



ANKAD

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

ISSN: 2587-0491

YIL: 2024

CİLT:8

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. Mehmet DENİZ, Uşak 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.**)

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

Prof. 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, Kazakhstan (**Türk Dünyası Araştırmaları**)

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

Dr. Selçuk BACALAN, University of Kirkuk, Iraq (**Middle East Studies**)

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. Erdal AKSOY, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

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. Mustafa TAHİROĞLU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Osman ÇEPNİ, Karabük Üniversitesi, Türkiye

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

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Yaşar KOP, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Yurdal DİKMENLİ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zaynabidin ABDIRASHIDOV, Tashkent State University, Uzbekistan,

Assoc. Prof. Dr. Flavia KABA, 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
Assist. Prof. Dr. Sezen ISMAIL, International Balkan University, North Macedonia.
Doç. Dr. Fitnat GÜRGİL, Gazi 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 ARTVINLİ, 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. 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. 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. Soner Mehmet ÖZDEMİR, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Uwe BLAESING, 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. Arcan AYDEMİR, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye
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 HAÇAT, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tülay POLAT ÜZÜMCÜ, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Abdurrahman OKUR, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
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. 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 EDITÖRÜ

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 EDITÖRÜ

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
Doktorant Muhammet Zeki GÜZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Tarandığı İndeksler



CİLT 8, SAYI 3, YIL 2024**İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS****ARAŞTIRMA MAKALELERİ****RESEARCH ARTICLES**

- Türk ve Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Vatandaşlık Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi 282
- Determining the Cognitive Structures of Turkish and Syrian Secondary School Students Regarding the Concept of Citizenship..... 282*
- Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Sürecinde Anadolu Masallarını Kullanmaları 305
- Primary School Teachers' Use of Anatolian Folktales in Their Teaching Practices 305*
- Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Metinlerin Edebi Türler Açısından İncelenmesi..... 327
- Examination of Texts in Social Studies Textbooks in Terms of Literary Genres 327*
- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Müze Eğitimi Konusundaki Düşüncelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 350
- Examining Social Studies Teachers' Thoughts on Museum Education in Terms of Various Variables 350*
- İntihar ile Hayatını Sonlandıran Şizofrenili Bir Annenin Çocuğu Olmak: Sosyal Hizmet Etiği Bağlamında Durum Çalışması 368
- Being a Child of a Mother with Schizophrenia Who Ended Her Life by Suicide: A Case Study in the Context of Social Work Ethics..... 368*
- Etkin Vatandaşlık Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türkiye'yi İlgilendiren Güncel Sorunlara İlişkin Görüşleri 400
- Preservice Social Studies Teachers' Views on the Current Problems Related to Türkiye in the Context of Effective Citizenship 400*
- Kale Burnu (Eynesil/Giresun) İle Yoroz Burnu (Çarşıbaşı/Trabzon) Arasında Kıyı Bandı Kullanımı ve Başlıca Sorunlar 419
- Use of Coastline between the Cape Kale (Eynesil/Giresun) and the Cape Yoroz (Çarşıbaşı/Trabzon) and Major Problems 419*

Sağlık Çalışanlarının Demografik Özelliklerine Göre Yaşlı Bireylere Yönelik Tutumları... 431	431
<i>Healthcare Professionals' Attitudes Toward Older Elderly According to Their Demographic Characteristics</i>	431
2018 ve 2024 Ortaokul Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Bilimsel Muhakeme Becerileri Açısından Karşılaştırılması	447
<i>Comparison of 2018 and 2024 Secondary School Science Curriculums in Terms of Scientific Reasoning Skills</i>	447
Uluslararası Öğrencilerin Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkiye ile İlgili Bilgileri ve Türkiye'yi Seçme Nedenleri	475
<i>International Students' Information about Türkiye before coming to Türkiye and The Reasons for Choosing Türkiye</i>	475
Examining The Mediating Effect of Brand Equity and E-WOMM on the Influence of Consumer Cultural Ethnocentrism on Perception of Perfectionism: Research on TOGG	498
<i>Kültürel Tüketici Etnosentrizminin Mükemmelliyetçilik Algısına Etkisinde Marka Değerinin ve E-AAP'nin Aracılık Etkisinin İncelenmesi: TOGG Üzerine Bir Araştırma</i>	498
Ortaokul Öğrencilerinin Transhümanizm Kavramına Yönelik Karar Verme Stillерinin İncelenmesi.....	520
<i>Investigation of Secondary School Students' Decision-Making Styles towards the Concept of Transhumanism</i>	520
Bir Meçhul Şair ve Eseri: Dîvân-ı Ayânî	533
<i>An Unknown Poet and His Work: Dîvân-ı Ayânî</i>	533
Tarihi Coğrafya Açısından Önemli Bir Keşif: “Yıkık Miryokefalon Kalesi”	546
<i>An Important Discovery in Terms of Historical Geography: “Ruined Myriokephalon Castle”</i>	546

Araştırma Makalesi / Research Article

Türk ve Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Vatandaşlık Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi

Determining the Cognitive Structures of Turkish and Syrian Secondary School Students Regarding the Concept of Citizenship

Rabia ÜNAL ¹ & Hüseyin ÇALIŞKAN ²

Geliş/Received: 03.07.2024

Kabul/Accepted: 20.10.2024

Öz

Bu araştırma, Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerinin “Vatandaşlık” kavramına yönelik bilişsel yapılarını Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığıyla ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırma için hazırlanan Kelime İlişkilendirme Testi kullanılmıştır. Öğrencilerden kendilerine verilen süre içerisinde “vatandaşlık” anahtar kavramıyla ilgili akıllarına gelen kelimeleri Kelime İlişkilendirme Testine yazmaları istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilmiş, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde öğrenim gören 160’ı Türk, 165’i Suriyeli olmak üzere 325 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda “Vatandaşlık” kavramına ilişkin elde edilen kelimeler tablolaraştırılarak incelenmiş, tekrarlanan kelimeler dikkate alınarak belirlenen kesme noktaları doğrultusunda kavram ağları oluşturulmuştur. Araştırmada Türk ortaokul öğrencileri tarafından Vatandaşlık kavramına yönelik 93, Suriyeli ortaokul öğrencileri tarafından 85 farklı kelime üretilmiştir. Bu kelimeler içinde Türk öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen kelime “saygı” olmuştur. Bu kelimeyi çoktan aza doğru takip eden diğer kelimeler ise “birlik” ve “beraberlik” kelimeleri olmuştur. Suriyeli öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen kelime “sevgi” olmuştur ve bu kelimeyi “vatan” ve “Türkiye” takip etmiştir. Türk ve Suriyeli öğrenciler tarafından vatandaşlık hakkında üretilen kelimelere ve frekanslarına bakıldığında sevgi, millet, yardımseverlik ve sorumluluk kelimelerin ortak türetildiği görülmüştür. Türk ve Suriyeli öğrenciler tarafından üretilen kelimelerde vatandaşlık kavramının değerler ile açıklandığı ve Suriyeli öğrencilerin vatan olarak Türkiye’yi benimsedikleri ve bir kimliğe sahip olmayı önemstedikleri anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık, kelime ilişkilendirme testi, bilişsel yapı, kavram, değer.

Abstract

This research was conducted to reveal the cognitive structures of Turkish and Syrian secondary school students regarding the concept of “Citizenship” through the word association test (WAT). The research used a survey design. The WAT prepared for the research was used as a data collection tool. The students were asked to write the words that came to their minds about the key concept of “citizenship” in the WAT within the time allotted. The research sample was selected by maximum variation sampling and consisted of 325 secondary school students, 160 of whom were Turkish and 165 were Syrian, studying in Kayseri in the 2022-2023 academic year. The words obtained related to the concept of citizenship were examined in detail by tabulating, and conceptual networks were created in line with the break-off points determined by considering the repeated

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Dr., İnönü İlkokulu, Kayseri, Türkiye. E-mail: unalrabia0@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3467-7234>

² Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye. E-mail: caliskan06@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6849-1318>

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Ünal, R. & Çalışkan, H. (2024). Türk ve Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Vatandaşlık Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 282-304.

words. In the research, 93 different words for the concept of citizenship were produced by Turkish secondary school students, and 85 different words were produced by Syrian secondary school students. Among these words, the most repeated word by Turkish students was “respect”, followed by “unity” and “togetherness”. The most repeated word by Syrian students was “love”, followed by “homeland” and “Türkiye”. Looking at the words and frequencies produced by Turkish and Syrian students about citizenship, it was concluded that the concept of citizenship was explained with values in the words produced by Turkish and Syrian students and Syrian students adopted Türkiye as their homeland and cared about having an identity.

Keywords: Citizenship, word association test, cognitive structure, concept, value

1. GİRİŞ

Vatandaşlığa ilişkin farklı tanımlamalar olsa da vatandaşlığın genel olarak birey ve devlet arasında meydana gelen siyasi bağ olarak ifade edildiği (Edge ve Copp, 2000; Battery, 2003 ve İbrahimoglu, 2014) söylenebilir. Marshall ve Bototomore (2000)’ye göre vatandaşlık bir toplumun tüm üyelerine tanınan sosyal statü olarak tanımlanmaktadır. Waltzer ve Heilman’a (2005) göre vatandaşlık bir siyasi otoriteye bağlı olan tüm bireylerin her açıdan eşit haklara sahip olması, Erdem’e (2012) göre vatandaşlık aynı toprak parçası üzerinde yaşayan bireylere verilmiş hukuki statüdür.

Bir ülkeye uyrukluk bağıyla ait olan kişi de vatandaş olarak ifade edilmekte ve demokratik ülkelerde yaşayanların ülke tarafından verilen haklardan faydalanabilmeleri için o devletin vatandaşı olmaları gerekmektedir (Karaman-Kepenekçi, 2008). Westheimer ve Kahne (2004) ise demokratik bir toplumda üç tip vatandaş olduğunu belirtmiştir. Bunlar; kişisel sorumluluğu olan, katılımcı ve adalet temelli vatandaşdır. Kişisel yükümlülüğü olan vatandaş: Çevresinde meydana gelen olaylara karşı sorumluluk sahibi vatandaşdır. Vergisini düzenli olarak öder ve kanunlara uyar. Doğal afet ve toplumsal kriz durumlarında gönüllü çalışmaya istekli olur. Yardım kampanyalarına gönüllü katılır, dünyada ve ülkesinde yardıma muhtaç insanlara yardım elini uzatır. Katılımcı vatandaş: Sivil toplum kuruluşlarına üyedir ve bu kuruluşların yönetim, organizasyon işlemlerini yürütme becerisine sahiptir. İktisadi kalkınmayı önemser ve çevre hususunda dikkatlidir. Ortaklaşa yürütülen görevleri başarmayı amaçlar. Devlet kurumlarının işleyiş mantığından haberdardır. Ülke yönetimine katılıma duyarlıdır. Adalet merkezci vatandaş: Bu düşünceye sahip vatandaşlar sosyal, politik ve iktisadi problemlerin gerçek sebeplerini bulmaya ve çözmeye çalışır. Etrafında karşılaştığı adaletsiz durumlar karşısında ses çıkartır ve çözümü için çaba sarf eder. Demokratik sosyal hareketleri ve sistemli değişimlerin nasıl etkili olabileceğini kavrayabilir. Adalet merkezci vatandaş katılımcı vatandaş gibi toplumun problemlerine duyarlıdır ve ilgili faaliyetlere katılımcıdır.

Safran (2008)’a göre etkili (iyi) vatandaş, “demokrasiye inanmış, vatandaş olma bilincine ulaşmış, vatanın önemini kavramış ve onu her türlü tehlikeden korumak için kendisini adanmış olmalıdır. Ayrıca, Atatürk ilkelerine gönülden bağlı ve onu geliştirip yüceltme sorumluluğuna erişmiş; hak sorumluluk ve özgürlük ve ödevleri konusunda anayasa ve onun temel ilkelerini uygulama noktasında bunu hayat felsefesi haline getirmiş bir yurttaş olmalıdır”.

İdeal vatandaşlık ise, sadece hukuki bir statü değil aynı zamanda toplumun iyi işleyişine katkıda bulunan ve toplumsal değerleri teşvik eden bir davranış biçimi olarak görülmektedir. İdeal ve etkin vatandaş Barr, Barth ve Shermis (1978), Sosyal Bilgilerin Doğası isimli kitapta kendisinden nelerin beklendiğini bilen ve bu beklentileri yerine getiren kişi olarak tanımlamış devlete ve millete karşı görev ve yükümlülük boyutunda açıklamıştır. Tupper ve Cappello’ya (2012) göre ideal vatandaşlar milliyetçilik ve milli gurur duygusu sergiler, ilişkilere saygı gösterir, toplumsal bir ahlak sergiler, çevre için sosyal açıdan onaylanmış bir

kaygıyı benimser ve resmi çok kültürlülüğü benimser. Tay'a göre ülkemizde ideal vatandaşın özellikleri şöyle sıralanmaktadır: Demokrasinin yapıcı bütünlüğüne inanmış, hak, hukuk ve adalet yolundan gitmiş, vatandaş olarak sorumluluklarını üstlenmiş, ülkesini her türlü tehlikeden korumaya çalışmış, Atatürk ilke ve inkılaplarını kendine rehber edinmiş, anayasanın korucu bütünlüğünü kavramış, özgürlük duygusu gelişmiş, laik ve sosyal hukuk devleti olma bilincini öğrenmiş, Türkiye Cumhuriyeti Devletini koruyup sonsuza kadar yaşatan kişidir (Tay, 2013). Bu bağlamda ideal vatandaşlık, sadece yasal yükümlülükleri yerine getirmekle kalmayıp toplumun daha iyi bir yer olması için aktif bir şekilde katkıda bulunmayı ifade eder.

21. yüzyılın başlarında haklar ve sorumluluklar kapsamında ele alınan vatandaşlık kavramı, bireylerin toplumdaki sorumluluklarını ön plana çıkararak aktif vatandaşlığa evrilmiştir. Aktif vatandaşlık, vatandaşların sosyal hayatta sorunları ifade etmede ve sorunlarla mücadelede ve bununla beraber hayat seviyelerini ilerletmede aktif şekilde bulunmalarını sağlayan olanaklardır (Kara ve Topkaya, 2012). Avrupa Konseyine göre aktif bir vatandaşın başlıca özellikleri arasında sosyal adaleti gözeterek eşitlikçi politikaları desteklemek, farklılıklara hoşgörü ile bakabilmek ve toplumun refahı lehine düzenlenen etkinliklere gönüllü olarak katılmak yer almaktadır. Ayrıca bireyin toplumdaki sosyal, ekonomik ve politik konulardaki almış olduğu kararların katılım süreci içerisinde anlamını bilmesi ve bu bilinç doğrultusunda toplumda etkililiğini gösterebilmesi aktif bir vatandaşın temel özellikleri arasında bulunmaktadır (Council of Europe, 2004). Etkin (aktif) vatandaşlık boyutu, demokrasi ve insan haklarına uygun olarak bireylerin herhangi bir baskı altında bulunmaksızın hür iradeleriyle siyasi yaşama katılımlarıdır (Golubeva, 2018).

Vatandaşlık kavramının bireylere nasıl kazandırıldığı ve bu kavramın pratikte nasıl uygulanacağı vatandaşlık eğitiminin konusudur. Vatandaşlık eğitimi; gençlerin vatandaş olarak kendi rollerinin ve sorumluluklarının farkındalığını sağlayacak şekilde yapılandırılmasıdır (Kerr, 1999). Vatandaşlık eğitimi bireylerin yerel, ulusal ve uluslararası ilişkilerini kapsayan evrensel bir eğitimidir (Kerr, 2003). Bu eğitimin etkili olabilmesi için eleştirel düşünme, katılım, empati, toplumsal farkındalık ve sosyal sorumluluk gibi becerilerin de geliştirilmesi önemlidir. Vatandaşlık eğitimi, bireylerin aktif bir şekilde toplumsal ve siyasal süreçlere katılmalarını, haklarını savunmalarını ve başkalarının haklarına saygı duymayı teşvik ederken aynı zamanda demokratik bir toplumun sürdürülebilirliğine katkıda bulunur. Dünyada meydana gelen sosyal değişimlere bağlı olarak demokratik toplumların bu değişimler karşısında yeterli bilgi ve beceriye sahip olması ve gerekli davranışları göstermesi vatandaşlık eğitiminin etkin bir şekilde gerçekleştirilmiş olduğunun bir göstergesi sayılabilir (Ersoy, 2007).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda da vatandaşlık eğitimi vurgulanmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda " *Atatürk ilke ve inkılaplarına ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştiren*" (1. madde); *geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştiren*; (2. madde) iyi yurttaşlar yetiştirilmesinde vatandaşlık eğitiminin gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun demokratik eğitim ilkesi de vatandaşlık eğitimine özel vurgulamalar yapmaktadır. "*Güçlü ve istikrarlı, hür ve*

demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışır” (1739 Sayılı MEB Temel Kanunu). Milli Eğitimin temel amacı öğrencileri, demokratik beceri ve değerlere sahip, bilimsel düşünmeye açık, insan haklarına saygılı, işbirliği içinde çalışabilen, Cumhuriyet sevgisi ve demokrasi bilinci gelişmiş, haklarını bilen ve sorumluluk sahibi Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmektir (Doğan, 2005).

Eğitim programlarının amacı her sınıf düzeyinde öğrencilere saptanan hedefler doğrultusunda gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırarak bir üst eğitim öğretim kademesine hazırlamak ve toplum içinde aktif, üretken, nitelikli, iyi insan ve iyi vatandaş yetiştirmektir (Sağırılı, 2005). İlköğretim döneminde etkili vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilgiler (6- 7. sınıf) ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi (8. sınıf) derslerinde evrensel ve ulusal değerler birlikte ele alınmıştır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na göre, 7. sınıf sonunda öğrencilerin; “Bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir birey olarak yetişmesi” hedeflenmiştir (MEB, 2005). Sosyal bilgiler dersinin temel amacı bu bilgi, beceri ve değerler ile donatılmış iyi vatandaşlar yetişmesini sağlamaktır (NCSS, 2005). Sosyal bilgiler ders programında yer alan bu kazanımlar hukukla ilgili konu ve kavramlarla ilişkilendirilerek haklar ve sorumluluklar temelinde aktif vatandaş yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Gökdemir ve Polat, 2019).

Vatandaşlık bilincinin gelişmesi, ülkede yaşayan bireylerin vatan sevgisinin güçlenmesini, vatanının gelişmesi için daha fazla gayret içerisinde olmasını sağlamaktadır. Bir ülkede vatandaşlık kavramının tam olarak yerleşebilmesinde önemli kavramlardan biri de insan haklarıdır (Uyangör, 2007). Tüm bu açıklamalardan hareketle vatandaşlığın teorik alt yapısının ya da kuramsal bileşenlerinin insan olmak, hak ve özgürlükler, görev ve sorumluluklar, etkin (aktif) vatandaşlık ve birlikte yaşama (çok kültürlülük / çeşitliliğe çoğulcu bakış) boyutlarıyla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Vatandaşlık algısı, vatandaşların bir ülkeye ait olma durumlarına ilişkin bir kavramdır (Çevik ve Erçetin, 2021). Vatandaşlık algısı, vatandaşların ülkeye aidiyet duygusu, vatandaşlık hakları ve sorumlulukları, vatandaşlık kimliği ve vatandaşlık değerleri gibi unsurları kapsar (Çakmak, 2018). Vatandaşlık algısı, vatandaşların ülkeye karşı tutumlarını, davranışlarını ve değerlerini şekillendiren önemli bir faktördür (Yıldız, 2018).

Suriye’de çıkan iç savaş sonucu ülkemize göç eden geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin vatandaşlık algısının toplumsal uyum, hukuki ve sosyal hakların anlaşılması, sosyal katılım, dil öğrenimi ve ekonomik entegrasyon gibi kritik alanlarda önemli rolü vardır. Vatandaşlık eğitimi, geçici koruma altındaki Suriyelilerin yeni toplumlarının değerlerini ve kurallarını öğrenmelerine yardımcı olarak, toplumsal çatışma risklerini azaltır, uyum süreçlerini kolaylaştırır ve hukuki statülerini, sahip oldukları hakları anlamalarına olanak tanır. Böylece bu haklardan etkin bir şekilde faydalanmaları sağlanarak hem geçici koruma altındaki kişiler hem de ev sahibi toplum için faydalı bir süreç sunulur. Gerçekleşen göç olaylarıyla farklı kültürler karşılaşmaktadır ve farklı kültüre ve yaşam tarzına sahip insanların bir arada yaşama zorunluluğu toplumsal uyumla ilgili önemli sorunları ortaya çıkarmaktadır (Aksoy, 2012). Eğitim sistemleri değişen koşullar içerisinde vatandaşlık görevlerini yerine getirebilen ve vatandaşlığı gerçek anlamda benimsemiş bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Öztürk ve Deveci, 2011). Bu amaç doğrultusunda Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim

sistemine uyumlarını sağlamak için çeşitli adımlar atılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın gerçekleştirdiği önemli bir proje olan Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi (PCTES) projesi de bu sürece önemli katkılar sunmaktadır. Bu proje kapsamında Suriyeli nüfusun yoğun yaşadığı iller başta olmak üzere birçok ilde Türkçe öğreticileri görevlendirilerek öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunları aşılmaya çalışılmaktadır.

Suriyeli öğrencilerin vatandaşlık algısı, Türkiye'de yaşayan mültecilerin sosyal uyum sürecinde önemli bir faktördür. Suriyeli öğrencilerin vatandaşlık algısı, Türkiye'de kalıcı bir şekilde yaşamak isteyip istemedikleri, Türk vatandaşlarıyla nasıl bir ilişki kurmak istedikleri ve Türk vatandaşlarının kendilerine nasıl davrandığı gibi konuları kapsar. Bu çalışma ise on yıldan fazla süredir ülkemizde yaşayan Suriyeli öğrencilerin vatandaşlık kavramına ilişkin bilişsel yapılarını Türk öğrencilerin de bilişsel yapılarıyla karşılaştırarak ele almaya çalışmaktadır. Böylece vatandaşlık kavramı farklı paydaşların bakış açıları ile değerlendirilmiştir. Vatandaşlık algısı, bireyin topluma, devlete ve diğer bireylere yönelik anlayışını ifade eder. Demokratik süreçlere katılım ve toplumsal uyum açısından önemli olan vatandaşlık algısı, toplumsal sorumluluk, katılım ve dayanışma gibi değerleri şekillendirirken toplumun sağlıklı işleyişine de katkıda bulunabilir. Bu nedenle bu araştırmada "Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık kavramına ilişkin bilişsel yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi aracılığıyla belirlenmesi" amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık kavramına ilişkin bilişsel yapılarını incelemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte olmuş veya hâlen devam eden bir olayı, olduğu şekilde tasvir etmeyi ve tanımlamayı amaçlamaktadır. Burada önemli olan, olayı uygun bir şekilde gözleyip, sonuçları ortaya koymaktır" (Karasar, 2014)

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Kayseri'de öğrenim gören 160'ı Türk, 165'i Suriyeli olmak üzere 325 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçilirken maksimum çeşitlilik örnekleme esas alınarak Türk ve Suriyeli öğrencilerden seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin kendi içinde benzeşik fakat farklı durumlardan seçilmesi (farklı sosyokültürel ve ekonomik çevrelerden) oluşturulur ve bu çeşitliliği maksimum derecede yansıtmak amaçlanır (Baltacı, 2018). Maksimum çeşitlilik örneklemeyle benzersizlikleri ortaya koymak için örnekleme özgü her bir durumun ayrıntılı ve kapsamlı bir biçimde tanımlanması, heterojenlikten ortaya çıkan önemli ortak kalıpların ve bunların değerinin ortaya çıkarılması söz konusudur (Patton, 2002). Maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenen katılımcıların seçiminde 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin buldukları semtlerdeki okullarda cinsiyet, akademik başarı, Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumları ve sınıf düzeyleri bakımından farklı öğrencilerin olması gibi durumlar dikkate alınmıştır. Katılımcı öğrencilerin akademik başarıları ve Türkçeyi ne düzeyde öğrendiklerine dair bilgiler okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşler doğrultusunda tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan 3 okulda 5. sınıf düzeyinde 40 Türk ve 59 Suriyeli öğrenci, 6. sınıf düzeyinde 41 Türk ve 45 Suriyeli öğrenci, 7. sınıf düzeyinde 32 Türk ve 36 Suriyeli öğrenci, 8. sınıf düzeyinde

47 Suriyeli ve 25 Türk öğrenci araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların 182'si kız öğrencilerden, 143'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 1. Türk ve Suriyeli öğrencilerden oluşan çalışma grubu

	Sınıf Düzeyi	Kız	Erkek	Toplam
Türk öğrenciler	5. Sınıf	24	16	40
	6. Sınıf	21	20	41
	7.Sınıf	18	14	32
	8. Sınıf	28	19	47
Suriyeli öğrenciler	5. Sınıf	33	26	59
	6. Sınıf	21	24	45
	7.Sınıf	25	11	36
	8. Sınıf	12	13	25
	Toplam	182	143	325

2.3. Veri Toplama Aracı

Türk ve Suriyeli ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin “vatandaşlık” kavramına yönelik algılarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada veri toplanma aracı olarak KİT (Kelime İlişkilendirme Testi) kullanılmıştır. Bahar ve Özatlı'ya göre bu testte öğrenci, herhangi bir konuya yönelik olarak verilen anahtar kavramlarla ilgili aklına gelen kelimeleri cevap olarak yazar. Burada öğrencinin cevap olarak yazdığı kelimelerin sırası, onun bilişsel yapısındaki kavramlar arası bağlantıları ve anlamsal yakınlığı ortaya koyduğu kabul edilir. Yani, öğrencinin anahtar kavramla ilgili verdiği cevaplardaki kelimelerin sırasının, onun anlamsal belleğindeki ilgili kavrama yönelik bağlantıları ve anlamsal ilişkileri ortaya koyduğu düşünülmektedir (Bahar ve Özatlı, 2003). KİT iki boyuttan oluşturulmaktadır. Bu boyutlardan birincisi yapılan KİT ile ilgili açıklamaları veya yönergeleri içerirken, ikincisi ise ilgili anahtar kavram/kavramlara yönelik çalışma yapraklarından oluşmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada kullanılan KİT iki aşamalı olarak tasarlanmıştır. İlk aşamada yapılacak olan KİT ile ilgili açıklamalar yapılırken, ikinci aşamada “vatandaşlık” anahtar kavramına yönelik Kelime İlişkilendirme Testi çalışma yaprağı bulunmaktadır.

Vatandaşlık deyince aklınıza gelen kelimeleri yazınız.

VATANDAŞLIK:

VATANDAŞLIK:

VATANDAŞLIK:

VATANDAŞLIK:

VATANDAŞLIK:

VATANDAŞLIK:

VATANDAŞLIK:

VATANDAŞLIK:

VATANDAŞLIK:

VATANDAŞLIK:

Yukarıdaki cevap kelimelerinize ilişkin bağlantılı bir cümle yazınız.

.....
.....

Şekil 1. Vatandaşlık Kelime İlişkilendirme Testi

Uygulamaya başlamadan önce katılımcılara kelime ilişkilendirme testine ilişkin açıklamalar yapılmış ve testin daha kolay uygulanmasını sağlamak amacıyla önce öğrencilere KİT tanıtılmış ve farklı bir kavram üzerinden örnek bir uygulama yapılmıştır. Test uygulanırken vatandaşlık kavramının zihinlerine getirdiği ilk kavramları yazmaları için 30 saniye, vatandaşlık kavramıyla ilgili cümle yazmaları için 1 dakika sürelerinin olduğu söylenerek asıl uygulamaya geçilmiştir. 30 saniyelik süre, daha önceki bazı çalışmalarda da esas alınmış ve uygun zaman dilimi olarak gösterilmiştir (Kempa ve Nicholls, 1983; Polat, 2013; Keskin ve Örgün, 2015). Testin ikinci aşamasında vatandaşlık kavramı 10 kez alt alta sıralanmıştır. Alt alta 10 kez yazılmasının nedeni zincirleme cevap riskinin önüne geçmektir. Aksi halde katılımcı anahtar kavram yerine cevap olarak yazdığı kavramın çağrıştırdığı kelimeleri yazma ihtimali ortaya çıkabilmektedir (Keskin ve Örgün, 2015). Katılımcılara belli süre içerisinde cevap vermelerinin istenmesinin ve uyarıcı kelimenin alt alta verilmesinin nedeni zincirleme cevap riskini önlemektir (Polat, 2013). Öğrencilerin ikinci aşamada cümle kurması ise, vatandaşlık kavramı ile ilgili algılarına yönelik kanıt olarak kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Testin uygulanması aşamasında öğrencilerin anahtar kavramla ilgili cümle yazıp yazmamalarına dikkat edilmiş, kavramla ilgili cümle yazmayan öğrencilerin testleri değerlendirmemiştir. Kavramlara ilişkin yazılan cümleler verilerin analizi aşamasında tek tek incelenmiştir. İlgili cümlelerin öğrencilerin oluşturdukları kelimelerle bağlantılı olup olmadığına ve kavram yanlışlarını içerip içermediğine bakılmış, bu bağlamda uygun olmayan cümleler değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmada Türk ve Suriyeli öğrencilerin vatandaşlık kavramına ilişkin algılarını karşılaştırmak amacıyla cümleler kavramlara ilişkin kanıt olarak kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 8'i vatandaşlık kavramı ile bağlantılı bir cümle kurmadığı, 10'u kavramla ilgili cümle yazmadığı için kapsam dışı bırakılmış, 325 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Türk öğrenciler TÖ1, TÖ2,...TÖ160

şeklinde, Suriyeli öğrenciler SÖ1, SÖ2,...SÖ165 şeklinde kodlanmıştır. Bu süreçte öncelikle vatandaşlık kavramına ilişkin cevap kelimeler Türk ve Suriyeli öğrenciler için ayrı olmak üzere frekans tablolarına kaydedilmiştir. Daha sonra bu tablolar ayrıntılı bir şekilde incelenerek yorumlanmıştır. Ayrıca Türk ve Suriyeli öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya koymak amacıyla vatandaşlık kavramına ilişkin frekans tablolarındaki cevap kelimelerden kavram ağları oluşturulmuştur. Bu süreçte de Bahar, Johnstone ve Sutcliffe (1999) tarafından hazırlanan kesme noktası tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknikte, frekans tablosunda, Kelime İlişkilendirme Testindeki herhangi bir anahtar kavram için en fazla verilen cevap kelimenin 3-5 sayı aşağısı kesme noktası olarak kullanılır ve bu cevap frekansının üstünde bulunan cevaplar haritanın ilk kısmındaki bölüme yazılır. Daha sonra kesme noktası belirli aralıklarla aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimeler haritada ortaya çıkıncaya kadar işlem devam eder.” (Akt. Bahar ve Özatlı, 2003) Bu açıklamalar göz önünde bulundurularak vatandaşlık kavramına ilişkin frekans tablolarındaki tekrarlanan kelimeler dikkate alınmış ve kesme noktaları belirlenmiştir. Yapılan bu işlemler sonucunda kavram ağlarındaki kesme noktalarında bulunan anahtar kavramlara ilişkin cevap kavramlar ve bunlar arasında bulunan ilişkilere yer verilmiştir. Böylelikle Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerinin bilişsel yapıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu kesme noktalarının konuyla ilgili çalışan 3 uzman tarafından incelenmesi istenmiştir. İnceleme sonucunda 20 ve üstü, 15-19 aralığı, 10-14 aralığı ve 5- 9 aralığı olmak üzere dört kesme noktası belirlenmiştir. Belirlenen bu kesme noktaları doğrultusunda da kavram ağları şekillendirilmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Testin uygulanması aşamasında öğrencilerin anahtar kavramla ilgili cümle yazıp yazmamalarına dikkat edilmiş, kavramla ilgili cümle yazmayan öğrencilerin testleri değerlendirmemiştir. Kavramlara ilişkin yazılan cümleler verilerin analizi aşamasında tek tek incelenmiştir. İlgili cümlenin öğrencilerin oluşturdukları kelimelerle bağlantılı olup olmadığına ve kavram yanılıklarını içerip içermediğine bakılmış, bu bağlamda uygun olmayan cümleler değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmada Türk ve Suriyeli öğrencilerin vatandaşlık kavramına ilişkin algılarını karşılaştırmak amacıyla cümleler kavramlara ilişkin kanıt olarak kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 8’i vatandaşlık kavramı ile bağlantılı bir cümle kuramadığı, 10’u kavramla ilgili cümle yazmadığı için kapsam dışı bırakılmış, 325 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

2.5. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu’nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD 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. Araştırma için Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu’nun 19.10.2023 tarih ve 24 sayılı toplantısında 08 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonucunda ulaşılan verilerden elde edilen bulgular frekans tabloları ve kavram ağları yardımıyla açıklanmıştır. Öncelikle vatandaşlık

kavramına ilişkin Türk ve Suriyeli ortaokul öğrenciler tarafından verilen cevap kavramlar frekans tabloları aracılığı ile sunulmuştur. Bu frekans tablolarına ait bulgular ve yorumlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 2. Türk öğrencilerinin vatandaşlık kavramına ilişkin verdikleri cevap kavramlar ve frekans değerleri

Cevap Kavram	f		Cevap Kavram	f
Saygı	31		Aynı yerde yaşayanlar	9
Birlik	26		Halk	9
Berberlik	25		Arkadaşlık	8
Sevgi	24		Türkiye	8
Millet	21		Toplum	8
Kardeşlik	20		Atatürk	7
Dayanışma	18		Cumhuriyet	6
Dostluk	17		İrkçılık	6
Haklarımız	15		Güven	6
Yardımsızlık	15		Hukuk	6
Vatan	13		Hürriyet	6
Sorumluluk	12		Hoşgörü	5
Ülke	11		Kimlik almak	5
Aitlik duygusu	11		Fedakârlık	5
Adalet	10		Askerlik	5
Yardımlaşma	10		Özgürlük	5
İnsanlık	10		İyilik	5
İnsan	10		Yaşama	5
Şehitlerimiz	9		Diğer	118
Vatan sevgisi	9			

Türk öğrenciler tarafından vatandaşlık kavramına ilişkin 93 farklı kavram üretilmiştir. Bu kavramlardan 55'i belirlenen kesme noktalarının altında kaldığı için (4 ve daha az tekrar eden) tabloya dahil edilmemiş, fakat tablonun altındaki bölümünde verilmiştir. Yani, 4 ve daha az frekansa sahip olan kavramlar analiz dışında bırakılmış ve bu kavramlarla oluşturulacak olan kavram ağında yer almamıştır. Türk öğrenciler tarafından üretilen kavramlara bakıldığında 38 kavramın analize dâhil olduğu ve bunlar içinde en çok frekansa sahip olan kavramın "saygı" (f=31) olduğu görülmektedir. Saygı kavramından sonra en fazla kullanılan kavramların "birlik" (f=26), "beraberlik" (f=25) ve "sevgi" (f=24) olduğu görülmektedir. Vatandaşlık kavramına ilişkin Türk öğrenciler tarafından verilen cevap kavramlar arasında frekansı 4 ve 4'ten az olan cevaplar Tablo. 2'de Diğer seçeneğinde toplanmıştır. Türk öğrencilerin vatandaşlık kavramına ilişkin örnek cümleleri şu şekildedir:

Vatandaşlık insanların birbirlerine sevgi duygusuyla kenetlendiği bir bağıdır. (TÖ13)

Vatandaşlık saygı temeli üzerine kurulursa toplumda huzur olur. (TÖ25)

Deprem anlarında vatandaşlık bilinciyle hareket eden insanlar dayanışma göstererek birbirine destek olur. (TÖ61)

Şehitlerimizin emanet ettikleri vatani korumak vatandaşlık görevimizdir. (TÖ111)

Vatandaşlık yoksullara, hastalara, ihtiyaç sahiplerine yardım etmektir. (TÖ41)

Vatandaşlık çevremizi temiz tutmak ve toplumsal kurallara uyararak diğer bireylerin haklarına saygı göstermektir. (TÖ33)

Herkes için adaletli vatandaşlık herkesin eşit hak ve özgürlüklere sahip olmasıdır. (TÖ128)

Vatandaşlık vatan sevgisini taşıyan insanların ülkesi için çok çalışmasıdır. (TÖ152)

Vatandaşlık cumhuriyete sahip çıkmayı ve haklarımızı korumayı gerektirir. (TÖ87)

Vatandaşlık kardeşlik bağlarını güçlendirir, toplumda birlik ve beraberliği sağlar. (TÖ75)

Tablo 3. Suriyeli öğrencilerinin vatandaşlık kavramına ilişkin verdikleri cevap kavramlar ve frekans değerleri.

Cevap Kavram	f		Cevap Kavram	f
Sevgi	32		Ülke	9
Vatan	31		Birlik	9
Türkiye	25		İnsan	8
Millet	24		Eğitim hakkı	7
Saygı	17		Kimlik	7
Yardıms severlik	15		Vatan sevgisi	7
Sorumluluklar	14		Toprak	5
Vatandaş	11		Kurallar	5
İyi insan olmak	11		Halk	5
Berberlik	10		İyilik	5
Arkadaş	10		Paylaşmak	5
Savaş	9		Diğer	119
Suriye	9			

Suriyeli öğrenciler tarafından Vatandaşlık kavramına yönelik 85 farklı cevap kavram üretilmiştir. Bu kelimelerden 61'i belirlenen kesme noktalarının altında kaldığı için tabloya dâhil edilmemiştir. Fakat bu tablonun altında verilmiştir. Başka bir ifadeyle 4 ve daha az frekansa sahip olan kavramlar analiz dışı kalmış ve bu kavramlarla oluşturulacak olan kavram ağında yer almamıştır. Suriyeli öğrenciler tarafından Vatandaşlık kavramına ilişkin üretilen kavramlara bakıldığında 24 kavramın analize dâhil olduğu ve bunlar içinde en çok frekansa sahip olan kavramın "sevgi" (f=32) kavramı olduğu görülmektedir. Tablo 3. incelendiğinde Sevgi kavramından sonra en çok frekansa "vatan" (f=31), "Türkiye" (f=25) ve "millet" (f=24) kelimelerinin sahip olduğu görülmektedir. Tablo.2'de olduğu gibi Tablo.3'te de Suriyeli öğrenciler tarafından vatandaşlık kavramına ilişkin öğrenciler tarafından oluşturulan kavramlar arasında frekansı 4 ve 4'ten az olan cevaplar tabloda Diğer seçeneğinde toplanmıştır. Suriyeli öğrencilerin vatandaşlık kavramına ilişkin örnek cümleleri şu şekildedir:

Vatandaşlık sevgi ve anlayışla kabul edilmektir. (SÖ53)

Vatandaşlık vatanımız Türkiye'ye olan sevgimizdir. (SÖ89)

Vatandaşlık Türkiye ve milletin bir parçası olmaktır. (SÖ127)

Vatandaşlık ve kimlik sahibi olmak Türkiye'de bize yaşama hakkı sunar. (SÖ21)

Biz Suriye'den geldik ama vatandaşlık kazanarak Türkiye'de yaşamak istiyoruz. (SÖ76)

İyi bir insan olarak davranmak sorumluluklarımızı yerine getirmek vatandaşlıktır. (SÖ93)

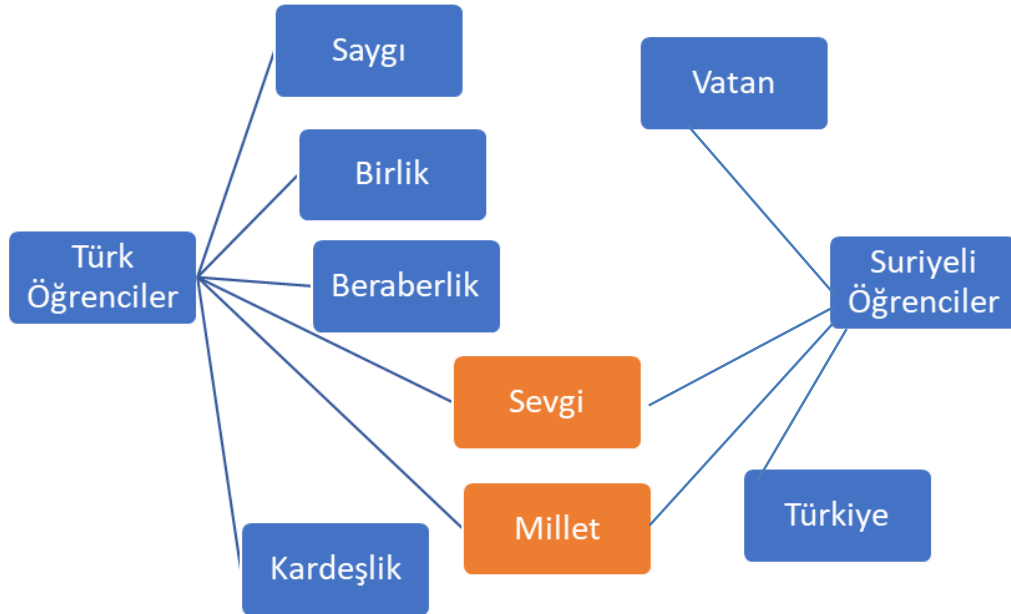
Suriye'de savaş çıktığında biz buraya geldik ve herkes bize yardım etti, vatandaşlık budur. (SÖ34)

Vatandaşlık vatan sevgisidir, Türkiye çok güzel, Türkiye'yi çok seviyorum. (SÖ114)

Vatandaşlık toplumda beraberlik içinde yaşamaktır. (SÖ45)

Vatandaşlık eğitim hakkı sağlar ve okula geliriz. (SÖ146)

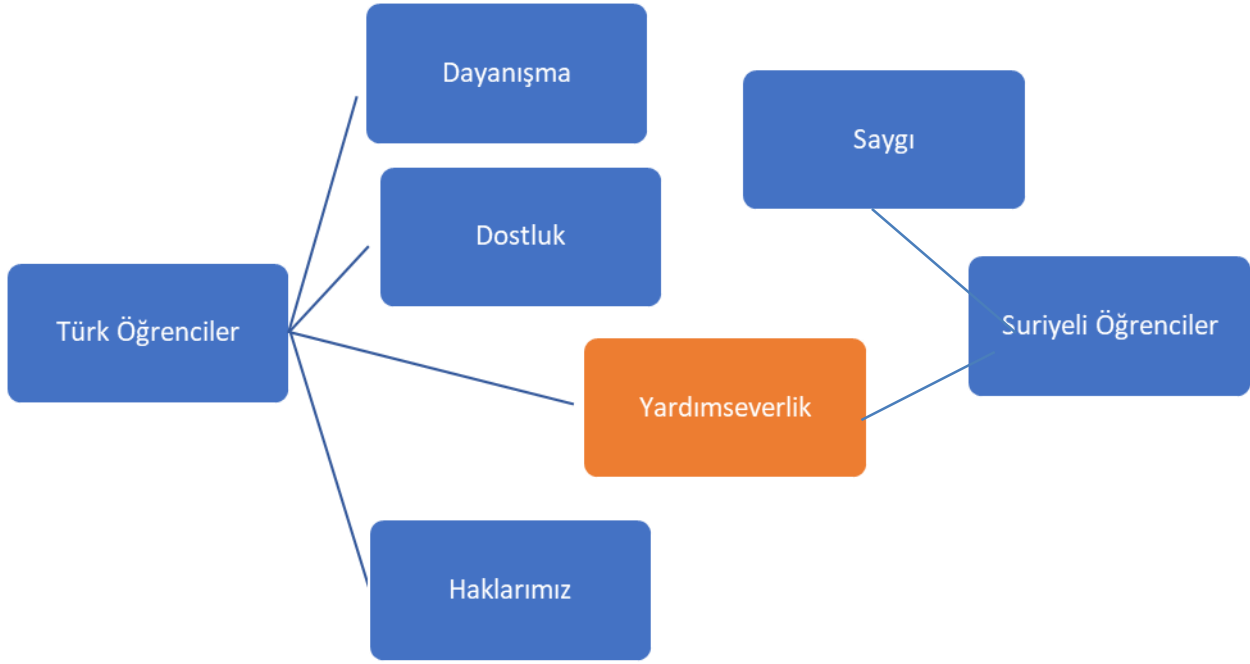
Bu bulgulardan sonra, Türk ve Suriyeli bilişsel yapılarını ortaya koymak amacıyla Vatandaşlık kavramına ilişkin frekans tablolarındaki cevap kavramlardan belirlenen kesme noktalarına göre tüm sınıf düzeylerinin birlikte gösterildiği kavram ağları oluşturulmuştur. Bu kavram ağlarına ait oluşturulan şekiller ve yorumları aşağıdaki gibidir.



Şekil 2. Kesme noktası 20 ve üstü için oluşturulan kavram ağı

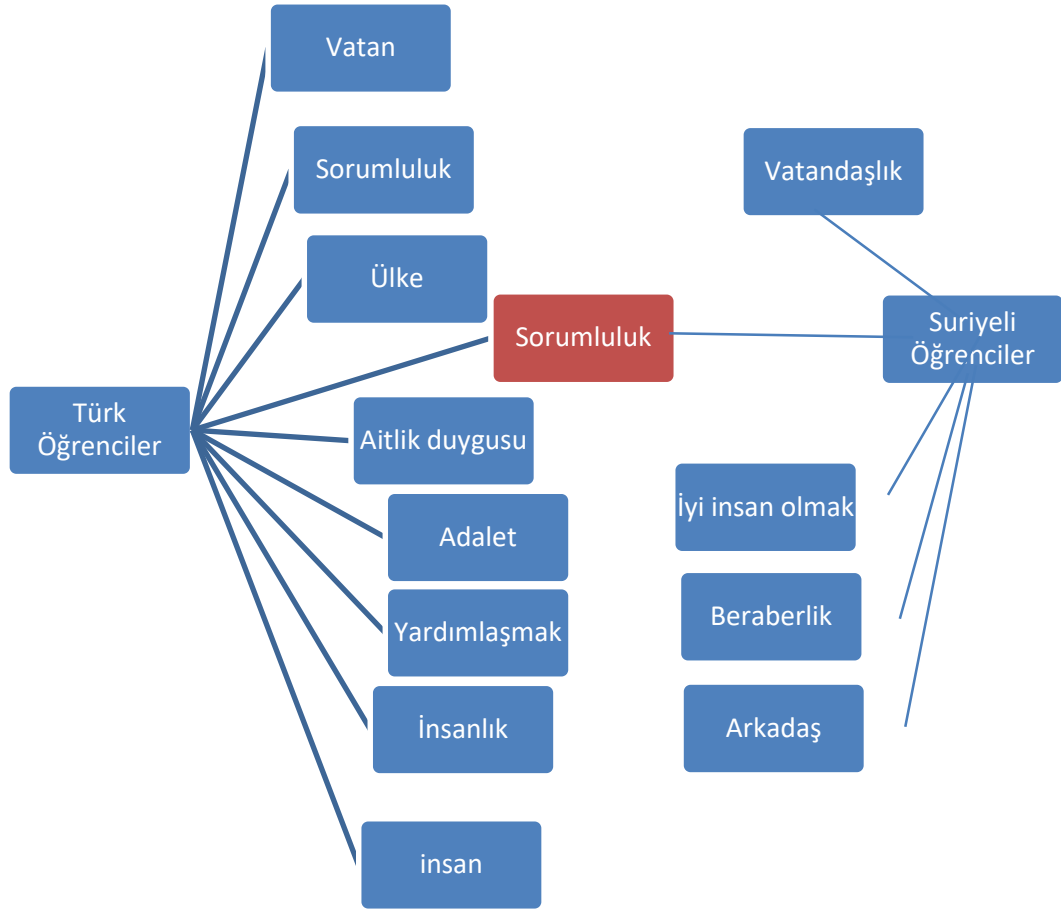
Şekil 2. incelendiğinde, Türk ve Suriyeli öğrencilerin vatandaşlık kavramıyla ilgili üretilen kelimelerden 20 ve üzeri kesme noktasıyla oluşturulan ağında 8 cevap kavramın yer aldığı görülmektedir. Bunlardan iki tanesi Türk ve Suriyeli öğrenciler tarafından ortak olarak üretilmiştir. Bu aralıkta Türk öğrenciler Vatandaşlık anahtar kavramıyla “saygı”, “birlik”, “beraberlik”, “sevgi”, “millet”, “kardeşlik” kavramlarını, Suriyeli öğrenciler “vatan”,

“sevgi”, “millet” ve “Türkiye” kavramlarını ilişkilendirmiştir. Sevgi ve millet kavramları kesme noktası 20 ve yukarısı için Türk ve Suriyeli öğrenciler ortak kavramlar olmuştur. Bu durum, tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler tarafından vatandaşlığın sevgi temeline sevgi temeline dayandığını ve bir milletle bağlantılı olduğunu algılayabildiklerini ortaya koymaktadır.



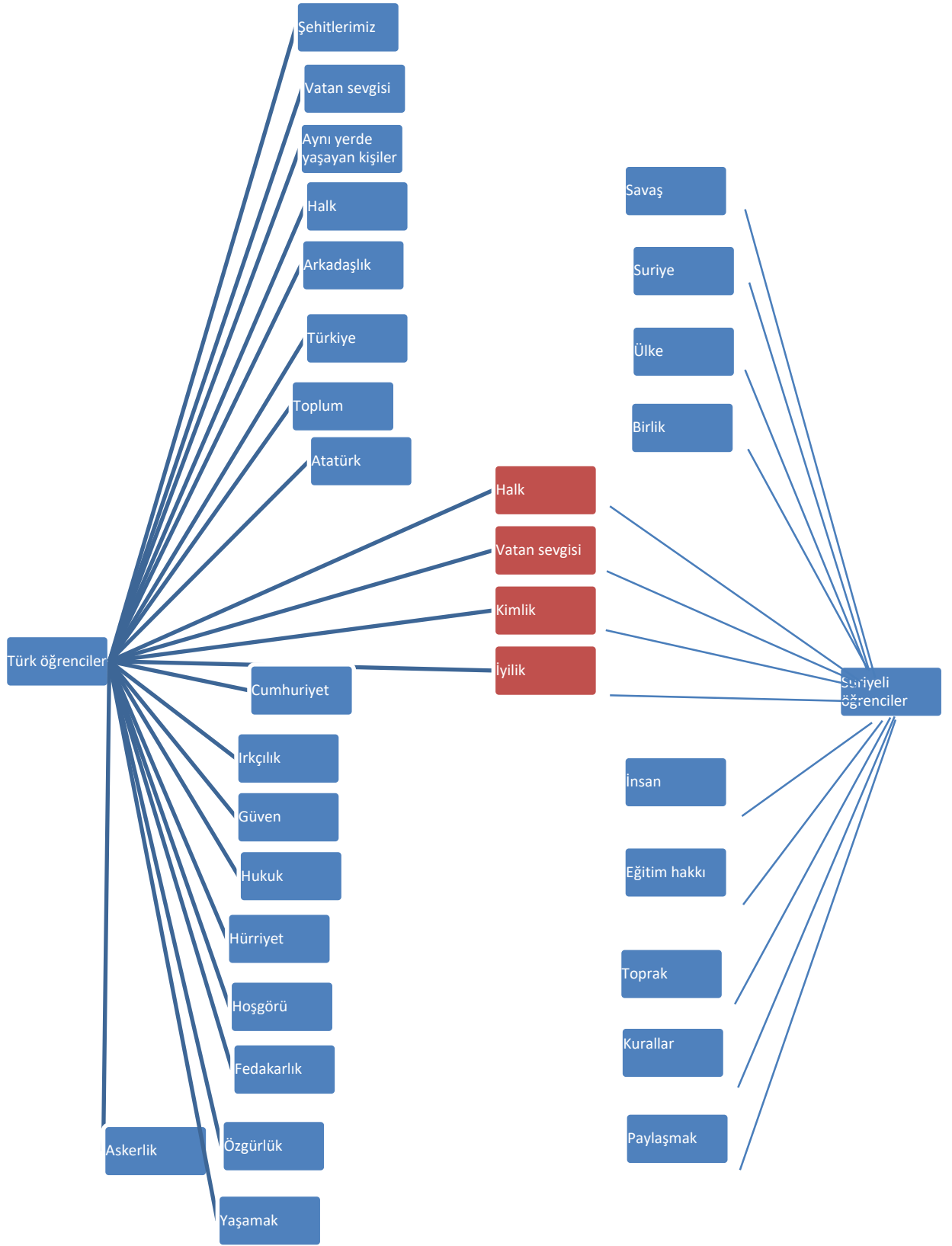
Şekil 3. Kesme noktaları 15- 19 aralığı için oluşturulan kavram ağı

Şekil 3. incelendiğinde, Türk ve Suriyeli öğrencilerin Vatandaşlık kavramıyla ilgili üretilen cevap kavramlardan 15 ve 19 arası kesme noktasıyla oluşturulan kavram ağında 6 cevap kavramın yer aldığı görülmektedir. Bu aralıkta Türk öğrenciler Vatandaşlık anahtar kavramıyla “dayanışma,” “dostluk”, “haklarımız” ve “yardımseverlik” kavramlarını, Suriyeli öğrenciler “saygı” ve “yardımseverlik” kavramlarını ilişkilendirmişlerdir. Yardımseverlik kesme noktası 15 ve 19 arasında Türk ve Suriyeli öğrenciler için ortak cevap kavram olmuştur. Yardımseverlik, vatandaşların topluma katkıda bulunma ve diğer insanlara yardım etme arzularını ifade eder ve toplumun sağlıklı işleyişi ve dayanışması için önemli bir kavramdır. Yardımseverlik, vatandaşlık bilincinin bir parçası olarak, toplumun refahını artırır ve bireylerin topluma olan bağlılığını güçlendirir. Türk ve Suriyeli öğrenciler tarafından yardımseverliğin vatandaşlık kavramı ile ilgili ortak cevap kavram olması öğrencilerin bu bağlantıyı algılayabildiklerini ortaya koymaktadır.



Şekil 4. kesme noktaları 10-14 aralığı için oluşturulan kavram ağı

Şekil 4. incelendiğinde, Türk ve Suriyeli öğrencilerin Vatandaşlık kavramıyla ilgili üretilen kavramlardan 10 ve 14 arası kesme noktasıyla oluşturulan kavram ağında 12 kavramın yer aldığı görülmektedir. Bu aralıkta Türk öğrenciler Vatandaşlık anahtar kavramıyla “vatan”, “sorumluluk”, “ülke”, “aitlik duygusu”, “adalet”, “yardımlaşmak”, “insanlık” ve “insan” kavramlarını, Suriyeli öğrenciler “sorumluluk”, “vatandaş”, “iyi insan olmak”, “beraberlik” ve “arkadaş” kavramlarını ilişkilendirmişlerdir. Sorumluluk kavramı kesme noktası 15 ve 19 arasında Türk ve Suriyeli öğrenciler için ortak kelime olmuştur. Vatandaşlık bireye belirli haklar sunarken sorumluluklar bu hakların sürdürülebilirliği ve toplumun düzeni için yerine getirilmesi gereken yükümlülükleri temsil eder. Vatandaşlar haklarından yararlanırken toplumsal sorumluluklarını da yerine getirerek bu dengeyi sağlamalıdır. Türk ve Suriyeli öğrenciler tarafından sorumluluk kavramının ortak üretilen cevap kavram olması, vatandaşlık kavramını sorumluluklarımızla ilişkilendirebildiklerini ve bu bağlantıyı kurabildiklerini ortaya koymaktadır.



Şekil 5. Kesme noktaları 5-9 aralığı için oluşturulan kavram ağı

Şekil 5. incelendiğinde, Türk ve Suriyeli öğrencilerin Vatandaşlık kavramıyla ilgili üretilen kavramlardan 5 ve 9 arası kesme noktasıyla oluşturulan kavram ağında 29 kavramın yer aldığı görülmektedir. Bu aralıkta Türk öğrenciler “şehitlerimiz”, “vatan sevgisi”, “aynı yerde yaşayan kişiler”, “halk”, “arkadaşlık”, “Türkiye”, “toplum”, “Atatürk”, “cumhuriyet”, “ırkçılık”, güven, “hukuk”, “hürriyet”, “hoşgörü”, “kimlik”, “fedakârlık”, “askerlik”, “özgürlük”, “iyilik” ve “yaşama” kavramlarını, Suriyeli öğrenciler ise “savaş”, “Suriye”, “ülke”, “birlik”, “insan”, “eğitim hakkı”, “kimlik”, “vatan sevgisi”, “toprak”, “kurallar”, “halk”, “iyilik” ve “paylaşmak” kavramlarını kullanmışlardır. “Halk, Vatan sevgisi, Kimlik ve İyilik” kavramlarını Suriyeli ve Türk öğrenciler için kesme noktası 5 ve yukarısı için ortak kavram olmuştur. Bu durum, Türk ve Suriyeli öğrenciler tarafından vatandaşlık kavramının aynı ülkede yaşayan ve o ülkenin yurttaşı olan, aralarında soy ve din yönünden bağ bulunan insan topluluğu olan Halk, ülkesine duyduğu sevgi ve bağlılık olan Vatan sevgisi, vatandaşlık yoluyla kimlik kazanma ve iyilik yapma ile bağlantısı olduğunu algılayabildiklerini ortaya koymaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma bulgularına göre Türk ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri tarafından “vatandaşlık” kavramına yönelik toplamda 93 farklı kavram üretilmiştir. Bu kelimelerden 38 tanesi 5 ve üzeri frekansa sahip olduğu için analize dâhil edilirken; 55 kavram ise dört ya da daha az frekansa sahip olduğu için analize dâhil edilmemiştir. Analize dâhil edilen bu kavramlar incelendiğinde, en çok tekrar edilen kavramın "saygı" olduğu görülmüştür. Bu kavramı çoktan aza doğru takip eden diğer kavramlar ise "birlik" ve "beraberlik" ve “değer” kavramlarıdır. Bu bulgu, katılımcıların önemli bir bölümünün bilişsel yapılarında vatandaşlık kavramının temelinde saygının, birlik ve beraberliğin ve değerlerin yer aldığını ortaya koymaktadır. Vatandaşlık ve değer kavramları arasındaki ilişki bir toplumun nasıl şekillendiğini anlamak açısından kritik öneme sahiptir. Bu ilişki, vatandaşların bireysel ve kolektif kimlikleri, toplumsal normlar ve etik sorumluluklarla doğrudan bağlantılıdır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan vatandaşlık kavramını değerlere sahip olma olarak gördükleri anlaşılmıştır. Kılınç ve Dere (2013) de lise öğrencilerinin iyi vatandaş algısını araştırdıkları çalışmada ahlaki değerlerin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelikkaya (2013) çalışmada vatandaşlık eğitiminin amaçlarından birinin değerler eğitimi olduğu vurgusu vatandaşlık eğitimi ile değerlerin birbirine bağlı içerikler olduğunu göstermiştir. Kızılay (2015)’in araştırmasında, öğrencilerin iyi vatandaşın sahip olması gereken niteliklerden en çok değer boyutuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Özdemir, Aybar Ercan ve Yiğit (2023)’in üstün yetenekli öğrencilerle yaptıkları çalışmada, öğrenciler genel olarak iyi vatandaş olma şartında çevreye saygılı ve ülkesi için sorumluluk sahibi olmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Dynneson (1992), Prior (1999), Ersoy (2012) ve Yeşilbursa (2015)’nin çalışmada da benzer olarak ahlaki ve etik davranışlar boyutu mevcuttur. Vatandaşlık ve değer kavramları bir toplumun bütünlüğünü sağlayan unsurlardır. Vatandaşlık bireyleri topluma bağlarken değerler bu bağı güçlendirir. Bu nedenle değerleri ne kadar güçlü olursa vatandaşlık bilinci de o kadar gelişmiş olur.

Suriyeli ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri tarafından “vatandaşlık” kavramına yönelik toplamda 85 farklı kavram üretilmiştir. Bu kavramlardan 24’ü 5 ve üzeri frekansa sahip olduğu için analize dâhil edilirken; 61 kavram ise dört ya da daha az frekansa sahip olduğu için analize dâhil edilmemiştir. Analize dâhil edilen bu kavramlar incelendiğinde, en çok tekrar edilen cevap kavramın "sevgi" olduğu görülmüştür. Bu kavramı sırasıyla takip eden diğer kavramlar ise "vatan" ve "Türkiye" kavramlarıdır. Vatandaşlık, belirli bir vatana aidiyet duyma ve o vatana ait ortak değerler, yasal düzenlemeler, örf, adetler gibi toplumsal

düzenlemelere uyma davranışıdır (Uğurlu, 2011). Öğrencilerin vatandaşlık kavramıyla ilgili kurdukları cümleler analiz edildiğinde, Suriyeli öğrencilerin önemli bir bölümünün bilişsel yapılarında vatandaşlık kavramının temelinde sevginin yer aldığı ve vatandaşlığı vatan ve Türkiye ile bağdaştırdıkları, vatan olarak Türkiye'yi gördükleri ve Türk vatandaşlığına sevgi duydukları şeklinde görülmüştür.

Vatandaşlık ve vatan kavramları, bireyin bir ülkeye ve onun topraklarına olan hukuki, sosyal ve duygusal bağlılığı, o ülkenin parçası olma hissi ve o ülke için taşıdığı için sorumlulukları içeren birbiriyle sıkı şekilde bağlantılı ve birbirini tamamlayan kavramlardır. Vatandaşlık, bireyin vatanına olan bağlılığını hukuki çerçeveye oturturken, vatan ise bu bağlılığın kültürel ve coğrafi temelini oluşturur. Bu nedenle vatan kavramıyla ilgili yapılan çalışmaları da göz ardı etmemek gerekir. Baloğlu Uğurlu ve Karaca (2023), Türk ve mülteci öğrencilerin vatan kavramına yönelik metaforlarının tespit edildiği ve karşılaştırıldığı araştırmada, öğrencilerin oluşturdukları metaforlara uygun olarak vatan kavramı hem Türk hem de mülteci öğrenciler için en fazla maddi ve manevi ihtiyaçların karşılandığı yer anlamına gelmektedir. Alanyazında vatandaşlık kavramıyla ilgili yapılan araştırmalardan benzer sonuçları görmek mümkündür. Boğazlıyan ve Yılmaz (2018) ortaokul 8. sınıf öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada da vatandaşlık kavramının bir millete bağlı olma, toplumsal sorumlulukları yerine getirme, özgürlükçü olma ve dayanışmaya önem verme bağlamında değerlendirilmiş olduğu görülmüştür. Benzer şekilde alanyazında ortaokul öğrencileriyle yapılan vatan kavramına ilişkin metafor analizi çalışmalarında vatan kavramına ilişkin olumlu sonuçları görmek mümkündür. Yılmaz (2013) ilköğretim öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada, öğrenciler vatandaşlığı ülke ve toprak parçası, ülke üzerinde yaşayan insan topluluğu olarak tanımlamışlardır. Özkan ve Taşkın (2014) tarafından gerçekleştirilen metafor analizi araştırmasında vatan kavramı çerçevesinde anne, baba, aile, can, kalp, kardeş, okul, beraberlik metaforlarının öğrenciler tarafından üretildiği ortaya konulmuştur. Er Türküresin, (2018), vatan kavramının aile, anne, baba, ev, dünya, kitap, cennet metaforları etrafında şekillendirildiği tespit etmiştir.

Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencileri için 20 ve üzeri kesme noktasında “sevgi” ve “millet” kavramları, 15 -19 aralığında “yardımseverlik” kavramı, 10- 14 aralığında “sorumluluk” kavramı, 5-9 aralığında “halk”, “vatan sevgisi”, “kimlik” ve “iyilik” kavramları ortak kavramlar olmuştur. Bu bulgu Türk ve Suriyeli öğrencilerin vatandaşlığın temelinde sevgi kavramını koyduklarını, yardımseverlik ve iyilik gibi değerlere ne kadar önem verdiklerini göstermektedir. Ayrıca kimlik olarak bir ülkenin vatandaşlığını kazanmanın da bilişsel yapılarında ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık kavramına ilişkin bilişsel yapıları incelediğinde öğrencilerin yazdıkları cevap cümlelerden anlaşıldığı üzere verdikleri saygı, birlik, beraberlik, sevgi, yardımseverlik, sorumluluk cevapları öğrencilerin bu değerleri benimsediklerini göstermektedir. Bireylerin toplumsal sorumluluklarını yerine getirebilmelerinde, toplum içinde bilinçli ve duyarlı bireyler olarak yetişmelerinde vatandaşlık eğitimi kritik bir rol oynar. Etkili ve sorumlu bir vatandaşın sahip olması gereken temel özelliklerden biri de değerleri benimsemesidir (NCSS, 2012). Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerinin verdikleri cevaplar vatandaşlıkla ilgili değerleri benimsediklerini göstermektedir. Değer kavramı, sosyal hayatın vatandaşlık tipinin oluşturulmasında toplumsal tutum ve beklentileri yansıtan bir inanç sistemi olarak ifade edilebilir (Rokeach, 1973). Etkili vatandaşların yetiştirilmesi için değerleri benimsemiş bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin bu değerleri benimsemesi toplumsal devamlılığın sağlanması için de önemlidir. Vatandaşlığın

gerçekleşebilmesi için bireylerin içinde yaşadığı toplumun değerlerini öğrenerek onları içselleştirmesi gerekmektedir. Türk ve Suriyeli öğrencilerin verdikleri cevaplardan vatandaşlık ile ilgili değerleri benimsedikleri anlaşılmaktadır.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmada olduğu gibi vatandaşlık kavramı değerler ile açıklanmaktadır ve vatandaşlık için bireysel, toplumsal, ulusal ya da evrensel değerler gibi genel değerlerin öneminden bahsedildiği görülmektedir. Sim ve Low (2012) da vatandaşlık eğitimi için sevgi, saygı gibi temel değerlerin kazandırılmasının gereğinden bahsetmektedir. Merey vd. (2012) Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersi ile vatandaşlık eğitiminin bireysel ve toplumsal değerler yoluyla kazandırılmaya çalışıldığını belirtirler. Kan (2009a) çalışmasında da vatandaşlığın bazı değerlere sahip olmakla ilişkili olduğundan bu değerlerin ise ulusal ve evrensel değerler olduğundan bahsetmektedir. Kan (2009b) bir diğer çalışmasında vatandaş kavramını sorumluluk değeriyle açıklamaktadır. Bu durum vatandaşlık için önemli olan değerlerden birisi sorumluluk değeri olduğunu ortaya koyması bakımından önemlidir. Öcal ve Kemer kaya (2011) yapmış oldukları çalışmada katılımcılar iyi vatandaş saygılı, vatanını ve milletini seven ve koruyan, topluma ve çevresine karşı görev ve sorumluluklarını yerine getiren olarak tanımlamışlardır. Karasu Avcı vd. (2020) Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yaptıkları araştırma, vatandaşlık ve değerler arasındaki ilişkiyi değerlerin vatandaşlığın şekillenmesine katkı sağladığı; etkili bir vatandaşın vatansızlık, sorumluluk, dürüstlük, çalışkanlık, bilimsellik, saygı ve eşitlik gibi değerlere sahip olacağı şeklindedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık kavramına ilişkin bilişsel yapılarını karşılaştırmalı bir şekilde ortaya koyması ve vatandaşlık kavramına ilişkin bilişsel yapılarındaki değerleri ortaya koyması bakımından önemlidir.

Bu araştırma Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Benzer bir çalışma farklı milletlerden yabancı uyruklu öğrencilerle de yürütülebilir ve öğrencilerin bu kavramlara yönelik bilişsel yapıları sınıf düzeyi, cinsiyet vb. çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Öğrencilerin vatandaşlık kavramı ile kurdukları ilişkileri zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarını ortaya çıkarabilmek için kelime ilişkilendirme testi ile birlikte görüşme, gözlem ve kavram haritası gibi teknikler de kullanılabilir. Öğrencilerin vatandaşlık kavramına yönelik bilişsel yapılarının geliştirildiği etkinlikler tasarlanarak deneysel çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Z. (2012), “Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim”, *Journal of International Social Research*, 5(20): 292-303.
- Bahar, M. ve Özatlı, N. S. (2003). Kelime ilişkilendirme test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75-85.
- Baloğlu Uğurlu, N. ve Karaca, Ş. (2023). Vatan olgusunun zihinlerdeki imgesi: Türk ve mülteci öğrenciler ile yapılan karşılaştırmalı bir metafor araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 31-53. DOI: 10.51460/baebd.1078630
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274
- Barr, R., Barth, L. J. ve Shermis, S. S. (2013). *Sosyal Bilgilerin Doğası*. (C. Dönmez, Çev. Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Battery, M. (2003). The end of citizenship? The nation state, threats to its legitimacy and citizenship education in the twenty first century. *Cambridge Journal of Education*, 33(1), 101-102.
- Boğazlıyan, B. ve Yılmaz, A. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık üzerine metaforik algıları [Metaphorical perceptions of secondary school 8th grade students toward citizenship]. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 70-89. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eyyad/issue/47266/595613>
- Council of Europe. (2004). All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies. Council of Europe. Erişim Adresi: http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/AllEuropeanStudyEDCPolicies_En.pdf Erişim Tarihi: 4 Kasım 2020
- Çakmak, A. (2018). Vatandaşlık algısı ve vatandaşlık eğitimi. *Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University*, 6(2), 1-12.
- Çelikkaya, T. (2013). Ortaokulda doğrudan kazandırılacak değerlerin vatandaşlık ve demokrasi eğitimi kitabına yansımaya düzeyleri, *Turkish Studies*, 8 (8), 1715-1731.
- Çevik, M. S. ve Erçetin, Ş. Ş. (2021). Vatandaşlık Algısı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 11(18), 1-16.
- Doğan, İ. (2005). *Modern toplumda vatandaşlık demokrasi ve insan haklarının kültürel temelleri*. Ankara: Pegem.
- Dynneson, T. (1992) What does good citizenship mean to student?, *Social Education Journal*. 55– 58.
- Edge, D. ve Copp, G. (2000). Young people and changing identities/citizenship in Europe: Citizens 'R' Us? A. Ross. (Ed). *Proceedings of the Second Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network- Athens* (p.217–222). London: CiCe Publication.
- Er Türküresin, H. (2018). Ortaokul öğrencilerinin vatan kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2018(10), 30-41.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ersoy, A. F. (2012). Annelerin vatandaşlık algısı, çocuklarında vatandaşlık bilinci geliştirme uygulamaları ve karşılaştıkları sorunlar. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3) Yaz/Summer, 2111-2124.
- Golubeva, I. (2018). The links between education and active citizenship/civic engagement. NESET II Ad Hoc Report No 1/2018. https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NESET2_AHQ1.pdf (Erişim Tarihi: 14.12.2019).
- Gökdemir, A. ve Polat, B. (2019). 1924 ile 2005 yılları arasındaki sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan hukuk konularının incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (5)20, 344-360

- Gül, M. ve Şaşman-Kaylı, D. (2020). Türkiye'deki Suriyeli üniversite öğrencilerinde sosyal dışlanma algısı üzerine nitel bir araştırma: Uşak üniversitesi örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(3), 985-1007.
- İbrahimoğlu, Z. (2014). *Gayri müslim azınlıklara göre Türkiye'de vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara üniversitesi, Eğitim bilimleri enstitüsü, İstanbul.
- Kan, Ç. (2009a). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895-904.
- Kan, Ç. (2009b). Sosyal Bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 25-30.
- Kara, C. ve Topkaya, Y. (2012). Aktif vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler programındaki yeri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 147-159.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2008). *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık*. Ankara: Ekinoks yayınevi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu Avcı, E. (2016). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminde coğrafya disiplininin rolü. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 1(1), 1-23.
- Karasu-Avcı, E., Faiz, M. ve Turan, S. (2020). Etkili vatandaşlık eğitiminde değerler eğitimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünceleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), s.263-296. <https://doi.org/10.34234/ded.655916>
- Kartal, O. Y. ve Kıncal, R. (2012). Medya okuryazarlığı eğitimi alan rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalı öğrencilerinin aktif vatandaşlık düzeylerini etkileyen faktörler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.36, 169-191
- Kempa, R. F. ve Nicolas, C. E. (1983). Problem solving ability and cognitive structure – an explanatory investigation. *European Journal of Science Education*, 5, 171-184.
- Keskin, E. ve Örgün, E. (2015). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla sürdürülebilir turizm olgusunun kavramsal analizi: Ürgüp örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 3(1), 30-40.
- Kerr, D. (1999). *Citizenship education: An international comparison*. London: QCA/NFER.
- Kılınç, E. ve Dere, İ. (2013). Lise öğrencilerinin “iyi vatandaş” kavramı hakkındaki görüşleri. *J. Soc. Stud. Educ. Res.* 4(2), 103-124.
- Kızılay, N., (2015). “Sosyal bilgiler öğretmenim: Bana göre iyi vatandaş / My social studies teacher: A good citizen in my opinion”, *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), Volume 10/11 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8468>, p.987-1006.
- Merey, Z., Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 795-821.
- National Council For The Social Studies (NCSS), (2005). *Curriculum standards for social studies: I. Introduction*. Washington DC: NCSS.

- National Council For The Social Studies (NCSS), (2012). Curriculum standards for Social Studies: Introduction. Erişim adresi: <http://www.ncss.org/standards/introduction>
- Öcal, A. ve Kemer kaya, G. (2011). Yetiştirme yurdunda kalmış yetişkinlerin devlet ve vatandaşlık algıları üzerine nitel bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 63-82. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/20250/214853>
- Özdemir, F., Aybar Ercan, Y. ve Yiğit, E. Ö. (2023). Perceptions of gifted people on the concept of citizenship. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(2), 291-306. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.951891>
- Özkan, R. ve Taşkın, M, A. (2014). İlköğretim öğrencilerinin vatan olgusuna ilişkin algılarının belirlenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, XVII, 889-906. <https://doi.org/10.14225/Joh461>
- Öztürk, C. ve Deveci, H. (2011). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. ed. C. Öztürk *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2021.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Polat, G. (2013). Determination of the cognitive structures of year secondary school students through word association test techniques. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 7(1), 97-120.
- Prior, W (1999), What is means to be a “Good Citizen” in Australia. *Social Education*. 27 (2).
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Sim, J. B. Y. ve Low, E. L. (2012). Character and citizenship education: Conversations between personal and societal values. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), 381-394.
- Safran, M. (2008). *Sosyal bilgiler öğretimine bakış. Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (1-19). (Ed. Tay, B. ve Öcal, A.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağırılı, M. (2005). *Bir konu alanı olarak vatandaşlık bilgisi*, Temiz Töre, E. (Ed.), *Vatandaşlık bilgisi* (9- 27). İstanbul: Lisan Yayıncılık
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (25. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Tay, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminin dününü bugünü ve yarını*. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). s.1-17. Ankara: Pegem Akademi.
- Tupper, J. A. ve Cappello, M.P. (2012). (Re)creating citizenship: Saskatchewan high school students’ understanding of the ‘good’ citizen. *Journal of Curriculum Studies*, 44 (1), 37-59.
- Uğurlu, C. T. (2011). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 153-169.
- Uyangör, N. (2007). *İlköğretim 7. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Yeşilbursa, C. C. (2015). Turkish pre-service social studies teachers' perceptions of "good" citizenship, *Academic Journals*, 10(5), 634-640.
- Yıldız, M. (2018). Vatandaşlık algısı ve siyasal katılım. *Journal of International Social Research*, 11(57), 111-120.
- Yılmaz, K. (2013). İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 453-463
- Westheimer, J., ve Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.

Research Article

Determining the Cognitive Structures of Turkish and Syrian Secondary School Students Regarding the Concept of Citizenship

Türk ve Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Vatandaşlık Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi

Rabia ÜNAL & Hüseyin ÇALIŞKAN

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Although there are different definitions of citizenship, it can be said that citizenship is generally defined as the political bond between the individual and the state (Battery, 2003; Edge & Copp, 2000; İbrahimoglu, 2014). Citizenship education refers to the structuring of young people in a way that ensures awareness of their own roles and responsibilities as citizens (Kerr, 1999). The main purpose of national education is to raise students as citizens of the Republic of Türkiye who have democratic skills and values, are open to scientific thinking, respect human rights, can work in cooperation, have developed a love of the republic and democracy, know their rights, and are responsible (Doğan, 2005).

Concepts are tools of the mind for thinking, understanding, distinguishing, or grouping information. In this way, they help people use and comprehend their knowledge (Senemoğlu, 2018). It is important to test the acquisition of the concepts because a correct understanding and thinking process cannot be mentioned if the concepts are not acquired correctly. For this reason, this study aims to determine the cognitive structures of Turkish and Syrian secondary school students regarding the concept of citizenship through the word association test (WAT). This research attempts to analyze the cognitive structures of the Syrian students living in our country for about 10 years, by comparing them with the cognitive structures of Turkish students.

Methods

The research was carried out using a survey design. The WAT prepared for the research was used as a data collection tool. The students were asked to write the words that came to their minds about the key concept of “citizenship” in the WAT within the time given to them. The research sample was selected by maximum variation sampling and consisted of 325 secondary school students, 160 of whom were Turkish and 165 were Syrian, studying in Kayseri in the 2022-2023 academic year. As a result of the research, the words obtained related to the concept of citizenship were examined in detail by tabulating, and conceptual networks were created in line with the break-off points determined by considering the repeated words.

Results and Discussion

According to the research findings, a total of 93 different words for the concept of “citizenship” were produced by Turkish secondary school 5th-, 6th-, 7th-, and 8th-grade students. Among these words, 38 were included in the analysis because they had a frequency of 5 or more, while 55 words were not included in the analysis because they had a frequency

of 4 or less. Looking at these words included in the analysis, it was seen that the most repeated word was “respect” (f = 31). Other words that follow this word, from most to least frequent, were “unity” (f = 26) and “togetherness” (f = 25). This finding reveals that the concept of citizenship is based on the notion of “respect” in the cognitive structures of a significant part of the participants, and citizenship was perceived as being associated with “unity” and “solidarity”. In addition, this finding suggests that a significant portion of Turkish participants can associate the concept of citizenship with other correct concepts in parallel with scientific knowledge.

A total of 85 different words for the concept of “citizenship” were produced by Syrian secondary school 5th-, 6th-, 7th-, and 8th-grade students. Among these words, 24 with a frequency of 5 or more were included in the analysis, while 61 words were not included in the analysis because they had a frequency of 4 or less. Looking at these words included in the analysis, it was seen that the most repeated word was “love” (f = 32). Other words that follow this word, from most to least frequent, were “homeland” (f = 31) and “Türkiye” (f = 25). This finding shows that a significant portion of Syrian students placed love at the core of their cognitive structures regarding the concept of citizenship and associated citizenship with homeland and Türkiye. This finding indicates that based on the cognitive structure of a significant part of the Syrian participants regarding the concept of citizenship, they see Türkiye as their homeland and love Turkish citizenship.

Looking at the cognitive structures of Turkish and Syrian secondary school students regarding the concept of citizenship, it is apparent that students’ answers such as respect, unity, togetherness, love, benevolence, and responsibility show that they have adopted these values. One of the basic characteristics that an effective and responsible citizen should have is the ability to embrace values (NCSS, 2012). The answers given by Turkish and Syrian secondary school students show that they have adopted values related to citizenship. The research results are important in terms of revealing the cognitive structures of Turkish and Syrian secondary school students related to the concept of citizenship comparatively and uncovering the values in their cognitive structures related to the concept of citizenship.

Yazarların katkı oranı:

Rabia ÜNAL %60

Hüseyin ÇALIŞKAN %40.

Araştırma Makalesi / Research Article

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Sürecinde Anadolu Masallarını Kullanmaları¹

Primary School Teachers' Use of Anatolian Folktales in Their Teaching Practices

Zeynep TEMİZ ² & Fatma KARACA AKKOL ³

Geliş/Received: 30.07.2024

Kabul/Accepted: 08.11.2024

Öz

Bu araştırmanın öncelikli amacı masal anlatıcılığı eğitimi almış sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecinde Anadolu masallarını kullanmaları ile ilgili deneyimlerini incelemektir. Öğretmenlerin Anadolu masallarını kullanma deneyimleri incelenirken masal anlatımı için yaptıkları hazırlıklar, kullandıkları yöntem ve teknikler, masal kullanımının öğrencilere katkıları ve karşılaştıkları sınırlılıklar incelenmiştir. Nitel araştırma tekniklerinden betimsel nitel desen kullanılmıştır. Çalışmaya Türkiye'nin farklı illerinde devlet okullarında çalışan, masal anlatıcılığı eğitimi almış, 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların seçiminde öğretmenlerin sınıflarında en az ayda bir kez masal anlatma etkinliği uygulamalarına dikkat edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veriler toplanmış, betimsel analiz yapılmıştır. Masalların eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılmasının öğrencilerin derse ilgisini artırdığı, masal dinlemekten hoşlandıkları, gelişimlerini olumlu yönde desteklediği fark edilmiş ve masalların değerler eğitimi ile ilgili konularda kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Ayrıca kazanımlara uygun masal bulmayı kolaylaştırmak için daha fazla masalın pedagojik açıdan incelenmesi ve öğretmenlerin kullanımına sunulması gerektiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Masal, masal anlatıcılığı, Anadolu masalları, sınıf eğitimi

Abstract

This study primarily aimed to examine the experiences of classroom teachers trained in storytelling education regarding the use of Anatolian folktales in their educational processes. The study employs a qualitative descriptive design, focusing on the preparations made for storytelling, the methods and techniques used, the contributions of using folktales to students, and the limitations encountered. The research participants included 20 classroom teachers from various provinces of Türkiye working in state schools and trained in storytelling education. Purposive sampling techniques such as criterion sampling and snowball sampling were utilized to select participants, with attention given to teachers who implemented storytelling activities in their classes at least once a month. The data were collected through semi-structured interview forms and analysed using descriptive analysis. The findings indicate that the use of folktales enhances students' interest in lessons, provides enjoyable listening experiences, and offers positive developmental support. Additionally, it was concluded that folktales can be effectively utilized to teach values education topics. Furthermore, the study

¹ Bu çalışmanın bir kısmı "12. Uluslararası Başkent Kongresinde" sunulmuştur.

² Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman, Türkiye.
E-mail: cimenzeynepakdag@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4436-9737>

³ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman, <https://orcid.org/0000-0002-9486-1711>

suggests that more folktales need to be pedagogically examined and made available for teachers to facilitate finding folktales suitable for learning objectives.

Keywords: *Tales, storytelling, Anatolian folktales, primary school education*

1. GİRİŞ

İnsanoğlu mağarada yaşadığı dönemden bu yana her zaman kendini ifade etme isteği duymuştur. Bu ihtiyacını davranışlarıyla, sembollerle ya da sözlü ifadeleriyle karşılamaya çalışmıştır. Sözel ifade eylemi hem dinleyiciyi hem de konuşmacıyı kapsayan iki yönlü bir eylemdir. Anlatıcılık geleneği, sözlü kültürün var olduğu dönemde sözlü anlatma olanağı bulmuş, yazılı kültür oluştukça da yazılı anlatıma yönelmiştir. Bu noktada masallar tarih boyunca toplumların önemli dil ve kültür ögesi olarak işlevini korumuştur.

Bir milletin kültürünün aktarılmasında, yetişen neslin hayal gücünün geliştirilmesinde, dil gelişiminin yanı sıra sosyal ve manevi gelişiminin sağlanmasında da eğitimin rolü yadsınamaz. Teknolojinin hayatımızın bir parçası olması ve olumlu yanları kadar olumsuz yanlarıyla da günlük yaşantımızın içinde yer alması, masalları tozlu sayfalardan çıkarıp hayatımızın bir parçası hâline getirme gerekliliğini ortaya çıkardı. Kültürel kodlarımızın nesiller arasında aktarımı ve diğer etkilerden korunması için masalın önemini göz ardı edilemeyeceği gerçeği anlaşılmıştır (MEB, 2019).

Sınır tanımayan yapısı nedeniyle çocuklar masal okumayı, okutmayı özellikle de anlattırmayı çok severler. Çocuk aslında masalda kendi hayal gücü dünyasını bulur. Ödüller, cezalar, kötü yürekli insanlar, kocaman saraylar, uçan halılar, devler vb. çocuk masallarının parçasıdır. Masalda yer alan bu korkutucu öğelere rağmen masallar çocuklar için vazgeçilmezdir (Sakaoğlu, 2019). Günümüz şartlarında masalın çocukların hayal dünyasına ve eğitim-öğretim süreçlerine olan katkısı çok değerlidir. Masal kadar masalda anlatılanlar, kullanılan dil ve masal anlatıcısı da masalın temel öğeleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Oruç & Çağır, 2020).

Masallar, çeşitli özellikleri nedeniyle hemen hemen her yaş grubundan insanın ilgisini çekmiş, çeşitli analiz yöntem ve tekniklere konu olmuş ve ayrıntılı olarak ele alınmıştır (Bayraktar-Özen, 2022). Günümüzde pek çok alanda kullanılmaya başlanan “Masal Anlatıcılığı” bunu açıkça göstermektedir. Yazılı kültürün ve teknolojinin yaygın olmadığı dönemlerde, köy odalarımızda, ocak başında toplandığımızda, harman yerinde soluklanırken, meddah geleneğiyle masallar, destanlar, efsaneler ve anlatılan hikâyeler masal anlatıcılığının ilk temsilcileri ve örnekleri olup toplum hayatı için de önemli yere sahiptir (Akın & Akın, 2021). Geleneksel masal anlatıcıları anlattıkları olaya, bilgi birikimlerine ve anlatının ortamına göre sözlü anlatımlar gerçekleştirmişlerdir. Bu süreçte anlatılan tür kadar anlatan kişi de önemlidir. Çünkü anlattığı türe hayat veren anlatıcıdır ve sözlü kültürün vazgeçilmezidir. Masalın derlenmesi, gelecek kuşaklara aktarılması ne kadar önemli ise dinlediği masalların nesilden nesle aktarımını sağlayan anlatıcılar da aynı şekilde önemlidir (Topçam, 2019). Bir nevi masal, masalı canlı tutabilmek için bir anlatıcıya ihtiyaç duyar. Dolayısıyla masalın geçmişten günümüze taşınmasını sağlayan anlatıcıdır.

Millî Eğitim Bakanlığının hedeflerinden biri de milli kültürü yaşatmak olduğundan, Anadolu Masalları Projesi, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ve UNESCO iş birliği ile hayata geçirilmiştir. Geleneksel masal anlatıcılığından bir meslek olarak yapılan modern masal anlatıcılığına kat edilen süreçte Anadolu masalları üzerine yapılan araştırma ve çalışmaların sayısının artmasının yanında çocukların masallar ile buluşması sağlanmıştır (MEB, 2019). Dünya’da masallar ve masal anlatıcılığı 1970’lerden itibaren popüler hâle gelmeye başlamıştır. Ülkemizde de masalların kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlamak

amacıyla 2013 yılında Ankara Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesi açılmış, bunun yanında masal anlatmanın ve masal anlatıcılığının desteklenmesi, geliştirilmesi ve artması için eğitimler düzenlenmiştir. Bu eğitimler planlanırken toplumda anlatıyı en çok gerçekleştiren meslek olarak, öğretmenlik mesleği öne çıkmıştır. MEB bu süreçte Anadolu Masalları Projesi'ni hayata geçirmiştir (MEB, 2019). Anadolu masallarının, masal anlatıcılığı eğitimi almış öğretmenler tarafından derslerde kullanımı, öğrencilerin kendi kültürleriyle tanışmalarını sağlamanın yanı sıra masallara eski önemini yeniden kazandırmayı amaçlamaktadır. Genel anlamda masallar, özelde Anadolu masalları, her yaş ve eğitim kademesinden insanlara öğretilmeli, aktarılmalı ve dilimizin zenginliği ortaya çıkarılmalıdır.

1.1. Masalın Özellikleri

Sözlü edebiyat ürünleri içerisinde sevilen ve bilinen halk edebiyatının anonim bir ürünü olan masal, kahramanlarının olağanüstü özelliklere sahip olduğu, gerçek dışı olayların yaşandığı, yer ve zamanın belirsiz olarak anlatıldığı bir türdür. Masal günümüzde çocuk edebiyatı içerisinde değerlendirilmekle birlikte yapılan araştırmalar masalın aslında her yaşta insana hitap ettiğini göstermektedir. Masal tarihi boyunca evlerde, ocak başlarında, kahvelerde, konaklarda, hanlarda, kervansaraylarda velhasıl bitmek bilmeyen uzun yolculuklarda insanlar arasında anlatılagelmiştir (Sakaoğlu, 2019). Bu tür, sözlü olduğu için zaman içerisinde farklı yerlere yayılmış, değişmiş, gelişmiş ve bugüne ulaşmıştır. Masal üzerine yapılan araştırmalar zaman içinde amacına ulaşmış ve günümüzde masal, sadece bir edebiyat ürünü olarak değil, aynı zamanda bir bilim dalı olarak da kabul görmeye başlamıştır (Yiğit & Kesmeçi, 2015). Masal pek çok kaynak ve çalışmada farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Türk Dil Kurumu web sitesinde masal sözcüğünün kökeninin Arapça "mesel" kelimesinden geldiği ve çoğunlukla insanların yarattığı, kurmaca ve hayale dayanan, sözlü olarak anlatılan, çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev, peri vb. varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebî tür olduğu tanımı yer almaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>). Masal ile ilgili en sık söylenenler ise kahramanları olağanüstü özellikler taşıyan, zamanın ve yerin belli olmadığı, hayal ürünü olayların yer aldığı, sonunda ise iyilerin ödül kazanıp kötülerin ceza ile karşılaştığı, tekerleme ile başlayıp gökten düşen üç elma ile sona eren sözlü bir tür olduğudur.

1.2. Geleneksel Masal Anlatıcılığı

Yaşamı iletişime dayalı olan insan, her zaman kendini ifade etme isteği duymuştur. Bu ihtiyaçlarını davranışlarıyla ve sözlü ifadeleriyle karşılamayı seçmiştir. Konuşma eylemi hem dinleyiciyi hem de konuşmacıyı kapsayan iki yönlü bir eylemdir. Dolayısıyla iletişim anlatım sırasında gerçekleşir. Anlatıcılık geleneği, sözlü kültürün var olduğu dönemde sözlü olarak anlatma olanağı bulmuş, yazılı kültür oluştuğunda da yazılı olarak anlatıma yönelmiştir. Teknoloji baş döndürücü bir hızla gelişirken hayatımıza giren teknolojik cihazlar, sözlü kültürün bir unsuru olan geleneksel anlatı ve masalların yerini tutamamıştır. Çünkü masal anlatıcısı etkileşimli bir şekilde dinleyicinin ihtiyaçlarını anlık olarak değerlendirip dinleyiciye uygun masalına yön vererek dinleyicinin ilgisini sürekli canlı tutmaktadır (Ramsden & Hollingsworth, 2020). Masalların ilk anlatanının anonim olması anlatıcıya daha özgür daha geniş bir anlatım alanı sunar.

Geleneksel anlatılarda masallar her yaşta insana hitap etmektedir ancak ilk amaç masalların çocuklara yönelik olmasıdır. Amaç çocukları eğlendirmek, güzel vakit geçirmek, hayal güçlerini geliştirmek ve eğitici bilgiler vermektir. Bu nedenle daha çok eğitici masallar tercih edilmektedir. Her masal anlatıcısı masalı kendine göre düzenler, yeni bir ifade ve ruh

kazandırır (Arslantaş, 2020). Ancak bu sırada anlatıcı masalın temel çerçevesinden kaçamaz. Masalını etkileyen ana faktörleri değiştirmeden anlatır.

Geçmişte sözel olarak anlatılan masallar, teknolojinin baş döndürücü hızı ve cezbedici ürünleri nedeniyle bir kenara itilmektedir. Günümüzde insanlar eğlenmek, sosyalleşmek vakit geçirmek için internet oyunlarını, televizyonu, sinema ve telefonu kullanmaya yönelmişlerdir. İnsanların zamanlarını oyun salonlarında, eğlence mekânlarında veya sanal oyunların oynandığı mekânlarda geçirmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bu nedenle geleneksel anlatılardan ziyade zamana ve topluma hitap eden gelişmeleri masal anlatıcılığına aktarmamız gerekmektedir. Çünkü masal anlatımındaki değişim ve yeniliğin toplumun ihtiyaçlarıyla önemli bir ilişkisi vardır. Toplumun ihtiyaçları evrim geçirdikçe, geleneksel masal anlatımının da bu değişimlere uyum sağlaması ve toplumun modern gereksinimlerini karşılayacak şekilde yeniden şekillendirilmesi gerekir (İnam, 2017).

Modernleşme ve küresel kültürün etkisiyle masallar şu ya da bu nedenle yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Çünkü günümüz teknolojik gelişmeleri ve çeşitli görsel ve işitsel iletişim araçları çocuklara, yetişkinlere ve bireylere çok yönlü bir eğlence ortamı sunmuştur. Bu nedenle sözlü kültür unsurları, özellikle de masallar mevcut okuyucuya ulaşamamaktadır. Sözlü kültürümüzün korunması, sürekliliğinin sağlanması ve gelecek nesillere aktarılıp yaşatılabilmesi için gelişen teknoloji fırsatlarından yararlanmak gerektiği savunulmaktadır (Cıblak, 2008).

1. 3. Anadolu Masalları Projesi

Anadolu Masalları Projesi, Türk kültürüne ait motifleri, ortak kültürel değerleri kuşaktan kuşağa aktarmak, çocukların hayal dünyasını zenginleştirmek amacıyla ortaya çıkmıştır. Anadolu Masalları Projesi, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ile UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Eğitim ve Somut Olmayan Kültürel Miras Komitesi tarafından UNESCO Projesi'nin bir parçası olarak kabul edilmiştir. Proje gereğince masal araştırmaları yapmak ve Anadolu masallarını derlemek üzere bir akademik kurul oluşturulmuştur. Akademik kurul tarafından derlenen Anadolu masalları, Türk dili ve edebiyatı, çocuk edebiyatı, folklor, okul öncesi ve sınıf eğitimi alanlarında uzman akademisyenler tarafından titizlikle incelenerek çocuğa uygunluk ilkelerine göre düzenlenmiştir (MEB, 2019). Masallar, ilk aşamada oluşturulan akademik kurul tarafından derlenmiştir. İkinci aşamada alanında uzman akademisyenler tarafından incelenen 80 adet masal, çocukların seviyesine göre düzenlenmiştir. Üçüncü aşamada masallar, güzel sanatlar lisesi öğrencileri tarafından kültürel mirasa ve geleneklere uygun olarak resimlenmiştir. Dördüncü aşamada derlenen ve resimlenen masallar bir eğitim seti olarak tasarlanmış ve içerisinde masal oyun kartları ile basılı kitapların da yer aldığı bir set hâlinde öğretmenlerin erişimine sunulmuştur. Beşinci etapta gençlerin çizimlerinden oluşan Anadolu Masalları Resim Sergisi'nin, UNESCO'nun desteğiyle Türkiye'nin 7 bölgesinde sergilenmesi amaçlanmıştır. Ancak pandemi sürecinin başlaması ile sadece bir defa sergilenebilmiştir. Projenin altıncı aşamasında okul öncesi ve sınıf öğretmenleri başta olmak üzere gönüllü öğretmenlere masal anlatıcılığı eğitimi verilmesi planlanmış ve eğitimler başlamıştır (MEB, 2019).

1. 4. Eğitim Öğretim Süreçlerinde Masal Kullanımı

Kökleri geçmişten gelen masallar, çocukların ruhunu en uygun örneklerle şekillendirmeyi amaçladığı için eğitim açısından büyük önem taşır. Ancak Türk insanı, bu masalların eğitici, öğretici ve iyileştirici gücünden yeterince yararlanamamaktadır. Güney, masalların eğitsel değerinin artırılması ve eğitim-öğretim ortamlarında kullanılabilmesi için çocuk eğitimine

uygun şekilde hazırlanan masalların okul kitaplarında yer almasının öneminden bahsetmektedir. Ayrıca, pedagojik özellikler göz önüne alınarak derlenen masalların kullanılmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Masalların yaygınlaştırılması için radyo, televizyon, sosyal medya gibi platformlardan faydalanılmasının yanı sıra, masalların kültürel bir propaganda aracı olarak görülmesi ve uluslararası alanda tanıtılması gerektiğini de belirtmektedir (Güney, 1966). Bir nevi masalın eğitsel yönünün mutlaka göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca masalların bir kültürel propaganda aracı olduğu unutulmamalı ve hem kültürümüzün tanıtılması hem de gelecek kuşaklara bırakılması için değerlendirilmelidir. Masalın çocuğa görelilik yönünden de pedagojik bakış açısıyla değerlendirilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Masal, bir edebî tür olmasının yanında eğitim açısından da önemli görevler üstlenmektedir. Masallar gelişim süreci açısından farklı amaçlar için kullanılabilir. Bu farklı amaçların içinde dil öğretimi, bilişsel ve duyuşsal gelişim, değer aktarımı ele alınabilir. Son yıllarda üzerinde durulan değerler eğitiminin öğrenciye kazandırılmasında masallar önemli yer tutmaktadır (Gedik, 2020). Çünkü masallar, bir taraftan çocukların hayal dünyasını zenginleştirirken diğer yandan da onların sahip olması gereken iyilik, dürüstlük, çalışkanlık, vatanseverlik, doğruluk, adalet ve yardım severlik gibi değerleri edinmesini sağlar.

