirme kapsamında detaylı bilgi ve donanıma sahip olması, karşılaşılabilecek sorunlara ilişkin yaklaşım ve çözüm önerilerine dair bilinçli hareket etmesi oldukça önemlidir. Tüm bunlar kapsamında koruyucu ailelerin koruyucu aile hizmet modelinin

içeriğine uygun ve kapsamlı bir eğitim almış olmaları korucu aileleri profesyonel kılmakta, koruyucu aile hizmet modelinin ise etkin, verimli ve sürdürülebilir olmasına olanak sağlamaktadır. Nitekim çocuğun üstün yararı kapsamında aile yanında bakımın diğer bakım türlerine göre daha uygun olduğu görüşüyle uygulamaya geçirilen bu modelde, aile ile çocuk arasında uyum sorunları yaşanması nedeniyle koruyucu aile hizmet modelinin sonlanması, travmatik süreçlerde yer almış çocuğun ikincil bir travma yaşamasına sebebiyet verebilmektedir. Bu doğrultu da koruyucu aile hizmet modelinde ailelere verilecek eğitim önem arz etmektedir.

Koruyucu ailelerin koruyucu aile birinci kademe eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği araştırmada; koruyucu ailelerine eğitimlere ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu, eğitimleri, eğitici, verimli, kapsayıcı ve eğlenceli buldukları, eğitimlerinin eğitici ve öğretici olmasının yanında aidiyet ve motivasyon sağlayıcı bir faktör olarak öne çıktığı, eğitimlerde yer alan konu başlıklarından daha çok fayda sağlanan konunun koruyucu ailelere göre çeşitlilik gösterebildiği, koruyucu aile görüşlerinin farklılık gösterdiği en belirgin konunun ise öz aile görüşmeleri olduğu anlaşılmıştır.

Koruyucu aile birinci kademe eğitimine ilişkin beklenti ve öneriler sorusuna karşılık katılımcılar; eğitimlerin yeterli ve kapsayıcı olduğunu, bu doğrultuda eğitimlere ilişkin beklentilerinin karşılandığını aktarmışlardır. Çocuklar için oldukça önemli bir terapi tekniği olan oyun terapisinin ise özelden ziyade bakanlık bünyesinde verilmesinin maddi kolaylık sağlayacağını ve çocuklara yararlı olacağını dile getirmişlerdir.

Koruyucu aile yönetmeliğinde, koruyucu aile birinci kademe eğitimi süreli koruyucu aile hizmet modeli kapsamında koruyucu aile olacak bireyler için zorunlu tutulmamış olup tercihen eğitimi alan bireylerin koruyucu aile olması önerilmiştir. Nitekim araştırmaya dahil olan koruyucu ailelerin de yanına çocuk yerleştirildikten sonra koruyucu aile birimi tarafından planlanan eğitim sürecinde eğitime dahil oldukları bilgisi edinilmiştir. Her ne kadar koruyucu aile hizmet modeli öncesi aile koruyucu aile modeli kapsamında bilgilendirilip gerekli değerlendirilmelere tabi tutulsa da ailenin yanına çocuk yerleştirilmeden önce koruyucu aile hizmet modeline ilişkin kapsayıcı bir eğitime dahil olması koruyucu aile modelinin kaliteli, sürdürülebilir, profesyonel olması ve çocuğun üstün yararı için oldukça önemlidir. Ayrıca eğitimlerin zaman zaman koruyucu ailelere tekrar verilmesinin aile için hatırlatıcı olacağı ve fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Nitekim araştırma kapsamında eğitimlerin ailelere fayda sağladığı, ailelerin de eğitime olumlu baktığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Koruyucu ailelerin, eğitimleri; eğitici ve öğretici olmasının yanında eğlenceli, uygulamalı, tecrübe aktarımının fazlaca olduğu, aidiyet ve motive olmaya katkı sağlayan argüman olarak tanımlamaları ailelerle yapılacak grup çalışmalarının aileye her anlamda katkı sağlayacağı kanısına varılmasını sağlamıştır. Bu kapsamda koruyucu ailelere maksimum fayda sağlayacağı düşünüler ve benzer özelliklere sahip koruyucu ailelerin seçildiği gruplarla gerçekleştirilecek grup çalışmaları yapılmalıdır.

Ayrıca koruyucu ailelerin öneriler kısmında vurguladığı oyun terapisi eğitimi, koruyucu aile birinci kademe eğitimi kapsamında ailelerin dahil olduğu oyun terapisi eğitim çeşitlerinden filial terapi olarak ailelere verilmesi, aile ve çocuk arasında oyun temelli güçlü iletişim ve ilişki kurulmasını sağlayacaktır. Nitekim bu terapi aileye çocukla verimli nasıl zaman geçirilir ve oyun oynanır sorularıyla birlikte çocukların duygu ve davranış problemleri ile nasıl başa çıkılır, çocukla doğru iletişim nasıl kurulur sorularının cevabını verecektir.

KAYNAKÇA

- Abukan, B. (2020). Çocukluk çağı travmalarının koruyucu aile içinde sağaltımı üzerine bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31 (1), 241-260.
- Alisinanoğlu, F. & Kesicioğlu, O.S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 93-110.
- Baysal, A.E. (2017). Koruyucu aile uygulamaları ve sonuçları: İstanbul örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. İstanbul.
- Berber Çelik, Ç. (2018). Bağlanma stilleri, psikolojik iyi oluş ve sosyal güvende hissetme: aralarındaki ilişki ne? *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (25), 27-40.
- Brumariu, L.E. (2015). Parent- child attachment and emotion regulation. *New Directions for Child and Development*, 148, 31-45.
- Certel, N. (2019). Koruyucu aile derneklerine üye olan koruyucu ailelerin bu modele ilişkin deneyim ve değerlendirmeleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30 (1), 147-165.
- Çavuş Bekce, F.Ö. & Çalış, N. (2021). İhmal ve istismarı önlemeye yönelik çocuk koruma politikalarında uzmanlaşmış koruyucu aile modelinin yeri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32 (4), 1565-1586.
- Derman, M.T. & Başal, H.A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne- baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 115-144.

- Erdal, L. (2014). Türkiye'de sosyal politika ve koruyucu aile hizmet modeli. *Sosyo Ekonomi*, 22 (22), 171-192.
- Erdem, Ş. (2015). Psikolojik iyi olma ve yetişkin bağlanma boyutları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 82-90.
- Erdugan, S. (2019). *Koruyucu aile modelinde aile yaşam deneyimleri:aile sistemleri teorisi temelinde niteliksel bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Glazebrook, K., Townsend, E. & Sayal, K. (2015). The role of attachment style in predicting repetition of adolescent self-harm:a longitudinal study. *Suice and Life-Threatening Behavior*, 45 (6), 664-678.
- Göçener, D. (2010). *Üniversite öğrencilerinin güvenli bağlanma düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzları arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Güneş, A. (2017). Cinsel istismar olgusu ve mahremiyet eğitimi. *İnsan ve Toplum*, 7 (7), 45-69.
- Güneş, A. (2014). *Nezakat ve Zerafet İçin Mahremiyet Eğitimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Güvenderer Doksat, N. & Demirci Çiftçi, A. (2016). Bağlanma ve yaşamdaki izdüşümler. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 25 (4), 489-501.
- Karataş, K. (2007). Türkiye'de çocuk koruma sistemi ve koruyucu aile uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18 (2), 7-19.
- Kesebir, S., Özdoğan Kavzaoğlu, S. & Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve psikopatoloji. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 3 (2), 321-342.
- Keskin, G. & Çam, O. (2007). Bağlanma süreci: ruh sağlığı açısından literatürün gözden geçirilmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 23 (2), 145-158.
- Kiye, S. & Yalçın, İ. (2021). Oyun terapisi ve oyun terapisinin gruplarda kullanımı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51 (51), 287-303.
- Koruyucu Aile Yönetmeliği. (2012). *T.C. Resmi Gazete*, 28497, 14. Aralık 2012.
- Köksal Aksoy, A. & Körükçü, Ö. (2015). Çocukların gelişim özelliklerini bilmek neden önemli. *Eleştirel Pedegoloji*, 7 (37), 26-32.
- Langton, C. M., Murad, Z. & Humbert, B. (2015). Childhood sexual abuse, attachments in childhood and adulthood and coercive sexual behaviors in community males: main effects and moderating function for attachment. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 1-32.
- Morsümbül, Ü. & Çok, F. (2011). Bağlanma ve ilişkili Değişkenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 3 (3), 553-570.
- Özbesler, C. (2009). Koruyucu aile hizmetlerinde değerlendirme süreci. *Aile ve Toplum*, 4 (16), 86-94.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley and Sons, Ltd
- Sadaka, S. (2022). *Koruyucu aile eğitim paketi kullanım kılavuzu*. Ankara: Unicef.

- Sosyal, A. Ş., Bodur, Ş., İşeri, E. & Şenol, S. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 8 (2), 88-99.
- Sümer, N. & Anafarta Şendağ, M. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlerde bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 24 (63), 86-101.
- Tezel, Z., Demirel, B. & Şahin Kaya, Z. (2018). Ailelerin koruyucu aile olmaya karar vermelerinde etkili olan etmenler ile koruyucu aile olmanın anlam ve önemi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 19 (43), 15-36.
- Thompson, R.A. (2006). Erken dönemde bağlanma ve sonraki gelişim üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Bülteni*, 12 (38), 113-120.
- Tuncer, B. & Tuğba, E. (2018). Korunmaya muhtaç çocuklar ve korunmaya muhtaç çocuklara sağlanan bakım yöntemleri. *Uludslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3 (2), 515-527.
- Turan Akdağ, S. (2011). *Ergenlerin bağlanma stilleri ile ebeveynlerinin bağlanma stilleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi. Antalya.
- Üstüner, S., Erol, N. & Şimşek, Z. (2005). Koruyucu aile bakımı altındaki çocukların davranış ve duygusal sorunları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12 (3), 130-140.
- Yaşar, V. (2016). *Çocuklarda depresyon düzeyi ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yavuzer, H. (2015). Çocuk ve ergenlerle iletişim nasıl kurulur? Ö. Çakkal içinde, *Medipol Üniversitesi Ana Baba Okulu Sunum Özetleri* (s. 13-20). İstanbul: Medipol Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. & Hız, Ö. (2018). Türkiye'de çocuk refahı bağlamında korunmaya muhtaç çocuklara sunulan bir hizmet: koruyucu aile hizmeti. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2 (1), 95-114.

Research Article

Koruyucu Ailelerin Koruyucu Aile Birinci Kademe Temel Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Karabük Örneği: Nitel Bir Çalışma

Evaluation of Foster Families' Opinions on Foster Family First Stage Basic Education Case Karabük: A Qualitative Study

Ayşe DEMİRCİ ³ & Ali Fuat ERSOY ⁴

EXTENDED ABSTARCT

Introduction

Foster family service is the provision of care and upbringing of children, who have been the subject of a care order or a care caution decision, in the presence of a family or persons, under the control of the State, for a short or long period, after the person responsible for the child's care has been unable to care for the child for various reasons; the persons or families providing this service are defined as foster families.

The training required by the child and the family within the framework of ensuring that the child in need of protection is cared for by a family other than his/her birth family, rather than in an institution, is called first-level foster care training.

Although it is seen that the first level training included in the foster care regulation is comprehensive and prepared to contribute to the provision of professional services, the trainings; It is very important to determine whether the training contributes to foster families and to what extent it affects the effectiveness, efficiency, and sustainability of the foster care service.

Methodology

The aim of this research is to evaluate the opinions of foster carers about the first level of foster care education. The phenomenological design, which is one of the qualitative research designs, was used in the research.

The research was conducted with foster families in Karabük province, selected by the criterion sampling method, who completed their first level foster care training and received a certificate of participation in the foster care training.

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Hizmet Bölümü, Karabük, Türkiye. E-posta: aysekoca42@gmail.com, ORCID 0000-0003-2162-5723

⁴ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Karabük, Türkiye. E-posta: alifuatersoy@karabuk.edu.tr, ORCID 0000-0001-7665-6741

The criterion for participation in the study was that the foster families participating in the study completed the first level of foster care training and received a certificate of participation in foster care training. In this context, 15 participants who met the criteria were interviewed. When it became clear that the answers given by the participants were repetitive, there was no need to interview new participants on the grounds that data saturation had been reached.

The interviews were conducted face-to-face, on a voluntary basis, in the interview room within the Karabük Provincial Directorate of Family and Social Services, where the participants felt comfortable, and confidentiality was ensured. The interviews were audio recorded by the Ministry of Family and Social Services, with the permission of the interviewers.

The interviews lasted on average of 30-40 minutes. The recorded interviews were later transferred to the computer environment. Descriptive analysis technique was used to analyze the data. Descriptive analysis: It is a method in which the data are described regularly and clearly, then the descriptions are interpreted, questioned in the context of cause and effect and conclusions are drawn in this direction.

In this method, data can be presented according to the themes revealed by the research questions or by considering the questions or dimensions used within the scope of the interview. Direct quotations are frequently used to convey the opinions expressed within the scope of the research in a powerful way. The aim of descriptive analysis is to present the obtained data to the reader in an organized and interpreted manner.

At the beginning of the research interviews, the purpose, scope, and method of the research were explained to the participants, and it was explained that the results of the study would only be used for scientific purposes, provided that the personal data of the persons who contributed to the study remained confidential and that written consent forms were obtained from them.

Findings and Discussion

The results obtained from the analysis of the interviews conducted in order to find out the opinions of the foster families on the basic education of foster families at the first level were shaped and interpreted according to four main themes, namely increasing the level of knowledge, gaining awareness, belonging and motivation, expectations and suggestions.

Adequate knowledge and awareness of families in raising children plays an important role in the healthy development of the child. In the foster family service model, foster families, who take responsibility for the upbringing and development of children who have experienced many traumatic processes, must be well equipped, cultured, educated and have sufficient theoretical and practical knowledge about child upbringing in order to raise and develop a healthy child in the bio-psycho-social sense.

The phenomenon of increasing the level of knowledge, which was identified as the main theme within the framework of the findings obtained through the evaluation of the interviews conducted within the framework of determining the views of foster parents on the first stage of basic education. It was formed within the framework of four sub-themes: communication, secure attachment, behavioral problems, and developmental period.

It is very important for people to become aware of a certain subject and to carry out their actions within the framework of their awareness. In fact, correct information and action on a given issue is the most important criterion for achieving correct results. "Awareness-raising, one of the main themes of the research, was evaluated under four sub-headings.

As part of the research, foster carers were asked about their expectations and suggestions for improving the first level of foster carer training. In line with the foster families' answers, two sub-headings were created under the theme of expectations and suggestions.

Considering the results obtained from the research, the participants' opinions about the first stage of foster family education were positive, the training was; The most obvious ones are that they find it educational, productive, inclusive and entertaining, that the trainings stand out as a factor that provides belonging and motivation in addition to being educational and instructive, that the subjects that participants benefit from more than the topics in the trainings may vary according to foster families, and that the views of foster families differ. It was agreed that the topic should be discussions with the birth family.

The foster family should be included in a comprehensive training on the foster family service model before the child is placed with them, the training should be given to the foster families again at regular intervals, group studies should be carried out with the foster families, filial therapy training, one of the types of play therapy training in which the foster families are included, should be included in the first level of foster family training. This is recommended.

*Araştırma Makalesi / Research Article***Sağlık Coğrafyası Dersinin Coğrafya Müfredatlarındaki Yeri¹***The Place of Health Geography Course in Geography Curriculum*Güzin KANTÜRK YİĞİT ²**Geliş/Received:** 24.11.2023**Kabul/Accepted:** 15.12.2023**Öz**

Sağlık Coğrafyası fiziki, beşerî ve ekonomik coğrafya unsurlarının sağlık üzerindeki etkilerini ortaya koyması, sağlık ile ilgili yapılacak planlamalara da öneriler sunabilmesi açısından önemli bir alandır. Çalışmanın amacı Türkiye’de coğrafya ile coğrafya eğitimi veren programların müfredatlarında sağlık coğrafyasına ilişkin derslerinin durumunu ortaya koymaktır. Sağlık coğrafyasına yönelik çalışmalar yapılmış olsa da müfredatlardaki durumunu ortaya koyan bir çalışma bulunmamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Türkiye’deki 54 coğrafyaya ilişkin programların müfredatları incelenmiştir. Bunların 18 tanesinde Sağlık Coğrafyası, 5 tanesinde Tıbbi Coğrafya, 2 tanesinde Medikal Coğrafya olmak üzere 25 programda ders bulunmaktadır. Sağlık Coğrafyası dersi 24 müfredatta seçmeli, 1 müfredatta ise zorunlu ders listesindedir. Söz konusu dersin 2. sınıf (3. yarıyıl) ile 4. sınıf (8. yarıyıl) arasında verildiği belirlenmiştir. Var olan 25 müfredatın ders içerikleri incelendiğinde ise her müfredatta içeriklerin farklı olduğu tespit edilmiştir. Coğrafya bölümlerinin 22’sinde ve Coğrafya eğitimi veren 7 programda sağlık coğrafyasına ilişkin dersin bulunmaması dikkat çekici bulgulardandır. Sonuç olarak genelde sağlık coğrafyası dersinin coğrafya bölümlerinde, seçmeli ve 2 kredilik bir ders olduğu tespit edilmiştir. Yaşanan küresel salgınlar ve hastalıklar sağlığın ve sağlıklı ortamların kıymetini bir kez daha ortaya koymuştur. Sağlık ile coğrafya arasında bağlantıyı kurabilen insanlar yetişmesi sağlıklı toplum oluşturma adına katkı sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Sağlık coğrafyası, coğrafya müfredat, ders

Abstract

Health Geography is an important field in terms of revealing the effects of physical, human, and economic geography elements on health and providing suggestions for health planning. The aim of the study is to reveal the status of health geography courses in the curricula of geography and geography education programs in Turkey. Although there have been studies on health geography, there is no study that reveals its status in curricula. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. The curricula of 54 geography-related programs in Turkey were examined. There are courses in 25 programs, of which 18 are health geography, 5 are medical geography and 2 are medical geography. The Health

¹Bu araştırmanın bir bölümü V. UCEK 2023 Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Karabük, Türkiye.
gakanturkyigit@karabuk.edu.tr, Ocud: 0000-0001-6137-6018

Geography course is listed as an optional course in 24 programs and as a compulsory course in 1 program. It was found that this course is offered between the 2nd year (3rd semester) and the 4th year (8th semester). When analyzing the course contents of the 25 existing curricula, it was found that the contents are different in each curriculum. It is noteworthy that in 22 geography departments and 7 programs that offer geography education, there is no course on health geography. As a result, it was found that the health geography course is an elective and 2 credit courses in geography departments. Global epidemics and diseases have reaffirmed the value of health and healthy environments. Educating people who can make the connection between health and geography will contribute to the creation of a healthy society.

Key words: Health geography, geography curriculum, course

1. GİRİŞ

Coğrafya, hayatın pek çok alanı ile ilişkili olan, disiplinler arası çalışmalara da uygun bir bilim dalıdır. Beşerî coğrafyanın alt dallarından biri olan sağlık coğrafyası tıp ve coğrafya bilimlerinin ortak çalışabileceği bir alandır. Dünyada sağlık coğrafyasına ilişkin çalışmalar eskiye dayanmaktadır. M.Ö. Hipokrat insanın yaşadığı mekânın sağlığını etkileyebildiğini belirtmişti. Sonrasında İbn-i Sina da El Kanun Fi't Tıb adlı eserinde coğrafi unsurlar ve sağlık üzerine etkilerinden bahsetmiştir (Yiğit, Kantürk, 2016: 168-169). 18. ve 19. yüzyıllarda salgınların yaşandığı dönemlerde dağılım haritaları şeklinde çalışmalar yapılmıştır. Türkiye'de ise Cumhuriyetin ilk yıllarında 1922-1938 yılları arasında doktorların hazırladığı 19 yazı dizisinden oluşan Sıhhi-i İctima eserleri ilk çalışmalara örnek verilebilir. Millî mücadelenin ilk yıllarında ülkenin sağlık ve toplumsal coğrafyasına ilişkin önemli çalışmadır (Gümüştü, 1999). Sonrasında tıbbi coğrafyanın temel olarak anlatılmasına ilişkin eserler (Timor, 1996; Korkut, 1998; Kantürk Yiğit, 2011; Özey, 2015), sağlık hizmetlerine ve planlamasına katkılarına ilişkin çalışmalar (Hapçioğlu, 1987, Çelebi, 1987, Başlı, 1991, Berkman, 1992), ülke içinde bazı sahaların incelenmesi (Altın, Baloğlu, 2001, Şahin, 2001, Karakuzulu, 2004, Ekinci, 2006, Saraç, 2006, Kamışoğlu, 2008, Merey, 2008, Günay, 2008,), coğrafi bilgi sistemlerinin bu alanda kullanımı (Çukur, Gündüzoğlu, Aşkın, 2006; Günay, Saraç, 2006; Gümüş, 2006; Kantürk, 2007; Tağıl, 2007; Ölgen, 2010) gibi alanlarda eserler yayımlanmıştır. Türkiye'de daha önce sağlık coğrafyasına ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmış olsa da coğrafya bölüm ve coğrafya eğitimi programlarında sağlık coğrafyası dersinin müfredatlardaki durumunu değerlendiren bir çalışma yapılmamıştır. Literatürdeki bu boşluğun giderilmesi için konu araştırılmaya değer bulunmuştur.

Bu çalışmanın amacı Türkiye'deki devlet üniversitelerinde yer alan coğrafya bölümleri ve coğrafya eğitimi anabilim dalı programlarında sağlık coğrafyası (sağlık ve coğrafyaya

ilişkin) derslerinin müfredatlardaki durumunu ortaya koymaktır. Çalışmada coğrafya müfredatlarında coğrafya ve sağlık ile ilişkili derslerin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Coğrafya eğitiminin amaçlarından biri, öğrencilerin coğrafi bakış açısı ile etraflarında yaşanan sorunların çözümüne katkıda bulunmalarını sağlayan coğrafi bilgi, beceri, değer ve tutumları kazanmalarına yardımcı olmaktır (Özüdoğru, 2023: 54). Sağlık ve coğrafyaya ilişkin bir dersin müfredatlarda yer alması bilinçli bireyler yetiştirilmesi açısından kıymetlidir. Sağlık ve coğrafyaya ilişkin bir dersin müfredatlarda yer alması faydalı olacaktır.

2. YÖNTEM

Çalışmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz çalışmasıdır. Betimsel analiz, belli bir konu dahilinde, bütün çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içermektedir (Ültay, Akyurt & Ültay, 2021: 190) İçerik analizleri; araştırılan bilginin yaygınlaştırılması ve gelecek araştırmaların, politikaların uygulamaların ve kamu algısının şekillendirilmesinde önemli bir role sahip olan araştırmalar sentezleridir. Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Çalık & Sözbilir, 2014:34).

Çalışmanın evrenini Türkiye’de bulunan coğrafya bölümleri ve coğrafya eğitimi anabilim dalları oluşturmaktadır. Bu amaçla söz konusu coğrafya bölüm ve coğrafya anabilim dallarının müfredatlarına web sayfalarından ve ders bilgi paketlerinden ulaşılmıştır. Genel olarak “Sağlık Coğrafyası” adı altında olmakla birlikte, bazı bölümlerde “Medikal Coğrafya” veya “Tıbbi Coğrafya” adı altında verilen dersin müfredatlardaki durumu incelenmiştir. Elde edilen verilerin görselleştirilmesi için ArcGIS 10.8 programından, tablolar için Office programlarından yararlanılmıştır.

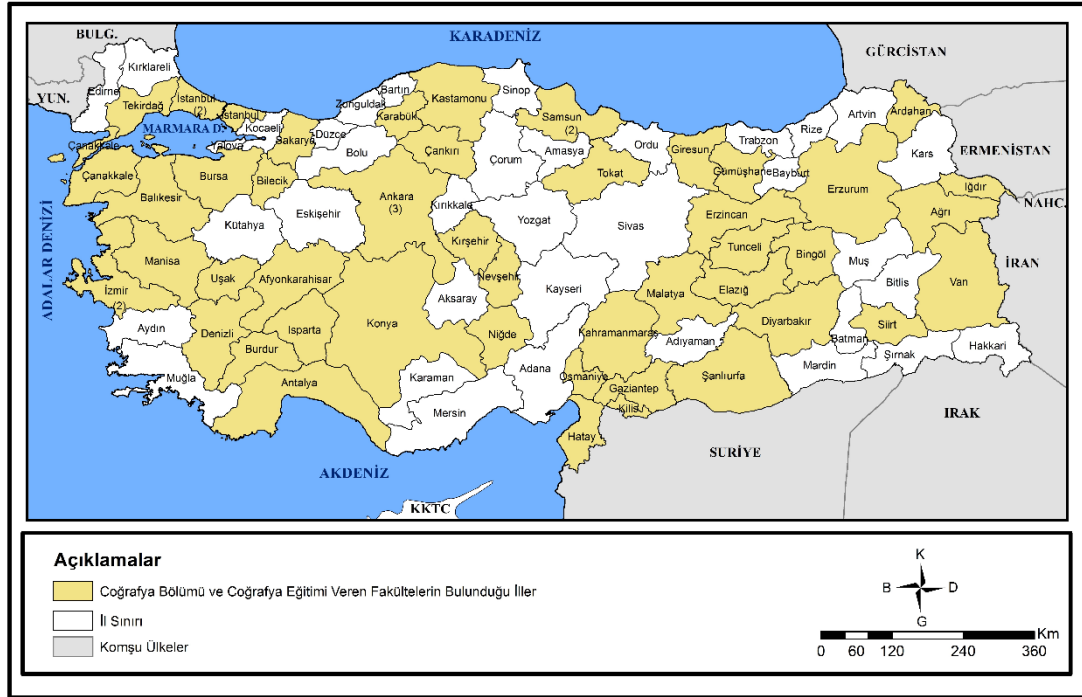
2.1. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş

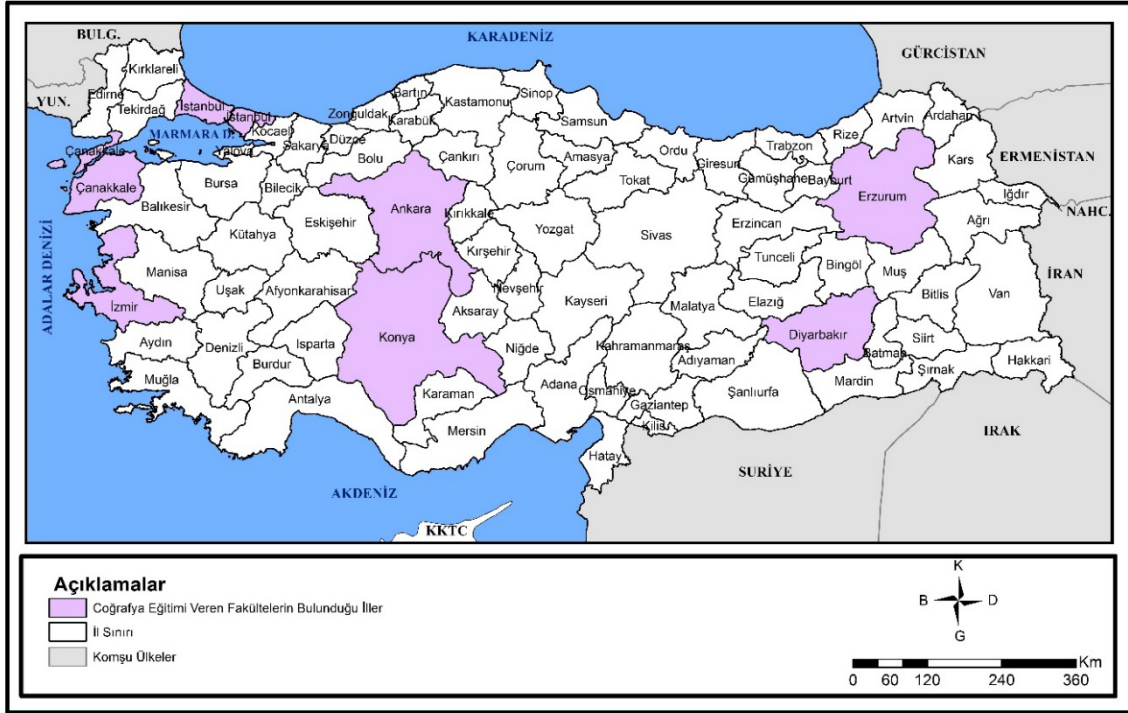
olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada kamuya açık bir kaynak olan Türkiye’de bulunan coğrafya bölümleri ve coğrafya eğitimi anabilim dallarının web sayfaları ve ders bilgi paketleri taranarak *doküman analizi* tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Türkiye’de üniversite sayısı özellikle son dönemlerde artmıştır. Yüksek Öğretim Kurumu istatistiklerine göre 129 tane devlet üniversitesi bulunmaktadır (<https://istatistik.yok.gov.tr/>). Türkiye’de Coğrafya Bölümü ve Coğrafya Eğitimi Anabilim dalına sahip olan üniversite sayısı ise 54 olarak tespit edilmiştir. Bu üniversitelerden 47 tanesinde coğrafya bölümü, 7 tanesinde coğrafya eğitimi anabilim dalı bulunmaktadır (Harita 1, 2, Tablo 1).



Harita 1. Türkiye’de Coğrafya Bölümü Bulunan Üniversitelerin Bulunduğu İller



Harita 2. Türkiye’de Coğrafya Eğitimi Veren Üniversitelerin Bulunduğu İller

Araştırmanın amacına uygun olarak Coğrafya ile ilgili eğitim veren bölüm ve anabilim dallarının müfredatları incelenmiştir. Coğrafya ve sağlığa ilişkin derslerin adlandırılmasına bakıldığında; 18 tanesinde Sağlık Coğrafyası, 5 tanesinde Tıbbi coğrafya, 2 tanesinde ise Medikal Coğrafya olarak adlandırıldığı görülmüştür. Toplam 25 üniversitede sağlık ve coğrafya ile ilgili bir ders bulunmaktadır (Harita 3, Tablo 3).