Masallar, eğitimsel işlevi açısından değerlendirildiğinde kültürleri birbirinden ayırıştıran ve bilgiyi, edebî seçiciliği, kültürel kazanımları ve sosyal birikimi yeni nesillere miras bırakan bir öge olarak incelenmektedir (Ercan & Kıncal, 2022). Masal kavramının özellikleri, masal anlatıcılığının gelişimi ve masalın eğitsel yönü incelendiğinde masal kültürün kuşaktan kuşağa aktarımı sürecinde önemlidir ve eğitimde kullanımı gereklidir. Masal kullanımı, öğrencilerin gelişimi açısından sosyal-duygusal gelişim alanında paylaşma, özgüven kazanma, empati gösterme, kendini tanıma, dikkatini yoğunlaştırma ve değerleri öğrenme; bilişsel gelişim alanında problem çözme becerisi, kültürel farkındalık, kavram öğrenme ve üst düzey düşünme becerileri; dil gelişim alanında sözcük dağarcığı, dinleme ve anlatma becerileri olarak belirlenmiştir. Bu durum, masalların öğrenci gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır. (Uç, 2022).

MEB, 2023 Eylül ayında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan Haftalık Ders Çizelgesinde İlkokul 1-2-3. sınıf Serbest Etkinlikler dersinin birer saatini “Masallar” olarak güncellemiştir. Oluşturulan yıllık planlar içinde “Rüzgaroğlu”, “Limon Kız” gibi Anadolu masallarına da yer verilmiştir. Aynı çizelgede Temel Eğitim 2. kademedeki seçmeli dersler kategorisine “Masallarımız ve Destanlarımız” dersi eklenmiştir. Bu dersin yıllık kazanımlarından bazıları şu şekildedir:

“SMVD.1.4. Anadolu Masallarını tanı

SMVD. 1.9. Anadolu Masallarından öğrendiklerini sınıf ortamında anlatır.

SMVD. 3.5. Anadolu Masallarından seçilen bir masalı analiz eder.”

Yukarıda yer verilen kazanımlarda da görüldüğü üzere temel eğitimin ikinci kademesinde Anadolu Masalları ilk defa kazanım olarak yer almıştır. 2017 yılında başlayan süreç (MEB, 2018) bir nevi meyvelerini vermiştir. Anadolu masalları seçmeli ders olarak, kazanım sağlayan bir içerik olarak, eğitsel özellikleri ve değerler eğitimi amacıyla kullanılmaya ve hak ettiği değeri görmeye devam edecektir.

Masal, masal anlatıcılığı, Anadolu masalları ve masalların eğitim süreçlerinde kullanımı ile ilgili araştırmalar incelenmiş ve Anadolu masallarının sınıf öğretmenleri tarafından ilkökul kademesinde kullanımı üzerine deneyimleri ele alan bir araştırmanın eksik olduğu görülmüştür. Bu çalışmada masalın özellikleri, masal anlatıcılığı ve Anadolu Masalları

Projesi'nin amacı, yöntemi ve projenin uygulanma şekli anlatıldıktan sonra masalın eğitim-öğretim süreçlerinde kullanımıyla ilgili bilgilere yer verilecektir. Çalışmanın esas amacı masal anlatıcısı olan sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreçlerinde Anadolu masallarını kullanmaları ile ilgili deneyimlerini inceleyip masal kullanımının öğrenci gelişimine ve eğitim-öğretim sürecine yansımalarını ortaya çıkarmaktır.

Bu bağlamda, öğretmenlerin bu konudaki deneyimleri hem mevcut araştırmaların hem de gelecekte yapılacak çalışmaların yönlendirici unsurları olacaktır. Özellikle kazanımların aktarılması, değerlerin öğretimi, serbest etkinlik saatlerinde ve belirli günlerde masalların kullanımının planlanması, dil gelişimine olan etkileri üzerinde durulacaktır. Bu amaç doğrultusunda eğitim öğretim süreçlerinde Anadolu masallarının kullanımı ile ilgili aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Masal anlatıcılığı eğitimi almış sınıf öğretmenlerinin Anadolu masallarının derslerde kullanımı ile ilgili yaptıkları hazırlıklar (masala hazırlanma, tekerlemeler, araç gereçler, masal ortamı, sonrasında oynanan oyunlar, görsel sanat çalışmaları vb.) nelerdir?
2. Masal anlatıcılığı eğitimi almış sınıf öğretmenlerinin Anadolu masallarını derslerinde kullanırken yararlandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?
3. Masal anlatıcılığı eğitimi almış sınıf öğretmenlerinin Anadolu masallarını derslerinde kullanmalarının öğrenci gelişimine katkıları nelerdir?

2. YÖNTEM

Öğretmenlerin Anadolu masallarını derslerinde nasıl kullandıklarını incelemek ve betimlemek çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışmanın deseni nitel betimsel araştırma deseni olarak benimsenmiştir (Sandelowski, 2000). Tüm araştırmalar betimlemeyi ve tüm betimlemeler de yorumlamayı gerektirir. Nitel betimsel araştırmaların da temel amacı herhangi bir olgunun doğrudan ve basit bir betimlemesini sunmaktır. Bu yönüyle nitel betimsel araştırmalar zayıf desenler olarak görülebilir fakat Sandelowski, araştırma yöntemlerinin zayıf ya da güçlü olarak sınıflanması yerine ulaşılmak istenen hedefe kullanışlı ve uygun olup olmadıklarına göre sınıflanmaları gerektiğini savunmaktadır (Sandelowski, 2000). Bu görüşe paralel olarak, mevcut çalışmada kuramsal bir altyapı oluşturmak yerine Anadolu masallarının eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılmasını herkesin anlayacağı basit bir yolla anlatmak hedeflenmiştir.

Yapılan araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacının alanda yapacağı gözlem ve görüşmeler yoluyla örnekleme dahil edilebilecek öğretmenler belirlenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, sınırlı sayıda olan kaynakların en verimli şekilde kullanımı için bilgi ve deneyim bakımından zengin olanların belirlenmesi ve kullanılması olarak ifade edilen bir tekniktir. Amaçlı örnekleme yöntemi, çalışılan konu hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip bireylerin ya da grupların tanımlanarak seçilmesini içerir. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenen bazı önemli ölçütleri karşılayan durumları öne çıkarıp kullanılır (Yağar & Dökme, 2018). Kullanılan bu ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabilir ya da önceden hazırlanmış ölçütler olabilir. Diğer bir ifadeyle sosyal ağlardan, çeşitli platformlardan, Anadolu Masalları Projesi eğitimlerinden tanışılan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılar masal anlatıcılığı eğitimi almış diğer katılımcılara referans olmuştur. Ölçüt

örnekleme olarak masal anlatıcılığı eğitimi alma ve eğitim süreçlerinde masalı kullanma belirlenmiştir.

2.1. Katılımcıların Özellikleri

Bu bağlamda araştırmanın veri kaynaklarını masal anlatıcılığı konusunda eğitim almış ve pozisyonlarına göre Türkiye genelinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu öğretmenler kıdemlerine göre (5 yıla kadar, 6-10 yıl ile 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 20 yıl ve üzeri), cinsiyet dağılımına (kadın-erkek) ve masal anlatıcılığı eğitimi alıp derslerinde Anadolu masallarını kullanma sürelerine göre zenginlik sağlayacak biçimde seçilmiştir. Masal anlatıcılığı eğitimi almış sınıf öğretmenleri arasından derslerinde Anadolu masallarını kullanan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 20 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerin özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyeti	Katıldığı İl	Kıdemi	Eğitimi	Masal Eğitimi
Ö 1	Kadın	Karaman	16-20	Lisansüstü	Çevrimiçi
Ö 2	Erkek	Karaman	16-20	Lisans	Çevrimiçi
Ö 3	Kadın	Rize	16-20	Lisans	Eğitici
Ö 4	Erkek	Osmaniye	16-20	Lisans	Eğitici
Ö 5	Erkek	Isparta	11-15	Lisans	Eğitici
Ö 6	Erkek	Kastamonu	16-20	Lisans	Çevrimiçi
Ö 7	Kadın	İstanbul	16-20	Lisans	Çevrimiçi
Ö 8	Kadın	Hatay	16-20	Lisans	Eğitici
Ö 9	Kadın	Karaman	11-15	Lisans	Çevrimiçi
Ö 10	Kadın	Adana	16-20	Lisansüstü	Eğitici
Ö 11	Kadın	Karaman	11-15	Lisans	Çevrimiçi
Ö 12	Erkek	Karaman	11-15	Lisansüstü	Çevrimiçi
Ö 13	Kadın	Karaman	20 üstü	Lisans	Çevrimiçi
Ö 14	Kadın	Sinop	16-20	Lisans	Eğitici
Ö 15	Kadın	Kütahya	11-15	Lisansüstü	Eğitici

Ö 16	Kadın	Karaman	11-15	Lisansüstü	Çevrimiçi
Ö 17	Kadın	Karaman	6-10	Lisansüstü	Çevrimiçi
Ö 18	Kadın	Karaman	16-20	Lisansüstü	Çevrimiçi
Ö 19	Kadın	Düzce	16-20	Lisans	Eğitici
Ö 20	Kadın	Giresun	16-20	Lisansüstü	Eğitici

2.2 .Veri Toplama

Bu araştırmada nitel veri toplama araçlarından görüşme yöntemi içinde yer alan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmadan önce lisansüstü araştırmalarda kullanılan bazı sorular ve ölçekler incelenmiştir. Bu literatür taraması sonucunda araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış sorular hazırlanmıştır. Taslak görüşme formu çalışmanın amacına uygunluğu, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği alanında uzman iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerine göre taslak form gözden geçirilip, masal anlatıcılığı eğitimi almış iki sınıf öğretmeniyle pilot görüşmeler gerçekleştirilerek formun amaca uygunluğu test edilmiştir. Elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıp ve yarı yapılandırılmış görüşme formu son hâlini almıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerine ulaşmak için bir demografik veri formu da eklenmiştir.

Verilerin toplanma aşamasında Türkiye genelinde çalışan sınıf öğretmenlerinden veri toplandığı için Temel Eğitim Genel Müdürlüğünden yazılı olarak izin alınmıştır. Çalışma için gerekli resmî izinler alındıktan sonra, kartopu yöntemi ve ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen ve araştırmaya katılma hususunda gönüllü olan sınıf öğretmenlerine ulaşılarak görüşme şekli (yüz yüze, çevrimiçi) görüşme yeri (mekân, çevrimiçi ise hangi yol Zoom, WhatsApp, Skype vb.) ve zamanı belirlenmiştir. Görüşmeler araştırmaya katılan bireyler ile yüz yüze, telefon ve çevrimiçi yollarla yapılmış ve her görüşme ortalama 40 dakika sürmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler ses kaydı alınmasına rıza göstermediği için görüşleri forma işlenerek yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin gizliliklerini sağlamak amacıyla görüşme yapılan öğretmenlerin her biri için kod isimle Word dosyaları oluşturulup görüşme dokümanları arşivlenmiştir. Görüşülen 20 öğretmene bilimsel ve etik ilkeler dikkate alınarak 1'den 20'ye kadar kod adları verilmiştir: Ö 1, Ö 2, Ö 3... Ö 18, Ö 19, Ö 20. Çalışma tamamlandıktan 2 yıl sonra veriler yok edilecektir.

2.3 .Veri Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler şeklinde toplanan nitel verilerin işlenmesinde betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Veri analizi, toplanan verilerin anlamlandırılıp yorumlanarak dış dünyaya aktarım sürecidir (Merriam, 2018). Araştırmacı ilk olarak yarı yapılandırılmış görüşme formlarında elde ettiği ham verileri birkaç defa bütün olarak okumuştur. Verilerden elde edilen kavramlara göre kodlama yapılmış bu kodlamalar kullanılarak temalara ulaşmak yoluyla tümevarımcı bir analiz yöntemi kullanılmıştır. Görüşme veri seti üzerinde hem araştırmayı yapan hem de masal anlatıcılığı eğitimi almış, sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta ve yüksek lisansını yaparken nitel araştırma yöntemlerini kullanmış alanında

uzman bir kişi tarafından ayrı ayrı kodlama yapılmıştır (Araştırmacının birlikte çalıştığı zümresidir). Ayrıca analiz konusunda uzman bir kişi tarafından yapılan bu kodlamalar incelenmiş, kodlamalar karşılaştırılmış ve kodlamalar arasındaki tutarlık oranı hesaplanmıştır. Böylece iç güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Kodlamalar arasındaki tutarlılık: Uyuşum Yüzdesi = $\frac{\text{Uyuşum Miktarı} \times 100}{\text{Uyuşmazlık Miktarı} + \text{Uyuşum Miktarı}}$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tavşancıl & Aslan 2001). İki kodlamacı arasındaki uyum yüzdesi %86 bulunmuştur (Uyuşum yüzdesi = $\frac{52 \times 100}{8+52}$).

Aşağıda kodlayıcılar arasında uyumsuzluğun yaşandığı ifadeler örnekler verilmiştir.

Anadolu masallarını eğitim sürecinde kullanırken hangi yöntemleri kullanıyorsunuz sorusuna verilen “*Masal anlatımından sonra öğrencilerden anlatılan masala uygun örnek vermelerini ve resimle ifade etmelerini istiyorum.*” cevabını araştırmacı “görsel sanat” olarak kodlarken uzman “örnek olay” olarak kodlamıştır.

Eğitim sürecinde Anadolu masallarından nasıl yararlanıyorsunuz sorusuna verilen “*Özellikle Türkçe dersinde dil bilgisi kazanımlarını verirken kullanıyorum.*” cevabını araştırmacı kazanım olarak kodlarken uzman dil bilgisi konularının verilmesi olarak kodlamıştır.

Araştırmanın konusu hakkında yeterli bilgiye sahip ve nitel araştırma konusunda lisansüstü tez deneyimi olan ve araştırma konusunda yeterliliğe sahip kişilerden yapılan araştırmayı incelemelerini istemek araştırmanın inandırıcılığının yüksek olması hususunda destek sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu nedenle, masal anlatıcılığı eğitimi almış, devlete ait bir kurumda hâlen sınıf öğretmeni olarak görev yapan ve yüksek lisans çalışmasında nitel araştırma deneyimi olan bir öğretmen tarafından da araştırma bulguları incelenmiş ve araştırmacıya araştırma ile ilgili dönüt vermiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler incelenerek araştırmanın amacına hizmet edecek kodlar ve temalar belirlenmiştir.

2.4. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD 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. Araştırma için Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 27.04.2023 tarih ve 09 sayılı toplantısında 126 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Masal Anlatımı İçin Yapılan Hazırlıklar

Katılımcıların masal anlatmak için yaptıkları hazırlıklar incelendiğinde masalın seçimi, şarkı/film bulma, tekerleme seçimi, fiziksel ortam hazırlığı, araç gereç hazırlığı ve masal sonrası etkinlikler ile ilgili hazırlıklar içinde buldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin masalı planlarken öncelikle masal seçimine ve masal anlatımı için masala çalışmaya önem verdikleri görülmüştür. Masal seçiminden sonra masala uygun fiziki ortamı ve masalla birlikte kullanacakları araç gereçleri hazırladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, masalla birlikte antika eşyalar, masalın içinde geçen simgeler, oyuncaklar, kostüm, kıyafet, kukla, maske gibi farklı araç gereçleri masalı desteklemek için masalı anlatmadan önce hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca masalın sonunda drama etkinliği ya da görsel sanat etkinliği ile masalı ilişkilendirmeye dikkat etmişlerdir.

3.1.1. Fiziksel Ortam ve Araç Gereç Hazırlığı

Öğretmenler masal anlatımına hazırlık aşamasında, seçtikleri masala uygun olarak masal anlatacakları eğitim ortamını düzenlediklerini belirtmişlerdir. Masal anlatılacak mekânın seçimi (sınıf, kütüphane, müze gibi), görseller, akıllı tahtada arka plan açılması vb. fiziksel mekân hazırlığı olarak ortaya çıkmıştır. Masal ilk ortaya çıktığı dönemlerde ateş başında anlatılmıştır. Anadolu geleneğinde ise ocak başlarında ve köy odalarında anlatılmaktadır. Masalın dinleyici üzerindeki etkisini artırmak için ortamın düzenlenmesi, dinleyicinin masala odaklanmasını kolaylaştırır. Ö 16 eğitim-öğretim süreçlerinde Anadolu masallarını kullanırken ortamın etkisini şu şekilde açıklamıştır: *“Fiziksel ortam önemli. Kütüphanede masal anlatımı ile sınıfta masal anlatımı aynı etkiyi yapmaz. Mesela en güzel masal anlatımı şark köşesi ya da meşk odası gibi divanlarla dekore edilmiş yerlerde oluyor. Bu da masalın doğası ile ilgili sanırım.”* (Ö 16)

Masallar içerdiği kavramlar, kullanılan kelimeler bakımından nostaljik ifadeler barındırmaktadır. Anlatıcılar, masalı daha dikkat çekici hâle getirmek için farklı araç-gereçler kullanmaktadır. Öğretmenler, masal anlatımı sırasında masalda geçen bir şeyayı masal anlatımını zenginleştirmek için kullandıklarını belirtmişlerdir. En çok kullanılan araç gereçler incelendiğinde, genellikle geçmiş zamanları hatırlatan eşyaların tercih edildiği görülmektedir. Heybe, külek, orak, incik boncuk, minder, ayna, tarak, kozalak, tespih vb. gibi eşyalar bunu daha iyi yansıtmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler Anadolu masallarını anlatırken öğrencilerin dikkatini çekmek için nostaljik eşyaların kullanımına dikkat çekmiştir. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin kültürel mirası somut olarak görmesi açısından önemlidir: *“Sonrasında masala uygun giyinme, elma, heybe, su kuşu, tef gibi materyaller ekliyorum.”* (Ö 3). *“Bazen bir kozalak alıyorum elime, bazen bir tespih, bazense bir kabak.”* (Ö 4)

“Ayrıca masal anlatılacak ortamda akıllı tahtadan açılacak masalla ilgili bir görsel öğrencilerin masala hazırlanmasına fırsat sunuyor. Masal anlatılacak ortama konan bir gaz lambası gibi. Tarihi bir konak masal mekânı olur bazen ya da bir cami bahçesi. Buna karar vermek öğretmenin elinde. Eskiler tebdili mekânda ferahlık vardır, der.” (Ö 11)

Bazı simgeler çağrıştırdıkları kavramlar ile ilişkilendirilmektedir. Masallar incelendiğinde buna en güzel örnek “elma”dır. Her masalın sonunda gökten düşen üç elma önemli bir ritüel olarak bilinmektedir. Masal anlatıcıları gökten düşen elmanın birini anlatana, birini dinleyene birini ise ders çıkarana hediye ederken anlatıcının eline alacağı bir elma ya da elma oyuncuğu, masalın etkisini artıracaktır. Ö 8, bu duruma yönelik yaptığı hazırlıkları anlatırken kıyafet, oyuncak ve elmanın önemini şöyle dile getirmektedir: *“Anlatacağım masala uygun materyaller hazırlıyorum. Giyeceğim kıyafetimi dahi masal anlatımı için özenle seçiyorum. Elmalarımı ve ayımı yanımdan hiç ayırmıyorum.”* (Ö 8)

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ile ilgili canlandırma etkinliklerinin öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunduğu gerçeğinden hareketle Anadolu masalları anlatımı esnasında

ve sonrasında drama çalışmalarına yer verilmesi masalın etkisini artıracaktır. Ö 14 anlatımı zenginleştirmek açısından masal anlatımlarında araç gereç kullanımının önemli olduğu ve bunun için masal canlandırma etkinliklerinde parmak kukla ve kostüm kullandığını belirtmiştir: *“Masal anlatırken malzeme ile anlatmak için gerekli eşyaları hazırlarım. Sonrasında masal karakterlerini unutmamak için parmak kukla, canlandırma, kostümle hazırlık gibi.”* (Ö 14)

3.2. Masal Anlatırken Kullanılan Yöntemler

Eğitimde verilmek istenen mesajın alıcıya iletilmesi sırasında farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu yöntem ve teknikler öğretmenin deneyimi, verilmek istenen mesajın içeriği, alıcının hazır bulunuşluluğu, kullanılacak araç ve gereçlere göre farklılıklar göstermektedir. Nitekim eğitim ortamları ve alandaki kaynaklar incelendiğinde kullanılan belli başlı yöntemlerin düz anlatım, soru cevap, canlandırma, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, gezi, gözlem, problem çözme vb. şekilde olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme esnasında masal anlatıcılığı eğitimi almış sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecinde Anadolu masallarından yararlanırken hangi yöntemlerden etkin olarak faydalandıkları ile ilgili deneyimleri incelenmiştir. Görüşme verilerinin betimsel analizi sonucunda, masalla birlikte kullanılan yöntem ve teknikler teması altında düz anlatım, soru-cevap, canlandırma/dramatizasyon, beyin fırtınası, örneklendirme, oyunlaştırma olmak üzere altı alt kategoriye ulaşılmıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin masal anlatımında kullandığı yöntemler Tablo 5’te şu şekilde gösterilmiştir:

Öğretmenler, masalları anlatırken kullandıkları yöntemleri örneklerle açıklamışlardır. Masal anlatımında aynı anda farklı yöntemleri (düz anlatım, soru-cevap, canlandırma gibi) bir arada kullandıklarını belirtmişlerdir. Kullanılan yöntemler ayrı başlıklar altında detaylı bir şekilde incelenmiş ve ardından her bir yöntemi en iyi yansıtan örneklerle desteklenen öğretmen görüşleri paylaşılmıştır.

3.2.1. Düz Anlatım Yöntemi

Masal anlatıcılığı eğitimi almış sınıf öğretmenleri eğitim süreçlerinde Anadolu masallarından faydalanırken yöntem olarak düz anlatımdan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ö 10 düz anlatımı nasıl kullandığını şu cümlelerde anlatmıştır:

“Düz anlatım masalın genlerinde var. Adı üstünde anlatma. Bu nedenle masalı düz anlatım yoluyla kendim anlatıyorum bazen de gönüllü öğrencilerin anlatmasını istiyorum. Topluluk karşısında kendini ifade etmesinde faydalı olduğunu görüyorum.” (Ö 10)

3.2.2. Soru-Cevap

Öğretmenler, masal anlatımında sıklıkla soru-cevap yönteminden yararlandıklarından söz etmişlerdir. Soru-cevap, öğretmenin soruları formüle ederek öğrencilere sorduğu ve öğrencilerin cevaplandığı bir yöntemdir. Bu yöntemde öğretmen dersi planlarken neyi, ne zaman soracağını belirlemeli, öğrencilerini iyi tanımalı ve öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirerek eleştirel düşüncelerini sağlamalıdır. Ö 7 masal anlatımlarında soru-cevap yönteminin kullanımına ilişkin şu örneği paylaşmıştır:

“Masal anlatımlarında düz anlatım ve soru-cevap yöntemini kullanıyorum. Soru- cevap özellikle çocukların masalla ilgili çıkarım yapmalarını sağlıyor. Ana fikir buldurma, masal kahramanlarından beğendikleri kahramanların özelliklerini anlatma şeklinde kullanıyorum.” (Ö 7)

3.2.3. Canlandırma /Dramatizasyon

Öğretmenlerin, masal anlatırken en çok canlandırma/dramatizasyon/rol yapma tekniğinden yararlandıkları belirlenmiştir. Bu yöntem eğitimde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir ve derse katılımı ve derste etkileşimi artırmada önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin derse daha aktif katılımını teşvik ettiği gözlemlenmiştir. Ö 1, dramatizasyon tekniğini eğitim-öğretim sürecinde şu şekilde kullanmaktadır: *“Drama ve rol yapma yöntemlerini kullanıyorum. Topluluk önünde kendisini ifade edebilme becerilerini geliştirebilmek adına öğrencinin seçtiği bir masalı diğer öğrencilerin karşısında drama olarak gerçekleştirmesini sağlıyorum.”* (Ö 1)

3.2.4. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası bir grubun sorunlara ya da problemlere çözüm bulurken sorun ile ilgili olabildiği kadar çok fikir üretmesidir. Sorun ya da problem ile ilgili önerilen her çözüm, diğer grup üyeleri tarafından daha yeni, farklı ve olası çözümleri bulmayı beraberinde getirir. Masal da bir probleme çözüm sunduğu için beyin fırtınası tekniği ile harmanlanarak kullanılabilir. Katılımcılardan Ö 13 bu durumu masal anlatımında ortaya çıkan durum ile ilgili öğrencilerin fikir üretmesini desteklediği için kullandığını belirtmektedir.

“Aslında gerekli bütün yöntemleri kullanmaya çalışırım. Karşılaştırmalar yapma, seslendirme, beyin fırtınası, sürpriz, anlatım tekniğinin özellikle önemli olduğunu düşünüyorum. Bütün bunlar karşısındaki hayal gücünü harekete geçirip düşüncelerini söyleme ve masalın asıl amaçlarından olan öğüt verici kısım ile eğitsel içeriğin de çocuklarda pekişmesine yardımcı olmaktadır.” (Ö 13)

Öğretmenlerin masal anlatımı ile ilgili yöntemleri seçerken zaman, sınıfın mevcudu, verilmek istenen beceri ve öğrencilerin ilgileri göz önüne alınarak birden fazla yöntemi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. Masallardan Yararlanma Biçimi

Bu araştırmada yapılan görüşmelerin çoğunda kullanılan “kazanım, değerlerin verilmesi, değerler eğitimi, derse katılım, belirli gün ve haftalar, görsel sanatlar, drama, serbest etkinlik” gibi nasıl yararlandıkları ile ilgili yakın cevaplar incelendiğinde elde edilen veriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Masallardan Yararlanma Şekli

	Kullanma Biçimi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Masallardan Yararlanma Şekli	Kazanım	7	35
	Dil Bilgisi	3	15
	Değerler Eğitimi	9	45
	Okuma Yazma	1	5
	Görsel Sanatlar	2	10
	İlgi Çekme	8	40
	Pekiştirme	4	20
	Belirli Gün ve Haftalar	3	15
Toplam		20	100

3.3.1. Değerler Eğitimi Amacıyla Kullanma;

Katılımcıların Anadolu masallarından yararlanma nedenleri içinde değerlerin kavratılması, kazandırılması ve örneklendirilmesi açısından Anadolu masallarından yararlandıkları belirtilmiştir. Değerler eğitimi öne çıkan kullanım şekli olmuştur. Katılımcılardan Ö 4, değerlerin kazandırılması amacıyla eğitim sürecinde Anadolu masallarından nasıl yararlandığını şöyle anlatmaktadır: *“Açıkçası en çok değerler eğitiminde masalı kullanıyorum. Çünkü bizim kök değerlerimiz kültürümüzde var olan değerler. Bu değerler de en güzel masallarda işleniyor.”* (Ö 4)

Anadolu masallarının bütününde amaç çocuklara iyi davranışlar kazandırmak, olumlu örnekler oluşturmak, çocukların kendileri ve yaşadıkları toplum için olumlu duygular beslemelerini sağlamak olduğundan değerler eğitiminde kullanılması daha fazla tercih edilmiştir. Bu masalların içerdiği değerler ile ilgili olarak Ö 11 örnekler vererek eğitim-öğretim süreçlerinde nasıl kullandığını anlatmıştır: *“Mesela arkadaşlık ile ilgili ‘Eş Eşini Bulmayınca’, vatanseverlik ile ilgili ‘Kurt ile Köpek’, emanete sahip çıkmak değeri ile ilgili ‘Ayağına Diken Batan Serçe Masalı’ gibi.”* (Ö 11)

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde toplumsal değerlerin yer alması nedeniyle eğitim-öğretim süreçlerinde Anadolu masallarının kullanıldığı görülmüştür. Nitekim masal setleri incelendiğinde masalların içinde değerlerin yer aldığı belirlenmiştir. Bu setler öğretmenlere yol göstericidir. Ayrıca değerler eğitiminde değeri sezdirme ve yerleştirme aşamasında masalların önemi yadsınamaz. Bu araştırma neticesinde Anadolu masallarından eğitim-öğretim süreçlerinde yararlanma nedenleri arasında değerler eğitimi ilk sırada yer almaktadır.

3.3.2. Kazanımların İşlenmesi Amacıyla Kullanma;

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı yoluyla her kademe ve sınıf düzeyinde işlenecek dersleri belirlemekte, oluşturduğu kurullar aracılığıyla işlenecek kazanımları planlamaktadır. Kazanımlar sarmal olarak basitten karmaşığa doğru, hazır bulunmuşluk ve hayatilik ilkesi gibi ilkeler göz önünde bulundurularak planlanmaktadır. Bu kazanımların öğrencilere aktarılması esnasında çeşitli yöntem, teknik, araç, gereçler kullanılmaktadır. Katılımcılar, eğitim-öğretim süreçlerinde kazanımların işlenmesinde Anadolu masallarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle günlük hayat ile iç içe olan kazanımlarda Anadolu masallarını kullanma sıklığı daha çoktur. Kazanımların işlenmesi konusunda Anadolu masallarından nasıl yararlandığı ile ilgili olarak Ö 1, Hayat Bilgisi dersinden bir kazanımı örnek vererek açıklamıştır: *“Masal ile kazandırabileceğim kazanımlar ile ilgili her durumda yararlanırım. Mesela istek mi ihtiyaç mı konusunu işlerken ‘Tencerecik’ masalını kullanırım.”* (Ö 1)

Eğitim-öğretimin en önemli zamanlarından biri okuma yazma eğitiminin verildiği 1. sınıftır. 1. sınıf okuma yazma öğrenmenin yanında okuma zevkinin ve alışkanlığının kazandırıldığı süreçtir. Okuma yazma sürecinde masallar, hikâyeler, şarkılar, fıkralar öğretmenler tarafından derslerde etkin şekilde kullanılmaktadır. Ö 10 okuma yazma eğitiminde Anadolu masallarını kullanarak süreci renklendirdiğini ve çok etkili olduğunu şöyle belirtmiştir:

“1. sınıfta okuma yazma etkinliklerinde kullandım. Bir masal seçip o haftaki kazanımları o masal üzerinden anlattım. Tüm derslere uyguladım. Ç harfini verirken ‘Çilli Tavuk ve Yavruları’ masalını kullandım. ‘Çilli Tavuk’ ile ilgili müzikler öğrettim, görsel çalışmalar yaptırдыm. Ayrıca yardımlaşma değerini de

ekledim. Çilli tavuğun beş yavrusundan hareketle 5 rakamını pekiştirdim.” (Ö 10)

Masallar, içerdikleri mesajlar ve olayların hayatın içinden gelmesiyle "hayatilik" ilkesine uygun bir yapıya sahiptir. Öğretmenler, bu özellikleri dikkate alarak derslerin kazanımlarını masallarla harmanlayıp öğrencilere aktarabilirler. Ö 15 eğitim-öğretim müfredatında yer alan kazanımları masallarla birleştirerek öğrencilere anlatmaktadır. Bu durumu örneklendirerek şu şekilde açıklamıştır:

“Bazen matematik dersinde bir problem çözümüyle, hayat bilgisi dersinde günlük yaşam becerileriyle, değerler eğitimi ile, Türkçe dersinde masalın özelliklerini birebir anlamak için ya da içinde barındırdığı hayal ürünü/gerçek olaylar, abartılı öğeler, kavramlar vb. işlemek için aslında hayatla paralel pek çok konuda kullanıyorum.” (Ö 15)

Kültür, bir milletin geçmişten günümüze aktardığı maddi ve manevi birikimlerinin tümüdür. Masalın da kültürün bir parçası olduğu görülmektedir. Nitekim Anadolu masallarının temelinde kendi kültürel kodlarımızın gelecek kuşaklara aktarılması ön plana çıkmaktadır. Bu minvalden hareketle Ö 8 kültürümüze ait konuları aktarırken masallara nasıl vurgu yaptığını anlatmaktadır:

“Genellikle Türkçe ve hayat bilgisi derslerinde kültürümüze ait konulardan bahsederken Anadolu masallarına atıfta bulunuyorum. Dersin kazanımı, konusu, belirli gün ve haftalara dikkat ederek Anadolu masallarını seçiyorum.” (Ö 18)

Bu araştırmada görüşleri incelenen sınıf öğretmenlerinin yorumlarından hareketle öğretmenlerin kazanımlara giriş yaparken, kültürümüz ile ilgili kazanımları işlerken ve günlük hayatla ilişkili kazanımları öğrencilere aktarırken Anadolu masallarını kullandığı görülmüştür. Sonuç olarak Anadolu masalları kazanımların işlenmesinde öğretmenlerimiz tarafından kullanılmaktadır.

3.3.3. Diğer sebepler İçin Kullanma;

Masal anlatıcılığı eğitimi almış sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim süreçlerinde Anadolu masallarından yararlanma nedenleri içinde Görsel Sanatlar, drama, belirli gün ve haftalar, derse ilginin toplanması, pekiştirme, dil bilgisi konularının verilmesi ve serbest etkinlikler dersinde de kullanıldığı görülmüştür. Belirli gün ve haftalar ile ilgili Hayvanları Koruma Günü'nde İmdi Dede, farklılıklara saygı Engelliler haftasında Üç Arkadaş kullanılabilir. Eylül ayında haftalık ders çizelgesinde yapılan değişiklik ile ilkokullarda serbest etkinlikler dersinde masal anlatımı ön plana çıkmıştır. Serbest Etkinlikler dersinin bir saatinin masal anlatımı ve geleneksel çocuk oyunları oynatılması şeklinde işlenmesi gerektiği Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı çizelgesinde belirtilmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Masal denilince herkesin aklına önce çocuk gelmekle birlikte masallar yediden yetmişe herkese yöneliktir. Masal, içerisinde yer alan olağanüstü kişiler, yer, zaman ve olaylar sebebiyle hayal ürünü olarak görülmüştür. Bu durum masalların çocuklar için olduğu görüşünü ortaya çıkarmıştır. Masal edebî tür olarak çocuk edebiyatı içerisinde değerlendirilmiştir. Günümüzde masallar çocuklara anlatılacak olsa da masal sadece çocuklara yönelik değildir. Bazı masalarda yetişkinlere ait sorunların yer alması bunun başlıca kanıtıdır (Taşçı, 2021). Masalların ilk anlatılan halleri, bazı versiyon ve varyantları incelendiğinde masalların çocuklara uygun olmadığı görülmektedir. Çünkü masalın

içeriğinde yer alan bazı durumlar çocukları ruhsal ve psikolojik yönden olumsuz etkileyebilir. Çocukların gelişim özelliklerine uygun olmayan içerikler Anadolu Masalları Projesi'nde gözden geçirilerek düzenlenmiş ve çocuğa görelilik ilkesine uygun hâle getirilmiştir.

Sınıf öğretmenleri eğitim süreçlerinde Anadolu Masallarını kullanma ile ilgili gerekli bilgiyi hizmet içi eğitimler aracılığıyla edinmektedir. Bu konu ile ilgili yapılan bir araştırmada hizmet içi eğitimlerin öğretmenler tarafından faydalı bulunduğu ve öğretmenin kendini geliştirmesine olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Bahtiyar & Elbir & Keskin-Bahtiyar, 2023). Öğretmen eğitim programlarından mezun olduktan sonra öğretmenlerin ortalama 35 yıl çalıştığı varsayılırsa öğretmenlerin güncel öğretim yöntem ve tekniklerini takip etmek, kendini geliştirmek ve öğretim içeriğini çeşitlendirmek için hizmet içi eğitimlerden yararlanması gereklidir. Bu yönüyle söz konusu araştırma bulguları bu çalışmayı desteklemektedir.

Eğitim ortamını içerik yönünden zenginleştirmek, öğrenci için ilgi çekici hâle getirmek, öğrenmenin oluşması ve kalıcı hâle gelmesi açısından önemlidir. İyi güdülenmiş, derse hazır gelen öğrencilerden oluşan sınıflarda eğitim ortamı farklı teknikler ile zenginleştirilebilir. Bu durum hem öğrenme-öğretme faaliyetlerini kolaylaştırmakta, hem de sınıf ortamını olumsuz etkileyen davranışları azaltmaktadır. Sonuç olarak sınıf yönetimi kolaylaşmaktadır (Vatansever-Bayraktar, 2015). Masallar da eğitim-öğretim sürecini zenginleştirdiği ve olumlu davranışları kazandırdığı için bu çalışmanın bulgularıyla uyumaktadır.

Eğitim öğretim süreçlerinde kazandırılmaya çalışılan değerler; vatanseverlik, dürüstlük, saygı, empati, yardımlaşma, dayanışma, paylaşma, sevgi, sabır, öz denetim, sorumluluk, adalet değerleriyle birlikte 21 tanedir. Bu araştırmada deneyimlerini paylaşan öğretmenler, eğitim-öğretim süreçlerinde Anadolu masallarını en az ayda bir kullanmaktadırlar. Anadolu masallarını kullanırken dikkate aldıkları başlıca unsurlar şunlardır:

- Kazanımların öğrencilere aktarılması,
- Belirli gün ve haftaların masallar aracılığıyla işlenmesi,
- Değerler eğitiminin masallarla desteklenmesi,
- Serbest etkinlik saatlerinin masallarla değerlendirilmesi,
- Drama, görsel sanatlar gibi sanat etkinliklerinin masallarla ilişkilendirilmesi.

Ayrıca, öğretmenler masalları kullanırken okuma yazma etkinliklerini destekleyici olarak, dinleme becerilerini geliştirici yöntemlerle, kök değerleri kazandırmak amacıyla ve eğitim durumlarını çeşitlendirmek için de kullanmaktadırlar.

Masal türünün eğitim süreçlerinin her kademesinde yer alması gerektiği vurgulanmış ve masalların önemi üzerinde durulmuştur. Anadolu masallarının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim politikasına dahil edilmesi önerisi, bu çalışmanın desteklendiğini göstermektedir (Akın & Akın, 2021). Ayrıca, masalları derslerinde kullanan öğretmenlerin masalın temel yapısını koruyarak istenen değerleri ekleyebilecekleri önerisi, bu çalışma ile benzerlik göstermektedir (Yılar, 2021). Bunun yanı sıra, araştırmada ele alınan bazı değerlerle ilgili olarak masalların az veya hiç bulunmaması (örneğin vatanseverlik gibi), bir diğer önemli benzerliktir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin Anadolu masallarını eğitim-öğretim süreçlerinde kullanırken en sık düz anlatım, soru-cevap ve dramatizasyon/canlandırma etkinliklerini tercih ettikleri

görülmüştür. Bu yöntemlerin kullanımının amacı, öğrencilerin özgüvenlerini artırmak, topluluk önünde kendilerini ifade etmelerini sağlamak ve öğrencilere aidiyet hissi kazandırmaktır. Masalın anlatılması için düz anlatım yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma verilerinin analizi, düz anlatımın eğitim-öğretim süreçlerinde ve masal aktarımında hâlâ en yaygın kullanılan yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin ilgisini çekmek ve bu ilgiyi canlı tutmak, ayrıca öğrencilerin masalla ilgili çıkarımlar yapmalarını sağlamak için soru-cevap yöntemi de sıkça kullanılmıştır. Şahin ve Ulucan tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin en çok kullandığı yöntem ve tekniklerin soru-cevap, anlatım, drama, beyin fırtınası, tartışma ve problem çözme olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Şahin & Ulucan, 2023) bu da bu çalışmanın sonuçlarını doğrular niteliktedir. Ancak, beyin fırtınası tekniğinin kullanımı daha az olmuştur. Konuşma becerilerinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkilerini araştıran Çiçek (2023), bu tekniğin fikirlerde niceliği ön plana çıkarması, değerlendirmeyi geciktirmesi, sınırsız düşünmeyi teşvik etmesi ve farklı fikir kombinasyonları oluşturmasıyla bu araştırmanın bulgularını güçlendirmektedir (Çiçek, 2023).

Anadolu masallarının eğitim-öğretim sürecinde beyin fırtınası tekniğinin nasıl kullanılabileceğini örneklemek gerekirse: “Göğsü Kınalı Serçe” masalında “Gökyüzü eski yerine çıktığında ne yapmayı planlıyorsunuz?” sorusu ile gökyüzünde yapılabilecek etkinliklerin paylaşılması istenebilir. Bu esnada öğrencilerden gelecek uçurtma uçurma, kâğıt uçak uçurma, drone uçurma, kuşları izleme, balon etkinliği vb. değişik fikirler hem öğrencinin dikkatini çekecek hem de fikirlerini öne çıkaracaktır. “Kitap Okuyan Ayı” masalında ülkenin kralının kurdurduğu büyük kütüphanelerden bahsedilip sonrasında “Kütüphanelerde nasıl davranmalıyız?” diyerek beyin fırtınası tekniği kullanılabilir. Böylece hem kütüphane kuralları tekrar edilir hem de öğrencinin masalı içselleştirmesi sağlanabilir.

Masal anlatımı öncesinde hazırlanan ortamın, masalın konusuyla uyumlu resimlerle ve rahat oturma düzenleriyle donatılması gerekmektedir. Öğretmenler, masalın somutlaştırılmasını sağlamak amacıyla masalda geçen objeler, kuklalar, antika eşyalar, heybeler, oyuncaklar, maskeler gibi araç gereçleri kullanmışlardır. Masalın anlatımından sonra ise resim yapma, drama/canlandırma, masal şarkıları dinletme, seramik yapma çalışmaları gibi bütünleştirici etkinlikler düzenlenmiştir. Bu hazırlıkların amacı, öğrencilerin Anadolu masallarını ilgiyle dinlemelerini sağlamak ve mesajları öğrencilere etkili bir şekilde iletmektir. Masal anlatıcılığı üzerine yapılan araştırma, sahnede aksesuar kullanımının, jest ve mimiklerin duygusal geçişleri sağladığını ve dinleyicilerin dikkatini artırdığını göstermiştir (Çeker, 2020). Materyal kullanımının, ilkökul çocuklarının kalıcı öğrenmesini artırdığı bilindiğinden, bu çalışma materyal kullanımının önemini vurgulamaktadır.

Bu çalışmada Anadolu masallarının eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin masal dinlemekten mutlu oldukları, bir sonraki etkinliği heyecanla bekledikleri ve dinledikleri masalları çevreleriyle paylaştıkları belirlenmiştir. Hasan Latif Sarıyüce'nin derlediği masalların değerler açısından incelendiği çalışmada, masallar aracılığıyla çocuklara sevgi, saygı, çalışkanlık, dürüstlük, arkadaşlık ve dostluk gibi değerlerin kazandırılacağı vurgulanmıştır (Alabay -Yolcu, 2019). Ayrıca masalarda toplumsal görgü kuralları gibi birlikte davranma ve teşekkür etme gibi konuların da işlendiği görülmüştür (Ceylan, 2019). Anadolu masallarının diğer masallara göre daha zengin bir değer içeriğine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma,

masalların değerleri kazandırmada oynadığı olumlu rol ile bu çalışmanın sonuçları arasında paralellik göstermektedir.

Çocukların masal dinlemekten mutlu oldukları gerçeği önemlidir. Masallar, eğitim-öğretim sürecini zenginleştirmek ve çocukların hayal güçlerini, ilgilerini ve geniş ufuklarını açmak için etkili bir araç olarak kullanılmalıdır. Bu bağlamda, Cemal Süreyya'nın ifadesiyle "Küçükken masal dinlemeyen çocuklar büyüdüklerinde kediyi bile cetvelle çizerler." Çocuklara masallar aracılığıyla yeni ufuklar açmak, hayal güçlerini canlandırmak ve ilgilerini çekmek, eğitimde masalların önemini vurgulayan unsurlardır (MEB, 2019).

MEB'in hayata geçirdiği Anadolu Masalları Projesi'nin amaçlarıyla bu araştırmanın bulguları ve önerileri örtüşmektedir, bu da masalların eğitimdeki rolünün ve değerinin altını çizmektedir. Anadolu masallarının eğitim-öğretim süreçlerinde kullanımının öğrenci gelişimine katkısıyla ilgili elde edilen sonuç önemlidir. Çalışmanın bulguları, masalların dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim ve bilişsel gelişim alanlarında olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Masallarda temel değerler olan yardımlaşma, arkadaşlık, misafirperverlik, iyilik, doğruluk ve dürüstlük gibi kök değerler aktif bir şekilde işlenmektedir. Özellikle okul öncesi ve ilkökul 1-2 sınıflarında kullanılan Anadolu masallarının içeriği incelenmiş ve bu masallarda adalet, dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değerlere yer verildiği belirlenmiştir (Bektaş, 2023). Bu araştırmanın sonuçları, değerler eğitimi açısından masalların işlevsel bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırlayıp dağıttığı Anadolu Masalları eğitim setleri içerisinde yer alan etkinlik kitabı, masalların hangi kazanımları hedeflediğini detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Araştırmalar, masalların öğrenci gelişimine en büyük katkısının dil gelişimi üzerinde olduğunu göstermektedir. Masallar, özellikle öğrencilerin kelime haznesini genişletmede önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, tekerlemeler konuşma bozukluklarının düzeltilmesinde etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Masal ile ilgili soruların kullanımı ise öğrencilerin ifade becerilerini artırmaktadır.

İlkokul çağındaki çocukların dil gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, masalların şu yararlarını ortaya koymuştur:

- Kelime haznesini geliştirme,
- Zıt kavramların öğretilmesi,
- Deyimlerin öğretilmesine katkı sağlama,
- Abartılı anlatımların kullanımı,
- Hayal gücünü geliştirme,
- Masal tamamlama etkinlikleri ile yazma becerilerini güçlendirme.

Bu bulgular, masalların derslerde kullanılmasının çocukların dil gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir (Onuk, 2013). Dolayısıyla, masalların eğitim süreçlerinde daha yaygın bir şekilde kullanılması önerilebilir.

Anadolu masallarının Türkçe öğretilmesine katkısı üzerine yapılan araştırmada, masalların sadece çocuklara özgü bir tür olmadığı, aynı zamanda yetişkinler için de önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, masalların Türkçe öğretilmesinde söz varlığını geliştirmek için içerdikleri kavramların (saban, düven, harman gibi) kullanılabileceği ve dil gelişimini

desteklemek için tekerlemelerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi sonucu da bu araştırmayı desteklemektedir (Bayraktar-Özen, 2022).

Anadolu masallarının eğitim-öğretim süreçlerinde kullanımı ile ilgili yapılan araştırmada, her ders, kazanım veya konuya uygun masal bulma konusunda zorluklar yaşandığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, belirli gün ve haftalarla ilişkili olarak Anadolu masallarının yeterli düzeyde olmadığı, özellikle vatan, bayrak gibi milli değerlerin işlendiği masalların sayısının az olduğu belirtilmiştir. Bazı Anadolu masallarının ise çocukların gelişim dönemlerine uygun olmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin masal kullanımı ile ilgili yapılan araştırmalar da konu, kazanım, belirli gün veya haftalara ve çocuğun yaşına uygun masal bulma konusunda yaşadıkları sınırlılıkları ortaya koymuştur (Uç, 2022). Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, masalların eğitim ortamına katkısının ve öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkilemesinin bir sonucu olarak meslektaşlarına masal kullanımını önermiştir.

4.1 Öneriler

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı eğitime çevrimiçi ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle MEB, çevrimiçi masal anlatıcılığı eğitimlerinin sayısını arttırabilir.
- Masal anlatıcılığı eğitimlerinin içeriği hazırlanırken eğitim-öğretim süreçlerinde Anadolu masallarının kullanımı ile ilgili örnek uygulamalara da yer verilebilir.
- İlkokul için hazırlanan ders kitaplarında Anadolu masallarına daha fazla yer verilebilir.
- Kazanımlara uygun masal bulmakta zorluk yaşandığı sınırlılığı ile ilgili ders kitabı içerikleri yeniden gözden geçirilip özellikle Türkçe kitaplarında temalara uygun masalların yer alması sağlanabilir.
- Anadolu Masalları ile ilgili karşılaşılan sınırlılıklar arasında çağın gerekliliklerine uygun ve çocuğun ilgisini çekebilecek masallar bulmada zorluk yaşandığı belirtilmiştir. Bu nedenle Anadolu masalları çağın gerektirdiği yeniliklere uygun şekilde düzenlenebilir.
- Türkçe öğretiminde Anadolu masallarının öğrenciye faydalarını çok yönlü araştıran çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, E., & Akın, E. (2021). Öğretmen bakış açısına göre masal ve masal anlatıcılığı. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 17-28.
- Alabay-Yolcu, T. (2019). Hasan Lâtif Sarıyüce'nin Anadolu masallarının eğitsel değerler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Arslantaş, L. F. (2020). Gelenekselden moderne masal anlatıcılığının evrilmesi: Hatay Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Bahtiyar, M., Elbir, B., & Keskin-Bahtiyar, Y. (2023). Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüş ve değerlendirmeleri. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(2), 324-341.
- Bayraktar-Özen, C. (2022). Anadolu masalları ve bu masalların Türkçe öğretimindeki yeri üzerine bir inceleme, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Siirt Üniversitesi.

- Bektaş, B. F. (2023). Okul öncesi ve ilkököl öğrencileri (1-2.Sınıf) için hazırlanan Anadolu masalları eğitim setlerinin incelenmesi ve masallara ilişkin öğrenci tepkileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak E. Akgün, Ö.E. Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2018), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çeker, S. (2019). Şamandan günümüz hikâye- masal anlatıcısına: Kadın. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 151-175.
- Çıblak, N. (2008). Teknoloji çağında kültürel miras olan masalların korunması. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Tübar)*, 23, 39-50.
- Çiçek, M. (2023). Konuşma becerisi ve konuşma becerisinin beyin fırtınası yöntemine göre eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 94, 173-188.
- Ercan, P., & Kıncal, R. Y. (2023). Değerler eğitimi bağlamında Türk ve Japon masalları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 382-401.
- Gedik, S. (2020). Masalların eğitimsel işlevleri. *Journal of Social Sciences and Education*, 3(1), 356-367.
- Güney, E. C. (1966). *Folklor ve eğitim*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi
- Hollingsworth, S., & Ramsden, A. (2018). *Hikâye Anlatma Sanatı*. (Çev. Ali Bucak). İstanbul: İletişim Yayınları.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2024, Mayıs 20). Erişim adresi [https://sozluk.gov.tr/?Ara=Masal\(2024,Haziranhttps://tkb.meb.gov.tr/meb_ay_s_dosyalar/2023_09/14104730_2023-43_Temel_Egitim_Ylkokul_Ortaokul.Pdf](https://sozluk.gov.tr/?Ara=Masal(2024,Haziranhttps://tkb.meb.gov.tr/meb_ay_s_dosyalar/2023_09/14104730_2023-43_Temel_Egitim_Ylkokul_Ortaokul.Pdf)
- İnam, D. (2017). Masal anlatıcılığının toplumdaki işlevleri: İstanbul masal geceleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Kılıç, U. (Ed.). (2019). Anadolu masalları, (e-kitap) [PDF dosyası] MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2019). *Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü Anadolu masalları "atalarımızın dilinden öğrencilerimizin paletinden Anadolu masalları"*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayınları
- Onuk, E. (2013). İlkokul çağı çocuklarının söz varlığının gelişiminde masallar. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 21-31.
- Özbey, N. (2024). Folklor ve eğitim. *Uluslararası Etnopedagoji Dergisi*, 4(1), 36-40.
- Sakaoğlu, S. (2019). *Masal araştırmaları- 1-2*. Ankara: Akçağ.
- Sandelowski, M. (2000). Focus on research methods: Whatever happened to qualitative description? [Araştırma yöntemlerine odaklanma: Nitel betimlemeye ne oldu?] *Research in Nursing and Health*, 23 (4), 334-340.
- Şahin, Oruç., & Çağır, S. (2020). Masal anlatıcılarına göre masal anlatıcılarında olması gereken özellikler. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 707-723.
- Şahin, Y., & Ulucan, P. (2023). Sınıf seçeneklerinin çeşitli öğretim yöntemleri ve tekniklerini kullanma durumları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13 (1), 995-1030.
- Taşçı, K. (2021). Naki Tezel'in "Türk Masalları" adlı kitabında toplumsal cinsiyet rolleri ve kadın erkek ilişkileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

- Topçam, S. (2019). Masal anlatıcılığı ve günümüz masal anlatıcılığında hazırlanma süreçleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Uç, Z. (2022). Anadolu masal anlatıcılığı eğitimi almış okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öğretim süreçlerinde masalın kullanılmasına ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi.
- Vatansever-Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies*, 10(3), 1079-1100
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma Soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yılar, Ö. (2021) İlkokul öğrencileri için hazırlanan Anadolu Masalları'nın iletildiği değerler yönünden incelenmesi. *Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları Dergisi* 4(2), 426-444.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Yiğit, M., & Kesmeçi, A. (2015). Vatandaşlık ve demokrasi eğitiminde masal kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 4(3), 1320-1338.

Research Article

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Sürecinde Anadolu Masallarını Kullanmaları

Primary School Teachers' Use of Anatolian Folktales in Their Teaching Practices

Zeynep TEMİZ & Fatma KARACA AKKOL

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

This study aimed to examine teachers' experiences with the use of Anatolian folktales, which are listed as intangible cultural heritage carried out jointly by the Ministry of National Education (MoNE) and UNESCO. To this end, the study investigated how primary school teachers trained in storytelling use Anatolian folktales in their teaching practices. In particular, the transfer of learning outcomes, teaching values, planning the use of folktales during free activity hours and on certain days, and their effects on language development will be emphasized. In line with this purpose, answers will be sought to the following questions about the use of Anatolian folktales in educational processes:

1. What preparations (e.g., preparation for the folktale, rhymes, tools, folktale environment, games played after the folktale, visual art activities, etc.) do primary school teachers trained in storytelling make regarding the use of Anatolian folktales in their teaching practices?
2. What methods and techniques do primary school teachers trained in storytelling employ when incorporating Anatolian folktales into their teaching practice?
3. What are the contributions of using Anatolian folktales in teaching practice to the development of students by primary school teachers trained in storytelling?

Methods

The research used a qualitative descriptive research design (Sandelowski, 2000). All research requires description and all descriptions require interpretation. The main purpose of qualitative descriptive research is to provide a direct and simple description of any phenomenon. The current study aims to explain the use of Anatolian folktales in education and training processes in a simple way that everyone can understand, instead of creating a theoretical infrastructure.

Sample

The sample consisted of primary school teachers who received training in storytelling and were working in state schools in Türkiye. The teachers were selected using purposive sampling according to their seniority (up to 5 years, between 6-10 years, between 11-15 years, between 16-20 years, and 20 years and above), gender distribution (male and female), and the duration of their training in storytelling and using Anatolian folktales in their classes.

Interviews were conducted with 20 teachers who used Anatolian folktales in their teaching practice.

Data Collection

In this study, a semi-structured interview protocol was used. Before the semi-structured interview questions were created, some questions and scales used in previous research were examined. The draft interview form was evaluated by two expert researchers to assess its suitability for the purpose of the study. According to the expert opinions, the draft form was revised, and pilot interviews were conducted with two classroom teachers who received storytelling training to test its appropriateness. Corrections were made in line with the feedback received, and the semi-structured interview form was finalized. In addition, a demographic data form was added to access the demographic information of the primary school teachers participating in the study.

Data Analysis

Descriptive analysis techniques were used to analyze the qualitative data collected through semi-structured interviews. The researcher first read the raw data obtained from the semi-structured interview forms several times as a whole. The interview data were analysed, and codes and themes that would serve the purpose of the research were determined.

Findings

The findings indicate that the use of folktales enhances students' interest in lessons, provides enjoyable listening experiences, and offers positive developmental support. Additionally, it was concluded that folktales can be effectively utilized to teach values education topics. Furthermore, the study suggests that the pedagogical examination and availability of more folktales suitable for learning objectives could facilitate their easier selection and use by teachers.

Discussion and Conclusion

The findings and recommendations of this study overlap with the aims of the Anatolian Tales Project implemented by the MoNE, which underlines the role and value of tales in education. The result obtained regarding the contribution of the use of Anatolian folktales in educational processes to student development is important. The findings of the study reveal that folktales have positive effects on language, social-emotional development, and cognitive development. In folktales, values such as solidarity, friendship, hospitality, kindness, truthfulness, and honesty, which are fundamental values, are actively promoted.

Araştırma Makalesi / Research Article

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Metinlerin Edebi Türler Açısından
İncelenmesi¹

Examination of Texts in Social Studies Textbooks in Terms of Literary Genres

Mercan KAYA ² & Fitnat GÜRGİL ULUSOY ³

Geliş/Received: 12.06.2024

Kabul/Accepted: 02.08.2024

Öz

Ders kitapları öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme sürecinde yaygın olarak kullandıkları kaynakların başında gelmektedir. Öğrenme sürecinde ders kitabı kullanımının öğrenci ve öğretmenler açısından birçok avantajı bulunmakla birlikte ders kitaplarının içerik ve biçimsel açıdan bazı niteliklere sahip olması da beklenir. Bu niteliklerden biri de ders kitaplarında yer verilen edebi türlerdir. Bu araştırmada, 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki metinlerin edebi türler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış, elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşım ile çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında okutulan toplam sekiz sosyal bilgiler ders kitabı oluşturmaktadır. Araştırmada incelenen veri kaynaklarına EBA üzerinden erişilmiştir. Verilerin analizi sonucu ders kitaplarında en çok yer verilen edebi ürünün haber olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilmeyen edebi türlerin ise anekdot, ağıt, belgesel, günlük, mâni, ninni, tekerleme, bilmece ve çizgi roman olduğu tespit edilmiştir. Yer verilmeyen edebi ürünlerin de ders kitaplarına dahil edilmesi, öğrenme alanlarında edebi ürünlerin çeşitlendirilmesi ve dağılımının dengelenmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler ders kitapları, edebi ürün, nitel araştırma, betimsel analiz.

Abstract

Textbooks are among the most commonly used resources by students and teachers in the learning process. While the use of textbooks in the learning process has many advantages for students and teachers, textbooks are also expected to have certain qualities in terms of content and format. One of these qualities is the variety of literary genres included in textbooks. This research aimed to examine the texts in 4th-, 5th-, 6th-, and 7th-grade social studies textbooks in terms of literary genres. A qualitative research design was used in the research, and the data obtained was analyzed through a descriptive analysis approach. The research sample consisted of eight social studies textbooks taught during the 2022-2023 academic year. The data sources examined in the research were accessed online via the EBA (i.e., education informatics network) platform. The results of the data analysis showed that the most common literary product in the textbooks was news. The literary genres not included in social studies textbooks are anecdotes, elegies, documentaries, diaries, quatrains, lullabies, nursery rhymes, riddles, and comics. It is recommended that literary works not included should be incorporated in textbooks and literary works should be diversified with a balanced distribution across units.

Keywords: Social studies textbooks, literary genres, qualitative research, descriptive analysis.

¹ Bu makale ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığındaki yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

² Gazi Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı. E-posta: kayamercan594@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6316-5676>.

³ Sorumlu Yazar/Corresponding Author Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı. E-posta: fgurgil@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3322-1438>.

1. GİRİŞ

Ulusal alanyazın incelendiğinde terminolojik olarak ders kitabı kavramının farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Doğan ve Torun'a (2018, s. 112) göre ders kitapları, "*ulusal müfredatta yer alan temel amaç ve hedeflere ulaşmak ve müfredatta yer alan kazanımları, kavramları, değer ve becerileri öğrencilere ulaştırmak amacı ile okullarda okutulan temel eğitim materyalidir*". Aslan'a (2010, s.216) göre ise ders kitapları, "*bir toplumun, kendi çocuklarını gelecekte birer olgun birey olarak yaşamaya hazırlamak için, aktarmak istediği ve resmen kabul görmüş olan bilgilerin tamamını içeren*" temel kaynaklardır. Ders kitapları bilgiyi organize ederek sistematik bir şekilde sunma, konuları somutlaştırma, farklı becerilerin geliştirilmesine katkı sağlama, kullanım kolaylığı sağlama, ölçme değerlendirmeye olanak sağlama, öğrencilerin derse karşı tutumunu olumlu bir şekilde etkileme, öğrencilere evrensel ve ulusal değerlerin kazandırılmasında rol model örnekler sunma gibi pek çok işleve sahiptir (Bulut Tutkun, 2008; Kaymakçı, 2013). Öğretmenler ve öğrenciler için temel başvuru kaynağı olan ders kitapları (Özkan, 2010), dijital dönüşüm sürecine rağmen derslerde en yaygın kullanılan materyallerin başında gelmektedir (Aslan, 2010; Bulut Tutkun, 2008; Demirkaya, 2013; Doğan ve Torun, 2018; Kılıç ve Seven, 2002; Semerci, 2004).

Sosyal bilgiler, öğrencinin insan-toplum ilişkileriyle ilgili bilgi ve deneyimlerini geliştirmesine olanak sağladığı gibi bireyin kendisini, değerlerini, düşüncelerini ve bunların keşfini sağlayarak gerekli ortamların hazırlanmasına katkı sağlayacak bir ders olarak (Kabapınar, 2021) ele alınabilir. Sosyal bilgiler bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla (Kıroğlu, 2006, s. 620); tarih, coğrafya, ekonomi, edebiyat, hukuk gibi farklı disiplinlerin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş bir ilk ve ortaokul müfredat dersidir (Doğanay, 2008; Kan, 2010; Turan ve Karasu Avcı, 2018).

Sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ulaşması amacıyla barındırdığı disiplinlerden biri olan edebiyat ile eğitim arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır. Edebiyat ve eğitimin odak noktası insandır, dolayısıyla edebiyat ve eğitim içerik anlamında birbirini tamamlayan, destekleyen ve iç içe olan iki farklı alandır (Kavcar, 2017). Çakır (2014) ve Kavcar (2017) eğitimde edebiyatın rolü ile ilgili önemli hususları dile getirirken, edebiyat ve eğitimin iş birliği içerisinde olduğunu vurgulamışlardır. Kaymakçı (2013) ise edebi türler ile sadece edebiyat dersinin ilişkilendirilemeyeceğinin altını çizmektedir. Kaymakçı'ya göre sosyal bilgiler dersinde konu içeriğine uygun ve iyi yapılandırılmış edebi türlerin kullanılması oldukça önemli bir husustur. Sosyal bilgiler derslerinde; öğretim programında öngörülen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Edebiyat ve edebi ürünler bu hedeflere ulaşma noktasında önemli katkı sağlayabilir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002).

Edebi ürünlere yönelik farklı araştırmacılar tarafından oluşturulan birçok sınıflandırmaya rastlamak mümkündür (Ata, 2017; Aytaş, 2006; Öztürk, Coşkun Keskin ve Otluoğlu, 2014; Tekgöz, 2005; Tokcan, 2016; Topkaya ve Şimşek, 2017; Ulu Kalın, 2017). Söz konusu bu çalışmada, farklı araştırmacılar tarafından oluşturulan sınıflandırmalar incelenmiş ve yeni bir sınıflandırma ortaya konulmuştur. Bu sınıflandırma kapsamında ders kitaplarında yer alan metinlerin incelendiği edebi ürünler; ağıt, atasözü, anekdot, ansiklopedi, belgesel, bilmece, biyografi/otobiyografi, deneme, dergi yazısı, destan, efsane, eğitici çizgi roman, fabl, fıkra, gazete, gezi yazısı/seyahatname, günlük/anı, halk hikâyesi, hikaye, karikatür, kronoloji, makale, mani, marş, masal, mektup, ninni, roman, röportaj, siyasetname, sohbetler, söylev, sözlük, şarkı, türkü, şiirler, tekerleme ve tiyatrodur.

Alanyazın incelendiğinde Demirci (2022) tarafından sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan edebi ürünlere ilişkin öğretmen görüşlerinin; Kapan (2019) tarafından 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki edebi ürünler ile değerlerin ilişkisinin; Sevinç (2018) tarafından 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yazılı edebi ürün kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin;

Yıldırım (2017) tarafından sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürün kullanma durumlarının; Değirmenci Toraman ve Memişoğlu (2022) tarafından ise edebi ürünlerin değerler eğitimi açısından ele alındığı görülmektedir. Yapılan önceki çalışmaların bir kısmı, ders kitaplarındaki tek bir edebi ürünü; bir kısmı da tek bir sınıf düzeyindeki ders kitaplarını incelemiştir. Alanyazında 4., 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerindeki MEB yayınevi ve özel yayınevleri tarafından yayımlanan, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında okutulan, sosyal bilgiler ders kitaplarının tümünde edebi ürünlere yer verilme durumunu inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın alanyazındaki boşluğu dolduracağına inanılmaktadır. Ayrıca ileride yapılacak olan ders kitabı yenileme çalışmalarına da fikir sunabileceği düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Dördüncü sınıf Tuna Yayıncılık sosyal bilgiler ders kitabındaki metinlerde edebi ürünlere yer verilme durumu nedir?
2. Beşinci sınıf Ata Yayıncılık sosyal bilgiler ders kitabındaki metinlerde edebi türlere yer verilme durumu nedir?
3. Beşinci sınıf MEB Yayıncılık sosyal bilgiler ders kitabındaki metinlerde edebi türlere yer verilme durumu nedir?
4. Altıncı sınıf Anadol Yayıncılık sosyal bilgiler ders kitabındaki metinlerde edebi türlere yer verilme durumu nedir?
5. Altıncı sınıf MEB Yayıncılık sosyal bilgiler ders kitabındaki metinlerde edebi türlere yer verilme durumu nedir?
6. Yedinci sınıf MEB1 Yayıncılık sosyal bilgiler ders kitabındaki metinlerde edebi türlere yer verilme durumu nedir?
7. Yedinci sınıf MEB2 Yayıncılık sosyal bilgiler ders kitabındaki metinlerde edebi türlere yer verilme durumu nedir?
8. Yedinci sınıf Ekoyay Yayıncılık sosyal bilgiler ders kitabındaki metinlerde edebi türlere yer verilme durumu nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen veriler (dokümanlar) bilimsel araştırma ilkelerine uygun olarak incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan edebi türlerin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizine başvurulmuştur. Bu yöntem, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı ve sözlü materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmektedir. Nitel araştırmalarda kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2014). Bu çalışmada doküman analizi yöntemi, araştırmanın amacına uygunluğu ve yazılı materyal kapsamında değerlendirilen ders kitaplarını incelemeye olanak sağlaması nedeniyle kullanılmıştır. Araştırma, Forster tarafından oluşturulan doküman incelemesi aşamalarına uygun olarak oluşturulmuştur (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 194). Buna göre doküman incelemesi yöntemi aşağıdaki adımlarla oluşturulmuştur:

1. Dokümanlara ulaşma: Çalışmanın veri kaynaklarını sosyal bilgiler dersinde kullanılan ders kitapları oluşturmaktadır.

2. Özgünlüğü (orijinalliği) kontrol etme: Ders kitaplarına EBA üzerinden erişim sağlanmış olup, ders kitapları üzerinde yer alan ISBN numaraları kontrol edilerek orijinalliği kontrol edilmiştir.
3. Dokümanları anlama: Araştırmanın bulguları açıklanırken oluşturulan tablolarda konu başlıklarına, edebi ürünlerin frekans değerlerine yer verilmiştir.
4. Veriyi analiz etme: Araştırmacı çalışmada topladığı verileri betimsel analize tabi tutmuştur.

2.2. Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynakları, 2022-2023 eğitim öğretim döneminde okutulan ve MEB tarafından onaylanmış 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarıdır. Veri kaynaklarına Talim Terbiye Kurulu'na bağlı EBA üzerinden 01.12.2023 tarihinde erişilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen bulgular, betimsel analiz yöntemine uygun olarak analiz edilmiştir. Sığrı (2018, s. 276) dokümanter analiz şeklinde de nitelendirdiği betimsel analizi, “*elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlendiği ve betimlendiği bir nitel veri analiz tekniği*” şeklinde ele almaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 224) betimsel analiz sürecini; analiz için bir çerçeve oluşturma, verileri işleme, bulguları tanımlama ve bulguları yorumlama şeklinde dört aşamada ele almaktadır. Söz konusu bu araştırmada da betimsel analiz için çerçeve oluşturma aşamasında alanyazın taranarak edebi türlere yönelik sınıflamalar incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından alanyazın da dikkate alınarak yeni bir sınıflama oluşturulmuştur. Belirlenen bu sınıflamaya göre ders kitaplarında yer alan edebi ürünler ve bunların frekans değerleri tespit edilmiştir. Analizin üçüncü aşamasında her bir ders kitabına ait tablolar oluşturularak gerekli açıklamalarda bulunulmuştur. Analizin son aşamasında ise önceki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırmalar ve ilişkilendirmeler yapılarak bulgular açıklanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada, 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan edebi metinler hem ilk araştırmacının kendisi hem de bir bilim uzmanı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Veri analizinin güvenilirliği, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formül kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmacının yaptığı ilişkilendirmeler ile bilim uzmanının oluşturduğu ilişkilendirmeler karşılaştırılmıştır. Bu çalışmadaki verilerde, kodlayıcılar arasındaki uyum %92,18 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Etiği

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. Bu araştırmada kamuya açık bir kaynak olan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda okutulan Sosyal Bilgiler Ders Kitapları taranarak doküman analizi tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan edebi ürünlerin incelenmesine ait bulgulara yer verilmiştir.

3.1. 4. Sınıf Tuna Yayıncılık Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı

Tablo 1. 4. Sınıf Tuna Yayıncılık Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı

Edebi Türler	Öğrenme Alanları															
	Birey ve Toplum		Kültür ve Miras		İnsanlar, Yerler ve Çevreler		Bilim, Teknoloji ve Toplum		Üretim, Dağıtım ve Tüketim		Etkin Vatandaşlık		Küresel Bağlantılar		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ağıtlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anekdotlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ansiklopediler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Atasözleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Belgeseller	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilmeceler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Biyografiler/Otobiyografiler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Denemeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,03	-	-	1	3,03	3,03
Dergi Yazıları	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,03	1	3,03	3,03
Destanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Efsaneler	-	-	-	-	1	3,03	-	-	-	-	-	-	-	1	3,03	3,03
Eğitici Çizgi Romanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fabllar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fıkralar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gezi Yazıları/Seyahatnameler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Günlükler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Haberler	1	3,03	-	-	-	-	2	6,06	2	6,06	-	-	3	9,09	8	24,24
Halk Hikayeleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hatıratlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hikayeler	2	6,06	2	6,06	2	6,06	1	3,03	1	3,03	1	3,03	-	-	9	27,27
Karikatürler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kronolojiler	1	3,03	1	3,03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	6,06
Makaleler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Maniler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Marşlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Masallar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mektuplar	-	-	1	3,03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,03
Ninniler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Romanlar	-	-	1	3,03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,03
Röportajlar	1	3,03	1	3,03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	6,06
Siyasetnameler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Sohbetler	-	-	-	-	-	-	1	3,03	-	-	-	-	-	-	1	3,03
Söylevler (Nutuk)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,03	-	-	1	3,03
Sözlükler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Şarkılar/Türküler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Şiirler	1	3,03	1	3,03	2	-	-	-	1	3,03	-	-	-	-	5	15,15
Tekerlemeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tiyatro Metinleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	6	18,18	7	21,21	5	15,15	4	12,12	4	12,12	3	9,09	4	12,12	33	100

Tablo 1’da yer alan verilere göre, Tuna Yayıncılık tarafından hazırlanan 4. sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler ders kitabında toplam 33 edebi ürün yer almaktadır. Bu edebi ürünlerin dağılımına bakıldığında, en fazla sayıda hikaye (f=9) türünde edebi ürün bulunduğu tespit edilmiştir. Ders kitabında en fazla yer alan edebi ürünlerin “Kültür ve Miras” (f=7) öğrenme alanında olduğu da görülmektedir. Diğer yandan en az yer alan edebi ürünün “Etkin Vatandaşlık” (f=3) öğrenme alanında olduğu da görülmektedir.

3.2. 5. Sınıf MEB Yayıncılık Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı

Tablo 2. 5. Sınıf MEB Yayıncılık Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı

Edebi Türler	Öğrenme Alanları															
	Birey ve Toplum		Kültür ve Miras		İnsanlar, Yerler ve Çevreler		Bilim, Teknoloji ve Toplum		Üretim, Dağıtım ve Tüketim		Etkin Vatandaşlık		Küresel Bağlantılar		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ağıtlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anekdotlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ansiklopediler	-	-	-	-	-	-	1	1,85	-	-	-	-	-	-	1	1,85
Atasözleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Belgeseller	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilmeceler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Biyografiler/Otobiyografiler	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,85	1	1,85	1	1,85	3	5,56
Denemeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dergi Yazıları	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Destanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,85	1	1,85
Efsaneler	-	-	2	3,70	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	3,70
Eğitici Çizgi Romanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fabllar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fıkralar	-	-	1	1,85	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,85
Gezi Yazıları/Seyahatnameler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Günlükler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Haberler	3	5,56	5	9,26	5	9,26	3	5,56	4	7,41	2	3,70	8	14,81	30	55,56
Halk Hikayeleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hatıratlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hikayeler	2	3,70	-	-	-	-	-	-	1	1,85	-	-	1	1,85	4	7,41
Karikatürler	-	-	1	1,85	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	4	7,41
Kronolojiler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Makaleler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Maniler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Marşlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Masallar	1	1,85	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,85
Mektuplar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ninniler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Romanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,85	1	1,85
Röportajlar	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,85	-	-	-	-	1	1,85
Siyasetnameler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sohbetler	1	1,85	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,85
Söylevler (Nutuk)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,85	-	-	1	1,85
Sözlükler	-	-	1	1,85	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,85
Şarkılar/Türküler	-	-	1	1,85	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,85
Şiirler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,85	-	-	1	1,85
Tekerlemeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tiyatro Metinleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	7	12,96	11	20,37	5	9,26	7	12,96	7	12,96	5	9,26	12	22,22	54	100

Tablo 2’de yer alan verilere göre, MEB Yayıncılık tarafından hazırlanan 5. sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler ders kitabında toplam 54 edebi ürün yer almaktadır. Bu edebi ürünlerin dağılımına bakıldığında, en fazla sayıda haber (f=30) türünde edebi ürün bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tablo 2 incelendiğinde; ağıt, anekdot, atasözü, belgesel, bilmece, deneme, dergi yazısı, eğitici çizgi roman, fabl, gezi yazısı, günlük, halk hikayesi, hatırat, kronoloji, makale, mani, marş, mektup, ninni, siyasetname, tekerleme ve tiyatro metni türlerinde edebi ürünlerin ders kitabında yer almadığı da belirlenmiştir. Diğer yandan tabloda, ilgili ders kitabında en fazla yer alan edebi ürünlerin “Küresel Bağlantılar” (f=12) öğrenme alanında; en az yer alan edebi ürünlerin “İnsanlar Yerler ve Çevreler” (f=5) ve “Etkin Vatandaşlık” (f=5) öğrenme alanlarında olduğu görülmüştür.

3.4.5. Sınıf Ata Yayıncılık Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı

Tablo 3. 5. Sınıf Ata Yayıncılık Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı

Edebi Türler	Öğrenme Alanları															
	Birey ve Toplum		Kültür ve Miras		İnsanlar, Yerler ve Çevreler		Bilim, Teknoloji ve Toplum		Üretim, Dağıtım ve Tüketim		Etkin Vatandaşlık		Küresel Bağlantılar		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ağıtlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anekdotlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ansiklopediler	-	-	1	2,22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,22
Atasözleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Belgeseller	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilmeceler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Biyografiler/Otobiyografiler	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,22	-	-	1	2,22	2	4,44
Denemeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dergi Yazıları	1	2,22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,22
Destanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Efsaneler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eğitici Çizgi Romanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fabllar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fıkralar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gezi Yazıları/Seyahatnameler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Günlükler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Haberler	4	8,89	1	2,22	6	13,33	3	6,67	5	11,11	4	8,89	6	13,33	29	64,44
Halk Hikayeleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hatıratlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hikayeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,22	1	2,22	2	4,44
Karikatürler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kronolojiler	-	-	1	2,22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,22
Makaleler	-	-	-	-	-	-	3	6,67	-	-	1	2,22	-	-	4	8,89
Maniler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Marşlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,22	-	-	1	2,22
Masallar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mektuplar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ninniler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Romanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Röportajlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Siyasetnameler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sohbetler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Söylevler (Nutuk)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sözlükler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Şarkılar/Türküler	-	-	1	2,22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,22
Şiirler	-	-	1	2,22	1	2,22	-	-	-	-	1	2,22	-	-	3	6,67
Tekerlemeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tiyatro Metinleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	5	11,11	5	11,11	7	15,56	6	13,33	6	13,33	8	17,78	8	17,78	45	100

Tablo 3'te yer alan verilere göre, Ata Yayıncılık tarafından hazırlanan 5. sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler ders kitabında toplam 45 edebi ürün yer almaktadır. Bu edebi ürünlerin dağılımına bakıldığında, en fazla sayıda haber (f=29) türünde edebi ürün bulunduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan tabloda, ilgili ders kitabında en fazla yer alan edebi ürünlerin “Etkin Vatandaşlık” (f=8) ve “Küresel Bağlantılar” (f=8) öğrenme alanlarında olduğu tespit edilirken, en az “Birey ve Toplum” (f=5) ile “Kültür ve Miras” (f=5) öğrenme alanlarında yer aldığı belirlenmiştir.

3.4. 6. Sınıf MEB Yayıncılık Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı

Tablo 4. 6. Sınıf MEB Yayıncılık Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı

Edebi Türler	Öğrenme Alanları															
	Birey ve Toplum		Kültür ve Miras		İnsanlar, Yerler ve Çevreler		Bilim, Teknoloji ve Toplum		Üretim, Dağıtım ve Tüketim		Etkin Vatandaşlık		Küresel Bağlantılar		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ağıtlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anekdotalar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ansiklopediler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Atasözleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Belgeseller	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilmeceler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Biyografiler/Otobiyografiler	-	-	5	10,42	-	-	-	-	-	-	1	2,08	-	-	6	12,5
Denemeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dergi Yazıları	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Destanlar	-	-	1	2,08	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,08
Efsaneler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eğitici Çizgi Romanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fabllar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Fıkralar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Gezi Yazıları/Seyahatnameler	-	-	1	2,08	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,08	
Günlükler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Haberler	3	6,25	2	4,17	-	-	4	8,33	1	2,08	6	12,5	6	12,5	22	45,83
Halk Hikayeleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Hatıratlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Hikayeler	3	6,25	-	-	-	-	-	-	1	2,08	-	-	-	-	4	8,33
Karikatürler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Kronolojiler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Makaleler	1	2,08	5	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,08	7	14,58	
Maniler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Marşlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Masallar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Mektuplar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Ninniler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Romanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Röportajlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Siyasetnameler	-	-	2	4,17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	4,17	
Sohbetler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Söylevler (Nutuk)	1	2,08	2	4,17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	6,25	
Sözlükler	-	-	1	2,08	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,08	
Şarkılar/Türküler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Şiirler	-	-	1	2,08	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,08	
Tekerlemeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Tiyatro Metinleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Toplam	8	16,67	20	41,67	-	-	4	8,33	2	4,17	7	14,58	7	14,58	48	100

Tablo 4’te yer alan verilere göre, MEB Yayıncılık tarafından hazırlanan 6. sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler ders kitabında toplam 48 edebi ürün yer almaktadır. Bu edebi ürünlerin dağılımına bakıldığında, en fazla sayıda haber (f=22) türünde edebi ürün bulunduğu tespit edilmiştir. Ağıt, anekdot, ansiklopedi, atasözü, belgesel, bilmece, deneme, dergi yazısı, efsane, eğitici çizgi roman, fabl, fıkra, günlük, halk hikayesi, hatırat, karikatür, kronoloji, mani, marş, masal, mektup, ninni, roman, röportaj, sohbet, şarkı/türkü, tekerleme ve tiyatro metni türlerinde edebi ürünlerin ders kitabında yer almadığı da analizler sonucunda tespit edilmiştir. Söz konusu tablo incelendiğinde, ilgili ders kitabında en fazla yer alan edebi ürünlerin “Kültür ve Miras” (f=20) öğrenme alanında yer aldığı; buna karşın “İnsanlar Yerler ve Çevreler” (f=0) öğrenme alanında ise hiçbir edebi ürüne yer verilmediği belirlenmiştir.

3.5. 6. Sınıf Anadolu Yayıncılık Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı

Tablo 5. 6. Sınıf Anadolu Yayıncılık Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı

Edebi Türler	Öğrenme Alanları															
	Birey ve Toplum		Kültür ve Miras		İnsanlar, Yerler ve Çevreler		Bilim, Teknoloji ve Toplum		Üretim, Dağıtım ve Tüketim		Etkin Vatandaşlık		Küresel Bağlantılar		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ağıtlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anekdotlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ansiklopediler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Atasözleri	1	3,23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,23	
Belgeseller	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilmeceler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Biyografiler/Otobiyografiler	1	3,23	-	-	-	-	-	-	1	3,23	-	-	-	2	6,45	
Denemeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dergi Yazıları	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Destanlar	-	-	3	9,68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	9,68	
Efsaneler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eğitici Çizgi Romanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fabllar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fıkralar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gezi Yazıları/ Seyahatnameler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Günlükler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Haberler	3	9,68	-	-	2	6,45	6	19,35	2	6,45	4	12,9	2	6,45	19	61,29
Halk Hikayeleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hatıratlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hikayeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Karikatürler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kronolojiler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Makaleler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Maniler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Marşlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Masallar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mektuplar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ninniler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Romanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Röportajlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Siyasetnameler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Sohbetler	1	3,23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,23
Söylevler (Nutuk)	2	6,45	1	3,23	-	-	1	3,23	-	-	1	3,23	-	-	5	16,13
Sözlükler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Şarkılar/Türküler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Şiirler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tekerlemeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tiyatro Metinleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	8	25,81	4	12,9	2	6,45	7	22,58	3	9,68	5	16,13	2	6,45	31	100

Tablo 5’te yer alan verilere göre, Anadol Yayıncılık tarafından hazırlanan 6. sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler ders kitabında toplam 31 edebi ürün yer alırken en fazla sayıda haber (f=19) bulunduğu tespit edilmiştir. Öte yandan ağıt, anekdot, ansiklopedi, belgesel, bilmece, deneme, dergi yazısı, efsane, eğitici çizgi roman, fabl, fıkra, gezi yazısı/seyahatname, günlük, halk hikayesi, hatırat, hikaye, karikatür, kronoloji, makale, mani, marş, masal, mektup, ninni, roman, röportaj, siyasetname, sözlük, şarkı/türkü, şiir, tekerleme ve tiyatro metni türlerinde edebi ürünlerin ders kitabında yer almadığı da tespit edilmiştir. Ders kitabında en fazla yer alan edebi ürünlerin “Birey ve Toplum” (f=8) öğrenme alanında olduğu, bu öğrenme alanını “Bilim Teknoloji ve Toplum”(f=7) öğrenme alanının izlediği belirlenmiştir. En az edebi ürünün yer verildiği öğrenme alanı ise “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” (f=2) ve “Küresel Bağlantılar” (f=2) öğrenme alanlarıdır.

3.6. 7. Sınıf MEB1 Yayıncılık Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı

Tablo 6. 7. Sınıf MEB1 Yayıncılık Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı

Edebi Türler	Öğrenme Alanları															
	Birey ve Toplum		Kültür ve Miras		İnsanlar, Yerler ve Çevreler		Bilim, Teknoloji ve Toplum		Üretim, Dağıtım ve Tüketim		Etkin Vatandaşlık		Küresel Bağlantılar		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ağıtlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anekdotlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ansiklopediler	-	-	1	3,23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,23
Atasözleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Belgeseller	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilmeceler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Biyografiler/Otobiyografiler	-	-	1	3,23	-	-	2	6,45	-	-	-	-	-	-	3	9,68
Denemeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dergi Yazıları	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Destanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Efsaneler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eğitici Çizgi Romanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fabllar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Fıkralar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Gezi Yazıları/ Seyahatnameler		1	3,23									1	3,23			
Günlükler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Haberler	1	3,23		1	3,23		4	12,9	2	6,45	3	9,68	11	35,48		
Halk Hikayeleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Hatıratlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Hikayeler	2	6,45		1	3,23		1	3,23	1	3,23		5	16,13			
Karikatürler	1	3,23										1	3,23			
Kronolojiler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Makaleler	1			1	3,23		1	3,23				3	9,68			
Maniler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Marşlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Masallar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Mektuplar						1	3,23					1	3,23			
Ninniler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Romanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Röportajlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Siyasetnameler		1	3,23									1	3,23			
Sohbetler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Söylevler (Nutuk)		1	3,23				1	3,23		1	3,23	3	9,68			
Sözlükler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Şarkılar/Türküler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Şiirler	1	3,23										1	3,23			
Tekerlemeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Tiyatro Metinleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Toplam	6	19,35	5	16,13	3	9,68	3	9,68	7	22,58	3	9,68	4	12,9	31	100

Tablo 6’da yer alan verilere göre, MEB1 Yayıncılık tarafından hazırlanan 7. sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler ders kitabında toplam 31 edebi ürün yer almaktadır. Bu edebi ürünlerin dağılımına bakıldığında, en fazla sayıda haber (f=11) türünde edebi ürün bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ders kitabında ağıt, anekdot, atasözü, belgesel, bilmece, deneme, dergi yazısı, destan, efsane, eğitici çizgi roman, fabl, fıkra, günlük, halk hikayesi, hatırat, kronoloji, mani, marş, masal, ninni, roman, röportaj, sohbet, sözlük, şarkı/türkü, tekerleme ve tiyatro metni türlerinde edebi ürünlerin yer almadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan tablo 6 incelendiğinde, ilgili ders kitabında en fazla yer alan edebi ürünlerin “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” (f=7) öğrenme alanında olduğu görülürken en az “İnsanlar Yerler ve Çevreler (f=3), “Bilim Teknoloji ve Toplum” (f=3) ve “Etkin Vatandaşlık” (f=3) öğrenme alanlarında olduğu tespit edilmiştir.

3.7. 7. Sınıf MEB2 Yayıncılık Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı

Tablo 7. 7. Sınıf MEB2 Yayıncılık Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı

Edebi Türler	Öğrenme Alanları															
	Birey ve Toplum		Kültür ve Miras		İnsanlar, Yerler ve Çevreler		Bilim, Teknoloji ve Toplum		Üretim, Dağıtım ve Tüketim		Etkin Vatandaşlık		Küresel Bağlantılar		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ağıtlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anekdotlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ansiklopediler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Atasözleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Belgeseller	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilmeceler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Biyografiler/Otobiyografiler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Denemeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,59	-	-	1	1,59
Dergi Yazıları	-	-	-	-	1	1,59	1	1,59	-	-	-	-	-	-	2	3,17
Destanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Efsaneler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eğitici Çizgi Romanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fabllar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fıkralar	1	1,59	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,59
Gezi Yazıları/ Seyahatnameler	-	-	1	1,59	-	-	-	-	-	-	1	1,59	-	-	2	3,17
Günlükler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Haberler	1	1,59	-	-	4	6,35	3	4,76	1	1,59	2	3,17	6	9,52	17	26,98
Halk Hikayeleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hatıratlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hikayeler	2	3,17	1	1,59	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	4,76
Karikatürler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kronolojiler	-	-	-	-	-	-	1	1,59	1	1,59	-	-	-	-	2	3,17
Makaleler	1	1,59	11	17,46	1	1,59	3	4,76	3	4,76	3	4,76	2	3,17	24	38,1
Maniler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Marşlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Masallar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mektuplar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ninniler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Romanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Röportajlar	3	4,76	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,59
Siyasetnameler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sohbetler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Söylevler (Nutuk)	1	1,59	1	1,59	-	-	-	-	2	3,17	2	3,17	1	1,59	7	11,11
Sözlükler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Şarkılar/Türküler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Şiirler	-	-	1	1,59	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,59
Tekerlemeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tiyatro Metinleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	9	9,52	15	23,81	6	9,52	8	12,7	7	11,11	9	9,52	9	9,52	63	100

Tablo 7’de yer alan verilere göre, MEB2 yayıncılık tarafından hazırlanan 7. sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler ders kitabında toplam 63 edebi ürün yer almaktadır. Bu edebi ürünlerin dağılımına bakıldığında, en fazla sayıda makale (f=24) türünde edebi ürün bulunduğu tespit edilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde söz konusu ders kitabında en fazla yer alan edebi ürünlerin “Kültür ve Miras” (f=15) öğrenme alanında olduğu görülmektedir. Buna karşın en az edebi ürüne yer verilen öğrenme alanının ise “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” (f=6) öğrenme alanı olduğu tespit edilmiştir.

3.8. 7. Sınıf Ekoyay Yayıncılık Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı

Tablo 8. 7. Sınıf Ekoyay Yayıncılık Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı

Edebi Türler	Öğrenme Alanları															
	Birey ve Toplum		Kültür ve Miras		İnsanlar, Yerler ve Çevreler		Bilim, Teknoloji ve Toplum		Üretim, Dağıtım ve Tüketim		Etkin Vatandaşlık		Küresel Bağlantılar		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ağıtlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anekdotalar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ansiklopediler	-	-	3	11,11	-	-	2	7,41	-	-	-	-	-	-	5	18,52
Atasözleri	-	-	-	-	-	-	1	3,7	-	-	-	-	-	-	1	3,7
Belgeseller	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilmeceler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Biyografiler/Otobiyografiler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Denemeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dergi Yazıları	-	-	-	-	1	3,7	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,7
Destanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Efsaneler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eğitici Çizgi Romanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fabllar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fıkralar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gezi Yazıları/ Seyahatnameler	-	-	1	3,7	-	-	-	-	1	3,7	-	-	-	-	2	7,41
Günlükler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Haberler	3	11,11	5	18,52	2	7,41	-	-	2	7,41	3	11,11	3	11,11	18	66,67
Halk Hikayeleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hatıratlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hikayeler	1	3,7	1	3,7	-	-	-	-	1	3,7	1	3,7	-	-	4	14,81
Karikatürler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kronolojiler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Makaleler	-	-	-	-	1	3,7	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,7
Maniler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Marşlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Masallar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mektuplar	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,7	-	-	-	-	1	3,7
Ninniler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Romanlar	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,7	-	-	-	-	1	3,7
Röportajlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Siyasetnameler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,7	-	-	1	3,7
Sohbetler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Söylevler (Nutuk)	1	3,7	-	-	-	-	-	1	3,7	-	-	1	3,7	-	3	11,11
Sözlükler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Şarkılar/Türküler	-	-	1	3,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,7
Şiirler	-	-	-	-	1	3,7	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,7
Tekerlemeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tiyatro Metinleri	1	3,7	-	-	-	-	-	-	1	3,7	-	-	-	-	2	7,41
Toplam	6	22,22	11	40,74	5	18,52	4	14,81	7	25,93	6	22,22	3	11,11	42	100

Tablo 8’de yer alan verilere göre, Ekoyay Yayıncılık tarafından hazırlanan 7. sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler ders kitabında toplam 42 edebi ürün yer almaktadır. Bu edebi ürünlerin dağılımına bakıldığında, en fazla sayıda haber (f=18) türünde edebi ürün bulunduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan tabloda, ilgili ders kitabında en fazla yer alan edebi ürünlerin “Kültür ve Miras” (f=11) öğrenme alanında olduğu belirlenirken, en az yer verilen edebi ürünlerin “Küresel Bağlantılar” (f=3) öğrenme alanında olduğu tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki edebi metinlerin edebi ürünler açısından incelendiği bu araştırmada sekiz farklı sosyal bilgiler ders kitabı analiz edilmiştir. Yapılan analizlere göre; Tuna Yayıncılık tarafından hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplamda 33 edebi ürün bulunmaktadır. İlgili ders kitabına ilişkin veriler incelendiğinde; deneme, dergi yazısı, efsane, haber, hikaye, kronoloji, mektup, roman, röportaj, sohbet, söylev (nutuk) ve şiir türlerinde edebi ürünlerin yer aldığı ve özellikle hikaye türünün en fazla temsil edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ünlü (2016) tarafından gerçekleştirilen ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tercih ettikleri edebi türleri ele aldığı çalışmasında, en sık kullanılan türün

hikaye olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaymakçı (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitabında da en çok kullanılan edebi türün hikaye olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ünlü'ye (2016) göre hikaye gibi kurgusal edebi türler kullanım kolaylığı sağlaması, konu ile bağlantılık kurmada kolaylık sağlaması ve öğrenmeyi kolaylaştırması gibi etmenler nedeni ile tercih edilmektedir. Özellikle bu yaş grubu öğrencilerin gelişimsel durumları da düşünüldüğünde öğrenmenin anlamlı ve kalıcı hale getirilmesine yardımcı olacak bu tür edebi ürünlerin nitelik ve niceliğinin artırılması gerektiği söylenebilir.

MEB Yayıncılık 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplamda 54 edebi ürün bulunmaktadır. İlgili ders kitabında ansiklopedi, biyografi/otobiyografi, destan, efsane, fıkra, haber, hikaye, karikatür, masal, roman, röportaj, sohbet, söylev, sözlük, şarkı/türkü ve şiir türlerinde edebi ürünlerin yer aldığı ve özellikle haber türünün en fazla temsil edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Değirmenci Toraman ve Memişoğlu (2022), çalışmalarında 5. sınıf ders kitabında en çok haber türüne yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte, MEB Yayıncılık 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en fazla edebi ürününün “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer aldığı da belirlenmiştir. Fidan, Çelen ve Kanat (2018), sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabındaki öğrenme etkinliklerini ele aldıkları çalışmada, en çok haber izleme/yorumlama etkinliklerine yer verildiği ve en fazla “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında haber türüne yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda 5. sınıf MEB sosyal bilgiler ders kitabından elde edilen sonuçlar ile Değirmenci Toraman ve Memişoğlu (2022) ve Fidan, Çelen ve Kanat (2018)'in çalışma sonuçları birbirini desteklediği ifade edilebilir.

Ata Yayıncılık tarafından hazırlanan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplamda 45 farklı edebi ürüne yer verilmiştir. İlgili ders kitabında haber türünün en fazla temsil edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Taşkın ve Memişoğlu (2019) çalışmalarında, ders kitaplarında güncel konulara yer verilirken en fazla haber kaynaklarından yararlanıldığı sonucuna ulaşırken; Temur (2022) araştırmasında sosyal bilgiler ders kitaplarında genel ağ haberlerine çokça yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Yine Taşkın ve Memişoğlu (2019) çalışmasında, Ata Yayıncılık tarafından hazırlanan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tüm öğrenme alanlarında bir güncel olay/haber örneğine yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır.

MEB Yayıncılık tarafından yayımlanan 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplamda 48 edebi ürün olduğu tespit edilmiştir. Veriler incelendiğinde; biyografi/otobiyografi, destan, gezi yazısı, haber, hikâye, makale, siyasetname, söylev, sözlük ve şiir türlerinde edebi ürünlerin yer aldığı ve özellikle haber türünün en fazla temsil edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öte yandan MEB Yayıncılık 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında herhangi bir edebi ürüne yer verilmediği de tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Görmez'de (2018) çalışmasında MEB 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında herhangi bir edebi ürüne rastlamamıştır. Her iki çalışmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında edebi türlerin yeterince dengeli dağıtılmadığı söylenebilir.

Anadol Yayıncılık tarafından yayımlanan 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplamda 31 edebi ürün bulunmaktadır. İlgili ders kitabına ilişkin veriler incelendiğinde; atasözleri, biyografi/otobiyografi, destan, haber, sohbet ve söylev türlerinde edebi ürünlerin yer aldığı ve özellikle haber türünün en fazla temsil edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Anadolu Yayıncılık tarafından yayımlanan 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en fazla edebi ürününün “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer aldığı da belirlenmiştir.

MEB1 Yayıncılık tarafından hazırlanan 7. sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler ders kitabında toplam 31 edebi ürün yer almaktadır. İlgili ders kitabına ilişkin veriler incelendiğinde; ansiklopedi, biyografi, gezi yazısı, haber, hikâye, karikatür, makale, mektup, siyasetname, söylev ve şiir türlerinde edebi ürünlerin yer aldığı ve özellikle haber türünün en fazla temsil

edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca MEB1 7. sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler ders kitabında en fazla edebi ürününün “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer aldığı belirlenmiştir.

MEB2 Yayıncılık tarafından yayımlanan 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplam 63 edebi ürün yer almaktadır. İlgili ders kitabına ilişkin veriler incelendiğinde; deneme, dergi yazısı, fıkra, gezi yazısı/ seyahatname, haber, hikaye, kronoloji, makaleler, röportaj, söylev (nutuk) ve şiir türlerinde edebi ürünlerin yer aldığı ve özellikle makale türünün en fazla temsil edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer yandan MEB2 7. sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler ders kitabında en fazla edebi ürününün “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer aldığı da belirlenmiştir.

Verilerin analizine göre, Ekoyay Yayıncılık tarafından yayımlanan 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplam 42 edebi ürünün yer aldığı tespit edilmiştir. İlgili ders kitabına ilişkin veriler incelendiğinde; ansiklopedi, atasözleri, dergi yazısı, gezi yazısı, haber, hikâye, makale, mektup, roman, tiyatro metni, seyahatname, söylev, şarkı/türkü ve şiir türlerinde edebi ürünlerin yer aldığı ve özellikle haber türünün en fazla temsil edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca ilgili ders kitabında en fazla yer alan edebi ürünlerin “Kültür ve Miras” öğrenme alanında olduğu belirlenirken, en az yer verilen edebi ürünlerin “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen önemli sonuçlardan biri de 4. sınıf Tuna Yayıncılık ve 7. sınıf MEB2 Yayıncılık tarafından yayımlanan ders kitapları hariç, diğer tüm seviyedeki ders kitaplarında en fazla yer verilen edebi ürünün haberler olduğunun belirlenmesidir. Bu durum, sosyal bilgiler dersinin günlük yaşamı kapsayan yapısı ile açıklanabilir.

Bu sonuçlar ışığında şu öneriler verilebilir:

- MEB Yayıncılık tarafından yayımlanan 6. sınıf ders kitabında “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında herhangi bir edebi ürüne yer verilmediği tespit edilmiştir. Oysa bu öğrenme alanı, ülkemizin fiziki coğrafya özellikleri yanında iklim özellikleri ve bitki örtüsü gibi konu başlıklarını da kapsamaktadır. Bu öğrenme alanında öğrencilerin dikkatini çekebilecek nitelikte iklim ve bitki örtüsü ile ilgili atasözlerine yer verilebilir. Yine bu öğrenme alanında biyografi/otobiyografi, günlük, gezi yazısı, haber, şarkı/türkü ve şiir türlerinden edebi ürünlere kolaylıkla yer verilebilir.
- 5. sınıf MEB Yayıncılık “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, 6. sınıf MEB Yayıncılık “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, 6. sınıf Anadol Yayıncılık “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ve “Küresel Bağlantılar”, 7. sınıf Ekoyay Yayıncılık “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında yalnızca haber edebi türüne yer verilmiş olup, bu öğrenme alanlarında diğer edebi ürünlere de yer verilmesi önerilmektedir.
- Diğer yandan tüm sınıf düzeyleri düşünüldüğünde sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilmeyen edebi türler; anekdot, ağıt, belgesel, günlük, mani, ninni, tekerleme, bilmece ve çizgi romandır. Söz konusu bu edebi ürünlerin de uygun öğrenme alanları ile öğrencilerin gelişimsel özellikleri gözetilerek ders kitaplarına dahil edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 215-231.

Ata, B. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde ölümardı (nekroloji) yazılarından (vefat ilanları, vefeyât [obituary] ve ihtisat [eulogy] yararlanma. R. Turan ve H. Akdağ (Ed.)

Sosyal bilgilerde öğretiminde yeni yaklaşımlar III. içinde (s.115-129) (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Aytaş, G. (2006). Edebi türlerden yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169), 1-19.
- Bulut Tutkun, S. (2008). *İlköğretim ders kitaplarının görsel boyut ve içerik tutarlılığı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. USA: Sage.
- Çakır, F. (2014). *Çocuk edebiyatına psikopedagojik ve sosyopedagojik açıdan yaklaşım*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Değirmenci Toraman, K. D., ve Memişoğlu, H. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki edebi ürün ve görsellerin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8(2), 198-217.
- Demirci, M. (2022). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında verilen edebi ürünlerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirkaya, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde ders kitabı. R. Sever ve E. Koçoğlu (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı*. İçinde (s.89-104). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. ve Torun, F. (2018). Sosyal bilgiler ders kitapları nereye doğru gidiyor? *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 4(2), 111-125.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Fidan, S., Çelen, S. ve Kanat, M. H. (2018). 2017 programına göre hazırlanan sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabının öğrenme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science Research*, 7(2), 326-350.
- Görmez, E. (2018). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan edebi eserler üzerine bir inceleme. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 30, 4291-4296.
- Kabapınar, Y. (2021). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye’de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672.
- Kapan, A. (2019). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında önerilen edebi ürünlerin öğrenme alanlarında yer alan değerler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kavcar, C. (2017). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Anı.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebi türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 230-255.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem.
- Kıroğlu, K. (2006). *Yeni ilköğretim programları*. Ankara: Pegem.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. USA: Sage.

- Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: İlköğretim ders kitapları örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1124-1141.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 173-182.
- Öztürk, C., Coşkun Keskin, S., ve Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem.
- Sevinç, A. (2018). 5. sosyal bilgiler dersinde yazılı edebi ürün kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçeği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 49-54.
- Sığrı, Ü. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Taşkın, A. ve Memişoğlu, H. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel konulara yer verilme durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 599-610.
- Tekgöz, M. (2005). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde edebiyat temelli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Temur, S. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarında gazete ve genel ağ haberlerinin kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(7), 657-686.
- Tokcan, H. (2016). *Sosyal bilgilerde sözlü ve yazılı edebiyat incelemeleri* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topkaya, Y. ve Şimşek, U. (2017). Görsel bir öğretim materyali: eğitici çizgi roman. R. Turan ve H. Akdağ (Ed.) *Sosyal bilgilerde öğretimde yeni yaklaşımlar III* içinde (s.115-129) (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, S. ve Karasu Avcı, E. (2018). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38.
- Ulu Kalın, Ö. (2017). Ezgilerle sosyal bilgiler öğretimi. R. Sever, M. Aydın ve E. Koçoğlu (Ed.), *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi* içinde (s. 273-311) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünlü, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders materyali olarak edebi ürün kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(7), 120-136.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürün kullanma durumları* (Erzurum örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Research Article

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Metinlerin Edebi Türler Açısından İncelenmesi

Examination of Texts in Social Studies Textbooks in Terms of Literary Genres

Mercan KAYA & Fitnat GÜRGİL ULUSOY

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Social studies is a primary and secondary school curriculum course that integrates various disciplines such as history, geography, economics, literature, law, and literature to help individuals realize their social existence (Doğanay, 2008; Kan, 2010; Kiroğlu, 2006; Turan & Karasu Avcı, 2018). There is a close connection between literature and education, which is one of the disciplines included in the social studies course to achieve its objectives. The focal point of literature and education is human beings; thus, these two disciplines complement, support, and intersect in content (Kavcar, 2017). Kaymakçı (2013) underlines that literary genres cannot be associated only with literature lessons. According to Kaymakçı, it is essential to use well-structured literary genres appropriate to the subject content in the social studies course. The cognitive, affective, and psychomotor goals stipulated in the curriculum must be achieved in social studies courses. Literature and literary works can significantly contribute to achieving these goals (Öztürk & Otluoğlu, 2002).

Textbooks serve multiple functions, such as organizing and presenting information systematically, concretizing topics, contributing to the development of different skills, providing ease of use, enabling measurement and evaluation, influencing students' attitudes towards the course positively, and providing role model examples for students to gain universal and national values (Bulut Tutkun, 2008; Kaymakçı, 2013). Textbooks, which are the primary reference source for teachers and students (Özkan, 2010), are still among the most widely used materials in lessons despite the digital transformation process (Aslan, 2010; Bulut Tutkun, 2008; Demirkaya, 2013; Doğan & Torun, 2018; Kılıç & Seven, 2002; Semerci, 2004).

According to a review of the literature, Demirci (2022) examined teachers' views on literary works in social studies textbooks, Kapan (2019) examined the relationship between literary works and values in the 6th-grade social studies textbook, Sevinç (2018) investigated teachers' and students' views on the use of written literary works in the 5th-grade social studies course, Yıldırım (2017) explored social studies teachers' use of literary works in their courses, and Değirmenci Toraman and Memişoğlu (2022) analysed literary works in terms of values education. While some of these studies focused on a single literary product in textbooks, others examined textbooks of a single grade level. However, the literature lacks a study that examines the inclusion of literary genres in all social studies textbooks published by the Ministry of National Education (MoNE, MEB in Turkish acronym) publishing house and private publishers for the 4th, 5th, sixth, and 7th-grade levels and taught during the 2022-2023 academic year. Therefore, this study seeks to address this gap. It is believed that the results of this study will provide insights for future textbook revisions. In line with this purpose, this study aimed to answer the following questions:

1. What literary genres are included in the texts of the 4th-grade Tuna Publishing social studies textbook?
2. What literary genres are included in the texts of the 5th-grade Ata Publishing social studies textbook?
3. What literary genres are included in the texts of the 5th-grade MEB Publishing social studies textbook?
4. What literary genres are included in the texts of the 6th-grade Anadol Publishing social studies textbook?
5. What literary genres are included in the texts of the 6th-grade MEB Publishing social studies textbook?
6. What literary genres are included in the texts of the 7th-grade MEB1 Publishing social studies textbook?
7. What literary genres are included in the texts of the 7th-grade MEB2 Publishing social studies textbook?
8. What literary genres are included in the texts of the 7th-grade Ekoyay Publishing social studies textbook?

Method

A qualitative research design was used in this study. The data sources comprised the 4th-, 5th-, 6th-, and 7th-grade social studies textbooks approved by the MoNE and taught in the 2022-2023 academic year. The data sources were accessed via the EBA platform affiliated with the Board of Education, on December 1, 2023. The data were analyzed through descriptive analysis. Yıldırım and Şimşek (2011, p. 224) explain the descriptive analysis process in four stages: creating a framework for analysis, processing the data, describing the findings, and interpreting the findings. In this study, the literature was reviewed to form a framework for descriptive analysis, and the classifications of literary genres were examined. The researchers created a new classification by considering the literature. According to this classification, the literary genres in the textbooks and their frequency values were determined. In the third stage of the analysis, tables for each textbook were created, and necessary explanations were made. In the last stage of the analysis, the findings were explained by making comparisons and associations with the results of previous research. In this study, the literary texts in the 4th-, 5th-, 6th-, and 7th-grade social studies textbooks were coded separately by the first researcher and an expert. The agreement between the coders was 92.18%.

Findings

According to the analysis results, there are 33 literary works in total in the 4th-grade social studies textbook prepared by Tuna Publishing. When the data related to the relevant textbook were analyzed, it was concluded that the literary works are in the genres of essay, magazine article, legend, news, story, chronology, letter, novel, interview, conversation, discourse (speech) and poetry, and especially the story genre was represented most frequently. There are 54 literary works in the MEB Publishing 5th-grade social studies textbook. It was concluded that the related textbook contains literary works in the genres of encyclopedia, biography/autobiography, epic, legend, anecdote, news, story, cartoon, fairy tale, novel, interview, conversation, discourse, dictionary, song/Turk song and poetry, and especially the news genre was represented most frequently. A total of 45 literary works were included in the 5th-grade social studies textbook prepared by Ata Publishing. It was concluded that the news genre was represented most frequently in the related textbook. It was determined that there were 48 literary works in the 6th-grade social studies textbook published by MEB Publishing. It was concluded that there were literary works in the genres of biography/autobiography, epic, travel writing, news, story, article, political essay, discourse, dictionary, and poetry, and especially the news genre was represented most frequently.

On the other hand, the 6th-grade social studies textbook published by MEB Publishing did not include any literary works in the “People, Places, and Environments” unit. In the 6th-grade social studies textbook published by Anadol Publishing, there are 31 literary works in total. When the data related to the relevant textbook were analyzed, it was concluded that there are literary works in the genres of proverbs, biography/autobiography, epic, news, conversation, and discourse, and the news genre was especially represented most frequently. It was also determined that the 6th-grade social studies textbook published by Anadol Publishing has the highest number of literary works in the “Individual and Society” unit. The 7th-grade social studies textbook prepared by MEB1 Publishing has 31 literary works in total. When the data related to the relevant textbook were analyzed, it was concluded that there are literary works in the genres of encyclopedia, biography, travel writing, news, story, cartoon, article, letter, politics, discourse, and poetry, and especially the news genre was represented most frequently. In addition, it was determined that the 7th-grade social studies textbook published by MEB1 included the highest number of literary works in the “Production, Distribution, and Consumption” unit. The 7th-grade social studies textbook published by MEB2 Publishing contains a total of 63 literary works. When the data related to the relevant textbook were analyzed, it was concluded that there are literary works in the genres of essay, magazine article, paragraph, travel article/travelogue, news, story, chronology, articles, interview, speech (oration) and poetry, and especially the article genre was represented most frequently.

On the other hand, it was also determined that the 7th-grade social studies textbook published by MEB2 Publishing included the highest number of literary works in the “Culture and Heritage” unit. It was determined that 42 literary works were included in the 7th-grade social studies textbook published by Ekoyay Publishing. When the data related to the relevant textbook were examined, it was concluded that there were literary works in the genres of encyclopedia, proverbs, magazine article, travel article, news, story, article, letter, novel, theater text, travelogue, discourse, song/Turk song and poem, and especially the news genre was represented most frequently. In addition, it was determined that the most literary works in the relevant textbook were in the “Culture and Heritage” unit, while the least literary works were in the “Global Connections” unit. In the light of these results, the following suggestions are proposed:

- In the 6th-grade textbook published by MEB Publishing, there is no literary work in the “People, Places, and Environments” unit. However, this unit covers topics such as climate characteristics and vegetation as well as the physical geography characteristics of our country. Proverbs about climate and vegetation can be included in this unit to attract students’ attention. Literary works such as biography/autobiography, diary, travel writing, news, song/Turkish song, and poetry can also be easily included in this unit.
- The following units include only news literary genre: Grade 5 MEB Publishing “People, Places and Environments,” Grade 6 MEB Publishing “Science, Technology and Society,” Grade 6 Anadol Publishing “People, Places and Environments” and “Global Connections,” and Grade 7 Ekoyay Publishing “Global Connections”. It is recommended that other literary works be included in these units.

Conclusion

Considering all grade levels, the literary genres not included in social studies textbooks are anecdotes, elegies, documentaries, diaries, quatrains, lullabies, nursery rhymes, riddles, and comics. It is recommended that these literary genres should be incorporated into the textbooks, considering appropriate units and students’ developmental characteristics.

Araştırma Makalesi / Research Article

**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Müze Eğitimi Konusundaki Düşüncelerinin
Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi***Examining Social Studies Teachers' Thoughts on Museum Education in Terms
of Various Variables*Engin ZABUN  ¹**Geliş/Received:** 13.06.2024**Kabul/Accepted:** 04.11.2024**Öz**

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze eğitimi ile ilgili görüş ve düşüncelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze eğitimi konusundaki görüşleri "Müze ve Müzede Eğitim Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre müzelerde eğitim alanında oluşan beklentiler faktöründe kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken katılımcıların kıdem yılına göre dağılımlarda anlamlı farklılık bulunamamıştır. Katılımcıların mezun olduğu lisans eğitimlerine göre müzelerin kişisel gelişime etkisi faktöründe sosyal bilgiler eğitimi alanından mezun öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Hem müzelerin eğitime etkisi hem de müzelerde eğitim alanında oluşan beklentilerde müze eğitimi konusunda hizmet içi eğitimi alan öğretmenler lehine hizmet içi eğitim almayanlara göre anlamlı farklılık göstermiştir. Müzelerin kişisel gelişime etkisi faktöründe de müze eğitimi ile ilgili mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek için bir kurs alanlar lehine müze eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim almayanlardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzede ders yapma durumlarına göre müzelerin eğitime ve kişisel gelişime etkisi, faktörlerinde müzede ders yapanların müzede ders yapmayanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanı ile ilgili sosyal medya takip etme durumlarına göre müzelerin eğitime ve kişisel gelişime etkisi faktörlerinde sosyal medyayı takip eden öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, müze eğitimi konusunda hizmet içi eğitim ve sosyal medya aracılığıyla kullanılacak uygun içeriklerin geliştirilmesi ve bu içeriklerin eğitim süreçlerinde etkin bir şekilde uygulanması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Müze, müze eğitimi, sosyal bilgiler öğretmeni

Abstract

This study aimed to examine the views and thoughts of social studies teachers on museum education in terms of various variables. The views of social studies teachers on museum education were obtained through the "Museum and Museum Education Scale". The study utilized a correlational survey design, one of the quantitative research methods. According to the results of the study, a significant difference was found between female and male social studies teachers in favor of female teachers in the factor of expectations about education in museums, while no significant difference was found in the distributions based on the participants' years of seniority. A significant difference was found in favor of teachers who graduated from the field of social studies education in the factor of the effect of museums on personal development based on the participants' undergraduate education. A significant difference was also found in favor of teachers who received in-service training on museum education compared to those who did not receive such training in both the effect of museums on education and the expectations about

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Sivas, Türkiye. E-posta: enginzabun@cumhuriyet.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8132-8953>

education in museums. In the factor of the effect of museums on personal development, there was also a significant difference in favor of the participants who took a course to develop their professional knowledge and skills in museum education compared to those who did not receive any training in museum education. According to the status of having classes in museums, there was a significant difference in the factors of the effect of museums on education and personal development in favor of those who had classes in museums compared to those who did not. According to the results of social media follow-up related to the field, a significant difference was also found in favor of teachers who followed social media in the factors of the effect of museums on education and personal development. In line with the results obtained in the research, it is recommended to develop appropriate content that can be used through in-service training and social media for museum education and to effectively implement this content in educational processes.

Key Words: Museum, museum education, social studies teacher

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihinde ortaya konan tarihi ve kültürel varlıkların korunarak sergilendiği, uygarlık tarihinin öğreticisi konumundaki müzeler (Abacı, 2005) “doğal yollarla oluşan veya insan eliyle yaratılan obje ya da varlıkları içinde barındıran, toplumun kültürel birikimlerini gelecek nesillere aktararak, geçmişten günümüze insanlığın ortaya koyduğu emek ve mücadelesinin gözler önüne serildiği mekânlardır” (Demirel, 2019, s. 14). Milletlerarası Müzeler Konseyi (ICOM) Prag'da 24 Ağustos 2022'deki Olağanüstü Genel Kurulunda, yeni müze tanımını; somut ve somut olmayan kültürel mirası araştırma, toplama, koruma, yorumlama ve sergileme misyonuyla kamunun hizmetinde ve ticari amacı olmayan, halka açık, erişilebilir ve kapsayıcı bir kurumdur. Bununla beraber müzeler çeşitliliği ve sürdürülebilirliği teşvik etmektedir. Aynı zamanda hem eğitim, hem eğlence hem de bilgi paylaşımı için farklı farklı deneyimler kazandırarak, amatör ve meraklı toplulukların katılımıyla etik kurallara uygun faaliyetlerle iletişim kuran yerlerdir. Şeklinde tanımlanmıştır (ICOM, 2022).

İçerisinde bulunan nesnelere ve sanat eserleriyle, ait olduğu toplumun sanatsal ve kültürel geçmişini sergileyen müzeler aynı zamanda o toplumun kimliği hakkında da fikir verirler. Var olduğu toplumda büyük bir öneme sahip olan müzeler geçmiş ile gelecek arasında köprü görevi görerek kültürün algılanmasını, değerlendirilmesini ve yeniden yapılandırılmasını sağlaması, müzelere eğitim kurumu özelliği kazandırmaktadır (Atagök, 1985).

Günümüz eğitim anlayışında bireylerin hayal gücü ve yaratıcılıklarının geliştirilmesi öne çıkmaktadır. Bu özellikler kazandırılmış bireyler okul yaşamında yine günümüzde benimsenen yapılandırmacı öğretim anlayışının gerektirdiği ezberci eğitimden ziyade bilgiyi yapılandırarak öğrenen, yaratıcı gücü gelişmiş ve estetik duyguya sahip öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Estetik duygu, yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirecek, bu hedefe ulaşabilmek için yararlanılabilecek kurumların başında müzeler gelmektedir (Erdoğan, 2003).

Ülkemizde 2005 yılında benimsenen yapılandırmacı anlayış doğrultusunda bilgi aktarımında ağırlıklı olarak ezberciliğin esas alındığı öğrenenin pasif ve edilgen olduğu sistem terkedilerek öğrencinin araştırma, analiz- sentez yoluyla bilgiyi yapılandırdığı sistem uygulamaya konulmuştur. Benimsenen bu eğitim anlayışı sonucunda öğrenciler sınıf dışında kütüphane, laboratuvar ve müzelere daha çok gitmelerini sağlamıştır (Atagök, 1999; Akt; Kapan, 2011). Rebetez (1969) müzenin işlevlerini yeni bir şeyler öğretme, bireyin yaratıcı güçlerini geliştirme, gelecekte içinde yaşayacağı topluma hazırlama ve boş zamanını yararlı bir faaliyetle değerlendirme şeklinde ifade etmektedir (Akt; Şahan, 2005).

Müzelerde yer alan nesne ve koleksiyonlar aracılığı ile müze ziyaretçilerinde merak, ilgi ve heyecan uyandıracak eğitim programı ve çeşitli amaçlara yönelik atölyelerdeki uygulamalı etkinliklerin gerçekleştirildiği süreçlere müze eğitimi denilmektedir (Çıldır ve Karadeniz, 2014). Bu süreç müze ziyaretçileri ile müzede bulunan koleksiyon veya nesnelere arasındaki etkileşim ile başlayarak, müze ziyaretçilerinin müzede yer alan obje ve sanat eserleri karşısında öğrenme gelişimleri devam etmektedir. Toplumun farklı düzeylerinde yer alan ziyaretçi

gruplarının müzede izleme veya uygulama esnasında kendi yaşantıları ile ilişkilendirerek çıkarımda bulunmaları sonucunda öğrenme gerçekleşmektedir (Tezcan Akmehmet, 2013; Akt; Demir, 2015).

Nesneler aracılığı ile bilginin kalıcı, anlaşılabilir ve etkileyici bir şekilde öğrenilmesini sağlayan müzelerde öğrenciler geçmiş, bugün ve gelecek ilişkisini, geçmişte yaşamış insanların yaşam şekillerini, sürdürdükleri faaliyetleri öğrenerek bugünü anlayabilmektedir (Solmaz, 2015). Sosyal bilgiler eğitiminin amaçlarından biri de bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişimine katkı sağlayarak, topluma uyum sürecini desteklemek, dünyayı anlamlandırmak için gerekli olabilecek kavram, beceri ve değerlerin kazandırılmasını sağlamaktır (Bektaş Öztaşkın, 2016: 2).

Günümüzde her geçen gün önemi artan müze eğitimi özellikle sosyal bilgiler ve tarih derslerinde yer temelli konuların öğretiminde okul imkânları da dikkate alınarak müze ve tarihi yerlere yapılacak ziyaretler bu dersler aracılığı ile öğrencilerin müze eğitimi ve farkındalığını geliştirmelerinde yardımcı olan önemli bir faktördür (Ata, 2015).

Müze eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda; müzelerin yaşam boyu öğrenmeyi kapsayan, öğrencileri daha aktif hale getirerek kalıcı öğrenmeyi sağlayan, araştırma ve sorgulama gibi üst düzey becerilerini harekete geçiren en etkili eğitim ortamları arasında yer aldığı ileri sürülmektedir (Doğan, 2017; Şar ve Sağkol, 2013). Ayrıca eğitimde üstlendiği bu misyon sonucunda müzeler eğitimcilerin de tercih ettiği etkili eğitim ortamlarından biri haline geldiği de belirtilmektedir (Bolat Aydoğan, 2017). Literatürde müzede eğitim uygulamasında ortaya çıkan ortak payda, müzede nesne ve eserlerin tanıtılarak nesne ve eserler ile kendi yaşamları arasında ilgi kurulduğu, analiz etme, sorgulama ve eleştirel düşünme gibi becerilerin geliştirilerek derslere ilginin artırılmasında önemli katkılar sağlamasıdır (Kashchak, 2014; Çalışkan, Önal ve Yazıcı, 2016; Öztürk, 2017).

Son yıllarda okul yaşamında benimsenen öğrenci merkezli yapılandırmacı eğitim yaklaşımı kapsamında öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı ve deneyim kazanmaları söz konusudur. Bu nedenle müzeler bireylere sunduğu çeşitli öğrenme ve yaşam tarzı aracılığıyla aktif öğrenme deneyimleri yaşanmasına katkı sağlayan, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye odaklı, bilgiyi kendi kendine yapılandırdığı önemli öğrenme ortamları olarak öne çıkmaktadır (Yılmaz, 2011; Şar ve Sağkol, 2013; Yıldırım, 2017; Karasu Avcı ve Faiz, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2019'da yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonunda (MEB, 2019), günümüz eğitim ve okul anlayışında eğitimin sadece okulla sınırlı olmadığı, sınıf, okul, ev, medya ve sokakta öğrenmenin çeşitli şekillerde gerçekleştiği yerler olduğuna dikkat çekilmektedir. Ayrıca 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar'da Sosyal bilgiler öğretiminde, okulun yakın çevresinden başlayarak pazaryerleri, resmî kurumlar, arkeolojik kazı alanları, atölyeler, fabrikalar, sergiler, müzeler ve tarihî mekânlar gibi okul dışı öğrenme ortamlardan da faydalanılması gerektiği açıklanmaktadır (MEB, 2018). Sosyal bilgiler öğretimi amaçlarının gerçekleştirilmesinde Sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli sorumluluklar verilmiştir. Bu bağlamda müze eğitimi konusunda Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri de önemli hale gelmektedir. Bu görüşler kapsamında yapılacak çalışmaların müze eğitimi ve uygulamalara katkı sağlayacağı beklenmektedir. Sosyal bilgiler öğretimi amaçlarının gerçekleştirilerek belirlenen hedeflere ulaşılmasında en büyük sorumluluk sosyal bilgiler öğretmenlerine yüklenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerine verilen bu sorumlulukla müze eğitimi konusundaki görüşleri de önemli hale gelmektedir. Bu görüşler kapsamında yapılacak çalışmaların müze eğitimi ve uygulamalara katkı sağlayacağı beklenmektedir. Bu bağlamda Sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze eğitimi konusundaki görüşlerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenerek analiz edilmesi problem durumu olarak ele alınıp incelenmiştir.

Bu araştırmanın genel amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze eğitimi hakkındaki görüşlerinin belirlenerek değerlendirilmesidir. Bu amaç kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, hizmet yılı, hizmet içi eğitim alma, müzede daha önce ders yapma, alanı ile ilgili sosyal medyayı takip etme değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Problem cümlesi kapsamında şu alt problemlerin cevapları aranmıştır.

1- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin müzelerin eğitimdeki rolü hakkındaki görüşleri;

a-Cinsiyet,

b- Mezun olunan okul,

c- Kıdem yılı,

d- Müze eğitimi konusunda alınan hizmet içi eğitim,

e- Müzede daha önce ders yapma

f- Alan ile ilgili sosyal medyayı takip etme durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri ile çeşitli değişkenler (cinsiyet, mezun olunan okul, kıdem yılı, müzede ders yapma, müze eğitimi konusunda alınan hizmet içi eğitim, alan ile ilgili sosyal medyayı takip etme) arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ortak değişkenliğin durumunu belirlemeyi amaçlayan bir tarama yaklaşımıdır. Bu tarama modelinde değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; Bir değişiklik söz konusu ise bu değişimin nasıl olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılır (Karasar, 2021). İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmalarda, değişkenlerin aralarındaki ilişkilerin “ilişki, etki veya fark” belirlemeye uygun istatistiksel analiz teknikleri yardımıyla birden fazla değişken arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ya da grupların ortalamalarının karşılaştırılmasıdır (Şimşek, 2012, s.92).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2023- 2024 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezi ve ilçelerde görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 184 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından düzenlenen ve alt problemlere kaynaklık eden kişisel bilgilerin araştırıldığı formda sosyal bilgiler öğretmenlerine cinsiyet, mezun olunan okul türü, kıdem yılı, müze eğitimi konusunda hizmet içi eğitim alma, sınıfıyla birlikte müze ziyareti ve ders yapma, alanı ile ilgili sosyal medyayı takip etme ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

2.3.2. Müzeler ve Müzelerde Eğitim ölçeği

Bu çalışmada Gürbüz (2017) tarafından hazırlanan "Müzeler ve Müzelerde Eğitim" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 24 madde ve “Müzelerin Eğitime Etkisi”, “Müzelerde Eğitim Alanında Oluşan Beklentiler” ve “Müzelerin Kişisel Gelişime Etkisi” olmak üzere üç boyuttan ve " Evet (3)", " Kısmen (2)", " Hayır (1)" şeklinde üçlü likert olarak tasarlanmıştır. Ölçeğin 1. boyutu; 4, 5, 6, 8, 10, 11, 14, 16, 17, 18, 24. sorular; 2. boyutu; 9, 12, 15, 19, 20, 21, 22, 23. sorular ve 3. boyutu da; 1, 2, 3, 7 ve 13. sorulardan olmak üzere birinci boyutunda 11, ikinci boyutunda

8 ve üçüncü boyutunda ise 5 madde yer almaktadır. "Müzeler ve Müzelerde Eğitim" ölçeğinin güvenilirliğini saptamak amacıyla yapılan Cronbach Alpha katsayısı, ölçeğin tamamı için 0.79 olarak hesaplanmıştır. Hesaplama sonunda elde edilen değerlerden ölçeğin güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada kullanılan veriler, ekonomik olması, zamandan tasarruf sağlaması vb sebeplerle google formlar aracılığı ile ulaşılan 212 sosyal bilgiler öğretmeninden toplanmıştır. Elde edilen verilerden 26 tanesi iki alan uzmanından alınan görüşler neticesinde kapsamı karşılamadığı gerekçesiyle çıkarılmıştır. Böylece 186 sosyal bilgiler öğretmeninden elde edilen veriler, veri setini oluşturmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 24 istatistik programı kullanılarak analizler yapılmıştır. Analizler yapılırken kullanılan teknikler sırayla şöyledir. Verilerin dağılımını belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve çıkan sonuca göre parametrik tekniklere karar verilmiştir. İki grubun karşılaştırılmasında bağımsız örnekle t testi (Independent simple t testi), ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Anova testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Test sonuçları özet tablolar oluşturularak açıklamaları tabloların altında yapılmıştır.

2.6. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD 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. Araştırma için 23-11-35 numaralı başvuru Sivas Cumhuriyet Üniversitesi rektörlüğü Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulunun 27.11.2023 tarih ve 363348 numaralı kararı ile onaylanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler alt problemlere yönelik olarak "sosyal bilgiler öğretmenlerinin müzelerin eğitimdeki rolü hakkındaki görüşleri konusunda verilen cevaplar cinsiyet, mezun olunan okul, kıdem yılı, müzede ders yapma, müze eğitimi konusunda alınan hizmet içi eğitim, alan ile ilgili sosyal medyayı takip etme, durumlarına göre farklılık göstermekte midir? Sorularına verilen cevaplar ayrı ayrı değerlendirilerek sırasıyla tablo halinde verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Verilerin Dağılımı

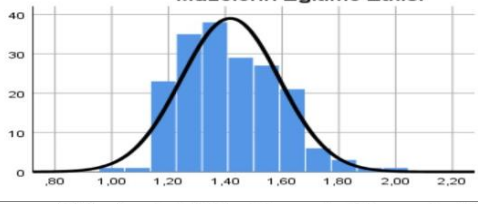
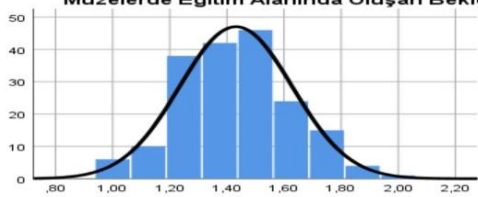
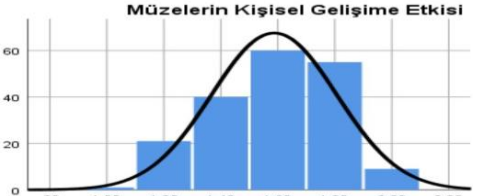
	Değişken	Frekans	Yüzdesi
Cinsiyet	Kadın	112	60,2
	Erkek	74	39,8
Mezuniyet	Coğrafya Bölümü	15	8,1
	Tarih Bölümü	31	16,7
	Sosyal Bilgiler	120	64,5
	Diğer	20	10,8
Kıdem Yılı	1- 5	25	13,4

	6- 10	29	15,6
	11- 15	29	15,6
	16- 20	31	16,7
	21- 25	72	38,7
Hizmet ii Eğitim	Evet	74	39,8
	Hayır	112	60,2
Müzede Ders yapma	Evet	94	50,5
	Hayır	92	49,5
Sosyal Medya Takibi	Evet	149	80,1
	Hayır	37	19,9

Tablo 1’de alışmaya katılan rretmenlerin bireysel verilerinin dağılımı verilmiştir. alışmaya toplamda 184 sosyal bilgiler rretmeni katılmıştır. Cinsiyete gre dağılım incelendiğinde 112 (%60,2) rretmen ile erkek, 74 (%39,8) rretmen ile kadın alt gurubundan oluşmaktadır. Mezuniyete gre dağılım incelendiğinde 15 (%8,1) rretmenin edebiyat fakltesi coğrafya blm, 31 (%16,7) rretmenin edebiyat fakltesi tarih blm, 120 (%64,5) rretmenin eğitim fakltesi sosyal bilgiler rretmenliği, 20 (%10,8) rretmenin ise diğer mezuniyet (sınıf rretmenliği, coğrafya rretmenliği ve tarih rretmenliği) alanlarından oluşmaktadır. Kıdem yılına gre dağılım incelendiğinde 25 (%13,4) rretmenin 1-5 yıl, 29 (%15,6) rretmenin 6-10 yıl, 29 (%15,6) rretmenin 11-15 yıl, 31 (%16,7) rretmenin 16-20 yıl, 72 (%38,7) rretmenin 21-25 kıdem yılına sahip oldukları grlmştr. Mze eğitimine ynelik hizmet ii eğitim almaya gre dağılım incelendiğinde 74 (%39,8) sosyal bilgiler rretmeni ile hizmet ii eğitim alan, 112 (%60,2) sosyal bilgiler rretmeni ise hizmet ii eğitim almayan katılımcıdan oluşmaktadır. Sosyal bilgiler rretmenlerinin mzede ders yapmaya gre dağılımları incelendiğinde 94 (%50,5) sosyal bilgiler rretmeninin mzede ders yapan, 92 (%49,5) sosyal bilgiler rretmeni de mzede ders yapmayanlardan oluşmaktadır. Sosyal bilgiler rretmenlerinin alanlarına ynelik sosyal medyayı takip etme dağılımları incelendiğinde 149 (80,1) sosyal bilgiler rretmeninin alanı ile ilgili sosyal medyayı takip ettiği, 37 (%19,1) sosyal bilgiler rretmeninin alanı ile ilgili sosyal medyayı takip etmediği sonucu elde edilmiştir.

3.1. Verilerin dağılımı

Tablo 2. Basıklık ve Çarpıklık Katsayısına Göre Normal Dağılım İncelemesi

Müzelerin Eğitime Etkisi		N	Çarpıklık (Skewness)	Standart Hata	Çarpıklık \Stan. Hat
		186	0,473	0,178	2,65
Müzelerde Eğitim Alanında Oluşan Bekle		N	Kurtosis (Skewness)	Standart Hata	Kurtosis \Stan. Hat
		186	0,016	0,355	0,45
Müzelerin Kişisel Gelişime Etkisi		N	Çarpıklık (Skewness)	Standart Hata	Çarpıklık \Stan. Hat
		186	0,144	0,178	0,8
		N	Kurtosis (Skewness)	Standart Hata	Kurtosis \Stan. Hat
		186	-0,142	0,355	-0,4
		N	Çarpıklık (Skewness)	Standart Hata	Çarpıklık \Stan. Hat
		186	-0,267	0,178	-1,5
		N	Kurtosis (Skewness)	Standart Hata	Kurtosis \Stan. Hat
		186	-0,619	0,355	-1,74

Tablo 2’de verilerin dağılımı hakkında bilgi veren çarpıklık, basıklık değerleri ve bu değerlere kendi standart hatalarına bölümünden elde edilen sonuçları verilmiştir. Kendi standart hatasına bölümüyle elde edilen değer ± 3 sınırları içinden sıfıra yakın olması verilerin dağılımının normal olduğunu göstermektedir.

Müzelerin eğitime etkisi faktöründe çarpıklık/standart hata değeri 2,65, basıklık / standart hata değeri 0,45 olarak bulunmuş ve ± 3 sınırları içinde olduğundan dolayı normal dağılım göstermektedir. Müzelerde eğitim alanında oluşan beklentiler faktöründe çarpıklık/standart hata değeri 0,80, basıklık / standart hata değeri -0,40 olarak bulunmuş ve ± 3 sınırları içinde olduğundan dolayı normal dağılım göstermektedir. Müzelerin kişisel gelişime etkisi faktöründe çarpıklık/standart hata değeri -1,5, basıklık / standart hata değeri -1,74 olarak bulunmuş ve ± 3 sınırları içinde olduğundan dolayı normal dağılım göstermektedir.

Faktörlerin tamamı normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik teknikler kullanılmıştır. Elde edilen veriler bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında t testi, ikiden fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında ise ANOVA testi ile incelenmiştir.

3.2. Verilerin Güvenilirliği

Verilerin güvenilirliği için ölçek maddelerinin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı yapılan hesaplama sonucunda 0,789 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre anketi cevaplayan katılımcıların anketi tutarlı şekilde yanıtları görülmektedir. Bu durumda ölçeğin iç tutarlılığının %78 güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3. Fark analizleri

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P
Müzelerin Eğitime Etkisi	Erkek	112	2,42	0,26	-1,200	0,232
	Kadın	74	2,47	0,22		
	Erkek	112	2,44	0,28	-2,302	0,022

Müzelerde Eğitim Alanında Oluşan Beklentiler	Kadın	74	2,52	0,23		
Müzelerin Kişisel Gelişime Etkisi	Erkek	112	2,23	0,27	-1,417	0,158
	Kadın	74	2,29	0,26		

Tablo 3’de faktörlerde katılımcıların cinsiyetine göre farklılık incelenmiştir. İlgili tabloda müzelerde eğitim alanında oluşan beklentiler faktöründe cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($P=0,022<0,05$). Cinsiyete göre ortalamalar incelendiğinde erkek öğretmenler grubunun ortalaması 2,44, kadın öğretmenler grubunun ortalaması 2,55 olduğu görülmektedir. Buna göre kadın cinsiyet grubunun müzelerde eğitim alanında oluşan beklentilerinin erkek cinsiyet grubundan daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Göre t Testi Sonuçları

Faktörler	Hizmet İçi Eğitim Alma	N	\bar{X}	Ss	t	P
Müzelerin Eğitime Etkisi	Evet	74	2,52	0,22	3,205	0,002
	Hayır	112	2,40	0,26		
Müzelerde Eğitim Alanında Oluşan Beklentiler	Evet	74	2,53	0,27	2,42	0,016
	Hayır	112	2,44	0,26		
Müzelerin Kişisel Gelişime Etkisi	Evet	74	2,34	0,27	3,205	0,001
	Hayır	112	2,21	0,26		

Tablo 4’de faktörlerde katılımcıların mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek için bir kurs almalarına göre farklılık incelenmiştir. İlgili tabloda Müzelerin Eğitime Etkisi faktöründe hizmet içi eğitim almaya göre anlamlı farklılık olduğu bulgusu elde edilmiştir ($P=0,002<0,05$). Hizmet içi eğitim almaya göre ortalamalar incelendiğinde evet cevabı veren grubunun ortalaması 2,52, hayır cevabı veren grubunun ortalaması 2,40 olduğu görülmektedir. Buna göre müze eğitimi ile ilgili eğitim alanların, eğitim almayanlara göre etkisi daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzelerde eğitim alanında oluşan beklentiler faktöründe hizmet içi eğitim almaya göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($P=0,016<0,05$). Hizmet içi eğitim almaya göre ortalamalar incelendiğinde evet cevabı veren grubunun ortalaması 2,53, hayır cevabı veren grubunun ortalaması 2,44 olduğu görülmektedir. Buna göre müze eğitimi konusunda eğitim alanların beklentileri hizmet içi eğitim almayanlara göre daha fazla olduğu bulgusu elde edilmiştir. Müzelerin kişisel gelişime etkisi faktöründe hizmet içi eğitim almaya göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($P=0,001<0,05$). Hizmet içi eğitim almaya göre ortalamalar incelendiğinde evet cevabı veren grubunun ortalaması 2,34, hayır cevabı veren grubunun ortalaması 2,21 olduğu görülmektedir. Buna göre mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek için bir kurs alanların kişisel gelişime etkisinin, bu eğitimi almayan öğretmenlerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Müzede Ders Yapma Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Faktörler	Müzede Ders Yapma	N	\bar{X}	Ss	t	P
Müzelerin Eğitime Etkisi	Evet	94	2,54	0,19	5,590	0,000
	Hayır	92	2,35	0,27		
Müzelerde Eğitim Alanında Oluşan Beklentiler	Evet	94	2,53	0,25	2,861	0,005
	Hayır	92	2,42	0,28		
Müzelerin Kişisel Gelişime Etkisi	Evet	94	2,30	0,26	2,260	0,025
	Hayır	92	2,22	0,28		

Tablo 5’de faktörlerde katılımcıların müzede ders yapma durumlarına göre farklılık incelenmiştir. İlgili tabloda Müzelerin Eğitime Etkisi faktöründe müzede ders yapmaya göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($P=0,000<0,05$). Müzede ders yapmaya göre ortalamalar incelendiğinde evet cevabı veren grubunun ortalaması 2,54, hayır cevabı veren grubunun ortalaması 2,35 olduğu görülmektedir. Buna göre müzede ders yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin müzede ders yapmayanlara göre eğitime etkisi daha fazladır. Müzelerde eğitim alanında oluşan beklentiler faktöründe müzede ders yapma durumuna göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($P=0,005<0,05$). Müzede ders yapmaya göre ortalamalar incelendiğinde evet cevabı veren grubunun ortalaması 2,53, hayır cevabı veren grubunun ortalaması 2,42 olduğu görülmektedir. Buna göre müzede ders yapanların müzede ders yapmayanlara göre “müzelerde eğitim alanında oluşan beklentileri” daha fazladır. “Müzelerin kişisel gelişime etkisi” faktöründe müzede ders yapmaya göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($P=0,025<0,05$). Müzede ders yapmaya göre ortalamalar incelendiğinde evet cevabı veren grubunun ortalaması 2,30, hayır cevabı veren grubunun ortalaması 2,22 olduğu görülmektedir. Buna göre müzede ders yapanların müzede ders yapmayanlara göre müzelerin kişisel gelişime etkisi olduğu düşüncesi daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Sosyal Medya Takibine Göre t Testi Sonuçları

Faktörler	Sosyal Medya Takibi	N	\bar{X}	Ss	t	P
Müzelerin Eğitime Etkisi	Evet	149	2,47	0,23	2,636	0,009
	Hayır	37	2,35	0,29		
Müzelerde Eğitim Alanında Oluşan Beklentiler	Evet	149	2,50	0,27	1,964	0,051
	Hayır	37	2,40	0,26		
Müzelerin Kişisel Gelişime Etkisi	Evet	149	2,28	0,28	2,066	0,040
	Hayır	37	2,18	0,24		

Tablo 6’da faktörlerde katılımcıların alanıyla ilgili sosyal medyayı takip etmeye göre farklılık incelenmiştir. İlgili tabloda Müzelerin Eğitime Etkisi faktöründe sosyal medyayı takip etmeye göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($P=0,009<0,05$). Sosyal medyayı takip etmeye göre ortalamalar incelendiğinde evet cevabı veren grubun ortalaması 2,47, hayır cevabı veren grubun

ortalaması 2,35 olduğu görülmektedir. Buna göre sosyal medyayı takip edenlerin müzelerin eğitime etkisinin sosyal medyayı takip etmeyenlere göre daha fazladır. Müzelerin kişisel gelişime etkisi faktöründe sosyal medyayı takip etmeye göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($P=0,040<0,05$). Sosyal medyayı takip etmeye göre ortalamalar incelendiğinde evet cevabı veren grubunun ortalaması 2,28, hayır cevabı veren grubunun ortalaması 2,18 olduğu görülmektedir. Buna göre sosyal medyayı takip edenlerin müzelerin kişisel gelişime etkisinin sosyal medyayı takip etmeyenlere göre daha fazladır.

Tablo 7. Faktörlerin Kıdem Yılına Göre Anova Testi

ANOVA						
Faktörler		Kareler Toplamı	s.d.	Kareler Ortalaması	F	P
Müzelerin Eğitime Etkisi	Gruplar Arası	,062	4	,015	,510	,728
	Gruplar İçi	5,467	181	,030		
	Toplam	5,528	185			
Müzelerde Eğitim Alanında Oluşan Beklentiler	Gruplar Arası	,123	4	,031	,786	,536
	Gruplar İçi	7,066	181	,039		
	Toplam	7,189	185			
Müzelerin Kişisel Gelişime Etkisi	Gruplar Arası	,134	4	,034	,690	,600
	Gruplar İçi	8,795	181	,049		
	Toplam	8,929	185			

Tablo 7’de faktörlerin katılımcıların kıdem yılına göre farklılık incelenmiştir. Buna göre faktörlerin tamamının p değerinin 0,05’den büyük olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların tüm faktörlerde kıdem yılına göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir

Tablo 8. Faktörlerin Mezuniyet Alanına Göre Anova Testi

ANOVA						
Faktörler		Kareler Toplamı	s.d.	Kareler Ortalaması	F	P
Müzelerin Eğitime Etkisi	Gruplar Arası	,189	3	,063	1,008	0,391
	Gruplar İçi	11,354	182	,062		
	Toplam	11,542	185			
Müzelerde Eğitim Alanında Oluşan Beklentiler	Gruplar Arası	,143	3	,048	,654	0,581
	Gruplar İçi	13,248	182	,073		
	Toplam	13,391	185			
Müzelerin Kişisel Gelişime Etkisi	Gruplar Arası	,863	3	,288	4,097	0,008
	Gruplar İçi	12,782	182	,070		
	Toplam	13,646	185			

Tablo 8’de faktörlerin katılımcıların mezuniyetine göre farklılık incelenmiştir. Buna göre müzelerin kişisel gelişime etkisi faktöründe p değeri 0,05’ten küçük olması sebebiyle anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer faktörlerin p değeri 0,05’ten büyük olduğu için anlamlı farklılık bulunmamıştır. Farklılık tespit edilen faktörle ilgili çoklu karşılaştırma testine karar vermek için homojenlik testi yapılacaktır. Homojen dağılım gösterirse LSD testi, homojen dağılım göstermez ise Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılacaktır.

Tablo 9. Faktörlerin Mezuniyete Göre Homojenlik Testi Sonucu

Faktörler	Levene İstatistiği	s.d. 1	s.d. 2	P
Müzelerin Kişisel Gelişime Etkisi	0,160	3	182	0,923

Tablo 9’deki Levene varyansların homojenliği testi hesaplaması sonucunda müzelerin kişisel gelişime etkisi faktörünün puanları ile ilgili mezuniyet gruplarına ait varyansların benzeştiği görülmektedir ($p=0,923>0,05$). Buna göre müzelerin kişisel gelişime etkisi faktöründe LSD çoklu karşılaştırma testi aşağıda uygulanmıştır.

Tablo 10. Mezuniyet Alanı Gruplarına Göre LSD çoklu karşılaştırma Sonuçları

Faktör	Gruplar	Ortalamalar Farkı	P
Müzelerin Kişisel Gelişime Etkisi	Coğrafya – Tarih	-0,16	0,049
	Coğrafya – Sosyal Bilgiler	-0,22	0,003
	Coğrafya - Diğer	-0,09	0,321
	Tarih – Sosyal Bilgiler	-0,05	0,291
	Tarih – Diğer	0,07	0,324
	Sosyal Bilgiler - Diğer	0,13	0,041

Tablo 10’da katılımcıların mezuniyetine göre müzelerin kişisel gelişime etkisi faktöründe anlamlı farklılık tespit edilen gruplar verilmiştir. Buna göre coğrafya ile tarih bölümü mezunlarında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p=0,049<0,05$). Ortalama farkları – 0,16 olduğundan dolayı tarih bölümü mezunu katılımcıların, coğrafya bölümü mezunu katılımcılardan daha fazla müzelerin kişisel gelişime etkisinin olduğu söylenebilir. Coğrafya bölümü ile sosyal bilgiler öğretmenliği mezunları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,003<0,05$). Ortalama farkları – 0,22 olması sebebiyle sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu katılımcıların, coğrafya bölümü mezunu katılımcılardan daha fazla müzelerin kişisel gelişime etkisinin olduğu düşüncesine sahip oldukları söylenebilir. Sosyal bilgiler ile diğer mezunlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p=0,041<0,05$). Ortalama farkları değerlendirildiğinde 0,13 olduğu sonucu, sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu katılımcıların, diğer mezun katılımcılardan daha fazla müzelerin kişisel gelişime etkisinin olduğunu düşündükleri söylenebilir.

4. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

“Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Müzelerin Eğitimdeki Rolü Hakkındaki Görüşlerinin incelendiği bu araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda tartışılmıştır. Buna göre; çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre müzelerde eğitim alanında oluşan beklentiler faktöründe kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin lehine olan bu durum öz yeterlik ile ilgili çalışmalarda da kadın öğretmen adaylarının öz yeterliliği erkek öğretmen adaylara göre müze eğitime yönelik öz yeterlilikleri daha yüksek olduğu bulunmuştur (Körükçü, 2019). Öz yeterliliği yüksek olan kadın

öğretmenlerin müzelerde eğitim alanında oluşan beklentilerde de yüksek çıkması öz yeterlik ile açıklanabilir. Ancak alan yazında cinsiyet değişkeninin öz yeterlik inançlarında etkisinin bulunmadığı sonuçları da bulunmaktadır (Çıldır, 2007; Yeşilbursa ve Uslu, 2014; Solmaz, 2015; Gürbüz, 2017; Tural ve Kala, 2018).

Katılımcıların mezuniyet alanlarına göre müzelerin kişisel gelişime etkisi faktöründe tarih bölümü mezunu katılımcıların, coğrafya bölümü mezunu katılımcılara göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenliği mezunlarının hem coğrafya bölümü mezunu öğretmenlere hem de diğer alanlardan mezun olan katılımcı öğretmenlere göre müzelerin kişisel gelişime etkisi görüşlerinde sosyal bilgiler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Demir, (2015) yaptığı çalışmada eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin eğitim fakültesi dışındaki okullardan mezun olan öğretmenlere göre müzeye gezi düzenleme durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bulduğu sonuç bu çalışmada ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Öte yandan tarih eğitimi mezunlarının coğrafya eğitimi mezunlarına göre anlamlı farklılık olması tarih eğitiminin müze ile daha ilişkili olması şeklinde açıklanabilir. Sosyal bilgiler öğretmenliği mezunları ile diğ

er tüm katılımcı öğretmenler arasında oluşan fark ise sosyal bilgiler lisans programında yer alan sanat ve müze eğitimi dersi ile açıklanabilir.

Müze eğitimi ile ilgili mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek için bir hizmet içi eğitim alan öğretmenler, hem müzelerin eğitime etkisi hem de müzelerde eğitim alanında oluşan beklentilerde bu konuda eğitim alanların lehine eğitim almayanlara göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Müzelerin kişisel gelişime etkisi faktöründe de müze eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alanlar lehine müze eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim almayanlardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir, (2015) ve Egüz (2011), yaptıkları çalışmalarda örneklemelerindeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim eksikliğini bir sorun olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar müze eğitimi konusunda öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitim müzelerin eğitime etkisini artıracaklarını düşündürmektedir. Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal (2009), yaptıkları çalışmada mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek için alınan eğitim sonucunda öğretmenler, derslerde eğitim öncesine göre farklı yöntem ve teknikleri kullandıklarını tespit ettikleri olumlu yönde farklılaşan sonuç, müze eğitimi konusunda verilecek hizmet içi eğitimin önemini oraya koymaktadır. Bu bulguyu müze eğitimi alan öğretmen adaylarının lehine öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık olması desteklemektedir (Körükçü, 2019; Yeşilbursa ve Uslu, 2014). Bu sonucun aksine Tural ve Kala (2018) yaptıkları çalışmada da öğretmen adaylarının müze eğitimi dersi alma durumları ile müze eğitimine yönelik öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin müzede ders yapma durumlarına göre müzelerin eğitime ve kişisel gelişime etkisi, faktörlerinde müzede ders yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin müzede ders yapmayan öğretmenlere göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç müzelerde ders yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretimini daha etkili ve kalıcı kılması sebebiyle olabilir.

Alanı ile ilgili sosyal medya takip etme sonuçlarına göre müzelerin eğitime ve kişisel gelişime etkisi faktörlerinde sosyal medyayı takip eden öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Duran ve Bayar (2020) yaptıkları çalışmada sosyal medya doğru kullanıldığında eğitim alanında yol gösterici bir kaynak olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca sosyal medyanın öğretmenlerin alan gelişimleri yönünden çeşitli platformlardaki bilgilendirici video ve fotoğraf içerikleri, edebi paylaşımlar ve branşlara özgü çeşitli yeni teknikler sunma fırsatı vererek sosyal medyada beğendiği uygulamaları kendi sınıflarında uygulama imkânı bulmaları olumlu olarak değerlendirilmiştir. Doğan, Güven, Koyuncu ve Ünlü (2023)' de çalışmalarında

Sosyal medyanın öğretmenler arasında iş birliği ve mesleki olarak gelişimlerinde kritik bir rol oynadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda;

- Müze eğitimi konusunda verilecek hizmet içi eğitimlerle farkındalık oluşturularak müzeden eğitim amacıyla daha çok yararlanılabilir.
- Günümüzde hemen her alanda kullanılan sosyal medyanın eğitimde daha kontrollü ve uygun içeriklerin geliştirilerek kullanılmasına yönelik rehberlik sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, O. (2005). *Çocuk ve müze*. İstanbul: Morpa.
- Ata, B. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde müzeler. (Ed.) Şimşek A.ve Kaymakçı S. Okul dışı sosyal bilgiler eğitimi. s.171-186. Ankara: Pegem.
- Atagök T. (1999). “Çağdaş Müzeciliğin Anlamı; Müze ve İlişkileri” Yeniden Müzeciliği Düşünmek, Yıldız Teknik Üniversitesi, Basım Yayın Merkezi Yayınları,
- Bektaş-Öztaşkın, Ö. (2016). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler, Sosyal Bilgilerin Temelleri, Ed. R. Turan ve T. Yıldırım, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bolat Aydoğan, K. E. (2017). Museum education and practices course in the context of the visual arts teacher candidates’ opinions. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 72-106.
- Çalışkan, E., Önal, N. & Yazıcı, K. (2016). What do social studies pre-service teachers think about virtual museums for instructional activities? *TURKISH STUDIES- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 689-706.
- Çıldır, Z. (2007). Öğretmenlerle müzede yetişkin eğitimi-feza gürsey bilim merkezi örneği. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Demir, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programında müze eğitimiyle ilişkilendirilen kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaklaşımları (Tokat ili örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Demirel, İ. N. (2019). Kültür, uygarlık, sanat, müze. Serap Buyurgan (Ed.), Müzede eğitim öğrenme ortamı olarak müzeler içinde (s. 7-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, C. D. (2017). Using museums as a learning environment: Measurement and evaluation applications. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(60), 234-248.
- Doğan, E., Güven, E. ., Koyuncu, B. ., & Ünlü, T. (2023). Öğretmenlerin sosyal medya kullanımı: Eğitimde iletişim ve öğrenmeyi destekleme potansiyeli. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1705–1721. . <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/369>
- Duran, E. ve Bayar, A. (2020). Öğretmenlerin Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(24), 425-448
- Erdoğan, T., (2003), Türkiye’deki Arkeoloji Müzelerinde Yapılan Faaliyetler-Dönem Projesi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Gürbüz, E. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Müze Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- ICOM, (2022). <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/> adresinden alınmıştır.

- Kapan, Y. S., (2011), Müzelerin Yetişkin Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Bir Program Denemesi-Rahmi Koç Müzesi İletişim Araçları Örneği, (Yayımlanmamış Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karadeniz, C. & Çıldır, Z. (2014). İngiltere’de müze eğitimi Londra’dan izlenimler (Ed. B. Onur). Ankara: Kalem kitap Yayınevi.
- Karasar, N.. (2021), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Nobel Akademi Yay.
- Karasu Avcı, E. & Faiz, M. (2018). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının müze eğitimine ilişkin görüşleri. 2nd International symposium of education and values. Antalya.
- Kaschak, J. (2014). Museum visits in social studies. The role of a methods course. *Social Studies Research and Practice*, 9(1), 107-118.
- Körükçü, M. (2019). Değişen Müze Eğitimi Algısı Çerçevesinde Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretmen Adaylarının Müze Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik İnançları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 759-771. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.542284>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). 2023 Eğitim Vizyonu, <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23>
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. & Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 9-23.
- Öztürk, A. (2017). Music museums in Turkey and their educational functions. *Education Science Society Journal*, 15(58), 116-129.
- Rebetez, P. (1969). Bir Müze Nasıl Ziyaret Edilir? Ankara: MEB Talim ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu
- Solmaz, K. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Müze Eğitime Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 40-54.
- Şahan, M. (2005). Müze ve Eğitim. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı 4, Cilt 3.
- Şar, E. & Sağkol, T. (2013). Eğitim fakültelerinde müze eğitimi dersi gerekliliği üzerine. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20(2): 83-90.
- Şimşek, A. (2012). Araştırma Modelleri. İçinde: Şimşek, A. (Editör). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir
- Tezcan Akmehmet, K. (2013). Müzeler ve eğitim. E. Altınsapan ve N. Küçükhasköylü (Editör). Müzecilik ve sergileme (s. 128-154). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tural, A., & Kala, F. N. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitime yönelik özyeterlik inançları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 108-121.
- Uslu, S. ve Yeşilbursa C. C. (2014). Öğretmen adayları için müze eğitime ilişkin öz yeterlik inancı ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri*, 11(2), 1306-1309.
- Yıldırım, E. (2017). Müzelerin eğitimde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *HAYEF: Journal of Education*. 14(2): 113-129.
- Yılmaz, Ö. (2011). Müzelerin Eğitim Fonksiyonlarına Yönelik Müze Yöneticilerinin Tutum ve Fikirleri. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya.

Research Article

**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Müze Eğitimi Konusundaki Düşüncelerinin
Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**

*Examination of Social Studies Teachers thoughts on Museum Education in
Terms of Various Variables*

Engin ZABUN

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Museums, which are instructive about the history of civilization, serve as places where historical and cultural assets from human history are preserved and exhibited (Abacı, 2005). Museums are described as institutions that contain objects or assets formed by natural means or created by human hands, transferring the cultural accumulation of societies from generation to generation, and reflecting the efforts made by humanity from past to present; they are places where the struggle is revealed (Demirel, 2019, p. 14). In today's understanding of education, the development of individuals' imagination and creativity comes to the fore. Individuals with these characteristics are expected to become students with developed creative power and aesthetic sense, who learn by structuring information rather than through rote learning, as required by the constructivist teaching approach adopted today in school life. Museums are one of the primary institutions that can be used to achieve this goal, as they develop aesthetic feeling, creativity, and imagination (Erdoğan, 2003). In line with the constructivist approach adopted in Türkiye in 2005, the system in which the learner is passive and memorization-focused in the transfer of knowledge was abandoned. Instead, a system was adopted in which learners structure knowledge through research, analysis, and synthesis. As a result, students have gained increased opportunities to visit libraries, laboratories, and museums outside the classroom (Atagök, 1999; Akt; Kapan, 2011).

In the 2023 Education Vision (MEB, 2019) published by the Ministry of National Education, it is emphasized that today's education is not limited to schools alone but takes place in various environments, including classrooms, schools, homes, media, and streets. Moreover, the 2018

Social Studies Course Curriculum highlights the importance of utilizing out-of-school learning environments, such as marketplaces, official institutions, factories, exhibitions, archaeological excavation areas, workshops, museums, and historical places, starting from the immediate surroundings of the school (MEB, 2018). Social studies teachers have been given important responsibilities in achieving the aims of social studies teaching. In this context, the opinions of social studies teachers regarding museum education also become important. It is expected that the studies to be carried out within the scope of these views will contribute to museum education and practices. The greatest responsibility in achieving the goals of social studies teaching and reaching the determined goals is placed on social studies teachers.

The aim is to determine social studies teachers' views on museum education. Specifically, it examines whether their opinions differ according to variables such as gender, age, educational background, years of service, in-service training participation, experience in teaching at museums, and following social media related to their field. The study seeks to answer the following sub-problems:

1. Do social studies teachers' opinions about the role of museums in education differ based on
 - a. Gender,
 - b. Age,
 - c. Educational background,
 - d. Years of service,
 - e. In-service training on museum education,
 - f. Previous lessons conducted at museums,
 - g. Following social media related to the field?

Methods

This study employed a correlational survey design to explore the relationships between social studies teachers' views on museum education and various variables (gender, age, educational background, years of service, teaching at museums, in-service training, and social media use). The correlational survey design is an approach that identifies the existence of common variability between two or more variables. It attempts to reveal how changes in one variable relate to changes in another (Karasar, 2021). In studies using this design, statistical analysis techniques are used to determine relationships, effects, or differences, or to compare group

means (Şimşek, 2012, p.92). The sample consisted of 184 social studies teachers working in Sivas during the 2023–2024 academic year, who participated voluntarily through Google Forms sent via email.

Findings, Discussion and Conclusion

The findings showed that according to the gender variable, a significant difference was detected in favor of female teachers regarding their expectations about education in museums. Studies on self-efficacy have also shown that female teacher candidates have higher self-efficacy for museum education compared to male teacher candidates (Körükçü, 2019). This result may be explained by self-efficacy, as female teachers with high self-efficacy tend to have higher expectations in museum education. However, the literature also includes studies suggesting that the gender variable does not affect self-efficacy beliefs (Çıldır, 2007; Gürbüz, 2017; Solmaz, 2015; Tural & Kala, 2018; Yeşilbursa & Uslu, 2014).

There was no significant difference in the distributions based on the participants' age. Demir (2015) found no significant difference in teachers' ability to organize museum trips according to the age variable. However, teachers aged 40 and above demonstrated a higher frequency of teaching lessons in museums.

According to the participants' undergraduate education, a significant difference was found between history graduates and geography graduates in the factor of the effect of museums on personal development. In the same factor, there was also a significant difference in favor of social studies graduates compared to both geography graduates and teachers who graduated from other fields. In parallel with the present result, Demir (2015) found a significant difference in the status of teachers who graduated from the faculty of education in organizing museum trips compared to teachers who graduated from other faculties.

A significant difference was detected in favor of those who received in-service training on museum education compared to those who did not receive such training. The difference was two factors: the effect of museums on education and the expectations about education in museums. In the factor of the effect of museums on personal development, the number of those who received in-service training in museum education was higher than those who did not receive such training. Demir (2015) and Egüz (2011) concluded that the teachers in their sample saw the lack of in-service training as a problem. These results suggest that in-service training given to teachers in museum education increases the impact of museums on education. Önen et al. (2009) concluded that the methods and techniques used by teachers in lessons differed

positively before and after in-service training, which shows the importance of in-service training given in museum education. This finding is supported by the fact that there is a significant difference in self-efficacy beliefs in favor of teacher candidates receiving museum education (Körükçü, 2019; Yeşilbursa & Uslu, 2014). Tural and Kala (2018) found no significant difference between teacher candidates' status of taking museum courses and their self-efficacy scores for museum education.

According to the status of having classes in museums, there was a significant difference in the factors of the effect of museums on education and personal development in favor of those who had classes in museums compared to those who did not. According to the results of social media follow-up related to the field, a significant difference was also found in favor of teachers who followed social media in the factors of the effect of museums on education and personal development. Duran and Bayar (2020) concluded that social media is a guiding resource in the field of education when used correctly. Additionally, a positive view is that social media gives teachers the opportunity to present informative video and photo content on various platforms, literary posts and various new techniques specific to their branches, It also enables teachers to apply the practices they like on social media in their own classes. Doğan et al. (2023) also concluded that social media plays a critical role in the collaboration between teachers and their professional development. In line with the results obtained in the research, museums can be used more often for educational purposes by raising awareness through in-service training on museum education. In addition, guidance can be provided for the use of social media, which is used in almost every field today, by developing more controlled and appropriate content in education.

Araştırma Makalesi / Research Article

**İntihar ile Hayatını Sonlandıran Şizofrenili Bir Annenin Çocuğu Olmak:
Sosyal Hizmet Etiği Bağlamında Durum Çalışması**

*Being a Child of a Mother with Schizophrenia Who Ended Her Life by
Suicide: A Case Study in the Context of Social Work Ethics*

Ali Fuat ERSOY ¹ & Tuğçe UĞURLU ²

Geliş/Received: 09.06.2024

Kabul/Accepted: 23.08.2024

Öz

Şizofreni ve diğer psikotik bozukluklarda tanı konulan kişinin yanı sıra bakım verenlerin hayatı da olumsuz etkilenmektedir. Şizofrenili bireylerin intihar etme olasılığı yapılan araştırmalarda birbirleriyle ilişkilendirilen bir risk faktörü olmuştur. Bu araştırmada da şizofreni tanısı almış ve intihar ile hayatını sonlandırmış bir annenin diğer iki çocuğunun görüşmeyi kabul etmemesi neticesinde ailenin en büyük (31 yaş) ve en fazla bakım veren çocuğu ile görüşme sağlanarak derinlemesine bilgiler toplanmıştır. Derinlemesine görüşmenin yanı sıra anne ile ilgili dokümanlar incelenmiş ve görüşme sırasında aktif olarak gözlem yapılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı hem ağır bir psikiyatrik hastalık olan şizofreninin hem de intiharın yaşandığı bir ailedeki aile üyelerinden biriyle sağlanan görüşmelerle yaşadıkları psikososyal sorunlar kapsamında sağlanan ve sağlanamayan destekler değerlendirilerek ailenin yaşantısını sosyal hizmet etik ilke ve değerleri kapsamında incelemektir. Yapılan araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcısı, intihar ile hayatını sonlandıran şizofrenili bir annenin en büyük çocuğudur ve çalışma boyunca kendisinden “görüşmeci/katılımcı” olarak bahsedilmiştir. Katılımcı belirlenirken nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Görüşmeci ile derinlemesine görüşmeler için veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise holistik (bütüncül) tek durum analizine başvurulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Aile, intihar, sosyal hizmet etiği, şizofreni

Abstract

In addition to the person diagnosed with schizophrenia and other psychotic disorders, the lives of caregivers are also negatively affected. The possibility of individuals with schizophrenia committing suicide has been identified as a significant risk factor in previous research. In this study, because the other two children of a mother diagnosed with schizophrenia who committed suicide did not accept to be interviewed, an interview was conducted with the oldest child (aged 31), who also provided the most care, and in-depth information was collected. In addition to the in-depth interview, documents related to the mother were examined and data diversification was achieved through active observation during the interview. The purpose of this study is to

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Prof. Dr., Karabük Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet ABD, Karabük, Türkiye. E-mail: alifuatersoym@karabuk.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7665-6741>

² Doktora Öğrencisi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Hizmet Programı, Karabük/Türkiye. E-posta: tugceugurluu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3834-9473>

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Ersoy, A.F. & Uğurlu, T. (2024). İntihar ile Hayatını Sonlandıran Şizofrenili Bir Annenin Çocuğu Olmak: Sosyal Hizmet Etiği Bağlamında Durum Çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 368-399.

examine the lives of families within the scope of social work ethical principles and values by evaluating the support provided and not provided within the scope of psychosocial problems experienced by a family member in a family where both schizophrenia, a severe psychiatric illness, and suicide had occurred. The study used a case study design, one of the qualitative research methods. The participant of the study was the oldest child of a schizophrenic mother who committed suicide and was referred to as "interviewee/participant" throughout the study. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods in qualitative research, was used to select the participant. A semi-structured interview form prepared by the researcher was used to collect data through in-depth interviews with the interviewee. Holistic single-case analysis was used in the data analysis.

Keywords: Family, suicide, social work ethics, schizophrenia

1. GİRİŞ

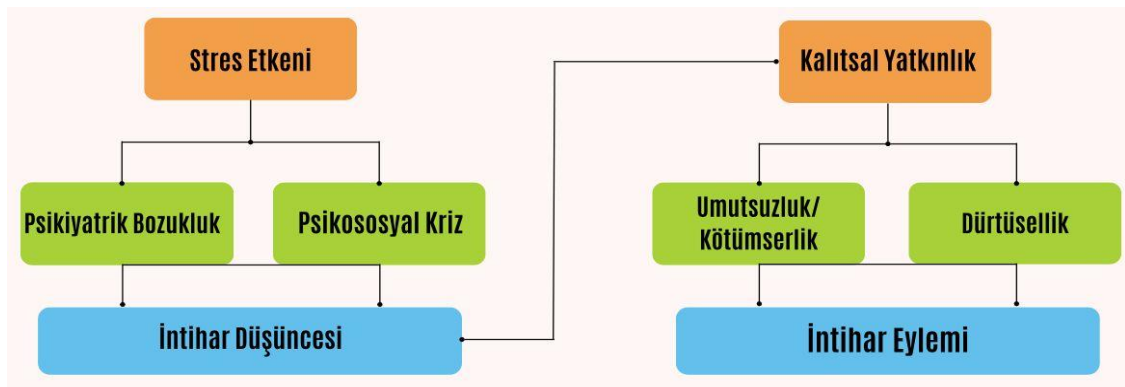
Şizofreni sebebi henüz bilinmemekle beraber çeşitli etkenlerin kombinasyonunun sonucu olduğu düşünülür (Carlborg vd., 2010, s. 1153) ve genellikle bireylerin gençlik yıllarında başlayan, ruhsal birçok belirti gösteren ve süreç boyunca ciddiyeti kişiden kişiye değişiklik gösteren bir toplum sağlığı sorunudur (Soygür ve Erkoç, 2007, s. 1). Yıkıcı bir hastalık olabilen şizofreni, bireylerin bazen mantığını ve gerçekle olan bağını, dürtülerini, isteklerini ve arkadaşlarını kaybetmelerine neden olan bir hastalıktır (Siris, 2001, s. 127). Özellikle düşünce ve algıda bozulmalara yol açan dalgalı halde iyileşme ve tekrar şiddetlenme ile seyreden şizofreni bakım verene sorumluluklar getiren bir hastalıktır (Arslantaş ve Adana, 2011, s. 252). Şizofrenili bireyler toplumda tehlikeli, saçma konuşmaları olan, tedavi olamayacak ve gitgide daha da ağırlaşacak sanılan bir hastalıktır (Üçok, 1999, s. 68). Oysa her şizofrenili birey bazen benzer bazen ise çok farklı şekilde yaşanan bir süreçten geçer. Sevdikleri kişinin tuhaf davranışları, düşmanca tavrı, ifadesiz ya da korkulu bakışları ve kuşkucu hallerinden şüphelenen ve bir sorun olduğunu fark eden genellikle aile üyeleridir (Terschinsky, 2000, s. 388-389). Ruhsal problemleri genellikle uzun yıllar süren şizofrenili bireylerin bakımını geçmişte psikiyatri kurumları üstlenmekteyken (Caqueo Urizar vd., 2009, s. 2) günümüzde şizofrenili bireyler ailesiyle aynı evde yaşamakta (Saunders, 2003) olup aile üyeleri şizofrenili bireyin bakımını üstlenirken fiziksel, psikolojik ve ekonomik zorluklar yaşamaktadır (Bademli ve Çetinkaya Duman, 2013). Kurum bakımının bitirilmesi nedeniyle bakım yükü psikiyatri hastanelerinden ailelere doğru kaymıştır ve bu durum bakım sağlayan kişilerde negatif etkilere sebep olmaktadır (Salleh, 1994).

Birey, şizofreni tanısı aldığı anda ailesi şaşkınlık ve bilinmezlik arasında karmaşık duygular yaşayarak utanç ve damgalanma korkusuyla tedaviden kaçabilmektedir (Terschinsky, 2000). Travmatik olaylarda veya ciddi hastalıklarda en başta nasıl başa çıkılacağına bilinmemesi normal sayılabilir. Fakat sonradan durumu kabullenip sorunlarla başa çıkmaya çalışılmalıdır. Ruhsal hastalığa sahip bir bireyin olduğu ve durumla başa çıkmaya çalışan ailelerle çalışma yapan Potasznik ve Nelson (1984) ailelerde aile yükünün ve stresinin alınan desteklerden duyulan memnuniyet, kişisel gelişim düzeyi, sosyoekonomik düzey ve sosyal ağların güçlülüğüne göre değişmekte olduğu sonucuna ve bu stresin doğası gereği kronik olduğuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışmada da şizofrenili bireylerin ailelerin yükünün manik/depresif dönemlerindeki belirtilerine ve hastalığın ciddiyetine, ailenin sosyal destek düzeyine ve aldıkları profesyonel desteklere göre değiştiği belirlenmiştir (Magliano vd., 2002). Bu çalışmalardan elde edilen bulgulara göre sosyal hizmet bağlamında ruhsal hastalıklara sahip bireylerin aile yüklerini azaltarak yaşam kalitelerini arttırmak için kişisel ve sosyoekonomik düzeylerini artırma çalışmaları ile desteklerden duyulan memnuniyeti ve sosyal ağların güçlendirilmesini amaçlayan çalışmalar yapılabilir. Akıl hastalığı, bireysel tanı ve tedavi görülen bir durum olsa da ailevi bir deneyimdir ve bu durumdan en savunmasız şekilde etkilenenler arasında ailede yaşayan çocuklar vardır (Kinsella vd., 1996, s. 24).

Aile içinde uyumun sağlanması, aile üyelerinin işlevsellik düzeylerinde başarılı bir denge kurması ile mümkündür (Saunders, 2003, s. 189). Aile içindeki dengeyi sarsan faktörlerden biri de aile üyelerinden birinin şizofreni gibi psikiyatrik bir rahatsızlığa sahip olmasıdır. Bu gibi durumlarda aile süreklilik arz eden zorlu bir uyum sağlama sürecine girilebilmektedir. Nitekim ruhsal hastalığa sahip bireylerin ailelerinde fiziksel ve duygusal sıkıntılar yaşanmakta (Arslantaş ve Adana, 2011; Caqueo Urizar vd., 2009; Hirst, 2005) ve aile işlevsellikleri bozulmaktadır (Saunders ve Byrne, 2002).

Ruhsal hastalığa sahip bireylerin ailelerinde ekonomik kaynaklarda, sosyal yaşamda, fiziksel sağlıkta, evlilik ve aile ilişkilerinde özetle aile kimliğinde değişiklikler yaşanabilir (Saunders, 2003, s. 189). Şizofreni tanılı bireylerin aileleri arkadaşlar, akrabalar, bireysel ve grup terapisi, dini kaynaklar ve kitaplar gibi çeşitli yollarla durumla başa çıkma araçları bildirmişlerdir (Hatfield, 1979). Özellikle aile, arkadaşlar veya benzer deneyimleri yaşayan kişilerle paylaşım yapmak, şizofreni ile yaşayan aileler için başa çıkmada oldukça yararlı bulunmuştur (Saunders ve Byrne, 2002, s. 221). Bu kaynakların etkili ve aktif kullanımı şizofreni tanılı birey ve ailesi için yapılacak müdahalelerde ve yaşam kalitesini arttırmada oldukça kıymetlidir. Örneğin Cuijpers'in (1999) yapmış olduğu çalışmada ruhsal hastalığa sahip bireylerin ailelerinde aile müdahalelerinin oldukça etkili olduğu; hasta ve aile üyeleri arasındaki ilişkileri iyileştirdiği ve psikolojik sıkıntıları hafifletmede olumlu etkilere sahip olduğu anlaşılmıştır.

İntihar, kişinin başka birine duyduğu öfkeden kaynaklanan veya başkaları tarafından yönlendirilerek de yapılma ihtimali olan ancak kişinin sadece kendine yönelik uyguladığı bir şiddet eylemidir (American Psychiatric Association, 2003, s. 128). İntihar eden kişi hayatını kaybettiğinde o kişiyle olay sonrasında görüşme sağlanamadığı için neden böyle bir eylem gerçekleştirdiği birinci ağızdan sorgulanamamaktadır. Dolayısıyla intihar, halk arasında endişeye neden olan ve intihar etmiş birine sebepleri sorulamadığından anlaşılması zor bir durumdur (Cavanagh vd., 2003, s. 395). Yapılan araştırmalarda şizofrenili bireyler ile intihar riskinin ilişkilendirildiği görülmüştür (Denning vd., 2000; Hawton vd., 2005; Sher ve Kahn, 2019; Siris, 2001; Tsuang, 1978). Elbette intihar hiçbir zaman tek bir sebep veya tek bir stres faktörü sebebiyle başvuru olan bir yol değildir (Hawton ve Van Heeringen, 2009, s. 1374). Çoğunlukla psikiyatrik bir bozukluğun komplikasyonu olmakla beraber her psikiyatrik bozukluğu olan kişinin intihar etmesi gibi bir genelleme olamayacağından ek risk faktörlerini de incelemek gerekir (Mann, 2002, s. 302). Aynı zamanda birçok çalışmada intihar eden bireylerin tamamına yakınının farklı sebepler de etkili olmakla beraber psikiyatrik bir bozukluğa sahip oldukları sonuçlarıyla karşımıza çıkmaktadır (Cavanagh vd., 2003; Hawton ve Van Heeringen, 2009; Mann, 2002; Vijayakumar ve Rajkumar, 1999).



Şekil 1. İntihar Davranışının Strese Yatkınlığı Modeli (Mann, 2003, s. 821)

Mann'ın (2003) yukarıdaki şekilde modellediği üzere psikiyatrik bozukluklar intihar düşüncesinin oluşumunda ve intihar eylemine dönüşmesinde önemli bir stres etkenidir. Şizofrenili bireylerin intihar risklerini değerlendirirken olumsuz davranışları, tedaviye uyum sağlayamaması, tehdit ve korkuları ve düzenli ilaç kullanmaması dikkate alınması gereken unsurlardandır (Hawton vd., 2005, s. 19). İntiharın kişinin aile hayatı ve sosyal çevresi üzerindeki etkilerinin araştırılması, intihar eden bireyin yakın çevresinde hayatta kalanlar için uzmanların nasıl bir yaklaşım sergileyeceği ve nasıl desteklerde bulunacağı konusunda oldukça kıymetli bir meseledir (Cerel vd., 2008, s. 38). Ayrıca intihar vakalarında aile üyeleriyle yapılan çalışmalarda sosyal hizmet etiği bağlamında hareket edilmesi aile üyelerinin intihardan etkilenme düzeylerini en aza indirmede ve bireysel değerlerine saygı duyarak planlamalar yapmada önemli düzeyde katkı sağlayacaktır. Etik, sosyal hizmet uzmanına neyin yapılması neyin yapılmaması gerektiğini gösteren ilke ve kriterlerdir ve meslek elemanı ile müracaatçı arasındaki ilişkiler açısından bağlayıcıdır (Yolcuoğlu, 2014, s. 373). Bir yandan psikiyatrik rahatsızlıklardan olan ve bireyle birlikte ailesini de derinden etkileyen şizofreni öte yandan ailenin geri kalanında derin bir belirsizlik bırakan intihar konuları sosyal hizmetin kapsamına giren, aile ilişkilerini ve aile dinamiğini etkileyen iki önemli çalışma konusudur. Bu bağlamda yapılan veya yapılması gereken müdahalelerde sosyal hizmet etik ve değerleri göz önünde bulundurulmalıdır. Sosyal hizmet uzmanlarının gerek şizofrenili bireyler ve aileleri ile gerekse de intihar eden bireylerin aileleriyle çalışırken sosyal hizmet etik ilke ve değerlerini temel alması gerekmektedir. Sosyal hizmet uygulamalarına ışık tutan ve her alanda öncülük etme potansiyeline sahip olan Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (NASW, 2021), sosyal hizmet uzmanlarının etik değerlerini 6 başlıkta sıralamış ve etik ilkelerle bağdaştırmıştır. Etik ilkeler ve bağdaştırılan sosyal hizmet değerleri;

- 1- Sosyal hizmet uzmanlarının önceliğinin ihtiyaç sahiplerini desteklemek ve sosyal sorunların giderilmesini amaçlamak olduğunu ifade eden "hizmet değeri",
- 2- Savunmasız gruplara yönelik yapılan ayrımcılıkla, yoksulluk, işsizlik ve tüm sosyal adaletsizliklerle profesyonel mücadeleyi ve fırsat eşitliğini amaçlayan "sosyal adalet değeri",
- 3- Tüm bireysel farklılıklara ve değerlere saygılı ve sorumlu olmayı hedefleyen "bireyin onuru ve haysiyeti değeri",
- 4- Değişimin gerçekleşmesi için sosyal ilişkilerin önemini vurgulayan "insan ilişkilerinin önemi değeri",
- 5- Sosyal hizmet uzmanlarının profesyonel çalışmalar için güvenilir olması gerektiğini belirten "dürüstlük değeri",
- 6- Mesleki anlamda kendilerini hem teorik hem de pratik anlamda geliştirmelerini ifade eden "yetkinlik değeri" (NASW, 2021).

Sosyal hizmet uzmanlarının etik sorumlulukları ise müracaatçılara, meslektaşlara, uygulama ortamlarına, mesleğe ve topluma karşı sorumluluklar olarak gruplandırılmış ve etik karar verme sürecini yönlendirmektedir (Zubaroglu Yanardağ, 2020, s. 1206). Etik, sosyal hizmetin hassas müracaatçı gruplarıyla çalışırken sosyal hizmet değerleri üzerine kurulmuş olan yol göstericidir (Öztürk, 2009, s. 105). Şizofreni ve intihar, ayrı ayrı oldukça hassas konular olup bu bağlamda araştırmada yer verilen örnek olay değerlendirilirken sosyal hizmet etiği kapsamında çıkılmaması araştırmancının değeri için oldukça önemlidir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma; şizofreni tanılı ve hayatını intihar ile sonlandıran bir annenin yaşam öyküsünü çocuğu ile yapılan görüşmeler sonucu detaylıca incelemek ve sosyal hizmet değerleri çerçevesinde değerlendirmek amacıyla nitel araştırma yönteminde ve durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışmasının literatürde farklı tanımlamaları olsa da temelde bir durumun derinlemesine incelenip açıklanmasıdır (Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 425). Durum çalışmalarında arşiv ve doküman inceleme, gözlem ve görüşme gibi nitel araştırmalarda kullanılan tüm veri toplama şekillerinin uygulanması uygundur (Ergün, 2023, s. 147). Bu çalışmada şizofreni tanısı almış olan bir annenin intihar ile sonlanan hayatına ilişkin durum çalışması çocuğu ile yapılan görüşmeler, sağlık raporları, ölüm raporu ve diğer dokümanların incelenmesi ve yapılan gözlemlerle yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, duruma bütünüyle odaklanılması amaçlandığından bütüncül (holistik) tek durum analizine (Yin, 2003, s. 39) başvurulmuştur.

Durum çalışması (Ergün, 2023; Subaşı ve Okumuş, 2017), ülkemiz literatüründe vaka çalışması (Vural Akar ve Cenkseven, 2005), örnek olay çalışması (Köklü, 1994; Vural Akar ve Cenkseven, 2005) veya örnek olay incelemesi yöntemi (Topcu ve Kurtulmuş, 2017) gibi farklı kavramlarda karşımıza çıkmaktadır. Durum çalışmasının odak noktası tek bir vakanın detaylıca analiz edilmesine, anlaşılmasına (Ergün, 2023) ve karmaşık konuların çözümlenmesine ışık tutan bir bakış açısı sağlamaktır (Heale ve Twycross, 2017, s. 8). Durum çalışmasında odak ve sınırlar bulunmaktadır; odak bazen bir birey bazen bir kurum ve bazen bir ulus bile olabilirken sınırlar da bu bağlamda tanımlanmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Durum çalışmasının özellikle kullanıldığı bir disiplin olmadığından sosyal bilimler, uygulamalı bilimler veya güzel sanatlar gibi pek çok farklı disiplinde çalışılabilir (VanWynsberghe ve Khan, 2007, s. 81). Durum çalışmalarının özünde araştırmacının ilgilendiği bir ögenin genellikle belli bir perspektiften bakarak küçük detaylarına kadar ayrıntılı olarak incelemesi yer almaktadır (Tight, 2010, s. 337). Çalışmada yer alan durumun olağandışı olması sebebiyle durum çalışması (örnek olay) deseni tercih edilmiştir. Sosyal hizmet çalışmalarında durum çalışmaları (vaka analizleri) genellikle sosyal hizmet uygulamalarına ihtiyaç duyan birey ve ailelere odaklanarak durumun arka planını detaylıca analiz etmekte ve anlaşılmasını sağlamaktadır (Krysik ve Finn, 2010, s. 113). Çalışmanın odak noktası şizofrenili annenin intiharı ve ailesinin olağan dışı yaşam öyküsü olduğundan içsel durum çalışması modeli kullanılmıştır.

2.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, yaklaşık 20 yıldır şizofreni tanısı almış ve üç kez intihar girişimi sonucunda dördüncü intihar girişimi ile hayatını sonlandırmış bir annenin çocuklarından en fazla bakım veren çocuğu ile yapılan derinlemesine görüşmeler aracılığıyla yaşadıkları zorlukların sosyal hizmet etik ilke ve değerleri bağlamında değerlendirilmesidir. Şizofreninin ağır bir ruhsal hastalık olmasının yanında şizofrenili bireyin evli ve çocuklu olması durumu daha da ağırlaştırmaktadır. Araştırma, ebeveyn olma sorumluluğunu tam anlamıyla yerine getiremeyecek durumda olan şizofrenili bir annenin eşinin ve üç çocuğunun ne gibi sorunlar yaşadığı ve intihar sonrası ortaya çıkan yeni bir travma ile nasıl başa çıktıklarının araştırılması üzerine kurulmuştur.

Şizofrenili bireyler ve aileleriyle ilgili yaşanan sorunlar, klinik bulgular veya ilişkiler gibi pek çok alanda hem ülkemiz hem de dünya literatüründe çok fazla akademik yayın mevcuttur. Ancak hem şizofreni tanısı olan hem de intihar ile hayatını sonlandıran bir annenin çocuklarıyla yapılan bir çalışmaya araştırmacı tarafından rastlanmamıştır. Bu

nedenle bir aile için çifte travmayı ve beraberinde birçok karmaşık sorunu barındıran bu çalışmanın, şizofrenili bireyler ve aile üyelerinin ne gibi risklerle karşı karşıya olduğunu gösteren uç örnekleri barındırdığından literatür için önemli bir araştırma olduğu düşünülmektedir.

2.2. Katılımcının Özellikleri

Çalışmaya katılım sağlayan görüşmeci intihar ile hayatını sonlandıran şizofrenili annenin üç çocuğundan 31 yaşında olan en büyük çocuğudur. Diğer erkek (30 yaş) ve kız kardeş (27 yaş) görüşmeyi kabul etmemiştir. Konunun hassasiyeti ve çalışmaya gönüllü katılım esası dolayısıyla sadece en büyük çocuk ile görüşme sağlanarak ailenin yaşadıkları derinlemesine konuşulmuştur. Katılımcı, aile üyeleri arasında şizofrenili annenin bakım sorumluluğunu en fazla üstlenen kişidir. Annenin akut alevlenme dönemlerinde (şizofreninin negatif belirtilerinin en yüksek olduğu zaman) annenin gerek evde gerek hastanede yatılı tedavi gördüğünde en sık bakım verenin kendisi olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca hastalığın belirtilerinin en aza indiği dönemlerde de kendisinin annesiyle çok iyi bir ilişkisi olduğunu ve farklı bir şehirde evli olduğu halde sıkça annesini ziyarete gittiğini dile getirmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Katılımcıya aile üyeleri ve aile yaşantısı hakkında yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan derinlemesine görüşme formu hazırlanmıştır. Sorular geliştirilirken annesinin durumunun oldukça özel olduğu ve katılımcının zorlu bir sürece şahit olduğu göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme formu dikkatli ve hassas bir şekilde oluşturulmuştur. Ayrıca görüşmelerde konunun hassasiyetine uygun kelimeler kullanılması için araştırmacı tarafından dikkate değer bir çaba gösterilmiştir. Şizofrenili ve intihar ile hayatını sonlandıran anne, araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Araştırmanın sınırları ise annenin eşi ve çocukları, şizofreni tanısı aldıktan intihar sonrası sürece kadar olan zaman, sosyal çevre ve aldıkları desteklerdir. Araştırmada bahse konu anne ve ailesinin bu süreçte yaşadıkları sosyal hizmet etik ilke ve değerleri bağlamında değerlendirilerek konu dışına çıkılmamasına özen gösterilmiştir.

Durum çalışması desenini diğer desenlerden ayıran en belirgin özelliği araştırmanın konusuna ilişkin hangi durumda çalışılıyorsa verilerin birden çok veri toplama aracı ile toplanmasının önerilmesidir (Ergün, 2023, s. 135). Bu çalışmada da durumu ve elde edilen verileri detaylıca açıklamak amacıyla yapılan derinlemesine görüşmelerin yanı sıra gözleme başvurulmuş ve araştırma konusu kapsamına giren dokümanlar incelenmiştir. Böylece birden fazla veri toplama aracı kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma için katılımcıya önceden hazırlanmış bilgilendirilmiş onam formu okutularak araştırmaya katılmaya, görüşme yapmaya ve ses kaydı alınmasına dair rızası alınmıştır. Görüşmeler, katılımcının müsait olduğu zaman dilimleri gözetilerek o saatlerde yapılmıştır. Aynı zamanda katılımcının kendi evinde daha rahat hissedeceğini belirtmesi üzerine görüşmeler katılımcının evinde yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, araştırmacı tarafından zarar görmeyecek şekilde bilgisayar ortamında depolanarak yedeklenmiş ve araştırmaya dahil edilebilmeleri için Word ortamında yazıya aktarılmıştır. Araştırmanın mahremiyeti, konunun hassasiyeti ve paylaşılan özel bilgiler nedeniyle oldukça önemlidir. Bu konuda dikkatli davranılarak gizliliğe önem verilmiştir. Veriler durum çalışmasının bir analiz türü olan holistik (bütüncül) analiz türünde analiz edilmiştir. Ses kayıtlarının yazıya aktarılmış hali araştırmacı tarafından defalarca okunarak tekrar eden

kelime grupları, önemli ayrıntılar ve çalışmanın içeriğine uygun kategoriler belirlenmiş ve bütüncül olarak analiz edilmiştir. Sonrasında katılımcının annesinin özellikleri, şizofreni hastalığının aile üyeleri üzerindeki etkisi, intihar sonrası aile üyelerinin yaşadıkları ve bu zorlu süreçte aldıkları destekler sosyal hizmet etik ilkeleri ve değerleri kapsamında değerlendirilerek elde edilen veriler literatürle desteklenmiştir.

2.5. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD 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. Araştırma için Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul'unun 31.01.2024 tarih ve 2024/06-17 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. ÖRNEK OLAY SUNUMU

Anne şizofrenili birey olmadan önce baba madenci olup ailenin maddi durumu oldukça iyiymiş. Annenin rahatsızlıkları başladıktan sonra ekonomik kaynaklar annenin tedavisine harcanmış ve maaşın çoğunluğu da tedavilere gitmeye başlanmış. Annenin şizofreni sebebiyle şüpheli olmasına sebep olan halüsinasyonları başladığında ailede huzur kalmamış. Özellikle bu akut alevlenme (hastalığın belirtilerinin en fazla ortaya çıktığı) dönemlerinin Nisan-Mayıs gibi başladığını belirten katılımcı, bu dönemler geldiği zaman annesinin kullandığı ilaçların fayda etmediğini dile getirmiştir. Baba, anneye karşı çok ilgisizmiş. Annenin rahatsızlığı çocukların eğitim hayatını etkilemiş ve kardeşler ortaokuldan sonra okuyamamışlardır. Erkek kardeş, liseye gitse de annesinin rahatsızlığına kafa taktığı için derslerine devam edemediğini söyleyerek okulu bırakmıştır. Sonrasında erkek kardeş işe girmiş ve aileyle birlikte yaşamış. Kız olan iki kardeş de evliymiş. Küçük kız kardeş eşile birlikte doğuda kaldığı ve üç çocuğu olduğu için ailenin yanına fazla gelemezmiş. Fakat büyük kız kardeş (araştırmanın katılımcısı) evli olduğu halde annesinin akut alevlenme dönemlerinde sık sık köye gidip annesinin bakımını üstlenirmiş. Olaylara en çok şahit olan ve annesinin hastalığında gerek evde gerek hastanede bakımını sağlayan büyük kız kardeşmiş. Anne son dönemlerde çok sık karın ağrısı yaşadığını ve buna dayanmadığını belirtirmiş. Aile üyeleri evde sürekli anneye bir şey olacağı korkusuyla yaşamış. Çünkü anne intihar vakasından önce üç kere daha intihar girişiminde bulunmuş. Son gerçekleşen intihar olayında ise anne balkon demirine kendini asarak ölü bulunmuştur. Annenin ölümü sonrasında kardeşler en çok babayı sorumlu tutmaktadır. Annelerinin babalarından hiçbir destek görmediğini, önüne bir çay dahi koymadığını ve annelerinin aç aç öldüğünü düşünmektedirler. Özellikle intihar ettiği zamanlarda şizofreni ataklarının olmadığını ve babalarının bir lafına takılıp intihar ettiğine ihtimal vermektedirler. Katılımcı annelerinin sağlıklıken yüzünden gülücükler eksik olmadığını, şizofreni atakları başladığında ise bir kere bile gülmediğini söylemiştir. Annesinin yaşadığı zorluklar sonucunda katılımcı annesinin yatağında ölü bulunmasını dahi istediğini belirtmiştir. Ayrıca kendisi de ölmek için defalarca dua ederek yalvardığını ifade etmiştir. Annesinin ölümünden sonra bütün aile üyelerinin aylarca korktuğunu ve evde tek kalamadıklarını dile getirmiştir.

3.1. Katılımcının Annesinin Kişilik Özellikleri

Araştırmaya konu olan anne yaklaşık 20 yıldır şizofreni tanısıyla yaşamını devam ettiren evli ve üç çocuk annesi bir kadındır. Katılımcı, annesinin şizofreni hastalığının zaman zaman belirginleştiğini zaman zaman ise sakinleştiğini “*Annem mesela bir zamanı oluyordu iyi oluyordu bir zamanı oluyordu hastalığı tutuyordu... Annemin hastalığının ilk başladığı zamanı tam net hatırlamıyorum, işte kendimi bildim bileli neredeyse.*” ifadeleriyle dile getirmiştir.

Hastalık öncesi maddi ve sosyal anlamda iyi durumda olduklarını belirten katılımcı “*Benim babam madenciydi, ocakta çalışıyordu. Büyük amcamın oğlu da madenciydi, karısı falan akşamüzeri ocaktan geliyorlardı. Telefonlaşıyorlardı, hemen Bartın’a oturmaya yemek yemeye giderdik de biz gece denize girerdik. Anneler yengemler falan yukarıda otururlardı. Bak bunları çok iyi hatırlıyorum. Annem hasta olmadan önce maddi yönden de baya iyiydik. Babam bana tomar tomar para saydırırdı, yılbaşında ikramiye alırdı. Okula giderdim herkes bana ‘Ayakkabın nerden, çantan nerden?’ derdi. Çok lüksüm ortaokula giderken, annem hasta olduktan sonra annemin gülmesi gitti biz bittik. Ortaokulla lise arasındaydım ben o dönemde olması lazım annemin hastalığının başlangıcı, çünkü ortaokuldayken annem bize patates kızartıyordu. Hep böyle biz gelirken çay koyardı çocuklar gelecek diye benim annem çok iyi bir insandı. O bize çok düşküdü, dört dörtlük baktı bize.*” ifadeleriyle annesinin patates kızartması yaptığı için o zamanlar iyi olduğunu söylemekte ve bu durum şizofreninin birçok insan için rutin olarak nitelendirilebilecek anıların yaşanmasını ne denli zorlaştırdığını göstermektedir.