Tablo 1. Türkiye’de Coğrafya Eğitimi Veren Üniversiteler

Sağlık ve coğrafyaya ilişkin ders 24 üniversitede seçmeli ders kategorisinde, 1 üniversitede ise zorunlu ders kategorisinde yer almaktadır. Sağlık Coğrafyasının zorunlu ders kategorisinde olduğu tek program İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Coğrafya Bölümüdür (Tablo 3).

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ardahan Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Bilecik Üniversitesi, Çanakkale Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Iğdır Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İzmir Bakırçay Üniversitesi, Kırşehir Üniversitesi, Manisa Celal Üniversitesi, Munzur Üniversitesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Siirt Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi olmak üzere 22 coğrafya bölümünün müfredatında ise sağlık ve coğrafyaya ilişkin bir ders yer almamaktadır (Tablo 3).

Sağlık ve coğrafyaya ilişkin dersin verildiği sınıf düzeylerine bakıldığında 2. sınıf ile 4. sınıf arasında yer aldığı tespit edilmiştir:

2. sınıflarda seçmeli ders olarak yer aldığı üniversiteler; Akdeniz Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun Üniversitesi olmak üzere 7 tanedir.

3. sınıflarda seçmeli ders olarak yer aldığı üniversiteler; Ankara Üniversitesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi olmak üzere 6 tanedir.

4. sınıflarda seçmeli ders olarak yer aldığı üniversiteler; Bingöl Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Gümüşhane Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi olmak üzere 12 tanedir.

Türkiye’de Coğrafya ile ilgili eğitim veren bölüm veya eğitim fakültelerinin bulunduğu 45 il yer almaktadır. Bu illerin çoğunda coğrafya ile ilgili eğitim veren tek fakülte varken; İstanbul, Çanakkale, Erzurum, Samsun illerinde 2, Ankara’da 3, İzmir’de ise 4 üniversite veya fakülte bulunmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2. Türkiye’de Coğrafya Bölümü ve Coğrafya Eğitimi Ana Bilimdallarının Bulunduğu Üniversitelerin İlleri ve İldeki Coğrafya Programı Olan Üniversite Sayısı

1	Afyonkarahisar	1	25	İstanbul	2
2	Ağrı	1	15	İzmir	4
4	Ankara	3	26	Kahramanmaraş	1
3	Antalya	1	27	Karabük	1
5	Ardahan	1	28	Kastamonu	1
7	Balıkesir	1	29	Kırşehir	1
8	Bilecik	1	30	Kilis	1
9	Bingöl	1	33	Konya	1
10	Burdur	1	24	Malatya	1
11	Bursa	1	31	Manisa	1
12	Çanakkale	2	34	Nevşehir	1
13	Çankırı	1	35	Niğde	1
38	Denizli	1	37	Osmaniye	1
14	Diyarbakır	1	39	Sakarya	1
17	Elâzığ	1	36	Samsun	2
16	Erzincan	1	40	Siirt	1
6	Erzurum	2	21	Şanlıurfa	1
18	Gaziantep	1	42	Tekirdağ	1
19	Giresun	1	43	Tokat	1
20	Gümüşhane	1	32	Tunceli	1
22	Hatay	1	44	Uşak	1
23	İğdır	1	45	Van	1
41	Isparta	1			

Sağlık coğrafyasına ilişkin derslerin genelde 2 kredilik dersler olduğu, Bingöl Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitelerinde ise söz konusu derslerin 3 kredilik olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3).

Türkiye üniversitelerinde bulunan 22 coğrafya bölümünde ve 7 coğrafya eğitimi anabilim dalında yani toplamda 29 coğrafya programında sağlık ve coğrafyaya ilişkin bir ders bulunmamaktadır. Bu durum coğrafya programlarından mezun olanların yaklaşık yarısının böyle bir ders almadığını göstermektedir.

Sağlık hayatta belki de en önem verilmesi gereken konulardandır. Sağlıklı olmak hayatın istenilen şekilde devam etmesi için önemlidir. Sağlığı etkileyen insan-mekân ilişkisini anlamayı sağlayan, hastalıkların dağılımını görsel hale getiren, sağlık planlamaları için öneriler sunan, insanları sağlıklı olma konusunda farkındalık oluşturan sağlık coğrafyası/tıbbi coğrafya veya medikal coğrafya adında bir dersin müfredatlarda yer alması yararlı olacaktır. Böyle bir derse en azından seçmeli dersler grubunda yer verilmesi, dersi alıp bu konuda bilgi sahibi olacak kişi sayısını arttıracaktır.

Coğrafya eğitimi veren eğitim fakültelerinin hiçbirinde sağlık coğrafyası dersinin bulunmaması dikkat çekici bulgulardan biri olmuştur. Özellikle gelecek nesillerin mimarları olan öğretmenlerin yetiştiği eğitim fakültelerinin coğrafya eğitimi müfredatlarında sağlık coğrafyasına ilişkin bir dersin yer alması bireylerin dolayısıyla da toplumların da sağlıklı olması için katkı sağlayacaktır.

Tablo 3. Sağlık ve Coğrafyaya İlişkin Bir Dersin Bulunduğu Üniversitelerde Durum

S.No	ÜNİVERSİTE ADI	DERS ADI	SINIF	YARI YIL	KREDİ	KATEGORİ
1	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
2	AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
3	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	Sağlık Coğ.	2	4	2	Seçmeli
4	ANKARA ÜNİVERSİTESİ	Sağlık Coğ.	3	5	2	Seçmeli
5	ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
6	ARDAHAN ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
7	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ (EDEBİYAT)	-	-	-	-	-
8	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
9	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
10	BİLECİK ŞEYH EDEBALI ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
11	BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ	Sağlık Coğ.	4	8	3	Seçmeli
12	BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ	Tıbbi Coğ.	4	8	2	Seçmeli
13	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	Sağlık Coğ.	4	7	2	Seçmeli
14	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
15	ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ	Tıbbi Coğ.	3	6	2	Seçmeli
16	DICLE ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
17	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
18	EGE ÜNİVERSİTESİ (İZMİR)	Medikal Coğ.	4	7	2	Seçmeli
19	ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ	Sağlık Coğ.	4	8	2	Seçmeli
20	FIRAT ÜNİVERSİTESİ	Tıbbi Coğ.	2	3	2	Seçmeli
21	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
22	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	Sağlık Coğ.	2	3	3	Seçmeli
23	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ	Tıbbi Coğ.	4	7	2	Seçmeli
24	GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ	Sağlık Coğ.	4	7	2	Seçmeli
25	HARRAN ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
26	HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
27	İĞDIR ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
28	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-

29	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
30	İZMİR BAKIRÇAY ÜNİVERSİTESİ	--	-	-	-	-
31	İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ	Sağlık Coğ.	2	4	2	Zorunlu
32	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ	Sağlık Coğ.	3	6	2	Seçmeli
33	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ	Sağlık Coğ.	3	6	2	Seçmeli
34	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ	Sağlık Coğ.	4	7	2	Seçmeli
35	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
36	KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ	Sağlık Coğ.	4	7	2	Seçmeli
37	MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
38	MARMARA ÜNİVERSİTESİ (EDB)	Sağlık Coğ.	4	7	2	Seçmeli
39	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
40	MUNZUR ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
41	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
42	NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ	Medikal Coğ.	2	4	2	Seçmeli
43	NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ	Tıbbi Coğ.	4	7	3	Seçmeli
44	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ	Sağlık Coğ.	2	3	2	Seçmeli
45	OSMANIYE KORKUT ATA ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
46	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
47	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	Tıbbi Coğ.	3	5	2	Seçmeli
48	SAMSUN ÜNİVERSİTESİ	Sağlık Coğ.	2	4	2	Seçmeli
49	SİİRT ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
50	SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
51	TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-
52	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ	Sağlık Coğ.	4	7	2	Seçmeli
53	UŞAK ÜNİVERSİTESİ	Sağlık Coğ.	3	6	2	Seçmeli
54	VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-	-

Sağlık ve coğrafyaya ilişkin derslerin yer aldığı 25 müfredatın ders içerikleri incelendiğinde ise her birinin farklı içerik ve konu dağılımına sahip oldukları tespit edilmiştir. 25 müfredatın bu çalışma içinde yer verilmesinden ziyade ayrı bir çalışmada ele alınmasının daha iyi olabileceği düşünülmüştür.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Sağlık coğrafyası insanın yaşadığı coğrafi ortam ile sağlığının arasında önemli ilişkiler kurabileceği, hastalıkların dağılımını inceleyebileceği, sağlık hizmetleri ve planlaması ile ilgili önerilerin sunulabileceği, yaşama uygulanabilecek önemli bir derstir.

Bu çalışma sonucunda;

- Türkiye’de sağlık ve coğrafyaya ilişkin bir dersi olan program sayısının 25 olarak tespit edilmiştir.
- Sağlık coğrafyasına ilişkin bir derse sahip olmayan program sayısının ise 22 olduğu tespit edilmiştir.
- Sağlık coğrafyasına ilişkin ders genelde coğrafya programlarında seçmeli ve 2 kredilik bir ders olarak yer almaktadır.
- Ders genel olarak müfredatlarda 3. veya 4. sınıf seçmeli ders grubunda müfredatlarda yer almaktadır.

Yaşanan hastalıklar, küresel salgınlar sağlığın ve sağlıklı olmanın kıymetini bir kez daha ortaya koymuştur. Bu bağlamda doğal ve beşerî ortam ile sağlık arasındaki ilişkileri algılayabilen insanların yetişmesi önemlidir. Sağlıklı birey, dolayısıyla sağlıklı toplum oluşmasında sağlık coğrafyası dersinin katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden sağlık coğrafyası dersinin coğrafya eğitimi dâhil tüm programlarda zorunlu veya seçmeli ders olarak müfredatlarda yer alması sağlıklı birey ve toplumlar yetişmesi için değerlidir.

KAYNAKÇA

- Altın, B. & Baloğlu, N. (2001), Tıbbi coğrafya açısından çevre koşullarının değerlendirilmesi üzerine örnek bir çalışma: Köşkönü, Kiledere, Elmalı (Niğde), *Türk Coğrafya Dergisi*, 36, 145-160.
- Başlı, İ.A. (1991). *Ankara’da sağlık hizmetlerine coğrafi bir yaklaşım*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beşerî ve İktisadi Coğrafya Ana Bilim Dalı.
- Berkman, A.G. (1991). *Location of health facilities and geography of health in Ankara*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi Şehir ve Bölge Planlama Bölümü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E, Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021) *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, 30. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014), İçerik analizinin parametreleri, *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çelebi, A.N. (1987). *İstanbul’da sağlık hizmetlerine coğrafi bir yaklaşım*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beşerî ve İktisadi Coğrafya Ana Bilim Dalı.
- Çukur, H., Gündüzoğlu, G. & Aşkın, Y. (2006), *İzmir-Buca’da morfo-klimatik özelliklerin sıcaklık terselmesi ve insan sağlığı üzerine etkilerinin CBS ile sorgulanması*, 4. Coğrafi Bilgi Sistemleri Bilişim Günleri, 13-16 Eylül, İstanbul.
- Ekinci, İ. (2006), Basra’nın tıbbi coğrafyası hakkında bazı bilgiler, *Fırat Üniversitesi, Orta Doğu Araştırmaları Dergisi*, IV(2), 152-179.

- Gümüşçü, O. (1999), Milli mücadele dönemi Türkiye coğrafyası için bilinmeyen bir kaynak: “Türkiye’nin Sıhh-i İçtimai Coğrafyası”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 15(45), 939-968.
- Günay, S. (2008). *Bir sağlık coğrafyası araştırması Türkiye ölüm oranları atlası*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Günay, S. & Saraç, İ. (2006). Sağlık coğrafyasında CBS kullanımı: Samsun sağlık ocakları örneği. 4. Coğrafi Bilgi Sistemleri Bilişim Günleri. İstanbul
- Hapçioğlu, B. (1987). *Ülkelerin sağlık planlamasında tıbbi coğrafyanın yeri*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], İstanbul Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı.
- Kamışoğlu, S. (2008). *Yatağan ve çevresinde morfo-klimatik özelliklerin ortam-insan sağlığı ilişkisi ve çevre eğitimi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Coğrafya Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı.
- Kantürk Yiğit, G. (2011). Türkiye’de sağlık coğrafyası çalışmaları üzerine bir değerlendirme. *E-Journal of New World Sciences Academy, Nature Sciences*, Article Number: 4A0035, 6(1), 30-41.
- Kantürk, G. (2007). “Using GIS technology to analyse tuberculosis incidence in İzmir”, International Symposium on Geography, Environment and Culture in the Mediterranean Region, 5-8 June, Kemer, Antalya, Turkey,
- Karakuzulu, Z. (2004). “Gümüşhane ilinin sağlık coğrafyası”. (Ed.: A. Durmuş), Karadeniz Teknik Üniversitesi (KTÜ) Gümüşhane ve Yöresinin Kalkınması Sempozyumu (23-25 Ekim 2002) *Bildiriler Kitabı*, (2), 798-807.
- Korkut, C. (1998). *Tıbbi coğrafyaya giriş*. Tepekule Kitaplığı, İzmir: Hürefe Matbaası.
- Merey, K. (2008). *Türkiye’de sağlık coğrafyası bakımından kadınlarda görülen beş kanser türünün ilçe bazında dağılımı ve coğrafi ortam ile ilişkisinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Coğrafya (Türkiye Coğrafyası) Anabilim Dalı.
- Ölgen, M.K. (2010). “Tıbbi coğrafya tanımı, içeriği ve coğrafi teknolojilerle ilişkisi”. (Ed.: G.Gökçay), *Dr. Eren Akçiçek’e Armağan*, Egetan Basın Yayım Tanıtım Ltd. Şti., 143-164.
- Özey, R. (2015). *Sağlık coğrafyası*. Aktif Yayınevi
- Özüdoğru, Yiğit, H. (2023), Coğrafya öğretmenlerinin coğrafi sorgulama çalışmaları ve yaşadıkları sorunlar, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, HEFAD Özel Sayı, (Nisan2023), 53-72.
- Saraç, İ. (2007). *Samsun sağlık ocakları planlamasına mekânsal yaklaşım*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuzmayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Coğrafya Anabilim Dalı.
- Şahin, K. (2001), Samsun ilinde bazı hastalıkların mevsimlere bağlı görülme sıklığı, *Türk Coğrafya Dergisi*, 37, 13-1156.
- Tağıl, Ş. (2007), Balıkesir’de hava kirliliğinin solunum yolu hastalıklarının mekânsal dağılışı üzerine etkisini anlamada jeo-istatistik teknikler, *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 5(1), 37-56.
- Timor, A.N. (1996). Tıbbi coğrafya: kapsamı ve amacı. *Coğrafya Dergisi*, (4), 303-319.

Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi, *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201.

Yiğit Kantürk, G. (2016), *Türk kültüründe coğrafya II*, Pegem Akademi.

<http://cog.itbf.marmara.edu.tr/lisans-programi/mufredat>
<http://cografya.fef.comu.edu.tr/viewer>
<http://fened-c.web.nku.edu.tr/gecmiskataloglar.php?bid=502&aid=89>
http://itbf.kilis.edu.tr/cografyacv/2023_2024_Katalog.pdf
<http://katalog.mcbu.edu.tr/Site/CourceStructure.aspx?ProgramID=1696&lang=1>
<http://www.dctf.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/67/2018/07/cografya-2018-19.pdf>
https://admin.inonu.edu.tr/servlet/application/ModuleContent/4380/07-01-2021_011528535.pdf
<https://bbs.karatekin.edu.tr/derskatalog.aspx?bkod=05&fkod=06>
https://bef.deu.edu.tr/cog/?page_id=736
<https://birimler.atauni.edu.tr/cografya/wp-content/uploads/sites/93/2020/07/GetFile.pdf>
<https://cb.firat.edu.tr/page/3891>
<https://cog-itbf.omu.edu.tr/tr/programlar/lisans-programi>
<https://cografya.aku.edu.tr/2021/06/17/ders-mufredati/>
https://cografya.ardahan.edu.tr/Files/ckFiles/cografya-ardahan-edu-tr/ders_plan%C4%B1.pdf
<https://cografya.bakircay.edu.tr/Sayfalar/1076/mufredat>
<https://cografya.gumushane.edu.tr/tr/sayfa/%C3%B6%C4%9Frenci/lisans-ders-program%C4%B1/lisans-ders-program%C4%B1/>
<https://cografya.nevsehir.edu.tr/tr/4-yillik-lisans-programi>
https://cografya.sakarya.edu.tr/tr/5836/ebs_bolum_lisans
<https://cografya.samsun.edu.tr/lisans-programi/>
<https://cografya.siirt.edu.tr/detay/ders-plani/522830337.html>
<https://cografya.usak.edu.tr/menu/9074>
<https://ebp.ege.edu.tr/DereceProgramlari/Detay/1/102/2697/932001>
<https://ebs.bilecik.edu.tr/Program/DersPlani?BolumNo=195>
<https://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=1097&yil=2023>
<https://ebs.pusula.pau.edu.tr/BilgiGoster/Program.aspx?lng=1&dzy=3&br=18&bl=35&pr=546>
<https://edebiyat.karabuk.edu.tr/yuklenen/dosyalar/126619201742532.pdf>
<https://eskisite.igdir.edu.tr/Addons/Resmi/uploads/files/guncel-mufredat.pdf>
[https://hacibayram.edu.tr/api/files/1/Hac%C4%B1bayram%20AHBV/cografya\(tr-TR\)/AHBV%20COGRAFYA%20BOLUMU%20LISANS%20PROGRAMI.pdf](https://hacibayram.edu.tr/api/files/1/Hac%C4%B1bayram%20AHBV/cografya(tr-TR)/AHBV%20COGRAFYA%20BOLUMU%20LISANS%20PROGRAMI.pdf)
<https://istatistik.yok.gov.tr/>
<https://itbf.kastamonu.edu.tr/images/2020/bolumler/cografya/ders-icerikleri/COGRAFYA-DERS-ICERIKLERI.pdf>
<https://meobs.marmara.edu.tr/ProgramTanitim/aturturk-egitim-fakultesi/lisans-4-yillik-turkce-1061-6-0>
<https://obs.ahievran.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=21&curSunit=6159#>
https://obs.akdeniz.edu.tr/oibs/ogrsis/mufredat_dersleri.aspx
[https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/birimDetay/1121/Co%C4%9Frafya%20%C3%96%C4%9Fretmenli%C4%9Fi%20Program%C4%B1%20\(1121\)?](https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/birimDetay/1121/Co%C4%9Frafya%20%C3%96%C4%9Fretmenli%C4%9Fi%20Program%C4%B1%20(1121)?)
<https://obs.balikesir.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=01&curSunit=4958#>
<https://obs.bingol.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=01&curSunit=1361#>
<https://obs.dicle.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=7&curSunit=2265#>
<https://obs.ebyu.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=19&curSunit=337>

<https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=52525876#>
<https://obs.gop.edu.tr/oibs//bologna/progCourses.aspx?lang=tr&curSunit=2001241>
<https://obs.gsu.edu.tr/oibs/bologna/progCourses.aspx?lang=tr&curSunit=2001241>
<https://obs.ksu.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=5&curSunit=506#>
<https://obs.mku.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=12&curSunit=1828#>
<https://sis.sdu.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=13&curSunit=1308#>
<https://ubs.giresun.edu.tr/ogrenci/ebp/organizasyon.aspx?kultur=tr-TR&Mod=1&ustbirim=2&birim=8&altbirim=-1&program=1131&organizasyonId=23&mufredatTurId=932001>
<https://ubs.ikc.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/Index?id=SUjyL8U3X8IglBIDeETRHg!xGGx!!xGGx!&culture=tr-TR>
<https://ubys.comu.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/Index?id=q6C68UGcbO7vYiDfm!xBBx!UfsQ!xGGx!!xGGx!&culture=tr-TR>
https://uludag.edu.tr/dosyalar/cografya/2023-2024/G%C3%BCz%20D%C3%B6nem/Ders%20Planlari/2023_2024_egitim_ogretim_yili_ders_planlari.pdf
<https://web.harran.edu.tr/cografya/tr/ogrenci-bologna/cografya-bolumu-bologna-formlari/>
<https://www.agri.edu.tr/upload/fenedebiyatfakultesidetay256/Lisans%20Programlar%C4%B1/fecografya-lisansprog.pdf>
<https://www.erbakan.edu.tr/sosyalbilimlerveturkce/sayfa/4000316/cografya-egitimi-anabilimdali-dersleri>
https://www.gantep.edu.tr/en/ab/dersler.php?bolum=&bolum_id=20255967
<https://www.munzur.edu.tr/birimler/akademik/fakulteler/edebiyat/bolumler/cografya/Pages/belgeler.aspx>
<https://www.ohu.edu.tr/fenedebiyatfakultesi/cografya/dersplani>
<https://www.osmaniye.edu.tr/birimdetay-cografya-41951>
[https://www.yyu.edu.tr/images/files/Cografya\(20\).pdf](https://www.yyu.edu.tr/images/files/Cografya(20).pdf)
<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10036>

Research Article

Sağlık Coğrafyası Dersinin Coğrafya Müfredatlarındaki Yeri

The Place of Health Geography Course in Geography Curriculum

Güzin KANTÜRK YİĞİT 

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Geography is a science that is related to many areas of life and lends itself to interdisciplinary study. Health geography, one of the sub-branches of human geography, is an area where medical and geographical sciences can work together. Studies on health geography in the world date back to Hippocrates. Ibn Sina also mentioned geographical elements and their effects on health in his work *El Kanun Fi't Tıb*. In the 18th and 19th centuries, studies were conducted in the form of distribution maps during periods of epidemics. In Turkey, *Sıhhi-i İctima*, a series of 19 articles prepared by doctors between 1922 and 1938 in the early years of the Republic, can be given as an example of the first studies. This was followed by works on the basic explanation of medical geography, studies on its contribution to health services and planning, examination of some areas in the country, and the use of geographical information systems in this field were published. Although various studies on health geography have been conducted in Turkey, no study has been conducted to evaluate the status of the health geography course in the curricula of geography departments and geography education programs. In order to fill this gap in the literature, the subject was deemed worthy of research.

Health Geography is an important field in terms of revealing the effects of physical, human and economic geography elements on health and providing suggestions for health planning. The aim of the study is to reveal the status of health geography courses in the curricula of geography and geography education programs in Turkey. Although there have been studies on health geography, there is no study that reveals its status in curricula. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. The population of the study consists of geography departments and geography education departments in Turkey. For this purpose, the curricula of these geography departments and geography departments were accessed from their web pages and course information packages. ArcGIS 10.8 program was used for visualization of the data obtained and Office programs were used for tables. According to the statistics of the Council of Higher Education, there are 129 state universities. There are 47 geography departments and 7 geography education departments in these universities. The curricula of 54 geography-related programs in Turkey were studied. There are courses in 25 programs, of which 18 are health geography, 5 are medical geography and 2 are medical geography. The Health Geography course is listed as elective in 24 curricula and compulsory in 1 curriculum. It was determined that

this course is offered between 2nd grade (3rd semester) and 4th grade (8th semester). It is listed as a 2nd year elective course in 7 university programs, as a 3rd year elective course in 6 university programs, and as a 4th year elective course in 12 university programs. When the course contents of the existing 25 curricula were examined, it was determined that the contents were different in each curriculum. It is one of the remarkable findings that there is no course on health geography in 22 of the geography departments and 7 programs providing geography education. As a result, in general, the health geography course is an elective and 2-credit course in geography departments, and it is included as a 3-credit course in the geography program of only 3 universities. There is no course on health and geography in 22 geography departments and 7 geography education departments, in total 29 geography programs in Turkish universities. Global epidemics and diseases have once again revealed the value of health and healthy environments. Raising people who can establish the connection between health and geography will contribute to creating a healthy society. Being healthy is important for life to continue as desired. It would be useful to include a course called health geography/medical geography or medical geography in the curriculum that provides an understanding of the human-space relationship that affects health, visualizes the distribution of diseases, offers suggestions for health planning, and raises awareness about being healthy. Including such a course at least in the group of elective courses will increase the number of people who will take the course and gain knowledge on this subject. The fact that there is no health geography course in any of the faculties of education that provide geography education is one of the striking findings. The inclusion of a course on health geography in the geography education curricula of faculties of education, where teachers, who are the architects of future generations, are trained, will contribute to the health of individuals and thus societies.

Conclusion

Health geography is an important course that can be applied to life, where people can make important connections between the geographical environment in which they live and their health, examine the distribution of diseases, and offer suggestions on health services and planning. It would be useful to include a course on health and geography in the curriculum. Therefore, the inclusion of the health geography course in the curricula as a compulsory or elective course in all programs, including geography education, will contribute to the development of healthy individuals and societies. The inclusion of a course on health and geography in the curriculum is also valuable in terms of raising conscious individuals.

Araştırma Makalesi / Research Article

Covid-19 Salgını Çerçevesinde Geleneksel Güvenlik Anlayışına İlişkin Bir Eleştiri ve İnsani Güvenliği Yeniden Düşünmek*A Criticism of the Traditional Security Understanding and Rethinking Human Security Within the Framework of the Covid 19 Pandemic*Zeynep PARALI ¹, Selim KANAT ² & Muharrem GÜRKAYNAK ³

Geliş/Received: 28.11.2023

Kabul/Accepted: 15.12.2023

Öz

Soğuk Savaş'ın sona ermesi ve küreselleşme sürecinin kazandığı ivmeyle birlikte doğrudan insanı hedef alan değişen ve çeşitlenen birçok yeni tehdit ortaya çıkmış, bu durum tehditlerle mücadele konusunda yalnızca askeri yöntemlere bel bağlayan geleneksel görüşün yeni tehditlerle mücadele etme konusunda yetersiz kalmasına neden olmuştur. 1990'lı yıllarda geleneksel görüşün iddia ettiğinin aksine yalnızca devletleri değil, bireyleri hatta yaşadığımız dünyayı da referans nesnesi olarak gören ve kökenleri liberalizme dayanan Yeni Güvenlik Anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu anlayış, güvenliğin gündemini insan güvenliğinden küresel güvenliğe kadar uzanacak şekilde çevresel, toplumsal ve ekonomik alanlarda ortaya çıkan veya çıkabilme potansiyeli olan tehditleri de içine alarak genişletmiştir. Dolayısıyla da ulus-aşırı suçlar, göç, aşırı nüfus artışı, kıt kaynaklar, ekonomik dengesizlik, salgın hastalıklar, doğal afetler vb. birçok konu yeni güvenlik anlayışının asıl gündemini oluşturmuştur. Bu kapsamda, Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkıp bütün dünyaya yayılarak küresel bir tehdit haline gelen Covid-19 salgını geleneksel görüşün sorgulanmasına neden olmuş, yeni güvenlik anlayışı ya da insan güvenliği üzerine yeniden düşünülmesine olanak tanımıştır. Bu çalışma, geleneksel güvenlik anlayışının devletlerin güvenlik politikalarından uzak kalmadığını kabul etmekle birlikte, geleneksel görüşün Covid-19 salgını ile mücadelede yeterli olup olmadığını saptamayı ve geleneksel görüşünün genişlemesi olarak da görebileceğimiz yeni güvenlik anlayışının görüşlerini Covid-19 salgını çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Geleneksel güvenlik anlayışı, yeni güvenlik anlayışı, Covid-19 salgını, insani güvenlik.

Abstract

With the end of the Cold War and the acceleration of the globalization process, many new changing and diversifying threats have emerged that directly target people, and this has caused the traditional view, which relies only on military methods to combat threats, to be insufficient to combat new threats. In the 1990s, contrary to what the traditional view claimed, the New Security Approach emerged, which sees not only states but also individuals and even the world we live in as the object of reference, and whose roots are based on liberalism. This

¹Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Doktora Öğrencisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, İİBF, Avrupa Birliği Çalışmaları, Isparta, Türkiye. e-posta: zeynepparali@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8573-8770.

²Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, İİBF, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Isparta, Türkiye. e-posta: selimkanat@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2663-3757.

³Prof. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, İİBF, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Isparta, Türkiye. e-posta: muharremgurkaynak@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5371-0474.

understanding has expanded the agenda of security from human security to global security, including threats that have emerged or have the potential to arise in the environmental, social and economic fields. Therefore, transnational crimes, migration, overpopulation growth, scarce resources, economic instability, epidemics, natural disasters and many similar issues have formed the main agenda of the new security approach. In this context, the Covid-19 epidemic, which emerged in Wuhan, China and spread all over the world, to become a global threat, has caused the traditional view to be questioned and allowed for a new understanding of security or rethinking of human security. Although this study acknowledges that the traditional security approach does not remain far from the security policies of states, it aims to determine whether the traditional view is sufficient in the fight against the Covid-19 epidemic and to evaluate the views of the new security approach, which we can see as an extension of the traditional view, within the framework of the Covid-19 epidemic.

Key Words: *Traditional security concept, new security concept, Covid-19 pandemic, human security.*

1. GİRİŞ

Günümüzde güvenlik alanında yaşanan tartışmalara bakıldığında en temelde iki tarafa ayrıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki uluslararası arenanın anarşik bir yapıda olduğunu iddia eden, devletleri referans nesnesi olarak alan ve güvenlik alanındaki genişlemeye karşı mesafeli duran geleneksel/realist görüştür. İkincisi ise Soğuk Savaş'ın sona ermesi ve küreselleşme konusunda yaşanan ivme ile birlikte güvenlik alanının kapsamının değiştiğini savunan yeni güvenlik yaklaşımıdır. Ancak birbirlerinden farklı görüşlerine rağmen geleneksel görüşten ayrı bir şekilde yeni güvenlik anlayışını düşünmek doğru değildir. Çünkü yeni güvenlik anlayışına göre devlet güvenliğin merkezi güvenlik sağlayıcı olmaya devam etmekte ancak bireyi merkeze almadığı için doğrudan insana yönelik olarak ortaya çıkan yeni tehditler karşısında güvenliği temin etmede yeterli değildir. Bu noktada da, aslında Covid-19 salgını yeni güvenlik yaklaşımının yeniden gündeme gelmesine hizmet etmiştir.