Katılımcı “*Kendi halinde yaşardı, namazını kılardı. Annem namazını hiç bırakmazdı. Hasta olduktan sonra her şeyi unuttu anneciğim. Teravihe çok giderdi annem, mevlitlerimiz olurdu. Herkesin imrenerek baktığı bir insan olduğu için çok göze battı çok.*” sözleriyle annesinin hastalık dönemlerinden önce çok inançlı bir insan olduğunu belirtmiştir. Akut alevlenme zamanları, şizofreni hastalarının hem pozitif hem negatif semptomlarında farklı şiddetlerde artış görüldüğü zamanlardır (Rosen vd., 1984, s. 283). Annesinin şizofreninin akut alevlenme zamanları dışında sohbet etmeyi sevdiğini belirten katılımcı “*...Annem çok isterdi yanında durmamı, bir yere gitmemi hiç istemezdi. O şurada yatardı, ben burada. Ben ev işlerini yapıyordum, köyde böyle iki kanepeler var değil mi, ‘Gel işi bırak otur azıcık konuşalım, gel işi bırak sohbet edelim’ diye hep bana böyle derdi. Yeni doğmuş bebek gibi severdi beni annem, ben de onu şapır şupur öperdim. Sanki hiç dünyaya gelmemiş de ben annem yokmuş gibiyim, çok severdi beni böyle. Ben ev işlerini yapardım, oturturdu beni o sohbet ederdi, bu iyi olduğu zamanlarda. ‘Kızım kocanla şöyle ol, kocanla bir sorun olsa derdi eğer senden yıkılırsa gelme kapıma ama kocandan yıkılırsa kapım sonuna kadar açık’ derdi. Ondan sonra ‘Ayrılık gibi bir şey düşündüğün zaman kendini İstanbul köprüsünden aşağı at. Öyle şeyleri bana yaşatma’ derdi. Hiç unutmam o sözü, hiç unutmuyorum ayrılık konusu oldu mu akli çıkardı. Neden, başkalarının kulağına gidecek de söz olacak diye hiç istemezdi öyle şeyler yaşamamızı.*” sözleriyle annenin çocuklarına evlilik hakkında öğütler verdiğini ve diğer insanların ne düşündüğünün anne için önemli olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan “*Erkek kardeşim iş yerinden eve gelmeden anneme ‘Ne getireyim sana?’ derdi. Poşetlerle gelirdi her akşam dolu dolu poşetlerle gelirdi. Annemi bebek gibi severdi, annem de ona çok düşküdü. O yüzden onun evlenmesini çok istedi. Çok söyledi gelinimize ‘Evlenmiyor musun?’ diye, ‘Oğlumun düğününde evin önünde davula vurduracağım da vurduracağım’ derdi. Onun evlendiğini görmeyi çok merak ederdi.*” ifadeleriyle erkek kardeşiyle annesinin arasında kuvvetli bir bağ olduğunu dile getirmiştir.

Katılımcı, annesinin diğer insanların ne diyeceğini çok önemseydiği için kızlarının elbise giymesinden, gezmesinden veya saçlarını açmasından dahi hoşlanmadığını *“Ben mesela annemin yanında bu saçımı böyle hayatta salamazdım hayatta. Ben mesela evlendim de mi köye gittim elbise giyiyordum kuzenimin düğünü vardı, eşime ‘Ne olursun beni seviyorsan bunu giydirme’ dedi. Ben o gün o elbiseyi giymedim annem istemediği için, pantolon ve kazakla gittim düğüne. Saç açmayı, elbiseyi hayatta sevmezdi. Bir de köy yerinde yanlış anlaşılıyor, her şeyin dedikodusu yapılıyor diye sevmezdi. Mesela ben köye gidiyordum evliyim bir de annemin yanına gittiğimde arkadaşlarımın yanına gideceğim mesela evlenen arkadaşlarımın yanına hayatta yollamazdı beni yollamadı da hiç, ‘Gitme kızım laf olur, gitme yanında dur kızım’ derdi.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Şizofreni belirtileri başlamadan önce annesinin birçok insana iyiliği dokunduğunu belirten katılımcı, *“Herkeste çok emeği vardı, herkese ekmek yedirmişliği var. Bir bayramda 12-13 sofraya kurardılar, babaannemlerin ailesi çok kalabalıktı. Annem öyle kalabalık aileleri aşmış bir insan, kaç kişiyi yedirmiş bir insan. Yengem derdi ki ‘Babaannenden gizli bana yumurta saklardı da verirdi. İnekleri sağardı da bana bir şişe verirdi, çocuğa sütlaç yapmamı söylerdi. Ben ilk evlendiğimde kayınvalidem bana çok laf söylerdi de senin annen öğretti bana her şeyi söylerdi. Senin annen bana her şeyi öğretti’ derdi.”* diyerek yengesinden annesinin eski zamanlardaki iyiliklerini dinlediğini belirtmiştir.

3.2. Şizofrenili Birey Olmak: Hastalığın Belirtileri

Şizofrenili bireylerin kişiden kişiye değişmekle beraber iyileşme süreçleri uzun sürmekte ve hastalıkları hafif, orta ve şiddetli şekilde doğal bir seyre sahip olmaktadır (Jobe ve Harrow, 2005, s. 892). Şizofreni hastalarının normal düşüncelerinin silikleştiği ve davranışlarının farklılaştığı veya yok olduğu durumlarda yaşananlar, hastalığın negatif belirtileri anlamına gelmektedir (Mäkinen vd., 2008, s. 334). Halüsinasyonlar, sanrılar ve tuhaf davranışlar ise şizofreninin pozitif belirtileri arasındadır (Rosen vd., 1984, s. 277). Pozitif ve negatif belirtilerin isimleri olumlu ya da olumsuz anlamından ziyade semptomların kendini aktif ya da pasif olarak göstermesi anlamında kullanılmaktadır.

Şizofreni hastaları, işitsel ve görsel halüsinasyonlar deneyimlemektedir (Mueser vd., 1990). Şizofreni hastalığından dolayı annesinin akut alevlenme dönemlerinde şüpheli bakışları ve şüpheli ya da hakaret içeren konuşmaları olduğunu belirten katılımcı *“Mesela hasta olduğu zaman ‘Ben seni şurada gördüm. Ben senin ne yaptığını iyi biliyorum’ derdi. Mesela biriyle bir şey konuş diyelim, iki kişi bir şey konuşuyorsa annem onların konuştuklarını üzerine alınıyordu. Hastalığı öyleydi, sataşır. Laf söylerdi, namusa kadar küfrettiği olurdu... Hastayken böyleydi, hastayken her türlü şeyi söylüyordu insanlara ama iyileşince ‘Senle çay içelim’ derdi.”* diyerek annesinin akut alevlenme dönemleri bittiğinde yaptıklarını ve yaşadıklarını hatırlamadığını belirtmiştir. Aynı zamanda katılımcı *“Hasta olunca ‘Beni mancaraya çakma’ derdi hep. Yani ‘Beni kandırma, bilmemezlikten gelme’ anlamında, hep öyle derdi. Annem hastayken bana bile laf söylerdi, ‘Sana kim akıl veriyor? Kim dolduruyor seni? Sen de mi beni mancaraya çakmaya çalışıyorsun? Sen de mi değiştin?’ derdi bana. Neler derdi, mesela ben eşimle konuşuyordum. Eşimin bana kötü bir şey dediğini zannederdi, hastayken çok yanlış düşünüyordu. Her konuşmamızı yanlış düşünüyordu.”* diyerek herkesin kendisi hakkında konuştuğunu ve kendisini kandırdığını düşündüğünü belirtmiştir. Annenin paranoyası ve çevredeki insanlara sözlü tacizi nedeniyle aile üyelerinin sosyal hayatı olumsuz etkilenmiştir.

Şizofreni hastalarında depresyon belirtileri sıkça karşılaşılan bir durumdur (Johnson, 1981). Bununla ilgili olarak annesinin akut alevlenme dönemleri geldiğinde mutlu ifadelerinin

kaybolduğundan bahseden katılımcı, “*Annem hastalandığında aynı sen başkasıymışsın gibi seni farklı görürdü, saydırdı. Onunla sohbet et... Senin konuşmalarından her şeyi çıkarırdı, bir şeyler çıkarmaya bakardı. Zaten hasta olduğunda konuşmasından, gözlerinden hep anlardık biz. Hep böyle kardeşlerimizle birbirimize ‘Annemin hastalığı geliyor’ derdik. Bazen konuşmasından anlardık. Annem iyiyken güler yüzü hiç eksik olmazdı, hastayken de o güler yüzünü asla göremezsin. Sanki içine birisi giriyordu, öyleydi.*” sözleriyle ise annesinin hastalık zamanlarında bambaşka bir insan gibi olduğunu dile getirmiştir. Katılımcı “*Hastalığını ilk kendi kendine konuşmasından anladık. Çok kendi kendine konuşuyordu, mırıldanıyordu. Kendi kendine konuşup sinirleniyordu. Bir de insanlara bakışından, gözlerinden de belli oluyordu. Konuşmasından da belli oluyordu.*” sözleriyle ise aile üyelerinin annenin şizofreni hastalığını ilk başlarda bakışlarından ve kendi kendine konuşmasından anladıklarını ifade etmiştir. Kendi kendine konuştuğu zamanlar, şizofreni hastalarının işitsel halüsinasyon yaşadıklarının bir göstergesi olabilir.

Annenin şizofreni ataklarının bir diğer ve ilginç belirtisi ise katılımcının “*Bir de annem hasta olunca seccade sererdi her yere. Evin önünde balkon vardı oraya seccade dolduruyordu, her yere. Bir de onu yapardı hastayken. Sabah bir kalkardık, evin önünde seccadeler var. Her yeri seccade doldurmuş. Bir de ölen babaannemin birkaç kıyafeti vardı evde, onları sererdi hastayken. Biz de kalkınca onları toplardık. Durum hocalık mı doktorluk muydu bilmiyorum.*” ifadeleriyle anlattığı üzere annenin akut alevlenme dönemlerinde özellikle evin belli bir kısmına seccade sermesi ise bu süreçte aile üyelerine farklı bir deneyim yaşatmıştır.

Johnson’un (1981) yapmış olduğu çalışmada da şizofreni hastalarında depresyon belirtilerinin yüksek oranda görüldüğü ortaya çıkmıştır. Şizofreni hastalarının yaşadıkları depresif belirtiler, hastanın ve çevresindeki kişilerin yaşam kalitesini kötüleştirmektedir (Reine vd., 2003). Özellikle hastalığın kısa bir dönem değil yıllarca sürmesinden kaynaklanan huzursuzluğu belirten katılımcı “*Arabada babama vuruyordu, annemi kale almıyorlardı ya araba gidiyordu. Onların ikisi bildikleri için annemin hastalığını bir şey demezlerdi, annem daha çok uzanırdı onlara. Babama vurmaya çalışırdı, rahatlayamıyordu. Hep ‘Muhtar gelecek, polis gelecek. Bu olay çözülecek. Bu çözülecek. Muhtar gelmeden ben rahatlayamam. Polis gelecek, karakoldan gelecekler. Bu iş çözülecek’ derdi. Sanki böyle bir olay varmış gibi kavgalarında hep böyle derdi. Gerçekten ben şu an anlatıyorum ama bir de bunun yaşanmış boyutunu düşün. Bu sadece bir ay olan bir mesele değil ki tam 18 yıldan fazla süren bir mesele.*” diyerek annenin hastalığın başladığı dönemlerde sürekli kendi içinde bazı problemleri çözmeye çalışırcasına konuşmalarının olduğunu ifade etmiştir.

Conley vd.’nin (2007) 3 yıl boyunca takip ettiği şizofreni hastalarıyla ilgili yaptığı çalışmada, şizofreni hastası hakkında güvenlik endişesi (şiddet veya intihar riski) olduğu zaman aile ilişkilerinin ve yaşam memnuniyetinin daha düşük olduğu bildirilmiştir. Bu çalışmanın katılımcısı da benzer şekilde annesinin kendine zarar verme ihtimalinin aile üyeleri için unutulamaz bir gerçek olduğunu ve anne ölmeden önce hep bu korkuyla yaşadıklarını dile getirmiştir. Katılımcı “*Her yıl böyleydi, bir sene değil ki. Bir yere giderdik, oradan geldik, annemi evde göremeyince aklımız giderdi. ‘Dağa mı gitti, dereye mi attı kendini?’ derdik. Annemi arardık her yerde, baktık yengemlerde oturuyormuş mesela. Nasıl korkuyla yaşadık.*” sözleriyle annenin olumsuz bir şey yapmasından hep korktuklarını belirtmiştir.

Şizofrenili bireylerin %30’undan fazlası uygulanan ilaçlara ve tıbbi müdahalelere eşit yanıt vermemekte ve ilaçların yan etkileri de bu durumu etkilemektedir (Arslantaş ve Adana,

2011, s. 253). Annesinin şizofreni atakları geldiğinde kullandığı ilaçların hiçbir şekilde durduramadığını, atak dönemi dışında ise sürekli uyuttuğunu ifade eden katılımcı “*Mesela annem hasta oldu hastanede yatıyor değil mi, hastaneden anneme ilaç veriyorlardı. Annem çıkıyordu, ilacı kullanıyordu. Sonra tekrar hastaneye yatacak değil mi, doktor değişiyordu, başka doktor oluyordu. O doktor başka ilaç yazıyordu, ‘Önceki doktor bunu niye yazmış?’ derdi. O başka ilaç yazardı. Annem onu kullanıyordu yine aynı oluyordu. Yine gidiyordu, yine başka ilaç yazdı. İlaçları kullanıyordu, onlar da uyku yapardı. Hep uyurdu kolu kanadı tutmasın ‘Vermeyin bana bu ilaçları. Hiçbir yerim tutmuyor’ derdi. O ilaçları kullanıyordu ya çıkarken o ilaçları veriyordu. O ilaçları kullanırken tabi kafası rahatlıyordu, uyuyordu. Ama o ilaçlar da uyku yaptığı için artık beyni yerinde yokmuş gibi hissediyordu. Yatıyordu öyle, bir zaman sonra ilaçları bırakıyordu. Bir süre iyi oluyordu sonra yine kötü oluyordu. Annemin hastalığı gelmeyecek bir daha diye, nasıl umutla bakıyordum.*” sözleriyle annenin şizofreni tedavisi sürerken aynı doktora denk gelmenin pek mümkün olmadığını ve sürekli farklı tedaviler uygulandığını dile getirmiştir. Ayrıca doktor değiştikçe uygulanan tedavinin değiştiğini ve her seferinde verilen farklı ilaçlarla yeniden umutlandıklarını ifade etmiştir.

Şizofrenili bireylerin doğum mevsimleri araştırılmış olup (Dora vd., 2004) bu bireylerin akut alevlenme dönemlerinin özellikle belli bir mevsimde olup olmadığına dair yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak bu araştırmadaki katılımcı, şizofrenili olan annesinin kış aylarında daha sakin olduğunu fakat yaz aylarında hastalığın akut alevlenme dönemlerinin arttığını belirtmiştir. Katılımcının “*Annemin belli dönemleri oluyordu. O dönemler geldiği zaman isterse on tane ilaç içerse içsin fayda etmiyor. Hatta doktor derdi ki ‘Şizofreni hastaları Nisan-Mayıs aylarında çok artar’ derdi. O aylarda ben hep köydeydim, annemin hastalığı geldiği zamanlarda köydeydim. Nisan ayı geldiği zaman ben hiç sevinmezdim, ne korkardım. Annemin hastalığı gelecek diye ne korkardım. Halbuki yazı seviyorum ama sıcaklıklar artınca hastalıklar da artıyor. İlaç kullansa bile onun bir dönemi var.*” sözleriyle belirttiği şizofreni hastalığının akut alevlenme dönemlerinin özellikle yaz aylarına denk gelmesi ilginç ve ayrı bir çalışma konusu olabilir. Ancak şizofrenili bireylerin akut alevlenme dönemlerinin mevsimsel bağlantısının olup olmadığının incelenmesi için daha boylamsal araştırmalar gerekmektedir.

3.3. Şizofreni Hastalığının Şizofrenili Birey ile Eşinin İlişkisi Üzerindeki Etkisi

Şizofreni uzun süreli şekilde yaşam kalitesini düşüren ve bireyin aktif olarak hayata dahil olmasını engelleyen bir psikiyatrik rahatsızlıktır (Mäkinen vd., 2008, s. 334). Şizofreni, bireysel bir hastalık gibi gözükse de aslında aile üyelerini derinden etkilemektedir. Şayet şizofrenili birey evliyse bu durum eş ilişkisi üzerinde de birtakım etkiler bırakacaktır. Eşler, sadece şizofrenili bireylerin bakım verme sorumluluğundan yana değil evlilik birlikteliği ve aile rollerindeki karmaşadan kaynaklanan sorunlar da yaşamaktadır (Jungbauer vd., 2004, s. 665). Aile üyelerinden birinin bakımını üstlenmekle kendi psikolojik sağlığı açısından yoğun bir şekilde risk altına girdiğinden dolayı eşlerin bu süreçte farklı desteklerden faydalanmaları oldukça önemlidir (Hirst, 2005, s. 706). Katılımcı “*Annem hasta olunca hastanede yatıyordu. İki hafta olunca o siniri geçiyordu, eski haline geliyordu... Yaz ayı olunca hastalığı çok coşardı. Kışın sık sık olmazdı da yazın girişiyle başlardı. Ramazan ayı geliyordu, herkes evinde oruç açıyordu ama bizim evde kıyamet kopuyordu. Bağrıışmalar, babam bağırıyordu. Annemin üzerine yürüyordu, ‘Sus sus sus’ derdi. Babamın başımın etini yerdı annem, laf söylerdi. Babam lafları çekemiyordu.*” sözleriyle hastalığın sık tekrarladığı dönemlerden tekrar bahsetmiş ve bu süreçte babasının annesine bağırdığını belirtmiştir. Annesinin ölümünden babasını da oldukça sorumlu tutan katılımcı “*Annem çok çekti, aç aç öldü. Hiç kahvaltı yapmazdı. O ağrı çok kötüydü. Babam hiçbir şey yapmıyordu, hiç hiç.*

Sadece hastanelere götürüp getiriyordu o kadar. Önüne bir çay koymuşluğu yok, aç aç öldü anneciğim. Öyle bir kızıyoruz ki kız kardeşimle birlikte babama. Bir şey diyemiyoruz. Niçin? Annem üzülür, annem darılır, annemin hatırası diye bir şey diyemiyoruz. Ama hiç bakmadı, hiç bakmadı. Mutfağa girmeyen adam şimdi mutfakta neler yapıp yiyorlar. E sen anneme de hazırlayıp koysaydın önüne bir çay, annemin de gözü gönlü açılırdı. Belki intihar etmezdi, ben hep öyle diyorum. Azıcık babam anneme ilgi gösterseydi, hiç annem öyle bir şey yapmazdı. Ben bunu adım kadar iyi biliyorum. Doktor babamın yüzüne ‘Kahvelere gitmeyeceksin, eşinle evde oturacaksın. Eşine bakacaksın’ dedi doktor kaç kere yanımda. Hiçbirini yapmadı, hiç.” diyerek babanın anneye olan ilgisizliği sebebiyle annesinin yemek bile yiyemediğini ve babanın anneye hiç bakmadığını belirtmiştir. Buna karşın annenin babaya olan sevgisini de “Annem mesela böyle konuşmamızı hiç istemezdi. Babama laf etmemizi hiç istemezdi, çok severdi babamı. Annem babamı çok seviyordu, babam hasta olunca akli çıkıyordu. Nasıl bakardı ona, çorbalar şeyler... Hayatta laf söyletmezdi ona mesela annem iyiyken babama bir şey söylesek ‘Babana bir laf söylemeyin, o hasta’ derdi. Hemen savunmaya geçerdi. Çok severdi çok, babam hiçbir şey yapmadı ama hiç. Hasta olduğunu bile bile yapmazdı.” sözleriyle dile getirmiştir.

3.4. Şizofreni Hastalığının Şizofrenili Birey ile Çocuklarının İlişkisi Üzerindeki Etkisi

Şizofrenili bireylerin aileleri, bakım yükünün yanı sıra hastalığın korkutucu ve anlamlandırılması güç olan belirtilerine karşı ne tepki vereceklerini bilemezler (Brady ve McCain, 2004). Şizofreni hastası bir annenin, çocuklarıyla olan ilişkisi ve anneliğin gerektirdiği uyumu sağlaması potansiyel olarak beklenemez (Malhotra vd., 2015). Bu nedenle akıl hastalığı olan bireylerin aileleri ile çalışılırken bu ailelerdeki çocukların savunmasızlığı ve yaşanan zorluklarla mücadele edebilmeleri için daha fazla profesyonel desteğe ihtiyaç duydukları gözden kaçırılmamalıdır (Kinsella vd., 1996, s. 31). Çünkü anne veya babası ciddi akıl hastalığına sahip çocuklarda sosyal hayata katılımda engellenme hissi, endişeli hissetme durumu ve genel iyilik hallerinin olumsuz etkilenmesi sıklıkla yaşanabilmektedir (Bee vd., 2013). Saunders ve Byrne’nin (2002) şizofreni hastalarına bakan 26 aile üyesi ile yapmış olduğu bir çalışmada bu araştırma ile benzer olarak bakım veren aile üyelerinin psikolojik sıkıntılar yaşadığı, sosyal desteğe ihtiyaç duydukları ve psikolojik anlamda uzman kişilerle iş birliği yapmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde 210 şizofreni hastasının aile üyeleriyle yapılan diğer çalışmada (Salleh, 1994) şizofrenili bireylerin akrabaları stres ve depresyon belirtileri bildirmiştir. Bu çalışmada da araştırmacı, literatürde yapılan çalışmalarla benzer sonuçlar elde etmiştir. Örneğin katılımcı kanser olmayı ya da ölmeyi düşündüğünü “*Sen ‘Allah’ım benim canımı al’ diye dua ettiğini biliyor musun? Ben hiç unutmuyorum, çok ettim. Canımı alsın diye çok dua ettim. Hasta olayım diye çok dua ettim, Allah’ım affetsin ben ne kadar cahilmişim. Sırf evden dışarı çıkabilmek için insan ‘Kanser olayım’ der mi? Öyle hatırlıyorum, hasta olayım da hastaneye gideyim diye bakardım. Çünkü neden? Bir dünya yüzü göreyim diye, bir yere götüren yok ki... Bir de huzur yoktu, hastalık vardı.*” diyerek açıkça ifade etmiştir.

Evin büyük çocukları yetiştirilme tarzına göre değişebilmekle beraber en fazla sorumluluğu üstlenen çocuklar olabilmektedir. Katılımcının ailesinde de annenin bakım sorumluluğunu büyük oranda en büyük kardeş (katılımcı) üstlenmiş ve sorumlulukları diğer kardeşlere göre fazla olmuştur. Örneğin “*Ben tutuyordum annemi, kimse tutmuyordu ki. Kapıyı kitlerdim, odaya kitlerdim de annemle otururdum odanın içinde tutardım onu. Babam kahveye giderdi, herkes bana ‘Annen seni keser, bıçak alır’ derdi. Hiç korkmadım ki ‘Yapmaz’ derdim. Çünkü az çok ne yapıp yapmayacağını tahmin ediyordum. Neler derdi bana anneciğim. ‘Gece size bir şey yapar siz uyurken’ diye bize çok söylerlerdi. Benim şimdiki korkum zaten buradan*

geliyor, bir ses geldiği zaman benim kalbim tık tık atıyor... Psikiyatri hastanesinde yatmak bana ölüm geldi, sırf annem iyi olsun diye durdum. Biliyor musun? Anneciğimin karnını doyuruyordum, ilacını veriyordum, yürütüyordum.” ifadeleriyle hem şizofrenili annenin ataklarını atlatmasında yardımcı olma hem de fiziksel bakım sorumluluğunu üstlendiğini belirtmektedir. Ayrıca bu yaşananların kendisinde gereksiz korku travması bıraktığını dile getirmektedir.

Şizofreni hastaları ayakta tedavinin yanı sıra hastanede yatarak da tedavi görmektedir. Yaşadıkları depresif belirtiler, hastaların psikiyatri hastanelerine yatma riskini arttırmaktadır (Tollefson vd., 1999). Ayrıca şizofreni hastalığında ortaya çıkan bu depresif belirtilerin, şizofrenili bireylerin intihar etme riskini arttırdığı anlaşılmıştır (Siris, 2001). Bu süreç, hastanın yakınları için de karmaşık bir süreç haline gelebilmektedir. Hastanede annenin bakımının kendisine ait olduğunu ifade eden katılımcı *“Annemi hastayken hastaneye yatırmak çok zordu. Yatmak istemiyordu ağlardı, bağırdı. Çok bağırdı ‘Ben o yataklarda yatamıyorum, yatırmayın beni. Benim doktorluk zorum yok’ diye. Hastayken hastaneye yatırıyorlardı, kafası düzelince çıkıyordu. Ne bağırdı annem ne bağırdı. Bir gün beraber götürdük hastaneye, annem sakinleşmedi diye doktor beni de aldı içeriye... Evliyen bekledim bu daha 5-6 sene önce olan bir olay. Bir hafta bekledim, annemin çok kanaması vardı. İç çamaşırlarını alıyordum, gece yıkıyordum. Annemin odasında petek vardı, peteğe asıyordum. Sabaha kadar kuruyordu, sabah çıkarıyordum üstünü tekrar yıkayıp asıyordum. Öyle ben anneme orada bir hafta baktım.*” diyerek annesi hastanede kalmak istemediği için kendisinin de psikiyatri hastanesinde yattığını ve çeşitli zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Zisook vd.’nin (1999) 45-79 yaş aralığındaki 60 ayakta tedavi gören şizofreni hastası ile yapmış olduğu çalışmada şizofreni hastalarının daha önce psikiyatri hastanesine yatma ihtimalleri yüksek ve evli olma ihtimalleri düşük bulunmuştur (s. 1741). Çalışmada daha önce yatılı bir şekilde tedavi gören annenin evli ve çocuklu olmasının sebebinin şizofreni hastalığının evliliğinin ilerleyen yıllarında ortaya çıkmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Somers’in (2007) yaptığı çalışmada bu araştırmayla uyumlu şekilde şizofrenili ebeveynlerin çocuklarının diğer çocuklara kıyasla okul sorunlarının daha fazla olduğu, akrabalarıyla daha az iletişim kurduğu ve hizmetlere daha az erişim sağladığı ortaya çıkmıştır. Eğitim hayatlarının yanı sıra çocukların yaşı ilerledikçe iş hayatına katılımları da aile üyelerinden ve aile içi dinamiklerden etkilenebilmektedir. Katılımcı annesinin hastalandığı süreçte uzun yıllar çalıştığını ve çalışırken çeşitli zorluklar yaşadığını *“Ben çalışıyordum, kardeşlerim okuyordu. Ondan sonra gece 00.00’da işten geliyordum hiç unutmam, gece yemek yapıyordum sabah 06.00’da tekrar işe gidiyordum. Bir de gittiğim yol da uzundu, tekstile gidiyordum. Şimdi de hiç sevmiyorum çalışmayı hiç. Çok ezildim çalışmak konusunda, çok bağırdıydular.”* sözleriyle dile getirmiştir. Annenin hastalığı sadece büyük çocuğun iş hayatını değil ortanca ve erkek olan kardeşin de okul hayatını etkilemiştir. Erkek kardeşinin annenin hastalığı sebebiyle derslere odaklanamadığını belirten katılımcı, *“Erkek kardeşim liseye gidiyordu çocuk annemin hastalığını kafasına taktı da haftada okuyamadı. ‘Derslere kafa veremiyorum’ dedi, lise 2’den aldılar onu. Ben okumayı çok seviyordum, beni bile okutmadı babam. Ben de çok isterdim okumak da okutmadılar beni, babam okutmadı. Bizim orada ‘Kız kısmı uzakta okumaz, kız kısmı şurada okumaz, kız kısmı bahçelerde çalışır’ mantığı var.”* diyerek hem kendisi okuyamadığını hem de kardeşinin okuyamadığını belirtmiştir.

Çocuklar birçok konuda ailede yaşanan olaylardan en çok etkilenen gruptur. Annenin şizofrenili birey olduğu bir ailede çocukların etkilenmemesi neredeyse imkansızdır. Öyle ki

katılımcı *“Ben hastaneye gideceğim diye ‘Kanser olaydım’ diye dua ettiğim günleri biliyorum. Bak şimdi ne kadar aklıma geliyor yani bir yer bir görelim diye kanser olayım derdim tövbe tövbe.”* sözleriyle sosyal hayata katılamadıkları ve dışarı çıkabilmek için kanser olma duaları ettiğini ifade etmiştir. Kişinin annesinin ölümünü istemesi normal şartlarda beklenen bir durum değildir. Ancak şizofreninin çok zor şartlara sahip olduğunu belirten katılımcı, *“O hastalık konusu gerçekten çok zor. İnsan annesi ölsün diye bakar mı? Ben baktım, ben bunu kimseye diyemedim. Ben annem ölsün diye dört gözle baktım. Neden? Ağrı çekiyordu, çok ağrı çekiyordu. Ölsün diye bakıyordum ama isterdim ki yatağında ölü bulunsun. Onu çok isterdim. Şimdi farklı öldüğü için çok kafama takıyorum.”* ifadeleriyle annesinin acıları nedeniyle ölmesini dilediğini ama ölümünün intihar ile değil kendiliğinden olmasını istediğini dile getirmiştir.

Ebeveyn olmak, çocuğun sadece büyütülmesinden çok daha öte bir sorumluluk gerektirip fiziksel, duygusal, sosyal ve entelektüel anlamda gelişimini destekleyebilme becerisini de gerektirmektedir (Çetinkaya Büyükbodur vd., 2022, s. 427). Ancak ciddi ruh sağlığı sorunu olan ebeveynler için bu sorumlulukları yerine getirmek mümkün olmayabilir. Katılımcı annesinin çocuklarıyla ilgilenebilecek sağlığa ve ruh haline sahip olmadığı için kendisiyle vakit geçiremediğini, hiçbir derdini anlatamadığını üzümlerle belirtmiştir. Ayrıca katılımcı *“Çok ağlardım anneme destek olamıyorum diye ağlardım. ‘Niye başkalarının anneleri geziyor?’ derdim. ‘Herkes orucunu açıyor, bizim ev ağlıyor. Bizde huzur yok. Biz ne yaptık? Biz kime ne yaptık?’ derdim. Çok söylenirdim, çok ağlardım. Çok isyan ettiğim zamanlar oldu Allah affetsin. Mesela evden kaçıp da gidebilirdim, Allah korusun. Birisinin peşine gidebilirdim annemi bırakıp ama ben annemi çok severdim. Onu bırakıp gitmeyi asla düşünmedim.”* sözleriyle zamanında çok isyan ettiğini ve annesinin yaşadığı zorluklarda birçok riskle kendisinin de karşı karşıya olduğunu dile getirmiştir. Katılımcının bir diğer ifadesi ise annesine doyamadığını, annesiyle vakit geçiremediğini belirten *“Sadece doyamadım ki... Ne vakit geçirebildim ne güzel çay içebildim. Tabi iyiyken çok çay içtim yine de içimde çok şey kaldı... Hiçbir derdimi anlatamadım, bir şeyin dedikodusunu bile yapamadım. Bir şeyi anlatırken bile karşılıklı konuşamadım. Yani o ukdeler var ya insanın boğazına düğümleniyor işte. Annelik de göremedim ondan, hiçbir anneliğini göremedim. Çünkü kadın kendinde değildi. Yani kadının bizle ilgilenecek ne hali ne tavrı kalmadı ki, hastaydı. Kendinde bile değildi ki. Kendinde olmayan bir kadındı zaten bir annelik göremedim ki...”* sözleri olmuştur. Anne veya babanın ciddi bir rahatsızlığı söz konusu olduğunda çocukların temel ihtiyaçlarından olan güven ve anlaşılma isteği eksik kalabilmektedir. Kız kardeşin evli ve uzak şehirde olduğunu bu nedenle annesinin rahatsızlıklarına pek fazla şahit olmadığını belirten katılımcı, *“Kız kardeşim 8-9 sene evliken uzakta kaldı... O hiçbir şey görmedi. Erkek kardeşimle biz vardık. O da küçükkken okuyordu büyüyünce işe girdi yine ben evdeydim. Erkek kardeşim evde durmuyordu ki akşamları evdeydi o zaman da odasına gider yatarı. O şeyleri fazla hatırlamıyorum. Annemi hep babamla ben tutardım”* diyerek erkek kardeşinin ise anneye aynı evde yaşamasına karşın olaylara çok fazla dahil olmadığını belirtmiştir.

3.5. Şizofrenili Bireyin Ailesine Sosyal Çevrenin Etkisi

Sosyal çevre, birçok konuda bireyler için önemli bir destek unsurudur. Bazı durumlarda ise çevredeki insanlar destek olmak yerine bireylerin yaşadıkları zorlukları daha da sıkıntılı hale sokabilmektedir. Sosyal destek, şizofreni hastalarının yaşam sürelerini dahi etkileyen bir unsurdur (Christensen vd., 1999). Bibou-Nakou vd.’nin (1997) 31 kronik şizofreni hastasının bakım verenleri ile yapmış olduğu çalışmada aile üyelerinin bakım yükleri ve yaşadıkları sıkıntılarla ilgili olarak akrabaların sosyal performanslarının eksikliği çok önemli

bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın katılımcısı da özellikle sosyal çevreden destek görmediklerini, kimsenin evlerine gelip gitmediğini ve çevredeki kötü niyetli insanların bu durumu suistimal etmeye çalıştıklarını bildirmiştir. Annesinin hastanede yatmasının öz halası tarafından hastalıktan değil de keyfiyetten olduğu düşünülen katılımcı, *“Annem hastanede yatıyor bir gün, ben halamları aradım teker teker bayramını kutluyorum gidemedim diye. Halam bana dedi ki ‘Senin annen niye yatıyor bilmiyorum ki, evi var köyü var. Rahat mı batıyor annene?’ dedi. Zaten elim ayağım titredi öyle deyince... Ben bir şey de diyemedim. ‘Sana yazıklar olsun hala’ dedim kapattım telefonu ağladım... Halbuki anneciğimin ne kadar ekmeğini yediler.”* sözleriyle annesinin zamanında iyilikler yaptığı insanların annenin hastalığında olumsuz yorumlarıyla huzursuzluk çıkarttıklarını belirtmiştir. Ayrıca cenaze günü de halasının gelmeyip onları yalnız bıraktığını dile getiren katılımcı, *“Babamın 3-4 tane kardeşi var, cenaze günü geldiler. Yiyip içtiler ve gittiler. Bizim yanımızda kimse kalmadı, hâlâ kız kardeşim onun derdinde, hâlâ onun kavgasını yapıyor. Hiç unutmuyor işte ‘Bizim evimizde niye kalınmadı, biz o kadar kötü bir insan mıydık?’ diyor. Hâlâ ona ağlıyor, sadece teyzemin kızı var benim ablam, benden büyük o kaldı bir de gelinimiz kaldı.”* diyerek birçok akrabanın evlerinde kalmadıklarını ve bu duruma çok üzüldüklerini ifade etmiştir. Şizofrenili bireylerin sosyal işlevselliğinin bozulması olağan durumlardan biri olmakla beraber bu durum şizofrenili birey ve ailesi için sosyal reddedilme ve damgalama gibi sorunlu ilişkileri de yanı sıra getirmektedir (Hooley, 2010, s. 238). Bu çalışmada da sosyal çevreye karışmadıklarını belirten katılımcı *“Annem hasta diye korkudan kimse bizim eve giremiyordu. Annem sataşacak diye, annem hasta olunca insanlara çok sataşıyordu.”* ve *“Herkesle aramız bozuktan birkaç kişi değil ki. En basiti yanı başımızda amcamın karısı var. Sülalemize gelin gelen birisi vardı, ona çok söyleniyordu mesela. ‘Ben senin kimlere gittiğini iyi biliyorum, ne yaptığını iyi biliyorum’ deyip namusuna laf ediyordu. Namus konusu olunca kötü oluyordu işte, zor tutuyorduk zor sokuyorduk eve onu.”* sözleriyle annenin halüsinasyonlar nedeniyle söylediği laflardan dolayı kimsenin evlerine gelmediğini ve herkesle sorun yaşadıklarını dile getirmiştir. Ayrıca *“Mesela hiç annemle bir pazara gitmişliğim yok, en çok ona üzüliyorum. Hiç pazar yapmışlığımızı bilmiyorum. Bir derdimi hayatta anlatmadım ona... Kimseye laf atmasın, kavga olmasın diye yalvarıyordum anneme ‘Kimseye bir şey söyleme’ diye. Kafası yerinde yoktu. Sanki bir insan madde kullanır da kafası bulanır ya öyleydi. Geri çekişiyordum pencereden, kapıyı kitlerdim hasta olduğu zaman. Millet düğüne giderdi bizim evin önünden, pazara, manava giderdi. Birine sataşacak diye korka korka çekişiyordum annemi.”* ifadeleri de ailede birinin sürekli annenin başkalarına laf söylemesine engel olmaya çalıştığını ve sanırsal düşünceleri durduramadıklarını belirtmiştir. Mueser vd.’nin (1990) yapmış olduğu çalışmada şizofreni hastalarında işitsel halüsinasyonların görsel halüsinasyonlara kıyasla çok daha yaygın olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmada da katılımcı yaygın bulunan sonuçla uyumlu şekilde annesinin sürekli kendi kendine konuştuğunu ve başkalarının kendisi hakkında konuştuğunu düşündüğünü dile getirirken aslında işitsel halüsinasyonlar yaşadığını belirtmiş ancak görsel halüsinasyona dair herhangi bir ifade bulunmamıştır. Bu durum, ailenin sosyal eksiklikler yaşamasını da beraberinde getirmiştir.

Annesinin hastalık dönemlerinde sık sık İstanbul’dan Zonguldak’a gittiği için sosyal çevreden olumsuz yorumlar aldığını belirten katılımcı, *“Bana en yakın arkadaşlarım bile kızardı. ‘Niye sürekli köye gidiyorsun?’ anlamazlardı. Herkes bana ‘İyi kocan seni aldatmıyor. Sürekli köye geliyorsun’ dedi. Neler dediler bana neler, çok laf işittim. Yanımda güle güle konuşurlardı, alay eder gibi...”* ifadeleriyle yaşadığı zorlukların yanı sıra evli olup eşini tek bıraktığı için insanlardan olumsuz sözler duyduğunu ifade etmiştir.

Çevredeki insanlar tarafından katılımcı ve ailesine destek olmaktan ziyade maalesef annenin hastalığının suistimal edilme durumu söz konusu olmuştur. Katılımcı *“Yengemler beni dağa oturtuyorlardı hem kendi işini yaptırıyorlardı hem de öğreneyim diye. Annem hasta ya ‘Yanımda yetiş’ diyorlardı sap taşıttırıyorlardı, odun taşıttırıyorlardı. Beni çok ezdiler, ben çok kişinin işini gücünü gördüm.”* ifadeleriyle annenin hastalığını bilen yakınların iş öğretme bahanesiyle kendi işlerini yaptırıldıklarını dile getirmiştir. Öte yandan *“Halimizi hatırımızı sormayı bırak annemin hastalığından dolayı bizden faydalanmak isteyen insanlar bile oluyordu. Biz genç kızdık annem hasta babam da bizle uğraşmıyor diye büyük büyük insanlar bizi arardı kullanmak için, kaçırmak için, taciz için arardı... Benim büyük eniştem vardı onun gözleri iyi bakmazdı yani bizi arar ‘Bize kız getir. Arkadaşın var mı?’ derdi bize. Biz küçüktük. Arıyorlardı bizi, telefonumuz vardı hep ararlardı 15-16 yaşındaydık. Halbuki bizi arayanlar hep evli insanlardı, çok sataştılar bize o konuda. Babama söylesem babam inanmazdı ki, ‘Sen aradın, sen coşturdun’ derlerdi. Böyle görüyorlardı bizim orada kızları, kimse inanmazdı ki. Kız kardeşim bile hâlâ bela okur ona, onun korkusuna kulaklarını tıkaya tıkaya çok uyuduğu oldu onun. O köyün birbirine tutuşmadığına şükretsiner o kadar çok günahımızı aldılar.”* sözleriyle kötü niyetli insanların taciz ve durumu kötüye kullanma amaçlı kendisini ve kız kardeşini aradıklarını fakat çevrenin kendilerini suçlayacaklarını düşündükleri için bu durumu kimseye söylemediklerini belirtmiştir.

3.6. Şizofrenili Annenin İntihar Öyküsü

Şizofrenide büyük ölçüde var olan intihar riskinin önlenmesi, bireyin uyaranlara karşı duygusal tepkileriyle olan katılımını iyileştirme ve tedavi etme ile mümkün olacaktır (Hawton vd., 2005, s. 9). Topluma kıyasla şizofrenili bireylerin on kat daha yüksek intihar oranlarına sahip olduğu tahmin edilmektedir (Baxter ve Appleby, 1999, s. 322). İntihar riskini önlemek karmaşık bir süreç olduğundan en güvenilir yol profesyonel meslek elemanlarının intihar riski yüksek olan şizofrenili bireyleri nasıl belirleyecekleri konusunda eğitilmeleri, en iyi tedavinin uygulanması ve tedaviye uyum sürecini desteklemektir (Sher ve Kahn, 2019). İntihar eden kişilere psikolojik otopsi yapılması, intiharın hangi durumlarda ciddi bir risk haline geldiğinin anlaşılabilmesi için önemlidir; bu teknik intihar eden kişinin en yakın çevresiyle görüşmeler yapıldıktan sonra sosyal hizmet raporları ve sabıka geçmişi incelenerek intihar öncesi fiziksel ve bedensel sağlığı ve yaşam şartları hakkında doğru bir değerlendirme yapılmasına dayanmaktadır (Cavanagh vd., 2003, s. 395). Elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan değerlendirmelerde bireylerin intihara yatkınlığı nitelikte tespit edilebilir. İntihara meyilli kişiler için öncelikle intihar riski detaylı değerlendirilmeli, mevcut psikiyatrik bozuklukların tedavisi sağlanmalı ve sonrasında intihara teşebbüsünü azaltacak müdahalelerde bulunulmalıdır (Hirschfeld ve Russell, 1997). Yapılan tıbbi müdahalelerin diğer bir deyişle tıbbi temasın yüksek olması önleyici tedavilerin etkililiğini de aynı düzeyde yükseltmektedir (Isacsson vd., 1995). İntihar önlenemediğinde ve aile üyelerinden biri intihar ettiğinde ise geride kalan aile üyeleri üzerine odaklanılmalıdır. İntihar tek başına yapılan bir eylem gibi gözükse de sonrasında geride kalanlar için ölümün nedenini anlamak, suçlamalarla başa çıkmak ve önleyemedikleri için kendilerini sorumlu tutmak arasında geçen zorlu, kafa karıştırıcı ve karmaşık bir süreci getirmektedir (Cerel vd., 2008).

Katılımcı, annesinin intihar öyküsünü şu sözlerle anlatmıştır:

“Sabah 10.00-11.00 gibi intihar etmiş, günlerden Cuma’ydi. Babam ‘O sabah aynı kahvaltı yaptık’ dedi. Babam evin önüne inmiş tavuklarımız vardı bizim, tavuklara yem vermiş. Oradan da cumaya gidecekmış, kahveye gitmiş

oradan da geçen arabalara binip gidecekmış. Bakmış kâğıt mı ne bir şey eksikmiş, cüzdanını mı ne unutmuş evde. Eve geliyor annemi arıyor, annem yok. O arada annem yapmış, o sırada olmuş. Bir bakıyor balkondan sarkmış halde görüyor. Nasıl başım ağrıyor şimdi. Yengemler de 'Biz onu aşağıda zannettik, aşağı bakınca bir bağırdım öyle görünce' dedi. Babam bir bağırmış annemi öyle görünce, yengem bir koşmuş 'Sen ne yaptın yenge!' demiş. Ondan sonra o ona haber vermiş o ona... Babam eline bıçak almış, annem yaşıyor mu diye bakmış. 'Yaşasaydı ipi kesecektim yaşasın diye' dedi. Savcı gelince 'Burada bıçak ne geziyor?' diye sormuş babam da söylemiş, düşün de yaşasın diye keseceğini söylemiş. Babam aşağı inmiş, kahveye gitmiş o arada eve gelmiş. Cüzdanı eksik diye işte annemi arıyor bulamıyor, balkonlara bakmış öyle görmüş. Babamı çok suçladık. Benim çok şüphem vardı. Babam bir şey mi dedi, yanlış bir kelime mi kullandı diye oraya asması için anneme akıl mı verdiler diye neler düşündük neler."

Annenin ölümü şüpheli bir ölüm olduğundan intihar olup olmadığına dair çok fazla kesi atılarak otopsi yapılmıştır. Katılımcı dini olarak regl olan kadının ölen kişiyi görmesinin ölüyü rahatsız edeceğine inanmaktadır. Kendisinin regl olması nedeniyle cenazede annesini son kez göremediğini ve kız kardeşinin ise görmeye girdiğinde otopsi kesiklerini görünce hemen bayıldığını belirten katılımcı, "Annem morgdaydı caminin morgunda yatıyordu, ertesi gün gömdüler onu. Öldüğü gün yetişemedi gömmeye, ertesi gün gömdüler. Ben yetiştim ben akşam üzeri 19.00 gibi vardım köye. Bugün öldü bugün bindim, öğleye doğru öğrendim. Annem sabah ama otopsiye gitti Zonguldak'a, yarmışlar annemi ben göremedim. Çünkü regl oldum köyde, bir de dedim cahillik yapmayayım yani pis şeyle gitmesin diye ben girmedim. Kardeşimle canım dayıcım girdi. Kardeşim zaten 'Pamuklardan kafası falan yarılmış, pamukları böyle açamadım. Pamukları açtım açtım hani annemin yüzü gözükmedi' dedi. Hep kanama olmuş, yarmışlar ya baştan aşağı zaten komple yarılmış annem. O gün kardeşimin kayınpederi o hastanede annemi yıkayan kadınları arabayla evine bırakmış da 'Ben böyle ölüm görmedim, zor yıkadık' demiş oradaki kadın yardıkları için işte. Ben bunları bilmiyordum ben bu sefer gittiğimde öğrendim bunları. Onlara özel para vermişler, tam hastane kapanıyormuş akşam kadınlar evine gideceklermiş işte tam da annemin cenazesi gelince parayla yıkatmışlar annemi orada. Kadınlar hep demişler orada 'Bunun kızı yok mu? İçeri girsinler, görsünler' diye. Dedeme, enişteme falan hep sormuşlar. Keşke varsaydım oraya. Ne kadar çok içim yanıyor. Bir de kız kardeşim gitse bile onda bayılma huyu var. O cenaze günü de çok bayıldı. Çok kustu. Onun bir özelliği var, ölüm ya da üzüntülü durumlar olduğu zaman çok kusuyor, o gün çok kustu cenaze boyunca. O yüzden o da çok pişmanlık duyuyor 'Çok pişmanım. Abla ben niye yıkamaya gitmemişim annemi?' diyor. Gitse ne olacak? Annemi öyle görünce zaten kapıda bayılırdı o." sözleriyle kız kardeşin annenin cenazesini yıkamadığı için pişmanlık duyduğunu fakat bayılma rahatsızlığından dolayı zaten bu durumun gerçekleşmeyeceğini ifade etmiştir.

Yapılan araştırmalarda şizofrenili bireylerin intihar ve erken ölüm riskine sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Jobe ve Harrow, 2005). Bu çalışmadaki şizofrenili annenin intihar girişimi ilk değildir. Daha önce de farklı zamanlarda tam üç kez intihar girişiminde bulunmuştur. Dördüncü intihar girişimi gerçekleştiğinde hayatını kaybetmiştir. Katılımcı annesinin ilk intihar girişimini "Ben küçükken annem kendini asmaya bizim evin önündeki direğe çıktı. İlk hastalığı geldiği zaman yaptı bunu. Çok küçüktüm, o zamanlar normal kavga etmişti diye hatırlıyorum. Hastalığının yeni yeni başlamış olması lazım, gözümüzün önünde direğe çıktı. Trafo direği var ya ona çıktı. Aldılar hemen oradan. Benim çoktan kafayı yemem lazımdı da

kendimi tuttum. Allah acıdı bana, kurban olduğum Allah'ım acıdı. Çok zordu çok.” sözleriyle, ikinci intihar girişimini *“Ağrılara dayanamıyor diye intihar etmeye kalktı. Hatta hiç unutmuyorum ‘Anne sen bizi düşünmüyor musun? Sen bizi mi bırakacaktın?’ diye ben hüngür hüngür ağlıyordum. Annem hiçbir cevap vermedi bana, ayağı yırtılmıştı annemin”* ve üçüncüsünü ise *“Annem bir kere de o balkondan kendini attı, düştü. Bir kere düşmüşlüğü var bir kere de benim kurtarmışlığım var. Ben o zaman İstanbul'daydım. İkinci kattan aşağı atmış kendini, o zaman da ufak tefek yaraları vardı yaralanmıştı. Bunlar çok uzak zamanlarda değildi, son senelerdi.”* ifadeleriyle dile getirmiştir.

Annenin son zamanlarda yoğun bir karın ağrısı çektiğini ve intihar etmesinde bu ağrıların da etkili olduğuna inanan katılımcı *“Bir kere ben mutfakta kendini astığı o intihar ettiği yerden kendini atarken yakaladım annemi, geri çektim. En son zamanlarına yakındı. Artık ‘Ağrılarım var dayanamıyorum’ diye kendini balkondan aşağı bırakmak istedi de ben çektim onu içeri...”* ve *“Çok ağrısı vardı, babam dağa yaprak toplamaya gidiyordu. Sürekli babamı arıyordu, ‘Gel ne olursun hastayım, dayanamıyorum.’ derdi... O ağrılara dayanamadı da intihar etti zaten.”* diyerek intiharda ağrıların tetikleyici olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca *“Hiç o intihar ettiği yer aklıma gelmezdi. Koca bedeni nasıl oraya aşağı koyuvermiş? Balkonda anten demiri vardı, balkon demirinin üzerinde. O demirden aşağı sarkıtmış kendini, oradan ip asıp salmış kendini. Zaten atışıyla kırılmış bütün boyun kemikleri.”* sözleriyle de annesinin akla gelmeyecek şekilde farklı bir yöntemle intihar ettiğini dile getirmiştir.

3.7. Annenin İntiharı Sonrasında Ailenin Yaşadıkları

İntihar, geride kalanlar için zorlu bir süreci ve yıkıcı bir deneyimi getirmektedir (Cerel vd., 2008). Şizofrenili bireylerin intihar riski özellikle hastaneye kabul sırasında veya taburcu olduktan hemen sonra daha yüksektir (Carlborg vd., 2010, 1153; Mortensen ve Juel, 1993; Qin ve Nordentoft, 2005). Diğer yandan şizofrenili bireylerde yaşadıkları halüsinasyonlar nedeniyle anlamsız ve ruhsal olarak kendi iradeleri dışında intiharlar gerçekleşebilmektedir (Duyan vd., 2014, s. 391). Aile üyelerinden birinin intiharı, diğer aile üyelerinde ağır etkiler bırakabilmektedir. Örneğin katılımcı *“Babam intihar sonrasında eve hiç giremedi biliyor musun? ...Mesela babam kahveye gidince ben yengeme gidiyordum. Babam kahveden gelince beni almadan eve girmiyordu korkusundan. Giremediğinden korktuğunu anlıyorduk. Mesela evin önünde bekliyordu kardeşimi kaç ay öyle beklemiş eve girmeden kapıda işten gelmesini bekliyormuş. Biz döndükten sonra cenazeden sonra aylarca kardeşimi eve giremediğinden kapıda beklemiş.”* sözleriyle babasının intihar olayı sonrasında uzun bir süre eve tek başına giremediğini, oğlunun işten gelmesini beklediğini ve evde tek kalamadığını dile getirmiştir.

Ebeveyn intihar ettikten sonra geride kalan çocuklarda travma sonrası stres bozukluğu gibi psikolojik ve ruhsal sorunlar kalabilir (Janet Kuramoto vd., 2009). Katılımcı babayla benzer şekilde çocukların da evde kalırken korktuklarını *“Köye gittiğim zaman kızımın tek başıma evde duramıyorum. Hâlâ çok korkuyorum. Halbuki korkacağım bir insan değil ama korkuyorum. Aylarca eve giremedik aylarca...”* ve *“Çok korkuyorduk tir tir titriyorduk. Bir de evdeki mutfağın balkonunda oldu, hâlâ da öyleyiz. Mesela mutfakta bir yemek yapsak her dakika aklımıza geliyor. Elimden gelse o mutfağı yıkmak istiyorum. Her şey canlanıyor gözümüzde, korkmamak elde değil. Ben bu yüzden köye gitmeyi hiç istemiyorum. Halbuki annemin yeri nesinden korkuyorum değil mi? Kimseye de korkumuzdan diyemiyorduk, bizi yanlış anlarlar da kınarlar diye söyleyemiyorduk.”* sözleriyle dile getirmiş ve intihar olayının gerçekleştiği mutfakta sürekli anıların zihinlerinde canlandığını ifade etmiştir.

3.8. Annenin Şizofreni Hastalığı ve İntiharı ile Aile Üyelerinin Başa Çıkma Yöntemleri

Şizofreni, tıbben tedavisi mümkün olmayan bir hastalık değildir. Ancak her şizofreni hastası tedavilere tepki vermeyebilmektedir. Örneğin toplamda 274 psikiyatrik hasta ile yapılan 15 yıllık çoklu takip çalışmasında şizofreni hastalarının yaklaşık %40'ının iyileşme gösterdiği ortaya çıkmıştır (Harrow vd., 2005). Sonuçlar umut verici olsa da bu çalışmada konu olan şizofrenili anne ailenin tüm çabalarına rağmen iyileşme gösterememiştir. Aile üyeleri, annenin şizofreni hastalığında çeşitli alanlarda destek alarak sorunların çözülebileceğine inanmışlardır. Şizofreni hastaları ve yakınları ile yapılan bir çalışmada (Mueser vd., 1997) yaşanan negatif belirtilerle baş edebilmek için bireylerin davranışsal, bilişsel, sosyal-sosyal olmayan, problem odaklı-duygu odaklı çeşitli yanıtlar verdiği ortaya çıkmıştır (s. 335-336). Bu çalışmada da katılımcı ve ailesi gerek tıbbi açıdan destek alarak gerek manevi açıdan destek alarak şizofreninin getirdiği zorluklarla başa çıkmaya çalışmışlardır. Katılımcı “*Özel hastanelere götürdük, hocalara gittik... O ağrısı geçmedi işte, artık hocalık mıydı... Hocaya gitsek ‘Üç harfliler bulaşıyor’ dedi. Doktora gitsek ‘Bir şey yok’ diyorlardı ama kadın ağrıdan ölüyordu.*” sözleriyle annenin halüsinasyonlarına da son zamanlardaki ağrılarına da çözüm bulamadıklarını belirtmiştir.

Dini inancı gereği annesinin iyileşmesi için adak adayan katılımcı “*Karabük’teki özel hastaneye gitmeye başladığında annem ‘Annem iyileşsin parkta herkese şeker dağıtacağım’ dedim. Olmadı ki dağıtamadım, annem öldü işte... Erkek kardeşim annem iyileşsin diye kurban kesti. İyi olsun diye annemin niyetine kesti... Annem öldü annemin 7. gününde okuttuğumuz mevlitte dağıttık o etleri, ondan bile umudum vardı.*” sözleriyle benzer şekilde erkek kardeşinin de annesinin iyileşmesini niyet ederek kurban kestiğini ve böylece annenin şizofreni hastalığının bitmesini umut ettiklerini dile getirmiştir. Fakat anne iyileşsin diye kesilen kurbanlığın etleriyle annenin mevlidinde gelen kişilere yemek yapılmış ve dilekleri gerçekleşmemiştir.

Olayları yadsıma, bir çeşit savunma mekanizmasıdır. Annenin intiharı sonrası kıyafetleri ile anısını yaşatma çabası, aslında olanları kabullenememenin bir yansımasıdır. Dini olarak kıyafetlerin aslında evde durmaması gerektiğini belirten katılımcı “*O travmaları atlatamadık, kendimize zor geldik. Hep ağlıyorduk, yemek yiyemiyorduk. Çünkü evin her tarafında hatırası vardı, kokusu her şeyi duruyordu. Kıyafetlerini kimseye vermedik, duruyorlar. ‘Biz giyeceğiz. Niye birine verelim?’ dedik. Aslında durmuyormuş kimsenin ama biz kimseye vermek istemedik.*” diyerek travmaları atlatamadıklarını, annenin ölümünü kabullenemediğini ve hatıra olarak kıyafetlerini sakladıklarını dile getirmiştir.

İntihar sonrası süreçte kardeşler birbirlerini destekleyerek yaşanan travmanın üstesinden gelmeye çalışmışlardır. Katılımcı, “*Mesela biz üç kardeş bir mesajlaşma grubu açtık. Hayatta yapmadığımız bir şeydi, birbirimize hep oradan yazdık. ‘Sen iyi misin? Ben iyiyim. Bu günler geçecek’ gibi hep birbirimizi sorardık. Hâlâ duruyor, birbirimize destek olduk. Kimse destek olmadı ki bize, kimsemiz yokmuş bizim. Babam yoktu sadece kardeşler arasındaydı. Biz erkek kardeşime bir şey olmasın diye korkuyorduk... Yine biz oraya buraya gidiyoruz derken kafamızı dağıtıyorduk ama o aynı ortamda bulunduğu için ona çok odaklanmıştık. Ona bir şey olmasın istiyorduk çünkü o anneme çok düşkündü.*” ifadeleriyle üç kardeşin birbirine destek olmak için mesajlaşma grubu açarak sürekli iletişimde olduklarını ve özellikle erkek kardeşin psikolojisini hem annesinin intihar ettiği evde yaşaması hem de annesine olan düşkünlüğü sebebiyle daha da önemsediklerini belirtmiştir.

Bir diğer ilginç bulgu ise, bir yıl sonra acının yerini yaşamın doğal akışında gerekli olan kutlamaların alabilmesidir. Katılımcı annesi öldükten tam bir sene sonra aynı güne denk

gelen günde erkek kardeşlerinin nişanını yaptıklarını “*Mesela en kötüsü de annemin öldüğü günün senesi dolduğunda aynı gün biz erkek kardeşimin nişanını yaptık biliyor musun? Biz onu nasıl atlamışız, nasıl unutmuşuz bilmiyorum. Annemin öldüğü günün senesinde kardeşimin nişanı oldu. Onlar o günü istedi, biz onu yaptık.*” sözleriyle ifade etmiş ve nasıl annelerinin ölüm yıl dönümünü unuttuklarını şaşkınlıkla anlatmıştır. Acının yerini kutlamaların ve diğer anıların alabilmesi yaşanan durumu kabullenme göstergesi olmakla beraber katılımcı bu durumdan pişmanlık duyduğunu belirtmiştir. Araştırmacı tarafından bu durum, erkek kardeşin evlenmesinin anne öldüğü için ablalarda büyük bir sorumluluk bırakması ve bu sorumluluğun telaşından ötürü tarihe dikkat edilemediği bir süreç olarak yorumlanmıştır.

3.9. Şizofrenili Birey ve Ailesine Sağlanan Destekler ve Beklentileri

Sosyal hizmet uzmanları şizofrenili bireylerin sosyal hayata katılımlarını sağlamalı, toplumsal önyargı ve damgalamaların ortadan kaldırılması ve bireylerin hakları olan hizmet ve politikaların uygulanabilmesi için gerekli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmalıdır (Büber, 2015, s. 37). Bu süreçte sosyal hizmet etik ve değerleri sosyal hizmet uzmanlarına yol gösterici niteliğindedir. Çünkü şizofreni, bireylerin akut alevlenme dönemlerinde farkında olmadıkları birçok şey yaşamalarına sebep olabilen ve haklarının savunulmasına ihtiyaç duyabilecekleri bir hastalıktır. Aynı zamanda şizofrenili bireylerin aileleri de ne gibi destekler alabilecekleri konusunda bilgilendirilmeye ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyabilmektedir. Çünkü şizofrenili birey kadar ailesi de birçok açıdan risk altında olabilmektedir.

Katılımcı, “*Hep var bu şizofreni annemde. Hep var, annem 19-20 seneden beri hastaydı. Şizofreni teşhisi konduğu için bekârken ben annemden maaş bile alıyordum. Babam benim maaşımı bir sene boyunca elimden aldı. Bana bile vermedi, ben evlenince kesildi o para. Hiç bana para vermedi babam, hep böyle kendisi aldı o kartı.*” ifadeleriyle annesinin şizofreni hastalığından dolayı bakım parası niteliğinde bir maddi destek aldığını fakat babasının o maddi desteği kendisine hiç vermediğini belirtmiştir. Ancak “*Maddi olarak annem hasta diye raporu vardı. Ondan para aldık sadece ama manevi yönden hiçbir destek almadık. Hiçbir doktor da demedi biliyor musun ‘Aile üyeleriyle görüşeyim teker teker’ diye hiç. Yillardır aynı hastalığı çektik, halbuki üç tane çocuğunun olduğu her sistemde çıkıyor. Hiç demediler, bizle görüşmediler...*” sözleriyle hiçbir zaman psikolojik ya da manevi destek almadıklarını, kimsenin bu zorlu hastalığa rağmen aile üyeleriyle görüşme sağlamadığını ifade etmiştir.

Şizofrenili bireyler ve aile üyelerinin sosyal hizmet etik ilkelerine ve değerlerine uygun bir şekilde hizmetlerden faydalanabilmeleri için istek ve talepleri doğrultusunda hareket edilmesi kıymetli olacaktır. Örneğin katılımcı annesinin yaşadığı zamanlara dönebilse maddi destek istemediğini “*Bana para verseler ne ben köyde bir yere gidemezdim ki sadece annemin iyi olmasını isterdim. Annemin hastalığında ben hiç para istemedim ki. Annemin yüzünün gülmesini çok isterdim, annemle vakit geçirmeyi çok isterdim. Burada hiçbir zorluk yok, gelsinler de köydeki insanları dinlesinler.*” diyerek belirtmiş ve annesiyle vakit geçirebilmeyi istediğini dile getirmiştir. Öte yandan “*Çok isterdim bu hastalık konusunda yeni branşlar açılsın hem psikiyatri anlamında hem uzmanlık anlamında çok isterdim. Çünkü bu çekene de çektirene de zor bir hastalık. Diyorum ya en çok yaptığım şey ‘Allah canımı alsın’ diye dua ediyordum... Resmen yalvarıyordum.*” sözleriyle psikolojik olarak çok ciddi sorunlar yaşadığını ve kendisinin de sürekli ölümü düşündüğünü belirtmiştir. Bu nedenle psikolojik tedavi almayı çok istediğini “*Psikologlarla, psikiyatristlerle konuşup*

hayatımın akışını idame ettirebilmek isterdim. İyi ki kardeşlerimizden biri yapmadı. Bizden biri de intihar edip o acıyla ölebilirdi yani kolay acı değildi hele ben... Zaten diyorum ya dua ediyordum. Bir insan Allah'tan bir şey ister ya ben onu istiyordum. İnsan 'Canımı al' diye dua eder mi? Ben çok ettim... Hastalıkla ilgili görüşmeye kimse gelmedi." diyerek dile getirmiş ve annenin çocuklarından birinin de o acıyla intihar etme riskinin olduğunu ifade etmiştir. Bu tür riskler dikkate alınması ve profesyonel müdahale edilmesi gereken risklerdir. Katılımcının sözlerinden de anlaşılacağı üzere şizofrenili birey kadar aile üyeleri, özellikle çocukları varsa onlar da ciddi psikolojik sıkıntılar yaşayabilmektedir. Bu nedenle sosyal hizmet uzmanları, ruhsal problemlere sahip bireyler ve aileleriyle vaka çalışmalarında yoğunlaştırılmış, bakım alan ve bakım verenlerin istek ve değerlerini kapsayan günlük uygulamalar yapmalıdır (Payne, 2015).

Katılımcı hem babasının hem de sosyal çevrenin desteğinin olmamasının anneyi intihara sürüklediğini düşünmektedir. Katılımcının bu düşüncesi, Christensen vd.'nin (1999) yapmış olduğu çalışmada elde edilen şizofrenili bireylerin sosyal destek kaynaklarının artmasıyla hayatta kalma sürelerinin arttığı bulgusuyla örtüşmektedir. Sosyal destekler, şizofrenili bireyler ve ailelerinin yüklerini hafifletmede etkili bir unsurdur (Magliano vd., 2002). Katılımcı "*Annem için babamın destek olmasını çok isterdim. Yani anneme karşı çok ilgili olsun isterdim. Ben inanıyorum ki babam anneme destek olsaydı annem bu kadar ilerlemezdi... Hep ortada olan annem oldu, bizim için de yakınlarımızın destek olmasını isterdim.*" sözleriyle hem babasından hem de sosyal çevreden destek almalarının annesine ve aile üyelerine iyi geleceğini belirterek sosyal çevrenin sorunlarıyla başa çıkmasında ne kadar önemli olduğunu bir kere daha vurgulamıştır. Bu bağlamda sosyal desteklerin artırılabilmesi amacıyla sosyal hizmet uzmanları tarafından ev ziyaretlerinin yapılması kıymetli olabilir (Gelfand vd., 1996).

Annesinin şizofrenili bir birey olmasına rağmen sosyal hizmet uzmanlarının çocukların bakımından endişe edip kontrole veya çocukları kurum bakımına almaya gelmediğini "*Bizi sosyal hizmetlerden gelip alabilirlerdi değil mi? Annesi hasta diye alabilirlerdi. Muhtarlar bir işe yaramıyordu ki. Muhtarlık yapsaydı başımızda doğru düzgün birisi olsaydı köyü geçindiren akıllı bir insan olsaydı işin ucu nereye kadar giderdi? Alsalar gitmezdim hiç istemezdim ki kim bakacaktı o zaman anneme?"* diyerek ifade eden katılımcı, profesyonellerin gelmemesinin muhtarın sorumsuzluğundan ve durumu ilgili mercilere aktarmamasından dolayı olduğunu düşünmektedir. Katılımcı burada aslında velayet kaybının mümkün olduğundan bahsetmekte fakat bununla ilgili dahi profesyonel birilerinin gelmediğinden hayıflanmaktadır. Literatüre bakıldığında da şizofrenili annelerin çocuklarıyla ilgili çeşitli riskler mevcut olduğundan velayet kaybı ihtimali yüksektir (Seeman, 2010).

Annesi psikiyatri hastanesine yattığı zaman bakımını üstlenen bir hasta bakıcının olmamasından yakınan katılımcı "*Çok isterdim anneme bir yerde bakılsın, iyileşene kadar. Hastalandığında bakımını isterdim. Akıl hastanelerinde bakıcı yok, ne altını değiştirmesi her yer kokudan geçilmiyordu. Ter kokusu bir yandan yataklar kan oluyordu annemin yatağını ben değiştiriyordum. Annemi banyoda yıkardım, yıkamak için bir şey bulamıyordum. Kanlı şeyleri orada yıkardım. Annemin yanındaki peteğe asardım. Oraya da bir güneş geliyordu, insan yatamıyordu o sıcakta. Çok baktım anneme çok, iyi ki bakmışım. Ne yapardım o acularla ben de giderdim.*" ifadeleriyle annesinin akut alevlenme dönemleri geçene kadar bakımının bir kurum tarafından üstlenilmesini istediğini belirtmiştir. Geçmiş yıllarda mevcut olan kurum bakımı, şizofrenili bireylerin aile ortamında bakımının daha uygun olacağı

düşünüldüğünden uygulamadan kaldırılmış olup günümüzde mevcut değildir (Caqueo Urizar vd., 2009).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Aile üyelerinin birbirleriyle olan ilişkileri birçok unsurdan etkilenmektedir. Ancak aile üyelerinden birinin ağır fiziksel, psikolojik ya da sosyal bir rahatsızlığının olması aile dinamiklerini derinden etkileyebilir. Şizofreni, ağır bir psikiyatrik hastalıktır ve eğer şizofrenili birey evli ve çocukluysa bu hastalık onları da hastalığa sahip olan kişi kadar etkileyebilir. Bu araştırmada da şizofrenili bir annenin yıllar süren tedavi sürecindeki zorluklar ve intihar ile sonlanan hayatı sonrası aile üyelerinin yaşadığı psikososyal sıkıntılar, ailenin başa çıkma stratejileri, aileye sağlanan ve sağlanmayan destekler sosyal hizmet etik ilke ve değerleri kapsamında değerlendirilmiştir. Şizofreni, bireylerin yaşam kalitelerini düşüren ciddi ruh sağlığı problemlerinden olmakla beraber hastalığın belirtilerinin aktif ve pasif olduğu dönemler olabilmektedir. Şizofrenili bir kişi ile yaşayan eş, kardeşler, anne, baba ve çocuklar şizofrenili bireyin hastalığının farkında olmadığı dönemlerde dahi oldukça etkilenebilmektedir. Bakım veren kişilerin sorumluluğu ağır olabilmekte ve bu kendi yaşamlarında stres yaşamalarına sebep olabilmektedir. Şizofrenili birey eğer bir ebeveynse aile içi ilişkiler daha karmaşık hâle gelebilmekte ve çocuklar bakım verme sorumluluğunu alabilmektedir. Ayrıca ebeveynin intiharı diğer aile üyeleri için ömür boyu arkada derin soru işaretleri bırakan bir olgudur. Yaşanan tüm bu olumsuzluklar sosyal hizmet etik ve değerleri kapsamında değerlendirildiğinde bireylerin etkili ve verimli hizmetlere ulaşarak bireysel ve ailevi olarak yaşam kalitelerinin artırılması için çok daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Literatürde yer alan birçok çalışma şizofreni tanısı alan bireylerin aile üyelerinin bu durumdan olumsuz etkilendiğini ve ciddi stres belirtileri yaşadıklarını göstermektedir (Angermeyer vd., 2003; Bibou-Nakou vd., 1997; Brady, 2004; Salleh, 1994; Saunders ve Byrne, 2002). Oldridge ve Hughes'in (1992) çalışmasında ise ağır ruhsal hastalığa sahip bireylerin aile üyelerinde genel nüfusa kıyasla iki kat daha fazla anksiyete, depresyon ve uykusuzluk gibi psikolojik sıkıntılar bildirildiği ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde literatürde şizofreni tanısı alan annelerin anne-çocuk ilişkileriyle ilgili çalışmalara bakıldığında çocuklarda ruhsal ve davranışsal sorunlar görüldüğü ve annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinde sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir (Beisser vd., 1967; Malhotra vd., 2015; Schulsinger, 1976; Seeman, 2010; Somers, 2007). Geçmiş araştırmaların sonucuyla benzer şekilde annesinin şizofreni hastalığından dolayı kanser olmaya veya ölmeye dair dua ettiğini ve depresif yıllar geçirdiğini ifade eden katılımcının sözleri ruhsal bozukluklara sahip ailelerin çocuklarının ciddi risk altında olabileceğini göstermektedir. Ayrıca katılımcı şizofrenili bir anne ile aynı evde yaşamının kolay olmadığını ve kardeşler olarak kendilerinin de o süreçte intihar etme riskinin olabileceğini birkaç kez vurgulamıştır. Schulsinger'in (1976) şizofrenili annelerin çocuklarını 10 yıl süreyle takip ettiği çalışmada elde edilen ve 10 yıllık süre zarfında hayatını kaybeden 8 çocuktan 4'ünün ölüm nedeninin intihar olduğu bulgusu, katılımcının bu ifadesini destekler niteliktedir.

Şizofrenili bireylerin yaşadıkları halüsinasyonlar ve sanrılar nedeniyle intihar etme riskleri bulunmaktadır. Şizofrenili bireylerde erkek olmak, bekâr olmak, yalnız yaşamak, işsiz olmak ve kişisel beklentilerin yüksek olması intihar riskini arttırmakla beraber şizofrenili bireylerin intihar oranı yaklaşık %10 olarak düşünülmektedir (Sher ve Kahn, 2019, s. 361; Miles, 1977; Siris, 2001; Tsuang, 1978). Thara'nın (2004) yapmış olduğu ve ilk ataklarını geçiren 90 şizofrenili bireyin 20 yıl sonra ölenler dahil %82 oranla takibini sağladığı uzun

vadeli çalışmada 16 kişilik ölüm sayısının 7'sinin (4 erkek 3 kadın) intihar sebebiyle ölmesi de oldukça ilginç bir bulgudur. Bu çalışmaya konu olan şizofrenili annenin hayatı boyunca bilinen üç intihar girişimi sonrasında dördüncü intihar girişiminin gerçekleşmesi ile hayatını kaybetmesi de bu bulguları destekler niteliktedir. Genellikle şizofreni hastası kadınlar ilaç içme, karbonmonoksit zehirlenmesi gibi daha az şiddet içeren yöntemlerle intihar ederken; erkekler silah ile kendini vurma veya asma gibi şiddet içeren yöntemlerle intihar etmektedir (Denning vd., 2000). Ancak bu çalışmanın katılımcısının annesi kendini asarak intihar etmiş ve bu genellemeye dahil olmamıştır.

Araştırma sonuçlarının sosyal hizmet etik ve değerleri bağlamında incelenmesiyle annenin şizofreni hastalığı ve babanın çocuklarla fazla ilgilenememesi nedeniyle çocuklar, savunmasız ve sosyal çevre tarafından suistimale açık bir hâle gelmiştir. Savunmasız gruplara yönelik sosyal adaletin sağlanması değeri de maalesef hizmetlerin ulaşmamasından kaynaklı gerçekleşmemiştir. Katılımcı ve kardeşlerinin çocukken yaşadıkları sosyal çevre baskısı ve suistimali, büyüdüklerinde travmaları olarak kalmıştır. Katılımcının bireysel anlamda hiçbir isteğinin yerine getirilmediği, dışarı çıkabilmek için kanser olma duaları ettiği ve çevredeki insanların aileyle görüşmediği göz önüne getirildiğinde bireylerin onurunun ve değerinin gözetilmediği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda özellikle şizofrenili bireyler ve aileleriyle kapsamlı çalışmalar gerçekleştirilerek bireylerin önce kendi değerinin farkında olmaları, yaşadıkları sosyal adaletsizliklerle mücadele edilerek fırsat eşitliği sağlanması önem arz etmektedir. Ayrıca kişiler arası ilişkinin önemine vurgu yapan değer de katılımcının sosyal çevreden destek beklemesini ve birileriyle derdini paylaştığında rahatlayabileceği düşüncesini yansıtmaktadır. Bu bağlamda hem şizofrenili bireyler ve aileleriyle hem de intihar eden bireylerin aileleriyle çalışan sosyal hizmet uzmanlarının belli bir yetkinliğe sahip olmaları ve müracaatçılara yönelik dürüst bir tutum sergileyerek sosyal çevreyi de kapsamına alan müdahalelerde bulunması önemlidir. Sosyal hizmet uzmanlarının şizofrenili bireylerin aileleriyle çalışmalar düzenlemesi ve teyze, hala, yenge ve yakın komşular gibi ailenin sosyal destek kaynağı olabilecek kişilerle görüşerek hastalığın tanıtılması, iletişimin önemine vurgulanması sağlanabilir. Çevredeki insanların şizofrenili bir bireyle ilk kez karşılaşması ve tedirgin olması olağan bir durum olduğundan bu konuda bilgilendirmeler yapılarak ön yargılar kırılabilir.

Şizofrenili bireyler ve ailelerinin başa çıkma yöntemlerinin öğrenilmesi, yapılacak olan planlamalarda ve müdahalelerde anahtar niteliğindedir. Mueser vd.'nin (1997) şizofrenili bireyler ve aileleriyle yaptığı çalışmada hastalar ve yakınlarının hastalığın negatif belirtileriyle baş etmede birbirlerinden farklı stratejiler kullandıkları karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada da katılımcı, annesinin yaşadığı hastalık belirtilerinin farkında olmadığını fakat aile üyelerinin tıbbi olarak, dini olarak, bilişsel olarak ve sosyal olarak başa çıkma stratejileri gösterdiklerini ifade etmektedir. Ancak aile, şizofrenili bir bireyin ailesi olmalarından dolayı herhangi bir risk grubuna dahil edilerek çalışma veya görüşmelere dahil edilmemiş; katılımcı ise bu profesyonel hizmetlerin eksikliğinden yakınmaktadır. Benzer şekilde Bee vd.'nin (2013) yapmış olduğu çalışmada akıl hastalığına sahip ebeveynlerin 13-18 yaş arası çocukları, profesyonel hizmetlerin eksikliğinden ve verilen desteklerde görünmez olduklarından yakınmaktadır. Bu nedenle özellikle ciddi akıl hastalığına sahip bireylerin aileleri de kapsamlı bir şekilde çalışmalara dahil edilerek risk grubunda oldukları unutulmamalıdır. Hayatını intihar ile sonlandıran şizofrenili bir annenin çocuğu ile yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, sosyal hizmet etik ve değerleri bağlamında değerlendirildiğinde ailenin gerekli olan hizmetlere erişim sağlayamadığı sonucuna varılmaktadır. Şizofrenili anne tıbbi olarak tedavi edilmeye çalışılsa da aile için

aynı durum söz konusu değildir. Ailenin de birçok açıdan hastalığın zorluğuna şahit olduğu ve özellikle çocukların ciddi risk altında olduğu bu durumda, herhangi bir psikolojik veya sosyal hizmetten faydalanılmamıştır. Eğer şizofrenili annenin hayata uyum sağlaması ve aile ilişkilerinin yeniden düzenlenmesi için gerekli psikososyal destekler sağlanabilseydi annenin intiharının önlenebileceği düşünülmektedir. Psikolojik ve sosyal olarak hem şizofrenili bireylere hem de ailelerine gerekli kurumlarca destek sağlanması oldukça kıymetli olacaktır.

Şizofreni hastalarının manik ve depresif dönemlerinin olduğu ve dönem dönem hastalığın belirtilerinin daha agresif hâle geldiği bilinmektedir. Hastalığın belirtilerinin yoğun olduğu dönemlerde şizofrenili bireylerin bakımları psikiyatri kurumlarında sağlanabilirse ailenin yükü oldukça hafifletilmiş olacaktır. Bu çalışmadan da anlaşılacağı üzere hastalığın belirtileri bazı dönemlerde tamamen kaybolabilmekte ve bu dönemlerde kişi sağlıklı bir bireyin yapabileceği birçok aktiviteye dahil edilebilir hale gelmektedir. Bireyin aktif bir yaşam sürmesi, hastalığın gidişatına olumlu desteklerde bulunabilir. Aktif ve sosyal bir yaşam, şizofrenili bireylerin risk grubunda olduğu intihar vakalarının azalmasında yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- American Psychiatric Association (APA). (2003). Practice guideline for the assessment and treatment of patients with suicidal behaviors. *Am J. Psychiatry*, 1–60.
- Angermeyer, M. C., Schulze, B. & Dietrich, S. (2003). Courtesy stigma-a focus group study of relatives of schizophrenia patients. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 38, 593-602.
- Arslantaş, H. & Adana, F. (2011). Şizofreninin bakım verenlere yükü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3, 251-277.
- Bademli, K., & Çetinkaya Duman, Z. (2013). Şizofreni hastalarının bakım verenleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5 (4), 461-478. DOI: 10.5455/cap.20130529
- Baxter, D. & Appleby, L. (1999). Case register study of suicide risk in mental disorders. *British Journal of Psychiatry*, 175 (4), 322–326. DOI:10.1192/bjp.175.4.322
- Bee, P., Berzins, K., Calam, R., Prymachuk, S. & Abel, K. M. (2013). Defining quality of life in the children of parents with severe mental illness: a preliminary stakeholder-led model. *PLoS ONE*, 8 (9), e73739. DOI:10.1371/journal.pone.0073739
- Beisser, A. R., Glasser, N. & Grant, M. (1967). Psychosocial adjustment in children of schizophrenic mothers. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 145 (6), 429–440. DOI:10.1097/00005053-196712000-00001
- Bibou-Nakou, I., Dikaiou, M. & Bairactaris, C. (1997). Psychosocial dimensions of family burden among two groups of carers looking after psychiatric patients. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 32, 104-108. DOI: 10.1007/bf00788928
- Brady, N. (2004). *A portrait of families with a member labeled schizophrenia*. Unpublished Doctoral Dissertation, Case Western Reserve University, Cleveland, Ohio.
- Brady, N. & McCain, G. (2004) Living with schizophrenia: A family perspective, *OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing*. 10 (1).

- Büber, B., Kars, B., Gülsün, M. & Nergizci, M. (2015). Şizofreniye yönelik damgalamanın önlenmesinde sosyal hizmet müdahaleleri bağlamında sosyal politika önerileri. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 14-15 (1), 35-51.
- Caqueo Urizar, A., Gutiérrez Maldonado, J. & Miranda Castillo, C. (2009). Quality of life in caregivers of patients with schizophrenia: a literature review. *Health Qual Life Outcomes*, 7 (84), 1-5.
- Carlborg, A., Winnerbäck, K., Jönsson, E. G., Jokinen, J. & Nordström, P. (2010). Suicide in schizophrenia. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 10 (7), 1153–1164. DOI: 10.1586/ern.10.82
- Cavanagh, J. T. O., Carson, A. J., Sharpe, M. & Lawrie, S. M. (2003). Psychological autopsy studies of suicide: a systematic review. *Psychological Medicine*, 33 (3), 395–405. DOI:10.1017/s0033291702006943
- Cerel, J., Jordan, J. R. & Duberstein, P. R. (2008). The Impact of suicide on the family. *Crisis*, 29 (1), 38–44. DOI:10.1027/0227-5910.29.1.38
- Christensen, A. J., Dornink, R., Ehlers, S. L. & Schultz, S. K. (1999). Social environment and longevity in schizophrenia. *Psychosomatic Medicine*, 61 (2), 141–145. DOI:10.1097/00006842-199903000-00003
- Conley, R., Aschersvanum, H., Zhu, B., Faries, D. & Kinon, B. (2007). The burden of depressive symptoms in the long-term treatment of patients with schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 90 (1-3), 186–197. DOI:10.1016/j.schres.2006.09.027
- Cuijpers, P. (1999). The effects of family interventions on relatives' burden: a meta-analysis. *Journal of Mental Health*, 8 (3), 275–285.
- Çetinkaya Büyükbodur, A., Sakarya, H. & Kılıçlı, A. (2022). Şizofreni tanısı olan annelerin bebekleri ile ilişkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry*, 14 (3), 427-436. DOI:10.18863/pgy.1065019
- Denning, D. G., Conwell, Y., King, D. & Cox, C. (2000). Method choice, intent, and gender in completed suicide. *Suicide Life Threat Behaviour*, 30 (3), 282–88.
- Dora, İ., Önal, O., Ceylan, M. E., Kenar, J. & Kılınc, E. (2004). Şizofreni ve doğum mevsimi ilişkisi. *Düşünen Adam*, 17 (1), 5-20.
- Duyan, V., Yolcuoğlu, İ. G. & Artan, T. (2014). Dünü, bugünü, yarınıyla insanı anlamak (insan davranışının kökenleri ve sosyal çevrenin etkileri). Ankara: Nar Yayınevi.
- Ergün, N. (2023). *Durum Çalışması (Case Study)*. Adnan Çetin (Ed.). Nitel araştırma yöntemleri kuram, uygulama ve sınırlılıklar (s. 133-156) içinde. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Gelfand D. M., Teti, D. M., Seiner, S. A. & Jameson, P. B., (1996). Helping mothers fight depression: evaluation of a home-based intervention program for depressed mothers and their infants. *J Clin Child Psychol*, 25, 406-422.
- Harrow, M., Grossman, L. S., Jobe, T. H. & Herbener, E. S. (2005). Do Patients with schizophrenia ever show periods of recovery? A 15-year multi-follow-up study. *Schizophrenia Bulletin*, 31(3), 723–734. doi:10.1093/schbul/sbi026
- Hatfield, A. B. (1979). The Family as Partner in the Treatment of Mental Illness. *Psychiatric Services*, 30 (5), 338–340. DOI:10.1176/ps.30.5.338

- Hawton, K. & Van Heeringen, K. (2009). Suicide. *The Lancet*, 373 (9672), 1372–1381. DOI:10.1016/s0140-6736(09)60372-x
- Hawton, K., Sutton, L., Haw, C., Sinclair, J. & Deeks, J. J. (2005). Schizophrenia and suicide: systematic review of risk factors. *British Journal of Psychiatry*, 187 (01), 9–20. DOI: 10.1192/bjp.187.1.9
- Heale, R. & Twycross, A. (2017). What is a case study? *Evidence Based Nursing*, 21 (1), 7–8. DOI:10.1136/eb-2017-102845
- Hirschfeld, R. M. A. & Russell, J. M. (1997). Assessment and treatment of suicidal patients. *New England Journal of Medicine*, 337 (13), 910–915. DOI:10.1056/nejm199709253371307
- Hirst, M. (2005). Carer distress: a prospective, population-based study. *Social Science & Medicine*, 61 (3), 697–708. DOI:10.1016/j.socscimed.2005.01.001
- Hooley, J. M. (2010). Social factors in schizophrenia. *Current Directions in Psychological Science*, 19(4), 238–242. DOI:10.1177/0963721410377597
- Isacsson G, Holmgren P, Wasserman D, & Bergman U. (1995). Antidepressants and suicide. *BMJ*, 310, 127.
- Janet Kuramoto, S., Brent, D. A. & Wilcox, H. C. (2009). The impact of parental suicide on child and adolescent offspring. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 39 (2), 137–151. DOI:10.1521/suli.2009.39.2.137
- Jobe, T. H. & Harrow, M. (2005). Şizofreni hastalarının uzun dönem sonuçları: bir inceleme. *Kanada Psikiyatri Dergisi*, 50 (14), 892–900. DOI:10.1177/070674370505001403
- Johnson, D. A. (1981). Studies of depressive symptoms in schizophrenia. *The British Journal of Psychiatry*, 139 (2), 89–101. DOI:10.1192/bjp.139.2.89
- Jungbauer, J., Wittmund, B., Dietrich, S. & Angermeyer, M. C. (2004). The disregarded caregivers: subjective burden in spouses of schizophrenia patients. *Schizophrenia Bulletin*, 30 (3), 665–675. DOI:10.1093/oxfordjournals.schbul.a007114
- Kinsella, K. B., Anderson, R. A. & Anderson, W. T. (1996). Coping Skills, strengths, and needs as perceived by adult offspring and siblings of people with mental illness: a retrospective study. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 20 (2), 24–32. DOI:10.1037/h0095388
- Köklü, N. (1994). Örnek olay çalışma metodları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27 (2), 771-779. DOI: 10.1501/Egifak_0000000372
- Krysik, J. L. & Finn, J. (2010). *Research for effective social work practice* (2. Baskı.). New York: Routledge.
- Magliano, L., Marasco, C., Fiorillo, A., Malangone, C., Guarneri, M. & Maj, M. (2002). The impact of professional and social network support on the burden of families of patients with schizophrenia in Italy. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 106 (4), 291–298. DOI:10.1034/j.1600-0447.2002.02223.x
- Mäkinen, J., Miettunen, J., Isohanni, M. & Koponen, H. (2008). Negative symptoms in schizophrenia—a review. *Nordic Journal of Psychiatry*, 62 (5), 334–341. DOI:10.1080/08039480801959307

- Malhotra, M., Kumar, D. & Verma, R. (2015). Effect of psychosocial environment in children having mother with schizophrenia. *Psychiatry Research*, 226 (2-3), 418–424. DOI:10.1016/j.psychres.2014.11.028
- Mann, J. J. (2002). A current perspective of suicide and attempted suicide. *Annals of Internal Medicine*, 136 (4), 302-311. DOI:10.7326/0003-4819-136-4-200202190-00010
- Mann, J. J. (2003). Neurobiology of suicidal behaviour. *Nature Reviews Neuroscience*, 4 (10), 819–828. DOI:10.1038/nrn1220
- Miles, C. P. (1977). Conitions predisposing to suicide: a review. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 164 (4), 231–246. DOI:10.1097/00005053-197704000-00002
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: SAGE Publications. İkinci Baskı.
- Mortensen, P. B. & Juel, K. (1993). Mortality and causes of death in first admitted schizophrenic patients. *British Journal of Psychiatry*, 163 (02), 183–189. DOI:10.1192/bjp.163.2.183
- Mueser, K. T., Bellack, A. S. & Brady, E. U. (1990). Hallucinations in schizophrenia. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 82 (1), 26–29. DOI:10.1111/j.1600-0447.1990.tb01350.x
- Mueser, K. T., Valentiner, D. P. & Agresta, J. (1997). Coping with negative symptoms of schizophrenia: patient and family perspectives. *Schizophrenia Bulletin*, 23 (2), 329–339. DOI:10.1093/schbul/23.2.329
- NASW (2021). *Code of ethics*. Washington, DC: NASW Publ. Erişim Adresi: <https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics/Code-of-Ethics-English> Erişim Tarihi: 03.05.2024
- Oldridge, M. & Hughes, I. (1992). Psychological well-being in families with a member suffering from schizophrenia. *British Journal of Psychiatry*, 161, 249–251.
- Öztürk, A. B. (2009). Sosyal hizmet etiğinde farklı yaklaşımlar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20 (1), 105-116.
- Payne, M. (2015). Yetişkinlere yönelik hizmetler ve sağlıkla ilgili sosyal hizmet. Tarık Tuncay (Çev.). *Sosyal Hizmet Temel Alanlar ve Eleştirel Tartışmalar* (s. 371-391) içinde. Ankara: Nika Yayınevi.
- Potasznik, H. & Nelson, G. (1984). Stress and social support: the burden experienced by the family of a mentally ill person. *American Journal of Community Psychiatry*, 12, 589–607.
- Qin, P. & Nordentoft, M. (2005). Suicide risk in relation to psychiatric hospitalization. *Archives of General Psychiatry*, 62 (4), 427. DOI:10.1001/archpsyc.62.4.427
- Reine, G., Lancon, C., Di Tucci, S., Sapin, C. & Auquier, P. (2003). Depression and subjective quality of life in chronic phase schizophrenic patients. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 108(4), 297–303. DOI:10.1034/j.1600-0447.2003.00132.x
- Rosen, W. G., Mohs, R. C., Johns, C. A., Small, N. S., Kendler, K. S., Horvath, T. B. & Davis, K. L. (1984). Positive and negative symptoms in schizophrenia. *Psychiatry Research*, 13 (4), 277–284. DOI:10.1016/0165-1781(84)90075-1

- Salleh, M. R. (1994). The burden of care of schizophrenia in malay families. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 89, 180-185.
- Saunders, J. C. (2003). Families living with severe mental illness: a literature review. *Issues in Mental Health Nursing*, 24 (2), 175–198. DOI:10.1080/01612840305301
- Saunders, J. C. & Byrne, M. M. (2002). A Thematic analysis of families living ith schizophrenia. *archives of psychiatric nursing*, 16 (5), 217–223. DOI:10.1053/apnu.2002.36234
- Schulsinger, H. (1976). A Ten-year follow-up of children of schizophrenic mothers clinical Assessment. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 53 (5), 371–386. DOI:10.1111/j.1600-0447.1976.tb00085.x
- Seeman, M. (2010). Parenting issues in mothers with schizophrenia. *Current Women's Health Reviews*, 6 (1), 51–57. DOI:10.2174/157340410790979734
- Sher, L. & Kahn, R. S. (2019). Suicide in Schizophrenia: An Educational Overview. *Medicina*, 55 (7), 361-371. DOI:10.3390/medicina55070361
- Siris, S. G. (2001). Suicide and schizophrenia. *Journal of Psychopharmacology*, 15 (2), 127–135. DOI:10.1177/026988110101500209
- Somers, V. (2007). Schizophrenia: the impact of parental illness on children. *British Journal of Social Work*, 37 (8), 1319–1334. DOI:10.1093/bjsw/bcl083
- Soygür, H. & Erkoç, Ş. (2007). *Şizofreni kavramına tarihsel bir bakış*. Haldun Soygür vd. (Ed.). *Şizofreni ve Diğer Psikotik Bozukluklar* (s. 1-12) içinde. Ankara: Türkiye Psikiyatri Derneği.
- Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 419-426.
- Terschinsky, U. (2000). Living with schizophrenia: the family illness experience. *Issues in Mental Health Nursing*, 21 (4), 387–396. DOI:10.1080/016128400248004z
- Thara, R. (2004). Twenty-year course of schizophrenia: the madras longitudinal study. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 49 (8), 564–569. DOI:10.1177/070674370404900808
- Tight, M. (2010). The curious case of case study: a viewpoint. *International Journal of Social Research Methodology*, 13 (4), 329–339. DOI:10.1080/13645570903187181
- Tollefson, G. D., Andersen, S. W. & Tran, P. V. (1999). The Course of depressive symptoms in predicting relapse in schizophrenia: a double-blind, randomized comparison of olanzapine and risperidone. *Biological Psychiatry*, 46 (3), 365–373. doi:10.1016/s0006-3223(99)00049-9
- Topcu, E. & Kurtulmuş, S. (2017). *Türkiye 'deki suriyelilerle çalışan sivil toplum kuruluşları ve gönüllülere yönelik etüt çalışması, gönüllüler grubu örnek olay incelemesi: ankara örneği*. Ankara, Turkey: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Tsuang, M. T. (1978). Suicide in schizophrenics, manics, depressives, and surgical controls. *archives of General Psychiatry*, 35 (2), 153. DOI:10.1001/archpsyc.1978.01770260031002
- Üçok, A. (1999). Şizofreni: damga, mitler ve gerçekler. *Psikiyatri Dünyası*, 3, 67-71.

- VanWynsberghe, R. & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6 (2), 80–94. DOI:10.1177/160940690700600208
- Vijayakumar, L. & Rajkumar, S. (1999). Are risk factors for suicide universal? a case-control study in India. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 99 (6), 407–411. DOI:10.1111/j.1600-0447.1999.tb00985.x
- Vural Akar, R. & Cenkseven, F. (2005). Eğitim araştırmalarında örnek olay (vaka) çalışmalarını tanımlı, türleri, aşamaları ve raporlaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10), 126 – 139.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3. Baskı). London: Sage Publications.
- Yolcuoğlu, İ. G. (2014). *Sosyal hizmet/sosyal çalışma bilim ve mesleğine giriş*. İstanbul: Nar Yayınevi.
- Zisook, S., Ann McAdams, L., Kuck, J., Harris, J., Bailey, A., Patterson, T. L. Judd., L. L. & Jeste, D. V. (1999). Depressive symptoms in schizophrenia, *Am J Psychiatry*, 156, 1736-1743.
- Zubarooğlu Yanardağ, M. (2020). Sosyal hizmet mesleki uygulamalarında müracaatçılara karşı etik sorumluluklar ve etik karar verme süreci. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31 (3), 1201-1226.

Research Article

**İntihar ile Hayatını Sonlandıran Şizofrenili Bir Annenin Çocuğu Olmak:
Sosyal Hizmet Etiği Bağlamında Durum Çalışması**

*Being a Child of a Mother with Schizophrenia Who Ended Her Life by
Suicide: A Case Study in the Context of Social Work Ethics*

Ali Fuat ERSOY & Tuğçe UĞURLU

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Although the cause of schizophrenia is not yet known, it is a public health problem that is thought to be the result of a combination of various factors and usually begins in the youth of individuals, shows many psychological symptoms and varies in severity from person to person throughout its progression. In addition to the person diagnosed with schizophrenia and other psychotic disorders, the lives of caregivers are also negatively affected. The probability of individuals with schizophrenia to commit suicide has been identified as a significant risk factor in various studies. Because the other two children of a mother diagnosed with schizophrenia who also ended her life by suicide did not accept the interview, the oldest child of the family (age 31), who also provided the most care, was interviewed, and in-depth information was collected. In addition to the in-depth interview, documents related to the mother were examined, and data diversification was achieved by actively observing during the interview. The purpose of this study is to examine the family's life within the scope of social work ethical principles and values by evaluating the support provided and not provided within the scope of psychosocial problems experienced by a family member whose family had witnessed both schizophrenia and suicide.

Method

This study used a case study design to examine in detail the life story of a mother diagnosed with schizophrenia who ended her life by suicide, based on the interviews conducted with her child and to evaluate it within the framework of social work values. The participant was the oldest child of the schizophrenic mother and was referred to as "interviewee/participant" throughout the study. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods of qualitative research, was used to select the participant. A semi-structured interview form prepared by the researcher was used to collect data during in-depth interviews with the interviewee. This study was conducted with the interviews conducted with the participant, the examination of health reports, death reports and other documents, and observations. Holistic single-case analysis was used in the data analysis.

There are many academic publications in both national and international literature covering various aspects such as the problems experienced by individuals with schizophrenia and their families, clinical findings, or interpersonal relationships. However, the researcher has not come across a study conducted with the children of a mother who was diagnosed with schizophrenia and ended her life by suicide. Therefore, this study, which presents double

trauma for a family and numerous complex problems, is significant for the literature as it contains extreme examples showing the risks faced by individuals with schizophrenia and their family members. Various studies in the literature show that family members of individuals diagnosed with schizophrenia are negatively affected by this condition and experience serious stress symptoms. In the study by Oldridge and Hughes (1992), family members of individuals with severe mental illness reported psychological problems such as anxiety, depression and insomnia twice as often compared to the general population. Similarly, studies on mother-child relationships of mothers diagnosed with schizophrenia, indicated that children experience psychological and behavioral problems, while mothers have difficulties in their relationships with their children. Similar to the results of past studies, the participant stated that her mother prayed for cancer or death due to schizophrenia and she had depressive years. This finding indicates that children of families with mental disorders may be at serious risk. In addition, the participant emphasized several times that it was not easy to live in the same house with a schizophrenic mother and that they, as siblings, may also be at risk of committing suicide during that period. The finding from Schulsinger's (1976) 10-year study, which showed that four of the eight children of schizophrenic mothers died by suicide, supports this statement of the participant.

Conclusion

Looking at the research results in the context of social work ethics and values, it is evident that children become vulnerable and open to abuse by the social environment due to the mother's schizophrenia and the father's inability to care for the children. Unfortunately, the value of providing social justice for vulnerable groups has not been realized due to the lack of access to services. The social environment pressure and abuse experienced by the participant and his siblings as children remained their traumas even when they grew up. Considering that none of the participant's individual wishes were fulfilled, they prayed for cancer to escape the situation, and the people in the environment did not meet with the family, it is understood that the dignity and value of individuals were not respected. In this context, it is important to conduct comprehensive studies, especially with individuals with schizophrenia and their families so that individuals can recognize their own value, and equal opportunities can be provided by combating the social injustices they experience. In addition, the value emphasizing the importance of interpersonal relationships reflects the idea that the participant expects support from the social environment and could relax when he shares his troubles with someone. In this context, social workers who work with both individuals with schizophrenia and their families and those who have committed suicide should have a certain level of competence and an honest attitude towards clients and make interventions to include the broader social environment. Social workers can organize work with families of individuals with schizophrenia and meet with people who can be a source of social support for the family, such as aunts, nephews, and close neighbors, to introduce the disease and emphasize the importance of communication. Since it is normal for people in the environment to encounter a person with schizophrenia for the first time and to be nervous, prejudices can be broken by providing information on this issue. Learning the coping methods of individuals with schizophrenia and their families is the key to effective planning and intervention. In the study conducted by Mueser et al. (1997) with individuals with schizophrenia and their families, patients and their relatives used different strategies to cope with the negative symptoms of the disease. In the present study, the participant reported not being aware of the symptoms of her mother's illness, but that the family members showed coping strategies medically, religiously, cognitively, and socially. However, the

family was not included in any risk group and was not included in the study or interviews due to being the family of a schizophrenic individual; thus, the participant complained about the lack of these professional services. Similarly, in the study conducted by Bee et al. (2013), children of parents with mental illness between the ages of 13 and 18 complained about the lack of professional services and feeling invisible in the support process. Therefore, families of individuals with serious mental illnesses in particular should be included in studies and it should not be forgotten that they are in the risk group. When the findings obtained from in-depth interviews conducted with the child of a schizophrenic mother who ended her life by suicide are evaluated in the context of social work ethics and values, it is concluded that the family could not access the necessary services. Although the schizophrenic mother received medical treatment, the same was not the case for the family. In this situation where the family witnessed the difficulty of the illness in many ways and especially the children were at serious risk, no psychological or social services were available. Providing psychosocial support to the mother to help her adapt to life and reorganize family relationships could have potentially prevented her suicide. Psychological and social support for both individuals with schizophrenia and their families is invaluable and should be prioritized by the relevant institutions.

Araştırma Makalesi / Research Article

**Etkin Vatandaşlık Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının
Türkiye'yi İlgilendiren Güncel Sorunlara İlişkin Görüşleri***Preservice Social Studies Teachers' Views on the Current Problems Related
to Türkiye in the Context of Effective Citizenship*Hacer DOLANBAY  ¹

Geliş/Received: 16.08.2024

Kabul/Accepted: 04.11.2024

Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir vatandaş olarak Türkiye'de ve dünyada yaşanan güncel sorunlara yönelik farkındalıklarını Türkiye ekseninde belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine göre yürütülmüştür. Bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıfında öğrenim gören gönüllü on öğretmen adayı ile yürütülen araştırmada, katılımcılar basit seçkisiz örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucu Türkiye'de çözülmesi gereken ulusal sorunlar, Türkiye'nin çözmesi gereken uluslararası sorunlar, sorunların sebepleri ve sorunlara ilişkin çözüm önerileri temalarına ulaşılmıştır. Öğretmen adayları ulusal anlamda eğitimsel, sosyal, ahlaki, ekonomik, siyasi/bürokratik ve çevresel sorunların çözülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Uluslararası anlamda Ermeni tasarısı, mülteci sorunu, AB'ye giriş, doğalgaz sorunu en fazla kullanılan kodlardır. Katılımcılar, bu sorunların sebeplerini eğitimsizlik, bilinçsizlik, medya, bürokrasi, eğitim sistemi ve kurumların sorumsuzluğuna bağlamışlardır. Çözüm olarak ulusal sorunlarla ilgili olarak toplumu eğitime, eğitimin niteliğini artırma, insanları bilinçlendirme en fazla yinelenen cevaplardır. Uluslararası anlamda ise sorunların barışçıl yollarla, ülke menfaati gözetilerek ve ekonomiyi güçlendirerek çözülebileceğini söylemişlerdir. Sonuçlar farklı çalışmalarla desteklenerek tartışılmış ve son olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, güncel sorunlar, etkin vatandaş, öğretmen adayı, olgubilim

Abstract

This study aims to determine the awareness of preservice social studies teachers about the current problems experienced in Türkiye and the world from the perspective of citizenship, focusing on the axis of Türkiye. The research was conducted according to the phenomenological design of qualitative research methods. In the research, conducted with ten volunteer preservice teachers studying in the final year of social studies teaching at a state university, the participants were determined by simple random sampling. The data were obtained through a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. As a result of the data analysis, four main themes were identified: national problems that need to be solved in Türkiye, international problems that Türkiye needs to solve, the causes of these problems, and suggestions for their solutions. The preservice teachers stated that national problems related to education, social issues, morality, economy, politics/bureaucracy, and the environment should be addressed. At the international level, the most frequently mentioned issues were the Armenian recognition bill, the refugee problem, EU accession, and natural gas disputes. They attributed the causes of these problems to a lack of education, a lack of awareness, media, bureaucracy, and irresponsibility of the education system and institutions. As a solution to national problems, the most recurring suggestions were educating society, improving the quality of education, and raising public

¹ Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Muş/Türkiye. E-posta: h.dolanbay@alparslan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9408-5636>

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Dolanbay, H. (2024). Etkin Vatandaşlık Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türkiye'yi İlgilendiren Güncel Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 400-418.

awareness. For international issues, they suggested that these could be resolved through peaceful means, protecting our national interests, implementing appropriate policies, and strengthening the economy. The results were discussed comparatively with findings from different studies, and several suggestions were made based on the findings.

Key Words: *Social studies, current issues, effective citizen, preservice teachers, phenomenology*

1. GİRİŞ

Sosyal bilgiler dersi, 20. yüzyılın başında endüstrileşmenin getirdiği sosyal problemlere bir çözüm arayışı olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmış ve bu dersle yetişen yeni neslin topluma karşı sorumluluklarını bilen, etkin, iyi vatandaşlar olması amaçlanmıştır (Barth, 1977; Çiçek, 2018; Puntaswari & Yogyacarta, 2019). İnsan üzerine bir çalışma alanı olan sosyal bilgiler, (Tay, Demir, 2016: 4) öğrenciye içinde yaşadığı toplumla ilgili ulusal ve evrensel değerler, politik süreçler ve temel yaşam bilgileri öğretilerek etkili bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlar (Safran, 2014; Karaca, 2022; Yeni, 2023). Burada belirtilen etkili vatandaş, çevresinde neler olup bittiğinin bilincinde olan, sosyal ve politik çevresiyle ilgilenen ve bu konularda gönüllü biçimde görev alan kişileri ifade etmektedir (Demirkaya, Gedik, 2008; Değirmenci ve Eskici, 2019: 247). Bu sayede ders, değişen ülke ve dünya sorunlarını anlayan ve çözüm bulabilmek için çabalayan bireylerin yetişmesini sağlamaktadır (Öztürk ve Dilek, 2004: 54). Öğrenciler etkin vatandaşlar olarak içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı etkileyen olaylarla ilgilenmeli, diğer insanları, ülkelerini, dünyayı ve toplumsal değerlerini tanıyan, politik süreçler hakkında yeterli donanıma sahip bireyler olarak çevreleriyle ve sınıflarıyla bu konulara ilişkin fikir alışverişinde bulunmalıdır (Moffatt,1957; NCSS, 2012).

Geçmişle ve bugünle ilgilenerek çocukları yerel ve uluslararası toplumların yaşadığı sorunlarından haberdar ettiği için sosyal bilgiler önemli bir derstir (Arın ve Deveci, 2008: 171). Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılan etkili vatandaşlık, yaşamın içindeki güncel olaylara ilişkin farkındalık geliştirmeyi, medyada yer alan haberleri anlamlandırıp yorumlamayı içerir. Bu sayede öğrenciler çevrelerinde olup bitenlere karşı duyarlı ve ilgili, toplumsal sorunlardan haberdar, aktif vatandaşlar olarak sorumluluk sahibi, sorunlara karşı çözüm üretmek konusunda istekli vatandaşlar olarak yetiştirilebilecektir (Chapin, 2006; Kan ve Demirhan, 2019; Akkan ve Akhan, 2020). Bu bağlamda etkili vatandaş olabilmek geçmişte ve günümüzde yaşanan olaylara ilişkin bilgi sahibi olmaya ve bu bilgiler ışığında geleceğe yönelik tahminlerde bulunarak içinde bulunduğu topluma faydalı, bilinçli vatandaş olmak için çevresinde ne olup bittiğini bilmesine, güncel olaylara ilişkin bilgi sahibi olmasına ve bu olaylara ilişkin yorumlar yapabilmesine bağlıdır (Arın ve Deveci, 2008; Clark & Missingham, 2009; Akdağ, vd 2014).

Öte yandan, güncel olaylar bireyi ve ait olduğu toplumu ilgilendiren, bireyin ve toplumların karar verme ve düşünce sistemlerini etkileyen, gündemi oluşturan, insan veya doğa kaynaklı olaylar bilgisidir (Gürkan, 2009: 36). Sosyal bilgiler dersinin içeriğindeki konular yaşamdaki gerçek hayat problemleridir. Dersin amacı öğrencilere önemli sosyal becerileri kazandırarak onların sosyalleşmesini sağlamak ve onları iyi birer vatandaş olarak yetiştirmektedir (Gündoğar Bayır, 2010: 13; Sömen, 2020: 432). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan güncel konularla güncel olayların bağlantılı olması eğitimin niteliği açısından önemlidir (Kan ve Demirhan, 2019). Özellikle artan dijitalleşme ve getirisi olan araçlar ile yeni medyanın bilgiyi çeşitlenerek, zahmetsizce ulaştırması özelliği güncel konuların hızlı biçimde yayılımını sağlamaktadır. Güncel olayların takibi, öğrencilerin ülkelerinde ve dünyada meydana gelen toplumsal dönüşümleri ve değişimleri takip etmelerini, bilgi sahibi olarak bu konularda farkındalık ve duyarlılık kazanmalarını sağlar.

Özetle, derslerde güncel olaylara yer vermek ve güncel olayları bilmek etkin vatandaş olmanın gereklerinden biridir (Welton & Mallan, 1999: 337; Eryılmaz, 2015: 9).

Etkili vatandaş yerel, ulusal ve küresel düzeyde insanlığı etkileyen olay ve problemlerin farkındadır. Çevresinde gelişen sosyal olaylarla ilgili sorgulamalar yaparak farklı bilgi ve düşünceleri çözümler ve değerlendirir (Ersoy, 2019: 157). Etkin ve iyi vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersinin programları değişen ülke ve dünya sorunlarını tanımlayan, anlayan ve çözüme ulaştırmak için çalışan bireyleri yetiştirme sorumluluğuna sahiptir (Öztürk ve Dilek, 2004). Programı temelde bilgi, beceri ve değer bütünlüğüyle açıklamak mümkündür. Öte yandan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde belirlenmiş olan yetkinliklerden biri *sosyal alan ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler*dir. Buradaki sosyal alanla ilgili yetkinlik, bireyin değişen toplum ve çalışma alanına etkin ve yapıcı biçimde katılmasını sağlayacak, olası çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasına imkân verecek davranış biçimlerini kapsamaktadır. Vatandaşlıkla ilgili olan yetkinlik ise bireyleri, sosyal ve siyasal kavram ve yapılarla ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak çağdaş yaşama katılmaları için yetiştirmektedir (Köksal, 2019: 1). Program, öğrencinin katılımcı olmasını, aynı zamanda ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konular üzerine duyarlı düşünceler geliştirebilmesini amaçlar (Karaca, 2022).

Ulusal ve uluslararası boyutta toplumu ilgilendiren günümüz dünya sorunlarıyla öğrencilerin yüzleşmesi, toplumun büyük kesimini ilgilendiren güncel toplumsal sorunlardan haberdar olmaları ve sorunlar karşısında bilinçli bireyler olarak yetişmeleri konusunda eğitim ve öğretim süreci anahtar rol oynamaktadır. Eğitim öğretim sürecindeki paydaşların en önemli unsurlarının başında şüphesiz öğretmenler gelmektedir (Uymaz, 2021: 62). Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenleri ister hizmette ister hizmet öncesinde olsunlar, içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı etkileyen olaylarla ilgilenmeli, olaylara yönelik sorumluluk ve duyarlılık duyan bireyler olmalıdırlar. Dünya sorunları kapsamında öğretmen eğitimi programlarına dâhil edilecek eğitimin öncelikli amacı, öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunları hakkında bilgi sahibi olmalarını, sorunlar karşısında bilinç ve duyarlılık kazanmalarını ve elde edilen bilgi, beceri ve tutumları paylaşma gücü edinmelerini sağlamak olmalıdır (Yazıcı ve Arıbaş, 2011).

Aktif ve katılımcı vatandaş hâline getirme amaçları düşünüldüğünde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin bilgilerinin araştırılması, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu sorunlara yönelik bilgilerinin ve bakış açılarının belirlenmesi açısından önem teşkil etmektedir (Kılıçoğlu, Karakuş ve Öztürk, 2012). Bu nedenle yapılan bu çalışma sosyal bilgiler dersini verecek olan öğretmen adaylarının ulusal ve uluslararası sorunlar hakkındaki görüşlerini belirlemesi ve bu sayede gündeme ilişkin farkındalıklarını ortaya çıkarması açısından oldukça önemlidir. Alan yazın incelendiğinde, güncel olayların sosyal bilgiler dersinde kullanımının derse, öğrencilere ve öğrencilerin eleştirel yönelim ya da problem çözme gibi becerilerine ilişkin etkilerine dair yapılmış çok sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir (Paykoç, 1989; Haas ve Laughlin, 2000; Gürkan, 2009; Gürdoğan, Bayır, 2010; Eryılmaz, 2015; Sömen, 2020; Sağlamgöncü ve Deveci, 2023). Güncel olayların derste kullanımına dair öğretmen adayı görüşlerinin alındığı çalışmalar da bulunmaktadır (Mentiş, Taş ve Özkartal, 2016; Clark, Schmeichel, & Garrett, 2021; Öztürk, Yaylak ve Öztürk, 2021). Bununla birlikte, doğrudan ülke ve dünya meselelerini ilgilendiren güncel olaylara yönelik sorunları ve çözüm yollarını öğrenciler üzerinden araştıran çalışma sayısı oldukça azdır. Bu bilgiler ışığında çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir vatandaş olarak Türkiye'de ve dünyada yaşanan

güncel sorunlara yönelik farkındalıklarını Türkiye ekseninde belirlemektir. Bu çerçevede aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının Türkiye ile ilgili ulusal ve uluslararası konulara ilişkin sorunlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının görüşlerine göre bu sorunların sebepleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının görüşlerine göre bu sorunların çözüm yolları nelerdir?
- Öğretmen adaylarının bu sorunlara ilişkin farkındalıkları nasıldır?

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma çerçevesinde olgubilim desenine göre hazırlanmıştır. Nitel araştırmalar genellenebilirliği sınırlı olmakla beraber az sayıda kişi ile daha derinlemesine bilgi ortaya çıkarabilmeyi amaçlayan yöntemlerdir (Patton, 2014) Olgubilim deseninde katılımcıların bir olguyla ilgili deneyimlerini, olguya yüklenen anlamları ortaya koyabilmek amaçlanmaktadır (Creswell, Hanson, Clark Plano ve Morales, 2007). Öğretmen adaylarının ulusal ve uluslararası sorunlara yönelik fikirlerini, deneyimlerini ve bunlara yönelik çözümlerini ortaya çıkarmayı amaçladığından araştırma bu desende yapılandırılmıştır.

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu 2024-2025 akademik yılında bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören beş kız, beş erkek toplam on son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme modeli tercih edilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme, her bir örnekleme birimine eşit şekilde seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 85). Katılımcıların gizliliğinin korunmasını sağlamak için her bir katılımcıya “Ö1- Ö8” gibi rumuzlar verilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Veriler

Mahlas	Cinsiyet	Yaş	Memleket
Ö1	E	23	Muş
Ö2	K	22	Bingöl
Ö3	K	22	Muş
Ö4	K	21	Muş
Ö5	E	23	Diyarbakır
Ö6	E	22	Diyarbakır
Ö7	E	21	Elâzığ
Ö8	E	30	Bitlis
Ö9	K	26	Ağrı
Ö10	K	23	Van

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri dört asıl ve yedi sonda sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir (Karasar, 2006:165). Görüşme formu, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:119). Soruların oluşturulma aşamasında iki sosyal bilgiler alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Soru sayısında değişiklik olmamış ancak beş olan sonda sayısına iki sonda soru eklenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak, belirli kodlar altında toplanarak sunulmuştur. Daha sonra kodlamalar birleştirilerek genel kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan tabloda, genel kategori varsa alt kategori yapılmış, kodların hangi öğrenci tarafından söylendiği ve kaç defa yinelendiği belirtilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlayabilmek için bir alan uzmanından analizleri tekrarlaması istenmiştir. Kodların ve temaların çapraz kontrol ederek çözümlenmesi sonucunda Miles ve Huberman'ın güvenilirlik formülüne göre iki kodlayıcı arasındaki tutarlılık %88'dir. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) (Miles ve Huberman, 1994).

2.4. Araştırmanın Etiği

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD 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. Araştırma için Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 30.05.2022 tarih, 8 sayılı toplantısı ve 45 numaralı karar ile yazısı ile etik kurul izni alınmıştır.

3.BULGULAR

Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular araştırma sorularına bağlı olarak belirlenen temalar, kategoriler ve kodlar çerçevesinde verilmiştir. Araştırmada görüş çeşitliliğini sağlamak için tüm katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

3.1. Türkiye'de Çözülmesi Gereken Ulusal ve Uluslararası Sorunlara İlişkin Bulgular

Çalışmada öğretmen adaylarına ilk olarak "Ülkemizde çözülmesi gereken ulusal sorunlar neler olabilir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarına göre öncelikli olarak çözülmesi gereken ulusal sorunlar eğitim, toplum, ahlak, ekonomi, siyaset ve çevre konularını kapsamaktadır. Soru göreceli olduğundan, öğretmen adaylarının her bir konu kapsamında vermiş olduğu cevaplar farklıdır. Buna ilişkin analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2: Türkiye'de Çözülmesi Gereken Ulusal Sorunlara İlişkin Görüşler

Temalar	Kategoriler	Kodlar	F
	Eğitim	Sistemin sürekli değiştirilmesi	5
		Her ilde üniversite	5
		Fırsat eşitsizliği	5

Ulusal sorunlar		Sınavlar (YKS, SBS)	4
		Eğitimin kalitesizleşmesi	4
		Okuma alışkanlığının olmaması	4
	Sosyal	Kadın cinayetleri	8
		Kültürel çatışmalar	5
		Kuşak çatışması	5
		Toplumsal anlayışsızlık	4
		İdeolojik sorunlar	2
		Cinsiyet rolleri	2
	Ahlaki	Medyanın olumsuz etkisi	9
		Kültürel / ahlaki yozlaşma	8
		Özenti	8
		Sosyal medya bağımlılığı	7
		Aile içi iletişimsizlik	5
		Tabu konular	2
	Ekonomik	İşsizlik	9
		Enerji üretememe	7
		Üretimin azalması	6
		Enflasyon	6
		Öğretmen ataması	5
		İthalat-ihracat sorunu	4
Siyasi / Bürokratik	Torpil	6	
	Siyasilere güvensizlik	6	
	Bürokrasinin ağır işlemesi	5	
	Kürt sorunu	5	
	Liyakatsizlik	3	
Çevre	Kirlilik	7	
	Orman yangınları	6	
	Küresel ısınma	5	
	Trafik	4	
	Çarpık kentleşme	3	

Tabloda görüldüğü üzere ulusal sorunlar temasına ait birinci kategori **eğitim**dir. Öğretmen adayları tarafından eğitim sisteminin sürekli değiştirilmesi, her ilde üniversite açılması, eğitimde fırsat eşitsizliğinin oluşması ve sınavlar sorun olarak görülmektedir. Bu soruna ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şu şekildedir: **Ö1**: “Eğitimin nitelikli olduğunu düşünmüyorum çünkü öğretmenlerin lisans eğitiminde gördükleri eğitim hem de öğretmenlik mesleğine atanma süreçlerinde karşılaşmış oldukları sınav ve mülakat sisteminde nitelikli öğretmen sürecinden geçemediklerini düşünüyorum.” Bir diğer katılımcı olan **Ö3** ise

“Sistemin belli şekilde oturtulamaması, sorunun kaynağının öğrenilmeden sürekli değişmesi bu alandaki en önemli sorundur.” sözleriyle durumu açıklamıştır. YKS- SBS gibi sınavların yıkıcı etkisi ile sınıfların çok kalabalık olmasına vurgu yapan Ö9 da “Eğitimle ilgili sorunlar, sınavlar var mesela. Bütün çocukların boğuşmak zorunda kaldığı, bence en güncel konulardan biri o. İşte YKS sınavları, KPSS, SBS sınavları. Bu sınavlar çocukların üzerinde büyük baskılar yapıyor. Öğretim açısından da bazı problemler var.” sözleriyle düşüncesini açıklamıştır.

Ulusal sorunlarda çoğunluğun görüşüne göre elde edilen ikinci kategori **sosyal** sorunlardır. Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmen adayları sosyal / toplumsal alanda yaşanan sorunlar olarak çoğunlukla kadın cinayetleri, kültür ve kuşak çatışmaları ile toplumsal anlayışsızlık sorunlarına vurgu yapmışlardır. Bu konuda Ö2, “Toplumsal sorunların başında ne yazık ki kadına şiddet ve kadın cinayetleri gelmektedir. İnsanların temel haklarından ve en önemli hakkı olan yaşama hakkı engellenmektedir. Toplumumuz için kanayan yara hâline gelen bu sorun ne yazık ki gündün güne artmaktadır.” derken; Ö7 ise “Şu anda siyasi ve ideolojik olarak çok fazla çatışmanın olduğu bir dönemdeyiz. Kimse kimseyi dinlemiyor. Takım tutar gibi ideolojilere sahipler ve bunu körü körüne inanarak savunuyorlar. Çok kültürlü olmasak da farklı kültürlere sahip bir ülkeyiz. Doğu ile Batı arasında zaman zaman yaşanan kötü muameleler kültürel çatışmamızın örneğidir.” sözleriyle toplumdaki anlayışsız tutum ve kültürel çatışmaları vurgulamıştır. Öğrenciler özellikle Türkiye’nin doğusundan ve batısından gelenler arasında dil, eğlence ve düşünce yapısı gibi konularda farklılıklar olduğunu ve bunun zaman zaman önyargıya ve çatışmaya neden olduğunu ifade etmektedir. Ö5 ise “Çocuklar medya ve özellikle sosyal medyada gördüklerini uyguluyor ve onlara uyduğu için belli bir süre sonra asimile oluyor. Yani kendi bilincini kaybediyor. Daha çok medyaya bağlı bir hâle geliyor. Böyle olduğunda ister istemez kuşaklar arası çatışmalara da sebebiyet verebiliyor.” açıklamasıyla kaynağını medyaya dayandırarak kuşak çatışması sorununa vurgu yapmıştır.

Ulusal sorunlardan üçüncü kategori **ekonomik** sorunlardır. Öğretmen adayları ekonominin şu an çözülmesi gereken en önemli sorunlardan biri olduğunu düşünmektedir. Bu kapsamda en fazla işsizlik, enerji üretememe, üretimin azalması ve enflasyon konularına vurgu yapmışlardır. Ö10 bu konuda “Enerji... Ülkemiz kurulduğundan beri zaten enerji var olan bir problemimiz. Bence en önemli sorunlarımızdan biri bu.” derken; Ö1, “Üretime çok önem verilmesi, desteklenmesi gerekiyor. İşsizlik, özel sektörde çalışanların azalması... Buna ek olarak kentleşmenin artmasıyla tarıma önem verilmemesi, tarımla uğraşan insan sayısının azalması. Doğalgazın ve petrolün dışarıdan alınması. Tüm bunlar kaderimizin başkalarının elinde olması anlamına geliyor.” sözleriyle hem işsizliğe hem üretime ve enerji sorununa vurgu yapmıştır. Bir diğer katılımcı olan Ö3 ise “Enerji üretimi temel sorun. Bor madenimiz var. İstese kullanırız ama çalışacak kalifiye elemanımız yok.” sözleriyle enerji üretememe ve nitelikli çalışan olmaması sorunlarına değinmektedir. Ö4 ise ekonomi koşunda şu sorunların olduğunu düşünmektedir: “İşsizlik var. Yoksulluk var. Enerji üretemiyoruz. Doğalgaz en büyük sorunlarımızdan biri. Elimizde doğal kaynaklar var. Rüzgâr enerjisinden, güneş enerjisinden yararlanabiliriz, dışa bağımlı olmaktan kurtulabiliriz” Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler bölümünden olması ve atama sayılarındaki azlıktan dolayı işsizlik konusuna vurgu yapmış olabilecekleri düşünülmektedir. Yüksek enflasyon oranları, tarım ve hayvancılıkta üretim yapamama ve enerji üretememe ise katılımcıların nerdeyse hepsinin bahsettiği sorunlardır. Doğu ve güneydoğu Anadolu bölgesindeki şehirlerden gelen öğretmen adaylarının ailelerinin çoğu çiftçidir. Bu nedenle tarımsal üretimin azalması ve üretim yapamama sorununa değindikleri düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının çözülmesi gerektiğini düşündükleri ulusal sorunlardan bir diğeri **ahlaki** sorunlardır. Bu alanda öncelikli çözülmesi gereken sorunlar ise medyanın olumsuz etkisi, sosyal medya bağımlılığı, kültürel-ahlaki yozlaşma ve özentidir. Bu konuda görüş bildiren **Ö7**, “*Teknoloji hızla gelişti. Tüm dünyayla iletişim kurabileceğimiz bir dünyaya ulaştığımız için herkes herkesle iletişim kurabiliyor. Bu da büyüklerle gençler arasında kültür çatışması yaratıyor. Ailede iletişimsizlik oluyor. İnternet ve teknoloji bağımlılığı var.*” ifadeleriyle internet ve teknoloji bağımlılığına ve bunların sonucu olarak ailede iletişimsizlik, kültür çatışması, kuşak çatışması olgularına vurgu yapmaktadır. **Ö9** ise şu ifadeleri dile getirdi: “*Teknoloji, internet günlük yaşama çok fazla girdi. Basında yer alan cinsellik ve tecavüz konularının medyada çokça yer almasından endişe duyuyorum.*” **Ö10**, “*Medya bizi ahlaki, toplumsal açıdan çok yozlaştırdı. Özenti yaratıyor. TikTok var, bu bir sorun. Sosyal medya bilinçli kullanılmadığında bir sorun.*” sözleriyle medya ve sosyal medyanın meydana getirdiği ahlaki yozlaşma ile özenti kavramlarına vurgu yapmıştır. Öğretmen adaylarının yaşanan ahlaki sorunları çoğunlukla medya ve sosyal medyayla ilişkilendirdikleri göze çarpmaktadır. Ulusal sorunlardan bir diğeri **siyasi/bürokratik** sorunlar kategorisidir. Öğretmen adayları en fazla torpil olayı, siyasilere olan güvensizlik, bürokrasinin ağır işlemlerinden şikâyetçi olmuşlardır. Bu konudaki doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır: **Ö8**, “*Bürokraside işini iyi yapmak değil de işini devam ettirmek çabası hâkim. Koltuk sevdası ve torpil olayı var.*” ifadelerini kullanırken; **Ö5** “*Bana göre siyasiler samimi değil. Televizyonda görüyoruz, çıkıyorlar, örneğin meclis toplantıları oluyor. Birbirlerine sövüyorlar, bağırıyorlar ama ondan sonra aynı masada oturup yemek yiyorlar*” sözleriyle düşüncelerini açıklamıştır. **Ö1** ise “*Bürokrasi çok yavaş ilerliyor. Bir sorunla karşılaştığımızda, maalesef onu halletmek için en az bir günümüzü ayırmamız gerekiyor. Devlet dairesinde çalışan kişilerin herkese yaklaşımı aynı değil, torpil var.*” ifadeleriyle hem bürokrasinin yavaş ilerlemesine hem de torpil olayına vurgu yapmıştır. Çalışmada Kürt sorunu ve terör konusuna da vurgu yapılmıştır. Burada öğretmen adaylarının Kürt sorunu olarak ifade ettiği ayrımcılık meseleleri sosyal olarak çözülmesi gereken sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat burada dikkat çeken şey öğrencilerin toplumsal açıdan ayrımcı/ötekileştirilmiş olarak hissetmemeleri dışardan oluşturulmaya çalışıldığını düşünmeleridir. Bu konuda **Ö8** şunları söylemektedir: “*Terör belası var insanımızı birbirine düşüren ve ülke açısından büyük bir problem olan. Ben de kürdüm ama bu meseleyi oluşturan bizler değiliz dış mihrakların oluşturduğu problemi biz kendimizi yaralayarak devam ettiriyoruz. Bizden çok şey götürüyor. Harcanan paralar bu ülkeyi yeniden inşa ederdi.*” **Ö7** ise; “*İlk geldiğim yıl nereli olduğum soruluyordu. Kürt mü yoksa Türk mü olduğumu araştırıyorlardı. Benim gibi batıdan gelenler sorun yaşıyorlar kültürel ayrılık bu. Ama siyasi sebeplerden dolayı çoğu insan bunu göremiyor. Dışardan oluşturuyorlar.*” Sözleriyle düşüncesini açıklamıştır.

Ulusal sorunlarda son kategori **çevre** sorunlarıyla ilgilidir. Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmen adayları çevre konusunda kirlilik, orman yangınları ve bilinçsizliği ülkemizin çevre ile ilgili çözülmesi gereken önemli ulusal sorunları olarak görmektedir. Bu konuyla ilgili olarak **Ö2** “*Çevresel sorunlar denilince akla ilk gelen çevre kirliliği ve küresel ısınmadır.*” derken; **Ö10** ise “*Ülkemizde çevresel sorun olarak özellikle büyük kentlerdeki çarpık kentleşme, onun beraberinde getirdiği trafik problemi önemli.*” sözleriyle çarpık kentleşme ve trafik konusuna vurgu yapmıştır. **Ö4** de benzer şekilde küresel ısınma ve çarpık kentleşme konularına vurgu yapmıştır: “*Küresel ısınma en temel sorun. Orman yangınları da küresel ısınmanın bir sorunu bence, kişilere bağlı oluştuğunu düşünmüyorum. Çarpık kentleşme de var.*” Genel olarak verilen cevapların ülkede yaşanan ulusal sorunları kapsadığı

göze çarpmaktadır. Küresel konular hakkında yeterince bilgili öğretmenlere ve öğretmen adaylarına sahip olmak çok önemlidir (Berman, 1990).

Araştırmada öğretmen adaylarına Türkiye’de çözülmesi gereken uluslararası sorunların neler olabileceği sorusu soruldu. Buna yönelik analizler aşağıda sunulmaktadır:

Tablo 3. Türkiye’de Çözülmesi Gereken Uluslararası Sorunlara İlişkin Görüşler

Temalar	Kategoriler	Kodlar	F
Uluslararası sorunlar	Sorunlar	Mülteci sorunu	8
		Ermeni tasarısı	5
		AB’ye girme	3
		Doğalgaz sorunu	1

Tabloda görüldüğü gibi öğretmen adayları çoğunlukla mülteci sorunu, Ermeni tasarısı, Avrupa Birliği’ne (AB) girme ve doğalgaz sorununu Türkiye’de çözülmesi gereken uluslararası sorunlar olarak görmektedir. Bu konuda **Ö5** şunları söylemektedir: “*Şu an Türkiye’nin mülteci sorunu var. Çünkü Suriye’den binlerce insan geldi bize. Ayrıca güncel olarak Rusya-Ukrayna savaşı var. Yirmi bin Ukraynalı Türkiye’ye geldi. Böyle olunca bu da bizim maddi kaynaklarımızın daha çabuk tükenmesine yol açıyor.*” Aynı konuda **Ö1** ise “*Mültecilerin çoğu bizim ülkemizde yaşıyor ve herhangi bir batı ülkesine geçişlerine izin verilmiyor. Her ülkeye eşit oranda mülteci gönderilmesine ilişkin çalışmalar yapılabilir. İki sene önce İstanbul’a gittim ve iş bulamadım. Çünkü çok az ücret vermek istediler. Alternatifim vardı: Suriyeli gençler. Ucuz iş gücü olduğu için ülkenin her yanına yerleşmişler. Biz vatandaşlar iş bulamıyoruz.*” ifadelerini kullanmaktadır. AB konusunda **Ö8**, “*Yıllardır AB’ye girmeye çalışıyoruz. Coğrafi kaynaklarımız, jeopolitik konumumuz vazgeçilmez bir ülkemiz olduğunu gösteriyor. Giren ülkelerden eksikimiz yok.*” demiştir. Hem mülteci sorunu hem de AB’ye girme konusunda öğretmen adaylarının yürütülen politikardan hoşnutsuz oldukları dikkati çekmektedir. Bir diğer öğretmen adayı olan **Ö6** “*Her ne kadar şu an unutulmuş gibi görünse de rafa kaldırılmış gibi olsa da büyük bir sıkıntı hocam. Bunu yapmak isteyenler dış mihraklardır, bundan besleniyorlar.*” Sözleriyle düşüncesini açıklamıştır. Doğalgaz sorunu ise sadece bir öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Mülteci sorunu hâlihazırda gündemimizde olan bir konu olduğundan öğretmen adayları tarafından en fazla dile getirilen uluslararası sorundur. Bununla beraber zaman zaman tartışılmaya açılan Ermeni tasarısı ve AB’ye girme konularının öğretmen adayları tarafından çözülmesi gereken sorun olarak söylenmesi dikkat çekicidir.

3.2. Türkiye’de Çözülmesi Gereken Sorunların Sebeplerine İlişkin Bulgular

Çalışmada öğretmen adaylarına açıklamış oldukları ulusal ve uluslararası sorunların sebeplerinin neler olabileceği sorusu yöneltildi. Buna ilişkin veriler aşağıdaki Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Ulusal ve Uluslararası Sorunların Sebeplerine İlişkin Görüşler

Temalar	Kategoriler	Kodlar	F
Ulusal sorunlar	Sebepler	Eğitimsizlik	8
		Bilinçsizlik	5
		Medya	3
Uluslararası sorunlar		Bürokrasi	2
		Kurumların sorumsuzluğu	1

Tabloda görüldüğü gibi öğretmen adayları ulusal sorunların sebeplerinin çoğunlukla eğitimsizlik, bilinçsizlik ve medyadan kaynaklandığını düşünmektedir. Bu konuda **Ö2** şunları söylemektedir: *“Yaşanan bu sorunların tamamı eğitimsizlikten ve ihmallerden oluşmaktadır. Ekonomik sorunların da baş gösterdiği bu dönemde eğitime gereken önemin verilmemesi insanlarda çeşitli sapmalara neden olmakta ve bu sorunları oluşturmaktadır.”* **Ö6** ise birkaç nedeni işaret etmektedir: *“Eğitimsizlik, bilinçsizlik, bilimden geri kalmışlığımız, zamanımızı sosyal medyada geçirmemiz, zamanımızı heba etmemiz.”* Diğer yandan **Ö8** ise tıpkı diğer iki arkadaşı gibi sorunların sebebini medyaya bağlamaktadır: *“En ufak bir temas, ilişki yok, sadece telefon ve medya var. Medya ahlakı yok. Eğer medya iyileştirilmezse bu sorunlar devam edecek. Özellikle yeni neslin ahlakı çok zayıflayacak.”* demiştir. Cevapların detaylı analizi yapıldığında ulusal sorunların çoğunlukla eğitimsizlik ve bilinçsizlikten kaynaklandığının düşünüldüğü görülmektedir. Öte yandan tabloda görüldüğü üzere katılımcılar uluslararası sorunların sebeplerine yönelik yeterince görüş belirtememişlerdir. Öğretmen adayları AB’ye girişin bürokratik açıdan yetersizlik nedeniyle olmadığını düşünmektedirler. Benzer şekilde AB’ye giriş ve mülteci sorununda da ilişkili kurumların sorumsuzluğundan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu konuda **Ö1** *“AB’ye giriş, İsrail gerginliği... Siyaset şeffaf değil, arka planda nelerin döndüğünü bizlere yansıtmıyorlar. Gündemden bazı şeyler hemen silinebiliyor. Bürokrasi de yetersiz”* derken; **Ö9** ise *“Uluslararası konularda hem bakanlıklar ve alt kurumlar sorumluluk almıyor, hem de muhalefet peşine düşüp ne olduğunu umursamıyor.”* sözleriyle bu konudaki eleştirisini ortaya koymaktadır.

3.3.Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

Araştırmada son olarak Türkiye’nin çözmesi gereken ulusal ve uluslararası sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin neler olabileceği sorulmuştur. Buna ilişkin analiz Tablo 5’te sunulmaktadır:

Tablo 5: Ulusal ve Uluslararası Sorunlara İlişkin Çözüm Önerilerine Dair Görüşler

Temalar	Kategoriler	Kodlar	F
Çözüm önerileri	Ulusal	Toplumu / kadınları eğitme	9
		Eğitimin niteliğini artırma	5
		İnsanları bilinçlendirme	3
		Özgün sistemler oluşturma	3
		Medyayı denetim	3
		Fırsat eşitliği	3
	Uluslararası	Barışçı yollar	7
		Ülke menfaati gözetilmeli	5
		Doğru politika üretme	3
		Ekonomiyi güçlendirme	3

Tabloda 5’te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının yarıya yakını eğitim konusuna vurgu yaparak eğitimin sorunları çözmeye etkili olacağını düşünmektedir. Bu konuda **Ö3** *“Bilinçli olmak ve okumak. Çoklu bakış açısına sahip olmak bizi çözüme götürür. Devletin, iktidarın, medyanın sorumlu olması gerekir.”* sözleriyle bütün kategorilere ilişkin çözüm önerileri getirmiştir. **Ö6** ise *“Sosyal yapı, ekonomi, ahlak hepsi birden düzeltilmelidir. İnsanların eğitilmesi gerekir, en büyük sıkıntımız bu. Dışarıdan alınmayan, kendi anlayışımıza, gelenek göreneğimize uygun eğitim sistemimizi, kendi hukuk sistemimizi oluşturmamızdır.”* ifadeleriyle

düşüncesini açıklamıştır. Çalışmada uluslararası sorunların çözümü konusunda ilgili yapılan yorumlar incelendiğinde, katılımcıların çoğunun sorunların “ülke menfaatlerini gözeterek” “barış” içinde çözülebileceğini düşündükleri görülmektedir. Örneğin **Ö1** “Uluslararası sorunlarda politikacılarla görüşülebilir. Kurum, kuruluş ve örgütlerin görüşleri alınarak kendi çıkarlarımızdan taviz vermeden barışçıl çözümler geliştirilebilir.” derken; **Ö2** ise “Uluslararası sorunlarda ekonomik teşvikler ile halk yerli malına yönlendirilebilir ve ekonomide dışa bağımlılık azaltılabilir. Ülkemizin güvenliğinde oluşabilecek durumlar için yasalar çıkarılabilir.” demiştir. Öğretmen adayları yürütülen politikaları eleştirmekte ve farklı politikaların geliştirilmesini talep etmektedirler. Bu konuda **Ö4** “Uluslararası sorunlar için doğru politikalar benimsenmelidir.” demiş; **Ö7** ise “Yürütülen politikalar barışçıl olmalı ama millî menfaatler de göz önünde tutulmalıdır.” ifadelerini dile getirmiştir. Sorunların çözümüne yönelik bütüncül bir değerlendirme yapılırsa eğitimin ve bilinçlendirmenin ön planda tutulduğu, içeride ve dışarıda doğru politikalar üreterek ülke faydasını gözetken, millî değerleri koruyarak özgün sistemleri oluşturan ve ekonomik anlamda güçlendirmeyi amaçlayan bir tutuma sahip olunduğunu söylemek mümkündür.

3.4. Öğretmen adaylarının farkındalıklarına yönelik bulgular

Öğretmen adaylarının Türkiye'nin çözmesi gereken ulusal sorunlara yönelik duyarlı oldukları ve farkındalıklarının olduğu görülmektedir. Yukarıda verilen bulgularda görüleceği üzere eğitim, sosyal meseleler, ahlaki, ekonomik, siyasi/ bürokratik ve çevre konularında kapsamlı açıklamalarla görüşlerini belirtmişlerdir. Vurgulanan sorunların güncel olması öğretmen adaylarının gündemi takip ettikleri, güncel sorunlarla ilgilendikleri, uluslarına ait meselelere yönelik çözüm önerileri geliştirebildiklerini göstermektedir. Bu yönüyle öğretmen adaylarının etkin vatandaş olma becerilerine sahip olduklarını söylemek mümkündür. Benzer şekilde uluslararası sorunlara yönelik fikirlerinin olduğu, sorunları farklı örneklerle açıklayarak dile getirdikleri göze çarpmaktadır. Bununla beraber sorunların çözümüne yönelik çözümler geliştirebilmelerine rağmen ulusal sorunlar kadar ayrıntılı ve derin açıklamalarda bulunamadıkları dikkati çekmektedir. Bunun nedenleri tam olarak belirlenememiş olsa da araştırmacının gözlemleri arasında öğretmen adaylarının devlete yönelik bir eleştiri yapmaktan kaynaklı ceza alma korkusu ve konuya olan ilgisizlikleri sayılabilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Alan yazın taramasında bu araştırmayla doğrudan benzer amaçta yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bazı konularda benzer sorunlara odaklanan çalışmalar incelenerek onlar üzerinden bir tartışma oluşturulmuştur. Araştırmada katılımcıların öncelikli olarak çözülmesi gereken ulusal sorunlara verdikleri cevaplar incelendiğinde eğitim, sosyal alan, ahlak, ekonomi, siyaset-bürokrasi ve çevre kategorilerinde en fazla “sürekli değişen sınav sistemi, her ilde üniversite açılması, kadın cinayetleri, medyanın olumsuz etkisi, işsizlik, torpil ve kirlilik” konularına değindikleri görülmektedir. Katılımcıların üzerinde sıklıkla durdukları konu eğitimidir. Sınav sistemi, barajın kaldırılması, ezberci sistem gibi sebepler yanında üniversite sayısının artışının da eğitimi kalitesizleştirdiğini düşünmektedirler. Fırsat eşitsizliğinin mevcut olduğu yorumunun araştırmanın katılımcı grubunun Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinden gelen öğrencilerden oluşması, bu öğrencilerin sosyoekonomik nedenlerden dolayı yazın çalışmak için başka şehirlere gitmeleri nedeniyle yapıldığı düşünülebilir. Öğrenciler burada kendilerinin mevsimlik işçiliklerine de vurgu yapmışlardır. Zira çalışmaya katılan öğrencilerin yarısı kışın öğrenci, yazın ise mevsimlik işçi olarak çalışmaktadır. Yılmaz ve

Altinkurt'un (2011) çalışmasında öğretmen adayları eğitimle ilgili olarak sınavlar, eğitimde fırsat eşitsizliği kavramlarına vurgu yapmaktadır. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) ise öğretmenlik mesleği ve özelliklerine yönelik çalışmalarında eğitim ile ilgili sorunların nedenini eğitim sisteminin sürekli değişmesi ve nitelikli eğitimin verilememesi ile açıklamaktadır. Her iki çalışmanın sonucu da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Araştırmada öğretmen adayları ekonomiyle ilgili en önemli sorunların işsizlik, üretimin azalması ve enerji üretememe olduğunu söylemişlerdir. İbret, Karasu-Avcı ve Recepoğlu'nun (2016) çalışmasında her ne kadar sosyal alanda çözülmesi gereken bir sorun olarak yer verilse de işsizlik ve enerji üretememe sorunları çoğunlukla önemli bulunan sorunlardır. Bahsedilen çalışma ile bu araştırmada benzer şekilde öğretmen adayları atanamama endişesi taşımaktadır. Ülkemizde ve dünyada var olan enflasyon ve ekonomik krizin bütün öğretmen adayları tarafından takip edildiği dikkati çekmektedir. Öğretmen adayları Türkiye'de çözülmesi gereken en önemli sosyal sorunun kadın cinayetleri, kültürel çatışma ve kuşak çatışması olduğunu ifade etmişlerdir. Karagözoğlu'nun (2022) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türkiye'de yaşanan sorunlara yönelik yaptığı çalışmasının sonucuna göre de Türkiye'de yaşanan sorunların başında kadına şiddet, terör, göç ve çevre sorunları gelmektedir. Tatlıoğlu ve Küçükköse (2015) ile Albayrak (2022) da kadına yönelik şiddetin yaygın bir toplumsal olgu ve günümüzün en ciddi sosyal sorunlarından biri olduğunu açıklamaktadır. Katfar ve Yılmaz'ın (2020) sınıf öğretmenlerinin farklı kültürel yapıdan gelen öğrencilere yönelik görüşlerini değerlendirdiği çalışmasına göre, öğrenciler arasındaki sosyal farklılıklar öğrenciler arasında bir sorun ve çatışma alanı yaratmaktadır. Çevre ile ilgili sorunlara ilişkin literatür incelemesine göre, yapılan çalışmalarda çoğunlukla öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları incelenmiştir. Bu çalışmaların içerisinde yer alan bulgular bu araştırmada öğretmen adaylarının çoğunlukla kirlilik, orman yangınları, bireylerin bilinçsiz davranışlarını başlıca çevresel sorunlar olarak belirtmeleri yönüyle desteklemektedir (Yalçınkaya, 2013; Karatekin, Kuş ve Merey, 2014; Cansaran & Yapıcı, 2020). Bu sonuçlar çevre ile ilgili çözülmesi gereken sorunlar ve sorunları yaratan nedenin insan faktörü, bilinçsizlik ve eğitimsizliğin olması açısından bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmada öğretmen adayları Türkiye'nin çözmesi gereken ulusal ve uluslararası sorunların sebeplerini çoğunlukla eğitimsizlik, bilinçsizlik, medya, bürokrasi, eğitim sistemi ve kurumların sorumsuzluğu ile açıklamaktadır. Eğitim sistemine ve bu eksende yapılan düzenlemelere vurgu yapmaları, çalışma grubunun eğitim fakültesi son sınıfta okuyan ve aldıkları derslerle kendilerini mesleğe hazırlayan öğretmen adayları olmalarından kaynaklanmış olabilir. Karagözoğlu'nun (2022) çalışmasının sonucuna göre de sorunların nedenleri arasında eğitim eksikliği, bilinçsizlik ve ekonomik nedenler bulunmaktadır.

Öte yandan bir diğer kategoride katılımcıların çoğunluğu çözülmesi gereken uluslararası sorunlara ilişkin soruya mülteci sorunu, AB'ye girme ve Ermeni tasarısı cevabını vermişlerdir. Şu anda var olan mültecilerden dolayı mülteci sorunun dile getirilmesi oldukça normal bir durumdur. Bununla beraber Ermeni tasarısı ve AB'ye girme gibi sürekli gündemimizde yer almayan konuların da söylenmiş olması ilginçtir. Suriye'den sonra Ukrayna'dan gelen mültecilerin ülkemizde yerleşmelerinden rahatsızlık duyduklarını dile getiren öğretmen adayları, her ne kadar empati yaparak onların yaşadıkları sorunun çözülmesini isteseler de özellikle iş bulma ve yerleşme ile ekonomik standartların yükseltilmesi konusunda mültecilerin kendi alanlarını daralttıklarını düşünmektedirler. Yapılan çalışmalar bu mültecilere yönelik yaklaşım açısından benzer sonuçları içererek araştırmamızı desteklemektedir. Nielsen'e (2016) göre mültecilerin misafir pozisyonundan

kalıcı pozisyona geçmeye başlamaları ile Türkiye’de yaşayan insanlar arasında mültecilerin eğitim ve sağlık alanında edindikleri haklardan rahatsızlık duymalar gitgide artmıştır (Nielsen, 2016, s. 102). İçduygu’ya (2017) göre mültecilere sağlanan sosyal, ekonomik, eğitim ve sağlık alanlarındaki olanaklar halk arasında rekabet duygusunu da başlatınca toplumsal tepkiye yol açmıştır (İçduygu, 2017, s. 35-36). Özellikle zaman zaman medyada yer alan ötekileştirici ifadeler ve mültecilerin fazladan elde ettikleri iddia edilen / düşünülen haklar ile kültürel farklılıklardan kaynaklı uyum sorunları birleştiğinde güvensizlik ortamının oluştuğunu ve onlara yönelik isteksizliğin arttığını söylemek mümkündür. AB’ye girme konusunda ise katılımcıların çoğunluğunun üyeliği istedikleri, AB’ne üye ülkeleri samimiysiz buldukları, ülke yönetimine uygulanan politikalardan dolayı destek verdikleri ve sorunun akışına bırakılması gerektiği konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Er’in (2010) Atatürk, Kafkas, Marmara ve Mehmet Akif Ersoy üniversiteleri sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasının sonuçlarına göre, Türkiye’nin yer alacağı bir AB dünya siyasetine daha fazla yön verecektir. 1915 olaylarının AB’ye girme sürecini olumsuz etkilediğini ifade eden katılımcılar, AB ülkelerinin Türkiye’ye karşı samimi olmadıklarını söylemişlerdir. Bu yönüyle çalışma sonuçları birbirini desteklemektedir. Katılımcılara ulusal ve uluslararası gündemde var olduğunu düşündükleri sorunlara ilişkin düşüncelerinin yanı sıra, neler yapılması gerektiğine dair görüşleri ve çözüm önerileri de sorulmuştur. Öğretmen adayları çoğunlukla ulusal sorunların toplumu eğiterek, eğitimin niteliğini artırmak yoluyla çözümleneceğini düşünmektedirler. Uluslararası sorunların ise ülke çıkarlarını koruyarak, barışçıl yollarla çözülmesi gerektiğini düşünmektedirler. Karagözoğlu’nun (2022) çalışmasının sonucuna göre de öğretmen adayları bu sorunların en fazla *eğitim* ile çözüleceğini düşünmektedir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının yaşadıkları ülkeyi ilgilendiren sorunlara karşı tepkisiz kalmadıkları, sorunlar hakkında fikir yürütebildikleri, ulusal ve uluslararası gündemi takip ettikleri, şu anda var olan ve sürüncemede kalan sorunlara karşı duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen adayları birey ve vatandaş olarak ülkeleri, yaşadıkları coğrafya ve diğer ülkelerle olan ilişkiler ve sorunlardan haberdardır. Doğrudan ülkelere ait meseleleri sebepler ve çözüm bağlamında değerlendirmelerinin aynı konuyu birden fazla etkiyle açıklama, yorumlama, neden sonuç ilişkisini kurabilme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Ayrıca araştırmanın öğretmen adaylarının bir vatandaş olarak yaşadıkları dünyayı daha iyi anlamalarını, toplumsal yaşamı düzenleyen yönetim sistemlerini fark etmelerini sağladığı ve eleştirerek eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının gündemi takip eden, ülkelerinin ulusal ve küresel sorunlarına karşı duyarlı, etkin vatandaşlık bilincine sahip olduklarını söylemek mümkündür. Sönmez de (2010) bireylerin hayatlarını devam ettirdikleri toplumu laboratuvar gibi görerek toplumsal olaylara karşı ilgi, çevresine yönelik farkındalık ve toplumsal olaylara çözüm bulmanın gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bu hâliyle vatandaşlık eğitimi toplumsal, ekonomik, politik ve kültürel anlamda yerel, ulusal ve uluslararası boyutları içeren çok boyutlu bir eğitimi içermektedir (Hébert, 2009). Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Öncelikle her eğitim kademesindeki öğrencilere vatandaşlık bilinci kazandırmak için güncel olayları eleştirel bir süzgeçten geçirerek dikkatle takip etme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Güncel olaylardan haberdar olmak sadece ders çerçevesine sıkıştırılmayarak hayat boyu devam eden bir süreç olarak ele alınmalıdır. Mezun olduklarında farklı disiplinlere ait dersler yanında yaşama dair bilgiler de verecek olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu bakımdan

gündemi takip etmeleri, gelişmelerden haberdar olmaları bir zorunluluktur. Öğretmen adaylarının ulusal konular ve sorunların yanı sıra uluslararası sorunlara ve gündeme dair ilgilerinin çekilmesi önemlidir. Bu bağlamda, uygun derslerde bu konular serpiştirilmeli, öğrenciler bilgilendirilerek merakları cezbedilmelidir. Son olarak, doğrudan hayatta ilgili bir dersin uzmanı oldukları için sosyal bilgiler başta olmak üzere, diğer branşlardaki öğretmenler ve öğretmen adaylarının görüşlerinin dikkate alındığı, ulusal ve uluslararası meselelere ait fikirlerini tartışabilecekleri araştırma sayısı artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acun, İ., Demir, M. & Göz, N.L. (2010). Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Journal of Social Studies Education Research-Sosyal Bilgiler Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 107-123
- Akdağ, H., Oğuz, R., Tatar, O. & Subaşı, Y. (2014). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının güncel olaylar bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 49-65.
- Akkan, M. & Akhan, N. E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel olayları argümantasyon tekniği ile değerlendirmeleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8 (2). 118-139.
- Albayrak, A. (2022). *Şiddet mağduru kadınların kadına yönelik şiddet algısı Karaman örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi. Sosyal bilimler enstitüsü.
- Arın, D. & Deveci, H. (2008). Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanımının öğrenci başarısına ve hatırd tutma düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (26), 170-185
- Barr, R. D., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies*. Arlington, VA: National Council for the Social Studies.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Cansaran, A. & Yapıcı, M.(2020). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*. 103,1-12
- Chapin, J. R. (2006). *Elementary social studies: a practical guide* (6th ed.). Boston: Pearson
- Clark, M. & Missingham, B. (2009). *Active citizenship and social accountability*. Development in practice. 19(8), 955-963.
- Clark, C. H., Schmeichel, M. & Garrett, H. J. (2021). How social studies teachers choose news resources for current events instruction. *Harvard Educational Review* 91(1),5-38.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Plano, K. Vicki. L. & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: selection and implementation, *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.19 (2), 207-237

- Çiçek, S. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iyi vatandaşlık algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya.
- Demirkaya Gedik, H. (2008). Sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel konular. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1),118-134.
- Değirmenci, Y. & Eskici, B. (2019). Öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık algılarının incelenmesi. *Uluslararası toplum araştırmaları dergisi*. 11(18), 234-256
- Doğanay, A. (2009). *Öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ve eylemlerinin siyasal toplumsallaşma bağlamında değerlendirilmesi*. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, Uşak.
- Er, İ. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Avrupa Birliği'ne yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsü.
- Ersoy, A. F. (2019). *Sosyal bilgiler dersi ve vatandaşlık eğitimi*. İçinde Sosyal bilgilerin temelleri (Editör: Turan, R. ve Yıldırım, T.). ss.153-173
- Eryılmaz, Ö. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürdoğan, Bayır, Ö. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Anadolu üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü. Eskişehir.
- Gürkan, B. (2009). *Sosyal bilgiler eğitiminde güncel olaylar: ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler eğitiminde güncel olayları ele alış biçimlerinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Haas, M. E. & Laughlin, M. (2000). *Teaching current events: Its status in social studies today*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440899.pdf>
- Hébert, Y. (2009). Responsibility and citizenship education: Shifting meanings, policy and curricula. *Citizenship Teaching and Learning*, 5(2), 4-15.
- İbret, B. Ü., Karasu-Avcı, E. & Reçepoğlu, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal sorunların tespitine yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16 (USBES Özel Sayı II), 1295-1319
- İçduygu, A. (2017). Suriyeli sığınmacılar: siyasallaşan bir sürecin analizi. *Toplum ve Bilim*. (140), 27-42
- Kan, Ç. & Demirhan, N. (2019). *Güncel olaylarla sosyal bilgiler eğitimi*. M.B. Minaz ve M. Sert Ağır (Ed.). İçinde Eğitim bilimleri alanında araştırma makaleleri (s. 87-118). Ankara: Gece Yayınevi.
- Kara, T. (2022). *Ortaokul öğrencilerinde ADDIE öğretim tasarım modeli temelli sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi
- Karatekin, K., Kuş, Z. & Merey, Z. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümünde sosyal katılımları. *Elementary Education Online*. 13(2),345-361

- Karagözoğlu, N. (2022) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türkiye’de yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 26(2), 445-460
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Katfar, E. & Yılmaz, F. (2020). Sınıf öğretmenlerinin farklı kültürel yapıdan gelen öğrencilere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(33):1873-1889
- Kılıçoğlu, G., Karakuş, U., & Öztürk, T. (2012). Günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies- International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2209-2224.
- Köksal, H. (2019). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. İçinde Sosyal bilgilerin temelleri (Editör: Turan, R. ve Yıldırım, T.). ss.39-65
- MEB (2023). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara
- Mentiş Taş, A. & Özkartal, T. C.(2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel olaylar ve derste kullanımına ilişkin görüşleri*. USBES V, 2016 Bildiriler Kitabı. Ss. 69-76.
- Moffatt, M. P. (1957). *Sosyal bilgiler öğretimi* (Nesrin Oran, Çev.). New Jersey Devlet Öğretmen Koleji, Montclair: New Jersey.
- NCSS [National standards for social studies teachers]. (2002). Ulusal standartlar sosyal bilgiler öğretmenleri için <http://downloads.ncss.org/NCSSTeacherStandard sVol11-rev2004>.
- NCSS (2012). Creating effective citizens: A position statement of national. <https://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/6505/650511.html>
- Nielsen, S. Y. (2016). Perceptions between Syrian refugees and their host community. *Turkish Policy Quarterly*, 15(3), 99-106.
- Öztürk, C. & Dilek, D. (2004). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları*. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Edt. Cemil Öztürk & Dursun Dilek).ss.47-81. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, T., Yaylak, E. & Öztürk, F. Z. (2021). Use of current events in teacher education. *Journal of International Social Studies*.11(2),11-35.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Bütün, M. ve Demir, S. B. (Çev. Ed.), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Paykoç, F. (1989). *Güncel olaylarla belirli gün ve haftaların öğretimi*. B. Özer (ed.), Özel öğretim yöntemleri sosyal bilgiler öğretimi. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Pike, G. (2007). Citizenship education in a global context. *Brock education journal*. 17(1), 38-49.
- Puntaswari, N. C. (2020). promoting good citizenship in the social studies course at the secondary school in Indonesia. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 398, 229-233

- Sağlamgöncü, A. & Deveci, H. (2023). Sosyal bilgiler dersi güncel olay öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılması: Bir Eylem Araştırması. *Eğitim ve Bilim*.48(213), 169-203
- Safran, M. (2014). *Sosyal bilgiler öğretimine bakış*. Tay, B. & Öcal, A. (Ed.). Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (s. 1-18). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Sömen, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde güncel olaylar, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 431-447.
- Sönmez, Ö.F. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi. *The Black Sea Journal of Social Sciences*. 2(2),53-72
- Tathioğlu, K. & Küçükköse, İ. (2015). Türkiye’de kadına yönelik şiddet: nedenleri, koruma, önleme ve müdahale hizmetleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 193-209.
- Uymaz, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(1),59-79
- Yalçınkaya, E. (2013). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi* (25), 137-151.
- Yazıcı, H. & Arıbaş, K. (Ed.). (2011). *Günümüz dünya sorunları*. Pegem Akademi.
- Yeni, Z.(2023). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık kavramına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. & H, Şimşek (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları, 8. basım.
- Zarrillo, J. J. (2016). Sosyal bilgiler öğretimi ilkeler ve uygulamalar (Bayram Tay & Selçuk Beşir Demir, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık. Sayı: Issue: 2–Aralık/December 2020 Ankara.
- Zarrillo, J. J. Welton, D. A. & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world: Strategies for teaching Social Studies* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Research Article

**Etkin Vatandaşlık Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının
Türkiye’yi İlgilendiren Güncel Sorunlara İlişkin Görüşleri**

*Preservice Social Studies Teachers’ Views on the Current Problems Related
to Türkiye in the Context of Effective Citizenship*

Hacer DOLANBAY

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The social studies course originated in the United States at the beginning of the twentieth century as a search for a solution to the social problems brought about by industrialization, and the new generation raised by this course is aimed to be active, good citizens who know their responsibilities to society (Barth, 1977; Çiçek, 2018; Puntaswari & Yogyacarta, 2019). Students should be interested in the events affecting society and the world they live in as active citizens who are familiar with other people, their country, the world, and social values. They should also possess adequate knowledge about political processes, exchange ideas on these issues with their surroundings, and engage in discussions in their classes (Moffatt, 1957; NCSS, 2012). In this context, being an effective citizen requires understanding both past and present events and being aware of what is happening around them. For the future, citizens must know about current events and be able to comment on these events (Arın & Deveci, 2008; Clark & Missingham, 2009; Akdağ et al., 2014). The aim of this study is to determine the awareness of preservice social studies teachers regarding current issues in Türkiye and around the world, with a focus on Türkiye.

Methods

Research Design

This research used a phenomenological design. A phenomenological design aims to enable participants to reveal their experiences about a phenomenon and the meanings they assign to the phenomenon (Creswell et al., 2007).

Sample

The sample consisted of ten senior students studying in the Social Studies Teaching Department at a state university during the 2024-2025 academic year. Simple random sampling was employed to select participants.

Data Collection

The data were collected using a semi-structured interview form consisting of four main and seven additional questions.

Data Analysis

The data obtained through the semi-structured interview form were subjected to content analysis, grouped under specific codes, and presented thematically.

Findings and Discussion

As a result of the data analysis, four themes were identified. According to the preservice teachers, the national problems that need to be addressed include issues related to education, society, morality, economics, politics, and the environment. The preservice teachers most frequently identified the refugee problem, the Armenian recognition bill, EU accession, and natural gas disputes as international problems that Türkiye needs to solve. According to Nielsen (2016), with refugees transitioning from temporary guests to permanent residents, there has been increasing discomfort among the local population regarding the rights refugees have gained in education and health services in Türkiye. Similarly, Er's (2010) study with preservice social studies teachers at Atatürk, Kafkas, Marmara, and Mehmet Akif Ersoy universities emphasized that Türkiye's inclusion in the EU could influence global politics significantly.

On the other hand, The preservice teachers attributed the causes of national problems to a lack of education, a lack of awareness, and media. However, they expressed limited opinions about the causes of international problems. Aside from bureaucratic incompetence and institutional irresponsibility, many participants struggled to answer the question about the causes of international problems. When asked about solutions, about half of the preservice teachers emphasized education as a key factor in solving national problems. For international problems, most participants suggested that solutions should focus on peaceful negotiations, prioritizing the national interests of the country. In a study by Yılmaz and Altinkurt (2011), preervice teachers emphasized the concepts of exams and inequality of opportunity in education. İbret et al. (2016) also highlighted unemployment and the inability to produce energy as a problem that needs to be solved in the social field. The present findings revealed that preservice teachers are not indifferent to the problems in their country, they can develop ideas about problems, follow national and international agendas, and are sensitive to current and ongoing problems. It seems that their evaluation of issues directly related to their countries in the context of causes and solutions improves their skills in explanation, interpretation, cause-effect analysis, and problem-solving from multiple perspectives. Accordingly, it can be said that preservice teachers have an active citizenship consciousness, follow the agenda, and are sensitive to national and global problems.

Conclusion

The study demonstrates that preservice teachers are not indifferent to the issues in their country. They can form opinions on problems, follow national and international agendas, and exhibit sensitivity toward current issues. Their ability to evaluate issues related to their country in terms of causes and solutions enhances their skills in explanation, interpretation, cause-effect analysis, and problem-solving. Overall, the findings suggest that preservice teachers possess an active sense of citizenship, are aware of the national and global challenges faced by their country, and respond actively to ongoing issues.

Araştırma Makalesi / Research Article

Kale Burnu (Eynesil/Giresun) İle Yoroç Burnu (Çarşıbaşı/Trabzon)

Arasında Kıyı Bandı Kullanımı ve Başlıca Sorunlar

Use of Coastline between the Cape Kale (Eynesil/Giresun) and the Cape Yoroç (Çarşıbaşı/Trabzon) and Major Problems

Yahya KADIOĞLU¹ & Ayşenur SOYLU²

Geliş/Received: 03.06.2024

Kabul/Accepted: 25.08.2024

Öz

Kıyıların amaç dışı kullanımı şehirlerde telafisi güç sorunlar ortaya çıkarmakta, doğal ve kültürel mirasa zarar vermektedir. Antropojen etkilerle bozulan kıyılarda kıyı turizmi olumsuz etkilenmektedir. Kıyıda olmasına rağmen plansız kıyı kullanımı veya kıyılara verilen zarar nedeniyle bazı şehirler kötü bir imaja sahiptir. Kale (Eynesil/Giresun) ve Yoroç (Çarşıbaşı/Trabzon) burunları arasında kalan, sahil karayolundan kıyı çizgisine kadar uzanan alan arazi kullanımı bakımından önem arz eder. Yeni sahil karayolunun yapımından sonra Vakfikebir ve Beşikdüzü ilçe merkezlerinde bu alan genişlemiş ve söz konusu alan başta belediyeler olmak üzere kamu kurumları için paha biçilmez bir arazi haline gelmiştir. Plajlar ve aile çay bahçeleri dışındaki bazı ticari işletmeler de bu alanda yoğunlaşmaya başlamıştır. Bu işletmeler kıyıda ekolojik yapının daha da bozulmasına, kıyı turizminin olumsuz etkilenmesine ve kirliliğe neden olmuştur. Ayrıca trafik yükünün ve kaza riskinin artmasında önemli rol oynamışlardır. Çalışmada mevcut sorunlar tespit edilmiş ve bunların çözümüne dönük öneriler geliştirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar okuyucularla paylaşılmış ve bu sonuçların planlama kararlarında dikkate alınması tavsiye edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kıyı, kıyı çizgisi, arazi kullanımı, karayolu

Abstract

The misuse of coastal areas causes irreparable problems in cities and harms natural and cultural heritage. Coastal tourism is negatively affected along coasts damaged by anthropogenic impacts. Despite their location on the coast, some cities have a poor image due to unplanned coastal use or damage to the coasts. The area located between the capes Kale (Eynesil/Giresun) and Yoroç (Çarşıbaşı/Trabzon) stretching from the coastal highway to the coastline is important for land use. After the construction of the new coastal highway, this area has expanded along the district centres of Vakfikebir and Beşikdüzü and become a priceless land for public establishments, especially municipalities. In addition to beaches and family tea gardens, some commercial enterprises have also begun to concentrate on this area. These enterprises have further impaired the ecological structure of the coast, negatively affected coastal tourism, and led to pollution in some areas. They have also played a significant role in increasing traffic congestion and accident risks. The study identifies existing problems and develops proposals for their resolution. The findings are shared with readers, and it is recommended that these results be considered in planning decisions.

Keywords: Coast, coastline, land use, highway

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Prof. Dr., Samsun Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Coğrafya Bölümü. E-posta: yahya.kadioglu@samsun.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9483-1635>

² Samsun Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Coğrafya Bölümü Lisans Öğrencisi. E-posta: aysenr.syl@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-5621-9747>

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Kadioğlu, Y. & Soylu, A. (2024). Kale Burnu (Eynesil/Giresun) ile Yoroç Burnu (Çarşıbaşı/Trabzon) Arasında Kıyı Bandı Kullanımı ve Başlıca Sorunlar. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 419-430.

1-GİRİŞ

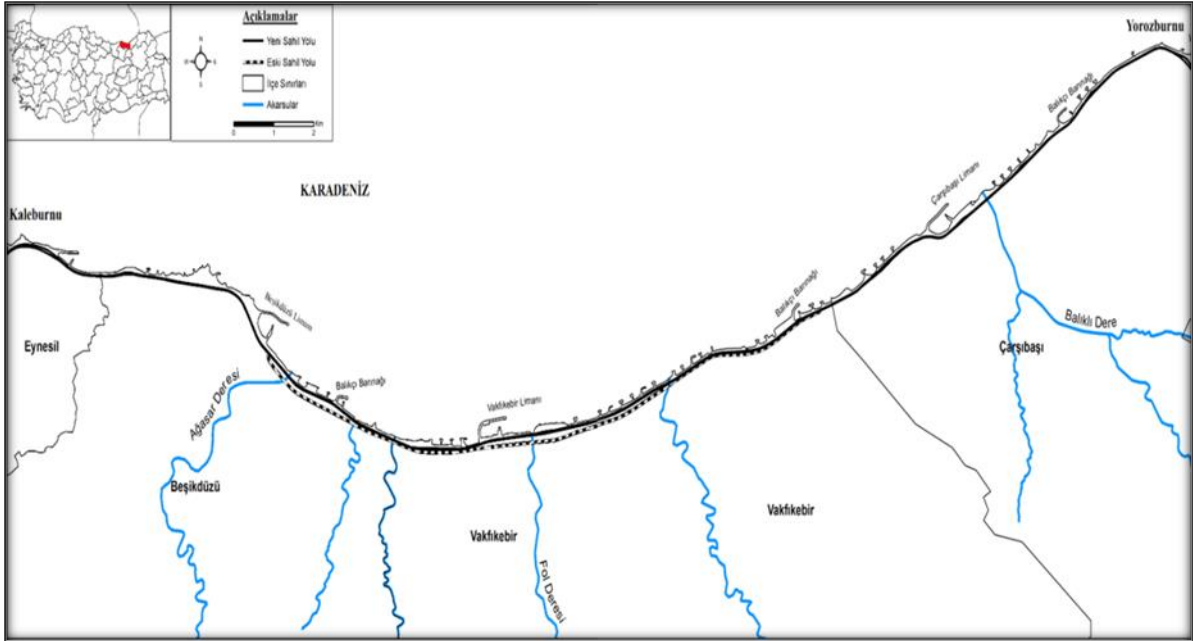
Coğrafya ilminin en önemli araştırma konularından biri de insan ve onun içinde yaşadığı mekandır. Mekandaki doğal ve beşerî kaynaklar toplum yararını dikkate alarak en akılcı şekilde planlanmalıdır. Coğrafi ortam aynı bölge ve yöre içinde bile farklılık gösterebileceği için planlama da yöreye has karakter taşınmalıdır. Bu nedenle yerleşme sahasının doğal ve beşerî özellikleri ve bunlar arasındaki ilişkiler planlamaya temel teşkil etmelidir (Doğanay, 1984: 9-12). Kıyı kullanımı planlı şehirleşmenin en önemli bileşenlerinden biridir. Kıyıları, yerleşme tarihinde önemli bir yere sahiptir. Bazen liman fonksiyonu ile ticarete bazen de eğlence ve tatil maksadı ile turizme konu olmuştur. Manzara güzelliği, ulaşım kolaylığı, ılıman iklim özellikleri ve denizden faydalanma arzusu gibi faktörler tarih boyunca kıyıları cazibe merkezi haline getirmiştir (Kadıoğlu ve Güner, 2018: 43).

Kıyı çizgisi, karanın denizde son bulduğu yerde, yatay yönde gelişmiş ve genişliği hava şartlarına göre değişen kara ile deniz arasındaki sınırdır (Erinç, 2001: 313). Başka bir tanıma göre deniz ile karanın temas ettiği yeryüzünün en oynak yerleri olarak tanımlanır (İzbrak, 1955: 166). 3621 Sayılı Kıyı Kanunu'na göre kıyı çizgisi “deniz, göl ve akarsularda taşkın durumları dışında suyun karaya değdiği noktaların birleştirilmesinden oluşan çizgiyi”; kıyı kenar çizgisi ise “deniz, göl ve akarsularda kıyı çizgisinden sonraki kara yönünde su hareketlerinin oluşturduğu kumluk, çakıllık, kayalık, taşlık, sazlık, bataklık ve benzeri alanların doğal sınırını” ifade eder. Aynı kanunda sahil şeridi, kıyı kenar çizgisinden itibaren kara yönünde yatay olarak en az 50 metre genişliğindeki alan” olarak tanımlanmaktadır. Kıyı Kenar Çizgisi ise; “deniz, tabii ve suni göl ve akarsuların, alçak-basık kıyı özelliği gösteren kesimlerinde kıyı çizgisinden sonraki kara yönünde su hareketlerinin oluşturduğu kumsal ve kıyı kumullarından oluşan kumluk, çakıllık, kayalık, taşlık, sazlık, bataklık benzeri alanların doğal sınırı; dar-yüksek kıyı özelliği gösteren kesimlerinde ise, şev ya da falezin üst sınırı” olarak ifade edilir. Sahil Şeridi, kıyı kenar çizgisinden itibaren kara yönünde yatay olarak en az 100 m genişliğindeki alandır (Karadeniz, 2021: 8). İki bölümden oluşan sahil şeridinin ilk 50 metresi birinci bölüm, diğer 50 metresi ise ikinci bölüm olarak adlandırılır. Kıyı kenar çizgisinden sonraki ilk 50 metreyi kapsayan alanda kıyı kanununda ifade edilen tesisler dışında imara izin verilmez. Sahil şeritleri sadece deniz ve tabii göller için geçerli olup, nehirler, suni göller ile baraj göllerinde sahil şeridi bulunmadığından bu alanlarda normal imar rejimi sınırının, kıyı kenar çizgisini oluşturmaktadır (Uzunay, 2022: 24). Kıyı alanları, turizm, rekreasyon ve ekolojik nitelikler gibi çok yönlü doğal ve kültürel uygulamaları kapsayan bölgelerdir (Kutiel vd, 2004). 04.04.1990 tarih ve 3621 Sayılı Kıyı Kanunu'nun 6. Maddesine göre “Kıyı, herkesin eşit ve serbest bir şekilde yararlanmasına açık olup, buralarda hiçbir yapı yapılamaz; duvar, çit, parmaklık, tel örgü, hendek, kazık ve benzeri engeller oluşturulamaz. Kıyılarda, kıyıyı değiştirecek boyutta kazı yapılamaz; kum, çakıl vesaire alınamaz veya çekilemez. Kıyılara moloz, toprak, cüruf, çöp gibi kirletici etkisi olan atık ve artıklar dökülemez.” Buna göre kıyılarda yapılaşmaya ve özel kullanıma izin verilmez.

Tarihi ve kültürel zenginliklere sahip Trabzon ilinde kıyıların doğal yapısı 1950-1960 döneminde büyük oranda bozulmuştur (Erüz ve İsmail, 2017: 566). Karadeniz Sahil Yolu yapımı sırasında Trabzon kıyılarında yapılan dolgularda yol, park, yeşil alan, çocuk bahçesi, yürüyüş yolu vb. donatılar oluşturulmuştur (Çölkesen ve Sesli, 2007: 1-8). Ulaşım güzergahları yerleşmeler için sorun teşkil edecek bir yapıda olmamalı, deniz-kent bütünleşmesine engel teşkil etmemelidir. Trabzon'da deniz ile kentin ilişkisi kesilmiş, ulaşım yerleşme sistemini zedeler bir yapıda planlanmıştır (Zorlu vd., 2010: 1). Kıyıların

sürdürülebilirliği için; bu alanların doğal ve kültürel özellikleri ile koruma ve kullanma dengesi dikkate alınarak üst ölçekli planlar üretilmelidir (Erüz vd, 2019: 38).

Çalışma sahasında boyuna kıyıları hakimdir. Düz alanlar kuzey-güney doğrultusunda uzanan sırtların denize ulaştığı yerlerde daralırken, vadi ağzlarında genişlemektedir (Kadıoğlu ve Güner, 2018). Düz alanların sınırlı olması mevcut alanların kullanımında azami hassasiyet gösterilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Doğu Karadeniz bölümünün kıyı kesiminde deniz dolgusu ile arazi kazanma arzusu kentleşmenin hız kazandığı 1950-1960'lı yıllardan itibaren ilk olarak Trabzon, Rize ve Giresun gibi kentlerde başlamıştır. Özellikle belediyeler kıyı dolgu faaliyetlerinde aktif bir rol oynamıştır (Bekdemir, 2007:212). İnsan-çevre etkileşiminde kıyıların dönüşümü ile birlikte kıyı morfolojisi, denizel kıyının batimetrik özellikleri, karasal kıyının yamaç eğim değerleri, kıyı ve kıyı kenar çizgileri ve doğal kıyı dinamiği değiştirilmektedir (Turoğlu, 2005: 357). Kıyılardaki doğal yapının bozulması kıyı turizmını olumsuz etkilerken, insan yaşamı için bazı risklerin ortaya çıkmasına da neden olmaktadır. Trabzon ili genelinde kıyıdaki düz alanlar sınırlı olup mevcut düz alanların önemli bir kısmı deniz dolgusuyla kazanılmıştır. Kıyıda deniz dolgusu geleneksel bir uygulama haline gelmiş ve günümüzdeki teknolojik olanaklar sayesinde bu uygulama artarak devam etmiştir.



Şekil 1. Çalışma Sahasının Lokasyon Haritası

Türkiye genelinde olduğu gibi Trabzon'da da 1950'li yıllardan sonra kırsal kesimden şehre hızlı bir göç dalgası başlamıştır. Bu göç hareketi ile birlikte büyümeye başlayan yerleşim alanlarında yanlış arazi kullanımı daha da artmıştır (Kadıoğlu, 2010:354-356). Kıyıdan itibaren artan yükselti yerleşme ve konut planlamasını etkilemiş, şehir yerleşmelerini dikey yönde büyümeye zorlamıştır. Çalışma sahası Eynesil ilçesinin (Giresun) doğusundaki Kale Burnu ile Çarşıbaşı (Trabzon) ilçesinin doğusundaki Yoroz Burnu arasında eski sahil karayolundan kıyı çizgisine kadar uzanan alanı kapsar (Şekil 1). Saha Beşikdüzü, Vakfıkebir ve Çarşıbaşı ilçelerinin sınırları içinde yer alır. Bu alanda çoğu kamuya ait çeşitli işletmeler yer alır. Bunların önemli bir kısmı belediyelere aittir. Ancak belediyeler kendilerine ait olan bu tesislerin işletmesini özel girişimcilere vermiştir. Gerek kamu gerekse özel girişimciler

tarafından çalıştırılan işletmelerin kıyı üzerindeki etkileri ve sonuçları çalışmada değerlendirilmiştir.

2. AMAÇ VE YÖNTEM

Bu çalışmada, Kale Burnu (Eynesil/Giresun) ile Yoroş Burnu (Çarşıbaşı/Trabzon) arasında sahil karayolundan kıyı çizgisine kadar uzanan alandaki arazi kullanımı incelenmiştir. Çalışma sahası Beşikdüzü, Vakfikebir ve Çarşıbaşı ilçeleri sınırları içinde kalır. Vakfikebir ve Beşikdüzü ilçe merkezlerinde yeni sahil yolu kuzeyden deniz dolgusu yapılarak inşa edilmiştir. Eski ve yeni yol arasındaki alan arazi kullanımı açısından önem arz eder. Çarşıbaşı ilçesinde ise mevcut eski yol genişletilerek yeni sahil yolu yapılmıştır. Bu nedenle ilçede yeni yol ile kıyı çizgisi arasında kalan sahada arazi kullanımı ele alınmıştır. Sahadaki arazi kullanımında etkili olan faktörler sorgulanmış, kamusal ağırlığın neden ve sonuçları irdelenmiş ve mevcut sorunlara dikkat çekilmiştir.

Çalışmadaki haritalar hazırlanırken OpenStreetMap adresinden OverPass Turbo metodu ile ilçe sınırı, yol ve akarsu verisi elde edilmiştir. Toplanan veriler ArcMap 10,8 programı ile işlenmiştir. Arazi kullanım haritası hazırlanırken altlık olarak Google Earth Pro'dan yararlanılmış, her birim için ayrı bir renk kullanılmıştır. Sahada gözlem yapılmadan önce Trabzon Valiliği Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği İl Müdürlüğü'nden sahil karayolu imar planları temin edilmiştir. İmar planı üzerinde dolgu alanları tespit edilerek işaretlenmiş ve saha çalışmalarında bu alanların hangi amaçla kullanıldığı belirlenmiştir. Sonuç kısmında saha gözlemleri ve literatür çalışması ile elde edilen veriler değerlendirilerek çalışma mevcut duruma getirilmiştir. Ayrıca sahada yapılan arazi gezileri ve fotoğraflama çalışmalarından da 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. Bu çalışmada kamuya açık kaynak olan Trabzon Valiliği Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği İl Müdürlüğü'nden sahil karayolu imar planları kullanılarak OpenStreetMap adresinden OverPass Turbo metodu ile ilçe sınırı, yol ve akarsu verisi elde edilmiştir. Toplanan veriler ArcMap 10,8 programı ile işlenmiştir. Dolayısıyla etik kurul izni gerektiren analizleri kapsamadığından etik kurul onayı gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Çalışma sahasının bazı kesimlerinde yapılan deniz dolgusu nedeniyle kumsal ve plajlar tahrip edilmiş, yeni plaj oluşumu için mahmuzlar inşa edilmiştir. Mahmuzlar bir kıyı sanat yapısı olup kıyılarındaki dolgu alanlarını dalga ve akıntıların etkisinden korumak, yeni kumsal alanlarının oluşumuna olanak sağlamak amacıyla inşa edilirler (Turoğlu, 2005: 359). Sahadaki katı madde taşınımı batıdan doğuya doğrudur (Özşeker, 2006: 36). Mahmuzlar bu yönde gelen katı maddelerin kıyıda birikimini sağlayarak veya birikmiş malzemelerin

kıyıdan uzaklaşmasını engelleyerek yeni kıyıların oluşumuna imkân sağlar. Kıyıda yeni kumsallar oluştuğundan sonra mahmuzlar kum ile kapanmış ve fonksiyonlarını tamamlamıştır.

Karadeniz bölgesindeki birçok kıyı kentinde farklı amaçlar için deniz dolgusu yapılmaktadır. Dolgu yapılan alanlarda kıyının doğal yapısı bozulmakta, görüntü kirliliği meydana gelmekte ve plajlar ortadan kalkmaktadır. Oluşumu yıllar alan ve turizm açısından önem arz eden doğal turistik kaynaklar kısa sürede yok edilmektedir (Bekdemir, 2007: 211). Çalışma sahasında da benzer durum söz konusudur. Beşikdüzü ilçesinde eski sahil yolu ile yeni yol arasında kalan ve en geniş yerde genişliği 120 metreyi aşan (Beşikdüzü Hükümet Konağı önü) alan üzerinde batıdan doğuya doğru oto yıkama, oto egzoz emisyon istasyonu, reklam tabela, Sahil Taş Fırını, Aşıyan Düğün Salonu, çocuk bahçesi ve Yüksel Çağlar Parkı, otopark, fitness, kapalı spor salonu, eski Best Otel sahası, Doğu Gözaçan Kültür Parkı, otopark, teleferik, Beşikdüzü Spor Tesisleri bulunur. Bu alan batıya ve doğuya doğru gidildikçe küçülür. Batıda Beşikdüzü Limanı hizasında sona erer. Doğuda Çamlık Deresi'ne kadar daralarak devam eder. Burada iki yol arasındaki mesafe iyice azalır. Alanın kuzey güney yönünde genişliği doğuda Beşikdüzü Eski Öğretmen Lisesi hizasında 35 m'ye kadar düşerken, batıda Ağasar Deresi sınırında 90 m'ye çıkar. Mevcut tesisler bu iki akarsuyun ağız kısımları arasında yer alır.

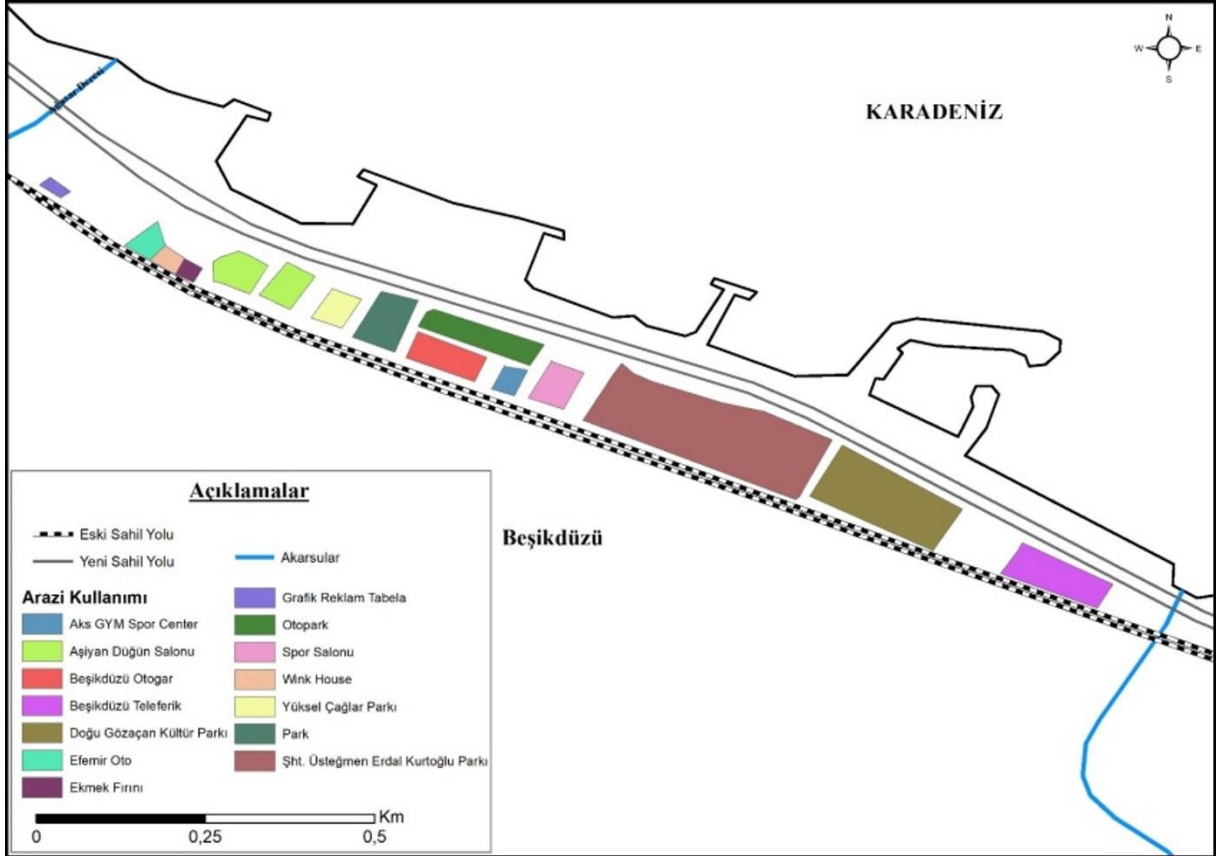
Tablo 1. Beşikdüzü İlçesi Dolgu Alanları Arazi Kullanım Durumu

Kullanım Durumu	Alan (ha)	%'si
Park alanları	24.8	44,64
Fuar alanı	1.85	3,33
Spor Alanları	1.06	1,91
Karayolu Altyapı Tesis Alanı	1.33	2,39
Hava Hat İstasyon Alanı	0.64	1,15
Otopark alanları	0.79	1,42
Yollar	25.09	45,16
Toplam	55.56	100

Kaynak: Beşikdüzü İlçe Merkezi 1/5000 ölçekli Nazım İmar Planı Açıklama Raporu (2022)

Yeni sahil yolu ile kıyı çizgisi arasındaki dolgu alanı dalga ve akıntuların fiziksel etkisine karşı kıyıda kaya tahkimatla koruma altına alınmıştır. Dolgu sahası Beşikdüzü Limanı'nın doğusunda sona erer. Limandan sonra sahil yolu ile kıyı arasında Elit Marina Restoran, akaryakıt istasyonu, Deniz Restoran, Dillioğlu Dinlenme Tesisleri, Fettahoğlu ve İslamoğlu ekmek fırınları, Livio Otel, Adacık Öğretmenevi Sosyal Tesisleri, Beşikdüzü Halk Plajı, Beach Clup, Dilektaş Tatil Köyü, konutlar ve akaryakıt istasyonu yer alır. Batıda, Kale Burnu'nun hemen doğusunda Eynesil Boztepe Balıkçı Barınağı bulunur.

Yeni sahil yolu ile kıyı çizgisi arasında geniş bir dolgu sahası vardır. Beşikdüzü ilçesi sınırları içerisindeki dolgu sahasında en geniş alanı sahil karayolu ve parklar kaplar. Dolgu alanlarının %50,7'si yollardan ve parklardan oluşur (Tablo 1, Şekil 2). Park alanlarının %24,8'lik bir orana sahip olması ilçede otoparklara duyulan ihtiyacın fazla olduğunu göstermektedir. İlçe merkezinde yapılan kapalı otoparkın kıyı dolgu alanlarındaki otopark ihtiyacını azaltması beklenmektedir. Yol alanları içinde yeni sahil karayolunun payı fazladır. Teleferik alanı %1,15 ile en düşük değere sahiptir. Fuar, spor ve otopark alanlarının her biri %2'nin altındadır.



Şekil 2. Beşikdüzü İlçe Merkezi'nde eski ve yeni sahil yolu arasında arazi kullanım durumu

Vakfıkebir'de eski sahil yolu (Gülbahar Hatun caddesi) ile yeni sahil yolu arasında kalan alanda yapılaşma limanın 200 metre batısından başlar. Kirazlık deresinin denize ulaştığı yerde sona erer. Bu alanın doğusunda kuzey-güney yönünde genişlik 20, batısında 30 m'ye kadar düşer. Batıda İslamoğlu Yöresel Süt Ürünleri, falezli kıyı üzerinde konutlar ve Teknik Elektronik bulunur. Doğuya doğru halı saha, Vakfıkebir Öğretmenevi, Sabri Bahadır Kültür Merkezi (düğün salonu), Ramada Otel, Sahil Gazinosu, Aile Çay Bahçesi bulunur. Fol Deresi'nin hemen doğusunda iki yol arasındaki mesafe genişler. Burada en geniş alanı konutlar kaplar. Derenin doğu kıyısında otopark inşa edilmiştir. Otopardan doğuya doğru yol boyunca zemin katları ticari iş yeri olan konutlar, Yavuz Sultan Selim Camii ve akaryakıt istasyonu yer alır. İki yol arasındaki alan Hasan Cemil Güç Caddesi ayırımından sonra daralmaya başlamakta ve büyük oranda dolgu sahası niteliği kazanmaktadır. Söz konusu caddenin bağlandığı kavşağın hemen karşısında Gençlik Merkezi, doğuya doğru TİSKİ Deposu, 112 Acil, Gasilhane, halı saha, Büyük Liman Parkı, Tiryaki İnşaat Şantiyesi, Çınaraltı Restoran, oto galeri, nişan evi, Vakfıkebir İlçe Emniyet Müdürlüğü konumlandırılmıştır. Kirazlık deresinin denize ulaştığı yerden itibaren iki yol birleşir. Buradan sonra yol ile kıyı çizgisi arasındaki alan daralır ve konutlar ortadan kalkar. Birçok yerde sahil yolu deniz dolgusu ile inşa edilmiştir.

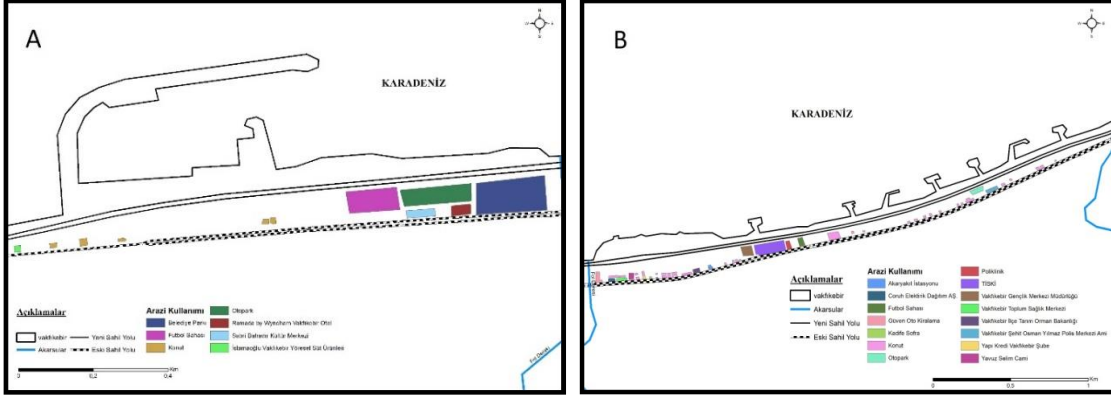
Tablo 2. Vakfikebir İlçesi Dolgu Alanları Arazi Kullanım Durumu

Kullanım Durumu	Alan (ha)	%'si
Park alanları	13.53	14.56
Fuar alanı	38.38	41.30
Açık Spor Alanları	11.07	11.90
Çocuk Bahçesi ve Oyun Alanı	1.87	2.01
Kumsal ve Plaj Alanı	1.85	1.99
Atık Su Tesis Alanı	0.03	0.03
Yollar	22.92	24.65
Teknik Altyapı Alanı	3.03	3.26
İskele Alanı	0.28	0.30
Toplam	92.96	100

Kaynak: Vakfikebir İlçe Merkezi Dolgu Alanı İlave Revizyon Nazım İmar Planı Açıklama Raporu (2013)

Vakfikebir'deki dolgu alanı 40-240 m arasında değişen genişlikte, 750 m uzunluğunda ve yaklaşık 102000 m² büyüklüğündedir (Bekdemir, 2007:215). Bu alanın bir kısmı 2011 ve 2013 yıllarında onanan 1/1000 ölçekli ilave revizyon imar planlarında park, çocuk bahçesi ve oyun alanları, fuar alanları, açık spor alanları, kumsal ve plaj alanları, teknik altyapı alanları ve iskele alanı olarak planlanmıştır. Vakfikebir-Çarşıbaşı sınırına yakın kıyı kesiminde kıyı çizgisi ile sahil karayolu arasında Yalıköy Millet Bahçesi yer alır. Yapımına 2019 yılında başlanan Yalıköy Millet Bahçesi 2021 yılında tamamlanarak hizmete açılmıştır. Tamamı deniz dolgu alanı üzerine inşa edilmiştir. Yaklaşık 30200 metrekare dolgu alanı üzerine yapılmıştır. İçerisinde çocuk oyun alanı, bisiklet yolu, tematik bahçeler, ekmek müzesi, millet kıraathanesi, mescit, serender bulunmaktadır. Doğuya doğru balıkçı barınağı ve Kale Restoran sıralanır. Buradan itibaren Çarşıbaşı sınırları içinde Saklı Cennet, Laila Plaj ve Restoran, Çarşıbaşı Limanı, akaryakıt istasyonu, yapımına yeni başlanan Çarşıbaşı Millet Bahçesi, Otogar, Çarşıbaşı İtfaiyesi (Foto 1), halı saha, Bayraktar Parke Fabrikası ve halk plajı yer alır. Çarşıbaşı ilçe merkezinin doğusunda sahil yolu ile kıyı çizgisi arasında arazinin genişlediği Kerem Mahallesi sınırları içinde seyrek konutlar ve Kerem Sağlık Ocağı konumlandırılmıştır.

Vakfikebir ilçesi dolgu sahasında en büyük pay %38,38 ile fuar alanına sahiptir. İkinci büyük alan %22,92 ile yollara ayrılmıştır (Tablo 2, Şekil 3). Atık su tesisleri, iskele, çocuk bahçesi ve oyun alanları ile kumsal ve plajlar en düşük paya sahiptir. Park ve açık spor alanları toplamı %24,6'ı bulur. Beşikdüzü ilçesinde olduğu gibi Vakfikebir'de de dolgu alanlarının büyük bir kısmı karayolu, otopark, sportif aktiviteler, yeşil alan ve park için kullanılmaktadır. Özellikle otopark alanları ilçe merkezindeki otopark sorununun çözümünde önemli bir rol oynamıştır. Bununla birlikte araç sayısındaki artış dolgu alanlarında yeni otoparkların açılmasına zemin hazırlamaktadır.



Şekil 3. Vakfıkebir’de eski ve yeni sahil yolu arasında arazi kullanımı (Sahanın batısı A, doğusu B)

Çalışma sahasındaki eski ve yeni sahil karayolu arasında kalan sahanın genişlediği yerlerde konut ve ticari işyerlerinin artış gösterdiği gözlenmektedir. Bunun en bariz örneği Vakfıkebir ilçesi sınırları içinde Fol Deresi ile Hasan Cemil Güç Caddesi’nin bağlandığı kavşak arasında kalan sahadır. Kuzey güney yönünde en geniş yerde genişliği 140 metreye çıkan bu alanda konut ve ticari işyerleri Beşikdüzü ilçesine göre daha fazladır. Saha genelinde eski ve yeni sahil yolu arasındaki alanda kamusal arazi kullanımının yaygın olduğu dikkat çeker. Arazilerin büyük oranda hazine malı olması, kıyılarda kamuya ait tesislerin yoğunlaşmasına neden olmaktadır. Otopark, otopark, düğün salonu, çay bahçesi ve halı saha bunların başlıcalarıdır. Sahada 1990’lı yılların başından itibaren yeni sahil yolu inşası için kıyıda geniş çaplı dolgu çalışmaları başlatılmış ve kıynın doğal yapısı bozulmuştur. Hazine arazisi statüsündeki dolgu alanları kıyı kanunu sınırlılıkları kapsamındadır. Yasak olmasına rağmen bazı sahalara moloz dökülmekte ve çöp atılmaktadır.