Tüm dünyayı doğrudan etkileyen ve çok hızlı bir şekilde yayılan Covid-19 pandemisi, siyasi, ekonomik ve sosyal sonuçları da göz önüne alındığında bir kırılma noktası olmuş ve bütün insanlığı tehdit eden küresel bir tehdit haline gelmiştir. Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) paylaştığı verilere göre dünya genelinde 107 milyon insanın pandemiye yakalandığı ve 2,3 milyondan daha fazla insanın da hayatını kaybettiği kaydedilmiştir (WHO, 2021). Diğer yandan, Covid-19 salgınını kontrol etmek için alınan önlemler/kısıtlamalar ekonomik bir daralmaya yol açmış, işsizlik ve dolayısıyla fakirlik artış göstermiştir. Bu durum da gıda, sağlık, eğitim vb. alanlardan daha az yararlanılmasına sebep olmuştur. Ayrıca enfekte olma riskini azaltmak için iş ortamının, evlere yani internet ortamına geçmesi, internete erişim noktasında zorluk yaşayan ve ekonomik durumu uygun olmayan insanların durumunu güç bir hale getirerek eşitsizliğin artması ile sonuçlanmıştır. En nihayetinde pandemi devletleri ve söz konusu devletlerin içinde yaşayan bireyleri doğrudan etkiler hale gelmiştir. Bu durum da geleneksel güvenlik paradigmasının salgın çerçevesinde sorgulanması ve yeni güvenlik

yaklaşımının görüşlerinin ele alınması dolayısıyla da insan güvenliğinin değerlendirilmesi için bir kapı aralamıştır.

Bu çalışmanın öncelikli amacı geleneksel güvenlik anlayışının varsayımlarının Covid-19 salgınındaki yetersizliği tespit etmek ve insani güvenliğin önemini anlamlandırmaya çalışmaktır. Bu doğrultuda, çalışmada öncelikle geleneksel güvenlik anlayışını temel varsayımları açıklanacak ve ardından salgın esnasında güvenliği sağlamadaki eksiklikleri değerlendirilecektir. Akabinde ise yeni güvenlik yaklaşımına dair genel bir bakış açısı sunulacak ve insani güvenlik kavramı açıklanacaktır. Son olarak salgın esnasında insani güvenlik yaklaşımını önemi tartışılacaktır.

2. METODOLOJİ

Çalışmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz çalışmasıdır. Betimsel analiz, belli bir konu dahilinde, bütün çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içermektedir (Ültay, Akyurt & Ültay, 2021: 190) İçerik analizleri; araştırılan bilginin yaygınlaştırılması ve gelecek araştırmaların, politikaların uygulamaların ve kamu algısının şekillendirilmesinde önemli bir role sahip olan araştırmalar sentezleridir. Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Çalık & Sözbilir, 2014:34).

2.1. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada kamuya açık temel kaynaklar ve resmi istatistiklerin bulunduğu web sayfaları taranarak *doküman analizi* tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. GELENEKSEL GÜVENLİK PARADİGMASI

Arnold Wolfers (1952, s.484-485) National Security as Ambiguous Symbol adlı çalışmasında güvenliği, bir milletin az ya da çok sahip olabileceği ve daha az veya çok ölçüde sahip olmayı isteyebileceği bir değer olarak tanımlamıştır. Ona göre güvenlik, nesnel olarak var olan bu değerlere karşı herhangi bir tehdidin olmaması, öznel olarak ise tehditlerin var olma potansiyeline yönelik bir korkunun bulunmamasıdır. Buzan'ın (1983) güvenlik için yapmış olduğu tanımlama ise varlığı bilinen ve potansiyel tehditler karşısında ulusal güvenliği korumak amacıyla yapılan politikalar şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Baylis ve diğerleri (Baylis vd., 2008, s.229) en temelde güvende olma anlamına gelen güvenliği herhangi bir tehdidin yokluğu şeklinde tanımlamışlardır. Waever ise güvenlik kavramını varoluşsal bir tehdide karşı bu tehdit ile mücadele etmek için alınan acil önlemler sonucunda oluşan durum şeklinde ifade etmektedir (Waever, 1995; Akt. Baysal, 2022, s.4).

Bu tanımlamalar göz önüne alındığında güvenlik kavramını açıklarken birbirinden farklı tanımlamaların yapıldığı veya yapılabileceği açıkça görülmektedir. Bu anlamda güvenlik kavramına ilişkin yapılan tanımlamaların belirsiz olması ve üzerinde uzlaşılan bir tanımının olmamasının sebebi olarak güvenliğin türetilmiş bir kavram olması gösterilebilir. Güvenliğin türetilmesinden kasıt, her bireyin veya toplumun kendisine ait olan bir siyasi ve ideolojik fikrinin olması ve bunun sonucunda da farklı güvenlik tanımlamalarının ortaya çıkmasıdır (Bilgin, 2010, s.83). Dolayısıyla güvenlik kavramı, farklı disiplinlerde, farklı bağlamlarda hatta Uluslararası İlişkiler disiplininde bile tam anlamıyla nasıl tanımlanabileceği ve içinin nasıl doldurulabileceği konusunda ortak bir görüşün bulunmadığı tartışmalı bir kavram olarak görülmektedir (McSweeney, 1999, s.13; Baldwin, 1997, s.10). Bu noktada, güvenlik kavramının tanımlanışı için “tartışmalı” demek yerine “kolayca karıştırılabilen ve yeterli bir şekilde izah edilememiş bir kavram” demeyi tercih eden Baldwin, güvenliği tanımlayabilmek için öncelikle kimin için güvenlik ve hangi değerler için güvenlik sorularına bir yanıt verilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Baldwin, 1997, s.13). Özetle kavramın tanımlanabilmesi noktasında tehlikenin ne olduğu, kime yönelik olduğu ve bu tehdit ile nasıl mücadele edilmesi gerektiği sorularına verilen yanıt önem arz etmektedir.

En nihayetinde Uluslararası İlişkiler’de güvenlik kavramı ile ilgili yapılan teorik tartışmaların merkezinde kimin güvenliği sorusuna verilen yanıt bulunmakta ve farklı yaklaşımlar birbirinden farklı varlıkları referans nesnesi olarak gösterebilmektedir. Bu anlamda her ne kadar tarihe bakıldığında güvenliği sağlanması gereken en temel varlık insanlar olsa da, Uluslararası İlişkiler disiplininin ortaya çıkmasıyla gelişen geleneksel görüşün devleti referans nesnesi

olarak aldığı görülmektedir (Baysal, 2022, s.4). Bu çerçevede, Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisinde her canlının fizyolojik ihtiyaçlarını karşıladıktan hemen sonra güvenliğinin sağlanması gerektiği göz önüne alındığında, bu durumun geleneksel görüş de devletler için geçerli olduğunu söylenebilir. Çünkü her devlet egemen olduğu sınırlarda yaşayan insanların güvende olmaları ve kamu düzenini temin etme iddiasıyla güç kullanma tekeli eline almaktadır. İlgili sınırlarda yaşayan insanların ise buna rıza göstermesi güvenlik arayışları ile yakından alakalıdır. Devletin en önemli fonksiyonu insanların bir arada yaşayabilecekleri bir düzen ve güvenliğin sağlanmasıdır (Beriş, 2015, s.2). Bu anlamda devleti güvenliğin referans nesnesi olarak gören geleneksel güvenlik anlayışının, Covid-19 salgını ile mücadele konusunda yeterli olup olmadığını anlayabilmek adına öncelikle güvenliğe yönelik görüşlerinin açıklanmasında fayda bulunmaktadır. Bu çalışmada, geleneksel görüşün güvenlik kavramına ilişkin yaklaşımları, kimin güvenliği, neye karşı güvenlik, nerede güvenlik, ne zaman güvenlik, nasıl güvenlik ve güvenliğin kim tarafından sağlanacağı sorularına verilen yanıtlarla açıklanmaya çalışılacaktır.

Geleneksel güvenlik anlayışının, güvenlik anlayışına baktığımızda savaş, çatışma ve yakın savaş hali gibi kavramlar etrafında oluşturulan bir "tehlike" anlayışının olduğu görülmektedir. Askeri-politik çerçevede şekillenen geleneksel görüş de güç dengesi, silahlanma yarışı, ittifak gibi konuların bu görüşün temel ilgi alanını oluşturduğunu söylemek mümkündür. Güvenliği genellikle askeri unsurlarla sağlanması gereken bir konu olarak ele alan geleneksel görüşe göre, uluslararası siyasetin gündemini ulusal güvenlik konuları belirlemektedir. Bu anlamda geleneksel anlayışta ulusal güvenlik konuları "yüksek politika" adı verilen askeri ve politik konulardan oluşmakta iken, ekonomi, sağlık, çevre vb. diğer konular "alçak politika" şeklinde isimlendirilerek geri planda değerlendirilmiştir (Karabulut, 2015, s.60-64).

Geleneksel görüş, devletleri koruyacak olan üst bir otoritenin bulunmaması sebebiyle anarşik bir yapıda olan uluslararası ortam da güvenliği sağlanması gereken en önemli varlık olarak devleti görmektedir (Ateş, 2009, s.17). Uluslararası ortamın anarşik olması nedeniyle hiçbir devlet kendi güvenliğini bir başka devlete emanet edemeyeceğinden her devlet kendi güvenliğini sağlamak ile yükümlüdür (Walt, 2017). Bu anlayışa göre eğer devletler güven içinde olurlar ise bireylerde güvende olacaktır (Karabulut, 2015, s.62). Bu sebeple geleneksel güvenlik anlayışına göre devletin güvenliği o sınırlar içindeki tüm ulusun güvenliği anlamına gelmekte ve dolayısıyla da bu yaklaşımda güvenlikten kasıt ulusal güvenlik olarak karşımıza çıkmaktadır (Baysal, 2022, s.4). Geleneksel anlayışında önemli olan bir diğer konu devletin sınırları içinde güvenliği sağlayabilmesidir. Bu durum devletin sınırları dışındaki tehditlerle ile

söz konusu devletin ilgilenmemesi anlamına gelmektedir. Örnek vermek gerekirse Afrika ülkelerinde ortaya çıkan herhangi bir salgın milli sınırlardan uzak olduğu için bir Avrupa ülkesinin (ulusal çıkarlarını koruması gerekmiyorsa) ilgi alanına girmemektedir (Karabulut, 2015, s. 62).

Açıklanması gereken bir diğer konu devletlerin neye veya hangi tehdide karşı güvenliği sağlaması gerektiği hususunun belirlenmesidir. Çünkü tehdidin belirlenmesi ile söz konusu tehdide karşı olağandışı önlemlerin alınması meşrulaşacak ve daha kolay bir kaynak ayrımı yapılabilecektir. Bu doğrultuda, geleneksel devlet merkezli anlayışta en önemli tehdit diğer devletler ve o devletlerin nükleer silahları da dâhil silahlı güç kapasiteleri tehdit olarak görülmektedir (Baysal, 2022, s.5). Ancak her ne kadar geleneksel anlayış tehdidin içeriği konusunda ortak bir fikre sahip olsa da realist aileden olan klasik realizm ile neorealizmin tehdidin nasıl ortaya çıktığı noktasında farklı iddiaları bulunmaktadır. Bu noktada, uluslararası politikayı insan doğası ile açıklayıp, devlet davranışlarının da insan davranışları ile benzediğini ve dış politika çıktılarının devlet iradesi ile şekil aldığı ileri süren klasik realizm, güvenliğe yönelik tehditlerin, devletlerin bilinçli iradesiyle ve yayılmacı (revizyonist) eğilimler ile ortaya çıktığını iddia etmiştir. Devletlerin davranışlarını uluslararası sistem imajı üzerinden açıklayan neorealizm ise güvenlik tehditlerinin kaynağının devletlerin iradesinden ziyade sistemin dayatmış olduğu dinamikler neticesinde güvenlik sorunu haline geldiğini ileri sürmüştür. Dolayısıyla da neorealizm, güvenlik tehdidini devletlerin güç arzusundan değil, uluslararası arenanın anarşik olması ve bu yapıdan doğan kendi kendine yardım (self-help) düzeninde, bu düzen içinde beka endişesi ile dış politika davranışları sergileyen statükocu devletlerarasındaki güç dağılımının değişkenlik göstermesinden kaynaklandığını iddia etmektedir (Akgül-Açıkmeşe, 2011, s.51; Schweller, 1996, s.90).

En nihayetinde güvenliği askeri gücü temel alarak değerlendiren geleneksel görüşe göre bir devletin güvende olması için askeri gücün artırılması ve doğal olarak da silahlanmaya gidilmesi gerekmektedir. Bir devletin, başka bir devletten algıladığı tehdit sonucunda savunma amacıyla silahlanması ise bir başka devletin bu amaç ile yapılan silahlanmayı kendisine tehdit olarak algılaması ve bu doğrultuda da güç kapasitesini artırmasına neden olmaktadır. Bu durum Uluslararası İlişkiler literatürüne ilk defa John H. Herz tarafından “güvenlik ikilemi”⁴ olarak kazandırılmıştır (Sancak, 2013, s.126). Geleneksel görüşte güç hem klasik realistler hem de neorealistler açısından kabul edilse de, klasik realistler güç kavramını ulaşılması gerekli olan

⁴ Detaylı bilgi için Bknz. John H. Herz, *Internationalism and the Security Dilemma*, *World Politics*, 2(2), 1950.
Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi (ANKAD) 273

bir amaç olarak görürken, neorealistler gücün ancak ve ancak bir araç olarak kullanılabileceğini ve esas ulaşılması gerekenin güvenlik olduğunu iddia etmektedirler (Bozdağlıoğlu & Özen, 2004, s.61-63). Bu anlamda, bir devletin güçten ziyade güvenliklerinden kaygı duyduklarını ileri sürerek uluslararası güvenlik konularına daha çok yönelmektedirler.

Soğuk Savaş döneminin hâkim yaklaşımı olan geleneksel güvenlik anlayışı yukarıda anlatılanlarda da görüldüğü üzere dönemin kutupları veya aktörleri belli olduğundan dolayı ağırlıklı olarak askeri-politik bir karaktere sahip olmuş ve tehditler de buna paralel dar bir alanda değerlendirilmiştir. Bu anlamda askeri bir tehdit içermeyen tehditler güvenlik sorunu olarak ele alınmamıştır. Dönemin Avro-Atlantik ilişkileri bahsedilen dönemin güvenlik anlayışına örnek olarak gösterilebilmektedir (Uygun, 2022). Dolayısıyla da güvenliği sağlanacak olan referans nesnesi devlet olarak görüldüğünden, insanların güvenliği bu anlayışın gündemine alınmamıştır. Ancak geleneksel görüş tarafından iddia edilen devlet güvende ise bireyler de güvendedir anlayışı insanların güvenliğinin bütünüyle sağlandığı anlamına gelmeyebilir. Çünkü aslına bakılırsa canavar, istismarcı, zayıf ya da başarısız olarak nitelendirilebilecek devletler bireyler için bir tehdit olabilir (Newman, 2010). Bu açıdan bakıldığında devlet güvenlik sağlayıcı olabilmenin aksine bireyler için bir tehdit kaynağına dönüşerek insan güvenliğini de tehdit edebilen bir varlık da olabilir (Buzan, 1983). Diğer yandan, bir devletin güvenliği temin edebilme kapasitesine sahip olmayan devletler insanların güvenliğinin sağlanmasında yetersiz kalabilirler. Böyle devletler isteseler bile devletin içindeki insanları şiddet, doğal afet, salgın hastalık, kıtlık, ekonomik kriz vb. gibi tehdit kaynaklarından koruyamayabilirler (Griffiths, 2002, s. 105-106).

Geleneksel güvenlik anlayışının görüşlerine getirilebilecek bu eleştirilerin yanı sıra, Soğuk Savaş'ın sonlanması ve küreselleşme konusunda yaşanan gelişmeler, geleneksel görüşün sorgulanmasına neden olmuş ve referans nesnesi olarak bireyi temel alan yeni güvenlik anlayışının gelişmesine zemin oluşturmuştur. Özellikle küreselleşme ulusal sınırların önemini azaltmış, devletler arasındaki etkileşimi artırmış ve dünyanın herhangi bir bölgesinde yaşanan gelişme bireylerin güvenliklerini yakından ilgilendirir hale gelmiştir (Nye & Welch, 2011). Bununla birlikte, terör (Uygun vd., 2022) ve göç (Huymans & Squire, 2009) gibi güvenlik sorunlarının kaynakları değişmiş ve devletlerin küresel hale gelen güvenlik sorunları ile tek başına mücadele etme kapasiteleri azalmış bu durum da geleneksel anlayışın eleştirilmesine neden olmuştur. Öte yandan, insanları doğrudan etkileyen küresel ısınma salgın hastalıklar, çevre sorunları gibi yeni tehditler de birey güvenliğini ön plana çıkarmış ve geleneksel görüşün bu konudaki yetersizliğini gözler önüne sermiştir. Bu anlamda, Aralık 2019'da Çin'de başlayan

bütün dünyaya çok kısa bir sürede yayılan, insanın öncelikli amacı olan yaşama hakkını elinden alan ve 11 Şubat 2020’de WHO tarafından “pandemi” olarak ilan edilen (BBC News, 2020) Covid-19 salgını da buna verilebilecek en güzel örnektir.

3.1. Covid-19 Salgını Çerçevesinde Geleneksel Güvenlik Anlayışına Yönelik Eleştirel Bir Değerlendirme

Bir önceki bölümde anlatılanların ışığında, uluslararası sistemin anarşik yapısında hayatta kalmak için referans nesnesi olarak devletleri merkeze alan ve sadece devlete yönelik tehditleri göz önünde bulunduran geleneksel görüşün, bireyleri ve birey güvenliğini merkezine almadığından Covid-19 salgınında ortaya çıkan güvenlik endişelerini karşılamaktan uzak olduğu iddia edilebilir. Çünkü bu salgında tehdit kaynağı diğer devlerin askeri güçleri değil, tüm dünyaya yayılan bir virüstür ve doğrudan insan hayatını etkileyen bu virüs karşısında bir ülkenin askeri gücü çaresiz kalmaktadır (Alameşe, 2021, s. 39). Dolayısıyla da bu salgın geleneksel güvenlik anlayışının tehdidin kaynağına dair düşüncesinin sınırlarını aşan ve yaşama yönelik varoluşsal bir tehdidi temsil etmektedir.

Bu durumu askeri kapasite açısından güçlü olarak nitelendirilebilecek devletlerin Covid-19 salgını ile beklenen seviyede mücadele edememesi argümanı ile desteklemek mümkündür. Bu doğrultuda, en fazla askeri kapasite harcamalarını yapan ABD, Birleşik Krallık, Fransa ve Rusya gibi devletlerin (SIPRI, 2021), hem Covid-19’dan kaynaklı enfeksiyon ve ölüm oranları hem de temel sağlık hizmetlerinin sağlanmasındaki zorluklar göz önüne alındığında güvenliği sağlama hususunda yetersiz kaldıkları görülecektir (Newman, 2022, s.438). ABD örneğinden ele alırsak, 2018 yılında 649 milyar dolarlık bir askeri bütçeye sahip olan ABD’nin Covid-19 salgını ile mücadelede ciddi anlamda yoğun bakım ekipmanı sıkıntısı yaşadığı bilinmektedir. Yine her ne kadar dünya kişi başına düşen en fazla sağlık harcamasını yapan ülke olsa da bunun önemli bir kısmı kamu değil de, özel sağlık sigortası ile finanse edildiğinden 2018 yılında insanların %8.5’inin yani 27,5 milyonun 2017 yılına göre 1.5 milyon artış göstererek sağlık sigortasının olmadığı saptanmıştır (Maani & Galea, 2020; Mareiniss, 2020). Bu veriler ABD’deki eşitsiz sağlık sistemini anlamak ve bu doğrultuda Covid-19 salgının ülkedeki etkisini anlamlandırabilmek adına önemli bir bağlam sunmuştur.

Bununla birlikte, elbette her devletin Covid-19 salgınına aynı şekilde maruz kalmadığı ve farklı şekillerde deneyimlediği bir gerçektir. Ancak burada vurgulanması gereken asıl nokta geleneksel görüşün, ulusal güvenlik ve güçlü devlet olmanın gereği olan gelişmiş askeri kapasitenin, Covid-19 salgınına etkili bir yanıt veremediği ve bunun da bu görüşün

sorgulanmasına açık kapı bırakmış olmasıdır. Zira aşağıdaki tabloda içinde yukarıda askeri açıdan güçlü olarak nitelendirilen devletlerin de bulunduğu ve 25 Nisan 2021’de tarihi itibarıyla açıklanan enfeksiyon ve ölüm sayıları açıkça görülmektedir. Bu devletler en fazla can kayıplarının olduğu ilk on ülke arasında yer almaktadırlar. Bu noktada, askeri açıdan en gelişmiş veya gelişmiş ülkelerin sert güvenlik önlemlerine bir finansman sağlayabilirken, aşağıdaki tablodan da görülebileceği üzere pandemi sırasındaki enfeksiyon ve ölüm sayılarına bakıldığında sağlık hizmetlerine yeteri kadar önem vermeyerek, Covid-19 ile mücadelede nispeten zayıf kaldıkları iddia edilebilir.

Tablo 1.: 25 Nisan 2021 Dünyadaki ve İlk 10 Ülkedeki Covid-19 Vaka ve Ölüm Sayıları

	Ülke	Toplam Vaka	Toplam Can Kaybı	Aktif Vaka	Milyon Kişide Can Kaybı	Nüfus
	Dünya	159,602,035	3,317,584	18,063,422	425,6	7,8 MİLYAR
1	ABD	33,515,308	596,179	6,411,702	1,729	332,664,383
2	Hindistan	22,991,927	250,025	3,720,695	180	1,391,605,161
3	Brezilya	15,214,030	423,036	1,031,469	1.980	213,852,486
4	Fransa	5,780,379	106,684	756,594	1631	65,397,303
5	Türkiye	5,044,936	43,311	257,754	509	85,114,793
6	Rusya	4,888,727	113,647	272,174	778	145,988,122
7	B. Krallık	4,437,217	127,609	58,909	1,871	68,191,369
8	İtalya	4,116,287	123,031	373,670	2,037	60,385,546
9	İspanya	3,581,392	78,893	227,689	1,687	46,770,308
10	Almanya	3,535,354	85,481	274,273	1,017	84,013,487

Kaynak: Öztürk, 2021, s.127.

SIPRI’nın 2020’de yayınlamış olduğu küresel askeri harcama analizlerine bakıldığında son on yılda bu harcamaların büyük bir artış gösterdiği ve 2019 yılında 1917 milyar dolara ulaştığı görülmektedir (Tian vd., 2020, s.1). Bu doğrultuda, SIPRI’nın 2020 yılı verileri incelendiğinde diğer devletlere nazaran daha düşük askeri harcamaları olan ve kişi başına düşen kamu sağlığı konusundaki harcamaları daha yüksek olan birtakım devletlerin salgın sürecini daha iyi yönettiği tespit edilmiştir (Newman, 2022, s.439). Bu doğrultuda, OECD 2020 yılı raporları incelendiğinde kişi başına düşen hastane yatağı ve doktor oranı nispeten daha yüksek olan bazı İskandinavya ülkeleri ile Hollanda, Japonya, Singapur ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde Covid-

19 salgını ile daha etkili bir şekilde mücadele edildiği görülmektedir (OECD, 2020a; OECD, 2020b). Veriler ışığında ve Brand Finance'in (2020) gerçekleştirmiş olduğu araştırmaya göre bir karşılaştırma yapıldığında ise askeri harcamalara daha yüksek yatırımlar yapan ABD'nin salgında alamadığı önlemler sebebiyle zayıf kaldığı bunun karşısında örneğin daha az askeri yatırım yapan Yeni Zelanda'nın aldığı önlemler sayesinde salgını en iyi yöneten devletlerden biri olduğu söylenebilir (Newman, 2022, s.440). Bu durum geleneksel güvenlik anlayışının askeri ve göreceli güce atfettiği önemin, Covid-19 salgını ile mücadele konusunda etkin olamadığını açıkça göstermiştir. Dolayısıyla da salgın yeni güvenlik anlayışının önemini ortaya çıkartırken, geleneksel görüşün de sınırlılıklarının ortaya konulması açısından önem arz etmiştir.

Diğer yandan, yukarıdaki tabloda dünya genelindeki ölüm ve enfeksiyon sayısı göz önüne alındığında bile bu salgının tüm insanlığa etki eden küresel bir salgın olduğu gözler önüne serilmektedir. Ancak bütün insanlık için bir güvenlik sorunu haline gelen bu salgını, bir bütünün aksine bir parçayı önemseyen geleneksel görüş ile açıklamak uygun değildir. Çünkü bireyleri değil de, devletleri referans nesnesi olarak gündemine alan ve yalnızca ona yönelik tehditleri önemseyen dar kapsamlı bir anlayışın günümüz küresel dünyasında doğrudan insanı hedef alan tehditler karşısında üstelik self-help ya da sıfır toplamlı oyun mantığı ile yeterli olması ve güvenliği sağlayabilmesinin mümkün olmadığı iddia edilebilir. Bu anlamda düşünüldüğünde örneğin devletlerin salgına bir önlem olarak ülke sınırlarını kapatmaları ve etkileşimi azaltmalarının salgının yayılmasını engelleyemediği gibi ekonomik açıdan da devletlere karşılıklı bağımlılığın ne denli önemli olduğunu göstermiş, Covid-19 gibi ani krizlerde her devletin ekonomisinin kırılganlığını da su yüzüne çıkarmıştır.

Bahsedilenler ışığında belirtilmesi gereken husus, her ne kadar geleneksel güvenlik anlayışının öngördüğü bir şekilde bir devlet "güçlü" de olsa, gerek ekonomik gerek sağlık açısından diğer devletin veya devletlerin desteğine ve yardımına ihtiyaç duymuştur. Dolayısıyla da salgın döneminde devletler, diğer devletlerin salgın hakkındaki bilgi ve tecrübelerine gereksinim duymuş, sağlık ekipmanlarını kullanmış ve aşı satın alma yollarına başvurmuştur (Alameşe, 2021, s.41). Bu duruma bir ülkenin kazancını diğerinin kaybı olarak gören ve paralelinde de devletlerarasındaki işbirliğini mümkün görmeyen geleneksel görüşün varsayımları ile yaklaşmak, küresel bir salgın olan Covid-19 ile mücadeleye önlemler geliştirilmesi hususunda yetersiz kalacaktır.

Değinilmesi gereken diğer bir nokta, insanların hareket özgürlüğünü kısıtlayan (seyahat hakkı, toplantı ve yürüyüş hakkı gibi) temel hak ve özgürlüklerinin kısıtlanması suretiyle siyasi

özgürlüklerine ilişkin tehdit oluşturan önlemlerin alınmasıdır. Salgınla birlikte alınan bu önlemler bireylerin günlük yaşamlarını doğrudan etkilerken, güvenlik endişelerini de üst düzeye çıkarmıştır. Covid-19'un geleceğine yönelik belirsizlik içinde güvenlik endişeleri artan insanlar, kendilerini evlerinde dahi güvende hissedemez duruma gelmişlerdir (Alameşe, 2021, s.46). Bu durum, küresel bir güvenlik tehdidini gündemine almayan geleneksel görüşün kapsamlı bir çözüm üretemeyeceğini göstermiştir. Bu noktada da, bu çalışmada konunun insanı referans nesnesi olarak gören yeni güvenlik yaklaşımları ve özelde insan güvenliği ile ele alınmasının daha kapsamlı bir bakış açısı sunması yönünden daha doğru olacağı düşünülmektedir.

4. YENİ GÜVENLİK YAKLAŞIMI

Geleneksel güvenlik anlayışına yönelik olarak ilk tepkiler aslına bakılırsa Stephan M. Walt'ın "Güvenlik Çalışmalarının Rönesansı" adını da verdiği 1970'li yıllarda gelmeye başlamıştır. Bu dönemde, geleneksel görüşün yukarıda da belirtilen güvenlik kavramına ilişkin varsayımlarının genişletilmesi ve güncelleştirilmesi için sık sık çağrılar yapılmıştır. Bu anlamda, Johan Galtung'un yapısal şiddeti ele aldığı çalışması, John Burton'un bireseyllliği ön plana çıkaran çalışması ve Richard Folk'un geleneksel görüşün değerlerine karşı olan dünya düzeni tezini bu çağrılara örnek olarak göstermek yanlış olmayacaktır (Karabulut, 2015, s.78-79). Ancak yeni güvenlik anlayışının temelleri her ne kadar Soğuk Savaş döneminde atılmış olsa da, bu yaklaşımın Uluslararası İlişkiler disiplinde ön plana çıkmaya başlaması ancak ve ancak Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle mümkün olmuştur. Bunun ilk nedeni Soğuk Savaş'ın sona ermesi iken, ikincisi küreselleşme sürecinin hızlanmasıdır. Soğuk Savaş döneminde, ABD ile SSCB'nin rekabeti çerçevesinde şekillenen güvenlik yaklaşımları, SSCB'nin dağılmasıyla yeni oluşan koşullara uymak durumunda kalmış ve yeni güvenlik yaklaşımları geliştirmeye başlamışlardır. En nihayetinde güvenliğin yeniden ele alındığı bu dönemde en önemli bileşenler, geleneksel olmayan güvenlik tehditleri ve bu tehditler karşısında nasıl bir çözüm geliştirileceği olmuştur (Karabulut, 2015, s.79-80).

Özellikle küreselleşmenin ivme kazanması ile birlikte devlet güvenliğinden ziyade daha genel ve özel alanlar ortaya çıkmış bu da güvenlik alanında bir genişleme yaşanması ile sonuçlanmıştır. Güvenlik kavramı, bireysel ve küresel olarak analiz edilmeye ve geleneksel olmayan yönleriyle de ele alınmaya başlanmıştır (Baylis & Smith, 2001). Öte yandan, küreselleşme sonucunda ekonomik, sosyal, askeri ve politik gibi alanlarda yaşanan değişim ve dönüşüm de güvenliğin yeniden ele alınması çerçevesinde katkı sağlamıştır. Dolayısıyla da küreselleşme süreci güvenlik tehditlerinin farklılaşmasını beraberinde getirirken yeni bir

güvenlik tanımlamasının ya da tanımlamalarının da gerektiğini gözler önüne sermiştir. Zira 1990'lardan itibaren geleneksel güvenlik yaklaşımının güvenlik tehdidi algılamaları ve bu tehditlerle mücadele etme yöntemleri de dâhil görüşleri güvenliği sağlamada yetersiz kalmıştır. Bu bağlamda, “güvenlik nedir?”, “kimin güvenliği?”, “güvenlik nasıl sağlanmalıdır?” gibi sorulara verilen yanıtlar ortaya çıkan yeni ortamda değişmiştir (Karabulut, 2015, s.125).