Foto 1. Çarşıbaşı’nda sahil karayolu ile kıyı çizgisi arasındaki tesislerden iki ayrı görünüm (A ve B)

Kıyıda arazi kullanımı açısından dikkat çeken tesisler limanlar ve balıkçı barınaklarıdır. Bunların en önemlileri Beşikdüzü, Vakfıkebir ve Çarşıbaşı limanlarıdır. Ayrıca çoğu küçük çaplı altı balıkçı barınağı mevcuttur. Balıkçı barınaklarının en büyüğü Kale Burnu’nun hemen doğusunda kuzeybatı rüzgarlarına kapalı konumda doğal bir barınak olan Eynesil Boztepe Balıkçı Barınağı’dır.

4. SONUÇ

Vakfıkebir ve Beşikdüzü ilçe merkezlerinde yeni sahil yolu eski güzergahtan ayrılarak kıyıda deniz dolgusuyla geçirilmiştir. İki ilçede de eski ve yeni sahil yolu arasında konutlar ve çoğu belediyelere ait kamusal tesisler yoğunluk kazanır. Eski ve yeni yolun birleştiği sahalarda yol ile kıyı çizgisi arasında arazi daralır. Beşikdüzü Limanı’ndan batıya doğru

akaryakıt istasyonuna kadar, yine Çarşıbaşı ilçe merkezinin doğusunda Kerem mahallesi civarında sahil karayolu ile kıyı çizgisi arasında kalan alan genişlediğinden seyrek konutlar göze çarpar. Sahil yolu ile kıyı çizgisi arasındaki dolgu alanlarında otopark, açık spor alanları, yollar, çay bahçesi, çocuk bahçesi ve oyun alanları yoğunluk kazanır. Özel mülkiyet alanlarında konut ve ticari iş yerlerinin, ekseriyeti dolgu alanlarından oluşan hazine arazilerinde kamuya ait tesislerin yoğunlaştığı görülür.

Çalışma sahasında yanlış arazi kullanımına bağlı olarak kıyının turizm potansiyeli azalmaktadır. Sorunun çözümü için eski ve yeni sahil yolu arasındaki boş hazine arazilerinde yapılaşmanın önüne geçilmeli, mevcut alanlar rekreasyonel amaçlı değerlendirilmelidir. Özel mülkiyetlerde ise çok katlı imara izin verilmemelidir.

Kıyı kesiminde dere yataklarının üstü kapatılarak arazi kazanma yoluna gidilmektedir. Bu tür uygulamalar taşkınlarla davetiye çıkardığından dere yataklarına müdahale edilmemelidir.

Rekreasyonel alanların kullanımı esnasında oluşan yoğunluk trafik kazaları için önemli bir risk oluşturur. Sorunun çözümü için yaya üst geçitlerinin artırılması önem arz etmektedir.

Yöre sakinleri için yeni rekreasyon alanlarının oluşturulmasında kıyı dolgu alanları yüksek bir potansiyele sahiptir. Ancak dolgu alanlarına kaçak yollarla dökülen molozlar kıyıların rekreasyonel önemini azaltmakta ve fiziksel kirlilik oluşturmaktadır. Bazı sahalarda moloz dökümünü önlemek için belediyelerce alınan önlemler sorunun çözümünde yetersiz kalmaktadır.

Kıyıda mevcut plaj ve kumsallar korunmalı, kum ve çakıl ocaklarının faaliyetleri durdurulmalı, işletmeler periyodik aralıklarla denetlenmelidir. Akaryakıt istasyonları kirlilik açısından risk oluşturmaktadır. İstasyonlara ait arıtma tesislerinin bulunup bulunmadığı, şayet varsa bu tesislerin çalışır durumda olup olmadığı kontrol edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Bekdemir, Ü. (2007). *Karadeniz kıyı kentleri (Samsun Hopa Arası)*. Konya: Çizgi Yayınları No: 184.
- Çölkesen, İ. & Sesli, F. A. (2007). Monitoring the changing position of coastlines using information technologies, An Example of Trabzon. *TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası Ulusal Coğrafi Bilgi Sistemleri Kongresi*, Trabzon.
- Doğanay H. (1984). *Bölge planlamasının coğrafi esasları*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Coğrafya Bölümü Ders Notları: 8.
- Erinç, S. (2001). *Jeomorfoloji 2*, İstanbul: Der Yayınları.
- Erüz, C. & İsmail, N. P. (2017). *Doğu Karadeniz'de (Trabzon) kıyı müdahaleleri deniz ve kıyı turizmi potansiyeli*. DOKAP Bölgesi Uluslararası Turizm Sempozyumu Bildiri Kitapçığı, 564-568. 23-24 Ekim 2017. Trabzon.
- Erüz, C., Erbaş, Y.S. & Dursun, Y. (2019). Kıyı müdahalelerinin tarihi kıyı yapıları ve turizmin sürdürülebilirliğine etkileri: Trabzon örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 10(Ek Sayı), 36-44.
- İzbırak, R. (1955). *Sistemik jeomorfoloji*. Ankara: Harita Umum Müdürlüğü.
- Kadıoğlu, Y. & Güner, Ö. (2018). Kıyı çizgisi değişimine etkileri açısından Yoroç Burnu-Sera Deresi arasındaki kıyı sanat yapıları. *Studies of the Ottoman Domain*, 8(15), 41-54.

- Kadıoğlu, Y. (2010). Land use and major issues of planning in the city of Trabzon. *The 2nd International Geography Symposium GEOMED 2010, Procedia Social and Behavioral Sciences*, 19(2011), 354–362.
- Karadeniz, T. (2021). *Kentlerde kıyı kullanımı: Karadeniz Ordu'nun Potansiyelleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Kutiel, P. Cohen, O., Shoshany, M. & Shub, M. (2004) *Vegetation establishment on the southern Israeli coastal sand dunes between the years 1965 and 1999. Landscape and Urban Planning*, (67), 141-156.
- Özşeker, K. (2006). *Güneydoğu Karadeniz (Trabzon) kıta sahanlığı oksik tabaka hidrografik özellikleri, sedimentlerinin dane boyutu dağılımı ve ağır metal içeriklerinin araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Balıkçılık Teknolojisi Mühendisliği Anabilim Dalı, Trabzon.
- Turoğlu, H. (2005). Trabzon-Sarp Arası, Karadeniz sahil yolu inşaatının jeomorfolojik etkileri. *Ulusal Coğrafya Kongresi 2005, Bildiri Kitabı (Prof. Dr. İsmail Yalçınlar Anısına)*, İstanbul.
- Uzunay, M. (2022). *Türkiye'de çevre hakkı kapsamında kıyı kullanımı, planlaması ve sorunlar: Hatay örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Hatay.
- Zorlu, T., Aydınlan, E. & Engin, E., (2010). Kent kimliği: Tanjant ve Karadeniz sahil yollarının Trabzon kent kimliğine etkileri. *Mimarlık Dergisi*, 352:54-59.

Research Article

**Kale Burnu (Eynesil/Giresun) İle Yoroş Burnu (Çarşıbaşı/Trabzon)
Arasında Kıyı Bandı Kullanımı ve Başlıca Sorunlar**

*Use of Coastline between the Cape Kale (Eynesil/Giresun) and the Cape
Yoroş (Çarşıbaşı/Trabzon) and Major Problems*

Yahya KADIOĞLU & Ayşenur SOYLU

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The limited flat areas in the area necessitate maximum sensitivity in the use of existing spaces. The desire to gain land through sea filling along the coastal areas of the region first started in cities such as Trabzon, Rize and Giresun in the 1950s and 1960s, when urbanization accelerated. Municipalities, in particular, played an active role in coastal filling activities (Bekdemir, 2007, p. 212). In Trabzon, the flat areas on the coast are limited and a significant portion of the existing flat areas have been created through sea filling. Sea filling on the coast has become a traditional practice, and this practice has continued to increase thanks to today's technological advancements. With the transformation of coasts through human-environment interaction, coastal morphology, bathymetric features of the marine coast, slope values of the terrestrial coast, coastlines, coastal edge lines, and natural coastal dynamics have changed (Turoğlu, 2005, p. 357). These changes not only negatively affect the natural structure of the coasts and coastal tourism but also pose risks to human life.

Purpose and Methods

This study examines the land use in the area between the Cape Kale (Eynesil/Giresun) and Cape Yoroş (Çarşıbaşı/Trabzon) stretching from the coastal highway to the coastline. The factors influencing land use in this area were analyzed, the causes and consequences of public sector activity were assessed, and existing problems were identified. While preparing the maps in the study, district boundary, road and river data were obtained from OpenStreetMap using the OverPass Turbo method. The collected data were processed using ArcMap 10.8 software. While preparing the land use map, Google Earth Pro was used as a base and a different colour was used for each unit. Before conducting field observations, coastal highway zoning plans were obtained from the Trabzon Governorship Provincial Directorate of Environment, Urbanization and Climate Change. The filling areas were identified and marked on the zoning plan, and their uses were determined during the field studies. In the conclusion part, the data obtained through field observations and literature study were evaluated status. Field trips and photographs were also utilized.

Findings

The study revealed that as the area between the old and new coastal roads expands, the number of residential and commercial workplaces increases. The most obvious example of

this is the area between the intersection of Fol Creek and Hasan Cemil Gc Street within the borders of Vakfikebir. In this area, which is 140 meters wide at the widest point in the north-south direction, there are more residential and commercial workplaces than in Beşikdz district. It is noteworthy that public land use is widespread in the area between the old and new coastal roads. The fact that the lands are mostly owned by the treasury causes the concentration of public facilities along the coasts. Bus stations, parking lots, wedding halls, tea gardens, and carpet pitches are the main ones. Since the 1990s, large-scale filling projects have been initiated on the coast for the construction of a new coastal road, and the natural structure of the coast has been disrupted. Treasury-owned filling areas are subject to the limitations of coastal law. However, illegal rubble dumping and garbage disposal continue in some areas despite legal prohibitions.

The most important facilities along the coast in terms of land use are harbors and fishing shelters. The Notable harbors are located in Beşikdz, Vakfikebir, and arşıbaşı, along with six small-scale fishing shelters. The largest of the fishermen's shelters is Eynesil Boztepe Fishermen's Shelter, which is a natural shelter protected from northwest winds and located just east of the Cape Kale.

Conclusion

Improper land use in the study area has caused significant problems. Construction on vacant treasury lands between the old and new coastal roads should be prevented, and these areas should instead be utilized for recreational purposes. Multi-story development on private properties should not be permitted. Coastal embankments have the potential to create new recreational areas for urban residents. However, illegal rubble dumping reduces the recreational value of the coasts and contributes to physical pollution. Measures taken by municipalities to prevent rubble dumping in certain areas are insufficient to fully address the problem. Existing beaches and sandbanks along the coasts should be preserved. Activities such as sand and gravel extraction from the area should be halted, and their operations should be regularly inspected to ensure compliance with regulations.

Araştırma Makalesi / Research Article

Sağlık Çalışanlarının Demografik Özelliklerine Göre Yaşlı Bireylere
Yönelik TutumlarıHealthcare Professionals' Attitudes Toward Older Elderly According to Their
Demographic CharacteristicsHande ŞAHİN ¹ & Aybala DEMİRCİ AKSOY ²

Geliş/Received: 11.08.2024

Kabul/Accepted: 11.11.2024

Öz

Yaşlı nüfustaki artış, beraberinde yaşlı bireyler için korunma, bakım, yeterli kazanç sağlama, sağlık giderlerinin tazmini, iş imkânı konularında bazı sorunlara neden olmuş, yaşlı bireyler için evde ve kurumlarda verilecek hizmetler daha önem kazanmaya başlamıştır. Yaşlı bireylere verilen sağlık hizmetlerinin kalitesini sağlık çalışanları etkilemektedir. Sağlık hizmetinin kalitesi için yaşlıya yönelik tutumlar kadar yaşlıya hizmet verilen alanlarda veya evde bakımı üstlenen sağlık personelleri ya da aile bireylerinin de yaşlıya yönelik tutumları da o kadar önemlidir. Araştırma, sağlık alanında çalışan personelin yaşlılara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma betimsel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, 117 sağlık çalışanından oluşmaktadır. Veriler, "Kogan Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır. Sonuçta, katılımcıların ölçekten aldıkları puan ortalaması 93,28±8,52 olarak belirlenmiştir. Bu ortalamaya göre katılımcıların yaşlılara yönelik tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, sağlık çalışanların bireysel özelliklerine göre yaşlı bireylere tutumları değerlendirildiğinde; kadınların yaşlılara yönelik tutumlarının erkeklere, bekarların evlilere ve parçalanmış ailede yaşayan sağlık çalışanlarının çekirdek ve geniş ailede yaşayanlara göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sağlık çalışanları, yaşlı birey, tutum, yaşlılara yönelik tutum, "Kogan Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği"

Abstract

The increase in the elderly population has caused some problems in terms of protection, care, sufficient income, compensation for health expenses, and employment opportunities for the elderly, and the services to be provided for elderly at home and in institutions have become more important. Healthcare professionals affect the quality of healthcare services provided to the elderly. For the quality of healthcare services, attitudes towards the elderly are as important as the attitudes of healthcare personnel or family members who care of the elderly in the areas where they are served or at home. The study was conducted to determine the attitudes of healthcare personnel towards the elderly. The research was carried out using the descriptive research method. The study group consisted of 117 healthcare professionals. Data were collected by face-to-face interview technique using the "Kogan Attitude Scale towards Elderly People". Consequently, it was determined that the mean score the participants received on the scale was 93,28±8,52. According to this mean value, it was determined that the attitudes of the participants towards the elderly were positive. Furthermore, upon evaluating healthcare professionals' attitudes towards the elderly according to their individual characteristics, it was determined that women's attitudes towards the elderly were more positive than those of men, single people had more positive

¹ Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, Kırıkkale/Türkiye. E-posta: hande_k1979@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-0012-0294>

² Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Finans ve Bankacılık Bölümü, Kastamonu/Türkiye. E-posta: aybalaaksoy13@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6068-2387>

attitudes towards the elderly than married people, and health care workers living in broken families had more positive attitudes towards the elderly than those living in nuclear and extended families.

Keywords: *Healthcare professionals, elderly, attitude, attitude towards elderly, "Kogan Attitude Scale towards Elderly People"*

1. GİRİŞ

Dünyada ve ülkemizde yaşam beklentisi; sürekli gelişen tıbbi teknoloji ve bilim, bakım ve tedaviye ulaşmada artış, azalan doğum oranı, enfeksiyonların kontrolünün sağlanması ve kronik hastalıkların tedavisindeki gelişmeler sayesinde ortalama yaşam süresi uzamakta ve yaşlı nüfus oranı gün geçtikçe artmaktadır. Yaşlı nüfustaki artış, beraberinde yaşlı bireyler için korunma, bakım, yeterli kazanç sağlama, sağlık giderlerinin tazmini, iş imkânı konularında bazı sorunlara neden olmuş, yaşlı bireyler için evde ve kurumlarda verilecek hizmetler daha önem kazanmaya başlamıştır. Bununla birlikte yaşlıların başkalarına bağımlılıklarının artması ile bireylerde fiziksel, psikolojik ve ekonomik sorunlar ortaya çıkmakta ve toplumun yaşlılığa bakışı da bu doğrultuda değişmektedir. Değişen bakış açısı, yaşlılarla etkileşim içerisinde bulunan tüm süreçlerde yer alan bireylerin tutum ve davranışlarına yansımaktadır (Almendares, Ashley, Baldwin, Broome ve Counts, 2003; Adıbelli, 2010; Kalınkara, 2016).

Kentleşme sürecinde aile yapısının değişmesi, kültür ve değerlerdeki değişimler yaşlılık döneminde ortaya çıkan bir diğer toplumsal sorunlardan biri olan yaşlı bireylerin bakımı konusunu gündeme taşımaktadır. 65 yaş ve üstündeki bireyler hasta ve bakım ihtiyacı olmasa bile hastalığa yakalanma risklerinin yüksek olması ve fiziki yetersizliklerinin bulunması nedeniyle yardım ve bakıma ihtiyaç duyma olasılıkları artmaktadır. Günlük yaşamlarını devam ettirmekte bir başkasının yardımına ihtiyaç duyan yaşlı bireylerin sayısındaki artış ve demografik yapıdaki farklılaşma yaşlı bireyler için evde ve kurumlarda verilecek hizmetler de önem kazanmaya başlamıştır. Yaşın ilerlemesi ile birlikte, özellikle yaşlılık döneminde fiziksel ve zihinsel olarak ortaya çıkabilen kayıplar zaman içinde çeşit ve içerik olarak değişen bakım ihtiyaçlarını da ortaya çıkarabilmektedir. Gençlik döneminde yaşanan hastalık ile çoğu zaman başa çıkmada sorun yaşamayan bireyler, yaşın ilerlemesi ile birlikte hastalıklarla tek başına başa çıkabilme yetisi zayıflar ve birey, bir başkasının yardım ve bakımına ihtiyaç duyar (Çağlar, 2019). Bu durumda da yaşlılara yönelik tutumların değerlendirilmesini gerekli kılar.

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Çöllü ve Öztürk, 2014). Toplumların yaşlılığa karşı tutumları olumlu, olumsuz ve karma olmakla birlikte, olumsuz tutum eğilimi daha belirgin bir şekilde gözlemlenmektedir (Adıbelli, 2010). Demir Gökmen ve arkadaşları (2020) çalışmalarında toplumda yaşlılık kavramıyla ilgili olumlu ve olumsuz arasında çeşitlenen bir algının olduğu ifade edilmektedir. Olumlu algılar daha sağlıklı, özgür, işe yarar, üretken, mutlu, yaratıcı, politik ve cinsel olarak aktif yaşlıları kapsamakta, olumsuz algılar ise huysuz, işe yaramaz, hatırlama ve öğrenme yeteneği azalmış, esnek olmayan, adapte olamayan, pasif, yardıma muhtaç ve ben merkezli, umutsuz, mutsuz, fiziksel ve zihinsel olarak kötüye giden, yalnız, başarısız, üretken olmayan yaşlı bireyleri kapsamaktadır. Yine çalışmada, bu olumsuz algı, toplumda özellikle yaşlı ve yaşlılığa yönelik olumsuz tutum geliştirilmesine neden olduğu şeklinde değerlendirilmektedir.

Yaşlı ve yaşlılığa ilişkin inanç ve tutumlar kültürden kültüre farklılaşmaktadır. Bazı toplumlar yaşlıları hasta, işe yaramaz, değersiz, yetersiz, güçsüz olarak ifade ederken, Japonya gibi geleneksel toplumlarda yaşlıya saygı duyulmakta, hürmet edilmektedir. Aynı zamanda yaşlıların bilgi birikimi ve deneyimlerinden yararlanılmaktadır. Japon kültüründe olduğu gibi Türk kültüründe de yaşlıya saygı, sözüne itibar etme ve yaşlısına değer verme söz konusudur (Çilingiroğlu ve Demirel, 2004; Demirci Aksoy, 2016). Ancak modernleşme arttıkça yaşlıların toplumdaki değeri de bu değişimden payını almaktadır (Kesgin, 2019). Geleneksel yaşam

biçiminde yaşlı, aile ve toplum içinde büyük bir değere sahip iken, aile üyeleri yaşlıya saygı gösterir, ihtiyaçlarını karşılar ve hizmet ederdi. Günümüz çekirdek aile yapısında ise yaşlının özellikle sağlık sorunları, barınma ve bakım gibi temel ihtiyaçları gittikçe artan bir şekilde devlet kurumlarının desteği ile karşılanmaktadır (Altunay ve Özkul, 2022). Bu noktada, yaşlı bireylerle en fazla temas halinde olan sağlık çalışanları; tanı, tedavi ve bakımın kesintisiz sürebilmesi için kritik öneme sahiptir. Sağlık çalışanları, her yaştan, aileden, gruptan ve toplumdaki hasta ve bireylerin bakımını hedefler. Sağlık çalışanları ile yaşlı hastalar arasındaki sağlıklı iletişim, hastanın tedavisi, bakım ve tedaviden memnuniyeti için önemli bir konudur. Yaşlı birey ile etkili iletişim kurabilmek için kendi duygularını anlayıp kavrayabilen, empati kurabilen çalışanların yaşlı bireylere yönelik olumlu tutum ve davranış sergilemesi beklenmektedir. Yaşlı bireylere verilen sağlık hizmetlerinin kalitesini sağlık çalışanları etkilemektedir. Sağlık hizmetinin kalitesi kapsamına yaşlıya yönelik tutumlar, yaşlı bireylere hizmet verilen kurumlarda sağlık personelleri veya evde bakımını üstlenen aile bireylerinin yaşlıya yönelik tutumları da bu kapsamda değerlendirilmektedir. Bu noktada sağlık personelinin yaşlı bireylere yönelik tutumlarının belirlenmesi ve yaşlı bireylere hizmet veren sağlık personelinin tutumlarının etkisinin farkında olarak hizmet vermelerinin sağlanması açısından önem arz eder. Araştırma, sağlık alanında çalışan personelin yaşlı bireylere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Yöntemi

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırmadan yararlanılmıştır. Bir sosyal araştırmada, sosyal olay ve olguların olduğu gibi ortaya konulmasına tasvir yöntemi/tarama/betimsel yöntem denir (Arslanoğlu, 2016).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki sağlık çalışanları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen çalışmaya gönüllü olarak katılan ve zaman ayırabilen 117 sağlık çalışanı oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sağlık çalışanlarına ait sosyo-demografik bilgileri ortaya koymak amacı ile Kişisel Bilgi Formu (cinsiyet, yaş, medeni durum, gelir düzeyi, aile tipi, yerleşim birimi, eğitim durumu, mesleği, kaç yıldır sağlık çalışanı olarak görev yaptığı, evde birlikte yaşanan 65 yaş üstü aile üyesi olup olmadığı, yaşlılık kelimesinin çağrıştırdığı olumlu/olumsuz kavramlar, yaşlı bakımı alanında eğitim alıp alma durumu, 65 yaş ve üzeri hasta bakımına yönelik hizmet içi eğitim verilip verilmemesi hakkındaki görüş, yaşlı bireylerle çalışırken en sık rastlanan sorunlar ve yaşlı hastaların bakımını etkileyen faktörlerin neler olduğu) ve ikinci bölümde sağlık çalışanlarının yaşlı bireylere karşı tutumlarının belirlenmesi amacı ile kullanılan "Kogan Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği" yer almaktadır. Veriler, Kılıç ve Adıbelli (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Kogan Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği" ile 3-17 Mart 2023 tarihleri arasında yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Yaşlılara karşı tutum ölçeği (Kogan Attitudes toward Old People Scale "KOPS") bireyin yaşlılara karşı tutumunu ölçmek amacıyla oluşturulmuş, tıbbi terim içermeyen, sosyal, 6'lı likert tipi bir ölçektir (Kogan, 1961). Ölçek, 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte; 13 olumlu, 13 olumsuz ifade bulunmakta ve tek numaralı maddeler olumsuz, çift numaralı maddeler olumlu ifade içermektedir. İfadeler soldan sağa 1 2 3 4 5 6 şeklinde puanlanıp tüm maddelerin puanları toplanarak toplam puan bulunmaktadır. Her bir maddeden en az 1 en fazla 6 puan olmak üzere ölçekten toplam 26-156 arasında puan elde edilmektedir. Toplam puanın yükselmesi bireyin yaşlılara karşı olumlu tutuma sahip olduğunu

göstermektedir. Ölçeğin yapısı nedeniyle olumsuz ifadeler sağdan sola 6 5 4 3 2 1, olumlu ifadeler ise; soldan sağa 1 2 3 4 5 6 şeklinde puanlanmaktadır (Kılıç ve Adıbelli, 2011).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin değerlendirilmesinde, Sosyal bilimlerde istatistik paket programının (Statistical Package for the Social Sciences-SPSS) 22.0 sürümünden yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarının güvenilirliğini sınamak için güvenilirlik analizi (Cronbach's Alpha) yapılmıştır ve güvenilirlik değeri 0,81 olarak bulunmuştur. Veriler, tanımlayıcı istatistiksel yöntemlerden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca cinsiyet, meslek, yerleşim yeri, yaşlıyla yaşama durumu gibi bazı sosyo-demografik değişkenlerin kategorileri arasında gruplar arasındaki niceliksel verilerin karşılaştırılmasında; gruplar arasındaki farkı belirlemede t-testi ve varyans analizinden yararlanılmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Farklılığa neden olan gruplarda araştırma bulguları %95 güven aralığında ve %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

2.5. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD 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. Araştırma için Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 06.08.2024 tarih ve 08 sayılı toplantısı 27 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Sağlık çalışanlarının sosyo-demografik özellikleri incelendiğinde, araştırmaya katılan sağlık çalışanlarının %23,1'inin erkek ve %76,9'unun kadınlardan oluştuğu Tablo 1'de görülmektedir. Çalışmaya katılan sağlık çalışanlarının; %50,4'ünün 18-28 yaş, %35,0'inin 29-39 ve %14,5'inin 40-59 yaş aralığında olduğu saptanmıştır. Katılımcıların %45,3'ü bekâr ve %54,7'si evlidir (Tablo 1).

Tablo 1. Sağlık Çalışanlarının Sosyodemografik Özellikleri (N=117)

Sosyo-demografik Özellikler	Düzye	f	%
Cinsiyet	Kadın	90	76,9
	Erkek	27	23,1
Yaş	18-28	59	50,4
	29-39	41	35,0
	40-59	17	14,5
Medeni Durum	Bekâr	53	45,3
	Evli	64	54,7
Gelir Düzeyi	Gelir Gideri Karşılıyor	37	31,6
	Gelir Gidere Eşit	63	53,8
	Gelir Giderden Fazla	17	14,5

Yerleşim Birimi	Büyükşehir	50	42,7
	Küçük şehir	43	36,8
	İlçe	21	17,9
	Köy	3	2,6
Aile Tipi	Çekirdek	97	82,9
	Geniş	13	11,1
	Parçalanmış	4	3,4
	Diğer	3	2,6
Eğitim Durumu	Lise	13	11,1
	Önlisans	40	34,2
	Lisans	58	49,6
	Yüksek lisans ve üstü	6	5,1
Meslek	Doktor	3	2,6
	Hemşire	57	48,7
	Sosyal Hizmet Uzmanı	4	3,4
	Yaşlı Bakım Elemanı	3	2,6
	Teknisyen	22	18,8
	Diğer	28	23,9
Sağlık çalışanı olarak çalışılan yıl	1 Yılda Az	24	20,5
	1-5 Yıl	34	29,1
	6-10 Yıl	18	15,4
	11-15 Yıl	19	16,2
	16 ve üstü	22	18,8
Evde 65 yaş üstü yaşlı birey ile yaşam durumu	Evet	44	37,6
	Hayır	73	62,4

Çalışmaya katılan sağlık çalışanlarının; %31,6'sı gelirin gideri karşılamadığını, %53,8'i gelirin gidere eşit olduğunu, %14,5'i gelirin giderden fazla olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %42,7'si büyükşehirde, %36,8'i küçük şehirde, %17,9'u ilçede yaşamaktadır. Sağlık çalışanlarının %82,9'u çekirdek, %11,1'i geniş, %3,4'ü parçalanmış aile yapısına sahiptir. Katılımcıların eğitim düzeyleri incelendiğinde; %11,1'inin lise, %34,2'sinin önlisans, %49,6'sının lisans, %5,1'inin yüksek lisans ve üstü eğitim sahibi oldukları belirlenmiştir. Çalışmaya katılanların %2,6'sı doktor, %48,7'si hemşire, %3,4'ü sosyal hizmet uzmanı, %2,6'sı yaşlı bakım elemanı, %18,8'i teknisyendir. Sağlık çalışanlarının meslekte geçirdikleri süre incelendiğinde; %20,5'inin 1 yıldan az, %29,1'inin 1-5 yıl, %15,4'ünün 6-10 yıl, %16,2'sinin 11-15 yıl, %18,8'inin 16 yıldan fazla süredir sağlık çalışanı olarak görev yaptıkları saptanmıştır. Araştırmaya dahil edilenlerin %37,6'sı hayatlarının belli bir döneminde evinde 65 yaş üstü yaşlı bireyle yaşadığını belirtirken, %62,4'ü yaşamadığını belirtmiştir (Tablo 1).



Şekil 1. Sağlık Çalışanlarının Yaşlı Bireylere Yönelik Bakış Açısı Kelime Bulutu

Sağlık çalışanlarına açık uçlu bir soru ile yaşlı bireylere yönelik bakış açıları değerlendirilerek betimlenmiştir. Sağlık çalışanları arasında yaşlılığın şefkati çağrıştırdığını ifade edenler önde gelirken (%67,5), bunu sırasıyla; bağlılık (%50,4), yalnızlık (%45,3) ve bilgelik (%36,8) kavramlarının çağrıştırdığını belirtenler izlemektedir (Şekil 1).

Tablo 2. Sağlık Çalışanlarının Yaşlı Bakımı Eğitimi Alma, Hizmet İçi Yaşlı Bakım Eğitimi Gerekli Bulma Durumu ile Yaşlı Bireylerle Çalışırken Sorun Yaşama Durumu

Yaşlı Bakımı Eğitimi Alma, Hizmet İçi Yaşlı Bakım Eğitimi Gerekli Bulma Durumu ile Yaşlı Bireylerle Çalışırken Sorun Yaşama Durumu		f	%
Yaşlı Bakım Eğitimi Alma Durumu	Evet	53	45,3
	Hayır	64	54,7
Hizmet İçi Yaşlı Bakım Eğitimi Gerekli Bulma	Evet, gerekir	108	92,3
	Hayır, gerekmez	9	7,7
Yaşlı bireylerle çalışırken sorun yaşama durumu	Sorun Yaşamayanlar	26	22,2
	İletişim Sorunları	33	28,2
	Tedavi ve Bakıma Karşı Uyumsuzlukları	19	16,2
	Fiziksel Yetersizlikten Kaynaklanan Sorunlar	15	12,8
	Kronik Hastalıklardan ve Sağlık Durumlarından Kaynaklanan Sorunlar	21	17,9
	Diğer	3	2,6

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan sağlık çalışanlarının yaşlılığa ilişkin herhangi bir eğitim alma durumları görülmektedir. Buna göre; katılımcıların %45,3'ünün yaşlılığa ilişkin daha önce eğitim aldıkları, %54,7'sinin ise yaşlılığa daha önce herhangi bir eğitim almadıkları saptanmıştır. Ayrıca sağlık çalışanlarının hizmet içi yaşlı bakım eğitimini gerekli bulma durumları incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu (%92,3)'ü hizmet içi yaşlı bakım eğitimini gerekli bulmaktadır. Sağlık çalışanlarının yaşlı bireylerle çalışırken yaşadıkları sorunlar incelendiğinde; %22,2'si sorun yaşamadığını belirtirken, %28,2'si iletişim sorunları, %16,2'si tedavi ve bakıma karşı uyumsuzluk sorunları, %12,8'i fiziksel yetersizlikten kaynaklanan sorunlar, %17,9'u kronik hastalıklardan ve sağlık durumlarından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Ölçekten Almış Oldukları Toplam Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

<i>N</i>	\bar{X}	<i>Medyan</i>	<i>S</i>	<i>En düşük puan</i>	<i>En yüksek puan</i>
117	93.2821	94.000	8.5185	75.0	116.0

Katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 3'te gösterilmiştir. Buna göre ölçekten alınacak en yüksek puan 130, en düşük puan 26'dır. Çalışmada katılımcıların ölçekten aldıkları puan ortalaması 93.28 ± 8.52 olarak belirlenmiştir. Bu ortalamaya göre katılımcıların yaşlılara yönelik tutumunun olumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 4. Kogan Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği'nin Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

Demografik Özellikler		\bar{X}	<i>S</i>	<i>t/F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Kadın	93.4333	8.43754	.349	.486
	Erkek	92.7778	8.92849		
Yaş	18-28	93.6610	8.59553	.912	.405
	29-39	93.8049	8.31631		
	40-59	90.7059	8.78041		
Medeni Durum	Bekar	93.9811	9.52424	.807	.106
	Evli	92.7031	7.61511		
Gelir Düzeyi	Gelir gideri karşılamıyor	92.0811	7.94208	2.33 6	.101
	Gelir gider eşit	94.7619	8.78730		
	Gelir giderden fazla	90.4118	8.01607		
	Hayır	70.7077	8.36517		
Yerleşim Birimi	Büyükşehir	94.0400	7.94101	.515	.616
	Küçük şehir	93.4419	8.35892		
	İlçe	91.3810	9.71327		
	Köy	91.6667	14.0119 0		
Aile Tipi	Çekirdek	93.0103	8.49816	3.32 2	.040 *
	Geniş	91.2308	7.67196		
	Parçalanmış	100.857 1	8.51859		
Eğitim Durumu	Lise	96.5385	7.24126	1.04 1	.145
	Önlisans	93.1750	8.56016		
	Lisans	92.3621	9.03929		
	Yüksek Lisans ve Üstü	95.8333	3.06050		
Meslek	Doktor	90.6667	6.50641	.089	.994
	Hemşire	93.1754	8.6669		

	Sosyal Hizmet Uzmanı	93.5000	2.08167		
	Yaşlı Bakım Elemanı	93.6667	3.51188		
	Teknisyen	93.0455	9.72712		
	Diğer	93.8929	8.75316		
Sağlık Çalışanı olarak çalışılan yıl	1 Yılden Az	94.0417	9.71990	.386	.818
	1-5 Yıl	92.0882	8.41128		
	6-10 Yıl	94.1111	6.89321		
	11-15 Yıl	92.4211	10.4100 2		
	16 ve üstü	94.3636	7.02747		
Evde 65 yaş üstü yaşlı bireyle yaşama durumu	Evet	93.1818	9.66959	.098	.131
	Hayır	93.3425	7.81420		

*p<0.05

Tablo 4'e göre sağlık çalışanlarının cinsiyeti ile yaşlılara yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, kadınların yaşlılara yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir

Katılımcıların "Kogan Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği" 'nin yaş gruplarına göre karşılaştırılmasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak 29-39 yaş aralığındaki katılımcıların diğer yaş aralığındaki katılımcılara göre yaşlılara yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamına alınan sağlık çalışanlarının medeni durumu ile ölçek puanları arasında herhangi bir fark bulunmamakla birlikte bekarların yaşlılara yönelik tutumları evli olanlardan daha olumludur.

Sağlık çalışanlarının gelir düzeyi ile yaşlılara karşı tutumları arasında bir fark belirlenmemiştir. Geliri giderine eşit olan katılımcıların yaşlılara karşı tutumları diğer gelir grubundakilerden daha olumludur.

Araştırmaya katılan sağlık çalışanlarının yerleşim birimleri ve ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamakla beraber, büyükşehirde yaşayan katılımcıların diğerlerine oranla yaşlılara yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya alınan sağlık çalışanlarının aile tipi ile yaşlılara yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Parçalanmış ailede yaşayan sağlık çalışanlarının yaşlılara yönelik tutumları çekirdek ve geniş ailede yaşayanlardan daha olumludur. Katılımcıların, eğitim düzeyleri ile yaşlılara yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Lise mezunu sağlık çalışanlarının yaşlılara yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan sağlık çalışanlarının meslekleri ile yaşlılara yönelik tutumları arasında anlamlı fark bulunmamakla beraber, diğer meslek grubunda yer alan katılımcılara göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların çalıştıkları yıl ile yaşlılara ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Meslekte 16 yıldan daha fazla çalışmış katılımcıların yaşlılara yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Sağlık çalışanlarının evde 65 yaş üstü yaşlıyla yaşama durumlarına incelendiğinde; evinde yaşlı bireyle yaşamayanların yaşayanlara oranla daha olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir.

3. TARTIŞMA

Alan yazında yaşlı bireylere karşı sağlık çalışanlarının tutumlarına yönelik hemşire (Ayaz Alkaya ve Birimoğlu Okuyan, 2017; Gümüšoğlu ve Tambağ, 2023), yaşlı bakım elemanı (Gökdal, 2019), aile hekimliği meslek elemanlarına yönelik (duyan ve Koç, çalışmalara rastlanmasına rağmen tüm sağlık çalışanlarının yaşlılara yönelik tutumlarını kapsayan çalışmaların sayısı sınırlıdır.

Araştırmada, kadın katılımcıların yaşlılara karşı tutum puanı ortalamalarının erkeklerle kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir ve cinsiyetler arasındaki ortalama puan farklarının istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır. Konuya ilişkin alan yazın incelendiğinde, sağlık çalışanlarının yaşlılara yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu belirleyen araştırmalar (Kearney, Miller, Paul ve Smith, 2000) olduğu kadar, nötr ya da olumlu yönde olduğunu gösteren araştırmalar (Yen, Liao, Chen, Kao, Lee ve 2009; Doherty, Mitchell ve O'Neill, 2012) da bulunmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre alan yazın değerlendirildiğinde; kadınların yaşlılara yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğunu saptamış çalışmalar mevcut olduğu gibi (Hawkins, 1996; Doherty vd., 2012; Güven, Uçakan Muz ve Efe Ertürk, 2012; Canlı Özer ve Terkeş, 2014; Afarigan ve Abedi, 2016; Başer, 2017) erkeklerin kadınlara göre daha olumlu tutumlara sahip olduğunu belirleyen araştırmalar (Yılmaz, Altınok, Badel, Darıcı ve Sungur, 2012; Ünalın, Soyuer ve Elmalı, 2012; Koç, Yıldırım, Gürcü ve Vefik Uluçay, 2013; Arun ve Pamuk, 2014; Ceylan ve Öksüz, 2015) da bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan sağlık çalışanlarının 29-39 yaş aralığındaki katılımcıların yaşlılara karşı tutumlarının; 18-28 yaş ve 40-59 yaş aralığındaki katılımcılara kıyasla daha olumlu olduğu saptanmıştır. Alan yazındaki araştırmalarda yaşın, yaşlıya karşı sergilenen tutumu etkilediği ve yaşın artması ile yaşlılara karşı olumlu tutumun arttığı saptanmıştır (McCracken, Fitzwater, Lockwood ve Björk, 1995; Söderhamn, Lindercrona ve Gustavsson, 2001; Soyuer, Ünalın, Güleser ve Elmalı, 2010; Yılmaz, vd., 2012).

Bekar katılımcıları yaşlılara karşı tutumlarının evlilere kıyasla daha olumlu olduğu görülmekle beraber gruplar arasında anlamlı fark saptanmamıştır ($p>0.05$). Bu bulgu doğrultusunda katılımcıların medeni durumlarına göre yaşlılara karşı tutumlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bekar katılımcıların evli katılımcılara göre tutumlarının daha olumlu olmasının nedeni olarak; evli kişilerin yaşam şartlarının önceliklerinin değişmesi nedeniyle yaşlılara karşı toleranslarının azalması olarak düşünülmektedir.

Sağlık çalışanlarının gelir düzeyi ile yaşlılara karşı tutumları incelendiğinde; gelir düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamakla ($p>0.05$) beraber, geliri gidere eşit olan katılımcıların yaşlı bireylere karşı tutumlarının daha olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Alan yazın incelendiğinde; gelir durumunu kötü olarak değerlendiren katılımcıların iyi olarak değerlendiren katılımcılara göre yaşlılara yönelik tutumlarının daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu; ayrıca gelir durumu iyi olan bireylerin, yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların yaşamının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimine göre yaşlılar karşı tutumları incelendiğinde; küçük şehirde geçirenler ile büyükşehirde geçirenlerin ölçek puanları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamakla beraber, büyükşehirde yaşayan katılımcıların diğerlerine oranla yaşlılara yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Alan yazında da benzer bulgular mevcuttur (Hweidi ve Obeisat, 2006; Adkins, Mayhew, Gavaza ve Rahman, 2012; Adıbelli, Türkoğlu ve Kılıç, 2013 ve Ayoğlu, Kulakçı, Kuzlu Ayyıldız, Korkmaz Arslan ve Veren, 2014).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de sanayileşme ile birlikte geniş aile yapısı yerini çekirdek aileye bırakmıştır. Araştırmada, geniş aileye sahip olma oranının %11,1'lerde kalmasının

sebebi de bu durum ile açıklanabilir. Araştırmaya alınan sağlık çalışanlarının aile tipi ile yaşlılara yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmakta olup ($p<0.05$), parçalanmış ailede yaşayan sağlık çalışanlarının yaşlılara yönelik tutumları çekirdek ve geniş ailede yaşayanlardan daha olumludur. Bu bulgu katılımcıların aile tiplerine göre yaşlılara karşı tutumlarının birbirlerinden farklı olduğunu göstermektedir. Adıbelli ve arkadaşları (2013) ile Mancılık (2015) bu bulgudan farklı olarak, çalışmalarında geniş aile tipine sahip katılımcıların yaşlılara yönelik tutumlarının çekirdek ailede yaşayanlara göre daha olumlu olduğunu ancak gruplar arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olmadığını saptamışlardır. Ayrıca alan yazında çekirdek aileye sahip bireylerin yaşlılara yönelik tutumlarının geniş aileye sahip bireylere göre daha olumlu olduğu fakat bu farkın istatistiki olarak anlamlı bulunmayan çalışmalar da mevcuttur (Ayoğlu vd., 2014 ;Turan, Yanardağ ve Metintaş 2016).

Araştırmaya katılan bireylerin eğitim durumlarına göre yaşlılara karşı tutumları incelendiğinde; lise mezunu sağlık çalışanlarının yaşlılara yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bununla beraber gruplar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Koç (2017) tarafından sosyal hizmet alanında çalışan profesyonellerin yaşlılığa karşı tutumlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, önlisans mezunu katılımcıların yaşlılara yönelik tutumlarının lisans ve yüksek lisans mezunlarına kıyasla daha olumlu olduğu ve bunun sebebinin eğitim düzeyi düşük katılımcıların geleneksel Türk aile yapısını muhafaza etme düşünceleri olduğu söylenmiştir. Benzer şekilde, Ünalın vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada, eğitim düzeyi yüksek personelin tutumlarının eğitim düzeyi düşük personele göre daha olumsuz olduğu bulgusuna ulaşılmış ve araştırma sonuçlarında bu durum, yaşlı bakım hizmetinin, eğitim düzeyi yüksek bireyler tarafından vasıfsız iş olarak görüldüğü ve eğitim düzeylerine göre daha üst düzeye sahip bir iş bulma beklentileri ile açıklanmıştır. Araştırma sonucuna paralel şekilde eğitim düzeyi arttıkça yaşlılara yönelik tutumların daha olumsuz olduğu bildiren çalışmalar da mevcuttur (Soyuer vd., 2010; Güven, vd.2012).

Araştırmaya katılan sağlık çalışanlarının meslekleri ile yaşlılara yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamakla beraber, diğer meslek grubu sınıflamasındakilerin daha olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Yapılan alan yazın araştırmasında sağlık çalışanlarının meslekleri ile yaşlılara yönelik tutumlarını karşılaştıracak bir çalışmaya rastlanmaması nedeni ile tartışma imkânı kısıtlıdır. Koç (2017) tarafından sosyal hizmet alanında hizmet veren profesyonel kimselerin yaşlılığa karşı tutumları ve geriatrik yetkinliklerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan çalışmada; mesleğe göre yaşlılığa karşı tutum puanları bakımından istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuş ve en yüksekte en düşüğe doğru toplam tutum puanına sahip meslekler; psikolog, sosyal hizmet uzmanı, sağlık servisi çalışanları (doktor, hemşire, diyetisyen ve fizyoterapist), öğretmenler ve çocuk gelişimi olarak sıralanmıştır. Bilindiği gibi huzurevlerinde çalışan meslek elemanı ve bakım personelinin hepsi yaşlılarla ilgilenmekte ve onlarla ivedi daimî bir şekilde iç içe bulunmaktadır. Bu personelin bir kısmı yaşlıların beslenme, temizlik gibi ihtiyaçlarını giderirken bir kısmı rutin sağlık muayenelerini yapmakta, bir kısmı sosyal açıdan yaşlıları destekleyip sosyal işlevselliklerini yükseltirken bir kısmı ise psikolojik incelemelerini yapmakta ve yaşlıların kuruma uyum aşaması ile ilgilenmektedir. Bu bilgi doğrultusunda, araştırmaya katılan personelin sosyal hizmet uzmanı, psikolog, yaşlı bakım elemanı veya diğer mesleklerden olmalarının yaşlılara yönelik tutumları değiştirmediği ve tutumların benzer olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Araştırmaya katılan sağlık çalışanlarının çalıştıkları yıla göre katılımcıların yaşlılara karşı tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Meslekte 16 yıldan daha fazla çalışmış olan katılımcıların yaşlılara yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durumun yaşlı ile geçirilen süreden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan sağlık çalışanlarının 65 yaş ve üstü yaşlılarla yaşama durumuna göre yaşlılara karşı tutumları incelendiğinde; evinde 65 yaş ve üstü yaşlı bireyle yaşamayanların yaşayanlara oranla daha olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde yaşlı bir birey ile aynı evde yaşama ile tutum arasında bir ilişki olmadığını saptayan çalışmalar olduğu gibi (Zampieron, Saraiva, Corso ve Buja, 2012 ve Strugala, Talarska ve Wysocki, 2016) yaşlı bireylerle birlikte yaşamının tutumları olumsuz yönde etkilediğini bildiren çalışmalar da mevcuttur (Turan vd., 2016 ve Seferoğlu, Yıldız, Büyükkoyuncu Pekel, Yıldız ve Tufan, 2016). Araştırma sonuçlarından 65 yaş üstü yaşlılar ile yaşayan veya yaşamayan grupların yaşlılara yönelik tutumlarının benzer olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan sağlık çalışanlarının yaşlılık alanında eğitim alma durumlarına göre yaşlılığa karşı tutumlarına bakıldığında eğitim aldığını ifade eden katılımcıların yaşlılara karşı tutumlarının yaşlı bakım eğitimi almadığını ifade eden katılımcılara kıyasla daha olumlu olduğu görülmekle beraber grupla arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Alan yazında yaşlılıkla ilgili eğitim almış olmanın yaşlılara karşı tutumuna etki etmediğini saptayan birçok çalışma bulunmakla birlikte (Duru Aşiret, Türten Kaymaz, Canbolat ve Kapucu, 2015; Başer, 2017; Koç, 2017) eğitim alma durumunun tutumları olumlu yönde etkilediğini saptayan çalışmalar da mevcuttur (Seferoğlu vd., 2016; Koç, Öztaş, Uysal, Demircan, Erdem, ve Sarı, 2018). Araştırmaya katılan sağlık çalışanlarının büyük çoğunluğu (%92,3) yaşlı bakım eğitimi almanın gerekli olduğunu ifade ederken bir kısmı (%7,7) yaşlı bakım eğitimi almanın gerekli olmadığını ifade etmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sağlık alanında çalışan personelin yaşlılara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, katılımcıların yaşlılara ilişkin genel tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular, katılımcılar tarafından tutum cümlelerine verilen yanıtlar ve sosyo-demografik değişkenler ele alınarak incelendiğinde cinsiyet, yaş grupları, medeni durum, gelir düzeyi, yerleşim yeri, eğitim durumu, meslek grupları, çalışılan süre, 65 yaş üstü yaşlı ile yaşama durumu ve yaşlılık alanında eğitim alma arasındaki ortalama puan farkının istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır. Aile tipi değişkeninde ise ortalama puan farkının anlamlı olmadığı saptanmıştır. Katılımcıların yaşı, medeni durumu, aile tipi, eğitim düzeyi, yerleşim birimi, yaşlılarla yaşama durumu ve yaşlılık alanında eğitim alma durumlarına göre yapılan analizlerde katılımcıların yaşlılara karşı tutumlarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizde bu değişken grupları arasında kısmi farklar bulunsa da bu farklar istatistiksel olarak anlamlı olmadığından söz konusu değişkenlerin yaşlılığa yönelik tutumları etkilemediği tespit edilmiştir. Yaşlılığa ilişkin tutumla ilgili bulgulara bakıldığında, erkeklerin kadınlara göre; 29-39 yaş aralığındaki katılımcıların diğer yaş aralığındaki katılımcılara göre; bekarların evlilere göre; geliri gidere eşit olan kişilerin geliri giderden fazla olan ve geliri gideri karşılamayan katılımcılara göre; yaşamının büyük çoğunluğunu büyükşehirde geçirenlerin küçük şehir, ilçe ve köyde geçirenlere göre; parçalanmış aileye sahip kişilerin çekirdek ve geniş aileye sahip olanlara göre; lise mezunlarının önlisans, lisans ve üstü mezunlara göre; diğer meslek elemanları doktor, hemşire, sosyal hizmet uzmanı, yaşlı bakım elemanı ve teknisyenlere göre; 16 yıl ve üstü süredir sağlık çalışanı olarak çalışan sağlık personelinin bir yıldan az, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıldır çalışanlara göre; 65 yaş ve üstü yaşlılarla hiç birlikte yaşamayanların belirli sürelerde yaşamış katılımcılara göre; bakım personelinin meslek elemanlarına göre; yaşlı bakım eğitimi aldığını ifade eden katılımcıların yaşlı bakım eğitimi almadığını ifade eden katılımcılara göre yaşlılara yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Gelecekte örneklem büyüklüğünün artırılarak konunun çalışılması, konuya ilişkin daha ayrıntılı derinlemesine veri elde edilmesini sağlayabilir. Benzer ölçek ve testlerin sağlık kurumlarında hizmet veren personele yönelik hizmet içi eğitim programlarında ön test ve son test olarak uygulanması önerilmektedir. Bu sayede tutum profili somutlaştırılmış olacaktır. Ayrıca yaşlılık alanında hizmet verecek personel seçiminde tutum ölçümünün yapılmasının, kişilerden daha yüksek verimin elde edilmesinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Sağlık kurumlarında çalışan meslek elemanlarının yaşlılara karşı tutumları belirli aralıklarla değerlendirilmelidir. Bu konuda eylem planlarında hedef ve stratejiler belirlenmelidir. Yapılan çalışmada yaşlı bireylerle yaşanan sorunların yaşlılığa yönelik tutumları etkilediği bulgusundan yola çıkarak sağlık çalışanlarının sorunları belirlenmesi ve çalışma şartlarının ihtiyaçlara göre düzenlenmesinin fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıbelli, D. (2010). *Hemşirelerin geriatrik hasta bakımında karşılaştıkları güçlüklerin ve tutumlarının belirlenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Adıbelli D., Türkoğlu N. & Kılıç D.(2013). Öğrenci hemşirelerin yaşlılığa ilişkin görüşleri ve yaşlılara karşı tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*. 6(1), 2-8.
- Adkins, D.M., Mayhew, Sl., Gavaza, P. & Rahman, S. (2012). Pharmacy students' attitudes toward geriatric nursing home patients. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76-81.
- Afarigan, B. & Abedi, H. A. (2016). Investigating the relationship between ageism and some demographic aspects in offering nursing care to elder patients of Al-Zahra hospital. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 12(5), 233- 238.
- Almendaras, B., Ashley, J., Baldwin, K., Broome, B. & Counts, M. (2003). *Handbook of geriatric nursing care*. (2nd edition). Philadelphia: Springhouse Pub Co.
- Altunay, Z. & Özkul, M.(2022). Geçmişin değeri günün sosyal problemi: yaşlılık ve modern toplumda yaşlı bakımı, *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 13(35), 1012-1036.
- Arslanoğlu, İ. (2016). *Bilimsel yöntem ve araştırma teknikleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Arun, Ö. & Pamuk, D. (2014). Kurumsal bakım sektöründe Ageism: yaşlı bakım personelinin yaşlanma ve yaşlılığa ilişkin ayrımcı tutumlarının nedenleri ve müdahale önerileri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(2), 19-33.
- Ayaz Alkaya, S. & Birimoğlu Okuyan C.(2017). Hemşirelik öğrencilerinin yaşlı bireylere yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 4(1),43-52.
- Ayoğlu, F., Kulakçı, H., Kuzlu Ayyıldız, T., Korkmaz Arslan, G. & Veren, F. (2014). Attitudes of Turkish nursing and medical students toward elderly people. *Journal of Transcultural Nursing*, 25(3), 241-248.
- Başer, G. (2017). Huzurevinde çalışan bakım personelinin yaşlılara karşı tutum ve ayrımcılık düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Canlı Özer, Z. & Terkeş, N. (2014). Evaluation of nursing students' attitudes toward ageism in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 2512-2515.

- Ceylan, H. & Öksüz, M. (2015). Sosyal hizmet lisans öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(39), 566-577.
- Çağlar, T. (2019). Yaşlıya bakım verenlerle çalışma. Yaşlılık ve Sosyal Hizmet içinde (s.103-125). Ankara: Nika Yayınevi.
- Çilingiroğlu, N. & Demirel, S.(2004). Yaşlılık ve yaşlı ayrımcılığı, *Türk Geriatri Dergisi*, 7(4), 225-230.
- Çöllü, E.F. & Öztürk, Y.E.(2014). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2), 373-404.
- Demir Gökmen, B. Kanbay, Y. Fırat, M. Akçam, A. & Öztürk, Ş. (2020). Yaşlıya yönelik tutumlar ve etkileyen etmenlerin incelenmesi, *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 253-63.
- Demirci Aksoy, A. (2016) Türk kültüründe aile, kadın ve yaşlı. Ed. T. Çetin ve Meydan A., *Türk Kültüründe Coğrafya II* içinde (s:367-387). Ankara: PEGEM Akademi.
- Doherty, M., Mitchell, E.A. & O'neill, S. (2011). Attitudes of health care workers towards older people in a rural population: a survey using the Kogan scale. *Nursing Research and Practice*, 1-7.
- Duru Aşiret, G., Türten Kaymaz, T., Canbolat, Ö. & Kapucu, S. (2015). Hemşirelerin yaşlıya ilişkin tutumları. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 17(1), 10-20.
- Duyan, V. & Koç, N.E. (2019). Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı kuruluşlarda görev yapan meslek elemanlarının yaşlılara yönelik tutumlarının belirlenmesi: Ankara örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(45), 827-856.
- Gökdal, M. (2019). Yaşlı bakım alanında çalışan personelin yaşlılara yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Ankara örneği, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gümüsoğlu, F. & Tambağ, H.(2023). Hemşirelerin yaşlı hastalara karşı tutumları ve bakım davranışlarının incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 10(3), 256-263.
- Güven, Ş., Uçakan Muz, G. & Efe Ertürk, N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı değişkenlerle ilişkisi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15(2), 99-105.
- Hawkins, M. J. (1996). College students' attitudes toward elderly persons. *Educational Gerontology*, 22(3), 271-279.
- Hweidi, I.M. & Al- Obeisat, S.M. (2006). Jordanian nursing students' attitudes toward the elderly, *Nurse Education Today*, 26(1), 23-30.
- Kalınkara, V. (2016). Temel gerontoloji yaşlılık bilimi. 1.Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kearney, N., Miller, M., Paul, J., Smith, K. (2000). Oncology healthcare professionals' attitudes toward elderly people. *Ann Oncol*, 11(5), 599-601.
- Keskin, G. (2019). X, Y, Z kuşaklarının yaşlılara yönelik tutumlarının değerlendirilmesi; İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, D. & Adıbelli, D. (2011). The validity and reliability of Kogan's attitude toward old people scale in Turkish society. *Health*, 3(9), 602-608.

- Koç, A., Yıldırım, R., Gürcü, M. & Vefik Uluçay, D. (2013). Assessing young university students' behaviour regarding age discrimination. *The Annals of Eurasian Medicine*, 1(3), 49-55.
- Koç, N.E. (2017). *Sosyal hizmet alanında çalışan profesyonellerin yaşlılığa karşı tutumlarının ve geriatrik yetkinliklerinin belirlenmesi: Ankara örneği*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, A., Öztaş, D., Uysal, N., Demircan, Z., Erdem, Ö. & Sarı, E. (2018). Klinik hemşirelerinin yaşlılara ilişkin düşünce ve tutumları. *Ankara Medical Journal*, 18(4), 500-507.
- Kogan, N. (1961). Attitudes toward old people in an older sample. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62(3), 616-622.
- Mancılık, A. (2015). Sosyal hizmet öğrencilerinin müracaatçı olarak yaşlılarla çalışma ve yaşlılara yönelik tutumlarının belirlenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McCracken, A., Fitzwater, E., Lockwood, M. & Bjørk, T. (1995). Comparison of nursing students' attitudes toward the elderly in Norway and the United States. *Educational Gerontology*, 21, 167-180.
- Seferoğlu, M., Yıldız, D., Büyükkoyuncu Pekel, N., Yıldız, A., & Tufan, F. (2016). Attitudes of neurology specialists toward older adults. *Aging Clinical and Experimental Research*, 29(4), 787-792.
- Söderhamn, O., Lindercrona, C. & Gustavsson, S. M. (2001). Attitudes toward older people among nursing students and registered nurses in Sweden. *Nursing Education Today*, 21(3), 225-229.
- Soyuer, F., Ünalın, D., Güleser, N. & Elmalı, F. (2010). Sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı demografik değişkenlerle ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(2), 20-25.
- Strugala, M., Talarska, D. & Wysocki, J. (2016). Attitudes towards the elderly among nursing students in Poland – Initial finding. *Journal of Geriatrics & Geriatric Research*, 5(1), 1-8.
- Turan, E., Yanardağ, M. & Metintaş, S. (2016). Attitudes of students of health sciences towards the older persons. *Nurse Education Today*, (36), 53-57.
- Ünalın, D., Soyuer, F., & Elmalı, F. (2012). Geriatri merkezi çalışanlarında yaşlı tutumunun değerlendirilmesi. *Kafkas Tıp Bilimleri Dergisi*, 2(3), 115-120.
- Yen, C. H., Liao, W. C., Chen, Y. R., Kao, M. C., Lee, M. C. & Wang, C. C. (2009). A Chinese version of Kogan's attitude toward older people scale: reliability and validity assessment. *International Journal of Nursing Studies*, 46(1), 38-44.
- Yılmaz, M., Altınok, M., Badel, P., Darıcı, M. & Sungur, M. (2012). Genç erişkinlerin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumları. *Turkish Journal of Geriatrics*, 15(4), 416-423.
- Zampieron, A., Saraiva, M., Corso, M. & Buja, A. (2012). An international Survey on attitudes of renal nurses towards older people. *Journal of Renal Care*, 38(4), 213-21.

Research Article

Sağlık Çalışanlarının Demografik Özelliklerine Göre Yaşlı Bireylere Yönelik Tutumları

*Healthcare Professionals' Attitudes Towards Elderly According to Their
Demographic Characteristics*

Hande ŞAHİN & Aybala DEMİRCİ AKSOY

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The change in family structure and changes in culture and values during the urbanization process bring the issue of caring for the elderly, another social problem emerging in old age, to the agenda. Even if individuals aged 65 and over are not sick and do not need care, their chances of needing help and care increase because of their high risk of contracting a disease and having physical disabilities. Services to be provided at home and in institutions for the elderly have started to gain importance with the increased number of the elderly who need help from someone to continue their daily lives and the differentiated demographic structure. In today's nuclear family structure, the basic needs of the elderly, particularly health problems, shelter, and care, are increasingly met with state institutions' support. At this point, healthcare professionals who contact the elderly the most play a critical role in uninterrupted diagnosis, treatment, and care. Hence it is essential to determine healthcare personnel's attitudes towards the elderly and ensure that healthcare personnel providing service to the elderly deliver services with the awareness of the impacts of their attitudes. Accordingly, the present study was conducted to determine the attitudes of healthcare personnel towards the elderly.

Method

The study used descriptive research, one of the quantitative research methods. The study group consisted of 117 healthcare workers who were selected by a random sampling method and volunteered to participate in the study. Data were collected using "Kogan's Attitudes Toward Old People Scale," adapted by Kılıç and Adıbelli (2011), and by employing the face-to-face interview technique between March 3-17, 2023. The data were evaluated using descriptive statistical methods. Furthermore, in comparing quantitative data between the groups among the categories of some socio-demographic variables such as gender, occupation, place of residence, and the status of living with an older adult, the t-test and analysis of variance were used to determine the difference between the groups. Pairwise comparisons were performed to reveal between which groups there were significant differences. The research findings in the groups causing the difference were evaluated at a 95% confidence interval and a 5% significance level.

Conclusion

As a result, participants obtained an average score of 93.28 on the scale. According to this mean value, participants' sentiments toward the elderly were found to be good. Furthermore, when healthcare workers' attitudes toward the elderly were assessed based on their individual characteristics, it was discovered that women had more positive attitudes than men, single healthcare workers had more positive attitudes than married ones, and healthcare workers from fragmented families had more positive attitudes than those from nuclear and extended families. The study's drawback is its tiny sample size, which was caused by timing restrictions. In the future, examining the subject with a larger sample size may yield more detailed information on the issue. It is recommended that similar scales and tests be applied as pre-tests and post-tests in in-service training programs for personnel providing service in health institutions.

Araştırma Makalesi / Research Article

2018 ve 2024 Ortaokul Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Bilimsel Muhakeme Becerileri Açısından Karşılaştırılması¹*Comparison of 2018 and 2024 Secondary School Science Curriculums in Terms of Scientific Reasoning Skills.*Zeynep IRMAK ² & Demet ÇETİN ³

Geliş/Received: 02.07.2024

Kabul/Accepted: 08.11.2024

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2018 ve 2024 ortaokul fen bilimleri öğretim programlarını bilimsel muhakeme becerileri açısından karşılaştırmaktır. İncelenen bilimsel muhakeme becerileri korelasyonel düşünme becerisi, değişkenlerin kontrolü, hipotetik düşünme becerisi, orantısız düşünme becerisi ve olasılıklı düşünme becerisidir. Bu amaçla 2018 ortaokul fen bilimleri öğretim programı kazanımları ile 2024 ortaokul fen bilimleri öğretim programı öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri içerik analizi yapılarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda hipotetik düşünme becerisinin aşamalarından birisi olan hipotez oluşturma ilgili kazanımlara 2018 öğretim programında yer verilmediği 2024 öğretim programında yer verildiği görülmüştür. Ancak hipotetik düşünme becerisinin diğer aşamaları olan hipotezlerin test edilmesi ve hipotezlerle ilgili karar verme becerileri ile ilgili kazanımlara her iki programda da yer verilmediği görülmüştür. 2018 fen bilimleri öğretim programında orantısız düşünme becerilerinin kullanmayı gerektiren kazanımlar olduğu görülmüştür. Orantısız düşünme becerileri 2024 fen bilimleri öğretim programında ise öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde “model oluşturma” ifadelerinin bazılarıyla ilişkilendirilmiştir. Olasılıklı düşünme becerileri ile ilgili kazanımlara, 2018 öğretim programında deneylerin sonuçlarını tahmin etme şeklinde yer verilirken 2024 öğretim programında deneylerin sonuçlarını tahmin etmenin yanı sıra sosyobilimsel konularla ilgili tahmin yürütme şeklinde yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel muhakeme becerileri, fen bilimleri öğretim programı, kazanım, öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri

Abstract

The purpose of this study is to compare the 2018 and 2024 secondary school science curriculum in terms of scientific reasoning skills. The scientific reasoning skills examined are correlational thinking skills, control of variables, hypothetical thinking skills, proportional thinking skills and probabilistic thinking skills. For this purpose, the acquisitions of 2018 secondary school science curriculum were compared with the learning outcomes and process components of the 2024 secondary school science curriculum by content analysis. As a result of the comparison, it was seen that the learning outcomes related to hypothesis formation, one of the stages of hypothetical thinking skill, were not included in the 2018 curriculum, but were included in the 2024 curriculum. However, it was observed that the other stages of hypothetical thinking skills, namely testing hypotheses and decision-making skills related to hypotheses, were not included in both programs. It has been observed that there are acquisitions in the 2018 science curriculum that require the use of proportional thinking skills. Proportional thinking skills are associated with some of the “modeling” expressions in the learning outcomes and process

¹ Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde yürütmekte olduğu doktora tezi kapsamında hazırlanmıştır.

² Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, E-posta:irmakzynep@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3589-5222>

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, E-posta: demetcetin@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1186-4229>

components of the 2024 science curriculum. While the learning outcomes related to probabilistic thinking skills were included in the 2018 curriculum in the form of predicting the results of experiments, in the 2024 curriculum they were included in the form of predicting the results of experiments as well as making predictions about socioscientific issues.

Keywords: *Scientific reasoning skills, science curriculum, acquisition, learning outcomes, process components*

1. GİRİŞ

21. yüzyıl eğitiminde öğrencilerin iyi bir akademik performans elde edebilmesi için bilimsel akıl yürütme yeteneği kazanmaları önemli bir faktördür (Hrouzková ve Richterek, 2021). Lazonder ve Janssen'e (2021) göre bilimsel akıl yürütme, araştırmaların planlanması, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesinde yer alan bilişsel süreçleri ifade eder. Morris, Croker, Masnick ve Zimmerman (2012) bilimsel muhakemenin, hipotez veya teorilerin üretilmesi, test edilmesi ve revize edilmesinde yer alan akıl yürütme ve problem çözme becerilerini içeren amaçlı bir bilgi arayışı olduğunu ve bu becerilerin tamamen gelişmiş olması durumunda, bilgi edinme sürecini ve kavramsal değişim sürecini yansıttığını belirtmiştir. Akıl yürütme, aynı zamanda günlük yaşamda karar vermede, veri toplama, argümanları değerlendirme gibi bir dizi süreçte rol oynar (Pelamonia, Mahanangingtyas ve Johannes, 2017).

Piaget'e göre akıl yürütme becerilerinin gelişimi, somut akıl yürütmeden biçimsel akıl yürütmeye doğru başlamaktadır (Hotulainen ve Telivuo, 2015; Khan ve Rana, 2021). Somut akıl yürütme, somut problemlerle uğraşırken kullanılan akıl yürütme; biçimsel akıl yürütme, çeşitli problem türlerinde kullanılan akıl yürütme; geçişsel akıl yürütme ise, akıl yürütmenin somut akıl yürütmeden biçimsel akıl yürütmeye geçişini ifade etmektedir (Etzler ve Madden, 2014). Bilimde somut beceriler gözlem yapmayı, çıkarım yapmayı, sayıları kullanmayı, ölçüm yapmayı, sınıflandırmayı, iletişim kurmayı ve tahminlerde bulunmayı içerirken, biçimsel akıl yürütme ise deneylerde değişkenleri kontrol etmeyi, hipotezleri formüle etmeyi, operasyonel olarak tanımlamayı ve yorumlamayı içermektedir (Woolley vd., 2018). Bilimsel akıl yürütme deneyle özdeştir ve bilimsel akıl yürütme düzeyini belirlemek için geliştirilen testler deneylerdeki süreçlerle ilgilidir. Bu nedenle Lawson, değişkenleri kontrol etme yeteneği, korelasyonel akıl yürütme, kombinasyon akıl yürütme, orantısal akıl yürütme ve olasılıksal akıl yürütmenin dahil olduğu bilimsel muhakeme becerileri testi geliştirmiştir (Hrouzková ve Richterek, 2021). Bu düşünme becerilerinden hipotetik düşünme becerisi ile bir olayın nedenleriyle ilgili öngörülerde bulunularak hipotezler üretilir, üretilen hipotezlerin gerçekleşme olasılığı dikkate alınarak olasılıklı düşünülür ve bu aşamalardan sonra hipotezlerin deneyler ile test edilmesi aşamasına geçilir. Deneylerde değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerileri ile bağımsız değişken, bağımlı değişken ve kontrol edilen değişkenler belirlenir ve hipotezler test edilir. Hipotezlerin test edilmesiyle korelasyonel düşünme ve orantısal düşünme becerileri kullanılarak kesin bir yargıya varılır (Dökme, 2019).

Bilimsel düşünme, bilimsel uygulamaları kullanarak bilgi aramanın yoludur (Klahr, Zimmerman ve Matlen, 2019; Zimmerman ve Klahr, 2018). Bu bilimsel süreç, bireye, bir olguyu açıklamak için elde edilen kanıtların güvenilirliğini değerlendirme becerisi sağlar (Clouse, 2017). Jirout (2020) bilimsel düşünmeyi, amaçlı sorular oluşturmak, hipotezler kurmak ve hipotezleri test etmek, gözlemler yapmak, örüntülerin farkına varmak ve çıkarımlar yaparak bir olgu hakkında amaçlı olarak bilgi aramak olan bilimsel bir süreç olarak tanımlamakta ve çocukların erken yaşlarda bu süreçte sorular sorarak ve keşfederek bu süreçte dahil olduğunu bildirmektedir. Bu nedenle, bilimsel düşünmenin gelişimi için araştırmaya dayalı yaklaşımının ana unsuru olan temel bilimsel becerilerin fen öğretimine entegre edilmesi gerekmektedir (García Carmona, 2020; Harlen, 2014).

Bilimsel muhakeme becerilerinin gelişimi yaş ilerledikçe azalmaktadır. Bunun olası sebeplerinden birisi ise bilimsel muhakeme becerileri gibi üst düzey becerilerin kazanılması

için iyi tasarlanmış öğrenme ortamlarının gerekli olmasıdır (Morris vd., 2012). Açık bir eğitim veya bir pratik olmadan bu becerilerin gelişmesi mümkün değildir (Kuhn ve Franklin, 2006). Bu bağlamda bu becerilerin doğrudan öğretimi için öncelikle müfredatta yer alması gerekmektedir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Bilimsel Gelişme için Amerikan Birliği (AAAS) ve Ulusal Bilim Eğitimi ve Araştırma Kurumları Bilimler Akademisi (NAS), bilimsel akıl yürütmenin temele alındığı ulusal ve uluslararası içerik standartları ile müfredat geliştirilmesini desteklemiştir (National Research Council, [NRC], 2012; United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2010). Bu kuruluşlar, bilimsel akıl yürütme ile bilimsel yöntemin ve kavramsal bilginin müfredata entegre edilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Bilimsel muhakeme becerilerinin geliştirilmesine yönelik müfredat ile öğrencilerin muhakeme kapasiteleri geliştirilecek ve yetkin bilimsel muhakemeciler olmaları sağlanacaktır (Stammen, Malone ve Irving, 2018).

Öğrencilerin açıkça hipotezler ve teoriler üretip test ettikleri çok az fen müfredatı mevcuttur. Bu az sayıdaki müfredatta ise öğrencilere öncelikle hangi hipotezin doğru olduğu ve onu tam olarak nasıl test edecekleri anlatılmaktadır. Bu nedenle, araştırmacıların ve müfredat geliştiricilerin yapması gereken şeylerden birisi, öğrencilerin kafa karıştırıcı gözlemlerle daha çok karşılaşacakları ve karşılaştıkları problemlere alternatif açıklamalar üretip test edebilmelerine olanak sağlayan dersler tasarlamak, değerlendirmek ve yaymaktır (Lawson, 2004). Derslerin bu şekilde tasarlanabilmesi için bu becerilere öncelikle müfredatta yer verilmesi gereklidir. Derslerin bu şekilde tasarlanabilmesi için fen bilimleri öğretim programında bilimsel muhakeme becerilerine yer verilmesi önemlidir. 2024 fen bilimleri öğretim programı incelendiğinde programın içerik çerçevesi, kavramsal beceri, fiziksel beceri, eğilimler ve alan becerilerinden oluştuğu görülmüştür. İçerik çerçevesi “bilgi kümelerini”, kavramsal beceriler, “bütünleşik becerileri, üst düzey düşünme becerilerini ve temel becerileri” fiziksel beceriler “kol, bacak, gövde ve kas gruplarının doğru ve tutarlı hareketlerini” eğilimler “benlik eğilimlerini, sosyal eğilimleri, entelektüel eğilimleri” ve alan becerileri ise “bilimsel gözlem becerisini, sınıflandırma becerisini, bilimsel gözleme dayalı tahmin becerisini, bilimsel veriye dayalı tahmin becerisini, operasyonel tanımlama becerisini, hipotez oluşturma becerisini, deney yapma becerisini, bilimsel çıkarım yapma becerisini, bilimsel model oluşturma becerisini, tümevarıma dayalı akıl yürütme becerisini, tümdengelim dayalı akıl yürütme becerisini, kanıt kullanma becerisini ve bilimsel sorgulama becerisini” kapsamaktadır (MEB, 2024a). Programda 5., 6., 7. ve 8.sınıf seviyelerinde yer verilen alan becerileri Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1. 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programında 5.,6.,7. ve 8.Sınıf Seviyelerinde Yer Verilen Alan Becerileri

Beceri	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf
Alan Becerileri	Bilimsel Çıkarım Yapma Becerisi	Sınıflandırma Becerisi	Bilimsel Model Oluşturma Becerisi	Bilimsel Çıkarım Yapma Becerisi
	Bilimsel Model Oluşturma Becerisi	Bilimsel Çıkarım Yapma Becerisi	Bilimsel Çıkarım Yapma Becerisi	Sınıflandırma Becerisi
	Operasyonel Tanımlama Becerisi	Bilimsel Model Oluşturma Becerisi	Tümevarıma Dayalı Akıl Yürütme Becerisi	Bilimsel Model Oluşturma Becerisi
	Tümevarıma Dayalı Akıl Yürütme Becerisi	Deney Yapma Becerisi	Bilimsel Gözlem Becerisi	Bilimsel Gözlem Becerisi
	Sınıflandırma Becerisi	Bilimsel Gözlem Becerisi	Hipotez Oluşturma Becerisi	Hipotez Oluşturma Becerisi
	Bilimsel Gözlem Becerisi	Hipotez Oluşturma Becerisi	Kanıt Kullanma Becerisi	Deney Yapma Becerisi
	Bilimsel Gözleme Dayalı Tahmin Becerisi	Kanıt Kullanma Becerisi	Bilimsel Gözleme Dayalı Tahmin Becerisi	Bilimsel Sorgulama Becerisi
	Bilimsel Çıkarım Yapma Becerisi	Bilimsel Gözleme Dayalı Tahmin Becerisi	Hipotez Oluşturma Becerisi	Bilimsel Gözleme Dayalı Tahmin Becerisi
	Bilimsel Çıkarım Yapma Becerisi	Bilimsel Veriye Dayalı Tahmin Becerisi	Deney Yapma Becerisi	Tümevarıma Dayalı Akıl Yürütme Becerisi

Hipotez Oluşturma Becerisi	Tümdengelim Dayalı Akıl Yürütme Becerisi	Bilimsel Sorgulama Becerisi	Operasyonel Becerisi	Tanımlama
Deney Yapma Becerisi				

Not: Alan Becerileri, 2024 fen bilimleri öğretim programından alınmıştır.

Programda yer verilen alan becerilerinin bazıları, bilimsel muhakeme becerilerinin alt becerileri ile örtüşmektedir (Tablo 1’de programdaki alan becerilerine, Tablo 2’de bilimsel muhakeme becerilerinin tanımlarına yer verilmiştir.). 2018 fen bilimleri öğretim programında ise bilimsel süreç becerilerinin alt becerileri (gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma) ile bilimsel muhakeme becerilerinin alt becerilerinden bazılarının örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda bilimsel muhakeme becerilerine 2018 ve 2024 fen bilimleri öğretim programlarında yer verildiği görülmektedir. Araştırmamız 2018 fen bilimleri öğretim programında yer verilen bilimsel muhakeme becerileri ile ilişkili kazanımlarda nasıl bir değişiklik yapıldığının ve bilimsel muhakeme becerileri ile ilgili tespit edilen eksikliklerin 2024 öğretim programında giderilip giderilmediğinin görülmesi açısından önemlidir. Ayrıca inceleme sonucunda 2024 fen bilimleri öğretim programında yer verilen bilimsel muhakeme becerileri ile ilgili öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerindeki eksiklikler de tespit edilmiştir. Belirlenen eksiklikler bu programda yapılacak olan olası değişikliklere rehberlik edecektir. Programdaki bilimsel muhakeme becerileri ile ilgili eksikliklerin giderilmesi ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılacak becerilerin değiştirilmesini ve öğrencilerin bu becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir. Bu bağlamda araştırmamızda 2018 fen bilimleri öğretim programındaki bilimsel muhakeme becerileri ile ilişkili kazanımlarda yapılan değişikliklerin görülmesi amacıyla 2018 ve 2024 fen bilimleri öğretim programları karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve değişikliklerin ne şekilde yapıldığı belirlenmiştir. İncelememizde irdelenen bilimsel muhakeme becerileri değişkenlerin kontrolü, hipotetik düşünme becerisi, korelasyonel düşünme becerisi, orantısal muhakeme becerisi ve olasılıklı düşünme becerisidir.

1.1. Araştırmanın Problemi

2018 fen bilimleri öğretim programındaki bilimsel muhakeme becerileriyle ilişkili kazanımlar ile 2024 fen bilimleri öğretim programındaki bilimsel muhakeme becerileriyle ilişkili öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmamızda 2018 ortaokul fen bilimleri öğretim programındaki kazanımlar ile 2024 ortaokul fen bilimleri öğretim programındaki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesiyle bilimsel muhakeme becerileri açısından irdelenmiştir. “Doküman incelemesi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilir” (Özkan, 2021).

2.2. Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını 2018 ve 2024 (5.,6.,7., ve 8.sınıflar) fen bilimleri öğretim programları oluşturmaktadır. Programlarda öğrencilere kazandırılması amaçlanan davranışlar 2018 öğretim programında kazanım olarak 2024 öğretim programında öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri olarak ifade edilmiştir. 2024 öğretim programında öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri “öğrenme yaşantıları sonunda öğrenciye kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve becerilerin süreç bileşenleri” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a) şeklinde tanımlanmıştır.

Bu nedenle araştırmamızda 2018 öğretim programı ile ilgili ifadelerde kazanım ifadesi, 2024 öğretim programında öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri ifadesi kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda 2018 ortaokul fen bilimleri öğretim programındaki kazanımlar ile 2024 ortaokul fen bilimleri öğretim programındaki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri içerik analizi ile analiz edilmiştir. “İçerik analizi, sosyal gerçekliği araştıran nesnel, sistematik, tündengelim dayalı okuma aracı olarak önceden belirlenen ölçütlere göre kavramlardan, metinlerden, sözlü veya yazılı materyallerden anlamlar çıkarmayı amaçlayan metodolojik araç ve teknikler bütünüdür. Niceli nitel dönüşürebilmeyi sağlayan çok işlevli ve giderek gelişen bir tekniktir” (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Araştırmamızda bilimsel muhakeme becerilerinden korelasyonel düşünme becerisi, değişkenlerin kontrolü, hipotetik düşünme becerisi, orantısal düşünme becerisi ve olasılıklı düşünme becerisi ele alınmıştır. Bu becerilerin tanımlarına göre kodlama listesi oluşturulmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. Bilimsel Muhakeme Becerileri ile ilgili Kodlamalar

Bilimsel Muhakeme Becerileri	Bilimsel Muhakeme Becerilerinin Tanımları	Bilimsel Muhakeme Becerisi ile İlgili Kodlamalar
Korelasyonel Düşünme	Farklı değişkenlerin birbiri ile ilişkilendirilmesidir. Değişkenler arasında nasıl bir ilişki olduğunun ya da bağlantı olup olmadığının düşünülmesi sürecidir. (Çepni, 2008).	Değişkenler arası ilişki
Değişkenlerin kontrolü	Değişkenler bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişken olmak üzere üç kategoriye ayrılabilir (Lawson, 1995). Bir deneyde, araştırmayı yapan kişi tarafından değiştirilen koşullar bağımsız değişken, yapılan değişikliğe bağılı olarak değişen koşullar ise bağımlı değişkenlerdir. Kontrol değişkenleri bir deneyde sabit tutulması gereken değişkenlerdir (Ramig, Bailer ve Ramsey, 1995).	Bağımsız değişkenin belirlenmesi Bağımlı değişkenin belirlenmesi Kontrol edilen değişkenin belirlenmesi
Hipotetik Düşünme	Hipotetik düşünme için gerekli olan beceriler, birçok hipotez oluşturulması ve her bir hipotezin değerlendirilmesi, test edilecek bir hipotez seçimi, hipotezden tahminler oluşturulması, tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etmek için deneylerin kullanılması, tahminler doğruysa, hipotez doğrulanması, doğru değilse hipotezin doğrulanmaması şeklinde sıralanabilir (Han, 2013).	Birden fazla hipotez oluşturma Hipotez seçimi Hipotezden tahmin oluşturulması Deney yapma Hipotezin doğrulanması ya da doğrulanmaması
Orantısal Düşünme	Değişkenlerin birbirine oranının kavranması ve değişkenler arası ilişkilerin kıyaslanmasında kullanılan bir beceridir (Çepni, 2008). Orantısal düşünme becerisi, araştırmadan elden edilen bulguların matematiksel olarak analiz edilerek değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesini sağlar (Dökme, 2021). Kavramlar arasındaki ilişkilerin gösterilmesinde matematiksel modeller, gerçeğinin belirli oranda büyütüldüğü yapılarla ise büyütülmüş veya küçültülmüş modeller kullanılmaktadır (Düşkün ve Ünal, 2015).	Değişkenler arasında oranın kavranması Değişkenler arası ilişkilerin karşılaştırılması Model oluşturma
Olasılıklı Düşünme	Olasılıklı düşünme, bir deneyin sonucunda elde edilebilecek sonuçları tahmin etme, uygun verileri toplayarak olasılığın sayısal değerini hesaplamak, bir deneyde ortaya çıkma ihtimali en düşük ve en yüksek olayları tahmin etme, gerçekleşecek bir olayda olasılık durumlarını belirleme, birbirinden bağımsız ve birbirine bağımlı olayları ayırt etmek için sayısal olasılıkları kullanma becerisidir (Jones, Thornton, Langrall ve Tarr, 1999).	Deneyin sonucunu tahmin etme Olasılığın sayısal değerini hesaplama Yüksek ve düşük olasılıklı durumları belirleme Birbirine bağılı olayları ayırt etme Birbirinden bağımsız olayları ayırt etme

2018 fen bilimleri öğretim programının 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerindeki toplam 223 kazanım (MEB, 2018a) ile 2024 fen bilimleri öğretim programının 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde yer alan 143 kazanım (MEB, 2024a) incelenerek Tablo 2’de yer alan kodlamaların geçtiği kazanımlar belirlenmiştir. Böylece kazanımların hangi beceriye ait olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her sınıf düzeyindeki korelasyonel düşünme becerisi, değişkenlerin kontrolü, hipotetik düşünme becerisi, orantısal düşünme becerisi ve olasılıklı düşünme becerisi ile ilgili

kazanımların sayısı belirlenmiştir. Bilimsel muhakeme becerileri ile ilgili kodlamalar, bu kodlamaların yer aldığı 2018 öğretim programı kazanımlarından ve 2024 öğretim programı öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinden örnekler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Bilimsel Muhakeme Becerileri ile İlgili Kodlamaların Yer Aldığı 2018 Öğretim Programı Kazanımlarından ve 2024 Öğretim Programı Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşenlerinden Örnekler

Beceri	Kodlama	2018	2024
Korelasyonel Düşünme	Değişkenler arası ilişki	Yol, zaman ve sürat arasındaki ilişkiyi grafik üzerinde gösterir.	Tohumun çimlenmesine etki eden faktörlerin <i>neden sonuç ilişkilerini</i> belirler.
Değişkenlerin Kontrolü- Hipotetik Düşünme Becerisi	Bağımsız değişkenin belirlenmesi Bağımlı değişkenin belirlenmesi Kontrol edilen değişkenin belirlenmesi Deney yapma	Bitki ve hayvanlardaki büyüme ve gelişme süreçlerini örnekler vererek açıklar. *Tohumun çimlenmesini etkileyen faktörlerle ilgili olarak <i>bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenleri</i> içeren bir <i>deney yapılması</i> sağlanır) Katı basıncını etkileyen değişkenleri <i>deneyerek keşfeder</i> .	Bir elektrik devresindeki ampul parlaklığını etkileyen değişkenlerin neler olduğuna ilişkin <i>hipotez oluşturabilme</i> *Ampul parlaklığındaki <i>bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenleri</i> belirler. * <i>Bağımsız değişken</i> olarak pil sayısı ve ampul sayısını kontrol eder. Çözümne hızına etki eden faktörler ile ilgili <i>hipotez oluşturabilme</i> *Çözümne hızını etkileyen <i>değişkenleri belirler</i> .
Orantısal Düşünme	Değişkenler arası ilişkilerin karşılaştırılması	Güneş'in büyüklüğünü Dünya'nın büyüklüğüyle karşılaştıracak şekilde <i>model</i> hazırlar.	Güneş, Dünya ve Ay'ın <i>birbirlerine göre</i> hareketlerini ve büyüklüklerini temsil eden bir <i>model</i> önerir.
Olasılıklı Düşünme	Deneyin sonucunu tahmin etme	Sesin yayılmasını önlemeye yönelik <i>tahminlerde bulunur</i> ve tahminlerini test eder.	Isı etkisiyle maddelerin genişip büzüleceğine yönelik bilimsel gözleme dayalı tahmin yapabilir. * <i>Tahminlerini</i> temellendirmek için gözlem verilerinden sonuç çıkarır. Biyolojideki tehdit eden faktörleri araştırma verilerine dayalı tahmin edebilir *Biyolojideki tehdit eden faktörler konusunda <i>tahminde bulunur</i> . *Biyolojideki tehdit eden faktörler konusunda <i>tahminlerin geçerliğini sorgular</i> .

Kazanımlar ile öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri örnekleri, 2018 ve 2024 fen bilimleri öğretim programlarından alınmıştır.

** 2018 öğretim programı için kazanım açıklamalarını 2024 öğretim programı için süreç bileşenlerini göstermektedir.*

Tablo 3'e göre korelasyonel düşünme becerisi ile ilgili olarak değişkenler arası ilişki kodlaması yapılmıştır. Bu kodlamaya göre korelasyonel düşünme becerisi ile ilgili 2018 ve 2024 öğretim programındaki kazanımlar ile öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri belirlenmiştir. Diğer beceriler için de aynı aşamalar izlenmiştir.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Kodlar, tümevarımlı veya tümdengelimli tasarımda analiz sürecinin farklı zaman dilimlerinde oluşturulmaktadır. Tümdengelimli tasarımda kodlama listesi analiz sürecine başlamadan önce oluşturulurken tümevarımlı tasarımda kodlama listesi analiz sürecinde oluşturulmaktadır Bengtsson (2016, aktaran: Özkan,2023). Araştırmamızda kodlama listesi analiz sürecine başlamadan önce bilimsel muhakeme becerilerinin tanımlarındaki anahtar kavramlardan oluşturulmuştur (Tablo 2). Bundan dolayı tümdengelimli tasarım kullanılmıştır. Tümdengelim yoluyla oluşturulan kod listeleri ile çalışmada kolay bir şekilde yüksek güvenirliliğe ulaşılabilir (Özkan, 2023). Araştırmacıların fikir birliğiyle, 2018 öğretim programındaki kazanımlarda ile 2024 öğretim programındaki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde yer alan kodlamalar belirlenerek becerilerle eşleştirilmiştir. Ayrıca kodlamalar literatürdeki tanımlara göre yapıldığından genel kabul görmüş anahtar kelimelerden oluşmaktadır. Bu da Krippendorff (2018, aktaran: Özkan, 2023)'in ortaya koyduğu geçerlik kriterlerinden birisi olan görünüş geçerliğinin kriterlerini karşılamaktadır. Krippendorff (2018, aktaran: Özkan, 2023)'e göre

görünüş geçerliliği, detaylı gerekçeler sunmanın gerekli olmadığı durumlarda başvuru bir geçerlik türüdür. Görünüş geçerliğinin temelini, fikirlerin ortak bir noktada birleşmesi, herkesin araştırmacı gibi düşündüğü varsayımına dayanması ve çoğunluk tarafından kabul görme oluşturmaktadır.

2.5. 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. Bu çalışmada kamuya açık bir kaynak olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2018 ve 2024 Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları taranarak *doküman analizi* tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Değişkenlerin birbiri ile olan ilişkisinin belirlenmesi, araştırılan olaylar arasında bağlantı olup olmadığının düşünülmesi şeklinde yürüyen bir süreç (Çepni, 2008) olarak tanımlanan korelasyonel düşünmeye, 2018 ve 2024 fen bilimleri öğretim programlarında yer verilmiştir. Kodlamalara göre yapılan içerik analizinde 2018 fen bilimleri öğretim programındaki korelasyonel düşünme ile ilgili kazanımlar ve 2024 fen bilimleri öğretim programındaki öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 2018 ve 2024 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programında Yer Alan Korelasyonel Düşünme Becerisiyle İlişkili Kazanımlar ile Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşenleri

Sınıf Düzeyi	2018	2024
5	Tam gölgeyi etkileyen değişkenlerin neler olduğunu deneyerek keşfeder. (Tam gölge oluşumunda sadece cismin ve ışık kaynağının konumları ile gölgenin büyüklüğü arasındaki <i>ilişki</i> üzerinde durulur.)	Pil ve ampul sayısını <i>değiştirerek</i> ampul parlaklığındaki değişimi neden-sonuç <i>ilişkisi</i> bağlamında belirler.
6	Yol, zaman ve sürat arasındaki <i>ilişkiyi</i> grafik üzerinde gösterir. Koku alma ve tat alma duyuları arasındaki <i>ilişkiyi</i> , tasarladığı bir deneyle gösterir.	Tohumun çimlenmesine etki eden faktörlerin <i>neden sonuç ilişkilerini</i> belirler.
7	Fiziksel anlamda yapılan işin, uygulanan kuvvet ve alınan yolla <i>ilişkili</i> olduğunu açıklar. Gözlemleri sonucunda cisimlerin, siyah, beyaz ve renkli görünmesinin nedenini, ışığın yansımaları ve soğurulmasıyla <i>ilişkilendirir</i> . Ortam değiştiren ışığın izlediği yolu gözlemleyerek kırılma olayının sebebini ortam değişikliği ile <i>ilişkilendirir</i> . Bir devre elemanının uçları arasındaki gerilim ile üzerinden geçen akımı <i>ilişkilendirir</i> .	Fiziksel anlamda yapılan işin kuvvet ve yer değiştirmeye <i>bağlı olduğunu</i> yorumlar ve değerlendirir.

8	Hâl değiştirmek için gerekli ısıнын maddenin cinsi ve kütleleriyle <i>ilişkili</i> olduğunu deney yaparak keşfeder.	Ses kaynağından uzaklık ile ses şiddetinin işitmeye etkisi ile ilgili <i>neden sonuç ilişkilerini</i> belirler. Bir elektrik devresi üzerinde akım-gerilim <i>ilişisine</i> yönelik genelleme yapar. Fotosentez hızı ile onu etkileyen faktörler arasındaki <i>neden sonuç ilişkilerini</i> belirler.
---	---	---

Kazanımlar ile öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri 2018 ve 2024 fen bilimleri öğretim programlarından alınmıştır.

2018 fen bilimleri öğretim programında korelasyonel düşünme becerisi ile ilgili olarak 5. sınıf düzeyinde (1), 6.sınıf düzeyinde (2), 7.sınıf düzeyinde (4) ve 8. sınıf düzeyinde (1) kazanıma yer verilmiştir. 2024 öğretim programının 5.,6. ve 7.sınıf düzeylerinin her birinde (1), 8.sınıf düzeyinde de (3) öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerine yer verildiği görülmektedir.

Bilimsel muhakemenin farklı bileşenleri arasında yer alan değişkenlerin kontrolü, bir hipotezi test etmek için deneydeki değişkenleri bilimsel olarak manipüle etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu tür manipülasyonlarda bazı değişkenler sabit tutulurken diğerleri değiştirilir (Zhou vd., 2016). Han (2013) hipotetik düşünme becerisi için gereken aşamaları, birçok hipotez oluşturulması ve her bir hipotezin değerlendirilmesi, test edilecek bir hipotez seçimi, hipotezden tahminler oluşturulması, tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etmek için deneylerin kullanılması, tahminler doğruysa hipotezin doğrulanması, doğru değilse hipotezin doğrulanmaması olarak sıralamıştır. Bu tanımlara göre değişkenlerin kontrolü, hipotetik düşünme becerisi için gerekli olan deneylerin kullanılması aşamasında yer aldığı için iki beceri ve bu becerilerle ilgili kazanımlar birlikte ele alınmıştır. Kodlamalara göre yapılan içerik analizinde 2018 fen bilimleri öğretim programındaki değişkenlerin kontrolü ve hipotetik düşünme becerisi ile ilgili kazanımlar ve 2024 fen bilimleri öğretim programındaki değişkenlerin kontrolü ve hipotetik düşünme becerisi ile ilgili öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. 2018 ve 2024 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programında Yer Alan Değişkenlerin Kontrolü ve Hipotetik Düşünme Becerileriyle İlişkili Kazanımlar ile Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşenleri

Sınıf Düzeyi	2018	2024
5	Sürtünme kuvvetinin çeşitli ortamlarda harekete etkisini <i>deneyerek keşfeder</i> . Maddelerin ısı etkisiyle hâl değiştirebileceğine yönelik <i>yaptığı deneylerden</i> elde ettiği verilere dayalı çıkarımlarda bulunur. <i>Yaptığı deneyler</i> sonucunda saf maddelerin erime, donma, kaynama noktalarını belirler. Sıcaklığı farklı olan sıvıların karıştırılması sonucu ısı alışverişi olduğuna yönelik <i>deneyler yaparak</i> sonuçlarını yorumlar. Isı etkisiyle maddelerin genişip büzüleceğine yönelik <i>deneyler yaparak</i> deneylerin sonuçlarını tartışır. Tam gölgeyi etkileyen değişkenlerin neler olduğunu <i>deneyerek keşfeder</i> . Bir elektrik devresindeki ampul parlaklığını etkileyen <i>değişkenlerin neler olduğunu tahmin ederek tahminlerini test eder. (Bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişken kavram grupları, örneklerle açıklanır.)</i>	Tam gölgeyi etkileyen <i>değişkenleri</i> açıklar. Şemasını çizdiği elektrik devresine uygun <i>deney yapabilme</i> Çizdiği elektrik devresine uygun <i>deney düzeneği</i> tasarlar. Bir elektrik devresindeki ampul parlaklığını etkileyen değişkenlerin neler olduğuna ilişkin <i>hipotez oluşturabilme</i> Elektrik devrelerindeki ampul parlaklığını etkileyen <i>değişkenleri tanımlar</i> . Ampul parlaklığındaki <i>bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenleri</i> belirler. <i>Bağımsız değişken</i> olarak pil sayısı ve ampul sayısını kontrol eder.