Yeni güvenlik yaklaşımında her ne kadar devlet güvenliği önceliğini ve belirleyiciliğini korusa da, bu anlayışa göre bireyin güvenliği devletin güvenliğinden daha önemlidir. Ancak bu yaklaşım geleneksel görüşün bir reddi değil, eskinin yeni güvenlik yaklaşımı içinde genişletilmesi ve derinleştirilmesi anlamına gelmektedir. Yine de bireyi merkeze alan yeni güvenlik anlayışında “kimin güvenliği?” sorusuna verilen cevap değiştiği gibi tehdidin kaynaklarının ve bu tehditlerle mücadelenin⁵ dolayısıyla da güvenlik alanlarının değiştiği görülmektedir. Bu anlamda, yeni ortaya çıkan tehditler genellikle ne zaman nerede ortaya çıkacağı ve nereyi etki altında bırakacağı belli olmayan dolayısıyla geleneksel olmayan ve askeri güçlerle cevap verilemeyecek tehditlerdir (Karabulut, 2015, s.131). Öte yandan, yeni tehditler iç ve dış ayrımını ortadan kaldırmaya başladığından bu tehditlerle mücadele hususunda ulusal ve uluslararası işbirliğine ihtiyaç duyulmuştur (Nye & Welch, 2011).

Bu kapsamda, ortaya çıkan yeni tehditler doğrultusunda yeni güvenlik alanlarını da aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür. Bunlar;

- İnsan Güvenliği
- Çevresel Güvenlik
- Ekonomi Güvenliği
- Sağlık Güvenliği
- Demografik Güvenlik
- Enerji Güvenliği
- Gıda Güvenliği (Karabulut, 2015, s.134-135).

Belirtilmesi gereken nokta ise bu alanların birbirinden ayrı olarak değil, bir bütünün parçası şeklinde görüp birbirlerinden bağımsız olarak düşünülmemesi gerektiğidir.

⁵ Detaylı bilgi için Bknz. Çağrı Erhan, “Küreselleşme Döneminin Tehditleriyle Mücadele”, Strateji ve Analiz Dergisi, sayı:5, 2003.

4.1. Geleneksel Güvenliğe Bir Meydan Okuyan: İnsan Güvenliği

İnsan güvenliği kavramı, devletin güvenliğine odaklanan güvenlik çalışmalarına hem bir yeni yorum hem de tamamlayıcı bir bakış açısı ortaya koymaktadır. İnsan güvenliği yaklaşımının öznelere bireylerdir ve nihai hedefi insanların yoksulluk ve hastalık gibi geleneksel (yani referans nesnesi devlet olan) ve geleneksel olmayan tehditlerden korunmasıdır. Güvenlik gündemini devlet güvenliğinin ötesine taşımak, onun yerini almak anlamına gelmez, aksine onu tamamlamayı ve onun üzerine inşa etmeyi içerir. Bu yaklaşımın merkezinde, insan güvenliği yoksunluklarının devletler içinde ve arasında barış ve istikrarı baltalayabileceği, buna karşılık devlet güvenliğine aşırı vurgunun insan refahına zarar verebileceğini iddia etmektedir. Devlet güvenliğinin merkezi sağlayıcısı olmaya devam etmektedir ancak insan güvenliği yaklaşımına göre devlet güvenliği insan refahı, onuru ve bekası için yeterli değildir. Bu nedenle referans nesnesi insan olan yeni güvenlik yaklaşımlarıyla desteklenmelidir (Kerr, 2017).

Soğuk Savaş'ın sona ermesi ile birlikte 1990'ların başında Kopenhag Okulu gibi yeni güvenlik yaklaşımları tartışılmaya başlanmıştır. İnsan güvenliği de politika ve akademik tartışmalara tam anlamıyla 1990'ların başlarında girmeye başlamıştır.⁶ İnsanların güvenliğini korumaya yönelik bütüncül vizyon, bireylerin güvenliğine yönelik tehdidi neyin oluşturduğu, herhangi bir tehdidin yoğunluğu ve yansımalarının nasıl ölçülebileceği (örneğin, tarihsel veriler veya ileriye dönük tahminler) ve tehdidin hangi olası araçlarla önlenebileceği veya ortadan kaldırılabileceğine ilişkin göreceli anlayışlarla şekillenen çeşitli yorumlara açıktır (Ovalı, 2006).

İnsan güvenliğinin ilk tanımı 1994 yılında Mahbub ul Haq'ın Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP), İnsani Kalkınma Raporu'nda bu kavrama dikkat çekmesiyle yapılmıştır. Bu tanımdaki en önemli vurgu insan güvenliğinin bir özgürleşme (emancipation) aracı olarak görülüp “korkudan kurtulma (freedom from fear)” ve “yokluktan kurtulma (freedom from fear)” ve daha sonraki süreçlerde bu ikiliye eklenen “onurlu yaşama özgürlüğü” amaçlarına ulaşabilmek için politika çıktıları önermesidir. Bu rapor, insani güvenliğinin bölgesel ve askeri kaygıların ötesinde, temelde insan yaşamı ve onuruyla ilgili olduğunu savunmuştur (UNDP, 1994). Bu yaklaşımı destekleyen devletler ve uluslar-üstü örgütler açısından ise Ottawa Sözleşmesi (Kara Mayınlarını Yasaklama Anlaşması), Uluslararası Ceza Mahkemesi'nin

⁶ Detaylı bilgi için Bknz. Barry Buzan, People, States and Fear the National Security Problem in International Relations, Brighton: Wheatsheaf Books, 1983.

kurulması ve Çocuk Hakları Sözleşmesi İhtiyari Protokolü gibi çok sayıda başarı sayılabilir (Kerr, 2017, s.113).

Birleşmiş Milletlere göre insan güvenliğinin temel tehditleri ve olası nedenleri şu yedi madde ile açıklanabilir:

- 1. Ekonomik Güvenlik Sorunları:** Kalıcı yoksulluk, işsizlik, krediye erişim eksikliği ve diğer ekonomik fırsat eşitsizliklerini içermektedir.
- 2. Gıda Güvenliği Sorunları:** Açlık, kıtlık, gıda fiyatlarında ani artış gibi konuları içine almaktadır.
- 3. Sağlık Güvenliği Sorunları:** Salgın hastalıklar, yetersiz beslenme, kötü sanitasyon, temel sağlık hizmetlerine erişim eksikliğini kapsamaktadır.
- 4. Çevresel Güvenlik Sorunları:** Çevresel bozulma, kaynakların tükenmesi, doğal afetleri ifade etmektedir.
- 5. Kişi Güvenliği Sorunları:** Her türlü fiziksel şiddet, insan kaçakçılığı, çocuk işçiliği gibi sorunları içermektedir.
- 6. Toplumsal Güvenlik Sorunları:** Etnik, dini ve diğer kimlik temelli gerilimler, suç, terörizm gibi sorunları kapsamına almaktadır.
- 7. Politik Güvenlik Sorunları:** Siyasi baskı, insan hakları ihlalleri, hukukun üstünlüğü ilkesinin zedelenmesi ve adalet eksikliği gibi sorunları içine almaktadır (UNDP, 1994, s.24-25).

İnsani güvenliği yaklaşımı bu sorunların çözümü için devletler ve uluslararası örgütler için sadece bir birlikte çalışma önerisi sunmaz. Aynı zamanda bu birlikte çalışma pratiklerinin işleyişlerine dair temel ilkeler gelişmiştir. Bunlar:

- İnsan merkezli,

- Kapsamlı,

- Bağlama özgü,

- Önleme odaklı ve

-Koruma ve güçlendirmeye yönelik çalışma modellerinin geliştirilmesi temel ilkeler olarak karşımıza çıkmaktadır (UN, 2016).

4.2. Covid-19 Salgını ve İnsani Güvenliği Yeniden Düşünmek

Dünyanın her yerine sirayet eden ve önemli bir insani güvenlik tehdidi olarak karşımıza çıkan Covid-19 salgını, insani güvenlik yaklaşımının analiz edilmesi anlamında bir fırsat sunmuştur.

Zira bu salgın yukarıda da belirtilen yedi güvenlik alanından en temelde dördü için ciddi tehdit oluşturmuştur. Covid-19 salgını insanların sadece sağlık güvenliklerini değil, aynı zamanda ekonomik, gıda, politik güvenliklerini de etkilemiştir. Bu salgının sağlık güvenliği kapsamında göz önüne alındığında, birçok insanın ölümüne neden olduğu ve hastalıktan kurtulanlarda ise çeşitli kalıcı hasarlar bıraktığı görülmüştür. Ekonomik güvenlik açısından, uygulanan seyahat engelleri ve karantina önlemleri ekonomik faaliyetleri yavaşlaması ve işsizliğin artması ile sonuçlanmıştır. Salgın esnasında olumsuz etkilenen gıdanın üretim süreçleri ve elbette işsizliğin artması da, gıda fiyatlarının artmasına ve erişiminin zorlaşmasını beraberinde getirmiştir. Ayrıca pandemi sebebiyle insanların hareketliliğini kısıtlayan tedbirler, insanların politik güvenliğini de yakından etkilemiştir. Tüm bu yaşananlar salgın ile birlikte güvenliğin kapsamlı olarak düşünülmesini gerektirmiştir.

Pandemiler, sağlık acil durumları ve zayıf sağlık sistemlerin insanların sadece hayatlara mal olmakla kalmamakta, küresel ekonomi ve güvenliğe yönelik en büyük risklerden bazılarını oluşturmaktadır (WHO, tarih yok). Bu anlamda 2020'nin başlarından itibaren artırılmaya başlayan karantina tedbirleri, küresel ekonomideki daralmayı da beraberinde getirmiştir. Örneğin ciddi manada yoğun önlemlerin alındığı Nisan ayı ekonomideki daralmanın artması ile sonuçlanmıştır. Uluslararası Para Fonu'nun (IMF) 2020 yılında yayınlamış olduğu raporuna bakıldığında dünya genelindeki 2019'da %2,8 olan GSYİH'nin bir önceki yıla nazaran -%4,4 gerileyeceği öngörülmüştür. Bu çerçevede, yükselen ekonomilerde, büyümenin -%3,3 gerileyeceği belirtilirken, gelişmiş ekonomilerde ise -%5,8'lik bir oranda daha fazla gerilemenin söz konusu olacağı saptanmıştır. Belirtilmesi gereken husus bu dönemde Çin'in %2'lik bir büyüme kaydettiğidir. Ancak Çin'in 2020 yılı için %6'lık bir büyüme beklentisi karşısında önemli oranda az kalmıştır (IMF, 2020a). Çin'in haricinde ABD'nin de GSYİH'nin 2020 yılında %5 oranında azaldığı ve bunu %15 oranının işsizlik oranının takip ettiği (IMF, 2021) ve 27 Mart 2020 tarihinde ABD'de 3,3 milyon kişiyi pandemi nedeniyle işsizlik başvurusunda bulunduğu kaydedilmiştir (Öztürk, 2021, s. 129). Yine IMF'in (2020b) 2020 yılı raporuna göre, yukarıdaki tabloda can kayıplarının en fazla olduğu ilk on ülke içinde sayılan Almanya'da -%7, İtalya'da -%9,1, Rusya'da -%5,5 (ki bu daralmada enerji krizi önemli bir etken), İspanyada -%8,0 ve Türkiye'de ise -%5,0 ekonomik daralma yaşanacağı saptanmıştır. En nihayetinde Covid-19 salgının dünya ekonomisinin önemli bir aktörü olan Çin ve ABD'yi bu denli etkilediği göz önüne alındığında, ekonomisi özellikle küresel ticaret, turizm gibi gelirlere bağlı olan ya da dış borcu fazla, geliri düşük az gelişmiş ülkeleri ve söz konusu devletlerin insanların daha fazla etkilediği bir gerçektir.

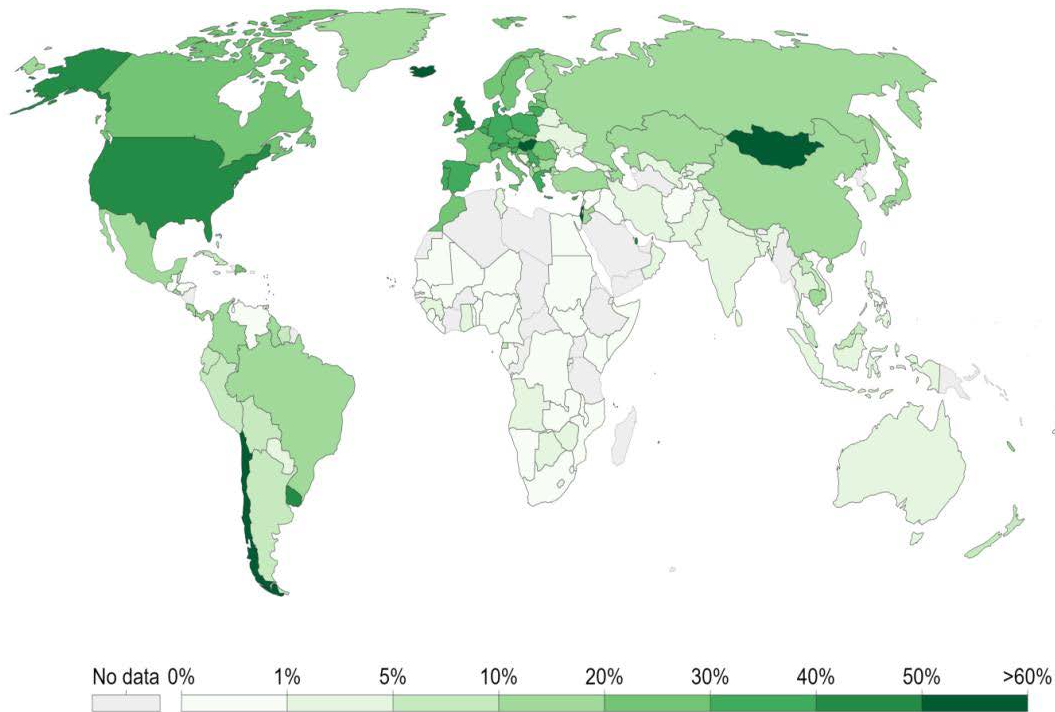
Öte yandan, salgın esnasında hemen hemen bütün devletlerin, uluslararası havaalanlarını kapatma da dâhil olmak üzere seyahat yasağı, sokağa çıkma yasakları, eğitimi internet üzerinden devam ettirme, sosyal faaliyetleri iptal etme gibi birçok tedbirler alarak benzer politikalar izlediği görülmüştür (Tarlanoğlu, 2021, s.3697-3698). Ancak küreselleşmenin arttığı günümüzde ulusal sınırların anlamsız olduğu göz önüne alındığında, pandemi sürecinde devletlerin tek taraflı olarak almaya çalıştıkları önlemler pandeminin yayılmasını engelleyememiştir. Hatta örneğin Çin'in aldığı, dünyanın geri kalanına göre çok daha sert önlemler, hastalığın dünyada etkisini kaybetmeye başladığı bir dönemde Çin'de ikinci ve kuvvetli bir dalganın ortaya çıkmasının önünü alamamıştır (Euronews, 2020). Bu kapsamda, Covid-19 salgını devletlerin işbirliği içinde hareket etmesinin ne denli önemli olduğunu ve küresel olan bir salgın karşısında devletler düzeyinde değil de, ortak çabanın önem arz ettiğini ancak ve ancak bu sayede diğer alanlarda güvenliğin sağlanabileceğini kanıtlar nitelikte olmuştur.

Pandeminin yayılmasını engelleme, hastalığın bağışıklık kazanmasını sağlama amacıyla geliştirilen aşılarda, bir küresel aşı rekabetinin yaşanmasının sonucunda pandeminin yayılması engellenememiş hatta dünyanın her yerine ulaştırılamayan aşılarda farklı mutasyonların ortaya çıkması ile sonuçlanmıştır. Aşı rekabeti açısından, Öztürk'ün (2021, s.132) yapmış olduğu Titanik Modeli teşbihi yerinde olmuştur. Öztürk aşı yarışını, Titanik faciasında, gemi batarken sınırlı sayıda filikalara, gemide yolculuk ettikleri mevkilerine göre öncelikle zengin ve statü sahibi insanların bindirilmesine benzetmiştir. Covid-19 salgınında da aşı üretiminin başlamasının ardından Batılı ülkelerin, sınırlı üretime sahip olan aşı üreticileri ile anlaştıkları ve aşılara kendi insanları için el koydukları görülmüştür (Alkanat, 2021). Bu doğrultuda, Biontech, Moderna, Astrazeneca, Sinovac, Sputnik V gibi aşılarda her ne kadar salgının sona erdirilmesi için bir umut olsa da, küresel anlamda eşit faydalanmadığı ve her devlet kendi güvenliğini ön plana çıkardığı için küresel anlamda insan güvenliği ve özelde sağlık güvenliği için bir sorun teşkil etmiştir.

Her ne kadar bu durum aşılarda satın alma potansiyeline sahip ülkeler açısından büyük bir soruna dönüşmese de, gelişmemiş ve ekonomileri zayıf devletler için aşılara ulaşma imkânı önemli bir sorun olmuştur. Salgının kontrol altına alınması, küresel bağışıklığın kazanılması göz önüne alındığında ise yoksulluk içindeki devletler için salgının hemen çözülemeyecek bir durum olduğu açıkça görülmektedir. Bu anlamda, üzerinde durulması gereken asıl konunun devletlerin kendi ulusal çıkarlarını korumak yerine ulusal ve uluslararası işbirliği ile birlikte tüm insanlığın fırsat eşitliğinden faydalanmasına hizmet etmesinin önemini anlaşılması olmuştur. Zira

aşağıdaki harita incelendiğinde özellikle Afrika ülkelerinin aşıya ulaşmadıkları veya aşılama konusuna dair herhangi bir veri akışının gerçekleşmediği hemen dikkat çekmektedir (Tarlanoğlu, 2021, s.3698-3699). Aşı stokçuluğu, aşının ekonomik açıdan fakir olan Güney Afrika'ya ulaşmamış olması 2021'de ortaya çıkan ve Covid-19'a göre daha öldürücü olduğu bilinen (Euronews, 2021) Güney Afrika mutasyonunun da bir sebebi olarak gösterilebilir. Bu durum, küresel bir ortaklık sağlanamaz ve tüm insanlığı kapsayan önlemler alınmazsa Covid-19 salgını ile tam anlamıyla mücadele edilemeyeceğini ve sonlandırılmasının da mümkün olmayacağını göstermiş her ne kadar kontrol altına alınsa da, ortaya çıkabilecek yeni salgınlarda tekrar aynı sorunların yaşanabileceğini açıkça göstermiştir.

Şekil 1. Aşılamanın Dünyanın Bölgelerine Göre Dağılımı



Kaynak: Tarlanoğlu, 2021, s.3700.

Değnilmesi gereken bir başka konu BM Genel Sekreteri Gutierrez'in tüm çatışmaların durdurulması yönündeki çağrısına rağmen Ermenistan ve Azerbaycan arasındaki çatışmalar Kasım ayına kadar sürmesi, savaş hali yaşayan Yemen ve Suriye'de neredeyse salgına karşı hiçbir önlemin alınmaması, Sudan, Nijerya ve Çad gibi çökmüş devletlerde ise pandemi önlemleri yetersiz kalmış olmasıdır (Aytaç, 2021, s. 62; Perthes, 2020, s.114). Bununla birlikte, çeşitli Afrika ülkelerinden ve totaliter rejim nedeniyle Kuzey Kore'den WHO'ya salgına ilişkin veri akışı olmaması ve yine Kuzey Kore'nin WHO'nun aşı teklifini reddetmesi de önlemlerin etkisizliğinde önemli bir faktör olmuştur (Euronews, 2022). Diğer yandan, bu dönemde

uluslararası hukuk açısından da sorunların ortaya çıktığı görülmüştür. Örneğin uluslararası ortamda tanınmayan bir devlet olan KKTC, WHO'ya üye olarak kabul edilmediği için küresel önlemlerden de izole edilmiştir.

Bu çıkarımlardan sonra kısaca özetlemek gerekirse, her ne kadar Covid-19 salgını aslında doğrudan bir sağlık güvenliği tehdidi olarak ortaya çıkmış olsa da, uygulanan ekonomik tedbirler sonucunda ekonominin daralması ve dolayısıyla işsizliğin artması ile ekonomi güvenliğini de etkilemiş ve ekonomik güvenlik tehdidi haline gelmiştir. Bununla birlikte, tedarik zincirinde yaşanan sıkıntılar paralelinde gıda güvenliğini de yakından ilgilendirmeye başladığı görülmüştür. Ayrıca salgından korunmak amacıyla kullanılan maske, eldiven vb. ürünlerin kullanımı ve nasıl atılacağı konusundaki ihmalkârlık çevreyi de tehdit etmeye başlamıştır. Son olarak Covid-19 ile mücadelede devletlerin uyguladığı kısıtlamalar (toplantı ve gösteri hakkı, siyasi partilerin miting gerçekleştirememesi) insanların siyasi güvenliklerine de tehdit teşkil etmeye başlamıştır. Dolayısıyla hem küresel hem de insan güvenliğinin neredeyse her alanını tehdit eden bu salgına karşı da evrensel bir bakış açısı geliştirebilmek önem arz etmektedir.

5. SONUÇ

Covid-19 gibi yeni hastalıklar, insanların sağlığını bozan ve sosyal ve ekonomik etkilere neden olan benzeri görülmemiş oranlarda ortaya çıkmaktadır. Görüldüğü gibi pandemi büyük ölçüde sağlık güvenliği anlamında önemli tehditler doğurmuştur. Ancak lojistik ağı ve arz zincirinin kopması nedeniyle pandemi ve hemen sonrasında mal ve hizmet akışında yaşanan sorunlar başta Türkiye, Venezüella ve Arjantin ancak daha düşük düzeyde de olsa, Batı dünyası açısından enflasyonist bir dalganın ortaya çıkmasına da neden olmuştur. Hızla yükselen enflasyon arz-talep dengesini bozarak küresel ekonomiye büyük zarar vermiş ve tüm dünya satın alma gücünde azalma ve fakirleşme sorununu doğurmuştur. Elbette bu etki en fazla Suriye ve Yemen gibi savaş hali yaşayan ülke halklarını vurmuş ve gıdaya erişim tehlikeli boyutta zorlaşmıştır. Bu sorunlar sanitasyon sorunlarıyla da birleşince örneğin Yemen trajik bir kolera salgınına sahne olmuştur. Keza sokağa çıkma yasakları, pandemi döneminde alınan olağanüstü önlemler de kişi özgürlüğü ve toplumsal özgürlük tartışmalarının da merkezine oturmuştur.

Tüm bu yaşananlar güvenliğin sadece devlet güvenliği olarak anlaşılamayacağına ilişkin tartışmayı onaylar niteliktedir. Covid-19 salgını, geleneksel olmayan güvenlik tehditlerini içine almayan ve sadece devletin güvenliğinin sağlanması gerektiğini ileri süren geleneksel görüşün, insanların güvende olmaları için yeterli olmadığını açıkça göstermiştir. Kaldı ki salgınla

beraber ie kapanan ve katı ya da yumuşak önlemler alan ABD, Çin, Kuzey Kore gibi devletler hatta ortak sağlık politikasını tam anlamıyla işletemeyen Avrupa Birliği'nin tek başlarına aldıkları önlemler can kayıplarının önüne geçememiş ve küresel salgın ile küresel bir şekilde mücadele edilmesi gerektiği açıkça görülmüştür. Pandemi sadece bir sağlık sorunu olarak kalmamış, insan güvenliğinin neredeyse yedi boyutunu da ilgilendiren bir küresel soruna dönüşmüştür. Dolayısıyla uluslararası işbirliğini ve dayanışmayı gerekli kılan pandemi, insan güvenliğinin tam anlamıyla sağlanabilmesi konusunda evrensel bir yaklaşıma gereksinim olduğunu kanıtlamıştır. Bu nedenle de insan gveliliğine ilişkin insan merkezli, kapsamlı, bağlama zėg, nleme odaklı koruma ve güçlendirmeye yönelik önlemlerin küresel siyasetin ajandasına yerleşip daha katılımcı bir aktörler düzeyinde politika setlerinin desteklenmesinin gerektiği gözler önüne serilmiştir.

KAYNAKÇA

- Akgl-Açıkmeşe, S. (2011). Algı mı, söylem mi? Kopenhag okulu ve yeniklasik gerçekçilikte güvenlik tehditleri. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 8(30), 43-73.
- Alameşe, Y. (2021). Covid-19 salgını ve insani güvenlik. *İstanbul Kent Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 2(1), 33-48.
- Alkanat, A. (2021). *5 Soru: Dünya genelinde aşı adaletsizliği*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA), [Erişim tarihi: 20.06.2023. <https://www.setav.org/5-soru-dunya-genelinde-asi-adaletsizligi/>].
- Ateş, D. (2009) Uluslararası ilişkiler disiplininin oluşumu: idealizm/realizm tartışması ve disiplinin zerkliği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, (10)17, 11-25.
- Aytaç, G. B. (2021). Covid 19 Pandemisi sonrası vre, toplum ve insan merkezinde güvenliği yeniden okumak. *Covid-19 Pandemisinin Küresel Siyasette Ulusal ve Uluslararası lekte Güvenlik Algısı ve Pratiklerine Yarattığı Etkiler* içinde (ss.58-75), Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Araştırma Merkezi, İstanbul.
- Baldwin, D. A. (1997). The concept of security. *Review of International Studies*, cilt:23, 5-26.
- Baylis, J. & Smith, S. (2001). *Globalization of world politics - an introduction to international relations*. United States: Oxford University Press.
- Baylis, J., Smith, S. & Owens, P. (2008). *The globalization of world politics*. Oxford: Oxford University Press.
- Baysal, B. (2022). Güvenlik kavramı ve güvenliğin dönüşümü. B. Baysal, (Der.), *Uluslararası İlişkilerde Güvenlik* içinde (ss. 3-10), 1. Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- BBC News. (2020). *Koronavirüs Nedir: COVID-19'a karşı hangi önlemler alınmalı, virüsün özellikleri neler?* [Erişim tarihi: 10.06.2023. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-51177538>].
- Beriş, H. E. (2015). Kamu düzeni, güvenlik ve demokratikleşme. *Güvenlik alışmaları Dergisi*, 17(1), 1-18.

- Bilgin, P. (2010). Güvenlik çalışmalarında yeni açılımlar: yeni güvenlik çalışmaları. *Stratejik Araştırmalar*, 8(14), 69-96.
- Bozdağlıoğlu, Y. & Özen, Ç. (2004). Liberalizmden neoliberalizme güç olgusu ve sistemik bağımlılık. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 1(4), 59-79.
- Briand Finance. (2020). *New Zealand Trumps America-Survey of Over 75,000 Respondents Ranks New Zealand Top and US Bottom for Combatting COVID-19*. [Erişim tarihi: 17.06.2023. <https://brandfinance.com/press-releases/new-zealand-trumps-america-survey-of-over-75000-respondents-ranks-new-zealand-top-and-us-bottom-for-combatting-covid-19>].
- Buzan, B. (1983). *People, states and fear the national security problem in international relations*. Brighton: Wheatsheaf Books.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014), İçerik analizinin parametreleri, *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Erhan, Ç. (2003). Küreselleşme döneminin tehditleriyle mücadele. *Strateji ve Analiz Dergisi*, sayı:5, 1-15.
- Euronews. (2020). *Çin'de 2. dalga önlemi: salgının yeniden görüldüğü Vuhan'da 11 milyon kişiye Covid-19 testi*. [Erişim tarihi: 20.06.2023. <https://tr.euronews.com/2020/05/14/cin-de-2-dalga-onlemi-salg-n-n-yeniden-goruldugu-wuhan-da-11-milyon-kisiye-covid-19-testi>].
- Euronews. (2021). *Güney Afrika'da yeni Covid-19 varyantı Omicron ile ilgili neler biliniyor?* [Erişim tarihi: 20.06.2023. <https://tr.euronews.com/2021/11/27/guney-afrika-da-endise-verici-mutasyonlara-sahip-yeni-covid-19-varyant-yla-ilgili-neler-bi>].
- Euronews. (2022). *Covid-19'dan ölümleri teyit eden Kuzey Kore'ye Çin, ABD ve Güney Kore'den yardım teklifi*. [Erişim tarihi: 19.06.2023. <https://tr.euronews.com/2022/05/13/covid-19-dan-olumleri-teyit-eden-kuzey-kore-ye-cin-abd-ve-guney-kore-den-yard-m-teklifi>].
- Griffiths, M. & O'Callaghan, T. (2002). *International relations: the key concepts*. London: Routledge.
- Huysmans, J., & Squire, V. (2009). Migration and security. in: dunn cavelty, Myriam and Mauer, Victor eds. *Handbook of Security Studies*. London, UK: Routledge.
- International Monetary Fund (IMF). (2020a). *Real GDP growth*. [Erişim tarihi: 20.06.2023. https://www.imf.org/external/datamapper/NGDP_RPCH@WEO/OEMDC/ADVEC/WEOWORLD].
- International Monetary Fund (IMF). (2020b). *World economic outlook*. [Erişim tarihi: 20.06.2023. <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2020/04/14/weo-april-2020>].
- International Monetary Fund (IMF). (2021). *Real GDP growth*. [Erişim tarihi: 20.06.2023. https://www.imf.org/external/datamapper/NGDP_RPCH@WEO/OEMDC/ADVEC/WEOWORLD].
- Karabulut, B. (2015). *Güvenlik: küreselleşme sürecinde güvenliği yeniden düşünmek*. 2. Baskı, Ankara: Barış Kitap.
- Kerr, P. (2017). İnsani güvenlik. A. Collins, (Ed.) *Çağdaş Güvenlik Çalışmaları* içinde (ss.104-116), (Çev. N. Uslu). Üçüncü Basımdan Çeviri, İstanbul: Uluslararası İlişkiler Kütüphanesi.