6	<p>Bir cisme etki eden birden fazla kuvveti <i>deneyerek</i> gözlemler.</p> <p>Hâl değişimine bağlı olarak maddenin tanecikleri arasındaki boşluk ve taneciklerin hareketliliğinin değiştiğini <i>deney yaparak</i> karşılaştırır.</p> <p><i>Tasarladığı deneyler</i> sonucunda çeşitli maddelerin yoğunluklarını hesaplar.</p> <p>Birbiri içinde çözünmeyen sıvıların yoğunluklarını <i>deney yaparak</i> karşılaştırır.</p> <p>Sesin yayılabildiği ortamları <i>tahmin eder ve tahminlerini test eder</i>.</p> <p>Ses kaynağının değişmesiyle seslerin farklı işitildiğini <i>deneyerek keşfeder</i>.</p> <p>Sesin yayıldığı ortamın değişmesiyle farklı işitildiğini <i>deneyerek keşfeder</i>.</p> <p>Sesin yayılmasını önlemeye yönelik <i>tahminlerde bulunur ve tahminlerini test eder</i>.</p> <p>Bir elektrik devresindeki ampulün parlaklığının bağlı olduğu <i>değişkenleri tahmin eder ve tahminlerini deneyerek test eder</i>.</p>	<p>Dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvetlerin etkisi altındaki bir cismin hareketine yönelik <i>deney yapabilme</i></p> <p>Dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvetlerin bir cismin hareketine etkisini gösteren <i>deney düzenleği tasarlar</i>.</p> <p>Tohumun çimlenmesine etki eden faktörlere ilişkin <i>hipotez oluşturabilme</i></p> <p>Tohumun çimlenmesine etki eden faktörlere ait <i>değişkenleri belirler</i>.</p> <p>Tohumun çimlenmesine etki eden faktörlere ait belirlediği <i>değişkenleri kontrol eder</i>.</p> <p>Maddelerin erime, donma ve kaynama noktasını gösteren <i>deney yapabilme</i></p> <p>Maddelerin erime, donma ve kaynama noktasını gösteren <i>deney tasarlar</i>.</p> <p><i>Deneyler</i> sonucunda çeşitli maddelerin yoğunluklarına ilişkin tümdengelsel akıl yürütebilme</p> <p>Çeşitli maddelerin yoğunluklarına ilişkin <i>hipotezler kurarak test eder</i>.</p> <p>Elektrik devresindeki ampulün parlaklığının bağlı olduğu <i>değişkenleri belirlemeye yönelik deney yapabilme</i></p> <p>Elektrik devresindeki ampulün parlaklığının bağlı olduğu <i>değişkenleri belirleyebilecek bir deney tasarlar</i>.</p>
7	<p>Çözünme hızına etki eden faktörleri <i>deney yaparak</i> belirler. (Temas yüzeyi, karıştırma ve sıcaklık faktörlerine değinilir.) (<i>Bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişken</i> kavram gruplarına vurgu yapılır.)</p> <p>Işığın kırılmasını, ince ve kalın kenarlı mercekler kullanarak <i>deneyle gözlemler</i>.</p> <p>İnce ve kalın kenarlı merceklerin odak noktalarını <i>deneyerek belirler</i>.</p> <p>Bitki ve hayvanlardaki büyüme ve gelişme süreçlerini örnekler vererek açıklar.</p> <p>(Tohumun çimlenmesini etkileyen faktörlerle ilgili olarak <i>bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenleri</i> içeren bir <i>deney yapılması sağlanır</i>)</p> <p>Ampullerin seri ve paralel bağlandığı durumlardaki parlaklıklarını devre üzerinde gözlemleyerek çıkarımda bulunur.</p>	<p>Çözünme hızına etki eden faktörler ile ilgili <i>hipotez oluşturabilme</i></p> <p>Çözünme hızını etkileyen <i>değişkenleri belirler</i>.</p> <p>Temas yüzeyi, karıştırma ve sıcaklık <i>değişkenlerini kontrol eder</i>.</p> <p>Elektriklenme çeşitlerini belirlemeye yönelik <i>deney yapabilme</i></p> <p>Elektriklenme çeşitlerini gözlemleyebilecekleri bir <i>deney tasarlar</i>.</p>
8	<p>Katı basıncını etkileyen <i>değişkenleri deneyerek keşfeder</i>.</p> <p>Sıvı basıncını etkileyen <i>değişkenleri tahmin eder ve tahminlerini test eder</i>.</p> <p>(Konu ile ilgili <i>deney yolu</i> ile çıkarımlarda bulunmaları sağlanır.)</p> <p>Isınmanın maddenin cinsine, kütesine ve/veya sıcaklık değişimine bağlı olduğunu <i>deney yaparak keşfeder</i>.</p> <p>(<i>Bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenler</i> örneklerle açıklanır.)</p> <p>Hâl değiştirmek için gerekli ısının maddenin cinsi ve kütesine ilişkili olduğunu <i>deney yaparak keşfeder</i>.</p> <p><i>Deneyler yaparak</i> elektriklenme çeşitlerini fark eder.</p>	<p>Sesin yayılabildiği ortamlara yönelik <i>deney yapabilme</i></p> <p>Sesin yayılabildiği ortamlar ile ilgili <i>deney yapar</i>.</p> <p>Sesin frekansına göre ince veya kalın olarak işitilmesine neden olan ses özellikleri ile ilgili <i>deney yapabilme</i></p> <p>Çevresindeki seslerin, ince ve kalın işitilmesine neden olan özellikleri ile ilgili <i>deney yapar</i>.</p> <p>Ses ile ilgili <i>değişkenlerin işitmeye etkisi hakkında hipotez oluşturabilme</i></p> <p>Ses kaynağından uzaklık ile ses şiddetinin işitmeye etkisini araştırmaya yönelik <i>değişkenleri belirler</i>.</p> <p>Ses kaynağından uzaklık ile ses şiddetinin işitmeye etkisini araştırmaya yönelik <i>değişkenleri kontrol eder</i>.</p> <p>Asit ve bazların çeşitli maddeler üzerindeki etkilerine yönelik <i>deney yapabilme</i></p> <p>Asit ve bazların çeşitli maddeler üzerindeki etkilerini gösteren <i>deney tasarlar</i>.</p> <p>Ampullerin bağlanma durumunun ampul parlaklığına etkisine yönelik <i>deney yapabilme</i></p>

		<p>Ampullerin bağlanma durumuna göre parlaklıklarının değişimini gösteren <i>deney tasarlar</i>.</p> <p>Fotosentez hızını etkileyen faktörler ile ilgili <i>hipotez oluşturabilme</i></p> <p>Fotosentez hızını etkileyen faktörlere ait <i>değişkenleri belirler</i>.</p> <p>Fotosentez hızını etkileyen faktörlere ait belirlediği <i>değişkenleri kontrol eder</i>.</p>
--	--	---

Not: Kazanımlar ile öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri 2018 ve 2024 fen bilimleri öğretim programlarından alınmıştır.

2018 fen bilimleri öğretim programında değişkenlerin kontrolü ve hipotetik düşünme becerileri ile ilgili kazanımlar 5. sınıf düzeyinde (7), 6. sınıf düzeyinde (9), 7. sınıf düzeyinde (5) ve 8. sınıf düzeyinde (5) olarak belirlenmiştir. 2024 fen bilimleri öğretim programında ise 5.sınıf düzeyinde (7), 6.sınıf düzeyinde (11), 7.sınıf düzeyinde (5), 8.sınıf düzeyinde (14) öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri bulunmaktadır.

Bilimsel muhakeme becerilerinden bir diğeri olan orantısal akıl yürütmenin temeli çarpımsal düşünmedir; iki niceliğin toplamsal anlamdan ziyade çarpımsal anlamda nasıl ilişkili olduğunun farkındalığıdır (Dole, Hilton ve Hilton, 2015; Açıkgül, 2021). Kodlamalara göre yapılan içerik analizinde 2018 fen bilimleri öğretim programındaki orantısal düşünme becerisi ile ilgili kazanımlar ve 2024 fen bilimleri öğretim programındaki orantısal düşünme becerisi ile ilgili öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. 2018 ve 2024 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programında Yer Alan Orantısal Düşünme Becerisiyle İlişkili Kazanımlar ile Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşenleri

Sınıf Düzeyi	2018	2024
5	Güneş’in büyüklüğünü Dünya’nın büyüklüğüyle karşılaştıracak şekilde model hazırlar.	Güneş, Dünya ve Ay’ın birbirlerine göre hareketlerini ve hacimsel büyüklüklerini temsil eden bilimsel model oluşturabilme Güneş, Dünya ve Ay’ın birbirlerine göre hareketlerini ve büyüklüklerini temsil eden bir model önerir.
6	Güneş sistemindeki gezegenleri birbirleri ile karşılaştırır. (Gezegenlerin büyüklüklerine uzamsal olarak değinilir.) (Gezegenlerin Güneş’e olan uzaklık sıralamasına değinilir.) Güneş sistemindeki gezegenleri, Güneş’e yakınlıklarına göre sıralayarak bir model oluşturur. Tasarladığı deneyler sonucunda çeşitli maddelerin yoğunluklarını hesaplar.	Güneş sistemi ile ilgili bilimsel model oluşturabilme Güneş sistemi ile ilgili model önerir. Yoğunluk ile ilgili bilimsel model oluşturabilme Yoğunluk ile ilgili model önerir.

Kazanımlar ile öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri 2018 ve 2024 fen bilimleri öğretim programlarından alınmıştır.

2018 fen bilimleri öğretim programında orantısal düşünme becerisi ile ilgili 5.sınıf düzeyinde (1), 6.sınıf düzeyinde (3) kazanıma yer verildiği görülmektedir. 2024 öğretim programında ise 5.sınıf seviyesinde (2), 6.sınıf seviyesinde (4) öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerine yer verilmiştir. Tablo 6’da 2024 programı için orantısal düşünme becerisi kullanmayı gerektiren matematiksel model ifadeleri dikkate alınmıştır. Bu bakımdan bilimsel model oluşturma ile ilgili diğer ünitelerdeki süreç bileşenleri tabloya dahil edilmemiştir.

Lawson (1985) olasılıklı düşünme becerisini bir olayla ilgili olarak ortaya atılan hipotezin başlangıcından sonuna kadar gerçekleşme ihtimali olan tüm olasılıkların düşünülmesi olarak tanımlamıştır. Kodlamalara göre yapılan içerik analizinde 2018 fen bilimleri öğretim programındaki olasılıklı düşünme becerisi ile ilgili kazanımlar ve 2024 fen bilimleri öğretim

programındaki olasılıklı düşünme becerisi ile ilgili öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. 2018 ve 2024 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programında Yer Alan Olasılıklı Düşünme Becerisiyle İlişkili Kazanımlar ile Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşenleri

Sınıf Düzeyi	2018	2024
5	Bir elektrik devresindeki ampul parlaklığını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tahmin ederek tahminlerini test eder.	Maddenin ısı etkisiyle hâl değiştirebileceğini gözleme dayalı tahmin edebilme Gözlemlenmemiş duruma ilişkin <i>tahminde</i> bulunur. <i>Tahminlerinin geçerliğini sorgular.</i>
6	Sesin yayılabildiği ortamları tahmin eder ve tahminlerini test eder Sesin yayılmasını önlemeye yönelik tahminlerde bulunur ve tahminlerini test eder Bir elektrik devresindeki ampulün parlaklığının bağlı olduğu değişkenleri tahmin eder ve tahminlerini deneyerek test eder.	Isı etkisiyle maddelerin genişip büzüleceğine yönelik bilimsel gözleme dayalı tahmin yapabilme. <i>Tahminlerini</i> temellendirmek için gözlem verilerinden sonuç çıkarır. Günlük yaşam ile ilişkili gözlemlenmemiş durumlara ilişkin <i>tahminlerde</i> bulunur. <i>Tahminlerin geçerliliğini sorgular.</i> Yoğunluğa ilişkin hesaplamalar yaparak bilimsel verilere dayalı <i>tahmin edebilme</i> Yoğunluğa ilişkin hesaplama ve <i>tahmin yapar.</i> <i>Tahminlerinin geçerliğini sorgular.</i> Biyçeşitliliği tehdit eden faktörleri araştırma verilerine dayalı tahmin edebilme Biyçeşitliliği tehdit eden faktörler konusunda <i>tahminde</i> bulunur. Biyçeşitliliği tehdit eden faktörler konusunda <i>tahminlerin geçerliğini sorgular.</i> Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre problemine ilişkin çözüm üretebilme Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununa yönelik veriye dayalı <i>tahmin eder.</i>
7		Uzay araştırmalarının yol açabileceği problemleri çözebilme Uzay araştırmalarının yol açabileceği problemlerin çözümüne yönelik veriye dayalı <i>tahminde</i> bulunur.
8	Sıvı basıncını etkileyen değişkenleri tahmin eder ve tahminlerini test eder	Fiziksel ve kimyasal değişimler ile ilgili bilimsel gözleme dayalı <i>tahmin yapabilme</i> <i>Tahminlerini</i> temellendirmek için gözlem verilerinden sonuç çıkarır. Günlük yaşam ile ilişkili gözlemlenmemiş durumlara ilişkin <i>tahminlerde</i> bulunur. <i>Tahminlerin geçerliliğini oluşturulan ölçütlere göre sorgular.</i> Maddelerin asit veya baz olduğunu çeşitli ayıraçlar kullanarak bilimsel gözleme dayalı <i>tahmin edebilme</i> <i>Tahminlerini</i> temellendirmek için gözlem verilerinden sonuç çıkarır. Günlük yaşam ile ilişkili gözlemlenmemiş duruma ilişkin <i>tahminde</i> bulunur. <i>Tahminlerin geçerliğini sorgular.</i> Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve <i>olası sonuçlarını</i> tartışabilme Küresel iklim değişikliklerinin nedenleri ve <i>olası sonuçlarına</i> yönelik mantıksal temellendirme yapar. Küresel iklim değişikliklerinin nedenleri ve <i>olası sonuçlarına</i> yönelik mantıksal tutarsızlıkları tespit eder. Küresel iklim değişikliklerinin nedenleri ve <i>olası sonuçları</i> konusunda geçerli bir fikir oluşturur. Ülkemizdeki küresel iklim değişikliğinin sebep olduğu bir probleme yönelik çözüm önerisi sunabilme Problemin çözümüne yönelik gözleme ve veriye dayalı <i>tahmin yürütür.</i>

Not: Kazanımlar ile öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri 2018 ve 2024 fen bilimleri öğretim programlarından alınmıştır.

2018 fen bilimleri öğretim programında olasılıklı düşünme becerisi ile ilgili 5. sınıf düzeyinde (1), 6.sınıf düzeyinde (3) ve 8.sınıf düzeyinde (1) kazanım bulunmaktadır. 2024 öğretim programında ise olasılıklı düşünme becerisi ile ilgili 5.sınıf düzeyinde (3), 6.sınıf düzeyinde (12), 7. sınıf düzeyinde (4) ve 8.sınıf düzeyinde (12) öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri bulunmaktadır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitim sistemi öğrencinin bilimsel akıl yürütme yeteneğini etkiler. Öğretimde içerik bilgisi ve prosedürel bilgilerin ezberlenmesine uzun süre maruz kalmak, öğrencilerin zayıf bilişsel düşünme becerileri ve zayıf bilimsel akıl yürütme yetenekleri geliştirmelerine neden olur (Zulkipli, 2020). Bu bağlamda fen bilimleri müfredatı reformu, bilimsel akıl yürütmeye dair bir anlayışı içermelidir (Campell Phillips, 2020). NRC (2004), öğrencilerin kalıpların dışında düşünmelerine potansiyel olarak yardımcı olabileceği için muhakeme yeteneği kazanmanın önemini vurgulamaktadır.

Öğretim programları bilimsel muhakeme becerilerinin gelişimini ve düzeyini etkileyen faktörlerden sadece birisidir. Cinsiyet ve sınıf gibi değişkenlerin de öğrencilerin mantıksal düşünme düzeylerine etkilerinin olduğu belirtilmiştir (Yüzüak ve Dökme, 2019). Ancak öğretmenler, öğrenciler ve müfredat arasında karmaşık bir etkileşim olsa da müfredatın öğrencinin öğrenmesi için çok önemli olduğu konusunda fikir birliği vardır (Cai, Wang, Moyer, Wang ve Nie, 2011; Stein, Remillard ve Smith, 2007; Schmidt vd, 2002). Müfredat öğrencilerin neyi ne zaman öğrendiklerini ve ne kadar iyi öğrendiklerini etkilediği için önemlidir. Dünya çapında müfredatı değiştirmek, sınıf uygulamalarını değiştirmenin ve sürekli değişen dünyanın ihtiyaçlarını karşılamak için öğrencilerin öğrenmelerini etkilemenin etkili bir yolu olarak görülmektedir (Cai ve Howson, 2013; Senk ve Thompson, 2003). Bu nedenle müfredat, eğitimde reform yapmak için “değişim aracı” olarak adlandırılmaktadır (Ball ve Cohen, 1996). Müfredatın öğrenci öğrenmesindeki önemli rolü nedeniyle, müfredat analizi uzun süredir bilimsel bir araştırma konusu olmuştur (Cai, 2010). Müfredat analizinde “müfredat” genellikle hedefleri, konuları, öğretim etkinliklerini ve değerlendirme yöntemlerini kapsayan öğretim programını ifade eder. Bir müfredatı değerlendirmenin en yaygın yöntemi ise müfredatın içeriğinin ve sunumunun kalitesinin değerlendirildiği içerik analizidir (NRC, 2004). Fen bilimleri öğretim programının bilimsel muhakeme becerilerine etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bilimsel muhakeme becerilerinin alt becerileri olan değişkenlerin belirlenmesi ve kontrolü, orantısal düşünme (model oluşturma alt becerisi), hipotetik düşünme ile olasılıklı düşünme (tahmin yapma alt becerisi), bilimsel süreç becerilerinin temel süreç becerileri (tahmin yapma alt becerisi) ve bütünlük süreç becerileri (değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, verileri yorumlama, hipotez kurma, model oluşturma, deney tasarlama ve yapma becerileri) ile örtüşmektedir. Bundan dolayı Aktaş (2016)’nın 2013 fen bilimleri öğretim programının bilimsel süreç becerilerine etkisi ile ilgili yaptığı araştırma öğretim programlarının bilimsel muhakeme becerilerine etkisi ile ilgili fikir oluşturabilir. Aktaş (2016) araştırmasında 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine bilimsel süreç becerileri testini üç kez uygulamış ve aldıkları puanlara göre öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin seviyesini belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca öğrencilerin testten aldıkları puanları karşılaştırarak programın bilimsel süreç becerileri üzerinde etkili olup olmadığını incelemiştir. Çalışmada üç uygulamada da 6.sınıf öğrencilerinin hipotez kurma, model oluşturma, deney yapma, değişkenleri tanımlama boyutlarında düşük düzeyde olduğu, 7.sınıf öğrencilerinin model oluşturma, deney yapma, değişkenleri tanımlama ve hipotez kurma boyutlarında orta düzeyde olduğu 8.sınıf öğrencilerinin ise hipotez kurma boyutunda orta düzeyde; deney yapma, verileri yorumlama, değişkenleri tanımlama ve model oluşturma boyutlarında ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca karşılaştırma sonucunda programın 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç beceri testinden aldıkları puanların ortalamalarının anlamlı olarak arttırdığını tespit etmiştir. Bu da programın bilimsel süreç

becerilerinin gelişimini etkilediğinin göstergelerinden birisi olabilir. Bilimsel muhakeme becerilerinin gelişimini etkileyen farklı değişkenler olmakla birlikte programda bu becerilere yer verilmesi de öğrencilerin bu becerilerinin gelişimine etki etmektedir. Yıldız (2023) çalışmasında 7., 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin mantıksal düşünme becerilerinin (korunum-kütle, uzunluk, hacim, orantısal muhakeme, değişkenleri kontrol edebilme, birleştirici muhakeme, olasılıklı muhakeme, ilişkisel muhakeme) seviyesini farklı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmasında Bilim ve Sanat Merkezine kayıtlı olan ve kayıtlı olmayan öğrencilerin mantıksal düşünme becerileri testinden aldıkları puanların ortalamalarının arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Bu farklılığın oluşmasında çeşitli değişkenler etkili olmakla birlikte etkileyen değişkenlerden birisinin de uygulanan öğretim programı olduğunu ifade etmişlerdir. Bilim ve Sanat Merkezlerine kayıtlı olan öğrenciler için özel olarak tasarlanmış öğretim programları, öğrencilerin mantıksal düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu öğretim programları ile mantıksal düşünmeyi geliştirecek bir öğrenme ortamı tasarlanabilir. Özdeniz, Aktamış ve Bildiren (2023) yaptıkları çalışmada bütünleştirilmiş müfredat modeline temelinde fen modülü tasarlamışlardır. Tasarladıkları fen modülünün üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel muhakeme becerilerine ve bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda bütünleştirilmiş müfredat temelinde hazırlanan modülün üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel muhakeme becerilerinin ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür.

Araştırmamızda 2018 fen bilimleri öğretim programındaki kazanımların ve 2024 fen bilimleri öğretim programındaki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin bilimsel muhakeme becerileri açısından içerik analizi yapılmıştır. İncelenen bilimsel muhakeme becerilerine (korelasyonel düşünme becerisi, değişkenlerin kontrolü, hipotetik düşünme becerisi orantısal ve olasılıklı düşünme becerisi) her iki programda da yer verildiği görülmüştür. Koyunlu Ünlü ve Dökme (2019) 2018 fen bilimleri öğretim programını bilimsel muhakeme becerileri (sınıflama, korunum, hipotetik düşünme, değişkenleri belirlenme ve kontrol etme, orantısal düşünme, kombinasyonel düşünme, olasılıklı düşünme, ilişkisel düşünme ve orantısal düşünme becerileri) açısından inceledikleri çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Korelasyonu anlama becerisi, formal düşünme için gerekli olan becerilerden birisidir. Korelasyonel düşünme, bir değişkenin değişmesinin diğer değişkendeki değişime nasıl etki ettiğinin farkına varılması ve değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünün belirlenmesi becerisidir (Lawson, 1995). Aynı zamanda korelasyonel problem çözme, problem çözücü tarafından fiziksel olarak manipüle edilemeyen iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin derecesini bulmayı da içermektedir (Ross ve Cousins, 1993). Bilimsel araştırmalarda ve sosyobilimsel konularda değişkenler arasında ilişkilerin kurulabilmesi için korelasyonel düşünme becerisinin geliştirilmesi önemlidir. Koyunlu Ünlü ve Dökme (2019) 2018 fen bilimleri programında en fazla yer verilen becerilerden birisinin korelasyonel düşünme becerisi olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonucun aksine araştırmamızda 2018 ve 2024 fen bilimleri programlarında korelasyonel düşünme becerisine diğer becerilere göre daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın sebebinin Koyunlu Ünlü ve Dökme (2019)'un analizinde kazanımları birden fazla beceri ile ilişkilendirmesi olduğu düşünülmektedir. Araştırmamızda ise kazanımlar en fazla ilişkili olduğu düşünülen bir beceri ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmamızda iki programda da daha çok deneylerde yer alan değişkenler arası ilişkinin belirlenmesi ile ilgili becerilere yer verildiği görülmüştür. Problem çözen kişi tarafından manipüle edilemeyen değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi ile ilgili becerilere yer verilmediği tespit edilmiştir. 2018 fen bilimleri öğretim programında değişkenler arasındaki ilişki neden sonuç ilişkisi olarak ifade edilmemiştir. 2024 öğretim programında ise değişkenler arasındaki ilişki neden sonuç ilişkisi olarak ifade edilmiştir. Neden-sonuç ilişkisinin açıkça ifade edilmesi iki değişken arasındaki ilişki ile kastedilen şeyin anlaşılması açısından önemlidir.

Bilimsel araştırmanın temel bileşenlerinden birisi, kontrollü deneylerden elde edilen kanıtları değerlendirme ve bu kanıtları bir hipotez veya teoriyle ilişkilendirme yeteneğidir. Değişkenlerin kontrolü stratejisi, fen bilimleri ve bilimsel okuryazarlık için temeldir, ancak pratik veya eğitim olmadan rutin olarak gelişmemektedir (Schwchow, Croker, Zimmerman, Höffler ve Härtig, 2016). Kontrollü deneyler, hipotezler hakkında geçerli çıkarımlar yapmak için önemlidir. Geçerli çıkarımların yapılabilmesi için deneyde araştırılan değişken dışında sonucu etkileyebilecek etkilerin veya etkileşimlerin kontrol edilmesi gerekir. Bu nedenle, araştırılan değişken dışındaki tüm değişkenlerin deneysel koşullar boyunca ideal olarak sabit tutulması gerekir (Dewey, 2002). Bilimdeki temel öneminden dolayı değişkenlerin kontrolü, fen eğitimi standartlarında ve müfredat materyallerinde de ele alınmaktadır. K12 fen eğitimi çerçevesi (NRC, 2012) araştırma yapma, değişkenlerin kontrolü ve kanıtlara dayalı olarak yorum yapma gibi bilim uygulamalarının ana hatlarını çizerek bilimsel kavramlar ile bilimsel süreçleri ayırt etmişlerdir (Schwchow vd., 2016). Koyunlu Ünlü ve Dökme (2019)'un çalışmasında değişkenlerin kontrolü ve hipotetik düşünme becerileri ayrı olarak ele alınmış ve iki becerinin 2018 fen bilimleri öğretim programında en çok yer verilen bilimsel muhakeme becerilerinden olduğu tespit edilmiştir. Araştırmamızda değişkenlerin kontrolü, hipotetik düşünme becerisi kapsamında ele alınmıştır. Sonuçta değişkenlerin kontrolü ve hipotetik düşünme becerilerinin 2018 ve 2024 fen bilimleri öğretim programlarında diğer bilimsel muhakeme becerilerine kıyasla en fazla yer verilen bilimsel muhakeme becerileri arasında olduğu görülmüştür. En fazla yer verilen bu bilimsel muhakeme becerileri altında çeşitli alt beceriler olduğu görülmektedir. Ancak programlarda bu becerilerin sadece deney yapma sürecinde bağımsız, bağımlı ve kontrol edilen değişkenlerin belirlenmesi ile ilgili kısımlarına yer verilmiştir. 2024 öğretim programında 2018 öğretim programından farklı olarak hipotetik düşünme becerisi ile ilgili olarak “hipotez oluşturabilme” ifadesine yer verilmesi olumlu bir gelişmedir. Bir problem durumu ile ilgili hipotez oluşturabilme ifadesinin altında deney yapma süreci ile ilgili süreç bileşenlerinden bazılarına yer verilmiştir. 2024 öğretim programında “hipotez oluşturma” ifadesi eklenmiş olsa da hipotetik düşünmenin diğer aşamalarına yer verilmemiştir. Birden fazla hipotez oluşturma, hipotezler arasından gerçekleşme ihtimali yüksek olan hipotezin seçimi ve deney sonucuna göre hipotezin doğrulanıp doğrulanmaması gibi hipotetik düşünme becerilerine her iki programda da yer verilmemiştir. Bu becerilere yer verilmesi öğrencilerin bilimsel bir araştırmada izleyecekleri adımları belirlemeleri açısından önemlidir. Başar (2021) 2018 fen bilimleri öğretim programını incelediği çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmasında 2018 fen bilimleri öğretim programında “hipotez kurma, deney tasarlama ve değişkenleri değiştirme ve kontrol etmek” gibi deney yapma becerilerini gösteren kazanımlara yeterince yer verilmediğini tespit etmiştir. Bu nedenle deneysel becerilerle ilgili kazanımlara daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Programlarda daha az yer alan bu becerilere ders kitaplarında ne kadar yer verildiği ve öğrencilerin bu becerileri kazanma düzeylerini gösteren çalışmalar mevcuttur. Demir (2022) 2018 fen bilimleri öğretim programındaki kazanımlara göre hazırlanan 6. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında hipotez kurma becerisinin hiçbir etkinlikte yer almadığı sonucuna ulaşmıştır. Çolak (2023) 2018 fen bilimleri öğretim programına göre hazırlanmış 7.sınıf fen bilimleri ders kitaplarında değişkenleri belirleme becerisinin orta düzeyde yer aldığını hipotez kurma becerisine ise hiç rastlanılmadığını tespit etmiştir. Şen (2019) 5. sınıf öğrencilerinin temel süreç becerilerinin (gözlem yapma, sınıflama yapma ölçüm yapma verileri kaydetme, sayı ve uzay ilişkileri kurma) yüksek seviyede, deneysel becerilerinin (hipotez kurma, verileri kullanma, model oluşturma, deney yapma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, karar verme) ise düşük seviyede olduğunu tespit etmiştir. Bu becerilerin tüm aşamalarına programlarda yer verilmesiyle ders kitaplarında da bu becerilerin kullanılmasını sağlayacak etkinliklere yer verilecektir. Bu şekilde öğrencilerin bu becerileri daha fazla kullanmaları sağlanabilir. Balcı (2024) 2018 fen bilimleri öğretim programına göre hazırlanan ortaokul 5, 6, 7, ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarını

alana özgü beceriler bakımından incelemiştir. 5.6. ve 7. sınıf ders kitabında hipotez kurma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma becerilerine daha fazla yer verildiğini, 8.sınıf ders kitabında değişkenleri değiştirme ve kontrol etme ile deney yapma becerilerine daha fazla yer verildiğini hipotez kurma becerisine ise daha az yer verildiğini tespit etmiştir. 2018 fen bilimleri öğretim programında hipotez kurma becerisi ile ilgili kazanımlara yer verilmemesine rağmen ders kitabındaki etkinliklerde bu beceriye yer verilmiştir. İncelemede etkinliklerde problemin amacının belirlenmesi ve varsayımda bulunulması hipotez kurma becerisinin göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Etkinlikler öğrencilerin kendi hipotezlerini kurabilecekleri ve bu hipotezlerini test edebilecekleri test ettikleri hipotezlerin doğrulanıp doğrulanmadığını ifade edebilecekleri şekilde tasarlanmamıştır. Programda hipotetik düşünme ile ilgili bu becerilere yer verilmesi ile ders kitaplarındaki etkinliklerde de bu becerilere açıkça yer verilmesi sağlanabilir. Kocakulah, Turan ve Kocakulah (2020) yaptıkları çalışmada araştırılabilir soru belirleme, değişkenleri belirleme, hipotez kurma, verileri kaydetme becerilerinin birbirini destekleyen beceriler olduğunu göstermiştir. Bu nedenle süreç gerektiren becerileri kazandırma adımlarının iyi planlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda 2024 öğretim programına hipotez oluşturma ifadesi eklenmiş olması olumlu bir gelişme iken süreçteki diğer basamakların da ifade edilmesi ders kitaplarında bu becerilere odaklı etkinliklere yer verilmesini ve bu şekilde tasarlanan etkinliklerle öğrencilerin bu becerileri geliştirmeleri sağlanabilir.

Orantısal düşünme becerisi, orantısal olan ve olmayan durumları ayırt edebilme, orantı ile şekillendirilen matematiksel bir durumu tanıyabilme ve orantı problemlerini çözme becerisi olarak tanımlanabilir (Lim, 2009). Orantısal ve orantısal olmayan durumların ayırt edilebilmesi için ise nicelikler arasındaki toplamsal ve çarpımsal ilişkilerin anlaşılması gereklidir (Toluk Uçar ve Bozkuş, 2016; Pelen, 2004). Orantısal düşünme becerisi ilköğretim düzeyinde birçok matematiksel kavramın öğrenilmesinin temelini oluştururken, lise müfredatında ise ileri seviyedeki matematik kavramlarının öğrenilmesinin temelini oluşturan bir beceridir (Lamon, 2012). Bu öneminden dolayı öğrencilerin orantısal düşünme becerilerini geliştirmek matematik müfredatının en önemli amaçlarından birisini oluşturmaktadır (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2010). İlkokulda, öğrenciler ağırlıklı olarak toplama işlemi kullanarak akıl yürütürken ortaokul seviyesinde bu akıl yürütmenin yerini nicelikler arasındaki orantısal ilişkinin anlaşılmasını gerektiren çarpımsal akıl yürütme alır (Baxter ve Junker, 2001). Orantısal düşünme becerisi sadece matematikle ilgili bir beceri değildir. Bütün bilim dallarında, sanatta ve günlük faaliyetlerde de kullanılan bir beceridir (Lanius ve Williams, 2003). Birçok matematik ve fen bilimleri konusunun anlaşılabilmesi için orantısal akıl yürütmek gereklidir. Bundan dolayı bu becerinin matematik ve fen bilimleri arasındaki temel bağlantı olduğu düşünülmektedir (Kaplan, Öztürk ve Ferahoğlu, 2015; Dole, Clarke, Wright ve Hilton, 2012). Orantısal düşünme becerisindeki eksikliklerden dolayı öğrenciler oran ve orantının dahil olduğu fen ve matematik konularında başarısız olmaktadır (Kaplan, İşleyen ve Öztürk, 2011; Dole vd., 2012). 2018 ortaokul matematik öğretim programında (MEB, 2018b) oran kavramı ile ilgili kazanımlara 6. ve 7.sınıf düzeyinde, orantı kavramı ile ilgili kazanımlara 7.sınıf düzeyinde, 2024 ortaokul matematik öğretim programında (MEB, 2024b) ise oran ve orantı kavramları ile ilgili öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerine 7.sınıf düzeyinde yer verilmiştir. Oran ve orantı kavramlarının kullanılmasını gerektiren kazanımlar 2018 ve 2024 fen bilimleri müfredatında da bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmamızda fen bilimleri müfredatlarında orantısal ilişkilerin anlaşılmasını gerektiren kazanımlar ile öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri ele alınmıştır. Koyunlu Ünlü ve Dökme (2019) 2018 fen bilimleri öğretim programında orantısal düşünme becerisine yer verildiğini ancak diğer bilimsel muhakeme becerilerine göre daha az yer verilen becerilerden birisi olduğunu tespit etmiştir. Araştırmamızda da 2018 ve 2024 yılı fen bilimleri öğretim programlarında orantısal düşünme becerisinin en az yer verilen becerilerden birisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2018 fen bilimleri müfredatında 5. sınıf

düzeyindeki Güneş, Dünya ve Ay'ın büyüklüklerinin kıyaslanması, 6.sınıf düzeyindeki Güneş sitemindeki gezegenlerin hem büyüklüklerini hem de Güneş'e olan uzaklıklarının kıyaslanması ile ilgili kazanımlar orantısal düşünme becerisinin kullanılmasını gerektiren kazanımlardır. 2024 fen bilimleri öğretim programında ise benzer kazanımlara “model oluşturma” şeklinde yer verilmiştir. Matematiksel işlem süreçlerini ezberlemek bu süreçlerin farklı problemlere uygulanması için yeterli değildir (Lesh & Zawojewsky, 2007). Bu nedenle öğrencilerin model oluşturarak karmaşık sistemleri matematiksel olarak anlamlı hale getirmeleri önemlidir. Modeller ile öğrenciler bir durumu matematiksel olarak tanımlayabilir, açıklayabilir, yorumlayabilir ve kavramsal bir sistem geliştirebilirler (Lesh & Doerr, 2003). 2018 öğretim programında orantılı düşünme becerisi ile ilişkili olan kazanımlardan birisi olan “yoğunluğun hesaplanması” 2024 öğretim programında “yoğunluk ile ilgili model oluşturma” olarak değiştirildiği görülmüştür. Bu bağlamda “hesaplama” ifadesinin yerine “model oluşturma” ifadesi kullanılarak kavramlar arasındaki ilişkinin fark edilmesinin ve öğrenmenin daha anlamlı olmasının amaçlandığı düşünülmektedir. Altay (2020) 2018 fen bilimleri öğretim programında, fen bilimleri ders kitaplarında ve fen bilimleri öğretmenlerinin model kullanımının öğrenme sürecindeki yerini incelemiştir. İnceleme sonucunda fen bilimleri öğretim programındaki modelleme ile ilgili kazanımların %68'inin modellemeyi düşünme aracı olarak vurguladığını ders kitaplarında ise bu oranın %45,57 olduğu görülmüştür. Fen bilimleri öğretmenlerinin ise tamamının modellemeyi düşünme aracı olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda 2018 yılındaki “hesaplama” ifadesinin 2024 yılında “model oluşturma” olarak ifade edilmesinin sebebinin öğrencilere daha üst düzey bir düşünme becerisi kazandırmak olduğu düşünülmektedir. Aktan, Kaynak, Abdüsselam ve Ardoğan (2019) 2018 fen bilimleri öğretim programında modellerin geliştirilme basamakları, kullanım amaçları ve bir modelin seçiminde etkili olan kriterlerin neler olduğu ile ilgili bilgilerin yeterli olmadığı sonucuna varmışlardır. 2024 fen bilimleri öğretim programında orantısal düşünme becerileri ile ilişkili olan Güneş Sistemi ve yoğunlukla ilgili model oluşturma öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinde model geliştirme ile ilgili sürece, modellerin kullanım amacına ve modelin seçiminde etkili olan kriterlere yer verilmesi modellerin anlaşılmasını sağlayabilir.

Öğretim programlarında disiplinler arası ilişkilerin eşgüdümlü olacak şekilde yapılandırılması ve konu diziliminin de buna uygun olması gerekmektedir (MEB, 2018a). Bu bağlamda önemli hususlardan birisi de disiplinler arası ilişki gerektiren orantısal düşünmenin fen bilimleri öğretim programında ve ortaokul matematik öğretim programında eşgüdümlü şekilde yer alıp almadığıdır. Bu konuda Çeken (2022) 2018 fen bilimleri ve matematik öğretim programlarında yer alan oran ve orantı kavramları ile ilgili kazanımları disiplinler arası ilişkiler açısından karşılaştırmıştır. Sonuçta oran ve orantı kavramlarının 2018 fen ve matematik öğretim programlarında eşgüdümlü olarak hazırlanmadığı sonucuna varmıştır. Orantısal düşünme gerektiren kazanımların 7.sınıf matematik öğretim programında yer aldığı oran ve orantı kullanımı gerektiren fen bilimleri kazanımlarına ise 5. sınıftan itibaren yer verildiği görülmektedir. Benzer şekilde 2024 fen bilimleri öğretim programında orantısal düşünme gerektiren öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerine 5. Sınıftan itibaren yer verildiği görülmektedir. Disiplinler arası olarak karşılaştırıldığında ise 2024 matematik öğretim programında oran ve orantı kavramlarına 7.sınıf seviyesinde yer verildiği görülmektedir.

Öğrencilerin bir olayın ya da durumun ortaya çıkma olasılığını güçlü bir şekilde tahmin edebilmesi olasılık öğretiminin amaçları arasında yer almaktadır (Altun, 2010). Olasılıksal düşünme, gerçek verileri ve bağlamları dikkate alma hem veriler hem de şans yoluyla koşullu olasılığı anlama, kanıtın gücünü, riski, varsayımları ve bağımsızlığı anlama olarak tanımlanabilir (MacGillivray, 2018). Olasılıklı düşünme, çocukluk döneminde olgunlaşmaya başlayan bir beceridir. Sezgisel olarak çocuklar çok erken yaşlardan itibaren olasılığı kullanarak düşünmeye başlarlar (Mercado t.y). Bu becerinin gelişimini sağlamak için olasılık kavramı

matematik eğitimine dahil edilmiştir. Matematik eğitimine dahil edilen olasılık kavramı fen bilimleri eğitimi için de önemli bir düşünme becerisidir. Jones vd. (1999) olasılıklı düşünme becerisini bir deneyin sonucunda elde edilebilecek sonuçları tahmin etme, uygun verileri toplayarak olasılığın sayısal değerini hesaplamak, bir deneyde ortaya çıkma ihtimali en düşük ve en yüksek olayları tahmin etme, gerçekleşecek bir olayda olasılık durumlarını belirleme, birbirinden bağımsız ve birbirine bağımlı olayları ayırt etmek için sayısal olasılıkları kullanma becerisi şeklinde tanımlamaktadır. Öğrenciler, olasılıklı düşünme becerisi ile bilimsel bir araştırma sürecinde araştırmada ortaya çıkabilecek sonuçlar ile ilgili akıl yürütürler. Bilimsel araştırma süreçlerinde önemli bir yeri olan olasılıklı düşünme becerisine fen bilimleri müfredatında yer verilmesi gereklidir. Koyunlu Ünlü ve Dökme (2019) 2018 fen bilimleri öğretim programında olasılıklı düşünme becerisine yer verildiğini ancak diğer düşünme becerilerine göre daha az yer verildiğini tespit etmiştir. Araştırmamızda da 2018 fen bilimleri öğretim programında en az yer verilen düşünme becerilerinden birisinin olasılıklı düşünme becerisi olduğu görülürken 2024 fen bilimleri öğretim programında ise olasılıklı düşünme becerisine daha fazla yer verildiği görülmüştür. 2018 ve 2024 fen bilimleri öğretim programlarında, olasılıklı düşünme becerisinin göstergelerinden birisi olan “tahmin etme” ifadesine yer verilmiştir. 2018 öğretim programında bir deneyin sonucu ile ilgili olarak tahmin yürütme ve tahminlerin test edilmesi ile ilgili kazanımlar bulunmaktadır. 2024 öğretim programındaki öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri ise verilere dayanarak bir olay ya da duruma yönelik tahminde bulunmayı gerektirmektedir. Gerçekleşme olasılığı az olan ve fazla olan olayların neler olabileceğinin tahmin edilmesine yönelik daha üst düzey becerilere her iki öğretim programında da yer verilmemiştir. 2024 öğretim programında bir deneyin sonucu ile ilgili tahminde bulunmanın yanı sıra sosyobilimsel olayların olası sonuçlarına ilişkin akıl yürütmeye yönelik öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri bulunmaktadır. Ayrıca 2024 fen bilimleri öğretim programında olasılıklı düşünme becerisine daha fazla yer verildiği görülmektedir. 2024 fen bilimleri öğretim programındaki olasılıklı düşünme ile ilişkili olan öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin 2018 fen bilimleri öğretim programındaki kazanımlara göre daha ayrıntılı olarak ifade edildiği görülmektedir. 2024 fen bilimleri öğretim programında bu farklılıklarla ilgili olarak süreçlerin uygulanmasına vurgu yapılmış ve bu vurgu “Öğrenme-öğretme yaşantılarında öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerine yönelik yazılan tüm süreçlerin yürütülmesi esastır.” (MEB, 2024a) şeklinde ifade edilmiştir. Bunun sebeplerinden birisinin 2018 öğretim programındaki kazanımların örtük olmasından kaynaklı programın uygulamasında karşılaşılabilecek zorluklar olduğu düşünülmektedir. 2024 öğretim programında olasılıklı düşünme ile ilgili öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinde tahminlerin nasıl yapılacağı ve geçerliliğinin nasıl sorgulanacağı daha açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bu da programın uygulanmasında öğretmenlere daha net bir çerçeve çizmektedir.

Öneriler

Araştırmamızda 2018 öğretim programındaki kazanımlar ile 2024 öğretim programındaki öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri bilimsel muhakeme becerileri açısından incelenmiştir. 2024 fen bilimleri öğretim programında süreç bileşenlerinin vurgulandığı görülmektedir. Ancak programda hipotetik düşünme sürecinin tamamına yer verilmediği görülmektedir. Hipotetik düşünme ile ilgili süreçte kullanılması gereken tüm becerilere yer verilmesi bu düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması açısından önemlidir. Ayrıca 2024 öğretim programında hipotetik düşünme ile ilgili süreçlerden birisi olan “hipotez oluşturma” ifadesine bazı deneylerde yer verilirken bazılarında yer verilmediği görülmüştür. Bu süreçlere programda yer alan tüm deneylerde yer verilmesi öğrencilerin bu becerileri sürekli olarak kullanmalarını ve bu sayede bu becerileri geliştirmelerini sağlayabilir. Bu bağlamda 2024 öğretim programında yer verilmeyen birden fazla hipotez kurma, hipotezler arasından gerçekleşme ihtimali en olası

hipotezin seçimi ve hipotezlerin doğrulanıp doğrulanmaması gibi bilimsel araştırma sürecinde gerekli olan becerilere yer verilmesi önemlidir.

2024 fen bilimleri öğretim programında orantısal düşünme becerileri ile ilişkili olan Güneş Sistemi ve yoğunlukla ilgili öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinde “model oluşturma” ifadesine yer verilmiştir. Ancak model oluşturma ile ilgili sürece, modellerin kullanım amacına ve modelin seçiminde etkili olan kriterlere yer verilmemiştir. Model geliştirme ile ilgili sürece, modellerin kullanıma amacına ve model seçimini etkileyen kriterlere yer verilmesi ile modellerin ilişkili olan kavramların daha iyi anlaşılması sağlanabilir.

Bilimsel muhakeme becerilerinin doğrudan öğretimi bu becerilerin gelişimi için önemlidir. Bu nedenle bu becerilerle yönelik kazanımlara ayrı bir üniteye yer verilerek bu becerilerin geliştirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgül, K. (2021) Developing a two-tier proportional reasoning skill test: Validity and reliability studies. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(2), 357-375. <https://doi:10.21449/ijate.909316>
- Aktan, M. B., Kaynak, S., Abdüsselam, Z., & Ardoğan, E. (2019). Güncel fen öğretim programları ve ders kitaplarında model ve modelleme kavramlarının analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 44-69.
- Aktaş, S. (2016). *Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, duygusal zekâları, bilişsel stilleri ve akademik başarılarına etkisi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Altay, E. (2020). *İlköğretim fen bilimleri öğretim programı, ders kitapları ve öğretmenlerin model kullanım yaklaşımlarının araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Altun, M. (2010). *İlköğretim 2. kademe (6, 7, 8. sınıflarda) matematik öğretimi*. İstanbul: Alfa Aktüel.
- Balcı, R.B. (2024). *Ortaokul 5, 6, 7, 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarının alana özgü beceriler bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is – or might be – the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher*, 25(9), 6–14.
- Başar, T. (2021). 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan kazanımların bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 218-235.
- Baxter, G. P., & Junker, B. A. (2001, April). *Designing cognitive-developmental assessments: A case study in proportional reasoning*. Seattle, Washington: Annual Meeting of the National Council for Measurement in Education
- Cai, J. (2010). Evaluation of mathematics education programs. In E. Baker, B. McGraw, & P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education*, (pp. 653–659). Oxford: Elsevier.
- Cai, J., Wang, N., Moyer, J. C., Wang, C., & Nie, B. (2011). Longitudinal investigation of the curriculum effect: An analysis of student learning outcomes from the LieCal Project. *International Journal of Educational Research*, 50(2), 117–136.

- Cai, J., & Howson, A. G. (2013). Toward an international mathematics curriculum. In M. A. Clements, A. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick, & K.S. F. Leung (Eds.). *Third international handbook of mathematics education research* (pp. 949-978). Dordrecht: Springer.
- Campbell-Phillips, S. (2020). Education and curriculum reform: The impact they have on learning. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 3(2), 1074–1082.
- Clouse, S. (2017). Scientific thinking is not critical thinking. <https://medium.com/extra-extra/scientific-thinking-is-not-critical-thinking-b1ea9ebd8b31>
- Çeken, R. (2022). Fen bilimleri ve matematik dersleri öğretim programlarında oran ve orantı kavramlarının disiplinler arası ilişkilendirmeler bakımından incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 121-143.
- Çepni, S. (2008). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Çolak, S.N. (2023). *2018 fen bilimleri dersi öğretim programına göre yedinci sınıfta fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerileri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Demir, R. (2022). *6. sınıfta fen bilimleri ders kitapları ve eğitim bilişim ağı'ndaki etkinliklerin ve oyunların bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Dewey, J. (2002). *Logik: Die theorie der forschung [Logic: The theory of inquiry] (1st ed.)*. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Dole, S., Clarke, D.M., Wright, T., & Hilton, G. (2012). Students' proportional reasoning in mathematics and science. In T.S. Tso (Eds.), *Proceedings of the 36th conference of the international group for the psychology of mathematics education, Vol. 2*, (pp.195-202). Taipei, Taiwan: PME.
- Dole, S., Hilton, A., & Hilton, G. (2015). Proportional reasoning as essential numeracy. *Proceedings of the 38th annual conference of the mathematics education research group of Australasia*, 189 – 196.
- Dökme, İ. (2019). *Bilimsel muhakeme becerileri ile düşünme sanatı*. Ankara: Anı
- Dökme, İ. (2021). *Yeni nesil sorularla fen eğitiminde beceriler*. Ankara: Akademisyen
- Düşkün, İ. & Ünal, İ. (2015). Modelle öğretim yönteminin fen eğitimindeki yeri ve önemi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4 (6), 1-18.
- Etzler, F.M., & Madden, M. (2014). The test of logical thinking as a predictor of first-year pharmacy students' performance in required first-year courses. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(6), 1-4.
- García Carmona, A. (2020). From inquiry-based science education to the approach based on scientific practices. *Science & Education*, 29(2), 443–463. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00108-8>
- Han, J. (2013). *Scientific reasoning: Research, development, and assessment* [Doctoral dissertation]. The Ohio State University, Ohio.
- Harlen, W. (2014). Helping children's development of inquiry skills. *Inquiry in Primary Science Education*, 1(1), 5–19.

- Hotulainen, R., & Telivuo, J. (2015). Epistemological beliefs and scientific reasoning in Finnish academic upper secondary education. *Kasvatus & Aika*, 9(1), 92-106. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=680
- Hrouzková, T., & Richterek, L. (2021). Lawson classroom test of scientific reasoning at entrance university level. *Proceedings of the 4th international Baltic symposium on science and technology education*, (pp. 74-85). Šiauliai, Lithuania: Vilnius University
- Jirout, J. J. (2020). Supporting early scientific thinking through curiosity. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01717>
- Jones, G.A., Thornton, C.A., Langrall, C.W. & Tarr, J.E. (1999). Understanding students' probabilistic reasoning. *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12*, 146-156.
- Kaplan, A., İşleyen, T. & Öztürk, M. (2011). 6. sınıf oran orantı konusundaki kavram yanlışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 953-968.
- Kaplan, A., Öztürk, M. & Ferahoğlu, N. S. (2015). A mixed method of the research: attitudes towards mathematics and visual arts courses by correlation. *International Journal of Innovation and Learning*, 17(4), 529-539. <https://doi:10.1504/IJIL.2015.069614>
- Khan, K.A., & Rana, R.A. (2021). Effect of higher order thinking instructional model on scientific reasoning of grade VIII students. *Bulletin of Education and Research*, 43(1), 77-92.
- Klahr, D., Zimmerman, C., & Matlen, B. J. (2019). Improving students' scientific thinking. In J. Dunlosky & K. A. Rawson (Eds.). *The Cambridge handbook of cognition and education* (pp. 67-99). Cambridge University.
- Kocakulah, M. S., Turan, A., & Kocakulah, A. (2020). *Fen ve teknoloji dersi ile fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğrencilerin araştırma becerilerine etkilerinin karşılaştırılması*. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34), 633-661.
- Koyunlu Ünlü, Z. & Dökme, İ. (2019). 2018 fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımların bilimsel muhakeme becerilerini geliştirmeye uygunluk durumlarının incelenmesi. *7. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Ankara*, 9-12 Ekim 2019, 67-71
- Kuhn, D., & Franklin, S. (2006). The second decade: What develops and how. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 953-993). New York: Wiley
- Lamon, S. J. (2012). *Teaching fractions and ratios for understanding essential content knowledge and instructional strategies for teachers*. Routledge/Taylor & Francis Group
- Lanius, C. S., & Williams, S. E. (2003). Proportionality: A unifying theme for the middle grades. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 8(8), 392-396
- Lawson, A.E. (1985). A review of research on formal reasoning a science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 22(7), 569-617.
- Lawson, A.E. (1995). *Science teaching and the development of thinking*. Watsworth Press.
- Lawson, A. E. (2004). The nature and development of scientific reasoning: A synthetic view. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2(3), 307-338. <https://doi.org/10.1007/s10763-004-3224-2>

- Lazonder, A.W., & Janssen, N. (2021). Development and initial validation of a performance-based scientific reasoning test for children. *Studies in Educational Evaluation*, 68(1), 1-20
- Lesh , R.A., & Doerr, H. (2003). Foundations of model and modeling perspectives on mathematic teaching and learning. In R.A. Lesh and H. Doerr (Eds.), *Beyond Constructivism: A models and modeling perspectives on mathematics teaching, learning, and problem solving*. Mahwah, NJ: Lawrance Erlbaum.
- Lesh, R., & Zawojewski, J. S. (2007). Problem solving and modeling. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 763–804). Greenwich, CT: Infor mation Age Publishing.
- Lim, K. (2009). Burning the candle at just one end: Using nonproportional examples helps students determine when proportional strategies apply. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 14(8), 492–500. <https://doi.org/10.5951/MTMS.14.8.0492>
- MacGillivray, H.L. (2018). Real probability and probabilistic thinking. *Teaching Statistics*, 40, 37-39.
- Mercado, R. L (t.y.). Supporting probabilistic thinking: a program for teachers of 11- and 12-year-olds.https://capstone.extension.harvard.edu/files/capstone/files/mercado_-_final_report.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018a). *Fen Bilimleri Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2024a). *Fen Bilimleri Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018b). *Ortaokul Matematik Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2024b). *Ortaokul Matematik Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*.
- Morris, B. J.,Croker, S., Masnick, A. M. &Zimmerman, C. (2012). The emergence of scientific reasoning. In H. Kloos, B. J. Morris and J. L. Amaral (Eds.). *Current topics in children's learning and cognition*, (pp. 61-82). <https://doi.org/10.5772/53885>
- National Research Council (NRC), (2004). *Engaging schools: fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: The National Academies.
- National Research Council (NRC), (2012). *A framework for K-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: The National Academies
- Özdeniz, Y., Aktamış, H., & Bildiren, A. (2023). The effect of differentiated science module application on the scientific reasoning and scientific process skills of gifted students in a blended learning environment. *International Journal of Science Education*, 45, 827-849.
- Özkan, U.B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi (4.Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Özkan, U. B. (2023). Doküman inceleme yönteminde geçerlik ve güvenilirlik: Eğitim bilimleri araştırmaları bağlamında kuramsal bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 832-848. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1258867>

- Pelamonia, J., Mahanangingtyas, E., & Johannes, N.Y. (2017). Empowerment scientific reasoning in science learning for junior high school students in ambon city. *Proceeding International Seminar on Education, 1*(1), 104-113.
- Pelen, M. S. (2014). *6. sınıf öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerilerinin problemlerin sınıflanması ve sayısal yapılarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Ramig, J. E., Bailer, J., & Ramsey, M. J. (1995). *Teaching science process skills*. Good Apple.
- Ross, J.A., & Cousins, J.B. (1993). Enhancing secondary school students' acquisition of correlational reasoning skills. *Research in Science & Technological Education, 11*, 191-205.
- Schmidt, W. H., McKnight, C. C., Houang, R. T., Wang, H., Wiley, D. E., Cogan, L. S., & Wolfe, R. G. (2002). *Why schools matter: A cross-national comparison of curriculum and learning*. CA: Jossey-Bass.
- Schwichow, M., Croker, S., Zimmerman, C., Höffler, T., & Härtig, H. (2016). Teaching the control-of-variables strategy: A meta-analysis. *Developmental Review, 39*, 37–63. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.12.001>
- Senk, S. L., & Thompson, D. R. (Eds.). (2003). *Standards-based school mathematics curricula: What are they? What do students learn?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Stammen, A., Malone, K.L., & Irving, K.E. (2018). Effects of modeling instruction professional development on biology teachers' scientific reasoning skills. *Education Sciences, 8*(3), 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci8030119>
- Stein, M. K., Remillard, J. T., & Smith, M. S. (2007). How curriculum influences student learning. In F. K. Lester (Eds.). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 319–369). Charlotte, NC: Information Age Publishing
- Şen, K.N. (2019). *Beşinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ve öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. A. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Toluk Uçar, Z. & Bozkuş, F. (2016). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin orantısal durumları orantısal olmayan durumlardan ayırt edebilme becerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 281-299.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (2010). *Current challenges in basic science education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191425>
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2010). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally (7th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Woolley, J.S., Deal, A.M., Green, J., Hattenbruck, F., Kurtz, S.A., Park, T.K.H., ... Jensen, J.L. (2018). Undergraduate students demonstrate common false scientific reasoning strategies. *Thinking Skills and Creativity, 27*(1), 101-113.
- Yıldız, N. (2023). *Öğrencilerin bilimsel muhakeme becerilerine ilişkin performanslarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.

- Yüzüak, A. V., & Dökme, İ. (2019). Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının mantıksal düşünme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 586-601.
- Zhou, S., Han, J., Koenig, K., Raplinger, A., Pi, Y., Li, D.,... Bao, L. (2016). Assessment of scientific reasoning: The effects of task context, data and design on student reasoning in control of variables. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 175–187. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.11.004>
- Zimmerman, C., & Klahr, D. (2018). Development of scientific thinking. *Stevens' handbook of experimental psychology and cognitive neuroscience*, 4, 1-25. <https://doi.org/10.1002/9781119170174.epcn407>
- Zulkipli, Z. A. (2020). Identifying scientific reasoning skills of science education students. *Asian J. Univ. Educ.* 16, 275–280. <https://doi: 10.24191/ajue.v16i3.10311>

Research Article

2018 ve 2024 Ortaokul Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Bilimsel Muhakeme Becerileri Açısından Karşılaştırılması

Comparison of 2018 and 2024 Secondary School Science Curriculums in Terms of Scientific Reasoning Skills

Zeynep IRMAK & Demet ÇETİN

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In 21st-century education, it is critical for students to develop scientific thinking skills in order to attain strong academic success (Hrouzková and Richterek, 2021). Morris, Croker, Masnick, and Zimmerman (2012) defined scientific reasoning as a purposeful search for knowledge that includes reasoning and problem-solving skills involved in the generation, testing, and revision of hypotheses or theories, and that when these skills are fully developed, they reveal the process of knowledge acquisition and conceptual change. Reasoning also plays a role in decision-making in daily life, in a number of processes such as collecting data and evaluating arguments (Pelamonia, Mahanangingtyas, & Johannes, 2017).

There are few science curricula in which students explicitly generate and test hypotheses and theories. In these few curricula, students are first told which hypothesis is correct and how exactly to test it. Therefore, one of the things that researchers and curriculum developers need to do is to design, evaluate, and disseminate courses that allow students to encounter more confusing observations and to generate and test alternative explanations for the problems they encounter (Lawson, 2004). In order to design the courses in this way, it is important to include scientific reasoning skills in the science curriculum. For this reason, in our study, how these skills are included in the 2018 and 2024 science curriculum is examined comparatively. Comparing the programs is important in terms of seeing how changes were made to the acquisitions related to scientific reasoning skills included in the 2018 science curriculum and whether the deficiencies identified regarding scientific reasoning skills were eliminated in the 2024 curriculum. In addition, as a result of the examination, deficiencies in the learning outcomes and process components related to scientific reasoning skills included in the 2024 science curriculum were also identified. The identified deficiencies will guide the possible changes to be made in this program. Eliminating the deficiencies related to scientific reasoning skills in the program can change the skills to be used in the activities in the textbooks and enable students to develop these skills. In this context, in our research, in order to see the changes made in the acquisitions related to scientific reasoning skills in the 2018 science curriculum, the 2018 and 2024 science curriculums were examined comparatively and the way the changes were made was determined. The scientific reasoning skills examined in our review are control of variables, hypothetical thinking skills, correlational thinking skills, proportional reasoning skills and probabilistic thinking skills.

Research Problem

What are the similarities and differences between the acquisitions related to scientific reasoning skills in the 2018 science curriculum and the learning outcomes and process components related to scientific reasoning skills in the 2024 science curriculum?

Method

Research Model

In our research, the acquisitions in the 2018 secondary school science curriculum and the learning outcomes and process components in the 2024 secondary school science curriculum were examined in terms of scientific reasoning skills through document analysis, one of the qualitative research techniques. "Document review can be defined as obtaining, reviewing, questioning and analyzing various documents that are considered primary or secondary sources that constitute the data set of the research" (Ozkan, 2021).

Data Source

The data source of the research is the science curriculum of 2018 and 2024 (5th, 6th, 7th and 8th grades). The behaviors intended to be taught to students in the programs were expressed as acquisitions in the 2018 curriculum and as learning outcomes and process components in the 2024 curriculum. In the 2024 curriculum, learning outcomes and process components are defined as "process components of the knowledge, skills and abilities that are intended to be acquired by the student at the end of the learning experiences" (Ministry of National Education [MoNE], 2024a). For this reason, in our research, the expression "acquisitions" was used in the statements about the 2018 curriculum, and the expression "learning outcome and process components" was used in the 2024 curriculum.

Data Analysis

In line with the purposes of the research, the acquisitions in the 2018 secondary school science curriculum and the learning outcomes and process components in the 2024 secondary school science curriculum were analyzed by content analysis. "Content analysis is a set of methodological tools and techniques that aim to extract meanings from concepts, texts, verbal or written materials according to predetermined criteria as an objective, systematic, deductive reading tool that investigates social reality. It is a multifunctional and gradually developing technique that enables the transformation of quantitative into qualitative" (Tavsancıl and Aslan, 2001). In our research, scientific reasoning skills such as correlational thinking skills, control of variables, hypothetical thinking skills, proportional thinking skills and probabilistic thinking skills were discussed. A coding list was created according to the definitions of these skills. A total of 223 acquisitions at the 5th, 6th, 7th and 8th grade levels of the 2018 science curriculum (MoNE, 2018a) and 143 learning outcome and process components at the 5th, 6th, 7th and 8th grade levels of the 2024 science curriculum (MoNE, 2024a) were examined. And the acquisitions that include codings have been determined. Thus, it was determined which skill the acquisitions belonged to. In addition, the number of acquisitions related to correlational thinking skills, control of variables, hypothetical thinking skills, proportional thinking skills and probabilistic thinking skills at each grade level was determined.

Validity and Reliability

In our research, the coding list created from the key concepts in the definitions of scientific reasoning skills was created by the researchers before starting the analysis process. Therefore, deductive design was used. High reliability can be easily achieved in the study with code lists created through deduction (Ozkan, 2023). By consensus of the researchers, the codings in the acquisitions in the 2018 curriculum and the learning outcomes and process components in the 2024 curriculum were determined. Thus, the acquisitions in the 2018 program and the learning

outcomes and process components in the 2024 program are associated with scientific reasoning skills. In addition, since the codings are made according to the definitions in the literature, they consist of generally accepted keywords. This meets the criteria of face validity, which is one of the validity criteria put forward by Krippendorff (2018, cited by Ozkan, 2023). According to Krippendorff (2018, cited by Ozkan, 2023), face validity is a type of validity used when it is not necessary to provide detailed justifications. The basis of face validity is the convergence of ideas on a common point, the assumption that everyone thinks like a researcher, and acceptance by the majority.

Findings, Result and Discussion

The education system affects the student's ability to reason scientifically. Long-term exposure to memorization of content knowledge and procedural information in teaching causes students to develop poor cognitive thinking skills and poor scientific reasoning abilities (Zulkipli, 2020). In this context, science curriculum reform should include an understanding of scientific reasoning (Campbell Phillips, 2020). NRC (2004) emphasizes the importance of acquiring reasoning skills as it can potentially help students think outside the box. In this study, we conducted a content analysis of the 2018 science curriculum acquisitions, as well as the learning outcomes and process components in the 2024 science curriculum, in terms of scientific reasoning skills. Both programs covered the evaluated scientific reasoning skills (correlational thinking, variable control, hypothetical thinking, proportional and probabilistic thinking). Koyunlu Unlu and Dokme (2019) examined the 2018 science curriculum in terms of scientific reasoning skills (classification, conservation, hypothetical thinking, determining and controlling variables, proportional thinking, combinatorial thinking, probabilistic thinking, relational thinking and proportional thinking skills). And they reached similar results in their studies.

It is important to develop correlational thinking skills in order to establish relationships between variables in scientific research and socioscientific issues. Koyunlu Unlu and Dokme (2019) found that one of the most included skills in the 2018 science program was correlational thinking skill. Contrary to this result, our research concluded that correlational thinking skills were given less space than other skills in the 2018 and 2024 science programs. It is suggested that this divergence comes from Koyunlu Unlu and Dokme's (2019) research, which associates acquisitions with more than one ability. In our analysis, acquisitions were linked to one ability that was regarded to be the most important. In our research, it was seen that both programs mostly included skills related to determining the relationship between variables in experiments. It has been determined that skills related to determining the relationship between variables that cannot be manipulated by the problem solver are not included. In the 2018 science curriculum, the relationship between variables is not expressed as a cause-and-effect relationship. In the 2024 curriculum, the relationship between variables is expressed as a cause-and-effect relationship. It is important to clearly state the cause-and-effect relationship in order to understand what is meant by the relationship between two variables.

A key component of scientific research is the ability to evaluate evidence from controlled experiments and relate that evidence to a hypothesis or theory. The strategy of control of variables is fundamental to science and scientific literacy, but it is not routinely developed without practice or training (Schwchow, Croker, Zimmerman, Höffler, & Härtig, 2016). Controlled experiments are important for making valid inferences about hypotheses. In order to make valid inferences, effects or interactions other than the variable investigated in the experiment that may affect the result must be controlled. Therefore, all variables except the variable under investigation should ideally be kept constant throughout the experimental conditions (Dewey, 2002). In the study of Koyunlu Unlu and Dokme (2019), control of

variables and hypothetical thinking skills were discussed separately and it was determined that these two skills were among the scientific reasoning skills most included in the 2018 science curriculum. In our research, control of variables is considered within the hypothetical thinking skill. As a result, it was seen that control of variables and hypothetical thinking skills were among the scientific reasoning skills most included in the 2018 and 2024 science curriculum. It is seen that there are various sub-skills under these scientific reasoning skills. However, only the parts of these skills related to determining independent, dependent and controlled variables in the experimentation process are included in the programs. It is a positive development that the expression “being able to form a hypothesis” is included in the 2024 curriculum, unlike the 2018 curriculum, regarding the hypothetical thinking skill. Some of the process components related to the experimentation process are included under the expression of being able to form a hypothesis about a problem situation. Although the expression “being able to form a hypothesis” is added to the 2024 curriculum, the other stages of hypothetical thinking are not included. Hypothetical thinking skills such as creating more than one hypothesis, selecting the hypothesis that is most likely to occur among the hypotheses and whether the hypothesis is confirmed or not according to the experimental result are not included in both programs. Including these skills is important for students to determine the steps they will follow in scientific research.

Proportional reasoning is necessary to understand many mathematics and science topics. Therefore, this skill is thought to be the fundamental connection between mathematics and science (Kaplan, Ozturk, & Ferahoglu, 2015; Dole, Clarke, Wright, & Hilton, 2012). Due to deficiencies in proportional thinking skills, students fail in science and mathematics subjects that include ratio and proportion (Kaplan, Isleyen, & Ozturk, 2011; Dole et al., 2012). Acquisitions that require the use of the concepts of ratio and proportion are also included in the 2018 and 2024 science curriculum. For this reason, in our research, acquisitions that require understanding proportional relationships in science curriculum and learning outcomes and process components were discussed. Koyunlu Unlu and Dokme (2019) found that proportional thinking skills were included in the 2018 science curriculum, but that it was one of the skills that was included less than other scientific reasoning skills. Our research concluded that proportional thinking skill is one of the least included skills in the science curriculum of 2018 and 2024. In the 2018 science curriculum, the learning outcomes related to comparing the sizes of the Sun, Earth and Moon at the 5th grade level and comparing both the sizes of the planets in the solar system and their distances from the Sun at the 6th grade level are learning outcomes that require the use of proportional thinking skills. In the 2024 science curriculum, similar learning outcomes are included in the form of “model creation”. It has been observed that “calculating density”, one of the acquisitions related to proportional thinking skills in the 2018 curriculum, has been changed to “creating a model related to density” in the 2024 curriculum. In this context, it is thought that the aim is to recognize the relationship between concepts and make learning more meaningful by using the term “creating a model” instead of the term “calculation”.

The concept of probability, which is included in mathematics education, is also an important thinking skill for science education. Jones et al. (1999) define probabilistic thinking skills as predicting the results that can be obtained as a result of an experiment, calculating the numerical value of the probability by collecting appropriate data, predicting the events with the lowest and highest probability of occurring in an experiment, determining probability situations in an event that will occur, and the ability to use numerical probabilities to distinguish between independent and interdependent events. Koyunlu Unlu and Dokme (2019) found that probabilistic thinking skills were included in the 2018 science curriculum, but less than other thinking skills. In our research, it was seen that one of the thinking skills least included in the

2018 science curriculum was probabilistic thinking skill, while probabilistic thinking skill was given more space in the 2024 science curriculum. In the 2018 and 2024 science curriculum, the expression "predicting", which is one of the indicators of probabilistic thinking skill, is included. The 2018 curriculum includes acquisitions related to making predictions and testing predictions regarding the outcome of an experiment. The learning outcome and process components in the 2024 curriculum require making a prediction about an event or situation based on data. Higher-level skills for predicting low and high probability events are not included in both curriculum. In addition to making predictions about the outcome of an experiment, the 2024 curriculum includes learning outcome and process components for reasoning about the possible consequences of socioscientific events. In addition, it is seen that probabilistic thinking skills are included more in the 2024 science curriculum. It is seen that the learning outcomes and process components related to probabilistic thinking in the 2024 science curriculum are expressed in more detail compared to the outcomes in the 2018 science curriculum. In the 2024 science curriculum, the implementation of processes is emphasized regarding these differences and this emphasis is expressed as "It is essential to carry out all processes written for learning outcomes and process components in learning-teaching experiences." (MEB, 2024a). It is thought that one of the reasons for this is the difficulties that may be encountered in the implementation of the program due to the implicit outcomes in the 2018 curriculum. In the 2024 curriculum, it is more clearly stated how to make predictions and question their validity in the learning outcomes and process components related to probabilistic thinking. This draws a clearer framework for teachers in the implementation of the program.

Araştırma Makalesi / Research Article

Uluslararası Öğrencilerin Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkiye ile İlgili Bilgileri ve Türkiye'yi Seçme Nedenleri

International Students' Information about Türkiye before coming to Türkiye and The Reasons for Choosing Türkiye

Ömer SALİMOĞLU ¹, Murat KALFA ² & Eşref NURAL ³

Geliş/Received: 13.09.2024

Kabul/Accepted: 16.11.2024

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin gelmeden önce Türkiye'ye ilişkin bilgileri ve Türkiye'yi seçme nedenlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2021-2022 eğitim öğretim yılından sonra Trabzon iline eğitim almak için gelen 20 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, nitel araştırma tekniklerine uygun olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış sorularla yüz yüze görüşme ile elde edilmiştir. Sonuç olarak katılımcıların Türkiye hakkındaki bilgilerini resmi ve güvenli kaynaklardan öğrenmedikleri anlaşılmaktadır. Öğrenilen bilgilerin güncelliği ve doğruluğu katılımcı ifadelerinden anlaşıldığı üzere gerçeği göstermemektedir. Türkiye'nin tercih edilme nedenlerinden biri Müslüman bir ülke olması ve dinlerini rahatça yaşayabileceklerini düşünmeleridir. Ayrıca helal yiyecek konusunda kendilerini rahat hissetmeleridir. Ayrıca eğitimin kalitesi, burs imkânları, diğer ülkelere geçişin daha kolay olduğunu düşünmeleri de tercih nedenlerindedir. Özellikle Resmi makamların tanıtımları daha da artırmaları, çok kültürlüğün sağlanması ve yabancı öğrencilerin çalışma olanaklarının artırılması vb. önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: YTB, uluslararası öğrenci, uyum sağlama, küreselleşme, yabancı öğrenci

Abstract

The aim of this study is to determine international students' knowledge about Türkiye and their reasons for choosing Türkiye before coming to Türkiye. The study group of this research consists of 20 international students who came to Trabzon province to receive education after the academic year 2021-2022. The data in the research was obtained by conducting face-to-face interviews with semi-structured questions prepared in accordance with qualitative research techniques. The questions created were asked to the volunteer participants and their answers were recorded. As a result, it is understood that the participants did not learn about Türkiye from official and reliable sources. As understood from the participants' statements, the up-to-dateness and accuracy of the information learned does not reflect the truth. One of the reasons for choosing Türkiye is that it is a Muslim country and they think they can practice their religion comfortably. They also feel comfortable about halal food. In addition, the quality of education, scholarship opportunities, and the fact that they think it is easier to move to

¹ Karadeniz Teknik Üniversitesi, SKS Daire Başkanlığı Trabzon/Türkiye. E-posta: omersalimoglu@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1089-2589>

² Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi Ankara/Türkiye. Eposta: mkalfa@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9809-7282>

³ Dr. Öğrt. Üyesi., Trabzon Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon/Türkiye. E-posta: esrefnural@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0100-8162>

other countries are also reasons for preference. It is especially recommended that the official authorities increase their promotions, ensure multiculturalism, and increase the work opportunities of foreign students, etc

Keywords: YTB, international student, adaptation, globalization, foreign student

1. GİRİŞ

İnsanların eğitim için bir yerden başka bir yere gitmesi dünya tarihinin tamamında var olsa da üniversitelerin kurulması, ulusların ortaya çıkması ve uluslararası hareketliliğin doğuşunun ilk olarak 19. yüzyılın başlarında görüldüğü ifade edilmektedir. Fakat uluslararası öğrenci hareketliliğin gerçek anlamda başlangıcı İkinci Dünya Savaşı sonrasına dayanmaktadır. Bu dönem bir yandan sosyal devletin yükselişte olduğu ve üniversitelerin daha çok halka açılmaya başladığı bir dönemdir, diğer yandan ise eğitimin ekonomik olarak ele alındığı bir dönemdir. Bu noktada uluslararası ya da yabancı öğrenci hareketliliği nitelikli beyin göçü, ekonomik gelir, ülkelerin eğitim alanlarını dönüştürme ve batı üniversite sistemine bütünleştirme gibi önemli işlevleri ortaya çıkarmıştır (Şeker vd., 2020: 9).

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin hızlandığı 20. yy da eğitim alanında, özellikle uluslararası öğrenci istihdam olanağı ve ülkelerin tanıtımı için gerekli olan uluslararası öğrencilerin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Son zamanlarda gelişmiş ülkeler planlı ve programlı çalışmalar yaparak, uluslararası öğrencilerin kendi ülkelerini seçmesine olanak sağlamıştır. Uluslararası öğrenci hareketliliği dikkate alındığında bu konunun önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Küreselleşmeyle birlikte dünya ölçeğinde eğitim maksatlı yaygın nüfus hareketleri yaşanmaktadır. Uluslararası öğrencilerin kaliteli bir eğitim alabilme talebine cevap verilmesi, yabancı dil öğrenmenin en etkin yollarından biri olması, farklı bir kültürü ilk elden tanıma olanağı sağlaması nedeniyle ‘yurtdışında eğitim’ sıklıkla seçilmiş bir olanak olarak öğrencilerin veya öğrenci adaylarının seçenekleri arasında yer almaktadır. Bu nüfus hareketliliğinin kaçınılmaz bir sonucu olarak 2018 yılında yaklaşık 5 milyon kişi ‘uluslararası öğrenci’ kimliği kazanmıştır (UNESCO, 2015: 57). Uluslararası öğrencilerin hangi din/dil/ırk ve inanca mensup oldukları, eğitim düzeyleri, gidecekleri toplumun kültürleri, aile durumları, sosyal farklılıklar ile birlikte diğer tüm etkenlerin bilinmesi, sorunların önceden tanımlanıp, çözümlene yollarının geliştirilmesiyle yakından ilgilidir. 20. yy da yaşanan bu öğrenci hareketliliğinde, uluslararası öğrencinin dünyanın farklı ülkelerine gitmesinin sağlanması bu öğrenciler ile yapılacak çalışmalar ve uzun süreli birliktelikler ülkeler açısından birçok anlamda önemlidir. Nitelikli işgücünün büyük bir bölümünü elinde bulunduran ülkeler, kurum ve kuruluşların ulusal alandan çok uluslararası alanda eğitim gören ve kendilerini tam donanımlı eğiten uluslararası öğrenciler ile birlikte çalışmayı istediği bilinmektedir. Türkiye bir taraftan uluslararası öğrencilere kapılarını aralamaya çalışırken, çok sayıda öğrenci de Türkiye’den başka ülkelere gitmektedir. Türkiye, yurtdışında okuyan yaklaşık 65 bin öğrencisi ile uluslararası kaynak ülkeler arasında beşinci sırada yer almaktadır. Buna karşılık Türkiye’de okuyan uluslararası öğrenci sayısı geçen yıllara göre artmış olmakla birlikte yaklaşık 200 000 seviyesinde kalmıştır (Özoğlu vd., 2012).

UNESCO verilerine göre 2019 yılında 47 bin 628 Türk öğrenci yurt dışında üniversite eğitimine gitti. ABD ve Almanya Türk öğrencilerin en çok tercih ettiği iki ülke. ABD’de 9 bin 354 Türk öğrenci bulunurken Almanya’ya 8 bin 494 öğrenci gitti. Üçüncü sırada 3 bin 710 öğrenci ile İngiltere, dördüncü sırada ise 2284 öğrenci ile Ukrayna var. 2 bin 257 Türk vatandaşı da üniversite eğitimi için Azerbaycan’ı tercih etti. Türk öğrencilerin yurt dışı üniversite eğitimi için gittiği diğer ülkeler ise şöyle: Fransa 2 bin 7, İtalya 2 bin 1, Kanada bin 914, Avusturya bin 885, Bulgaristan bin 317, Kuzey Makedonya bin 304 ve Macaristan bin 138. İlk beşteki ülkelerin payı yüzde 56. Yurt dışına eğitime giden 5 öğrenciden 1’i ABD’yi tercih ederken, Almanya’ya gidenlerin oranı yüzde 18. İngiltere yüzde 8 ile üçüncü sırada. Ukrayna ve Azerbaycan yüzde 5 ile bu ülkeleri takip ediyor. Türkiye’de üniversite eğitimi alan yabancı öğrenci sayısı 2019’da 154 bin 505 idi. Türkiye’ye gelen öğrencilerin çoğu Orta Doğu ve

Afrika'dan gelmektedir. İlk sırada 27 bin 34 öğrenci ile Suriye gelirken Azerbaycan 19 bin 383 öğrenci ile ikinci sırada bulunuyor. Bu ülkeleri sırasıyla şu ülkeler takip ediyor: Türkmenistan 17 bin 571, Irak 7 bin 608, İran 7 bin 154, Afganistan 6 bin 804, Almanya 4 bin 378, Somali 3 bin 764, Yemen 3 bin 76, Bulgaristan 3 bin 10, Mısır 2 bin 910, Yunanistan 2 bin 713, Ürdün 2 bin 643 ve Filistin 2 bin 483 (<https://unesdoc.unesco.org>; <https://tr.euronews.com/2022>).

Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasına yönelik en önemli çalışmaları 2010'lu yıllarda yaşanmıştır. Bu dönüşümün merkezindeki kurum, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'dır (YTB). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı tarafından hazırlanan On Birinci Kalkınma Planında (2019-2023) ülkemizde yükseköğretimin uluslararasılaşması ve uluslararası öğrenci hareketliliğine yönelik şu adımlar planlanmıştır:

- Türkiye'nin yükseköğretim alanında uluslararasılaşma düzeyi artırılacaktır.
- Etkili tanıtım çalışmalarıyla yükseköğretim sistemine uluslararası erişim
- Yükseköğretim sistemindeki nitelikli uluslararası öğrenci sayısını
- Nitelikli yabancı uyruklu akademisyenlerin toplam istihdamı oranı içindeki payını
- Yabancı dilde eğitim veren programların sayısı artırılacak, yükseköğretim kurumlarının uluslararası öğrencilere yönelik barınma olanakları geliştirilecek ve uluslararasılaşmada kurumsal kapasite artırılacaktır.

• Türk yükseköğretiminin uluslararası kalkınma işbirliğimizin güçlü olduğu ülkeler açısından çekim merkezi haline getirilmesi için orta ve uzun süreli ileriye yönelik yöntemler oluşturulacaktır.

• Türkiye Bursları kapsamında özel bir program oluşturulacak, nitelikli işgücünün belirlenmesi yapılacak ve seçilen öğrencilerin Türkiye'de çalışma izni almayı kolaylaştırılacaktır (11. Kalkınma Planı: 142).

Uluslararası eğitim kurumları olan üniversitelere giden uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye'ye ilişkin öğrendikleri bilgileri öğrenmek önümüzdeki yıllarda Türkiye'ye gelecek olan öğrencilerin niteliği açısından önemlidir. Uluslararası öğrencilerin Türkiye'yi niçin ve hangi nedenlerden seçtiklerini nedenleri ile bilmek başarıyı, sorunları ve çözümleri ortaya çıkarmak yolunda çalışma yapmayı gerektirir. Uluslararası öğrencilere daha kaliteli bir eğitim sunulması ise ülkelerin eğitim kurumlarının sorunsuz bir şekilde yönetilmesi, eğitime yapılan yatırımlar ve katkılar bu öğrencilerin gereksinim ve taleplerine cevap verecek düzeyde olmasına bağlıdır. Ayrıca ülkelerin seçilmesinde öğrencilerin bilgileri ne tür kaynaklardan öğrendiklerini araştırmak, öğrencilerin doğru seçim yapmasına yardımcı olacaktır.

Küreselleşme olgusu birçok alanda ön plana çıktığı gibi eğitim alanında yerini almıştır. Uluslararası öğrenci sayısı dünya genelinde hızla artış göstermektedir. Genç nüfus oranının yüksek olduğu gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere doğru aşırı yüksek öğrenim talebi oluşmuştur. Bunun karşısında yükseköğretim kurumları bu talepleri karşılamasına rağmen hükümetler bütçelerini buna paralel olarak artırmamışlardır. Bu yüzden akademik dünya sorunlarla karşılaşmıştır (Günay, 2003). Öğrenim görmek için yurtdışına giden öğrencilerin gittikleri ülkeleri seçme nedenleri önem taşımaktadır. Öğrencilerin kendini yabancı hissetme algısı, ahlaki sorunlar, sosyal uyumları, eğitim sistemine uyum genel sorunlardan bazılarıdır.

Araştırma konusuyla ilgili alan yazın incelendiğinde (Uzun ve Aslan, 2024; Türkyılmaz, Arı ve Yaylacı, 2023; Saklan ve Karakütük, 2022; Karaca, 2021; Sarıahmetoğlu ve Kamer, 2021; Taşoğlu vd., 2021; Sarier, 2020; Balcı ve Ögüt, 2019; Tosun vd., 2018; Solak ve Çelik, 2018; Zayımoğlu Öztürk, 2018; İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Yıldırım ve Köksal, 2017; Erdem,

2017; Levent ve Çayak, 2017; Yardımcıoğlu vd., 2017; Gökyer, 2017; Sarıtaş vd., 2016; Güçlü, 1996; Kurtuluş, 1995; Kurtuluş, 1988; Widmann ve Çıtak, 1964) farklı amaçlar ve örneklerle yapılmış çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Türkyılmaz, Arı ve Yaylacı'nın (2023) "Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Yayınlanmış Olan Makalelerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışması, 2001-2022 yılları arasında yabancı öğrenciler ile ilgili tüm araştırma çalışmalarını bibliyometrik analiz ile incelemiş olması bu konudaki alan yazının çeşitliliği ve ortaya çıkardıkları açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmaya göre 2001-2022 yılları arasında ülkemizde hakemli dergilerde yabancı öğrenciler ile ilgili toplam 167 makale yapılmış, 2001-2016 arasında yılda 1 ila 9 arasında çalışma yapılırken 2017-2020 arasında yılda 22 ila 31'e yükselmiş, 2021-2022'de ise yılda 15'e düşmüştür. Bu çalışmalarında 113'ü lisans ve lisansüstü öğrenciler üzerine gerçekleştiği, büyük oranda dil öğretimi üzerine yoğunlaştıkları, ayrıca öğrencilerin sosyal uyumları, akademik süreçleri, beyin göçü ve yaşanan sorunlar üzerine incelemeler olduğu anlaşılmaktadır.

Uluslararası öğrenci hareketliliğinden daha fazla öğrenci almak isteyen ülkeler, öğrencilere daha kaliteli eğitim sistemi, ulaşım kolaylığı, konaklama, iş olanağı, sosyal etkinlikler gibi fırsatlar sunarak kendi ülkelerini seçmelerini sağlamıştır. Böylelikle üniversitelerin ve ülkelerin tanınırlığı artmaktadır. Bu durum ise uluslararası öğrenci hareketliliğinden yararlanmak isteyen üniversiteler ve ülkeler arasında rekabet oluşturmaktadır. Bu gelişmeler üniversitelerin daha kaliteli hizmet sunma ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Bu çalışmada ise aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1. Gelen yabancı öğrencilerin demografik bilgileri nasıldır?
2. Türkiye ismini duyduğunda akıllarına ilk gelenlerin, nedeni/nedenleri nelerdir?
3. Türkiye'ye gelmeden önce, Türkiye ile ilgili bildikleri bilgiler nelerdir?
4. Türkiye ile ilgili bilgileri hangi kaynaklardan öğrendikleri ve nedenleri nelerdir?
5. Türkiye'de eğitim kazandıktan sonra, Türkiye'ye gidip gitmeme konusunda olumlu veya olumsuz yönlendirmelerin neden veya nedenleri nelerdir?
6. Türkiye'de eğitim gördükten sonra öğrencilerin gelecek ile ilgili düşüncelerinin neden/nedenleri nelerdir?
7. Öğrencilerin Türkiye'yi seçme nedeni/nedenleri nelerdir?

Bu soruların cevapları doğrultusunda ise ülkemizin ve üniversitelerimizin imajını geliştirme, uluslararası öğrencilerin öğrenim sürecindeki sorunlarını tespit ederek çözümler üretilmesine katkı sağlamak ve mezun olup çeşitli ülkelere giden bu öğrenciler sayesinde uluslararası ilişkilere olumlu katkı yapmak hedeflenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, analizler, geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada Trabzon ilindeki üniversitelerde okuyan uluslararası öğrencilerin, Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye'ye ilişkin hangi bilgileri bildikleri, bilgiyi öğrendiği kaynaklar ve Türkiye'yi seçme nedenlerini öğrenmek amaçlanmıştır. Bu nedenle katılımcıların deneyimlerini ve görüşlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak amacıyla, temel nitel araştırma deseni çerçevesinde nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Temel nitel araştırma deseni, bireylerin çevrelerinde meydana gelen olayları, süreçleri ve deneyimleri nasıl algıladıklarını, anlamlandırdıklarını ve yorumladıklarını ortaya koyan, sosyal yapılandırmacı

ve yorumlayıcı bir yaklaşıma dayalı bir yöntemdir (Merriam, 2002). Temel nitel araştırma deseni, diğer nitel araştırma desenlerinden farklı olarak, belirli bir metodolojiye bağlı kalmaksızın, araştırmanın amacına veya sürecine göre esnek bir yaklaşım izlemeye olanak tanır. Ayrıca, teori üretme (gömülü teori deseni), bir fenomeni anlamlandırma (fenomenolojik desen) ya da sınırlı bir sistemin bütüncül bir temsili gibi hedeflere odaklanmaksızın, daha çok keşifçi bir anlayışla karakterize edilir (Lim, 2011).

2.2. Araştırma Grubu

Çalışma grubu, Trabzon ilindeki üniversitelerde 2021-2022 eğitim öğretim yılında okuyan 2100 uluslararası öğrenci arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 20 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçüt örnekleme, bir araştırma sorusuna yanıt bulmak için, belirlenen özellikler taşıyan katılımcıların amaçlı olarak seçildiği bir örnekleme türüdür (Patton, 2014). Bu doğrultuda; anne ve babadan bir tanesi Türkiye Cumhuriyeti pasaportu olan kişiler ile farklı bir ülkeden pasaportu olup Türkiye Cumhuriyeti pasaportu da olanlar çalışma grubuna eklenmemiştir. Katılımcı grubunun seçilmesinde geldikleri ülkelerin coğrafi konumları, kültürel yapısı, ekonomik özellikleri ve tarihi geçmişleri vb. etkili olmuştur. Katılımcı seçiminde her ülkeden bir kişinin seçilmesine dikkat edilmiştir. Seçilmiş ülkelerin yakın-uzak olmasından çok çeşitlilik ve diğer özellikleri öncelik olarak alınmıştır. Objektif ve geçerli verilere ulaşmak için çalışma grubunun aşağıdaki Tablo 1’de de görüldüğü üzere dengeli ve çeşitli olması hedeflenmiştir. Katılımcı sayısı belirleme aşamasında veri doygunluğu kavramına uygunluk esas alınmıştır. Nitel araştırma yönteminde veri doygunluğu, verilerden başka yeni bir bilgi elde edilemediği ve sonrasında bilgide tekrara düşüldüğü anı ifade etmektedir (Braun ve Clarke, 2019). Araştırmaya Orta Asya ve Kafkas ülkelerinden 6, Afrika ülkelerinden 6, Kuzey ve Güney Asya ülkelerinden 5, Orta Doğu ülkelerinden 3 toplamda 12 erkek ve 8 kadın katılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Geldikleri Ülkelere Göre Dağılımı

Bölge	Ülke	Öğrenci Sayısı
Orta Asya ve Kafkas Ülkeleri	Kazakistan	1
	Azerbaycan	1
	Tacikistan	1
	Kırgızistan	1
	Türkmenistan	1
	Gürcistan	1
Afrika Ülkeleri	Kamerun	1
	Gana	1
	Etiyopya	1
	Mali	1
	Çad	1
	Sudan	1
Kuzey ve Güney Asya Ülkeleri	Endonezya	1
	Hindistan	1
	Bangladeş	1
	Pakistan	1
	Afganistan	1

Orta Doğu Ülkeleri	Suriye	1
	Filistin	1
	Yemen	1
TOPLAM		20

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgilere yönelik 11 soruyla birlikte toplam 17 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Konuya ilişkin alan yazın taraması yapıldıktan sonra soru havuzu oluşturulmuş, soru havuzunun son hali ve görüşme formunun geçerliliği, alanında uzman 2 öğretim üyesinin görüşleriyle sağlanmıştır. Sorularda katılımcının özel bilgileri ve kendisini ön plana çıkaracak sorular bulunmamaktadır. Katılımcıya sorulan sorularda kendisini rahatsız edecek ve görüşmeye uygun olmayan sorulardan kaçınılmış olup daha çok rahatlıkla cevap vereceği sorular seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının belirlediği genel bir çerçeve ve temalar doğrultusunda, katılımcıların deneyim ve görüşlerini derinlemesine keşfetmeyi amaçlayan esnek bir nitel veri toplama yöntemidir (Merriam ve Tisdell, 2015). Bu yöntemde, araştırmacı önceden hazırlanmış bir soru rehberi kullanmakla birlikte, görüşme sürecinde ortaya çıkan yeni temalara ve katılımcının verdiği yanıtlar doğrultusunda sorularını uyarlayabilir ve böylece, hem araştırmanın amacına yönelik veriler elde edilirken hem de katılımcının kendi perspektifinden konuyu ifade etmesine olanak tanınır (Rubin ve Rubin, 2005; Whiting, 2008).

2.4. Verilerin Toplanma Süresi

Araştırmanın amacına uygun olduğuna karar verilen öğrenciler ile iletişime geçilerek yapılacak çalışmanın ayrıntıları anlatılmıştır. Görüşmeye katılmayı kabul eden katılımcılara görüşmenin yapılacak olduğu yer ve zaman konusunda bilgiler verilmiştir. Görüşme yeri olarak öğrencilerin kendilerini sorulan sorulara rahatlıkla cevap verecekleri yerler seçilmiştir. Toplam 20 katılımcı ile birlikte ‘Yüz Yüze Görüşme’ tekniğine uygun olarak görüşme yapılmıştır.

Tablo 2. Yüz Yüze Görüşme Süreçleri

Katılımcılar ile Yapılan Görüşmelerin Yer, Tarih ve Süreleri				
Kişi	Cinsiyet	Görüşmenin Yapıldığı Yer	Tarih	Görüşme Süresi (dk. / sn.)
K-1	Kız	Dış Mekan	23.10.2021	19:51
K-2	Erkek	Dış Mekan	16.10.2021	12:22
K-3	Erkek	Dış Mekan	16.10.2021	10:52
K-4	Erkek	Dış Mekan	16.10.2021	13:56
K-5	Kız	Dış Mekan	23.10.2021	13:15
K-6	Kız	Dış Mekan	23.10.2021	11:49
K-7	Erkek	Dış Mekan	16.10.2021	12:25
K-8	Erkek	Dış Mekan	16.10.2021	17:50
K-9	Erkek	Dış Mekan	16.10.2021	16:52
K-10	Erkek	Dış Mekan	16.10.2021	11:36
K-11	Erkek	Dış Mekan	16.10.2021	18:11
K-12	Kız	Dış Mekan	23.10.2021	15:54
K-13	Kız	Dış Mekan	23.10.2021	11:14

K-14	Kız	Dış Mekan	23.10.2021	08:48
K-15	Erkek	Dış Mekan	16.10.2021	10:42
K-16	Erkek	Dış Mekan	16.10.2021	08:10
K-17	Erkek	Dış Mekan	16.10.2021	11:22
K-18	Kız	Dış Mekan	23.10.2021	16:47
K-19	Erkek	Dış Mekan	23.10.2021	14:48
K-20	Kız	Dış Mekan	16.10.2021	13:12

2.5. Verilerin Analizi

Yapılan görüşmelerde 20 katılımcının sorulara verdikleri cevaplar aynı anda, Word dosyası olarak bilgisayara kaydedilmiştir. Bu görüşmeler sonucu 40 sayfalık metin elde edilmiştir. Metinler, katılımcıların bilgisi dahilinde doğrulukları yönünde teyit alınmıştır. Bilgiler demografik özelliklerinden başlayarak soru sırasına göre oluşturulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğine uygun olarak yapılmıştır. Analizlerde katılımcıların verdiği ifadeler değiştirilmeden aynı şekilde doğrudan alıntılanarak kullanılmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenilirlik

Nitel araştırma bilgi edinmenin zor olduğu ‘fenomenlerle’ ilgili bütüncül bir bakış açısı sunar. Nitel araştırma yöntemleri, insan yaşamının ve sosyal dünyanın anlam ve deneyim boyutlarını anlamaya yöneliktir. Başka bir ifadeyle nitel araştırma yöntemlerinin doğası, istatistiksel veya ampirik hesaplamalara dayanmaz (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018: 11). Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının veri toplama süreci aşamaları gibi tüm süreçleri titizlikle ve önyargısız bir yaklaşımla yürütmesi, veri analiziyle elde edilen bulguları da bu doğrultuda yorumlayarak sunması anlamına gelir. Bu sayede, araştırmanın sonuçlarının güvenilirliği ve genellenebilirliği artırılır. Güvenirlik ise, bir araştırmanın bulgularının tekrarlanabilirlik ve tutarlılık düzeyini ifade etmektedir (Merriam, 1995).

Bu bilgiler ışığında, araştırmada veri toplama süreci ile veri analizi süreci aşamalarında alanında uzman 2 öğretim üyesi görüşlerine başvurma ve teyit alma yöntemlerine başvurulmuştur. Metne dönüştürülen verilerin doğruluğunun teyidi amacıyla katılımcılara tekrar sunulmuş ve geri bildirim alınmıştır. Her bir aşama titizlikle ve şeffaf bir şekilde yürütülmüştür. Araştırmada yer alan katılımcılar eksiksiz bir biçimde bilgilendirilmiş ve katılımları gönüllülük esasına dayandırılmıştır.

2.7. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu’nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD 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. Araştırma için Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 28.01.2022 tarihli toplantısı 2022-1/2.6 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

3.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Tablo 3: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Yaş Aralıkları	18-22	22-26	26-33	30-?
Öğrenci Sayısı	1	10	8	1
Türkiye'deki Süre	0-2	2-4	4-6	6-?
Öğrenci Sayısı	1	8	8	3
Okuduğunuz Üniversite	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Trabzon üniversitesi	Avrasya Üniversitesi	Diğer
Öğrenci Sayısı	13	7	-	-
Konaklama Yeri	KYK Yurdu	Özel Yurt	Ev	Apart
Öğrenci Sayısı	4	2	12	2
Yardım Alma	YTB	Yurtdışı	Aile	Çalışıyor
Öğrenci Sayısı	9	1	1	9
İnanç	Müslüman	Hristiyan	Budist	Diğer
Öğrenci Sayısı	18	1	1	-
Ailede Farklı İnanç	Müslüman	Hristiyan	Budist	Diğer
Sayı	1	1	1	-
Kardeş Sayısı Aralığı	0-2	3-5	6-8	9-?
Sayı	4	10	3	3
Anne-Baba Eğitim Durumu	Üniversite	Lise	İlk-Ortaokul	Eğitimsiz
Öğrenci Sayısı	14	7	7	12
Yurtdışında Okuyan Kardeş	Evet	Hayır		
Öğrenci Sayısı	1	19		
Anne-Baba Çalışma Durumu	Anne-Baba	Baba	Anne	Diğer
Öğrenci Sayısı	2	7	1	10

Bu çeşitlilik verilerden elde edilen sonuçların genellenebilirliği açısından önemlidir. Katılımcılar 22-33 yaş aralığındadır. Katılımcıların çoğu Türkiye'de 2-6 yılını doldurmuş öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların hepsi devlet üniversitesinde eğitim almaktadır. Katılımcıların yarısından fazlası ikamet yeri olarak evlerde kalmayı, diğer kısmı devlet yurtlarında kalmayı seçmişlerdir. Katılımcıların yarısına yakın kısmı devlet bursu ile okumakta, diğer yarısı kendi imkânları ile okumakta olup okul giderlerini karşılamak için boş zamanlarında çalışmaktadırlar. Katılımcıların anne ve babasının çalışma durumuna bakıldığında anne ve babası birlikte çalışan yok denecek kadar az, genellikle baba çalışmaktadır. Öğrencilerin yarısının anne veya babası vefat etmiştir. Okuma olanakları ile karşılaştığımızda ailelerin çalışma durumu ile paralel olduğu görülmüştür. Geldikleri ülkelere göre öğrencilerin dini inancına bakıldığında, neredeyse tamamının Müslüman olduğu, aralarında bir Hristiyan ve bir Budist öğrenci olduğu görülmektedir. Katılımcıların ailelerinin eğitim durumları incelendiğinde yaklaşık üçte birinin anne veya babasından bir tanesinin üniversite mezunu olduğu, diğer üçte bir kısmının ise ortaokul ve lise mezunu olduğu, diğer

üçte birinin hiç eğitim almamış ailelerden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Ailelerdeki kardeş sayısı incelendiğinde yarısının 3-5 arasında kardeşi olduğu, diğer kalanlardan 0-2 arasında kardeşi olan 4 kişi, 6-8 arasında kardeşi olan 3 kişi ve 9 kardeş üzeri olan 3 katılımcı olduğu anlaşılmıştır.

3.2. Uluslararası Öğrenci Görüşlerine Göre ‘‘Türkiye’’ İsmi Duyduklarında Akıllarına Neler Geldiğinin Nedenlerine Göre Dağılımı

K 1: ‘‘Coğrafi olarak yakın konumda olduğumuz için Türkiye hakkında çok geniş bilgiye sahiptim. Avrupa ile Asya’nın ortasında olduğu, özellikle Karadeniz, Ege ve İstanbul gibi bölgelerinin en fazla turist ağırladığı yerler olduğunu biliyordum. Bunun nedeni o dönem ülkemizdeki televizyon kanallarında sürekli Türkçe dizileri, filmlerin yayınlamasıydı. Bundan başka Türkiye’de üniversite okumaya giden tanıdıklarım üniversite eğitiminin burada çok zor olduğu, üniversitelerin Avrupa’da ki üniversitelere benzediği konusunda bilgiler aktarıyorlardı.’’