- Maani, N. & Galea, S. (2020). COVID-19 and underinvestment in the public health infrastructure of the United States. *The Milbank Quarterly*, 98 (2), 250–259.
- Mareiniss, D. P. (2020). The impending storm: COVID-19, pandemics and our overwhelmed emergency departments. *The American Journal of Emergency Medicine*, 38 (6), 1293-1294.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation, *Psychological Review*, 50, 370-396.
- McSweeney, B. (1999). *Security, Identity and interests: a sociology of international relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newman, E. (2010). Critical human security studies. *Review of International Studies*, 36(1), 77–94.
- Newman, E. (2022). Covid-19: A human security analysis. *Global Society*, 36(4), 431-454.
- Nye, J., S. & Welch, D. A. (2011). *Küresel çatışmayı ve işbirliğini anlamak*. (Çev. R. Akman) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2020a) *Health data*. [Erişim tarihi: 17.06.2023. <https://data.oecd.org/healthres/nurses.htm#indicator-chart>].
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2020b). *Women at the Core of the Fight Against Covid-19 Crisis*. [Erişim tarihi: 17.06.2023. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127_127000-awfnqj80me&title=Women-at-the-core-of-the-fight-againstCOVID-19-crisis].
- Ovalı, Ş. (2006). Ütopya İle pratik arasında: uluslararası ilişkilerde insan güvenliği kavramsallaştırması. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 3(10), 3-52.
- Öztürk, A. (2021). Covid 19 pandemisinde devletler ve uluslararası toplum: ‘başarısız devlet’ kavramı üzerinden bir değerlendirme. *Covid 19 Pandemisinin Küresel Siyasette Ulusal ve Uluslararası Ölçekte Güvenlik Algısı ve Pratiklerine Yarattığı Etkiler* içinde (ss. 109-136), Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Araştırma Merkezi, İstanbul.
- Perthes, V. (2020). Korona krizi ve uluslararası ilişkiler: açık sorular, geçici varsayımlar. *covid-19 sonrası dünya: işbirliği mi rekabet mi?* içinde (ss.110-115), Stratejik Araştırmalar Merkezi, Ankara: SAM Yayınları.
- Sancak, K. (2013). Güvenlik kavramı etrafındaki tartışmalar ve uluslararası güvenliğin dönüşümü. *KTÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt:6, 123-134.
- Schweller, R. L. (1996). Neorealism’s status quo bias: what security dilemma? *Security Studies*, 5 (3), 90-121.
- Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI). (2021). Military expenditure by country as percentage of gross domestic product, 1988-2020, [Erişim tarihi: 17.06.2023. <https://sipri.org/sites/default/files/Data%20for%20all%20countries%20from%201988-2020%20as%20a%20share%20of%20GDP%20%28pdf%29.pdf>].
- Tarlanoglu, O. (2021). Küreselleşme ve güvenlik kavramlarının Covid-19 salgını özelinde incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, sayı:54, 3680-3707.
- Tian, N., Kuimova, A., Silva, D. L. D., Wezeman, P. D. & Wezeman, S. T. (2020). Trends in world military expenditure, 2019. *Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI)*, 1-12.
- United Nation. (2016). *Human security handbook*. (Erişim tarihi: 18.06.2023. <https://www.un.org/humansecurity/wp-content/uploads/2017/10/h2.pdf>).

- United Nations Development Programme (UNDP). (1994). *Human development report 1994*. Erişim tarihi: 18.06.2023. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr1994encompletenostatspdf.pdf>.
- Uyğun, E.D. (2022). Değişen Avrupa Savunma ve güvenlik anlayışı dinamiği: fouchet planı ve Avrupa Birliği Anlaşması. 1. Uluslararası Lisansüstü Öğrenci Konferansı 21 YY'da Güvenlik ve Barışın İnşası Konferans Tam Metin Bildiri Kitabı, 117-60.
- Uyğun, E.D., Kanat, S. & Gürkaynak, M. (2022). Kavramsal açıdan teröre bir neden olarak Neo-Oryantalizm. *International Journal of Business Economics and Management Perspectives*, 6(2), 395-413.
- Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi, *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201.
- Walt, S. M. (2017). *Realism and security*. (Erişim tarihi: 09.06.2023. <https://oxfordre.com/internationalstudies/display/10.1093/acrefore/9780190846626.001.0001/acrefore-9780190846626-e-286>).
- Wolfers, A. (1952). National security as an ambiguous symbol. *Political Science Quarterly*, 67(4), 481-502.
- World Health Organization (WHO). (2021). WHO Coronavirus disease (COVID-19) dashboard. [Erişim tarihi: 20.06.2023. <https://covid19.who.int>].
- World Health Organization (WHO). (tarih yok). *Human health*. [Erişim tarihi: 20.06.2023. https://www.who.int/health-topics/health-security/#tab=tab_1].

Research Article

Covid-19 Salgını Çerçevesinde Geleneksel Güvenlik Anlayışına İlişkin Bir Eleştiri ve İnsani Güvenliği Yeniden Düşünmek

A Criticism of the Traditional Security Understanding and Rethinking Human Security Within the Framework of the Covid 19 Pandemic

Zeynep PARALI ⁷, Selim KANAT ⁸ & Muharrem GÜRKAYNAK ⁹

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Discussions about security in the discipline of International Relations have begun to take place between the traditional approach, which defines security in military terms and addresses the security agenda in a "narrow" manner, and new/critical approaches, which interpret this agenda more broadly. While state security maintained its priority during the Cold War period; With the changes and transformations in the international system, especially after the collapse of the USSR, the importance of new approaches in the field of Security Studies began to increase. New reference objects such as "human security", "social security" and "security of the planet" began to come to the fore. While the starting point of the expansion in the agenda of security studies coincided with the détente period of the Cold War years, the developments in the international system after this period increased the diversity of the agenda in question. In addition to military security threats, the diversity of security threats has become multidimensional, causing the international security environment to face a dynamic agenda. In such an environment, the traditional understanding of security has been exposed to increasing criticism from new approaches. According to the traditional understanding of security, which is formed around an idea that considers the state as the only reference object in terms of military security, security is related to interstate competition and conflict, and military threats constitute the main subjects of the traditional security understanding. According to the traditional understanding of security, the most obvious element of national security is that a state protects its national borders from other states. However, today, the dimensions of security have changed and a new understanding of security has come to the fore, even if it includes the military dimension. At this point, many issues that the traditional view described as "low politics" issues during the Cold War have now fallen within the scope of international politics. Therefore, the steps to be taken to solve the problems experienced in this context no longer have only military meaning. These developments clearly showed that the concept of security has changed.

⁷**Sorumlu Yazar/Corresponding Author**, Doktora Öğrencisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, İİBF, Avrupa Birliği Çalışmaları, Isparta, Türkiye. e-posta: zeynepparali@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8573-8770.

⁸Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, İİBF, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Isparta, Türkiye. e-posta: selimkanat@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2663-3757.

⁹Prof. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, İİBF, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Isparta, Türkiye. e-posta: muharremgurkaynak@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5371-0474.

According to new/critical security approaches, which criticize the traditional security approach for focusing on external threats and especially military threats originating from other states, the origin of security threats is either non-state (domestic and supranational) or the state itself. In addition, the new security approach argues that many threats to humanity do not originate only from other states and draws attention to global security threats such as environmental pollution, hunger, pandemics, natural disasters, and human and drug trafficking. The new security approach suggests that there is a process of change in the international system and that new values are beginning to replace the nation-state at both individual and global levels. At the same time, the new values emerging at the individual level are combined with human rights and needs, at the global level, on the one hand, the spread of democracy and the free market, on the other hand, the fight against the common threats to humanity, such as pollution, diseases, drugs, the spread of unconventional weapons, etc. At this point, new security approaches have examined security in a more comprehensive perspective by combining security with broader social, economic, environmental and political objectives, by replacing the state with the individual, contrary to the traditional view, as the reference object of security. As can be understood from here, according to the new security approach, military power is not the only source of national security, and military threats are not the only danger that states face. For this reason, non-military phenomena can also threaten states and individuals. Therefore, according to the new security approach, military tools alone will not be sufficient to combat new security threats. In this case, the new security approach, which argues that security is for all humanity, argues that the most effective methods that can be used to solve non-military security democratization, economic development, promotion of interdependence, conflict resolution, and the protection and expansion of individual rights and freedoms.

Considering the above, it is clear that the increase in the mobility of people, information and goods brought about by globalization and technological progress has significantly changed the functioning of the entire world. This situation causes the reshaping of security searches and threat perceptions in the international arena in today's world, where geographical borders are increasingly losing their importance. A state's gradual loss of its ability to keep security problems outside its borders out can ultimately result in a national security problem becoming a global security problem. Starting from this point, this study aims to reveal that the traditional methods of the traditional understanding of security are not sufficient to prevent the Covid-19 pandemic, which emerged in Wuhan, China and spread all over the world, becoming a global threat. However, within the framework of the Covid-19 pandemic, it was emphasized that a new understanding of security or human security should be rethought and that a global problem should be combated with global methods. In this regard, in the first part of the first part of the study, the basic assumptions of the traditional security approach are explained; In the second part, an analysis and criticism was made on why the methods of traditional view could not prevent Covid-19. In the first part of the second part of the study, the assumptions of the new security approach in general and human security in particular were explained, and then an evaluation was made within the scope of the Covid-19 pandemic in the second part.

Conclusion

Finally, in the conclusion of the study, it was concluded that combating a global pandemic with traditional methods is not sufficient in today's international environment, and it was emphasized that people-oriented and global solution methods should be applied, especially to problems that concern humanity.

Araştırma Makalesi / Research Article

Okul Öncesi Fen Eğitimi Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi

A Bibliometric Analysis of Preschool Science Education Studies

Meryem ÇELİK¹ & Nurcan UZEL²

Geliş/Received: 02.12.2023

Kabul/Accepted: 15.12.2023

Öz

Fen kavramlarını ve bilimsel düşüncüyü geliştirmek için sağlam bir temel oluşturmada okul öncesi dönemden itibaren fen eğitiminin verilmesi önemlidir. Bu nedenle gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında çalışmalar yapılmaktadır. Bu araştırma ile Web of Science veri tabanında, okul öncesi fen eğitimi üzerine yayımlanmış akademik yayımların bibliyometrik analizini gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Araştırmada, betimsel yöntemlerden tarama modeli kullanılmış ve bibliyometrik analiz tekniği uygulanmıştır. Araştırmada 1981-2022 yılları arasında yayımlanan 240 akademik çalışma analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucuna göre; okul öncesi fen eğitimi ile ilgili yayımlanan akademik çalışmalar 2007 yılı sonrasında, ilerleyen yıllara paralel bir şekilde artmıştır. En sık yayın yapılan dil İngilizce, en çok yapılan akademik çalışma ise makaledir. Monash Üniversitesi, Michigan Devlet Üniversitesi ve Carnegie Mellon Üniversitesi en çok yayın yapan araştırmacıların bulunduğu kurumlardır. "International Journal of Science Education", "Research In Science Education" ve "Growing Up With Science" en fazla akademik yayının olduğu dergilerdir. ABD, Avustralya ve Türkiye ise en çok akademik yayım üreten ülkelerdir. 2005 yılı sonrasında yayımlanan akademik yayınların atıf sayılarında, her geçen yıl artan bir durum söz konusudur. Yapılan akademik yayınlarda en çok kullanılan anahtar kelimeler ise "fen eğitimi, erken çocukluk, erken fen eğitimi" kavramlarıdır. Bu araştırmanın okul öncesi fen eğitimi alanında araştırma yapmayı planlayan araştırmacılar için kapsamlı bir projeksiyon sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi fen, web of science, bibliyometrik analiz

Abstract

It is important to provide science education starting from the pre-school period in creating a solid foundation for the development of scientific concepts and thinking. For this reason, studies are carried out in the both national and international literature. With this research, it was aimed to carry out a bibliometric analysis of academic publications on preschool science education published in the Web of Science database. In the research, scanning model, one of the descriptive methods, was used and bibliometric analysis technique was applied. In the research, 240 academic studies published between 1981 and 2022 were analyzed. According to the results of the analysis; Academic studies published on preschool science education increased after 2007, parallel to the following years. The most frequently published language is English, and the most frequently published academic study is articles. Monash University, Michigan State University and Carnegie Mellon University are the institutions with the most published researchers. "International Journal of Science Education", "Research In Science Education" and "Growing Up With Science" are the journals with the most academic publications. The USA, Australia, and Türkiye are the countries that produce the most academic publications. There is an increasing trend in the number of citations of academic publications published after 2005 every year. The most used keywords in academic publications are the concepts of "science education, early childhood, early science education". It is thought that this research will provide a perspective for researchers who plan to conduct research in the field of preschool science education.

Keywords: Preschool science, web of science, bibliometric analysis

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Doç. Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Düzce, Türkiye. mtancelik@gmail.com, ORCID:0000-0002-5724-8109

² Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye. nrcnuzel@gmail.com, ORCID:0000-0001-5334-0103

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocuğun ilk altı yılını kapsayan ve gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönem de çocuğa verilen eğitim, onun algılamasını güçlendirir, yeteneklerini geliştirir ve duygularını ortaya çıkarmasına yardım eder. Bununla birlikte, okul öncesi dönem çocuklarında doğal bir merak duygusu vardır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016). Merak bir olaya, nesneye veya kurala başka bir açıdan daha dikkatli bakmayı ve kesin doğru görünen bir şeye karşı sorgulamayı sağlayan bir duygudur. Çocuklarda doğal bir şekilde bulunan merak duygusu ve bilimsel keşiflere temel oluşturur (Lind, 2005). Çocukların yaşam deneyimleri ve günlük hayatı anlama merakı, fen ile çok iyi bir uyum sağlamaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde verilecek eğitimin temeli fene dayanmaktadır (French, 2004). Son yıllarda teknoloji ve bilimsel çalışmaların artması ve ülkelerin gelişmesi özellikle okul öncesi dönemde fen-bilim eğitiminin önemini daha da artırmaktadır (Doğanay Koç, 2023). Okul öncesi eğitimde fen eğitiminin daha etkili olabilmesi, çocukların bilimsel olaylara karşı duydukları doğal merak duygusu ve sordukları sorular sayesinde olabilmektedir (Martin, 2001).

Çocuklarda bilimsel yaklaşımın oluşmasında var olan doğal keşif arzusu önemli bir rol almaktadır. Çocuklardaki bu duygu, tüm eğitim hayatları süresince faydalanacakları en önemli kaynaktır (Güler & Akman, 2006). Fen, yaşadığımız dünyaya ait bilgileri anlamak için gerekli olan yetenekleri kazandırmaktadır (Yager, 2004).

Okul öncesi eğitim programlarında fene yer verilmesi, çocukların fene yönelik olumlu tutum geliştirip bilimsel bir dil kullanmasında, gözlem yaparak bilimsel akıl yürütmesinde ve sonraki eğitim hayatında fen öğrenmesini kolaylaştırmada oldukça etkilidir (Eshach & Fried, 2005).

Çocukların kendilerinden daha fazla bilgiye sahip yaşlıları ve yetişkinlerle kurdukları sosyal etkileşim, öğrendikleri bilginin yapılandırılmasına kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir (Akman, Alabay & Veziroğlu Çelik, 2015). Ayrıca insanlarla kurulan iletişim, içinde yaşadığı çevre, okul, medya ve günlük hayat da çocukların algıları üzerinde etkilidir (Lee, 2010).

İyi bir bilim eğitimi için, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının yanı sıra çocukların merak ettiklerine nasıl yanıt vermesi gerektiğini bilen öğretmenlere ve ebeveynlere ihtiyaç vardır. Çünkü çocuğun hayatında en çok yer tutanların başında öğretmenler ve ebeveynler gelir (Ceylan, Kahraman & Ülker, 2015). Bununla birlikte çocukların zihinlerinde şekillenecek bir bilim kavramının gelişmesinde özellikle okul öncesi öğretmenlerinin diğer eğitim seviyelerine göre daha etkili olduğu varsayılmaktadır (Şenel & Aslan, 2014). Çocukların erken yaşlardan itibaren bilime yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ve doğal ilgilerinden dolayı okul öncesi eğitimde

öğretmenlerin bilimsel konulara ve çocukların bilimle ilgili sorularına cevap vermeleri oldukça önemlidir (Akman, Alabay & Veziroğlu Çelik, 2015).

Çocuğun fene olan ilgisi gelişim düzeyine bağlı olarak tüm yaşamı boyunca devam eder (Aktaş Arnas, Aslan & Günay Bilaloğlu, 2014). Bu nedenle, çocukların fene olan ilgisini desteklemek için çocuklara araştırma yapabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, neden-sonuç ilişkilerini keşfedebilecekleri, tahmin yürütebilecekleri imkanlar sunulmalıdır (Aktaş Arnas, 2002). Bilime yönelik olumlu tutuma sahip, meraklı ve araştırma isteği olan çocuklar doğru bir şekilde yapılandırılmış fen çalışmaları ile daha çok öğrenmeye motive edilmektedirler (Arı & Çelebi Öncü, 2005). Bu nedenle çocuklar için fenin amacı yaşadıkları dünyayı anlamaya ve fark etmeye yardımcı olmaktır (Tu & Hsiao, 2008).

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi döneme ait fen eğitimi çalışmalarının olduğu ancak bunun çok yönlü bir bibliyometrik analizinin yapılmadığı anlaşılmıştır. Mevcut çalışmaların kapsamını ve dağılımını çeşitli değişkenler açısından incelemek, alanyazınına ve yeni araştırmalara ciddi bir katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı 1981-2022 yılları arasında okul öncesi fen eğitimi alanında yayınlanan ve Web of Science (WOS) veri tabanında indekslenen yayınları bibliyometrik olarak analiz etmektir. Araştırma, bütüncül bir yoruma ulaşılabilmek amacıyla tüm zaman dilimini kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Okul öncesi fen eğitimi alanında yayımlanan akademik çalışmaların yıllara göre sayısal dağılımları nasıldır?
- Okul öncesi fen eğitimi alanında yayımlanan akademik çalışmaların hazırlandıkları dillere göre dağılımları nasıldır?
- Okul öncesi fen eğitimi alanında yayımlanan akademik çalışmaların yayın türlerine göre dağılımları nasıldır?
- Okul öncesi fen eğitimi alanında yayımlanan akademik çalışmaların, yazarlarının çalıştığı kurumlara göre dağılımları nasıldır?
- Okul öncesi fen eğitimi alanında yayımlanan akademik çalışmaların yayımlandığı kaynaklara göre dağılımları nasıldır?
- Okul öncesi fen eğitimi alanında yayımlanan akademik çalışmaların yayımlandığı ülkelere göre dağılımları nasıldır?

- Okul öncesi fen eğitimi alanında yayımlanan akademik çalışmaların yıllara göre atıf sayıları nedir?
- Okul öncesi fen eğitimi alanında yayımlanan akademik çalışmalarda en sık kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırmada, betimsel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2005)'a göre: "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen devam eden bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası olmadan incelenmeye çalışılır." Tarama yolu ile bulunan ilişkiler bir neden sonuç ilişkisinden ziyade bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesini sağlaması bağlamında yorumlanır. Çalışmada okul öncesi fen eğitimi alanında yayınlanan makalelerin bibliyometrik parametreler açısından incelenip mevcut durumun ortaya konulması istendiği için bibliyometrik analiz tekniği uygulanmıştır. Raisig (1962) istatistiksel bibliyografyayı çeşitli durumların ortaya konulmasında kitap ve süreli yayınlarla ilgili istatistiklerin bir araya getirilmesi ve yorumlanması olarak tanımlamıştır.

2.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak Web of Science veri tabanı kullanılmıştır. Web of Science (WOS), 1960'ların başlarında atıf takibini ve analizini kolaylaştırmak amacıyla "Thomson Reuters Institute of Scientific Information (ISI)"nın bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır (Adriaanse ve Rensleigh, 2011; Falagas, Pitsouni, Malietzis ve Pappas, 2008). WOS en eski atıf veritabanı olduğundan, atıf verileri ve bibliyografik veriler için güçlü bir kapsama alanına sahiptir (Boyle & Sherman, 2006). WOS, 171 milyondan fazla kaydı içermektedir. Dergilerden konferanslardan raporlardan ve kitaplardan toplanan farklı bilgilere Social Sciences Citation Index (SSCI), Science Citation Index Expanded (SCI Expanded), Emerging Sources Citation Index (ESCI), Book Citation Index- Social Sciences & Humanities (BKCI-SSH), Conference Proceedings Citation Index Science (CPCI-S), Arts and Humanities Citation Index (A&HCI), Conference Proceedings Citation Index-Social Sciences & Humanities (CPCI-SSH), Book Citation Index- Science (BKCI-S) ve Arts & Humanities Citation Index (A&HCI) veri tabanlarından ulaşılabilmektedir. Bu açıdan WOS, bilimsel araştırmaları detaylı bir şekilde inceleme, araştırma ve sınıflandırma olanağı sağlayan oldukça önemli bir araçtır.

2.2. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri Web of Science (WOS) alt yapısında yer alan çalışmaların taranması ile elde edilmiştir. WOS tüm veri tabanlarında “young children science” or “kindergarten science” or “preschool science” or “early childhood science” or “early science education” or “early science learning” or “early science teaching” or “early science instruction” anahtar kelimeleri “or” bağlantısıyla taranmıştır. Çalışmada veri tabanındaki ilgili anahtar kelimeler ile yapılan bütün yayımlara ulaşabilmek amacıyla arama kriteri olarak “bütün kayıtlar”, “tüm zaman aralığı” seçilmiştir. Tarama sonucunda akademik çalışmaların sayısı 240 olarak bulunmuş ve bibliyometrik veri elde edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada 1981’den 2022’e kadar olan dönemde okul öncesi fen eğitimi ile ilgili olarak ulaşılan 240 akademik yayının veri dosyası bibliyometrik analiz tekniği kullanarak çözümlenmesi için analize uygun hale getirilmiştir. Veriler, çalışmanın alt problemleri doğrultusunda kategorize edilerek grafikler oluşturulmuş, yüzde ve frekans değerleri hesaplanmış, WordArt çevrimiçi kelime bulutu yazılımı ile görsel olarak haritalandırılmış ve sosyal ağ analizi VOSviewer (Version 1.6.16) paket programı aracılığıyla görselleştirilmiştir.

2.4. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada kamuya açık bir kaynak olan WoS veri tabanında yer alan makaleler taranarak *doküman analizi* tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

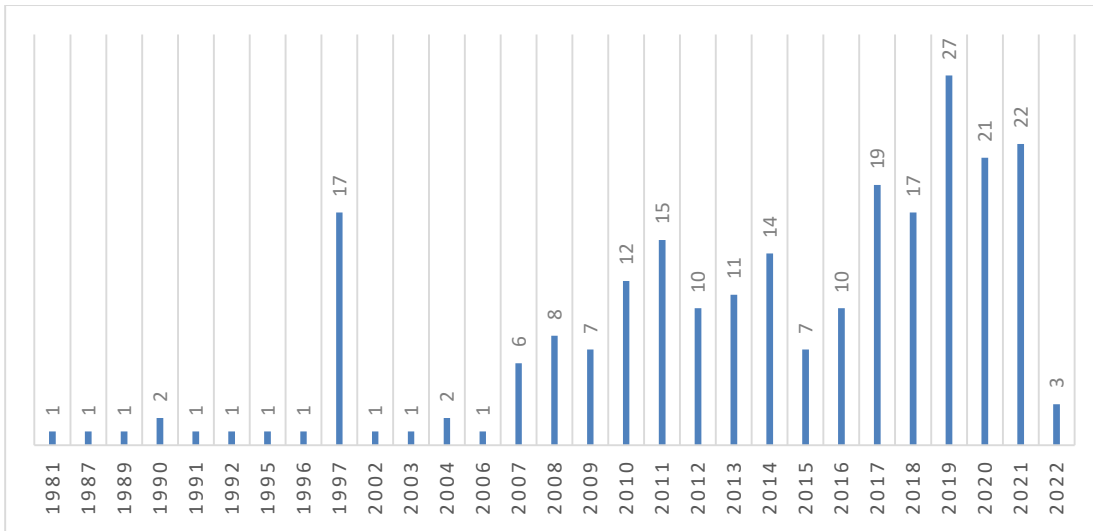
3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi fen eğitimi alanında yapılan araştırmalara ilişkin bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

Yıllara Göre Sayısal Dağılımları

WoS'ta yayımlanan akademik çalışmaların yıllara göre dağılımı Grafik 1'de yer almaktadır. Grafik 1'de yer alan verilere göre okul öncesi fen eğitimiyle ilgili olarak en fazla yayın yapılan yıllar 2019 (f=27) ve 2021 (f=22) olmuştur. Daha sonra sırasıyla 2020 (f=21), 2017 (f=19) ve 1997 (f=17) yılları gelmektedir.

Grafik bir bütün olarak değerlendirildiğinde 2022 yılı hariç 2007 yılı ve sonrasında okul öncesi fen eğitimi ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların ilerleyen yıllara paralel olarak artış gösterdiği söylenebilir. Yayın sayısının 2022 yılında düşük görülme sebebi ise araştırmanın 2022 yılı Şubat ayında yapılması ile ilişkilidir.



Grafik 1. Okul öncesi fen eğitimi ile ilgili araştırmaların yıllara göre sayısal dağılımı (WoS, Şubat, 2022)

Hazırlandıkları Dillere Göre Dağılımları

WoS'ta okul öncesi fen eğitimi ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların hazırlandıkları dillere göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Okul öncesi fen eğitimi ile ilgili araştırmaların hazırlandıkları dillere göre dağılımı (WoS, Şubat, 2022)

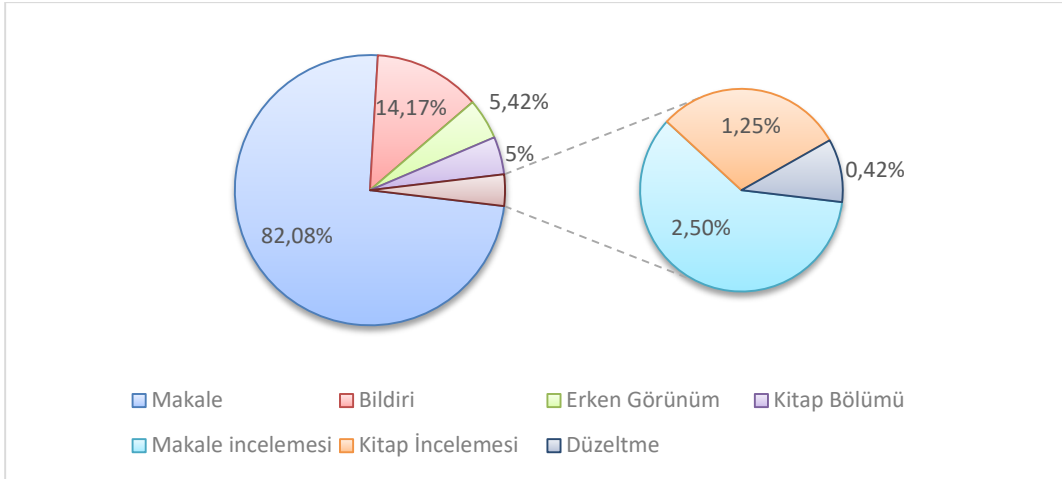
Yayın Dili	f	%
İngilizce	232	96,67
Almanca	3	1,25
İspanyol	2	0,83
Çince	1	0,42
Malayca	1	0,42
Türkçe	1	0,42
Toplam	240	100

Tablo 1'de yer alan veriler incelendiğinde okul öncesi fen eğitimiyle ilgili olarak en çok yayın yapılan dilin İngilizce (f=232) olduğu görülmektedir. İngilizce dilinde akademik çalışmaların diğer dillere nispeten bu kadar fazla olması, İngilizcenin bir bilim dili olarak yaygın

kullanımından ve WoS veri tabanlarında indekslenen dergilerin yayın dili tercihlerinden kaynaklanabilir.

Yayın Türlerine Göre Dağılımları

WoS'ta okul öncesi fen eğitimi ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı Grafik 2'de yer almaktadır.



Grafik 2. Yayın türlerine göre okul öncesi fen eğitimi ile ilgili yayın sayılarının dağılımı (WoS, Şubat, 2022)

Grafik 2'de yer alan veriler incelendiğinde okul öncesi fen eğitimiyle ilgili olarak yayımlanan akademik çalışmaların büyük kısmını makalelerin (82,08) oluşturduğu sonrasında en sık yayın yapılan diğer türlerin ise sırasıyla bildiri (10,54), erken görünüm (5,42), kitap bölümü (5) olduğu görülmektedir.

Yazarların Çalıştığı Kurumlara Göre Dağılımları

WoS'ta okul öncesi fen eğitimi ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yazarlarının çalıştığı kurumlara göre dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır. Bu kategoride yer alan kurum sayısının fazla (n=270) olması nedeniyle tabloda yalnızca yayın sayısına göre ilk 10 kuruma yer verilmiştir.

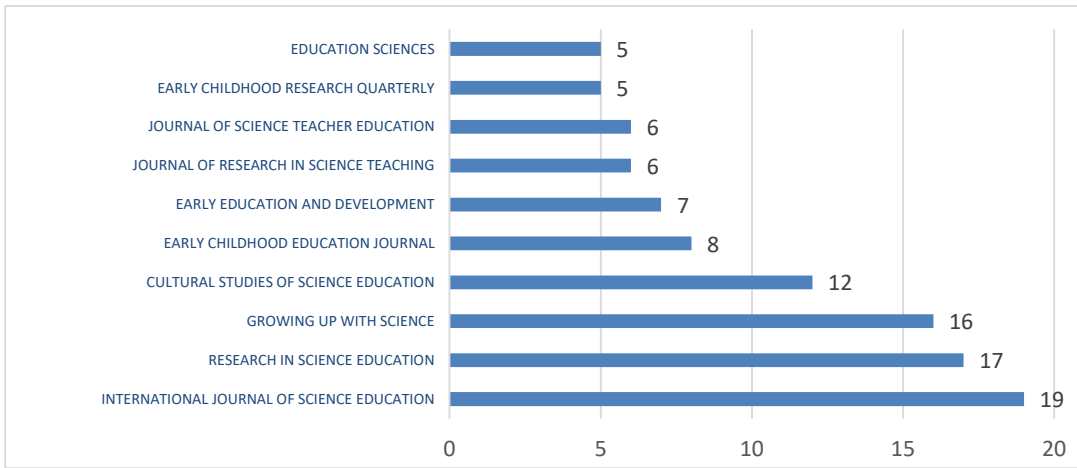
Tablo 2. Okul öncesi fen eğitimi ile ilgili araştırmaların yazarların çalıştığı kurumlara göre dağılımı (WoS, Şubat, 2022)

Kurumlar	f	%
Monash Üniversitesi	14	5,83
Michigan Devlet Üniversitesi	8	3,33
Carnegie Mellon Üniversitesi	7	2,92
Kaliforniya Üniversitesi	7	2,92
Lüksemburg Üniversitesi	7	2,92
Miami Üniversitesi	6	2,50
Ohio Devlet Üniversitesi	5	2,08
Florida Devlet Üniversitesi	5	2,08
Patra Üniversitesi	5	2,08
Virginia Üniversitesi	5	2,08

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde okul öncesi fen eğitimiyle ilgili olarak yayın yapan yazarların çalıştığı ya da desteklediği 270 kurumun başında Monash Üniversitesi (f=14), Michigan Devlet Üniversitesi (f=8) ve Carnegie Mellon Üniversitesi (f=7) yer almaktadır.

Yayımlandığı Kaynaklara Göre Dağılımları

WoS’ta okul öncesi fen eğitimi ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yayımlandığı kaynaklara göre dağılımı Grafik 3’te yer almaktadır. Bu kategoride yer alan kaynak sayısının fazla (n=126) olması nedeniyle tabloda yalnızca yayın sayısına göre ilk 10 kaynağa yer verilmiştir.



Grafik 3. Okul öncesi fen eğitimi ile ilgili yapılan yayınların yayımlandığı kaynaklar- İlk 10 Kaynak (WoS, Şubat, 2022).

Yayımlandığı Ünelere Göre Dağılımları

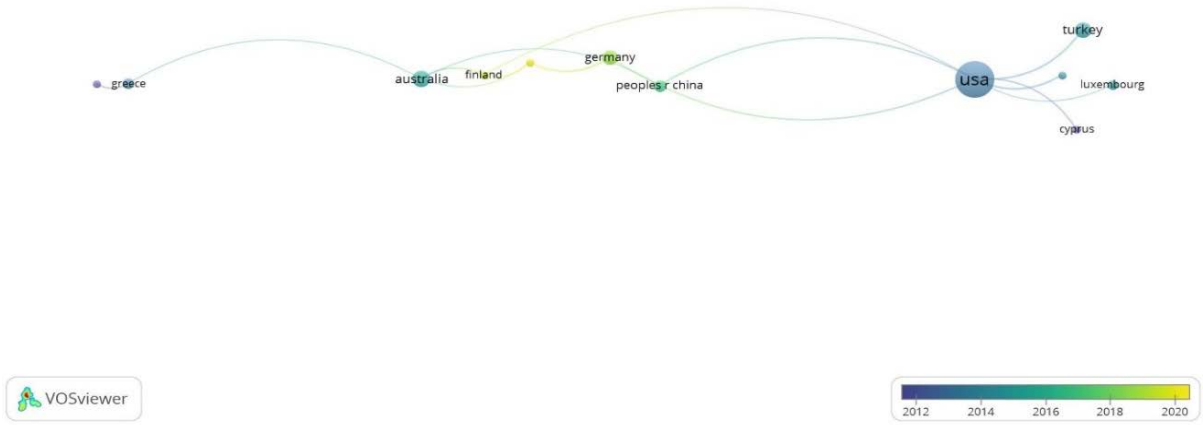
WoS’ta okul öncesi fen eğitimi ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yayımlandığı ülkelere göre dağılımı Tablo 4’te yer almaktadır. Bu kategoride yer alan kaynak sayısının fazla (n=31) olması nedeniyle tabloda yalnızca yayın sayısına göre ilk 10 ülkeye yer verilmiştir.

Tablo 3. Okul öncesi fen eğitimi ile ilgili yapılan yayınların yayımlandığı ülkeler- İlk 10 ülke (WoS, Şubat, 2022).

Ülke	f	%
ABD	98	40,833
Avustralya	22	9,167
Türkiye	17	7,083
Almanya	14	5,833
İsveç	14	5,833
İngiltere	11	4,583
Çin Halk Cumhuriyeti	9	3,750
Yunanistan	8	3,333
Hollanda	8	3,333
Lüksemburg	7	2,917

Tablo 3’te yer alan veriler incelendiğinde okul öncesi fen eğitimiyle ilgili olarak yayın yapılan ülkelerin başında ABD (f=98), Avustralya (f=22) ve Türkiye (f=17) geldiği görülmektedir.

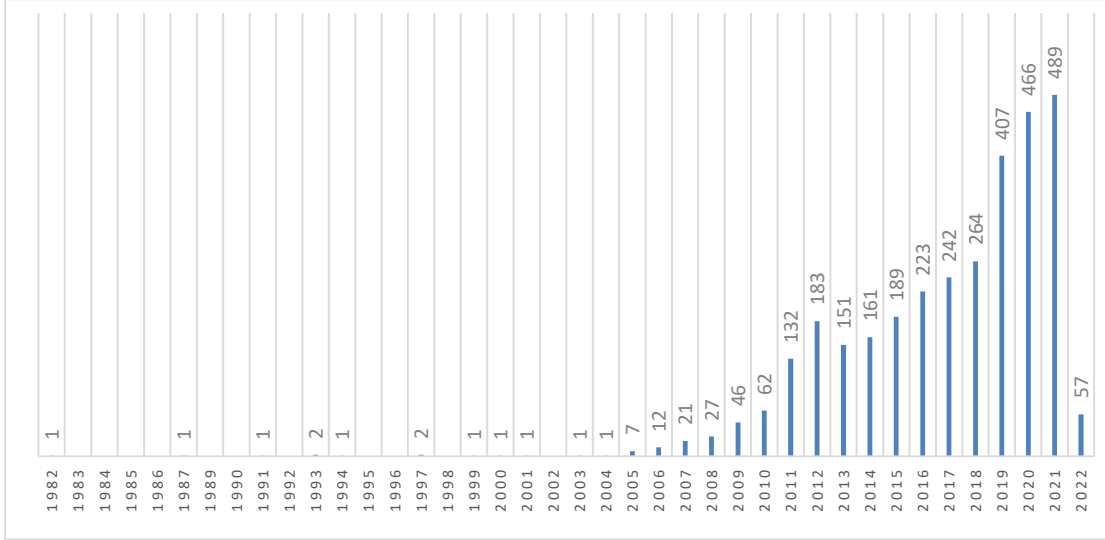
Okul öncesi fen eğitimi ile ilgili yapılan yayınların ortak yazarlık analizinde ülkeler ve kurumlar arası iş birliği Şekil 1’de gösterilmiştir. Her bir analizdeki düğümler ülkeleri ve kurumları temsil ederken aralarındaki düğüm boyutları yayınlanan makaleleri, mesafe ve bağlantı çizgilerinin kalınlığı ise iş birliği derecesini yansıtmaktadır. Programda ülkelerden alıntılanan makale sayısı minimum 3, seçildiğinde 31 ülkenin 18’i eşik değerini karşılamaktadır. Bu ülkeler 5 kümeye ayrılmakta ve aralarında 14 bağlantı çizgisi bulunmaktadır. Ülkeler arası bağlantılı akademik yayın sayısına göre ABD en yüksek (94) oranda akademik yayına sahiptir. ABD’yi Avustralya (20) ve Türkiye (17) takip etmektedir.



Şekil 1. Okul öncesi fen eğitimi ile ilgili akademik yayınların ortak yazarlık analizinde ülke ve kurum iş birlikleri (WoS, Şubat, 2022)

Yıllara Göre Atıf Sayıları

WoS’ta okul öncesi fen eğitimi ile ilgili yayımlanan akademik yayınların yıllara göre atıf sayıları Grafik 4’te yer almaktadır. Grafik 4’te yer alan veriler incelendiğinde okul öncesi fen eğitimi ile ilgili yayımlanan akademik yayınların 1981 yılına kadar kayıtlı bir atıf bilgisi bulunmazken 1982-2005 yılları arasında atıfların düşük oranda seyrettiği, 2005 yılı sonrasında ise her geçen yıl atıf sayısının arttığı görülmektedir. Atıf sayısındaki bu artış okul öncesi fen eğitimin önemini fark edilmesi ve buna paralel olarak okul öncesi fen eğitimi ile ilgili yapılan akademik çalışmaların sayısının artmasıyla ilişkilendirilebilir.



Grafik 4. Okul öncesi fen eğitimi ile ilgili yayınların yıllara göre atf sayıları (WoS, Şubat, 2022)

En Sık Kullanılan Anahtar Kelimeler

Okul öncesi fen eğitimi ile ilgili akademik yayınlarda kullanılan anahtar kelimelerle ilgili sıklığı belirten veriler aşağıdaki kelime bulutu görselinde sunulmuştur.



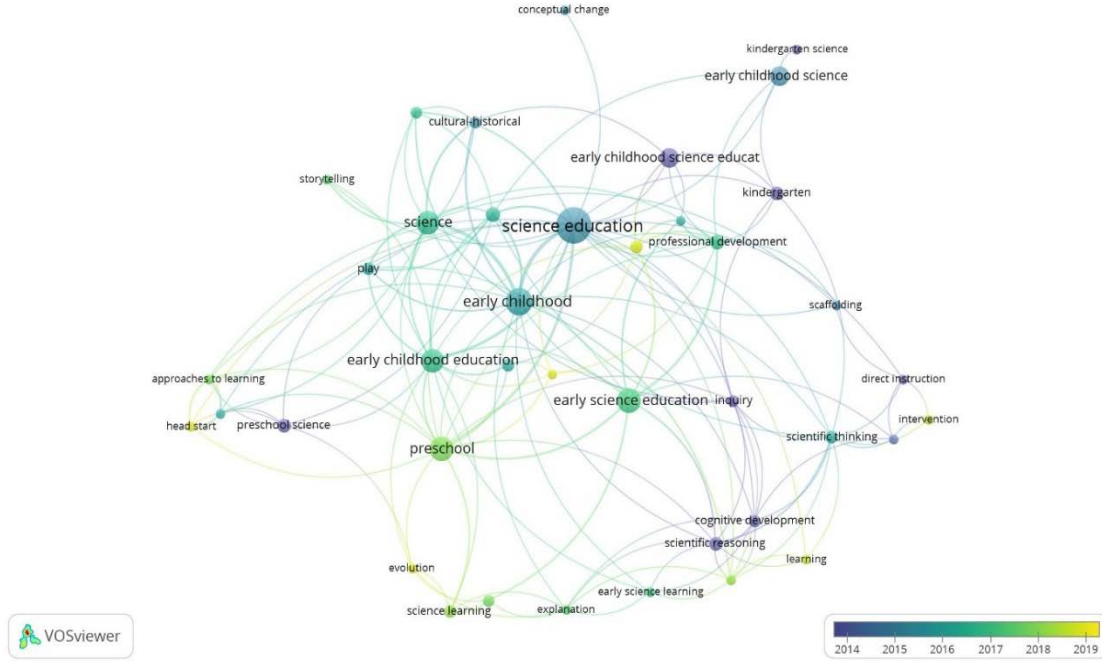
Şekil 2. Okul öncesi fen eğitimi ile ilgili araştırmaların anahtar kelime sıklığı (WoS, Şubat, 2022)

Şekil 2’de yer alan anahtar kelimeler incelendiğinde okul öncesi fen eğitimi ile ilgili yapılan akademik yayınlarda en çok fen eğitimi, erken çocukluk, erken fen eğitimi, okul öncesi gibi kavramların kullanıldığı görülmektedir.

Okul öncesi fen eğitimi ile ilgili genel araştırma alanları ve bu alanlar arasındaki ilişkilerin sosyal ağ Şekil 3’te gösterilmiştir.

Şekil 3 incelendiğinde anahtar kelime ağı grafiğindeki kümelenme analizine göre okul öncesi fen eğitimi ile ilgili akademik yayınların 7 küme altında gruplandırıldığı anlaşılmaktadır. Bu kümelerde yer alan anahtar kelimelerden en sık kullanılanlar ve bağlantı gücü (bg) en yüksek olanlar şu şekildedir; fen eğitimi (f=39, bg=43), erken çocukluk (f=22, bg=38), okul öncesi (f=18, bg=24), erken fen eğitimi (f=18, bg=18), erken çocukluk eğitimi (f=17, bg=24) şeklinde

sıralanmaktadır. Bu bağlantı ögeleri ile bağlanan kümeler birbirleriyle ilişkili kümelerin bağlantı odaklarıdır.



Şekil 3. Anahtar kelimelerin sosyal ağ analizi (Daire büyüklüğü en çok ele alınan konuyu, sarı alanlar ise güncel konuları göstermektedir (WoS, Şubat, 2022)

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul öncesi döneme ait yapılan fen eğitimi çalışmalarının kapsam ve dağılım açısından dağılımının incelenmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmada, Web of Science veri tabanında, okul öncesi fen eğitimi üzerine yayımlanmış akademik yayımların yılları, dilleri, yayın türleri, yazarlarının çalıştığı kurumlar, yayımlandığı kaynaklar, yayımlandığı ülkeler, yıllara göre atıf sayıları ve en sık kullanılan anahtar kelimeler belirlenmiş şekil, grafik ve tablo olarak görselleştirilerek bibliyometrik analizi yapılmıştır. Araştırma 1981’den 2022’e kadar olan dönemde okul öncesi fen eğitimi ile ilgili olarak ulaşılan 240 akademik yayını içermektedir.

Yayımların yıllara göre dağılımında 2007 yılı ve sonrasında ilerleyen yıllara paralel bir artış olduğu saptanmıştır. En çok yayın yapılan dilin İngilizce (f=232), en çok yapılan yayının türünün ise makale (%82,08) olduğu anlaşılmıştır. Okul öncesi fen eğitimiyle ilgili olarak yayın yapan yazarların çalıştığı ya da desteklendiği 270 kurumun başında Monash Üniversitesi (f=14) ve Michigan Devlet Üniversitesi (f=8) ve Carnegie Mellon Üniversitesi (f=7) gelmektedir. Akademik çalışmaların yayımlandığı kaynaklara göre dağılımında ise “International Journal of Science Education” (f=19), “Research In Science Education” (f=17) ve “Growing Up With Science” (f=16) dergilerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Yayın yapılan ülkeler incelendiğinde, ülkelerin sırasıyla ABD (f=98), Avusturalya (f=22) ve Türkiye (f=17) olduğu anlaşılmıştır.

Bununla birlikte, ülkeler arası bağlantılı akademik yayın sayısına göre ABD en yüksek (94) oranda akademik yayına sahiptir ve ABD'yi Avustralya (20) ile Türkiye (17) takip etmektedir. Yıllara göre atıf sayılarına bakıldığında ise 1982-2005 yılları arasında atıfların düşük olduğu fakat 2005 yılı sonrasında her geçen yıl atıf sayısının arttığı tespit edilmiştir. 1981-2022 yılları arasında okul öncesi fen eğitimi ile ilgili olarak ulaşılan 240 akademik yayında en sık kullanılan anahtar kelimelerin fen eğitimi (f=39), erken çocukluk (f=22), okul öncesi (f=18), erken fen eğitimi (f=18), erken çocukluk eğitimi (f=17) şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun & Arık (2022) tarafından “okul öncesi”, “okulöncesi”, “erken çocukluk”, “fen eğitimi” anahtar kelimelerini kullanarak okul öncesi fen eğitimi alanında yapılan 65 lisansüstü tezi incelenmiştir. Çalışma sonucunda en çok kullanılan dilin Türkçe (%92,3), en fazla yüksek lisans düzeyinde (%87,7), en çok 2018 yılında (%15,8) ve ilköğretim ana bilim dallarında (%40) tezlerin yapıldığı anlaşılmıştır. Benzer şekilde Sönmez & Hastürk (2020) Türkiye’de 2002-2019 yılları arasında fen eğitimi alanında yapılan doktora tezlerini inceledikleri çalışmada okul öncesine ait 5 (%3,62) tez yapıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Çınar & Özaydın (2017) okul öncesi fen bilgisi eğitim alanında 2006-2016 yılları arasında yapılan çalışmaları incelediğinde en çok araştırmanın 2015 yılında yapıldığı en çok araştırılan konunun okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin fen öğretimine karşı tutum görüş ve yeterlikleri konusunun olduğu anlaşılmıştır. Yılmaz, Özen Uyar & Dikici Sığırtmaç (2020) ise 2015-2019 yılları arasında okul öncesi fen eğitimi alanında Türkiye’de yapılmış olan çalışmaları incelediğinde 78 farklı dergide, en çok 2018 yılında, %74,79’unun mevcut durumu belirleme amacıyla yapıldığı anlaşılmıştır. Ayrıca 2016 yılından 2018 yılına kadar okul öncesi fene ilişkin yayınlanan makale sayısında her geçen yıl artış olduğu saptanmıştır.

Çifçi & Ersoy (2019) Dergipark, EBSCO, Google Scholar ve Web of Science veri tabanlarında tam metin olarak görüntülenebilen, 2006-2017 yılları arasında yayınlanmış ve “okulöncesi”, “okulöncesi eğitimi”, “okulöncesi öğretmenliği” anahtar kelimelerinden birinin yer aldığı makaleleri incelemiştir. Makalelerde yayın dilinin en çok Türkçe (%98,8), dergi türünün en fazla uluslararası (%66,8), en çok 2016 yılında yayımlanmış olduğu belirlenmiştir. Okul öncesindeki makalelerde fen eğitimi ve etkinlikleri konusunun sadece %4,8 oranında yer aldığı anlaşılmıştır.

Ecevit, Karagöz & Kaptan (2017) 2009, 2011 ve 2013 yıllarında ESERA Konferans kitaplarında yayımlanan fen eğitimi alanındaki çalışmaları incelemiştir. Okul öncesinde fen eğitimi konulu çalışmanın 2011 konferansında 9 adet, 2013 konferansında 8 adet olduğu fakat

2009 konferansında hiçbir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Özdil (2021) 2000-2020 yılları arasında uluslararası indekste yer alan Türkiye kökenli fen eğitimi araştırma makalelerinin örneklem dağılımında okulöncesi öğrencilerin oranının %1,74 olduğunu tespit etmiştir.

Ertürk Kara & Aydın Şentürk (2016) ise Türkiye’de 200-2015 yılları arasında okulöncesinde fen eğitimi alanında yapılmış çalışmaları inceledikleri araştırmaları sonucunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde, Ahi ve Kıldan (2013) 2002-2011 yılları arasında okulöncesi eğitimi alanında yapılan tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçladığı çalışmalarında fen ve doğa eğitimi (f =8)’nin en çok araştırılan konulardan ikinci sırada olduğunu tespit etmiştir.

Günümüz dünyasında bilgiye ulaşmak git gide kolaylaşırken, bilgi kirliliği de aynı hızla artmaktadır. Doğru bilgiye ulaşmak için ihtiyaç duyulan eleştirel ve bilimsel düşünme becerilerine sahip bireylerin eğitim sistemleri aracılığıyla yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu noktada bireylere okul öncesi eğitimden başlayarak etkili bir fen eğitimi verilmesi oldukça önemlidir (Önal & Sarıbaş, 2019). Bu anlamda okul öncesi eğitiminde yapılacak fen eğitimi çalışmalarının artırılması önerilmektedir. Özellikle uluslararası iş birliğiyle yapılacak çalışmaların yayın sayısı ve niteliğini pozitif anlamda etkileyeceği ön görülmektedir. Bununla birlikte, yapılacak bibliyometrik analizlerde konu incelemelerinin de yapılması yeni çalışmalar için fayda sağlayacaktır. Ayrıca ulusal indeksler kapsamında bibliyometrik analiz çalışmaları yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adriaanse, L. S. & Rensleigh, C. (2011). Comparing Web of Science, Scopus and Google Scholar from an environmental sciences perspective, *The South African Journal of Libraries and Information Science*, 77(2), 169-178.
- Ahi, B. & Kıldan, A. O. (2013). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(27), 23-46.
- Akman, B., Alabay, E. & Veziroğlu Çelik, M. (2015). Çocukların merak ettiği bilim sorularına okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri cevapların incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 2(4), 65-81.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 6(7), 1-6.
- Aktaş Arnas, Y., Aslan, D. & Günay Bilaloğlu, R. (2014). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Arı, M. & Çelebi Öncü, E. (2005). *Okul öncesi dönemde fen-doğa ve matematik uygulamaları (etkinlik örnekleri)*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Boyle, F. & Sherman, D. (2006). Scopus: The product and its development. *The Serials Librarian*, 49(3), 147-153.
- Ceylan, Ş., Kahraman, Ö. G. & Ülker, P. (2015). Çocukların Meraklarına İlişkin Annelerin ve Öğretmenlerin Düşünceleri: Bilim Kavramı. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 1-16.
- Coşkun, A. & Arık, S. (2022). Okul öncesi fen eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 6(2), 183-211.
- Çınar, S. & Özaydın, A. (2017). Okul öncesi fen bilgisi eğitimi alanında yapılan çalışmaların betimsel analizi. *IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Birliği Kongresi*, Ordu, Tam Metin Kitapçığı, ss 893-905.
- Çifçi, M. & Ersoy, M. (2019). Okulöncesi eğitimi alanındaki araştırmaların yönelimleri: Bir içerik analizi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 862-886.
- Doğanay Koç, E. (2023). Bir Okul Öncesi Öğretmeninin Eğitim-Öğretim Dönemi İçerisinde Uyguladığı Etkinlik Planlarında Fen-Bilim Eğitimine Yer Verme Durumunun İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 758-774.
- Ecevit, T., Karagöz, F. & Kaptan, F. (2017). ESERA (2009-2011-2013) Konferans Kitaplarında Yayımlanan Fen Eğitimi Alanındaki Çalışmaların Eğilimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2447-2464.
- Ertürk Kara, H. G. & Aydın Şengül, Ö. (2016). Türkiye’de Okulöncesi Dönemde Fen Eğitimi Alanındaki Çalışmaların İncelenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 8, 61-85.
- Güler, T. & Akman, B. (2006). 6 yaş çocuklarının bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 55-66.
- Eshach, H. & Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315-336.
- Falagas, M. E., Pitsouni, E. I., Malietzis, G. A. & Georgios Pappas, G. (2008). Comparison of PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar: strengths and weaknesses. *The FASEB Journal*, 22(2), 338-342.
- French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 138-149.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lee, T. R. (2010). *Young children's conceptions of science and scientists*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Washington, USA.
- Lind, K. K. (2005). *Exploring science in early childhood education*. Clifton Park: Thomson Delmar Learning.
- Martin, D. J. (2001). *Constructing early science*. Albany: Thomson Delmar Learning.
- MEB (2016). Çocuk gelişimi ve eğitimi fen ve matematik etkinlikleri. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Fen%20ve%20Matematik%20Etkinlikleri.pdf adresinden 10.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Önal, T. K. & Sarıbaş, D. (2019). Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi ve Önemi. *Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 109-118.

- Özdil, N. (2021). 2000-2020 Yılları Arası Fen Eğitimi Araştırmalarına Bir Bakış: Türkiye Kaynaklı Araştırmaların Bibliyometrik Analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Raisig, L. M. (1962). Statistical bibliography in the health sciences. *Bulletin of the Medical Librry Association*, 50(3), 450-61.
- Sönmez, H. & Hastürk, G. H. (2020). Türkiye’de Fen Eğitimi Alanında Doktora Düzeyinde Yapılan Tez Çalışmalarının Bibliyografik Analizi, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3174-3194.
- Şenel, T. & Aslan, O. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilim ve Bilim İnsanı Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 76-95.
- Tu, T. & Hsiao, W. (2008). Teacher-Child verbal interactions in preschool science teaching. *Electronic Journal of Science Education*, 12(2), 1-23.
- Yager, E.R. (2004). Leadership in science education: Focusing on the unknown and moving to knowing. *Science Educator*, 13(1), 21-28.
- Yılmaz, M.M., Özen-Uyar, R. & Dikici-Sığırtmaç, A. (2020). Okul öncesi fen eğitimi alanında yapılan çalışmaların tematik içerik analizi: 2015-2019 yılları arası. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 553-589.

Research Article

Okul Öncesi Fen Eğitimi Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi

A Bibliometric Analysis of Preschool Science Education Studies

Meryem ÇELİK  & Nurcan UZEL 

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The natural sense of curiosity in children forms the basis for scientific discoveries (Lind, 2005). For this reason, the basis of education in the pre-school period is based on science (French, 2004). Science provides the skills necessary to understand the information about the world we live in (Yager, 2004). The purpose of science for children is to help them understand and realize the world they live in (Tu & Hsiao, 2008). However, the child's interest in science continues throughout his life, depending on his developmental level (Aktaş Arnas, Aslan & Günay Bilaloğlu, 2014).

It is important to provide science education starting from the preschool period in creating a solid foundation for developing science concepts and scientific thinking. Due to its importance, many scientific studies are carried out in this field. With this research, it was aimed to carry out a bibliometric analysis of academic publications on preschool science education published in the Web of Science database.

What is the numerical distribution of academic studies published in the field of early childhood science education across the years?

- What is the distribution of academic studies published in the field of early childhood education according to the languages of publication?
- What is the distribution of academic studies published in the field of early childhood science education according to the types of publication?
- What is the distribution of academic studies published in the field of early childhood science education according to author affiliations?
- What is the distribution of academic studies published in the field of early childhood science education according to their authors?
- What is the distribution of academic studies published in the field of early childhood science education according to the sources of publication?
- What is the distribution of academic studies published in the field of early childhood science education according to the countries of publication?
- What are the numbers of citations over the years?
- What are the most frequently used keywords?

Method

Research Model

In this study, a descriptive method, specifically the survey model, was employed. As defined by Karasar (2005), survey models constitute a research approach geared towards depicting a historical or current state of affairs in its existing form. The research focuses on investigating the subject, be it an event, individual, or object, within its natural context, devoid of any deliberate attempts to alter or exert influence upon it. In this study, bibliometric analysis technique was applied because it was desired to examine the bibliometric indicators of the articles published in the field of early childhood science education and determine their current status.

Data Collection Tools

Within the scope of this study, the Web of Science (WoS) database was employed as the primary tool for data collection. WoS originated as a product of the Thomson Reuters Institute of Scientific Information (ISI) during the early 1960s, with its primary aim being the facilitation of citation tracking and analysis (Adriaanse & Rensleigh, 2011; Falagas et al., 2008). Notably, WoS stands as one of the oldest-established citation databases, boasting robust coverage of both citation and bibliographic data (Boyle & Sherman, 2006). This extensive database encompasses a staggering collection of more than 171 million records. Given these attributes, it stands as a paramount resource, offering comprehensive opportunities for in-depth examination, research, and classification of scientific research

Data Collection Procedures

The search of publications was conducted in February 2022 using the keyword "young children science" or "kindergarten science" or "preschool science" or "early childhood science" or "early science education" or "early science learning" or "early science teaching" or "early science instruction". "All records" and "all years" were chosen as search criteria to reach all publications published with the keywords. The search yielded 240 academic studies and relevant bibliometric data.

This research does not require research ethics committee approval; therefore, the researchers did not receive it before data collection process.

Data Analysis

The data files of 240 academic studies on early childhood science education published between 1981 and 2022 were made suitable for analysis using the bibliometric analysis technique. The data were categorized in line with the sub-problems of the research. Graphics were created, and percentage and frequency values were computed. The data were visually mapped using the WordArt online word cloud software, and social network analysis was visualized through the VOSviewer software tool (Version 1.6.16), 2017). The VOSviewer program was used for visualizing social network analysis.

Findings, Result and Discussion

This research performed a bibliometric analysis of academic publications on early childhood science education listed in the WOS according to the year of publication, author(s), journals, countries, and subject areas. The data were visualized using figures, graphics, and tables. 240 academic studies published between 1981 and 2022 were analyzed. Considering the distribution of publications across years, there was an increase after 2007 in parallel with the following years. The most frequently published languages were English, German and Spanish respectively. The most common types of publication were articles. The USA, Australia and

Turkey were the countries that produced the most academic publications. The “Monash University”, “Michigan State University” and “Carnegie Mellon University” were the institutions with the most published researchers. “Education Science”, “Early Childhood Research Quarterly” and “Journal of Science Teacher Education” were the journals with the most academic publications.

Sönmez and Hastürk (2020) examined the doctoral theses made in the field of science education in Turkey between 2002 and 2019. In their study, they concluded that 5 (3.62%) theses were made in pre-school education. Çınar and Özaydın (2017) examined the studies carried out between 2006 and 2016 in the field of preschool science education. Accordingly, it was understood that the most research was conducted in 2015 and the most researched topic was the attitudes, opinions and competencies of pre-school teacher candidates and teachers towards science teaching. Yılmaz, Özen-Uyar and Dikici-Sığırtmaç (2020) examined the studies carried out in Turkey in the field of preschool science education between 2015 and 2019. Accordingly, it was understood that 74.79% of the articles were published in 78 different journals, mostly in 2018, for the purpose of determining the current situation. Additionally, Çifçi and Ersoy (2019) examined articles that can be viewed in full text in Dergipark, EBSCO, Google Scholar and Web of Science databases. In addition, it examined articles published between 2006 and 2017 that included one of the keywords "preschool", "preschool education", "preschool teaching". It was understood that the subject of science education and activities was included in only 4.8% of the preschool articles.

In this context, subject investigations in bibliometric analyzes will be beneficial for new studies. It is also recommended to conduct bibliometric analysis studies within the scope of national indexes.

Araştırma Makalesi / Research Article

Alternatif Bir Yaşam Tarzı Olarak Gönüllü Sadelik¹

A Voluntary Simplicity as an Alternative Lifestyle

Şefika AKGÜL ² & Aybala AKSOY ³

Geliş/Received: 03.12.2023

Kabul/Accepted: 18.12.2023

Öz

Tüketim olgusu, temel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik bir araç olmaktan çıkmış, bir amaç ve yaşam sebebi olmuştur. Sosyal statü ve kimlik oluşturma, sosyal, kültürel ve psikolojik tatmin sağlama tüketimin temel ilkeleri haline gelmiştir. İçinde yaşanılan tüketim toplumunda, tüm bireyler aşırı tüketme baskısı altındadır ve bunun sonucunda maddi değerlerle birlikte manevi değerler de tüketilmektedir. Yirmi birinci yüzyıl insanı tüketim toplumuna, maddiyatçı yaşam tarzına alternatif olacak yeni yaşam biçimleri aramaya başlamış "sadeligi" içinde barındıran "basit, yaratıcı ve fonksiyonel" yaşama doğru yönelmiştir. Tüketimlerini azaltan küresel tüketiciler ekolojik ayak izlerini azaltmakta ve gelecek nesillere daha fazla kaynak bırakma olasılığını artırmaktadır. Bu çalışma, günümüzde alternatif bir yaşam tarzı olarak karşımıza çıkan gönüllü sadelik yaşam tarzı, politika yapımcılar ile karar alıcıların ve tüketicilerin gündemine taşıyarak farkındalık yaratması düşüncesiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk bölümünde gönüllü sadelik yaşam tarzı kavramı tarihsel gelişimi ile tanıtılmış; ikinci bölümde gönüllü sadelik yaşam tarzı boyutları ve temel değerleri ile açıklanmıştır. Son bölümde ise gönüllü sadelik yaşam tarzını benimseyen gönüllü sadelerin özellikleri ile gönüllü sadelerin Türkiye'deki bazı uygulamalarına değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tüketim, alternatif bir yaşam tarzı, gönüllü sadelik, gönüllü sadeler,

Abstract

The phenomenon of consumption has ceased to be a tool for meeting basic needs, but has become a purpose and a reason for life. Creating social status and identity, providing social, cultural and psychological satisfaction have become the basic principles of consumption. In the consumer society we live in, all individuals are under pressure to consume excessively, and as a result, spiritual values are consumed along with material values. The people of the twenty-first century have sought new ways of life that will be an alternative to the consumer society and the materialistic lifestyle, and have turned towards a "simple, creative and functional" life that includes "simplicity". Global consumers who reduce their consumption reduce their ecological footprint and increase the likelihood of leaving more resources for future generations. This study was carried out with the idea of raising awareness by bringing the voluntary simplicity lifestyle, which is an alternative lifestyle today, to the agenda of policy makers, decision makers and consumers. In the first part of the study, the concept of voluntary simplicity lifestyle is introduced with its historical development; In the second part, voluntary simplicity is explained with lifestyle dimensions and core values. In the last part, the characteristics of voluntary simples who adopt the voluntary simplicity lifestyle and some of the practices of voluntary simples in Turkey are mentioned.

Key words: Consumption, voluntary simplicity, alternative lifestyle, voluntary simples.

¹Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde devam eden "Gönüllü Sadelik Yaşam Tarzı Ölçeği Geliştirme ve Ankara İli Uygulaması" adlı doktora tez çalışmasından türetilmiştir.

²Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi bilim dalı doktora öğrencisi, E-posta: sefikaakgel@gmail.com, Orcid: 0009-0006-1792-800X

³Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Prof.Dr., Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Finans ve Bankacılık Bölümü, Kuzeykent/Kastamonu, Türkiye. E-posta: aaksoy@kastamonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6068-2387

1. GİRİŞ

Hızlı nüfus artışı, kentleşme ve sanayileşmenin beraberinde getirdiği çevre kirliliği ve sorunları ekosisteme zarar vermekte ve insanı giderek yapaylaşan bir hayata sürükleyerek, sağlıklı yaşam alanı meydana getirmektedir. Dünyanın sahip olduğu çevreyle ilgili kapasitenin üzerinde yaşamaya devam edildiği sürece bu sorunların da artarak devam edeceği ön görülmektedir. Yüksek enerji tüketimini karşılamak için yapılan nükleer santraller, radyoaktif atıklar, yok olan doğal kaynaklar, ormanların bilinçli olarak yok edilmesi, çölleşme, biyolojik çeşitliliğin azalması, temiz su kaynaklarının kirlenmesi, hava kirliliği, küresel ısınma, küresel iklim değişikliği, ozon tabakasının delinmesi gibi ciddi çevre sorunlarının “istediğin kadar tüket, hep tüket” anlayışının sonucu olduğu söylenebilir (Buğday & Babaoğlu, 2016, s.190). Tüketim toplumunda her şey tüketilmeye ve yok olmaya mahkûmdur. Bu düşünce biçimiyle, temel ihtiyaçlar göz ardı edilerek, doğal kaynaklar, zaman, nesnelere ve hatta kültür bilinçsiz bir şekilde tüketilmektedir (Bayhan, 2011, s. 228).

Ortaya çıkan bu aşırı tüketim durumu ne biyolojik ne de sosyoekonomik değerlendirmelerle haklı gösterilememektedir. Endüstrileşmiş ülkelerde aşırı tüketimin uzun dönemde gözlemlenen ve doğrulanan etkisi şaşırtıcı bir sonuçla yaşam kalitesinin kötüleşmesidir. Bu şaşırtıcı sonuca göre, mutluluk hissi, gelirdeki artışla orantılı olarak artmamaktadır. Bunun nedeni, daha fazla gelir artışının, daha fazla iş, stres, sürekli koşuşturma, dinlenme için zaman olmaması, aile ve sosyal çevreye zaman kalmaması gibi ilave maddi olmayan maliyetler oluşturmasıdır. Bu noktada, gelir seviyesi ve yaşam kalitesi arasındaki ilişki negatif olmaktadır (Burgiel, Sowa & Zralek, 2015, s.18). Tüketimin temel amacı ihtiyaçların karşılanmasıdır ve ihtiyaçlar karşılandıkça bireyler mutlu olma beklentisi içine girmektedir. Ancak yapılan araştırmalar aşırı ve anlamsız tüketimin mutluluk üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir (Özgül, 2011, s.27). Tüketim olgusu, temel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik bir araç olmaktan çıkmış, bir amaç ve yaşam sebebi olmuştur. Sosyal statü ve kimlik oluşturma, sosyal, kültürel ve psikolojik tatmin sağlama tüketimin temel ilkeleri haline gelmiştir. İçinde yaşanan tüketim toplumunda, tüm bireyler aşırı tüketme baskısı altındadır ve bunun sonucunda maddi değerlerle birlikte manevi değerler de tüketilmektedir (Torlak, 2016 s.26).

Bireyler bilinçsiz ve aşırı tüketme eğilimleri sonucunda, çevreye duyarlılık, sosyal yönden sorumluluk, geleceği düşünme, kendisinin ve içinde yaşadığı dünyanın farkına varma, sağlıklı ilişkiler, kişisel gelişim gibi değerlerden uzaklaşarak bireyselleşme, bencilleşme ve yalnızlaşma içinde yeniden tüketime yönelerek bir kısır döngüye mahkûm olmaktadır.

Arnold & Reynolds (2003) tarafından yapılan tüketicilerin satın alma nedenleri ile ilgili çalışmada, tüketicileri aşırı tüketime yönlendiren nedenler; macera yaşamak, rahatlamak, sosyal ilişkiler kurmak, başkalarını mutlu etmek, fikir edinmek, fırsatları yakalamak şeklinde ifade edilmiştir. Ürün ya da hizmetin sahip olduğu fonksiyondan çok, tüketiciye ne gibi duygular yaşattığı ön plandadır.

Solomon (2004)'a göre, tüketici artık varoluşunu ürünler aracılığıyla konumlayıp anlamlandırmakta ve kullandığı ürünle kimliğini dışa vurmaktadır. Böylece otomobil ulaşım ihtiyacını, telefon iletişim ihtiyacını karşılamaktan çok daha geniş bir anlam kazanmıştır. Ürünler ihtiyacı karşılayacak durumda olmasına rağmen, sürekli yeni bir model ile değiştirilmektedir. Bunun nedeni ürünlerin kimlik ve sosyal statü göstergesi olarak görülmesidir. Tüketimin yaşamda bir statü haline gelmesi, bireyleri çevrelerinden uzaklaştırıp yalnızlaşan bir toplum yaratmaktadır.

Öte yandan, en yoksul kesimde yaşayan tüketicilerin, teknolojik imkanlar yoluyla, alım gücü yüksek tüketicilerin sürdürdüğü yaşam tarzını görmesi ve özenmesi, toplumda zenginlik algısının öne çıkması, lüks ve marka gibi kavramların tüm tüketicilerin önemseydiği yaşamsal değerler arasında yer alması, yaşama ilişkin amaçların maddeleşmesi, başarının para ve edinilen mallar üzerinden ölçülmesi, dayanışma ve paylaşma duygusunun yerini bireyselliğin alması, bireyleri mutlak bir mutsuzluğa ve tatminsizliğe götürmekte, daha sade, topluma daha duyarlı bir tüketim modelini gerekli kılmaktadır (Buğday, 2015, s.15).

Aşırı üretim ve tüketimin dünyaya verdiği zarar sorununa çözüm getirebilmek için Avrupa Birliği (EU), Birleşmiş Milletler (UN), Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP), Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD), Gıda ve Tarım Örgütü (FAO), Dünya Sağlık Örgütü (WHO) gibi birçok uluslararası kuruluş çaba harcamaktadır. Dünya'nın farklı ülkelerinde çevre sorunlarına, kaynakların israf edilmesine ve aşırı tüketime karşı olan bireyler, bir araya gelerek topluluklar oluşturmakta ve yaşam biçimleri geliştirmektedir. Birleşmiş Milletler, küresel bir eylem çağrısı olan Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerini 2015 yılında kabul etmiştir. Her ülke bu doğrultuda kendi eylem planlarını oluşturmaktadır. Uluslararası Standartlar Örgütü (ISO) tarafından çevre ve sürdürülebilirlik alanında çalışmalar yapılmış uluslararası düzeyde yeni standartlar yayımlanmıştır (Ünsal, 2022, s.13).

Bilim insanları, dini ve siyasi liderler, dünyada nasıl yaşanması gerektiği, sürdürülebilirlik ve ekolojik tutarlılığa yönelik yeni bir yaşam için dikkat çekmişler, gelişmiş ülkelere iklim değişikliği ile mücadele ve yaşam tarzını değiştirme çağrısında bulunmuşlardır. Dini liderler,

gelişmiş ülkeleri, doymayan tüketimi beslemek için dünya kaynaklarını sömürmelerinden dolayı eleştirmiştir. Dünyanın önde gelen iklim bilimcisi James Hansen, sera gazı salınımında düşüş sağlanmazsa dünyada yaşayanlar için farklı ve daha tehlikeli bir gezegen ortaya çıkacağı uyarısında bulunmuştur (Elgin, 2013, s.70).

Yüksek tüketim düzeyine ulaşma odaklı yaşamların genellikle zaman yoksunluğu, stres, fiziksel ve zihinsel hastalık, statü rekabeti, sosyallik kaybı, doğadan kopukluk, hayatta bir anlamsızlık veya yabancılaşma duygusu ve genel mutsuzluk gibi sorunlarla sonuçlandığını gösteren çok sayıda sosyolojik ve psikolojik kanıt vardır (Kasser, 2002, s.22). Tüketimin ciddi boyutlara ulaştığı dünyada yükü azaltmak için yeni yaşam biçimlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

21. yüzyıl insanı tüketim toplumuna, maddiyatçı yaşam tarzına alternatif olacak yeni yaşam biçimleri aramaya başlamış “sadeliği” içinde barındıran “basit, yaratıcı ve fonksiyonel” yaşama doğru yönelmiştir. Tüketimlerini azaltan küresel tüketiciler ekolojik ayak izlerini azaltmakta ve gelecek nesillere daha fazla kaynak bırakma olasılığını artırmaktadır (Alexander & Ussher, 2012, s.71).

Günümüzde tüketim düzeyini bilinçli olarak azaltarak ve istek odaklı tüketimden vazgeçerek ihtiyaç odaklı bir tüketime yönelmeyi, daha sade bir yaşam sürmeyi temel alan en önemli hareket, sürdürülebilir tüketimin bir alternatifi olarak görülen “gönüllü sadelik” hareketidir (Johnston & Burton, 2003, s.30). Gönüllü sadelik muhalif bir yaşam stratejisi, tüketimde sessiz bir devrim niteliğindedir (Uygun & Akın, 2018, s.561). Kanaatkâr ve sürdürülebilir tüketim, çevresel duyarlılık, insancıl çalışma ve yaşam koşulları gibi anlayışlarla ilişkilidir ve toplum içerisinde alışılmış normlara karşı bir başkaldırıdır (Cengiz & Torlak, 2021, s.120). Bu hareket tüketim çılgınlığına ve alışveriş bağımlılığına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır ve tüm dünyada giderek yayılmaktadır (Barut & Güneş, 2018, s.84). Sosyal, psikolojik, insani ve ekonomik boyutlarda çeşitli şekillerde savunulan gönüllü sadelik, bireylerin doğadan adil bir şekilde pay alırken, anlamlı, özgür, mutlu ve farklı yaşamlar sürdürebileceğini ifade etmektedir. Bu akımın amacı tüketimden vazgeçmek değil, bireyin yeryüzünde sadece “tüketici” rolüne bürünerek yaşayıp, kendisini çevreleyen doğal güzellikleri ve zenginlikleri görmezden gelmesini, insan ilişkilerinde giderek bireyselleşmesini ve insana ait değerlerini kaybetmesini eleştirmektir. Mevcut sistem sürekli tüketimi yaşamın temel amacı olarak bireylere sunarken, gönüllü sadelik akımı bireyin kendi değerinin, toplumsal ilişkilerin ve doğa ile iletişimin farkında olması gerektiğinin altını çizmektedir (Banger, 2023).

Gelişmiş ülkelerde gönüllü, basit ve sade yaşam tarzlarına yönelik tüketici ilgisinde sürekli bir artış fark edilse de sadeleşme yavaş, evrimsel bir süreçtir. Gönüllü sadeliğin evrimi ve artan destekçi sayısı, akademik araştırmacıların da dikkatini çekmekte yeni çalışmalara konu olmaktadır (Zralek, 2016, s.365).

Önemi her geçen gün daha da artan ve artacak olan “Gönüllü Sadelik Yaşam Tarzı” ile ilgili Türkiye’de gerçekleştirilen çalışma sayısı sınırlıdır. Ayrıca bu çalışmalarda gönüllü sadelik sürdürülebilir tüketimin bir boyutu olarak ele alınmış veya sınırlı çalışılmıştır. Bu çalışma, günümüzde alternatif bir yaşam tarzı olarak karşımıza çıkan gönüllü sadelik yaşam tarzı, politika yapıcılar ile karar alıcıların ve tüketicilerin gündemine taşıyarak farkındalık yaratması düşüncesiyle gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın ilk bölümünde gönüllü sadelik yaşam tarzı kavramı tarihsel gelişimi ile tanıtılmış; ikinci bölümde gönüllü sadelik yaşam tarzı boyutları ve temel değerleri ile açıklanmıştır. Son bölümde ise gönüllü sadelik yaşam tarzı gönüllü sadelik yaşam tarzını benimseyen gönüllü sadelerin özellikleri ile gönüllü sadelerin Türkiye’deki bazı uygulamalarına değinilmiştir.

2. GÖNÜLLÜ SADELİK YAŞAM TARZI KAVRAMI, TARİHSEL GELİŞİMİ

Günümüzde alternatif yaşam tarzları alanyazında farklı adlandırılmaktadır. Ekolojik yaşam, tutumlu yaşam, sade yaşam, minimalist yaşam, hafif yaşam, yavaş tüketim, sıfır atıklı yaşam, paylaşarak ve değiş tokuş, dengeli yaşam, sağlıklı sürdürülebilir yaşam, kanaatkâr toplum ve yaşam gibi çok sayıda kavram karşımıza çıkmaktadır (Elgin, 2010, s. 12-13). Bu kavramların tamamını kapsayan bilinçli bir şekilde materyalist tutumları reddeden bir yaşam biçimi olan ‘‘gönüllü sadelik’’ günümüzde dikkat çeken kavramların başında gelmektedir (Odabaşı, 2017:219; Peyer, Balderjahn, Seegebarth & Klemm, 2016:37).

Gönüllü sadelik kavramı muhalif bir yaşam tarzını ifade eder. Materyalist temelli yaşamı ve aşırı tüketimi reddeder, basit yaşam veya vites küçültme olarak adlandırılır (Alexander, 2011a, s.134). Gönüllü sadelik bireyin dış dünyasında olabildiğince sade ve basit, iç dünyasında ise zengin ve derinliği olan bir yaşam tarzıdır. Bu yaşam tarzı; tüketimde ihtiyaç olanı ve sadeliği, çevre için duyarlı olmayı ve yaşam boyunca insani değerlere sahip çıkmayı önemsemektedir (Barton, 1981, s.243). Gönüllü sadelik bir zihniyet meselesi olarak değerlendirilir ve değerler odaklı yaşamaktır. Daha az gelir ve daha az tüketimi kabul edip, daha sade bir hayatı yaşamayı baskı altında kalmadan, özellikle ve gönüllü olarak tercih etmektir (Alexander, 2011b, s.186). Aşırı tüketim dünyaya hava kirliliği, su kirliliği, toprak kaybı ve küresel ısınma şeklinde geri dönmektedir. Gönüllü sade yaşam tarzı, günümüzde hızla artan çevre sorunlarına karşı alınacak

önlemler arasında kabul edilmektedir. Kaynakların gelecek nesiller yararına korunması için, büyüme temelli ekonomik yapıdan, tutumlu ekonomik yapıya geçilmesi gerekmektedir. Bunu sağlamak için de bireylerin maddiyattan uzaklaşmaları ve sade bir yaşam biçimini benimsemeleri şarttır (Porritt, 1989, s.134). Gönüllü sadelik maddi sadelik ile bireyleri ihtiyaçları kadar satın almaya yönlendirerek tasarruf bilinci oluşturmakta ve tüketimin azaltılmasına yönelik davranışları içermektedir (Shaw & Newholm, 2002, s.168). Fazlalıklardan kurtulmak, mal ve hizmetlerde tasarrufa yönelmek, kullanılan mal ve hizmetlerden maksimum faydayı sağlamak bunlardan bazılarıdır (Ballantine & Creery, 2010, s.46). Gönüllü sadelik tüketimin artmasıyla birlikte meydana gelen çeşitli sorunların (çevresel sorunlar, aşırı tüketime alıştırmış toplumun yarattığı psikolojik, fiziksel rahatsızlıklar, ekonomik olmayan büyüme rakamları vs.) tamamına çözüm sağlayabilecek alternatif bir yaşam tarzı olarak kabul edilmektedir (Alexander & Ussher, 2012, s.80).

Gönüllü sadelik yaşam tarzının ilk örneklerinin Roma ve Antik Yunan da görüldüğü bilinmektedir. Antik Yunan döneminde Yunan ve Romalı birçok düşünür sade yaşam tarzını benimsemiş ve bu yaşam tarzının gelecek nesiller için önem taşıdığını belirtmişlerdir. Bu dönemlerde insanları tatmin eden düşüncelerin başında her zaman felsefi görüşler gelmiştir. Yunan felsefesinin kurucularından olan Sokrates sadelik kavramını “sadelik ile fakirlik arasında yer alan anlam ve yolları bulma ve dengede tutma eylemleri” şeklinde tanımlamıştır. Horage, Virgil, Aristoteles, Plato, Socrates, Marcus Aurelius, Seneca, Çiçero ve Zeno da sadelik anlayışının değerini sorgulamışlardır (Elgin, 1993, s.46-50). Antik Yunan medeniyetinde başlayan bu inanış zaman içerisinde İslamiyet, Hristiyanlık, Yahudilik, Taoizm, Hinduizm ve Budizm’de de görülmüştür. Hz. Muhammed, Hz. İsa, Hz. Musa, Buda, Konfüçyüs ve Lao Tzu gibi önemli dini ve ruhani liderler bu yaşam tarzının başlıca savunucuları ve uygulayıcıları olmuştur. Onlar için maddi zenginliğin bir önemi yoktur. Gerçek amaç, minimum varlık düzeyiyle manevi zenginliği sağlayabilmektir. Gandi ve Lenin gibi tarihi kişiliğe sahip önemli liderler de sade yaşam tarzını benimseyen, uygulayan ve bu yaşam tarzını yaymaya çalışan bireyler arasında yer almıştır (Gregg, 1936; Elgin, 1981, s.46).

Gönüllü sadelik felsefesinin izleri, dünyadaki din ve felsefelere, daha sonra 19. yüzyılda Amerikalı yazar, düşünür ve çevreci Thoreau'nun yeterlilik ve basitlik ideallerine kadar izlenebilir (Alexander, 2011b, s.3; Hamilton, 2003, s.6). İnsan varlığının doğadan ayrılmazlığını savunan Henry David Thoreau insanın hayatını basitleştirdiği sürece, evrenin daha az karmaşık görüneceğini, yalnızlık ve fakirlik gibi kavramların değişerek insanın görünmez sınırlılıklarından arınacağını ifade etmektedir (Thoreau, 2020, s.346). Thoreau'nun

vizyonu, resmi meşruiyetini 1936'da sosyal filozof R. Gregg'in sade yaşam kavramını tanımlayıp "gönüllü sadelik" adını tanıtmasıyla bulmuştur (Zavestoski, 2002, s.149-165). Gönüllü sadelik yaşam tarzı kavram olarak ilk kez Gregg tarafından yazılan makale ile ortaya konmuştur. Gandhi'nin öğrencisi olan ve onun yaşam felsefesini örnek alan Gregg, *Visva-Bharati Quarterly* adlı Hint dergisindeki makalesinde gönüllü sade yaşam tarzı tanımını "dış dağınıklardan kaçınma" olarak yapmıştır (Elgin, 1993, s.91). Gregg gönüllü sadeliği, "bireyin yaşamında anlamı olmayan eşyalar yığını yok etmesi, aynı zamanda dürüst, sade, samimi bir hayat felsefesini benimsemesi" olarak açıklamıştır (Huneke, 2005, s.529).

Tarihsel süreçte birçok toplum ve inanışta sade yaşam sürmeye yönelik uygulamalar görülmektedir. Türk tarihinin kültürel geçmişi içinde, günümüz modern toplumundan yüzyıllar önce varlığını oluşturmuş bir düşünce sistemi olan Ahilik Türk kültüründe, gönüllü sadelik uygulamalarına verilecek örneklerden biridir. Ahilik, 13. yüzyıla uzanan, Selçuklu-Osmanlı döneminde yüzyıllarca yaşamış, temeli Türk ve İslam kültürüne dayanan bir yaşam biçimidir. Ahilik sistemi dini, manevi, ahlaki, ekonomik ve ticari bir sistemler bütünüdür. Ahilik sisteminin temelinde insancılık yer alır. Ahilikte yardımlaşma ve dayanışma olması, israftan kaçınmak, doğaya sahip çıkmak, bireysel gelişime önem vermek, malın, servetin, kazancın ancak daha üstün bir amacın gerçekleşmesine aracı olduğu zaman bir anlam taşıdığını bilmek, tüketimde aşırıya kaçmaktan kaçınmak, tüketicinin korunması için çaba harcamak, bireyde gizli kalmış yetenekleri açığa çıkarmak, kendini bilme ve kendinde olmak, kanaat sahibi olmak, ani tepkilerden kaçınmak, aşırı hazdan uzak durmak esastır (Örs, 2016, s.281). Bu özellikleri ile ahilik felsefesi gönüllü sadelik yaşam tarzı ile örtüşmektedir.

3. GÖNÜLLÜ SADELİK YAŞAM TARZI BOYUTLARI VE TEMEL DEĞERLERİ

Elgin ve Mitchell (1977) gönüllü sadelik yaşam tarzı temelinde beş değer yer aldığını belirlemiştir. Bu değerlerin alanyazında birçok çalışmada temel belirleyici olarak kullanıldığı görülmektedir (Elgin, Mitchell, 1977, s.4; Leonard-Barton, 1981, s.243; Shama & Wisenblit, 1984, s.233; Etzioni, 1998, s.630; Huneke, 2005, s.539; Craig-Lees, Hill, 2002, s.206; Zavestoski, 2002). Shama (1981), Elgin & Mitchell 'in geliştirdiği temel boyutlara ek olarak "Uygun Teknoloji" yani ürünlerin kullanılabilirliğini artıracak ve enerji tüketimini azaltacak de eklemiş gönüllü sadelik yaşam tarzını maddi sadelik, kendine yeterlilik, ekolojik farkındalık, insancıl ölçek, kişisel gelişim, uygun teknoloji olarak altı temel boyutta toplamıştır (Shama, 1981, s.126).

3.1.Maddi Sadelik (Tüketmeme Odaklı Tüketim)

Modern çağın “mutluluk için tüketim” kültürünün aksine “Daha az aslında daha çoktur-Less is more” felsefesine dayalı bir hareketi temsil eden gönüllü sadelik, kaynak kullanımını en aza indirerek ve maddecilikten uzak bir bakış açısıyla mutlu olunabileceğini savunmaktadır (Huneke, 2005, s.528).

Gönüllü sadelik anlayışının temel değerlerinden biri olan maddi sadelik, daha azla yetinerek bireyin yaşamını materyalist açıdan sadeleştirmesini ifade etmektedir. Hem bireysel hem de tüketici olarak hayatı sadeleştirmek, daha az ya da ihtiyaç duyulan kadar satın almak, aşırı tüketimden kaçınmaktır (Shama, 1981, s.126). Sayısal olarak az kullanmayı önerir. Ancak, ucuz tüketimle eş anlamlı değildir. Bireyin kendi yaşam tarzıyla ilgili harcamalarının sahip olduğu gelirle orantılı olmasıdır. Maddi sadelik, daha ucuz olma şartı barındırmadan daha az mal ve hizmet tüketmeyi içermektedir. Tüketilen ürünlerin kaynak bakımından verimli, uzun ömürlü, kitlesel üretilmemiş ve daha doğa dostu olmaları önemlidir (McDonald, Oates, Young & Hwang, 2006, s.516).

Maddi sadeliğin özünde dört tüketim ölçütü yer almaktadır:

- Satın aldığım ya da sahip olduğum şeyler özgüvenime, yaşama dahil olma düzeyime ve faaliyetlerime katkı sağlıyor mu? Yoksa üzerimde dirençsizlik ve bağımlılık mı oluşturuyor?
- Tüketim alışkanlıklarım temel ihtiyaçlarımı karşılamaya yönelik mi? Yoksa gerçekten ihtiyacım olmayan şeyleri de satın alıyor muyum?
- Sahip olduğum işim ve yaşam tarzım, taksitlerimi, bakım ve tamir hizmetlerini ve diğer bireylerin beklentilerini karşılamama ne kadar katkı sağlıyor?
- Tüketim davranışlarımın, diğer bireyler ve yeryüzü üzerindeki etkilerini hesaba katıyor muyum? (Elgin & Mitchell, 1977, s.4).

Yukarıda yer alan sorulara verilecek cevaplar, gönüllü sadeliğin hangi ölçüde sağlandığını ortaya koyacak niteliktedir. Tüm ölçütler doğrudan ya da dolaylı bir biçimde tüketim kalıplarıyla ilişkilidir. Maddi sadelik kavramı hem tüketimin çevreye etkisi üzerine hem de iyi bir yaşamın anlamı üzerine sorgulamalara ilişkin bir boyut olarak düşünülebilir.

3.2. Kendine Yeterlilik-Belirleyicilik (Otonom, Kişisel hayat ve tercihleri üzerinde bireyin kontrolü ele alması)

Kendine yeterlilik, kendi yolunu belirleme, kendi yaşamını daha fazla kontrol altına alma ve kurumlara daha az bağımlı kalma isteği olarak açıklanmaktadır. Bireyin kendi gelişimi için

gereken geniş zaman ve yaratıcılığın oluşumuna yine bireyin karar vermesi olarak görülmektedir.

Barton & Rogers (1979, s.28) kendine yeterliliği “bireyin günlük faaliyetlerindeki doğrudan kontrol derecesini en yüksek düzeye, tüketim ve bağımlılık düzeyini ise en düşük düzeye getirecek bir yaşam tarzı” olarak tanımlamıştır. Tüketici olarak bireylerin, tüketim toplumunun eylemlerini sorgulamadan takip etmemesi, kendine özgü tüketici davranışını sergilemesidir.

Kendine yeterlilik, süpermarket ya da finansal kuruluşlara olan bağıllığı en aza indirmek anlamına gelirken, birey medya ve başkalarının fikirlerine göre değil, bireyin kendi fikirlerine göre hareket etmesini, kendi kendine üretme eğilimini içerir. Bireyler, kendi enerji sistemlerini üretmek, alışverişlerde kredi kartı kullanmamak ve bir bankaya borçlanmamak gibi davranışlar sergilemektedir (Craig-Lees & Hill, 2002, s. 205). Bu değer kendi tamir işlerini yapma, dikiş dikme, gıdayı satın almak yerine evde yapma, gibi her türlü üretimi gerçekleştirerek fiziksel ve ruhsal bağımlılık derecesinin en aza indirgenmesini amaçlamaktadır (McDonald vd., 2006, s.516).

3.3. Ekolojik Farkındalık (Doğaya saygı ve insanın doğaya bağlılığının anlaşılması)

Gönüllü sadelikte temel değerlerden biri olan doğaya uyum ile yaşamayı esas alan ekolojik farkındalığın temelini kaynakları koruma, atık ve kirliliği azaltma ile doğanın korunması oluşturmaktadır (Shama, 1985, s.58). Çevre sorunlarının gün geçtikçe çoğalmasıyla birlikte bireylerdeki çevre bilinci artmaya başlamıştır. Birey kendisi ve kaynakların karşılıklı olarak bağımlı olduğu bilinciyle hareket etmektedir (Örs, 2016, s.275). Çevre sorunları karşısında bireyler, yaşam tarzlarını değiştirerek çevreye verilen zararı en az düzeye indirmeye çalışmaktadır. Değişen yaşam tarzı, tüketim alışkanlıklarına da yansımış, bireyler satın alma anında doğaya en az zarar veren veya verdiği zararı telafi eden ekolojik duyarlılığa uygun firmaları ve ürünlerini tercih etmeye başlamıştır (Kuduz & Zerenler, 2013, s.73).

Bu yaşam tarzını tercih ederek ekolojik farkındalığı olan bireyler genellikle toplu taşıma, bisiklet, yürüyüş gibi ulaşım olanaklarını kullanmaktadır. Otomobil kullansalar bile daha az gösterişli, daha az enerji tüketen ve çevreye daha az zarar veren araçları tercih etmektedir. Gönüllü sade yaşam tarzını benimseyen bireyler geri dönüşüme önem verme, doğa dostu ürünler kullanma, çevreye karşı daha sorumlu hareket etme eğilimi göstermektedir (Ballantine & Creery, 2010, s.51).

Ekolojik farkındalık ile kaynakların bilinçli bir şekilde tüketilmesi, gelecek nesillere daha yaşanabilir bir dünya bırakılması amaçlanmaktadır. Bu nedenle gönüllü sade yaşam tarzı,

sadece insanların değil, aynı zamanda yeryüzünde yaşayan tüm canlıların geleceğine ve doğal yaşam alanlarına karşı sorumlu olma bilincini aşılacaktır.

3.4. İnsancıl Ölçek (Küçük güzeldir)

Önceliği insana veren bir ekonomi anlayışı olan insancıl ölçek daha küçük ölçekli kurum ve teknolojiye yönelme isteğidir. İnsanın doğası daha küçük, temel ve karmaşık olmayan çalışma ve yaşam çevresine uyumludur (McDonald vd, 2006, s.516).

Yeşil düşüncenin vazgeçilmez ilkelerinden biri olan “Küçük Güzeldir” Budist ekonominin savunucusu E.F. Schumacher’in kavramsallaştırdığı bir anlayıştır. Küçük güzeldir (Schumacher, 1973) toplulukların ve kurumların organizasyonunda insan ölçeğinin tercih edilmesini ifade etmektedir (Gopaldas, 2007, s.292). Schumacher, ekonomik ve toplumsal ilişkilerde, Amerikalı sosyolog Lewis Mumford (1967)’in tarif ettiği megamakineye karşı doğaya ve insana yakın ölçeği, üretimde, tüketimde ve toplumsal yapıda kolay erişilebilir küçüklükteki yapıları savunmaktadır. İnsanlar ancak küçük, kavranabilir gruplar içinde kendilerini bulabilir. Tüketim, insanın mutluluğu ve iyiliği için araç olmalıdır. Schumacher’e göre, araçların amaçlardan daha ön planda tutulması, insan özgürlüğünü ve gelişimini önleyen bir durumdur (Schumacher, 1989, s.82, İnanç & Özkan, 2016, s.416).

Gönüllü sadelik yaşam tarzının öncülerinden olan Shama (1981, s.126) da insancıl ölçeği, kişinin yaşamını ve çalışma ortamını küçültmesi ve insanileştirmesi olarak ifade etmektedir. Bu ifade “Küçük Güzeldir” anlayışına yer açmakta ve büyük alışveriş merkezleri, mağazalar, çok katlı binalar yerine daha çok kişisel, küçük ortamların tüketiciler tarafından tercih edilmesini ifade etmektedir.

İnsancıl ölçek, kontrolü kolaylaştıran ölçeği uygulamaktır. Karmaşık ve büyük her türlü yaşam alanına, kuruluş ve nesnelere olan tercihi reddeder ve daha insancıl koşulların yerine getirilmesini önerir. Yapılar, kurumlar ne kadar büyürse kontrol etmek de o kadar zorlaşmaktadır. Bu nedenle gönüllü sadelik yaşam tarzında ihtiyacı temel almak, daha kolay kontrol edilebilir yaşam ve çalışma alanları oluşturmak, insan ilişkilerinin daha sıcak ve güzel olması önemlidir. Büyük kuruluşlar ve içinde oturanların birbirine benzediği kalabalık konutlar yerine, sosyal ilişkilerin yoğun olabileceği ölçekleri önermektedir. Böylece, paylaşılmış katkı ve sorumluluk duyguları yaşanabilecek, mutluluğun metada değil insan ilişkilerinde olduğunun farkına varılacaktır.

3.5. Kişisel Gelişim (Bireyin iç dünyasını zenginleştirmesi ve kendini keşfetmesi)

Gönüllü sadelik, odağını maddi tüketimden kişisel ve içsel gelişim gibi maddi olmayan değerlere kaydırmayı gerektirir (Kronenberg & Iida, 2011, s.70). Gönüllü sadeliğin temel değerlerinden olan kişisel gelişim, iç (manevi) huzura erişmenin en kolay yolu olarak görülmektedir. Kişisel gelişim bireyin kendini dış dünyanın karmaşasından kurtararak daha çok içsel yaşamına değer vermesi, ruhani ve psikolojik açıdan kendini geliştirmesidir (Shama, 1985, s.58). Pratik, yaratıcı veya entelektüel becerilerin geliştirilmesi kaygısını da ifade etmektedir (McDonald vd., 2006, s.516). Kişisel gelişim sağlık ve sağlıklı yaşam tarzının motive edilmesi, gelişmiş kişilerarası ilişkiler, artan benlik saygısı ve özgüven ile uygulayıcıların refahına katkı sağlayabilecek bir değerdir (Kronenberg & Iida, 2011, s.70).

Meditasyon, ibadet ve pozitif enerji yönetimi gibi yöntemler bireylerin iç dünyasını geliştirmesine yardımcı olur (Odabaşı, 2017, s.224). Aile ile daha fazla vakit geçirmek, farkındalıklar üzerine bir yaşam, meditasyon, spor, yoga kişisel gelişim yönünde yerine getirilen bazı eylemlerdir (Alexander & Ussher, 2012, s.76). Kişisel gelişime önem veren bireyler dini bir sosyal kabul olarak görmeyen içsel olarak dini inancını yaşayan bireylerdir (Chowdhury, 2018, s.166). Bu bireyler bilişsel ve fiziksel faaliyetlere, ilişkilere daha fazla zaman ayırır, evde üretim yapmayı tercih eder ve sigara gibi kişisel gelişim ve sağlığına zarar veren maddeleri kullanmaktan kaçınır (Elgin, 1993, s.401; Grigsby, 2004, s.128).

3.6. Uygun Teknoloji (Ürünlerin fonksiyonelliğini artıracak ve enerji tüketimini azaltacak teknolojiler)

Shama (1981), Elgin & Mitchell 'in geliştirdiği temel değerlere ek olarak "Uygun Teknoloji" başlığı altında bir değer daha eklemiştir. Buna göre otomatik uygulamalara dayalı yüksek teknoloji kullanımı yerine daha fonksiyonel, verimli ve tasarruflu teknolojiler kullanmak esastır. Bu değere göre ürünün fonksiyonelliği şeklinden daha önemlidir. Enerji ve zaman tasarrufu sağlayan programlara sahip bulaşık ve çamaşır makinesi kullanmak, güneş enerjisi teknolojilerinden faydalanmak, tasarruflu lamba, yakıt tasarruflu, çevreye zarar vermeyen arabalar, yeni teknolojilerden doğru bir şekilde faydalanmak günümüzde kısıtlı olan zaman ve enerjimizde de tasarruf sağlayacaktır. Bu nedenle teknolojiyi etkili ve verimli bir biçimde kullanan ürün ve hizmetler, yeni pazarlama fırsatları olarak da görülmektedir (Shama, 1985, s.58).

Bu altı boyutta görüldüğü gibi gönüllü sadelik teknolojiyi reddetme, yoksulluğu benimseme gibi düşüncelerden oluşmamaktadır. Bu yaşam tarzı, daha az tüketimi ve çevreye uyumlu, dost

teknolojileri savunmaktadır. Aslında sade yaşam, tüketimi nasıl gerçekleştireceğini iyi bilmek ve gönüllü sade yaşam tarzı ile mutluluğu keşfetmektir (Alexander, 2011a, s.133).

4. GÖNÜLLÜ SADELİK YAŞAM TARZINI BENİMSEYEN GÖNÜLLÜ SADELERİN ÖZELLİKLERİ VE GÖNÜLLÜ SADELERİN TÜRKİYE'DEKİ BAZI UYGULAMALARI

Gönüllü sadeliği benimseyenler; etik kaygılar, yeşil tüketim veya toplumsal gelişim gibi nedenler ile motive olmaktadır (Oates vd., 2008, s.352). Gönüllü sadeleştiriciler psikolojik ihtiyaçlara uyumlu uğraşlar bularak, temel ihtiyaçları karşılandığı sürece gösterişçi tüketimden vazgeçerler. Bireyler daha huzurlu ve daha anlamlı bir yaşayış ve haz odaklı yaşamın bireyler ve çevre üzerindeki olumsuz etkisini azaltabilmek için gönüllü olarak sadeliği benimsemektedir. Gönüllü sadelik, mal ve hizmetlerin tüketiminin azaltılması ve bireylerin kişisel refahı için değişiklik arayışını azaltan bir hayat tarzı seçimidir. Toplumun büyük bir kısmı, maddi değerlerin stres, mutsuzluk ve amaç eksikliğini gideremediğinin farkına varmakta ve manevi ihtiyaçlar ile benlik saygısının tüketim yoluyla karşılanamayacağını itiraf etmektedir (Zavestoski, 2002, s.149).

Araştırmalar (Leonard-Barton, 1981; Elgin & Mitchell, 1977; Iwata, 1999) gönüllü sade yaşamı tercih eden bireylerin kendi yaşamlarının kontrolünü elinde tutan, kendini gerçekleştirmeyi önemseyen, hümanist, çevreci, kişisel gelişim, eğitim ve becerilere önem veren özellikler sergilediklerini ortaya koymuştur. Basit yaşam felsefesini benimseyen gönüllü sadelikçiler arta kalan zaman ve enerjiyi maddi olmayan tatmin kaynaklarına yönlendirip kendilerini manen zengin ve mutlu ilan ederken, yüksek düzeyde psikolojik ve ruhani potansiyele ulaşma çabasıdadır. Duygularına ve yaşadığı dünya içindeki yakın ilişkilere odaklanmıştır. Doğal çevresi ve bireyler üzerindeki etkilerinin daha fazla farkındadır, kontrollüdür (Kronenberg & Iida, 2011, s.67).

Gönüllü sadelikçiler iklim değişikliğine karşı kişisel ve toplumsal düzeyde çaba sarf ederler, kullandıkları enerji ve kaynak miktarını önemli ölçüde azaltarak enerjinin doğal hayata etki etmeyecek şekilde güneş ve su gücünden sağlanmasını istemektedirler (Bayraktar & Biçer, 2009).

Gönüllü sadelik yaşam tarzında çalışmak ve dinlenmek eşit derecede önemlidir, zaman konusunda tutumlu olmak, para konusunda tutumlu olmak kadar önemlidir. Gönüllü sadelik, neşe getiren aktiviteleri seçmek ve mutsuzluk getiren aktiviteleri azaltmak ile hayatı manen zenginleştirir ve dengeyi teşvik eder (<https://thetinylife.com/voluntary-simplicity/>).

Bu yaşam tarzı, daha yavaş bir tempoda yaşamaya ve daha az tüketmeye odaklanmaktadır. Genellikle bireyler, daha az stresli bir yaşam sürmek için işlerini bırakarak veya daha az kazançlı işlere geçerek vites küçültme yapmaktadır. Vites küçültenler, hayatlarında uzun vadeli gönüllü basitliği benimseyen, ekolojik ayak izlerini azaltmak için daha az tüketim yapan, hedeflerini gerçekleştirirken düşük gelir ve tüketim seviyesini bilinçli olarak kabul eden bireylerdir (Etzioni,1998, s.622). Bu hareket paylaşmayı, bir şeyler ödünç almayı ve bu arada sosyal bir bağ kurmayı önermektedir. Tüketim paranın yanı sıra zaman da çalmaktadır. Daha az çalışarak elde edilen zaman daha fazla para kazanmaktan önemli görülmektedir. Daha fazla denge, daha fazla kişisel tatmin ve aile ile daha fazla zaman geçirme isteği bireylerin motivasyonunu sağlamaktadır. Ortalama bir Amerikalı alışverişe haftada altı saat harcamaktadır. Vites küçültme hareketinde önerilen bu zamanı kişinin kendisine ve ailesine harcamasıdır (Hamilton, 2003, s.5; Jackson 2008, s. 53).

Craig-Lees & Hill'in Avustralya'daki gönüllü ve gönüllü olmayan sadeleştiriciler üzerine yaptığı çalışmada, her iki gruba da sahip oldukları eşyalar, yaşam tarzları ve tüketim alışkanlıkları hakkında sorular yöneltilmiştir. Gönüllü sadelik yaşam tarzını benimseyenlerin satın alma davranışlarını güdüleyen üç önemli faktör keşfetmişlerdir. Bunlar; çevrecilik, maneviyat ve öz yönelimdir. Çevrecilik ve maneviyatla güdülenen bireylerin ikinci el eşya kullanımı öz yönelimli bireylere göre daha fazladır. Öz yönelimli bireyler de harcamalarını azaltmaya odaklanarak ucuz ürünleri tercih etmektedirler (Craig-Lees & Hill, 2002, s.206).

Gönüllü sadeleştiriciler tüketimin etik ve/veya çevresel özelliklerini dikkate alan ve adil ticaret ürünleri satın almak ve geri dönüşüm uygulamak gibi davranışları teşvik eden bireyler olarak ifade edilmektedir (McDonald vd., 2006, s.523). Benzer şekilde bu bireyler, haftalık süpermarket alışverişlerinde eşdeğer ürünlerle ikame ettikleri adil ticaret ürünlerine yönelmektedir (McDonald vd., 2006, s.522).

Gönüllü sadeliği tercih eden bireyler yavaş yaşam felsefesinin benimsendiği, doğal kaynakların korunduğu, yerel ürünlerin desteklendiği, çevre dostu uygulamaların yaygınlaştırıldığı sade yaşam için yavaş şehirler "Citta Slow", kurmaya çalışmaktadır (Özmen & Can, 2018, s.91). Gönüllü sadelikçiler 1989'da İtalyan aşçıların öncülüğünde "fast food" (hızlı hazır yemek) kavramına karşı başlatılan ve bütün dünyaya yayılan "slow food" hareketini de benimsemekte ve uygulamaktadır. Bu hareketin en önemli amacı, Amerikan tarzı yaşam ve bu yaşamın sembolü olan "Fast Food" uygulamasının ortadan kaldırılması, bunun yerine ev tarzı yerel yemeklerin konulması ve her geçen gün kaybolan, unutulmuş yemek kültürünün yeniden canlandırılmasıdır. (www.citta-slow.com). Slow food uygulamasına benzerlik gösteren yerli

beslenme kültürüne ülkemizde verilebilecek bir örnek “sefer taşı hareketi” dir. Mart 1999’da gazeteci Ümit Sinan Topçuoğlu ve iş adamı Nadir Güllü tarafından başlatılan “Sefer Taşı Hareketi’nin kuruluş amacı, endüstriyel hızlı hazır yemek (fast food) zihniyetinin, geleneksel yemek kültürleri üzerindeki, toplum ve yaşam üzerindeki olumsuz etkilerine bir tepki vermek ve toplumu bilinçlendirmektir (Sırım, 2012, s.119).

Ayrıca 2013 yılında Türkiye’de kurulan Özgür Dönüşüm adlı grup Facebook sosyal ağ sitesinde kurulmuş bir platformdur. Eşyaların ücretsiz el değiştirmesine aracılık eden; çevre, kent ve hayvan hakları temelli, kaynakların verimli kullanımına katkı sağlayan, fazla ve gereksiz tüketim karşıtı bir geri dönüşüm platformu olarak faaliyetini sürdürmektedir. “Grubun amacı kullanılmayan farklı türdeki eşyanın bireylere grup sayfası üzerinden hediye ederek, gereksiz tüketimi-üretimi azaltmak, çevre kirliliğini en aza indirmek ve ihtiyaç dışı eşyaları değerlendirerek toplumsal refaha katkı sağlamaktır (ozgurdonusum.org).

Türkiye’deki sade yenilikçilerin bir topluluğu olan “Süslü Kadınlar Bisiklet Turu” topluluğun uygulamaları, ilk kez 22 Eylül 2013’te İzmir’in Konak Meydanı’nda “dünya otomobilsiz kentler günü” kapsamında Sema Gür öncülüğünde başlatılmış bir çevreci kadın hareketidir. Bu turun amacı, bisiklet ve çevre teması ile bisiklet politikalarının yaygınlaştırılmasını sağlamak ve fazla araç kullanımı sırasında ortaya çıkan karbon monoksit ile havanın kirlenmesine engel olmaktır.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

KAYNAKÇA

Alexander, S. (2011a). The voluntary simplicity movement: reimagining the good life beyond Consumer Culture. University of Melbourne. *International Journal of Environmental Cultural Economic and Social Sustainability*, 7(3), 133-150.

Alexander, S. (2011b). *Property beyond growth: toward a politics of voluntary simplicity*. University of Melbourne.

- Alexander, S. & Ussher, S. (2012). The voluntary simplicity movement: a multi-national survey analysis in theoretical context. *Journal of Consumer Culture*, 12(1), 66–86.
- Arnold, J.M. & Reynolds, K.E. (2003). Hedonic shopping motivations. *Journal of Retailing*, 79, 77-95.
- Ballantine, P.W. & Creery, S. (2010). The consumption and disposition behaviour of voluntary simplifier. *Journal of Consumer Behaviour An International Research Review*, 9(1), 45-56.
- Banger, G. (2023). Sade Yaşam Sürdürülebilir Tüketim, <https://www.istikbalgazetesi.com/makale/sade-yasam-surdurulebilir-tuketim-258158>, Erişim: 11.Mayıs.2023
- Barton, L. & M. Rogers. (1979). Voluntary simplicity. *Advances in Consumer Research*, 7, 28-34.
- Barut, D. & Güneş, S. (2018). Gösterişçi tüketimin nedenleri ve mobilya firmalarının gösteriş üzerine geliştirdikleri algı. *International Journal of Academic Value Studies (Javstudies)*, 4(18), 81-88.
- Bayraktar, N. & Biçer, B. (2009) Yeni Aktüel, Sayı:197 <http://www.gidahareketi.org/Sunulana-Inat-Bambaska-Bir-Hayat-405-haberi.aspx>.
- Buğday, B. E. & Babaoğul, M. (2016). Bilinçli tüketim kavramının boyutları: bilinçli tüketim davranışının yeniden tanımlanması. *Sosyoekonomi Dergisi*. 24(30), 187-206.
- Buğday, E.B. (2015). *Bilinçli Tüketici Ölçeği Geliştirme Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Burgiel, A., Sowa, I. & Zrałek, J. (2015). Voluntary simplicity - sustainable alternative to overconsumption. *Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach. Polityki Europejskie*, 13(62), 18-29.
- Cengiz, H. & Torlak, Ö. (2021). Investigating the demographics and behavioral characteristics associated with voluntary simplicity lifestyles in a developed and a developing country: a comparison between US and Turkish simplifiers. *Global Business Review*, 22(1), 119-131.
- Chowdhury, R. M. (2018). Religiosity and voluntary simplicity: the mediating role of spiritual well-being. *Journal of Business Ethics*, 152(1), 149-174.
- Craig-Lees, M. & Hill, C. (2002). Understanding voluntary simplifiers. *Psychology and Marketing*, 19(2), 187-210.
- Elgin, D. (1981). *Voluntary simplicity: toward a way of life that is outwardly simple*. Inwardly Rich. William Morrow and Company. New York.
- Elgin, D. (1993). *Voluntary simplicity: toward a way of life that is outwardly simple*. Inwardly Rich. New York: William Morrow and Company Inc.
- Elgin, D. (2013). Voluntary simplicity – a path to sustainable prosperity. *Social Change Review*, 11(1), 69-84.
- Elgin, D. & Mitchell, A. (1977). Voluntary Simplicity. *The Co-Evolution Quarterly. Planning Review*, 5(6), 1-40. <https://duaneelgin.com/>
- Etzioni, A. (1998). Voluntary simplicity: characterization, select psychological implications, and societal consequences. *Journal of Economic Psychology*, 2004(19), 619-643.

- Gopaldas, A. (2007). *Voluntary simplicity, downshifting and the market mythology of simple living*. European Advances in: Consumer Research, 8, pages, 291-292, <https://www.acrwebsite.org/volumes/14054/eacr/vol8/E-08>.
- Gregg, R. (1936). *Voluntary simplicity*. Visha-Bharati Quarterly. Reprinted in Manas in 1974.
- Grisby, M. (2004). *Buying time and getting by: the voluntary simplicity movement*. Albany, NY: Suny Press.
- Hamilton, C. (2003). *Downshifting in Britain: A sea-change in the pursuit of happiness*. The Australia Institute. Discussion Paper Number 58.
- Huneke, M. E. (2005). The face of the un-consumer: an empirical examination of the practice of voluntary simplicity in the united states. *Psychology & Marketing* 22 (7), 527-550.
- Iwata, O. (1999). Perceptual and behavioral correlates of voluntary simplicity lifestyles. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 27(4), 379-386.
- İnanç, H. & Özkan, A. (2016). Ekolojik görüşler ve idarenin yeniden yapılandırılması. *Akademik Bakış Dergisi*. Eylül- Ekim 57: 404-420.
- Jackson, T. (2008). *The Challenge of Sustainable Lifestyle* (Chapter 4), 2008 State of the World: Innovations for a Sustainable Economy, 2008(4):45-60, The Worldwatch Institute.
- Johnston, T.C. & Burton, J.B. (2003). Voluntary simplicity: definitions and dimensions. *Academy of Marketing Studies Journal*, 7(1), 19-36.
- Kasser, T. (2002). *The High Price of Materialism*. Cambridge. MA: MIT Press.
- Kronenberg, J. & Iida, N. (2011). Simple living and sustainable consumption. *Problems of Sustainable Development*, 6(2), 67-74.
- Kuduz, N. & Zerenler, M. (2013). *Yeşil Pazarlama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Leonard-Barton, D. (1981). Voluntary simplicity lifestyles and energy conservation. *Journal of Consumer Research*, 8(3), 223-234.
- McDonald, S., Oates, C.J., Young, C.W & Hwang, K. (2006). Towards sustainable consumption: researching voluntary simplifiers. *Psychology and Marketing*, 23(6), 515-534.
- Mumford, L. (1967). *The Myth of the machine: technics and human development*. Harcourt. New York City.
- Oates, C., McDonald, S., Alevizou, P., Hwang, K., Young, W. & McMorland, L. (2008). Marketing sustainability: use of information sources and degrees of voluntary simplicity. *Journal of Marketing Communications*, 14(5), 351-365.
- Odabaşı, Y. (2017). *Tüketim kültürü*. İstanbul: Aura Yayınları.
- Örs, H. (2016). Gönüllü sadeliğin tarihteki uygulamaları. *Journal of Management. Marketing and Logistics-JMML3*(3):271-283. DOI: 10.17261/Pressacademia.2016321983
- Özgül, E. (2011). Tüketicilerin sosyo-demografik özelliklerinin hedonik tüketim ve gönüllü sade yaşam tarzları açısından değerlendirilmesi. *Ege Academic Review*, 11(1), 25-38.
- Özmen, A. & Can, M.C. (2018). Cittaslow hareketi'ne eleştirel bir bakış. *Planlama*, 28(2), 91-101.
- Peyer, M., Balderjahn, I., Seegebarth, B. & Klemm, A. (2017). The role of sustainability in profiling voluntary Simplifiers. *Journal of Business Research*, 70(January, 2017), 37-43.

- Porritt, J. (1989). *Yeşil politika*. (Çev. Alev Türker). İstanbul: Ayrıntı
- Schumacher, E. F. (1974). *Small is beautiful*. London: Abacus Books.
- Schumacher, E.F. (1989). *Küçük güzeldir*. İstanbul: Cep Kitapları.
- Shama, A. & Wisenbilt, J. (1984). Values of voluntary simplicity: lifestyle and motivation. *Psychological Reports*, 55(1), 231-240.
- Shama, A. (1981). Coping with stagflation: voluntary simplicity. *Journal of Marketing Summer*, 45(3), 120-134.
- Shama, A. (1985). The voluntary simplicity consumer. *The Journal of Consumer Marketing*, 2(4), 57-63.
- Shaw, D. & Newholm, T. (2002). Voluntary simplicity and the ethics of consumption. *Psychology Marketing*, 19, 167-185.
- Sırım, V. (2012). Çevreyle bütünleşmiş bir yerel yönetim örneği olarak “sakin şehir” hareketi ve Türkiye’nin potansiyeli. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 119-131.
- Solomon, M. R. (2004). *Tüketici krallığının fethi*. (Çev.:S. Çetinkaya). İstanbul: Media Cat.
- Thoreau, H.D. (2020). *Walden*. (E.C. Ercan. Çev.). İstanbul: Zeplin
- Torlak, Ö. (2016). Tüketim. *bireysel eylemin toplumsal dönüşümü*. Genişletilmiş 2.Baskı. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Uygun, M. & Akın, D.A. (2018). Gönüllü sade yaşam tarzının alışveriş motivasyonları ve marka deneyimlerindeki rolü. *Business and Organization Research* (International Conference). Safranbolu/Karabük12th-14thSeptember:557-577, Erişim: 13. Mayıs.2023. http://indexive.com/uploads/papers/pap_indexive15948102112147483647.pdf.
- Ünsal, Ö. (2022). Sürdürülebilirlik ve yönetim sistemleri. Önce kalite. *Yeni Dünya Düzeninde Sürdürülebilirlik*, 31(198), 12-13.
- Zavestoski, S. (2002). The social–psychological bases of anticonsumption attitudes. *Psychology and Marketing*, 19(2), 149-165.
- Zralek, J. (2016). Challenges of sustainable consumption: voluntary simplicity as a social movement. *Handel Wewnetrzny*, 4(363), 361-371.
- www.citta-slow.com. (Erişim tarihi: 03 Nisan 2023).
- Ozgurdonusum.org. (Erişim tarihi: 10 Mayıs 2023).
- <https://thetinylife.com/voluntary-simplicity/>. (Erişim tarihi: 23 Kasım 2023)

Research Article

Alternatif Bir Yaşam Tarzı Olarak Gönüllü Sadelik

A Voluntary Simplicity as an Alternative Lifestyle

Şefika AKGÜL  & Aybala AKSOY 

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Voluntary simplicity is the conscious preference for a simple and modest lifestyle. This concept refers to avoiding unnecessary consumption habits, protecting natural resources and adopting a simple philosophy of life. Voluntary simplicity requires focusing on spiritual fulfillment rather than material wealth and questioning consumption habits. Individuals who adopt this type of life act sensitively to the environment and society by consuming more consciously and limitedly. It gives importance to personal development, human relations and inner peace. In this study, the concept, dimensions and values of "Voluntary Simplicity Lifestyle", the importance of which is increasing day by day, are mentioned. In addition, the characteristics of individuals who adopt voluntary simplicity and voluntary simplicity practices are briefly included.

Voluntary Simplicity Lifestyle Concept, Historical Development

Voluntary simplicity, which is an alternative lifestyle to materialist-based life, is a lifestyle that aims to be simple and brief in the outer world and rich and deep in the inner world. It is seen that voluntary simplicity, examples of which are seen in Roman and Ancient Greek civilizations, has been defended by many thinkers, scientists and religious leaders in history. Historical leaders such as Gandhi and Lenin are examples of leaders who practiced this lifestyle and tried to spread it in their countries. In the 19th century, the American writer, thinker and environmentalist Henry David Thoreau's voluntary simplicity practices and then the social philosopher R. Gregg's simple philosophy of life draw attention.

In the historical process, practices aimed at living a simple life are seen in many societies and beliefs. In the cultural background of Turkish history, the Ahi system carries the philosophy of voluntary simplicity.

Voluntary Simplicity Lifestyle Dimensions and Basic Values

Voluntary simplicity lifestyle is examined in six basic dimensions.

- Material simplicity (consumption focused on not consuming),
- Self-Sufficiency-Determinism (Autonomous, individual taking control of the personal life and preferences),
- Ecological Awareness (Respect for nature and understanding of man's commitment to nature),
- Humanistic Scale (Small is beautiful, human nature is compatible with the uncomplicated),

- Personal Development (Individual enriching his/her inner world and discovering himself/herself),
- Appropriate Technology (Technologies to increase the functionality of products and reduce energy consumption)

Individuals who adopt a voluntary simplicity lifestyle have a profile that keeps control of their own lives, cares about self-realization, is humane, environmentalist, gives importance to personal development, education and skills. Individuals who prefer voluntary simplicity adopt the philosophy of slow life and support the Slow Life (Citta Slow) and Slow Food movements. As an example of voluntary simplicity lifestyle movements in Türkiye; Food Container Movement, Free Transformation, Fancy Women Bicycle Tour. In the world and in Türkiye, the interest in such activities, which include behaviors suitable for voluntary simplicity lifestyle, continues to increase day by day.

Conclusion

Twenty-first century people have started to look for new ways of life that will be an alternative to the consumer society and materialistic lifestyle, and they have started to turn towards a "simple, creative and functional" life that includes "simplicity". It is important to increase scientific studies on voluntary simplicity lifestyle, which is expressed as an alternative lifestyle in the literature, and to raise awareness by bringing the issue to the agenda of policy makers, decision makers and consumers. In this direction, this study was carried out in order to contribute to the field. In the first part of the study, the concept of voluntary simplicity lifestyle is introduced with its historical development; In the second part, voluntary simplicity, lifestyle dimensions and core values are explained. In the last part, the characteristics of voluntary simples who adopt the voluntary simplicity lifestyle and some of the practices of voluntary simples in Türkiye are mentioned.