K 3: ‘‘Türkiye denilince aklıma ilk olarak misafırperverlik geliyor ondan sonra sinema, Türk mutfağı vs. Türk sineması çok popüler. Ülkemde en çok Türk filmleri izleniyor. Türk mutfağı gerçekten çok meşhur dünyanın her yerinde Türk mutfağından bir parça bulursun ve çok lezzetli.’’

K 5: ‘‘Türkiye ismini duyduğumda ilk aklıma gelen şey İslam ve Osmanlı dönemidir. Nedeni ise Türkiye’de Müslüman nüfusun daha fazla olması ve Osmanlı Devleti’nin uzun yıllar hüküm sürmesidir.’’

K 9: ‘‘ Türkiye’yi duyduğumda aklıma İstanbul’un güzelliği ve sosyal medyada gördüğüm turistik yerlerin videoları geldi (Ayasofya Camisi, Sultan Ahmet Cami, gibi güzel yerler). Bir de Bangladeş’e Myanmar’dan gelen Rohingya Müslümanlarına yardım etmek için Türkiye ‘den yardım talebinde bulunduk bunun sonucunda Türkiye’den İHH, Diyanet Vakfı ve Kızılay gibi kurumlardan birçok yardım geldi ve bu beni çok etkiledi.’’

K 18: ‘‘İlk aklıma gelen denizdir. Ülkenin 3 yanının denizle çevrilmiş olmasıydı. Geldim ve çok şükür o denize sahip olan şehirlerin birinde yaşıyorum, eğitim alıyorum. Kırmızı renk. Bayrağın rengi. Ne zaman kırmızı renk görsem artık aklıma Türkiye gelir. Çay. Çaysız olmaz. Tabi bizim ülkede de çay kültürü vardır ama sadece bir çay içmek için kafeye gidilmez. orasıda ayrı bir olay tabi. Kahvaltı. Artık kahvaltının anlamı benim için başkadır. Türkiye sayesinde onun ne kadar güzel bir öğün olduğunun farkına varmıştım.’’

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde Türkiye ismini ilk duyduklarında akıllarında oluşan geçmiş yıllarda buldukları ülkelerde, bölgelerde veya kıtalarda hakimiyet süren Osmanlı imparatorluğu ve bu imparatorluğun o yerlerde bırakmış olduğu ‘‘Hak ve Adalet’’ izleri olduğu görünmektedir. Türkiye Cumhuriyetinin üzerinde kurulduğu toprakların müslüman ülkeler içerisinde İslam dinini en iyi yaşayan, yaşama kolaylığı imkanı sunan ve bu ülkeye gelecek olan öğrencilerin İslami yaşantı bakımından en rahat edebileceği ülke olarak bilindiği katılımcıların görüşlerinde yer almaktadır. Türk dizileri ve sinemaları Türkiye ismi ilk duyulduğunda uluslararası öğrencilerin aklına gelenlerdir. Türk mallarının kalitesi ve satıldıkları ülkede yaşayan kişilerce satın alınmada önceliği teşkil etmesi öğrenciler tarafından Türkiye Cumhuriyeti denilince ilk akla gelenler arasında yer almaktadır. Türkiye Cumhuriyetinin ekonomik yönden zayıf ve yardıma muhtaç ülkelere yapmış olduğu yardımların o ülkelerde bilinirliği de ilk ifade edilenler arasında yer almaktadır. Bu alanda birçok sivil toplum örgütlerinin o ülkelerde etkinlik yaptıkları anlaşılmaktadır. Türkiye Cumhuriyetinin doğal güzellikleri, zengin mutfak kültürü, eğitimin kalitesi, kültürel zenginlikleri, turistik bölgeleri ve coğrafi konumu akıllara ilk gelen diğer etkenlerdir.

3.3. Uluslararası Öğrencilerin Görüşlerine Göre Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkiye'ye İle İlgili Bildikleri Bilgilerin Dağılımı

K 1: “Türkiye'ye gelmeden önce aslında teorik olarak birçok şeyi bildiğimi düşünüyordum. Ancak net olarak Türkiye'de üniversite okuma kararı aldığım da ve YÖS sınavına hazırlanmaya başladığımda aslında bildiklerimin yetersiz olduğunu öğrendim. Ancak bundan sonra çok araştırdığım için gelmeden önce bir çok konuda bilgi sahibi olduğumu söyleyebilirim”

K 3: “Türkiye'ye gelmeden önce, Türkiye hakkında genel bilgim vardı. Güzel coğrafyaya sahip olduğunu, eğitimin çok geliştiğini, özellikle tıp konusunda ilerlemeleri, sinemada başarılı olduğunu ve dine çok önem verdiklerini biliyordum.”

K 4: “Çok fazla bilgi var. Türkiye hakkında. Ama batılı medyalar yanlış bilgiler paylaşıyorlar Türkiye hakkında.”

K 7: “Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye'nin Müslüman bir ülke olduğunu ve ekonomisinin iyi olduğunu biliyordum.”

K 9: “Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye'nin siyasi ve ekonomik durumu hakkında bilgim yoktu sadece turistik yerleri biliyordum.”

K 11:” Türkiye gelmeden önce Türkiye'nin başkenti Ankara olduğunu, coğrafi-stratejik yerini, Osmanlı devleti merkezi ve hem eğitim hem de iktisadi olarak gelişmiş ve gelişmekte olduğunu biliyordum.”

K 13: “Aslında Türkiye benim çocukluk hayalimdi. Buraya gelip Lisansüstü okumak benim çocukluk hayalimdi. Gelmeden önce Türkiye ne kadar güzel bir ülke olduğunu ve lezzetli yemekler kültürü sahip olduğunu biliyordum. Ayrıca, Türkiye ne kadar tarihi yerleri sahip olan bir ülke olduğunu okulda öğrendik.”

K 17: “Ortaokul ve lisede okurken tarih derste Osmanlı İmparatorluğu'nu hakkında öğrendim ve modern Türkiye olduğunu öğrendiğimden beri Türkiye'nin İslam coğrafyalarının en güçlüsü olduğunu anladım ve Türkiye hakkında incelemelere başladım.”

K 18: “Ülke dışındakiler Dizilerden tahmin ederek ülkeyi tanımaya çalışırlar. Bende de aynı olmuştur. Dizilerdekiyle gerçek hayatın bambaşka olduğunu fark etmişim. Dizilerde ülkeyi tamamen yanlış tanıttığı noktalar çok oluyor. Örneğin; dizilerde herkes çok açık ve kısa kıyafetlerle dolaşırlar, üniversite gençleri de aynı şekilde ama hayatta öyle mi? Tabi ki değil. Tabi şehire göre değişebilir bu durum ama yine de Türkiye öyle bir ülke değildir. İslam ülkesi olarak bilinirdi. Gerçekten de anlatıldığından öte olduğunu fark etmişim. İlk geldiğim zamanlarda her mahallede, her yerde, en çokta her sokakta camileri gördüğümde çok şaşırmışım. Ezan sesi ile uyuyup, ezan sesi ile uyanma duygusunu yaşamışım. Bu tarif edilemez bir duyguydu benim için. Saatin kaç olduğunu ezan sesine göre tahmin etmeye başlamışım sonralarda.”

Katılımcıların kısmen Türkiye Cumhuriyeti ile ilgili genel bilgileri bilmedikleri, ülkelerinde Osmanlı Devleti'nin egemen olduğu zamanlardan kalan bilgileri bildikleri, Türkiye Cumhuriyeti'nin ana dilinin Osmanlı devletinin zamanındaki gibi Arapça olduğu bildikleri ortaya çıkmıştır. Türkiye Cumhuriyeti devletinin Müslüman devlet olduğu ve İslam dünyasının lideri konumunda olduğu yönündeki bilgileri bildikleri anlaşılmıştır. Katılımcılardan elde edilen diğer bilgilerde Türkiye Cumhuriyeti'nin coğrafi konumu, tarihi ve turistik yerleri, kültürel zenginlikleri, geldikleri ülkelerde okullarda okutulan ders kitaplarında öğretilen bilgiler olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılardan bir grup Türkiye Cumhuriyeti ile ilgili bildikleri bilgilerin geldikleri ülkelerde yanlış anlatıldığını, Türkiye Cumhuriyeti'ne geldikten sonra ülkelerinde anlatılan bilgilerin çoğunun yanlış bilgiler olduğunu anladıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bir kısmı Türkiye Cumhuriyeti'nin bazı şehirleri ile ilgili bilgiyi

bildikleri ve diğer şehirlerden Türkiye'ye gelince haberleri olduğudur. Bir kısım katılımcı ise Türkiye'nin gelişmişliğinden ve güçlü ekonomisinden bahsetmişlerdir.

3.4. Uluslararası öğrencilerin görüşlerine göre Türkiye ile ilgili bilgileri öğrendikleri kaynakların dağılımı

K 1: *“Burada genel bir kaynak olduğunu söyleyemem. Mesala gelmeden önce üniversite tercihi yaparken tüm üniversitelerin sitelerine girerek bilgi ediniyordum, yada geldikten sonra ikamet/sığorta kimi sorunlarla karşılaşmamak için önceden göç idaresi sitesini inceleyip şartlar, harclar, istenen belgeler hakkında fikir sahibi oluyordum. Trabzona geleceğime karar verdikten sonra belediyenin sosyal medya sayfalarını takip ederek bu şehirde olan son gelişmelerden haberdar oluyordum. Birde genel öğrenci hayatı, sorunlarla ilgili Türklerin ve yabancı öğrencilerin olduğu facebook gruplarına üye olup bilmediğim konularda onlara soruyordum.”*

K 3: *“İlk olarak Türkiye hakkında babamdan öğrendim. Çünkü babamın coğrafya bilgisi çok iyi, bu yüzden çocukken bize ülkeler hakkında bilgi veriyordu. Sonra okulda coğrafya ve tarih derslerinde Türkiye hakkında dersler işlendik. Türk dizilerinden Türkiye hakkında bilgi aldım. Ondan sonra kendim internetten okudum.”*

K 4: *“Türkiye hakkında internette bilgiler aldım. Sonra Türkiye konsoloslüğundan bilgiler aldım. Bir de bizim ülkemizde fazla Türkler var. Ticaretçiler, inşaat şirketleri ve diğer sektörlerde. Türkler rahatça Türkiye'nin hakkında bilgiler veriyorlar.”*

K 6: *“Ben Türk dili ve edebiyatı ve onun tarihi kitaplardan öğrendim. Türk halkının ne kadar vatani için çalıştı ve milliyetçilik ruhunu taşıdığını öğrendim.”*

K 7: *“Kuzenim tarafından Türkiye hakkındaki bilgilerini öğrendim. Daha önce Türkiye ye okumaya gelmişti.”*

K 9: *“Sosyal medya aracılığıyla ülkemde bulunan ve sayıları fazla olan sosyal medya kullanıcılarının paylaşımları ile turistik yerlerin bilgilerini edindim. Ama İlk defa 15 Temmuz darbesi sırasında Türkiye'yi takip etmeye başladım ve 2017 de Türkiye'ye giriş yaptım.”*

K 10: *“İlk önce lisedeki Hoca'dan duydum. Sonra internetten ve sosyal medyadan öğrendim.”*

K 12: *“Komşularımız ve samimi arkadaşlarımız dan Türkiye hakkındaki bilgileri öğrendim.”*

K 13: *“Ortaokuldaki Osmanlı devleti hakkında öğrendik. Türkiye'ye gelen turistlerden ne kadar güzel ve tarihi yerleri sahip olan bir ülke öğrendik. Sonra buraya gelmeden önce internetteki kaynaklardan bazı bilgiler aldım.”*

K 18: *“Daha doğrusu açık konuşayım ki hiç araştırmadan geldim. Bir tek Trabzon'u ve kazandığım üniversiteyi merak ederek bakmıştım. O da birkaç fotoğraf sadece. Bu günkü gibi aklımda ilk google'dan araştırdığımda ilk Sümela Manastırı'nın fotoğrafı çıkmıştı karşıma. Hayranlıkla ona bakmıştım. Heyecanlanmıştım. Tarihi bir şehirde okuyacağım diye. Onun dışında başka şeyleri araştırmadan geldim. Dilini bile bilmediğin ülkeden nasıl bir beklentim olabilirdi ki.”*

Öğrencilerin bir kısmının bildikleri bilgiyi kendi çabalarıyla öğrendiği anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre bu yolla edinilen bilgilerin hata payının fazla olduğudur. Katılımcıların verdiği cevaplar sonucunda internet üzerinden elde edilen bilgilerin doğru ve gerçekçiliği ile ilgili sorunlar bulunmaktadır. 20.yy. başlarında sosyal medyanın ön plana çıkmasından sonra genç kuşaklar arasında yaygın halde kullanılmaktadır. Katılımcıların bir kısmı sosyal medya sayesinde bilgiye ulaştığını söylemiştir. Luna'ya (2014) göre sosyal medya platformları, kullanıcıların başkaları ile herhangi bir içerik filtresi olmadan doğrudan bağlantı kurmasına izin veren ve çevrimiçi kullanıcılar tarafından oluşturulan içerik üreten herhangi bir

web sitesi veya mobil uygulamasıdır. “Üniversite web siteleri ve Facebook ile YouTube” gibi sosyal medya platformları dahil olmak üzere elektronik ve web tabanlı çabalar, karşılıklı bir pazarlama kampanyasının değerli bir parçası olmaktadır (Altay, 2021).

Katılımcıların bilgiyi elde ettiği diğer kaynakların en önemlisi okullarda okutulan ders kitapları ve tarih kitaplarıdır. Tarih kitapları ve ders kitaplarında anlatılan bilgilerin doğruluğu iki ülkenin geçmişindeki ilişkilerin önemine göre yer almaktadır. Uluslararası öğrencinin geldikleri ülkelerin geçmişte Türkiye ile olan ilişkilerinin durumu bu kitaplardaki bilginin doğruluğu ile ilgilidir. Katılımcıların ifadelerine göre bu kitapların bir kısmı eksik ve yanlış bilgiler içermektedir. Bu yolla edinilen bilginin tam anlamıyla gerçeği yansıtmadığı ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların ifadelerine göre televizyonlarda izledikleri Türk dizileri ve sinemaları Türkiye'nin tanıtımında önemli rol oynamaktadır. Bu yolla bilgiyi edinen öğrencilerin Türkiye'ye geldiği zaman izledikleri diziler ve sinemalar ile gördüklerinin aynı olmadığı anlaşılmıştır. Bu duruma göre diziler ve sinemalardan elde edilen bilgilerin gerçekçilik oluşturmadığı, elde edinilen bilgiye güvenilemeyeceği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bazılarının görüşüne göre Türkiye ile ilgili bilgileri Türkiye'den mezun olan arkadaşlarından öğrendikleri ve bu bilgileri bilen öğrencilerin ifadelerine göre doğru bilgiyi öğrendikleri anlaşılmaktadır. Mezun olan öğrencilerden elde edilen bilgiler ile öğrencilerin gelmeden önce karşılaşacakları sorunlara önceden hazırlık yapmasını sağladığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların bir kısmının görüşlerine göre öğrencilerin geldikleri ülkelerdeki ticari firmalardan bilgi elde ettiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu yolla edindiği bilginin doğru olduğu ve öğrencinin işini kolaylaştırdığı anlaşılmıştır. Katılımcıların görüşüne göre anne veya babası, akrabaları, komşularından bazıları daha önce Türkiye'yi ziyaret etmiş olanlardan bilgi edinildiği anlaşılmıştır. Bu yolla edinilen bilginin doğru ve güvenilir olduğu ifadelerden anlaşılmıştır.

3.5. Uluslararası Öğrenci Görüşlerine Göre Türkiye De Eğitim Görmeyi Kazandıktan Sonra, Çevresindekilerin Olumlu veya Olumsuz Yönlendirmelerinin Dağılımı

K 3: “Türkiye’de üniversite kazandığım etrafımdaki herkes sevindi. Özellikle ailem çok destek verdi ve gelmem için kısa sürede gerekli belgeleri toplamada yardımcı oldular. Arkadaşlarım için inanılmaz geliyordu, çünkü hepsi Türkiye’de eğitim görmek istiyorlardı. Hatta bazıları benden tavsiye aldılar nasıl Türkiye’de üniversiteye girebilmek için.”

K 4: “Olumlu vardır. Bir de olumsuz yönlendirenler vardır. Sorular çok vardır. Niye Türkiye? Başka ülke yok mu? Eğitimi güzel, Türkiye’de ne işin var diye sorular vardı. Biri bana çok garip bir soru sordu: “Türkiye’de eğitim sistemi nasıl? Orman mühendisli alanında ne tür eğitim alabilirsin diye sordu » vallahi ben şaşırđım. Ama ben çok kendimi motive eden bir adamım. Benim hedefim Türkiye eğitimini keşfetmek, Türkiye kültürünü ülkemizin kültürü ile karşılaştırmak, ve Türkiye’den doğru bilgiler almak amacına geldim.”

K 6:” Farklı insanlar ve tanıdığım akademik çevremden deneyimlerinden dolayı olumlu yönlendirdiler. Geleceğim için daha ayrıntılı bir plan yap ve deneyin dediler. Yeni şeyler öğrenmek için fırsatlardan yararlanmamı ve gitmemi söylediler.”

K 8:” İş arkadaşlarım bana anadili İngilizce olan ülkelere gitmeme tavsiye ediyordu. Fakat ben Türkiye’yi tercih ettim.”

K 11:” Bir üniversite hocasından olumlu olarak Türkiye’ye gitmemi ve orada yâni Türkiye’de Y. lisans ve doktora yapabilmemin iyi olacağını tavsiye etti. ”

K 13: “Ben eğitim kazandıktan sonra babam kız olduğum için ve onun en büyük evlat olduğum için beni yalnız göndermekten korktuğu için önce itiraz etti. Daha sonra onu ikna edebildim ve kardeşim benimle gönderdi ama burada güvenli bir ülke olduğunu için şimdi tek başıma

kalıyorum ve kardeşim geri döndü. Arkadaşlarım hepsi beni teşvik ettiler ve buraya gelmek herkesin hayali söyledi ve ben ne kadar şanslı olduğumu söyledi. Buradaki eğitim ne kadar güçlü ve iyi olduğunu öğretmenlerim söyledi. Ve Türkiye'ye gidip kendimi geliştirmek tavsiye ettiler. Ailem mutlu oldu ve kendimi dikkat etmesi ve geliştirme teşvik etti. "

K 17: *'Türkiye Konsoloslugu'nda Samsun'da okuyan bizim ülkelerimizden bir Etiyopyalı ile tanıştım ve bana Türkiye'yi çok anlattı. Bana çok şanslı olduğunuzu, Türkiye'nin çok güzel bir ülke olduğunu ve çok iyi insanların olduğunu söyledi. Beni olumsuz yönlendiren kimseyle karşılaşmadım.'*

K 18: *'Türkiye hakkında coğrafyasından başka pek bir bilgim yoktu. Amcalarım, halalarım okumuştular bu ülkede. Onlardan duyduklarım vardı sadece. Buraya gelmeden önce sürekli bana 'gitmeden et ye, etin tadı ağızından gidecektir. Orada et çok pahalıdır. Sen öğrencisin her zaman et yemeye bilirsin. Yesen bile tadı buradaki bile aynı değildir' derdiler. Güler geçerdim. Ne olabilir ki diye. Ve gerçekten de aynı değildi)) tadını da unuttum.'*

K 19: *'Babam Türkiye hakkında bilgileri vardı. Bana eğitimin kalitesi ve Müslüman ülke olduğundan dolayı gitmemi söyledi. Ailem ve arkadaşlarımın hepsi olumlu yönde sözler söyledi.'*

K 20: *'Kazandığımı öğrenince annem bir anda dona kalmıştı. Ailem önceden çok istekliydi beni yurtdışında okutmaya. Yarın gidiyorum dediğimde üzülmuşler ve şok içinde beni uğurladılar. Seneler geçince alıştılar ve hatta biletimi biraz geç alınca sen niye bu sene okula gitmiyor musun? diye soru sorardılar.'*

Katılımcı görüşlerinin çoğunluğuna göre ailelerin ve akrabalarının öğrencileri olumlu yönde yönlendirdiği ortaya çıkmıştır. Aile bireyleri veya akrabalarından geçmiş yıllarda Türkiye'ye gidenlerin Türkiye ile ilgili edindiği iyi gözlemler sonucunda Türkiye'ye gitmeleri gerektiğini söylemiştir. Arkadaş çevreleri öğrencileri Türkiye'ye gelmesi için olumlu yönlendirmişlerdir. Anlaşılacağı üzere ülkelerin büyük kısmındaki öğrencilerin Türkiye'de okumak hayali olduğu ve bu yüzden Türkiye'de eğitim görmeyi kazanan arkadaşlarına hiç düşünmeden gitmeleri gerektiğini öneride bulunulmuştur. Arkadaş çevreleri Türkiye'de eğitim görmeyi nasıl kazandığını ve başardığını, kendilerine yardımcı olması konusunda öğrencilere sormuştur. Katılımcıların görüşlerine göre kendi ülkelerinde eğitim ile ilgilenen öğretmenlerin de olumlu yönlendirmelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılardan sadece bir tanesi başkonsoloslukta çalışan bir kişi ile arkadaş olduğunu ve bilgiyi ondan edindiğini söylemiştir.

Katılımcı görüşlerinde birkaç olumsuz görüşler bulunmaktadır. Türkiye'de eğitim dilinin İngilizce olmadığı ve bu nedenden dolayı iş arkadaşları Türkiye'ye gitmemesi gerektiğini söylemiştir. Bir kısım öğrencileride üniversite öğretmenlerinin Türkiye'de ki eğitim kalitesinin yüksek olmadığı konusunda katılımcıları uyarmıştır. Katılımcıların okuyacakları bölüm ile ilgili bilgileri edindikten sonra bu olumsuz görüşleri dikkate almadığı anlaşılmıştır.

3.6. Uluslararası Öğrenci Görüşlerine Göre Türkiye'de Eğitim Gördükten Sonra Gelecekteki Düşüncelerinin Dağılımı

K 1: *'Türkiyede eğitim gördükten sonra kendimde akademik kariyer yapabilme potansiyali olduğunu keşfettim. Bu yüzden bundan sonra en büyük beklentilerimden biri ya Azerbaycan'da ya da Türkiye'de akademik kariyer yapmaktır. Burada kısa dönemli amaç olarak en az öğretim görevlisi olarak her hangi bir üniversitede çalışmak var.'*

K 3: *'Türkiye'de eğitim gördükten sonra iyi bir doktor olacağıma güveniyorum, sadece iyi bir doktor değil aynı anda önemli bir doktor olacağıma güveniyorum, çünkü okuduğum üniversitenin kaliteli olduğunu biliyorum ve üst bir düzeyde eğitim görüyorum. Mezun olduktan*

sonra istediğim yerde ve ülkede sıkıntısız çalışabileceğim. Buna dair bizim fakültemizin akredite belgesi var.”

K 4: “Umarım, Eğitim aldıktan sonra güzel bir iş olacaktır. Türkiye ve ülkem arasında güzel bir bağlantı olmaya çalışacağım. Üniversitemiz ile devamlı bir koordinasyon kurmaya çalışacağım. Dünyada Türk kültürü ve doğru olan bilgiler için bir mesajcı olacağım.”

K 9: “Türkiye’deki eğitim Bangladeş’ten daha iyi olduğu için mezun olduktan ve yurt dışında yüksek lisans ve doktora öğretimimi tamamladıktan sonra Bangladeş’e geri dönmeyi ve aldığım eğitim ile milletime fayda sağlamayı amaçlıyorum.”

K 13: “Doktora bitirdikten sonra ülkeme gidip kendi tecrübemi oraya taşıyıp ülkemizi geliştirmek için. Ayrıca, Türkiye ve Filistin arasındaki ilişkileri geliştirmek ve kendi eğitim anabilim dalımda bağlantı kurmak ve Türkiye’nin tecrübesinden faydalanmak. Daha sonra, rektör ya da milli eğitim bakanlığında çalışan biri olmayı çalışacağım çünkü öyle daha kolay bir şekilde kendi ülkem geliştirebilirim. Ayrıca Türkiye’deki ilişkileri güçlendirmek daha kolay olacaktır.”

K 17: “Türkiye’de okuduktan sonra ülkemize dönmek ve Etiyopya’daki üniversite ile Türkiye’deki üniversite arasında bir ilişki kurmak istiyorum. Özellikle daha önce çalıştığım üniversite ile okumakta olduğum üniversite arasında bir ilişki kurmak istiyorum.”

Katılımcı görüşlerine göre öğrenciler mezun olduktan sonra Türkiye’de kalmak, üniversitelerde akademisyen olarak bir iş olanağı bularak yaşamlarını devam etmek istediklerini söylemişlerdir. Katılımcıların bazılarının görüşlerine göre kendi ülkelerine dönmek ve ülkelerinde akademik eğitim veren kuruluşlarda çalışmak istediklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise Türkiye’de aldıkları eğitimin kalitesi sayesinde dünya genelinde istedikleri ülkede rahatça çalışabileceğini söylemişlerdir. Katılımcı görüşlerinden bir kısmı Türkiye’de eğitim gördükleri zaman içerisinde, sivil toplum kuruluşlarında gönüllü olarak çalıştıkları, kuruluş ile ilgili bilgiler edindikleri ve bu bilgiler sayesinde ülkelerine döndükleri zaman eğitim ve yardım amaçlı iki ülke arasında çalışma yapabilecekleri sivil toplum örgütü kurmak istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunun görüşlerine göre mezun olduktan sonra Türkiye ile olan ilişkilerini devam ettirmek istediklerini, öğrendikleri Türkçe dilini ve diğer bilgileri kendi ülkelerindeki kişilere iki ülke arasındaki ilişkilerin devam ettirilmesini amaçladıkları ifade etmektedirler.

3.7. Uluslararası Öğrenci Görüşlerine Göre Türkiye’yi Seçmelerinin Nedenlerine Göre Dağılımı

K 1: “Türkiyede eğitim almayı tercih etmemde en büyük etmen bölümüm. Çünkü Türkiye Özel Eğitim alanında dünyada akademik alanda kendini kanıtlamış ülkeler sırasında. Bu bölümde kendimi yetiştirmem için Türkçe çok fazla kaynak bulabiliyorum. Azerbaycanda okurken sınavlara hazırlandığımda bile Türkçe kaynaklar kullanıyordum. Ayrıca Trabzon Üniversitesinde bu bölümün akademik kadrosu çok donanımlı. Diğer nedenler sırasında tabii ki, ekonomik olarak üniversite harc ücretlerinin uygun olması, coğrafi ve dil yakınlığı açısından kendimi daha güvende hissetmem, öğrenci değişim programlarına başvuru kolaylığı, uluslararası bir arkadaş çevresi oluşturmak gibi detaylar da var.”

K 3: “İlk olarak Türkiye’yi çok seviyordum, özellikle İstanbul’a aşığım. Türklerin iyi insanlar olduklarını biliyordum. Kendimi yabancı hissetmeyeceğim diye, düşünüyordum ve gerçekten öyledir. Geldikten sonra beklentilerimden daha üstünü gördüm. Ben tıp okumak istiyordum ve o zamanlarda farklı ülkelerdeki eğitim konusunda araştırma yapıyordum. Türkiye’de tıbbın geliştiğini ve eğitimin yüksek seviyeye çıkartmasını öğrenince ilk tercihim oldu. İstanbul’da üniversite kazanamadım ama şu an okudum üniversiteyi ve şehri hiç bir üniversite ve şehirle

değiştirmem. Artık benim hayatımda Trabzon kadar güzel bir şehir yoktur. Trabzonluların dedikleri gibi: "Bize her yer Trabzon"! "

K 5: "Dinimi daha güzel bir şekilde öğrenip, rahat bir şekilde yaşamak için, ulaşımı kolay olduğu ve abim de Türkiye'den mezun olduğu için Türkiye'yi tercih ettim."

K 7: "Türkiye'nin eğitim sistemi Hindistan'dan iyi olduğu ve YTB tarafından uluslararası öğrencilerin için tam burs verdiği için Türkiye'yi tercih ettim. "

K 10: "Bizim bildiğimiz, Türkiye İslamiyet'in büyük ülke olduğu için tercih ettim. Yani, tarih olarak hem de Hac'dan gelen büyüklerimiz orada tanıştıkları Türkler olduğunu ve bizlere dediler ki "Türklerin davranışları çok samimilerdir."

K 15: "Müslüman bir ülke olduğu için bana uygun olduğunu düşündüm. Artık, KTÜ Maden Mühendisliği bölümü kazandığımda Türkiye'de 1. sıra ve dünyada 20. sıradaydı. Bu bana motivasyon vermiş."

K 16: "Müslüman bir ülke olduğu için geldiğinde din ilimleri daha kolay öğrenebileceğim düşündüm bu nedenle tercih ettim."

K 17: "Türkiye'de ki üniversitelerin, eğitim kalitesi ve araştırma ortamı mükemmelliği ile uluslararası bir konuma ve itibara sahip olduğundan Türkiye'de ki üniversitenin akademik etik ilkelerine bağlılığı, deneyimli, yetkin ve özverili bir akademik kadroya sahip olduğuna yürekten inandığım için. Ayrıca kendime uygun gördüğüm için hem din hem de eğitim için tercih ettim."

Katılımcıların bir kısmının Türkiye'yi seçmesinin nedenlerden biri eğitim sisteminin nitelikli ve kaliteli olmasıdır. Katılımcıların bazılarının görüşlerine göre öğrenciler Türkiye'ye geldikten sonra eğitim seviyesinin düşündükleri gibi olmadığını söylemişlerdir. Katılımcı görüşlerinin diğer en önemli seçim nedenlerinden biri Türkiye'nin Müslüman bir ülke olduğu ve insanların iyilik ve yardımsever olduğudur. Türkiye Cumhuriyeti'nin bu özelliklerinden dolayı seçilmesi, öğrenciler geldikten sonra bir kısmında hayal kırıklığı meydana getirmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Verilere göre öğrencilerin büyük kısmı Türkiye hakkındaki bilgilerin çoğunu internetten elde etmiştir. Ayrıca katılımcıların Türkiye'ye gelmeden önce arkadaş, okul öğretmenleri, aile ve akrabalarından da bilgi edindiği tespit edilmiştir. Yıldırım ve Köksal'da (2017: 313) bilgi edinme faktörlerini aile ve arkadaş, TV, internet ve medyayı öğrencilerin bilgi edinme kaynakları olarak sıralamıştır. Taşoğlu vd. de (2021: 100) bilgi edinme kaynaklarıyla ilgili olarak benzer şekilde hem kendi ülkelerindeki Türklerin hem de spor etkinliklerinin, medyanın, dizi ve filmlerin etkili olduğunu, ayrıca Türkiye'ye geldikten sonra da uluslararası medyanın, üniversitede gördükleri eğitim, ders dışı faaliyetler ve Türk halkı ile etkileşimin Türkiye ile ilgili sahip oldukları algıya en fazla katkıda bulunan kaynaklar olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenilen bilgilerinin güncelliği ve doğruluğu birçok hata içermektedir. Katılımcıların ifadesinde Türkiye Cumhuriyeti ile ilgili bildikleri bilgilerin daha çok Osmanlı İmparatorluğu'nun, ülkelerinde egemen olduğu zamanlarda bıraktığı izlenimlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin, Osmanlı İmparatorluğu'nun devamı olduğu sadece isminin değiştiği yeni laik, demokratik Türkiye Cumhuriyeti'nden haberleri olmadığı katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Türkiye'yi seçen öğrencilerin Türkiye hakkındaki bilgileri resmi ve güvenli kaynaklardan öğrenmedikleri, bu öğrencilerin geldikleri ülkelerde yeterince tanıtım yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların görüşlerinden anlaşılacağı üzere bazı katılımcıların okuyacakları üniversiteleri ve ülkeleri hiç araştırmadan geldikleridir. Bu konuda üniversiteler kendi arasında bir birlik oluşturmalı ve kendilerini tanıtabilecek görselleri ve diğer tüm bilgileri bir yerde toparlayıp ihtiyaç veya talep halinde kurum ve kuruluşlarla paylaşması gereği ortaya çıkmıştır. Türkkahraman'a

(2011: 5) göre iyi imaj rastlantısal olarak oluşmaz, yönetilmesi ve yönlendirilmesi gerekir. Bunun için de stratejiler belirlenerek, gerekli araçların hazırlanması, kısa, orta ve uzun vadeli planların yapılması zorunludur.

Türkiye'nin tercih edilme nedenlerine bakıldığında ise Türkiye'ye gelen uluslararası uyruklu öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ekonomik açıdan Türkiye'ye göre çok daha az gelişmiş ülkelerin vatandaşlarıdır. Türkiye'de eğitim ücretlerinin, ulaşım, konaklama ve yeme-içme ücretlerinin diğer gelişmiş ülkelere göre daha ucuz olması Türkiye'deki üniversitelerin seçilmesinde etkili olduğu görülmektedir. Türk üniversitelerinin seçilmesinde bir diğer önemli neden ise Türkiye'nin uluslararası uyruklu öğrencilere vermiş olduğu lisans ve lisansüstü eğitim burslardır. Bunların yanı sıra; eğitimin kalitesi, tercih ettikleri üniversite bölümünün dünya genelindeki üniversiteler arasında iyi bir yerde olması, üniversite ücretlerinin uygunluğu, Türkiye üzerinden Avrupa ve diğer kıtalardaki ülkelere öğrenci değişim programlarıyla gitmenin kolay olduğu, Türkiye'nin Müslüman olması ve dinlerini rahatça yaşayabileceklerini düşünmeleri, helal yiyecek konusunda kendilerini rahat hissetmeleri, Türklerin yardımseverliği ve misafirperverliği, coğrafi yakınlık, ulaşım kolaylığı da Türkiye'nin tercih nedenleri olarak sıralanabilir. Yardımcıoğlu vd.'de (2017: 253) benzer şekilde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'yi tercih etmelerinde en önemli nedenlerin; eğitim kalitesi, dini yakınlık, kültürel yakınlık, aile tavsiyesi, bilimsel başarılar, türkiye'nin konumu, türk tanıdıklar, arkadaş tavsiyesi, coğrafi yakınlık, burs imkânı, hayat pahalılığının olmaması ve türk diplomalarıyla ülkelerinde iş bulma kolaylığı vb. nedenler olduğu belirtmektedirler. Yıldırım ve Köksal da (2017: 314) uluslararası öğrencilerin büyük kısmı Türkiye'ye yönelik kendi ülkelerinde beslenen sevginin ve hayranlığın etkisi olduğunu vurgularken, bir kısmının da eğitim faktörüne bağlı olarak bilimin ve üniversitelerin daha gelişmiş olması, önceden turizm vb. nedenlere Türkiye'de bulunma, daha gelişmiş ülkelere nazaran yaşanabilir ve ucuz bir ülke olması, savaş ve iç kargaşalar yüzünden ülkemize gelen öğrencilerin Türkiye'yi daha güvenilir bulmaları da tercih nedenleri arasında sayılmıştır.

Farjam ve Hongyi (2015) ise uluslararası öğrencilerin karar verme sürecini bütüncül bir bakış açısıyla ele almaya çalışan az sayıda çalışma olduğu ifade etmişlerdir. Bu çalışmalar genel olarak kurum tanıtımı, programların değerlendirilmesi, kişisel nedenler veya daha az ölçüde ülkenin tanıtımıyla ilgili unsurların etkisini incelemeye odaklanmıştır. Bağımlı etkenler, kişisel nedenler, ülke tanıtımının etkisi, şehir tanıtımının etkisi, kurum tanıtımı ve çalışma programının değerlendirilmesidir. Öğrenci açısından ister bilinçli ister bilinçsiz olsun, gidilen üniversitenin bilimsel yeterliliği ve dünya geneli başarı sıralamasındaki yeri, uluslararası eğitime yaklaşımı, kapasitesi, öğrenim ücretleri, yaşam giderleri, seyahat giderleri ve sosyal maliyetler, coğrafi yakınlık, iklim, çevre koşulları, yaşam şekli, güvenlik durumu, ırk ayrımcılığı, akraba, aile ve arkadaşların tavsiyeleri, mezuniyet sonrası iş imkanları ve göçmenlik olanağı olup olmadığı, burs olanakları o öğrencinin yaptığı son seçimi belirleyeceği ileri sürülür (Aktaran: Altay: 2021).

Tekelioğlu vd.'de (2012: 199) dünya genelinde ve Türkiye'de uluslararası öğrencilerin sayılarının artmasında etkili olan etkenleri aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar;

- * Sosyal, kültürel, dini ortak paydaların olmasıdır
- * Teknolojinin gelişmesiyle seyahat olanaklarının artması ve seyahat ücretlerinin ucuzlaması,
- * Öğrenci hareketliliği ve öğrenci değişim olanaklarının artması, (Erasmus, vs gibi)
- * Türk üniversitelerinin sayılarının ve dışa açılımlarının son yıllarda artması,
- * Uluslararasılaşan ortak müfredat programları,

- * Türkiye'nin adının ve eğitim kalitesinin dünyaya açılan Türk okulları ile son yıllarda bilinirliğinin artması,
- * Devletin uluslararası öğrencilere yönelik tanıtım ve teşvikleri,

Uluslararası öğrencilerin ifadeleri Türkiye'nin yükseköğrenim görmek için, ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi açıdan oldukça uygun yer olduğunu göstermektedir. Özellikle bir devlet üniversitesindeki eğitim masrafları düşünüldüğünde, Türkiye hem bulunduğu coğrafi bölgedeki ülkelere hem de uluslararası öğrencilerin hedef ülkeleri olan ve yüksek ücretlerle eğitim veren gelişmiş ülkelere göre oldukça çekici bir yükseköğretim ortamı sunmaktadır. Bu durum, daha fazla uluslararası öğrenci çekmek için kullanılmaktadır. Her ne kadar öğrencilerin ilk tercihlerinde diğer ülke ve üniversiteler olduğu anlaşılrsa, bu ülkelere daha önce gönderilen öğrenciler ve ailelerinin bu ülkelerde yaşadıkları kültürel uyum sorunları nedeniyle, öğrenciler kendilerine kültürel ve mekânsal olarak daha yakın ülkelerdeki üniversiteleri seçmektedir. Uluslararasılaşma konusunda yetkin bir üniversite, dünyadaki farklı ülkelerden öğrenci ve öğretim elemanlarını kendisine çekebilme, çok kültürlü bir çalışma ortamı sağlamakta, farklı ortaklıklar ve projeler yapmakta, mezunlarını uluslararası şirketlerde veya uluslararası merkezlerde çalışabilecek şekilde donatmaktadır (Şemeret, 2015).

Katılımcıların çoğu eğitimleri bittikten sonra akademik olarak işe girmeyi düşündüklerini belirtmiştir. Katılımcıların yarısı kendi ülkesinde çalışmayı seçerken diğer yarısı Türkiye'de çalışmayı seçmişlerdir. Türkiye Cumhuriyeti devletinin eğitim ile ilgilenen resmî kurumlarının mezun olan uluslararası öğrenciler ile ilgili bir takip sistemi oluşturması gerektiği ortaya çıkmıştır. Dünyanın dört bir yanına dağılan bu öğrenciler ile irtibat kesilmemeli, gittikleri ülkelerde eğitim, iş vb. durumlarının takip edilmesi ortaya çıkmıştır. Üniversiteler, öğrenciler kendi ülkelerine döndüğünde o ülkedeki üniversiteler ve diğer kurumlarla anlaşma yaparak mezun öğrencilerin kolayca iş bulmalarına yardımcı olmaları da ortaya çıkan sonuçlardandır.

Bu sonuçların yanı sıra gelen öğrenciler eğitimlerini tamamlamak için çoğunlukla çalışmak zorunda kaldıklarını, devletin yasaklayıcı kuralları karşısında da zorladıkları ifade etmişlerdir. Öğrencinin eğitim yaşantısını devam ettirebilmesi için çalışmak zorunda kalması ve bunda da zorluklar yaşaması derslerdeki başarıyı ve öğrencinin kendini geliştirmesini engellediği anlaşılmaktadır. Kıroğlu vd. de (2010) benzer sonuçlarla birlikte yabancı öğrencilerin Türkiye'de önyargı ve dışlanmayla karşılaşmadıkları, giyim, inanç ve gelenek-görenek konularında sorun yaşamadıklarını tespit etmişlerdir.

Tüm bu sonuçlar incelendiğinde farklı ülke, inanç ve ırklardan gelen bu öğrencilerin mezun olduktan sonra kendi ülkeleriyle eğitim gördükleri ülke arasında nitelikli yetişmiş birer meslek mensubu olarak iyi bir elçi olabilecekleri dikkate alınmalıdır ve aşağıdaki öneriler göz önünde bulundurulmalıdır;

Bu doğrultuda:

1. Eğitimdeki küreselleşmenin gereği olarak dünya üzerinde belli bölge veya kıtalardan değil, her bölge ve kıtadan öğrenciler tarafından Türkiye'nin seçilmesi sağlanmalıdır.
2. Diğer ülkelerde veya Türkiye'de yapılacak olan uluslararası öğrenciler sınavı için, her üniversitenin kendi bünyesinde değil yükseköğretim kurumu tarafından resmi olarak ortak bir sınav yapılmalıdır.
3. Türkiye'yi seçen öğrencilerin yüzde 98 Müslüman olduğu anlaşılmıştır. Eğitimde çok kültürlülük vb gibi konularda daha iyi sonuçlar alınması için diğer inançlara sahip olan öğrencilerin sayılarının artırılması gerekmektedir.
4. Türkiye'deki üniversitelerin internet ağı üzerinde tek bir kuruluş altında toplanması, seçim yapacak olan öğrencilerin öğrenmek istedikleri bilgiyi doğrudan bu kuruluş üzerinden öğrenmesinin sağlanması doğru olmalıdır.

5. Türkiye Cumhuriyeti devletinin burslu okutacak olduğu öğrenci sayısının artırılması gerekmektedir.
6. Ekonomik yönden düşük ve orta gelirli öğrencilerden çok maddi durumu iyi olan öğrencilere bazı seçim özellikleri kolaylığı verilmelidir.
7. Türkiye’de eğitim görmeyi kazanan öğrencilere ihtiyacı olan Türkiye’nin resmi kurumlarının, üniversite okuyacakları şehrin ve gereksinimi olan diğer bilgilerin içinde olduğu flash bellek vb. gibi tanıtım malzemeleri gelmeden önce ülkesinde verilmelidir. Gelinecek ülkelerin diline çevrilmiş Türkiye tanıtım videolarının sosyal medya vb. alanlarda paylaşmaları sağlanmalıdır.
8. Türkiye Cumhuriyeti devletinin diğer ülkelerde bulundurduğu resmi kurum ve kuruluşlarca o ülkelerdeki okullarda okutulan özellikle tarih ve varsa diğer ders kitapları programlarının incelenmesi sağlanmalıdır.
9. Öğrenim yaşantısından sonra belli bir akademik başarıyı yakalayan öğrencilere Türkiye’de çalışma izni verilmelidir.
10. Üniversite eğitimi süresince öğrencilere kısa zamanlı çalışma olanağı tanınmalıdır.
11. Üniversitelerdeki uluslararası öğrenci sayısının yüzdesi artırılmalıdır.
12. Akademik olarak y.lisans ve doktora öğrencileri sayısı artırılmalıdır.
13. Mezun olan öğrenciler ile iletişimi kesmeden sürdürülebilir bir yapı oluşturulmalıdır.
14. Akademik olarak başarıyı yakalayan öğrencilere üniversitelerden mezun olduktan sonra Türkiye’deki diğer üniversite mezunların liyakat ilkesine göre sağlanan iş olanakları uluslararası öğrenci mezunlarına da sağlanmalıdır.
15. Üniversitelerin kendi tanıtım videolarını, seçimde bulunacak öğrencilerin ülkelerinin dillerine çevirerek o ülkelerde tanıtımlar yapılması da faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Altay, I. (2015). *Uluslararası öğrencilerin üniversite seçme sürecinde dijital pazarlamanın etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* (YYU Journal of Education Faculty), 15 (1), 37-75.
- Balcı, Ş. & Öğüt, N. (2019). Yabancı Uyruklu üniversite öğrencileri arasında kültürleşme ve kültürleşme stratejileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42.1), 49-62
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1),26-42.
- Gökkyer, N. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin psikolojik uyumu. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 98-108.
- Güçlü, N. (1996). Yabancı öğrencilerin uyum problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12,101-110.
- Günay, D. (2003) Akreditasyonun niteliği ve mühendislik eğitimi üzerindeki etkisi. Makina Mühendisleri Odası V. Ulusal Makine Mühendisliği ve Eğitimi Sempozyumu. İstanbul.

<https://tr.euronews.com/2022/03/26/ukrayna-da-ne-kadar-turk-ogrenci-var-turkler-yukse-egitimde-hangi-ulkeleri-tercih-ediyor>

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866.page=117>

İmamoğlu, H. V. & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkokul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 529-546.

Karaca, A. (2021). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerine yönelik tutum ölçeği'nin geliştirilmesi. *TEBD*, 19(1), 465- 486.

Kıroğlu, K., Kesten, A. & Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2). 26- 39.

Kurtuluş, B. (1988). Beyin göçü: geçmişte, günümüzde ve gelecekte. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, 46.

Kurtuluş, B. (1995). ABD'ne beyin göçünün seyri. In Journal of Social Policy Conferences (No. 40, pp. 133-144). Istanbul University.

Levent, F. & Çayak, S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14-1(27), 21-46.

Merriam, S. B. (1995). N of I?: Issues of validity and reliability in. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 4, 51-60.

Özoğlu, M., Gür, B. S. & Coşkun, S. (2012). *Küresel Eğilimler ışığında Türkiye’de uluslararası öğrenciler*. Ankara: SETA Yayınları XVII

Saklan, E. & Karakütük, K. (2022). Türkiye’deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 51-76.

Sarıahmetoğlu, H. & Kamer, S. T. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve uyumu: sorunlar ve çözüm önerileri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 612-634.

Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.

Solak, E. & Çelik, S. (2018). Türkiye’de eğitim gören mülteci öğrencilerin dilsel sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(7), 425-432.

Soner, P. (2017) Uluslararası öğrencilerin üniversite seçimini etkileyen etmenler. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(2), 94–104.

Şeker, M., Taşcı, F., Erken, M. & Tanyeri, F. N. (2020) Uluslararası öğrencilik raporları – 1. İstanbul Üniversitesi. <https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=rapor.pdf>

Şemeret, M. (2015). Türkiye ve İngiltere yükseköğretimindeki uluslararasılaşma politikalarına karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5 (1), 27–31.

Taşoğlu, N., Malkawı, O., Al-Ameer, A. & Mustafa, E. (2021). Türkiye’deki yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin gözünde Türkiye imajı. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(23), 100-128.

- Tekelioğlu, S., Başer, H., Örtlek, M. & Aydınlı, C. (2012). Uluslararası öğrencilerin ÷lke ve üniversite seçiminde etkili faktörler: vakıf üniversitesi örneği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 191-200.
- Tosun, A., Yorulmaz, A. & Yıldız, K. (2018). M÷lteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2018). On Birinci kalkınma Planı (2019-2023). <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>
- Türkkahraman, D. (2011). Günümüzün büyüü imaj ve gerçek hayat. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (30), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iusoskon/issue/9507/118826>
- Türkyılmaz, M. B., Arı, B. & Yaylacı, H. (2023). Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik yayınlanmış olan makalelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(51), 100-126.
- Unesco (2015). Uluslararası Öğrenci Raporu. <https://unesco.org.tr/Home/Page/549?slug=38C-E%C4%9Fitim-Komisyonu-Raporu>
- Uzun, S. ve Aslan, Ç. (2024). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin maneviyat ve dindarlığa yönelik yaşadıkları sorunlar: nitel bir çalışma. *Turkish Research Journal of Academic Social Science*, 7(1), 12-18.
- Wıdmann, H. & Çıtak, B. (1964). Bugünün Alman öğrencisi. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 21(1), 585-607.
- Yardımcıoğlu, F., Beşel, F. & Savaşan, F. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri (Sakarya Üniversitesi örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(1), 203-254.
- Yıldırım, A. & şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. & Köksal, H. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin gözüyle Türkiye. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 297-323.
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2018). M÷lteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), 52-79

Research Article

Uluslararası Öğrencilerin Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkiye ile İlgili Bilgileri ve Türkiye'yi Seçme Nedenleri

Information About Türkiye Before International Students Come to Türkiye and The Reasons for Choosing Türkiye

Ömer SALİMOĞLU, Murat KALFA & Eşref NURAL

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The opportunities and reasons for changing the country of residence are developing and increasing day by day. One of these reasons is the growing desire among students to pursue their studies abroad. The aim of this research is to determine the information about Türkiye and the reasons why international students in Türkiye choose Türkiye before they arrive. It is suggested that changing geography to study at universities in different countries is largely seen in the early 19th century. However, the beginning of international student mobility in the current sense dates back to the aftermath of the Second World War. This period was a period when the social state was on the rise and universities began to open up to the public more. On the other hand, it was a period when education was considered economically. At this point, international student mobility has revealed important functions such as qualified brain drain, economic income, transforming the educational fields of countries and integrating them into the western university system (Şeker et al., 2020: 9). In the 20th century, when international student mobility accelerated, the importance of international students, especially those required for international student employment opportunities and promotion of countries, is increasing day by day. With globalization, widespread population movements for educational purposes are experienced on a world scale. 'Education abroad' is often seen as a chosen opportunity because it responds to the demand of international students for quality education, is one of the most effective ways to learn a foreign language, and provides the opportunity to get to know a different culture firsthand. As an inevitable result of this population mobility, approximately 5 million people gained the identity of 'international student' in 2018 (UNESCO, 2015: 57). While Türkiye is trying to open its doors to international students, many students are also going to other countries. Türkiye ranks fifth among international source countries with approximately 65 thousand students studying abroad. On the other hand, the number of international students studying in Türkiye has increased compared to previous years, but it has remained at approximately 200,000 (Özoğlu et al., 2012). According to UNESCO data, 47,628 Turkish students went abroad for university education in 2019. The USA and Germany are the two countries most preferred by Turkish students. While there are 9,354 Turkish students in the USA, 8,494 students went to Germany. England is in third place with 3,710 students, and Ukraine is in fourth place with 2,284 students. 2,257 Turkish citizens also preferred Azerbaijan for university education. Other countries where Turkish students went abroad for university education are as follows: France 2,07, Italy 2,01, Canada 1,914, Austria 1,885, Bulgaria 1,317, North Macedonia 1,304 and Hungary 1,138. The share of the top five countries is 56 percent. While 1 in 5 students who went abroad for education prefer the USA, the rate of those who went to Germany is 18 percent. England is in third place with 8 percent. Ukraine and Azerbaijan follow these countries with 5 percent. The number of foreign students receiving university education in Türkiye was 154,505 in 2019. Most of the students coming to Türkiye come from the Middle East and Africa. Syria comes first with 27,034 students, while Azerbaijan is second with 19,383 students. These countries are followed by the following countries, respectively: Turkmenistan 17,571, Iraq 7,608, Iran 7,154,

Afghanistan 6,804, Germany 4,378, Somalia 3,764, Yemen 3,076, Bulgaria 3,010, Egypt 2,910, Greece 2,713, Jordan 2,643 and Palestine 2,483 (<https://tr.euronews.com/2022>). Countries that wish to attract more students through international student mobility have given them options including better educational systems, convenient transit, housing, employment prospects, and social activities, allowing students to select the countries of their choice. Thus, the recognition of universities and countries increases. Universities and nations hoping to gain from international student mobility are in competition with one another as a result of this circumstance. These changes highlight the necessity for institutions to offer better services. In this context, the study will seek answers to the following questions:

1. What demographic data do incoming international students have?
2. What are the first things that come to mind when they hear the name Türkiye, and why?
3. What knowledge did they have about Türkiye before to their visit?
4. From which sources did they learn about Türkiye and what were the reasons?
5. What factors led to favorable or unfavorable advice for travel to Türkiye after completing your study there?
6. What were the reason(s) for students' thoughts about the future after receiving education in Türkiye?
7. What were the reasons for the students' choice of Türkiye?

Methods

The research model was a basic qualitative research design for in-depth exploration of participants' experiences and opinions. The research group consisted of 20 students selected from among 2100 international students studying at universities in Trabzon in the 2021-22 academic year using the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. In order to obtain objective and valid data, a balanced and diverse study group was sought. A semi-structured interview form with a total of 17 questions, including 11 questions for demographic information developed by the researchers, was used as a data collection tool. After a literature review on the topic, a question pool was created. The opinions of 2 faculty members who are experts in the field were sought for the final version of the question pool and the validity of the interview form. The questions did not contain any private information about the participant or questions that would highlight the participant. Participants in the study were fully informed and their participation was based on a voluntary basis. Questions that were easy for the participant to answer were preferred. Places where the students felt comfortable were chosen for the interviews. A total of 20 participants were interviewed using the 'Face to Face Interview' technique. The answers of the 20 participants to the questions were simultaneously recorded on the computer as a Word file. These interviews resulted in 40 pages of text. The consent of the participants was confirmed for the texts. The data obtained were analysed using the technique of content analysis. The statements made by the participants were used in the analyses without any changes.

Results

A total of 12 men and 8 women participated in the study: 6 from Central Asian and Caucasian countries, 6 from African countries, 5 from North and South Asian countries, and 3 from Middle Eastern countries. The ages of the participants range from 22 to 33. Most of the participants are students who have completed 2-6 years in Türkiye. All of the participants are studying at a state university. Almost half of the participants are receiving education with a state scholarship. The other half are studying with their own means and working in their spare time to cover their school expenses. Looking at the employment status of the participants' mothers and fathers, very few mothers and fathers work together, with the father usually working. Half of the students' mothers or fathers are deceased. Looking at the religious beliefs of the students according to their countries

of origin, almost all are Muslim, with one Christian and one Buddhist student. Looking at the educational status of the families of the participants, it can be seen that about one third of the mothers or fathers are university graduates. It is determined that the other third are middle school and high school graduates, and the other third come from families with no education at all. When the number of siblings of the students is examined, it is understood that half of them have 3-5 siblings. It was found that there were 4 participants with 0-2 siblings, 3 participants with 6-8 siblings, and 3 participants with more than 8 siblings.

It was found that when the participants heard the name Türkiye for the first time, they thought of the Ottoman Empire. Some of the participants did not know general information about Türkiye and even thought that Arabic was their mother tongue. At the same time, it was understood that the students learned some of the information about Türkiye's geographical location, historical and touristic places, and cultural riches from their teachers and from the textbooks taught in schools in their countries. It was understood that the students learned some of what they knew through their own efforts. It was found that the information obtained in this way contained many errors. In particular, the accuracy of information obtained from the Internet is problematic. According to the majority of the participants, it was found that families and relatives positively guided the students about Türkiye. It was found that family members or relatives who had visited Türkiye in recent years conveyed positive ideas about Türkiye. In addition, it was understood that their friends also positively guided the students about coming to Türkiye.

Conclusion

The data indicates that the majority of students primarily sourced their information about Turkey from the internet. It was also found that the participants obtained information from friends, school teachers, family and relatives before coming to Türkiye. The up-to-dateness and accuracy of the information learned contain many errors. It is understood that the students who chose Türkiye did not learn the information about Türkiye from official and reliable sources and that these students did not receive enough promotion in the countries they came from. Some students stated that they came without doing any research on the universities and countries they preferred. The vast majority of international students who come to Türkiye are citizens of countries that are much less economically developed than Türkiye. It is seen that the fact that tuition fees, transportation, accommodation and food and beverage fees are cheaper in Türkiye compared to other developed countries is effective in choosing universities in Türkiye. Another important reason for choosing Turkish universities is the undergraduate and postgraduate scholarships that Türkiye offers to international students. In addition to these, the quality of education, the fact that their preferred university has a good position among universities around the world, the affordability of tuition fees, the ease of going to countries in Europe and other continents through Türkiye with student exchange programmes, the fact that Türkiye is a Muslim country and they feel that they can practice their religion comfortably, the fact that they feel comfortable with halal food, the helpfulness and hospitality of Turks, the geographical proximity, and the ease of transportation can also be cited as reasons for choosing Türkiye. The participants stated that they received positive reactions from their environment because they received their education in Türkiye. Half of the participants wanted to work in their own country, while the other half wanted to work in Türkiye. As a result, it was revealed that Türkiye should coordinate the promotion of Türkiye and universities in schools in other countries. In addition, these students studying in Türkiye, who are scattered all over the world, should not be cut off, and thus awareness about Türkiye should be increased with accurate information. In the future, it would be beneficial to closely deal with the problems of these students in order to develop good social and commercial relations with the countries they come from.

Araştırma Makalesi / Research Article

Examining The Mediating Effect of Brand Equity and E-WOMM on the Influence of Consumer Cultural Ethnocentrism on Perception of Perfectionism: Research on TOGG

Kültürel Tüketici Etnosentrizminin Mükemmeliyetçilik Algısına Etkisinde Marka Değerinin ve E-AAP'nin Aracılık Etkisinin İncelenmesi: TOGG Üzerine Bir Araştırma

Ferdi AKBIYIK  ¹

Geliş/Received: 22.10.2024

Kabul/Accepted: 23.11.2024

Abstract

The research strives to specify the mediating effect of brand equity and electronic word of mouth marketing on the effect of consumer cultural ethnocentrism on perfectionism perception in terms of TOGG sample. Convenience sampling method was employed in the research and participants driving in Isparta participated in the research. The research model was created by considering the four variables that are the subject of the research. The dimensions of consumer ethnocentrism (CE), perception of perfectionism (PP), brand equity (BE) and electronic word of mouth marketing (E-WOMM) were considered in the research model. The dashed lines illustrate the mediating role, while the continuous arrows explain the direct effect on the research model. SPSS package program was used for the creation of frequency tables, exploratory factor analysis and reliability analysis. Smart-PLS package program was employed in the research for the creation of the measurement model, testing of the structural equation model and measuring direct/indirect effects. In the research, it was observed that consumer ethnocentrism positively affected the perception of perfectionism, electronic word of mouth marketing and brand equity. Additionally, it was understood that the mediating role of brand equity and electronic word of mouth marketing in the effect of consumer ethnocentrism on the perception of perfectionism was positive.

Keywords: Consumer cultural ethnocentrism, perfectionism, brand equity, electronic word of mouth marketing, consumer behavior.

Öz

Bu çalışmada TOGG örneği özelinde kültürel tüketici etnosentrizminin mükemmeliyetçilik algısına etkisinde marka değerinin ve elektronik ağızdan ağıza pazarlamanın aracılık etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmış olup, Isparta'da araç kullanan katılımcılar araştırmaya katılım sağlamıştır. Araştırma modeli araştırmaya konu olan dört değişkenin birlikte ele alınmasıyla oluşturulmuştur. Araştırma modelinde tüketici etnosentrizmi (TE), mükemmeliyetçilik algısı (MA), marka değeri (MD) ve elektronik ağızdan ağıza pazarlama (E-AAP) boyutları ele alınmıştır. Araştırma modelinde yer alan

¹ Dr. Öğr. Üyesi., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Isparta/Türkiye. E-posya:ferdiakbiyik@isparta.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6138-0586>

kesikli çizgiler aracılık rolünü anlatırken, kesintisiz olan ok işaretleri ise doğrudan etkiyi anlatmaktadır. Araştırmada elde edilen veri setinin analizinde frekans tablolarının oluşturulması, açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri için SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmada ölçüm modelinin oluşturulması, yapısal eşitlik modelinin test edilmesi ve doğrudan/dolaylı etkilerin ölçülmesinde Smart-PLS paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada tüketici etnosentrizminin mükemmeliyetçilik algısını, elektronik ağızdan ağıza pazarlamayı ve marka değerini pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Araştırmada ayrıca tüketici etnosentrizminin mükemmeliyetçilik algısına etkisinde marka değerinin ve elektronik ağızdan ağıza pazarlamanın aracılık rolünün pozitif yönde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Keywords: *Tüketici kültürel etnosentrizmi, mükemmeliyetçilik, marka değeri, elektronik ağızdan ağıza pazarlama, tüketici davranışları.*

1. INTRODUCTION

In the globalizing world, consumer behavior is becoming more complex each passing day. Consumer ethnocentrism has a very dramatic role in figuring out the competition between local brands and global brands. Ethnocentrism, which was first mentioned as a concept by Summer (1906), is a technical term in which an individual affirms their membership in the group as the center of everything and evaluates and rates everything else accordingly. According to this understanding, the group that an individual identifies with is the supreme accurate group and a disrespectful attitude is adopted towards all groups outside (Summer, 1906). Consumer ethnocentrism denotes consumers' accepting products which are produced in homeland as superior and more refined than products produced in non-domestic countries and accordingly preferring products produced in their own country (Shimp & Sharma, 1987). In this context, it is meaningful to evaluate TOGG, Turkey's national and domestic automobile brand, within the framework of this concept.

According to the ethnocentrism approach, defined as a tendency to prefer locally sourced products as opposed to imported goods, consumers consider the country-of-origin factor in addition to such criteria as price and quality in the product purchase decision process (de Ruyter et al., 1998; Moon & Jain, 2002). With the ramification of the COVID-19 that swept the world, interest in domestic and national products has increased. This situation has caused the strengthening of consumer ethnocentrism (Marinkovic et al., 2023). According to Koçyiğit (2021), consumer ethnocentrism is said to significantly and adversely affect consumers' inclination to purchase foreign brand products. In other words, consumers bearing strong ethnocentric tendencies are generally less inclined to purchase those of foreign origin products (Gil, 2018). Likewise, those with minimal ethnocentric inclinations generally show a more even-handed attitude toward imported goods (Sulaimanova, 2019). Additionally, evidence suggests that ethnocentric consumers tend to support domestic brands, viewing foreign goods as threats to the local economy and the livelihood of fellow citizens (Siamagka & Balabanis, 2015). Ultimately, domestic products are seen as symbols of national pride (Cleveland et al., 2009).

In a study by Kapkıran (2010), it was noted that though consumer ethnocentrism does not influence consumer preferences, brand image acts as a key component in product evaluation, and the source country effect is a key factor in consumers' assessments of foreign products. Similarly, Güngör (2016) mentions that the product's homeland serves as a vital function on ethnocentrism tendencies. Likewise, other studies suggest that consumers' ethnocentric tendencies and perceptions of country of origin positively impact their attitudes toward domestic brands and negatively affect their views on foreign brands (Özcan, 2022). However, data supports the idea that the implications of a product's manufacturing location vary based on ethnocentrism levels. Moreover, Ceylan (2017) observed that consumer ethnocentrism fluctuates depending on such factors as monthly household income, openness to foreign cultures, and proximity to foreign cultures. Similarly, while consumer ethnocentrism is

positively affected by age and internal variables, there are also studies showing that it is negatively affected by income, education level and external value variables (Gil, 2018). In this respect, it can be said that consumer ethnocentrism varies depending on the demographic structure of consumers (Berksan, 2019; Sulaimanova; 2019).

The launch of TOGG, which represents Turkish identity due to its local and national identity, other than the automobile produced for the first time in Turkey under the Devrim brand in 1961 (Sürer, 2017), stands out as an important example within the framework of consumer ethnocentrism. In this respect, how the perceived value of a local automobile brand is reflected in the perfectionist attitudes of consumers is a subject that needs to be investigated. Because the Turkish nation, known as a patriotic nation, can evaluate local and national products produced in its own country within the framework of the country and national interests. In fact, studies have shown that ethnocentrism can also be considered as patriotic consumption behavior since it is linked to patriotism and dedication to the country (Balabanis et al., 2001). In this respect, it was determined that patriotism affects consumer ethnocentrism (Sezginer, 2023); it was also observed that the level of ethnocentrism is high in Turkey (Tuzcuoğlu, 2012). Such factors as quality, reliability and prestige perceived by consumers about products are considered crucial factors that are directly related to brand equity and can influence consumer behavior (Lin & Chen, 2006). Since it is noted that ethnocentrism negatively impacts perceived product quality and purchase intentions (Yousif, 2019). Apart from this, it was determined that consumers' national centrism negatively affects the prospective buying intention of foreign products. However, it is evident that cultural similarity reduces the negative effect of central nationalism on purchasing foreign products (Heljic, 2015).

As a symbol of domestic production and national identity, TOGG means much more than just an automobile to Turkish consumers. Therefore, consumer ethnocentrism may play a critical part in the perceived value of the TOGG brand for consumers and consumers' perceptions of perfectionism. In other words, such factors as quality, reliability and innovation that consumers consider in the process of choosing a brand are linked to consumers' perceptions of perfectionism (Flett & Hewitt, 2002). It is known that consumers having titanic perceptions of perfectionism are not intrigued by low and medium quality products because they have high expectations and standards regarding products (Sproles & Kendall, 1986). It is seen that if the quality impression of the product is elevated, the quality that consumers expect from the product is also supreme (Karaosmanoğlu et al., 2016). Research reveals that individuals having a strong degree of innovativeness and ethnocentrism intend to purchase TOGG brand cars. (İğde, 2023). In this respect, it may be expected that consumers who adopt a high ethnocentrism approach with high perfectionism and innovativeness perceptions are more likely to prefer the products and services offered by TOGG. Moreover, analyses confirm that consumers' levels of ethnocentrism have a gigantic impact on their perception of perfectionism (Elshakmak, 2020). In the study focused on specifying the association between perfectionism perception and ethnocentrism tendency and whose sample was Generation Y (Yavuzer, 2010), it was observed that the product price was closely related to the ethnocentric tendencies of the participants. Apart from this, it is stated that different generations exhibit varying levels of ethnocentric tendencies in consumers (Çoşkun, 2019).

Ethnocentric tendencies have an essential share in brand loyalty (Çalışkan, 2022; Aslım, 2023). In this respect, it is very pivotal that TOGG, which is a local and national product, promises an upraised brand equity. Indeed, high brand equity can strengthen consumers' perceptions of perfectionism. This can be positively reflected in consumers' purchase intentions (Papadopoulos & Heslop, 2003). Moreover, consumers may trust the brand as they receive positive feedback about the brand, and increasing brand trust over time can positively affect consumers' purchasing decisions towards the brand, therefore (Prentice et al., 2019). Similarly,

the country's image is related to their tendency to opt for products from that country. In other words, the image of the nation associated with the product's production can affect consumers' preferences (Cengiz, 2011). Because it is stated that the ethnocentric tendencies of the consumer are shaped by the country where the product is made and the brand's home country (Kaplan, 2020). With this in mind, it is essential to cultivate a brand personality specifically for TOGG in that positive relationships are found between brand personality and ethnocentric orientations (Cömert, 2019).

Electronic word-of-mouth marketing, characterized as a broadened source of knowledge through the Internet (Dellarocas, 2003; Parameswaran & Whinston, 2007), is a current marketing approach that allows consumers to comment on products and services they have experienced across digital platforms (Hennig-Thurau et al., 2004; Charo et al., 2015), and has the power to direct consumer preferences. Because word-of-mouth marketing, which plays a very noteworthy involvement in consumers' product and service selection, shaping their attitudes towards products and services before purchase, in purchasing decisions, and in making evaluations about products and services after consumption (Goldenberg et al., 2001; Yılmaz & Doğan, 2016), is stated to be tremendously authoritative in the purchasing decision process (Güven Deprem, 2015). Consumers can also share their ideas about products and services in this way. Moreover, the idea transfer behavior is an advanced dimension of electronic word-of-mouth marketing (E-AAP) communication on social media platforms (Somtaş Lekesizcan, 2023).

This study explores the ramifications of consumer ethnocentrism on how perfectionism is perceived is examined through the TOGG brand automobile representing the Turkish national identity. Another focus of the research is how this effect is shaped through the medium of electronic word-of-mouth marketing and brand equity. The primary factor that increases the perception of a product by the consumer, consumer loyalty and the possibility of it being preferred by the consumer is undoubtedly brand equity (Aaker, 1991). E-WOMM is a type of marketing where consumers share their brand experiences through online platforms. It is stated that consumers' sharing their brand experiences through E-WOMM can have a vital effect on brand equity and perceived perfectionism (Hennig-Thurau et al., 2004).

This research strives to specify how TOGG brand automobiles representing Turkish national identity are perceived by Turkish consumers and to determine how this perception establishes a nexus between consumer ethnocentrism and perfectionism. In this context, determining the moderating role of E-WOMM pertaining to the effect of consumer ethnocentrism on brand equity and perfectionism perceptions of TOGG, a local and national brand, is among the aims of the research.

2. RESEARCH METHOD

This section will focus on how the research method was created. In this scenario, the goal of the investigation, model and hypotheses, data collection tools, universe and sample, the steps taken to collect data and the approach to its analysis are explained in detail.

2.1. Research objectives

Consumer ethnocentrism, perfectionism perception, brand equity and electronic word of mouth marketing play a key responsibility in understanding consumer behavior and determining current marketing strategies accordingly. Because these variables help to understand how consumers balance their global quality expectations and their sense of belonging to domestic brands. In this respect, TOGG, which is seen as a symbol of domestic and national production, can be a good example for determining the place of domestic products in consumer perceptions against perfectionism standards. In the research, consumers' sense of belonging to domestic

brands is addressed with consumer ethnocentrism, and quality expectations are addressed with perfectionism perception. The study has gained a digital dimension by measuring consumers' perceptions in digital shopping experiences with electronic word of mouth marketing. This study endeavors to research the mediating effect of brand equity and electronic word of mouth marketing in the effect of consumer ethnocentrism on perfectionism perception.

2.2. Research model and hypotheses

In the research, four variables supported by existing literature; consumer ethnocentrism, perfectionism perception, brand equity and electronic word of mouth marketing were used. Although there are studies measuring and evaluating the relationships between these variables, no study was found that considered these four variables together. This situation emphasizes the distinct nature of this research.

When the literature is explored, it is highlighted that the ethnocentrism levels of consumers bear a dramatic effect on their perception of perfectionism in studies examining the effect of consumer ethnocentrism on the perception of perfectionism (Yavuzer, 2010; oşkun, 2019; Elshakmak, 2020). Drawing from this, the *H1* hypothesis is formulated:

H1: The perception of consumer ethnocentrism among automobile users affects their perception of perfectionism.

In studies investigating the implication of consumer ethnocentrism on brand equity (Balabanis & Diamantopoulos, 2004; Vida & Reardon, 2008; Sun et al., 2021; Baber et al., 2024), it was observed that ethnocentrism affects brand equity and consumers' attitudes and preferences towards domestic and foreign brands. Therefore, *H2* hypothesis is proposed in this research:

H2: The perception of consumer ethnocentrism among automobile users affects brand equity.

In the research delving into the effects of consumer ethnocentrism on electronic word-of-mouth marketing (Sun et al., 2021), it was observed that electronic word-of-mouth marketing affects consumer ethnocentrism both positively and negatively. It was also determined that this effect depends on the brand origin. The *H3* hypothesis was proposed in this study accordingly:

H3: The perception of consumer ethnocentrism among automobile users affects electronic word-of-mouth (e-WOM) marketing.

There appear research addressing the role of brand equity on perfectionism perception (Sproles & Kendal, 1986; Lin & Chen, 2006; Karaosmanoğlu et al., 2016; Prentice et al., 2019). These studies focus on topics such as brand equity, perfectionism perception, and perceived quality of the product. The *H4* hypothesis is proposed in this study, therefore:

H4: The perception of brand equity among automobile users affects their perception of perfectionism.

In studies gauging the implication of electronic word of mouth marketing on perfectionism perception (Hennig-Thurau et al., 2004), it was observed that sharing brand experiences through electronic word of mouth marketing may have a significant effect on brand equity and perceived perfectionism. In addition, it was also determined that positive comments contained in E-WOMM (Park & Lee, 2009); content reliability and source reputation further strengthen consumers' perfectionism tendencies (Cheung & Thadani 2012). Therefore, *H5* hypothesis is proposed:

H5: The perception of electronic word-of-mouth marketing (e-WOM) among automobile users affects their perception of perfectionism.

The mediation effect, which reveals the originality of this research, was evaluated with the following two hypotheses. In this context, the H6 and H7 hypotheses were proposed for the mediation effect of brand equity and electronic word-of-mouth marketing:

H6: Brand equity plays a mediating role in the effect of consumer ethnocentrism perception among automobile users on their perception of perfectionism.

H7: Electronic word-of-mouth (e-WOM) marketing plays a mediating role in the effect of consumer ethnocentrism perception among automobile users on their perception of perfectionism.

The research model formed when all hypotheses proposed within the scope of the research are included in the model together is shown in Figure 1.

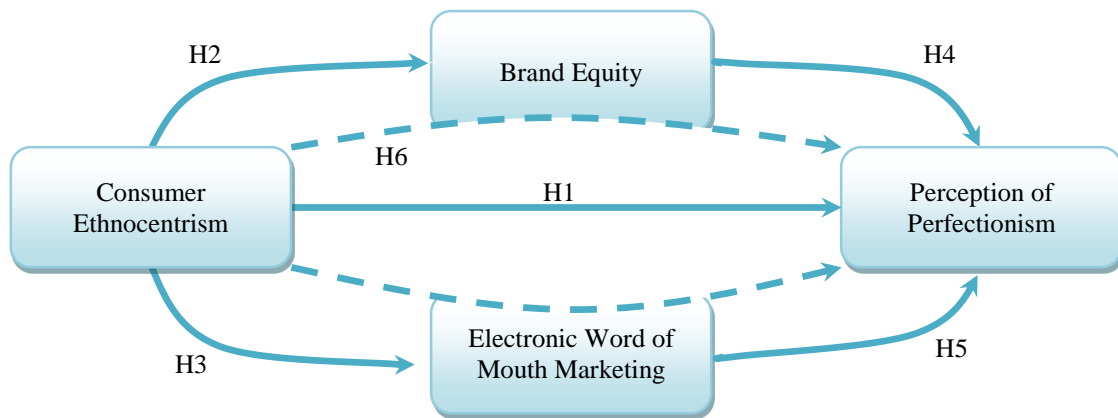


Figure 1. Research Model

In the research model, each arrow sign represents a hypothesis. The dashed lines in the research model describe the mediation role, while the continuous arrow signs describe the direct effect.

2.3. Data collection tools

Four diverse instruments for gathering data were used in the study. While each data collection tool was transferred to the survey form, the statements were appraised incorporating A 5-point Likert scale in which 1 means Strongly Disagree and 5 means Strongly Agree, respectively. Some descriptive information including demographic characteristics of the participants and general questions about social media use were added to the survey form accordingly.

Ethnocentrism Scale was introduced by Shimp and Sharma (1987) to determine the ethnocentrism tendencies of consumers. The scale was used in many foreign (Netemeyer et al., 1991; Muñoz-Penagos & Velandia-Morales, 2014; Siamagka & Balabani, 2015; Ma et al., 2019) and domestic studies (Younas, 2016; Yousif, 2019; Çoşkun, 2019; Berksan, 2019; Sezginer, 2023).

Perfectionism: The scale developed by Sproles and Kendal (1987) to determine the purchasing styles of consumers consists of 40 items and 8 dimensions. Only the perfectionism dimension was considered in this research. The scale in question was employed in the studies of (Lysonski et al., 1996; Siu et al., 2001; Ünal and Erçiş, 2006; Ceylan, 2013; Akbiyık, 2021).

Brand Equity: The scale developed by Aaker (1991) to determine consumer-based brand equity consists of 5 different dimensions. In this study, only the brand equity dimension was

considered. The scale in question was used in different studies (Rasauli, 2016; Varan, 2020; Al Dashgle, 2022).

Electronic Word of Mouth Marketing Scale was developed by Chu and Kim (2011) and it includes a total of 7 dimensions. It was seen that the scale in question was used in some academic studies (Çetin et al., 2020; Urmak & Dayanç-Kıyat, 2021; Lekesizcan, 2023).

2.4. Population and sample

The research population includes automobile users living in Isparta. Although it is not possible to know the exact number of automobile users in Isparta, referencing the data from Turkish Statistical Institute (TÜİK), as of July 2024, there are 96,860 automobiles. Based on this data, it was assumed that there were as many automobile users as the sum of automobiles in the province, and the population of the research was 96,860. Since time and budgetary constraints prevented access to the entire population, data was collected through sampling in the research (Zikmund, 1997, p. 428). To reach the required sample in the research, the formula $[(t \cdot S) / (d)]^2$ and $n = [no / (1 + (no / N))]$ was used (Büyüköztürk et al., 2016: 95). According to this formula, it was necessary to collect data from at least 384 people in the research. Data was collected using the simple random sampling method until 508 people were reached in the research. Given that the data was acquired through an online survey method, there was no survey to be removed from the study, and the analyses were conducted using a dataset of 508 people.

2.5. Date collection

Quantitative methods were employed in the study. The data retrieval process of the study commenced with the permission of the Isparta University of Applied Sciences Ethics Committee, dated 05.06.2024 and numbered 195/04. After obtaining the necessary permissions, the scales obtained from the literature were converted into an online survey form. With the help of the online survey form, data was collected from 508 people between 25.06.2024 and 25.07.2024.

2.6. Data analysis

SPSS software was utilized in terms of data processing in the research for the creation of frequency tables, exploratory factor analysis and reliability analysis. Smart-PLS package program was employed for the creation of the measurement model, testing of the structural equation model and measuring direct/indirect effects.

2.7. Ethics Committee Approval

Ethical rules were followed in the preparation of the conceptual framework of this research, the application of data collection tools, data collection, data analysis and interpretation. ANKAD Editorial Board has no responsibility for any ethical violations to be encountered. All responsibility belongs to the authors. I undertake that this study has not been sent to any academic publication environment other than ANKAD for evaluation. In this study, all the rules specified in the “Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions” were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, have been carried out. Ethics committee permission was obtained for the research with the decision number 04 of the Ethics Committee of Isparta University of Applied Sciences Rectorate Ethics Committee at its meeting dated 05.06.2024 and numbered 195.

3. FINDINGS

The results of the study are outlined under two distinct sections. At the outset, the descriptive information of the participants is explained, then the findings regarding the research model are granted.

3.1. Descriptive findings

In the study, frequency analysis was executed firstly to explain the descriptive information of the participants. The findings obtained through frequency analysis are exhibited in Table 1.

Table 1. Characteristics of the Participants

Gender	f	%	Income	f	%
Female	186	36,6	17.000 TL and below	38	7,5
Male	322	63,4	17.001-34.000 TL	80	15,7
Marital Status	f	%	34.001-51.000 TL	144	28,3
Single	328	64,6	51.001-68.000 TL	104	20,5
Married	174	34,3	68.001-85.000 TL	64	12,6
Education	f	%	85.001 TL and above	78	15,4
Primary School	2	0,4	Occupation	f	%
High School	61	12,0	Official	206	40,6
Associate degree	109	21,5	Worker	62	12,2
Bachelor's degree	182	35,8	Artisan	28	5,5
Postgraduate	154	30,3	Freelance	44	8,7
Age	f	%	Businessperson	8	1,6
25 years old and under	68	13,4	Other	160	31,5
26-35	170	33,5			
36-45	186	36,6			
46-55	76	15,0			
56-65	8	1,6			

Upon evaluating the characteristics of the participants, it becomes evident that 36.6% are female, 63.4% are male. Additionally, it is understood that 64.6% of the participants are single and 34.3% are married. Once the educational backgrounds of the participants are concerned, it is concluded that 12% hold a high school diploma, 21.5% possess an associate degree, 35.8% have completed a bachelor's degree, and 30.3% have acquired a postgraduate degree. The rate of primary school graduates in the study was only 0.4%. It was seen that the relatively long nature of the survey form and the fact that the form was distributed electronically created a restriction on the participation of primary school graduates. When the age distribution of the participants is assessed, it is noted that 13.4% are 25 years old or younger, 33.5% are between the ages of 26 and 35, 36.6% are aged 36 to 45, and 15% are between the ages of 46 and 55, and 1.6% are between the ages of 56-65. When the participants' income status was examined on the date of the research, 7.5% had an income of 17,000 TL and below, 15.7% between 17,001 TL and 34,000 TL, 28.3% between 34,001 TL and 51,000 TL, 20.5% between 51,001 TL and 68,000 TL, 12.6% between 68,001 TL and 85,000 TL, and 15.4% had an income of 85,001 TL and above, respectively. Last but not least, the findings related to social media from the

questions posed to participants regarding the purpose of the research are demonstrated in Table 2.

Table 2. Findings on Social Media

Social Media Usage	f	%	Type of Social Media	f	%
User	528	100,0	Instagram	430	84,6
			Facebook	304	59,8
Time on Social Media	f	%	YouTube	314	61,8
Less than 1 hour	92	18,1	Twitter (X)	246	48,4
1 or 2 hours	198	39,0	LinkedIn	112	22,0
2 or 3 hours	118	23,2	Pinterest	98	19,3
3 or 4 hours	64	12,6	Snapchat	64	12,6
5 hours or more.	36	7,1	TikTok	92	18,1
Would you like to own a TOGG?	f	%	Other	40	7,9
Yes	352	69,3			
No	146	28,7			

In the research, a question was asked that allowed multiple options to be marked to determine which social media platform was used more. Once the answers of the participants in Table 2 are considered, it is observed that most of the participants in the research are Instagram (f=430; 84.6%), YouTube (f=314; 61.8%), Facebook (f=304; 59.8%) and Twitter-X (f=246; 48.4%). In addition, when participants were inquired about their daily time allocated to social media usage, the table indicates that 39% of them engage with social media for 1-2 hours each day, while 23.2% engage for 2-3 hours a day. In addition, 69.3% of the participants answered yes to the question “Would you like to own a TOGG brand car?” while 28.7% answered no.

3.2. Findings on scales

To examine the findings related to the scales, evaluations were made using the Smart-PLS package program using factor analysis and Bootstrapping methods. In this context, firstly the reliability and validity values of the scales were examined. The reliability and validity values obtained from the Smart-PLS package program are listed in detail in Table 3.

Table 3. Reliability and Validity Values of Scales

Variable	Item	Facto load	Cronbach's alpha	Composite reliability (rho_a)	Composite reliability (rho_c)	Average variance extracted (AVE)
Electronic Word of Mouth Marketing (E-WOMM)	E-WOMM1	0.851	0.927	0.929	0.945	0.774
	E-WOMM2	0.878				
	E-WOMM3	0.859				
	E-WOMM4	0.894				
	E-WOMM5	0.915				
Brand Equity (BE)	BE1	0.951	0.967	0.967	0.976	0.910
	BE2	0.976				
	BE3	0.936				

	BE4	0.951				
Perception of Perfectionism (PP)	PP1	0.896	0.893	0.917	0.919	0.600
	PP2	0.889				
	PP3	0.914				
	PP4	0.880				
	PP5	0.861				
	PP6	0.790				
	PP7	0.746				
	PP8	0.741				
Consumer Ethnocentrism (CE)	CE10	0.820	0.971	0.972	0.973	0.682
	CE11	0.884				
	CE12	0.791				
	CE13	0.844				
	CE14	0.784				
	CE15	0.835				
	CE16	0.778				
	CE17	0.836				
	CE2	0.761				
	CE3	0.803				
	CE4	0.798				
	CE5	0.828				
	CE6	0.808				
	CE7	0.870				
	CE8	0.860				
CE9	0.854					
CE1	0.868					

When Table 3 is examined, it is seen that the factor loadings are at a sufficient level. Hair et al. (2014) suggests that statements with factor loadings below 0.40 should be removed from the measurement model; and the statements with factor loadings between 0.40 and 0.70 should be removed from the model if their AVE or CR values are below the threshold value. When the AVE and CR values in the table are examined, since no value is below the threshold value, the analyses were continued with the existing statements.

In determining the discriminant validity in the study, the criteria suggested by Fornell and Larcker (1981) and the HTMT criteria suggested by Henseler et al. (2015) were used. According to the Fornell and Larcker (1981) criterion, the square root of the average variance explained (AVE) values of the constructs included in the study should be higher than the correlations between the constructs included in the study. Table 4 shows the analysis results conducted according to the Fornell and Larcker (1981) criteria.

Table 4. Discriminant Validity Results (Fornell and Larcker Criterion)

	Electronic Word of Mouth Marketing (E-WOMM)	Brand Equity (BE)	Perception of Perfectionism (PP)	Consumer Ethnocentrism (CE)
Electronic Word of Mouth Marketing (E-WOMM)	0.880			
Brand Equity (BE)	0.400	0.954		
Perception of Perfectionism (PP)	0.460	0.443	0.775	
Consumer Ethnocentrism (CE)	0.494	0.701	0.435	0.826

According to the Fornell and Larcker (1981) criterion, it is stated that there should be no value greater than itself in the row and column of the value of the variable. When Table 4 is examined, it is seen that there is no value greater than itself in the row and column of the values of the variables. These values, shown in bold in the table, indicate that discriminant validity is provided according to the Fornell and Larcker (1981) criteria.

In the PLS algorithm, HTMT coefficients are also evaluated as another discriminant validity criterion. Accordingly, the calculated HTMT coefficients are shown in Table 5 (Henseler et al., 2015).

Table 5. Discriminant Validity Results (HTMT Criterion)

	Electronic Word of Mouth Marketing (E-WOMM)	Brand Equity (BE)	Perception of Perfectionism (PP)	Consumer Ethnocentrism (CE)
Electronic Word of Mouth Marketing (E-WOMM)				
Brand Equity (BE)	0.421			
Perception of Perfectionism (PP)	0.500	0.480		
Consumer Ethnocentrism (CE)	0.519	0.721	0.486	

According to the HTMT criterion, the calculated value is expected to be different from 1. When the values in Table 5 are examined, it is seen that all values are different from 1 and it can be said that discriminant validity is provided according to the HTMT criterion.

3.3. Findings on research model

Partial least squares path analysis (PLS-SEM) was used to test the model created within the scope of the research. In this context, Smart-PLS 4 package program was used. Blindfolding analysis was used to calculate R^2 , f^2 , Q^2 values in the research model. To evaluate the significance of PLS path coefficients, t-values were calculated by taking 5000 sub-samples

from the sample with resampling (bootstrapping). The structural equation model created to test the hypotheses of the research is shown in Figure 2.

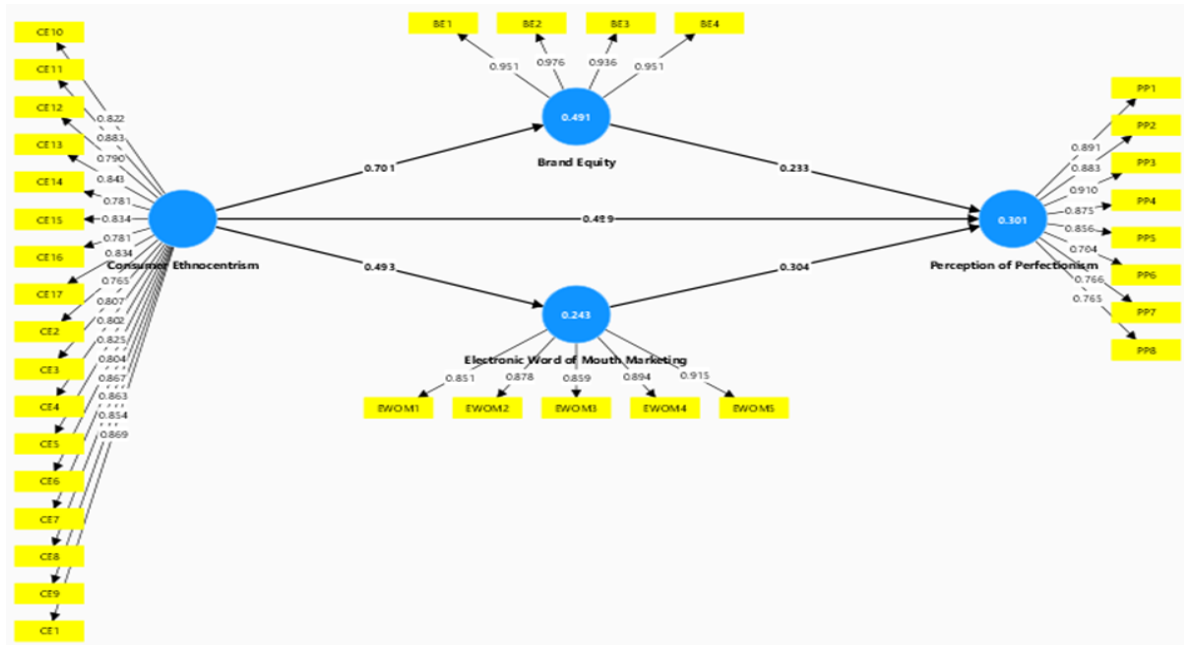


Figure 2. Structural Equation Model

When the VIF values between the variables are examined, it is seen that the values are below 5. Therefore, it has been determined that there is no linearity problem between the variables (Hair et al., 2014). When the R² values in the research model in Figure 2 are examined, it is seen that consumer ethnocentrism explains brand equity by 70%, consumer ethnocentrism explains electronic word-of-mouth marketing by 49%, brand equity explains perfectionism perception by 31%, and electronic word-of-mouth marketing explains perfectionism perception by 34%. When the effect size coefficients (f²) in the model are examined, it is seen that consumer ethnocentrism explains brand equity by 49%, consumer ethnocentrism explains electronic word-of-mouth marketing by 24%, and brand equity and electronic word-of-mouth marketing have an effect size of 29% on perfectionism perception. The fact that the predictive power coefficients (Q²) calculated for the variables are greater than zero indicates that the research model has the predictive power of endogenous variables (Hair et al., 2014).

The results obtained from testing the proposed hypotheses in the study according to the structural equation model are presented in Table 6.

Table 6. Results of Hypothesis Testing

Hypothesis	Standardized β	Standard deviation	T statistics	P values	Result
H1: Consumer Ethnocentrism (CE) -> Perception of Perfectionism (PP)	0.471	0.035	9.328	0.000	Supported
H2: Consumer Ethnocentrism (CE) -> Brand Equity (BE)	0.701	0.026	26.948	0.000	Supported
H3: Consumer Ethnocentrism (CE) -> Electronic Word of Mouth Marketing (E-WOMM)	0.494	0.038	13.017	0.000	Supported

H4: Brand Equity (BE) -> Perception of Perfectionism (PP)	0.308	0.044	7.090	0.000	Supported
H5: Electronic Word of Mouth Marketing (E-WOMM) -> Perception of Perfectionism (PP)	0.336	0.040	8.334	0.000	Supported
H6: Consumer Ethnocentrism (CE) -> Brand Equity (BE) -> Perception of Perfectionism (PP)	0.216	0.031	6.963	0.000	Supported
H7: Consumer Ethnocentrism (CE) -> Electronic Word of Mouth Marketing (E-WOMM) -> Electronic Word of Mouth Marketing (E-WOMM)	0.166	0.024	6.927	0.000	Supported

When Table 6 is examined, it is concluded that consumer ethnocentrism positively affects the perception of perfectionism ($\beta=0.471$; $p=0<0.05$) and the *H1* hypothesis proposed in the research is supported. It is inferred that consumer ethnocentrism positively affects brand equity ($\beta=0.701$; $p=0<0.05$) and the *H2* hypothesis proposed in the research is supported, therefore. It is determined that consumer ethnocentrism positively affects electronic word-of-mouth marketing ($\beta=0.494$; $p=0<0.05$) and the *H3* hypothesis proposed in the research is supported, accordingly. It is clear that brand equity positively affects the perception of perfectionism ($\beta=0.308$; $p=0<0.05$) and the *H4* hypothesis proposed in the research is supported, as a result. It is understood that electronic word-of-mouth marketing positively affects the perception of perfectionism ($\beta=0.336$; $p=0<0.05$) and the *H5* hypothesis proposed in the research is supported, consequently. When the hypotheses proposed on the mediation effect measuring the mediation effect in the research were examined, it is evident that the mediation role of brand equity in the effect of consumer ethnocentrism on perfectionism perception was positive ($\beta=0.216$; $p=0<0.05$) and the *H6* hypothesis proposed in the research was supported, therefore. In addition, it can be stated that the mediation role of electronic word-of-mouth marketing in the effect of consumer ethnocentrism on perfectionism perception was positive ($\beta=0.166$; $p=0<0.05$) and the *H7* hypothesis proposed in the research was supported, accordingly.

4. DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

As technology has penetrated human life, studies conducted to understand consumer behavior have been changing day by day. While businesses are putting such modern technologies as artificial intelligence, big data and blockchain on the agenda when determining their marketing strategies, they are greatly benefiting from the opportunities offered by this digital age where competition is intense. However, using only technology is insufficient in understanding consumer behavior. Consumers make some decisions under the influence of cultural, demographic, environmental, economic, geographical, legal and psychological factors.

Consumer ethnocentrism is viewed as the inclination of consumers to favor products made in homeland with national consciousness and is among the issues that have a dramatic place in understanding consumer behavior. In addition, in cases where domestic products are apprehended as top-notch items and the brand equity of the product is high, consumers' expectations from the products will increase, and a more perfectionist consumer behavior can be observed. The fact that social media is also fast and effective in sharing information about products and services brings social media to a crucial place in directing consumer behavior. Moreover, consumers may learn information about products and services from the posts made on social media platforms and from the user comments made on the posts. From this standpoint, electronic word-of-mouth marketing, which has become increasingly important in recent years,

has a noteworthy role in providing consumers with an expanded source of information, allowing online comments and evaluations about products and services, in consumers' product and service choices, purchasing decisions, and post-purchase evaluations about products and services.

This study strives to determine what TOGG brand automobiles, representing Turkish national identity, mean to Turkish consumers and how they are perceived by Turkish consumers, and how this perception establishes a relationship between consumer ethnocentrism and perfectionism. In addition, determining the mediating role of electronic word-of-mouth marketing in the brand equity and perception of perfectionism on TOGG, a local and national brand, is another focus investigated in the study. As a matter of fact, the Turkish nation, which is a patriotic nation, is expected to evaluate local and national products produced in its own country within the framework of national interest and national consciousness. When examined, it is evident that patriotism affects consumer ethnocentrism (Sezginer, 2023). Considering the fact that the level of ethnocentrism is very high in Turkey (Tuzcuoğlu, 2012), the launch of TOGG, which represents Turkish identity, appears as a vital example that should be evaluated within the framework of consumer ethnocentrism.

In reviewing the literature, one observes that the country-of-origin (de Ruyter et al., 1998; Moon & Jain, 2002; Kapkiran, 2010; Güngör, 2016; Ceylan, 2017; Özcan, 2022) and consumer ethnocentrism affect the behavior of consumers (Gil, 2018; Sulaimanova, 2019; Berksan, 2019; Yousif, 2019; Koçyiğit, 2021; Marinkovic et al., 2023). It was also determined that consumer ethnocentrism affects the perception of perfectionism (Yavuzer, 2010; Çoşkun, 2019; Elshakmak, 2020). In this research, it has been concluded that ethnocentrism influences the perception of perfectionism in consumer behavior, indicating that ethnocentrism could be a determining factor in consumer behavior. This result is corroborated by existing literature.

The study concluded that consumer ethnocentrism perception affects brand equity. This perception can be shaped by commitment to national values and the local economy. In this respect, it can be said that consumer ethnocentrism perception increases the value perception of local brands. In other words, consumers may want to protect their own country's brands against foreign brands and support the local and national economy by preferring their own country's national brands. In this way, they can also contribute to local employment. In addition, ethnocentric consumers can encourage businesses to increase the quality, reliability and reputation of their products by preferring local and national products. This situation can give a rise to a positive implication on brand equity within the framework of ethnocentric attitudes. Thus, since local brands can be more advantageous for consumers, local brands can be granted a competitive advantage in the market. In fact, this result reached in the research is harmonious with the studies pointing to the possibility that ethnocentrism influences brand equity (Balabanis & Diamantopoulos, 2004; Vida & Reardon, 2008; Sun et al., 2021; Baber et al., 2024). On the other hand, it was also determined in this research that consumer ethnocentrism also affects word-of-mouth marketing. In this context, it was inferred in the studies conducted (Sun et al., 2021) that electronic word-of-mouth marketing affects consumer ethnocentrism both positively and negatively.

Among the crucial implications of the research is that brand equity affects the perception of perfectionism. In fact, it was understood that brand equity also shapes the perceived quality of the product. Factors such as quality, reliability and prestige that consumers perceive about products are considered important factors that are directly related to brand equity and can affect consumer behavior (Lin & Chen, 2006). In this respect, it is noteworthy that TOGG, which is a local and national product, promises a high brand equity. In fact, high brand equity can strengthen consumers' perceptions of perfectionism. This situation can be positively reflected

in consumers' purchase intentions (Papadopoulos & Heslop, 2003). In the research, it was also determined that word-of-mouth marketing affects the perception of perfectionism. Moreover, it is evident in the literature that positive comments contained in electronic word-of-mouth marketing, along with content credibility and the source's credibility, further strengthen consumers' tendencies towards perfectionism (Park & Lee, 2009; Cheung & Thadani). Finally, the study determined that brand equity and word of mouth marketing mediate the effect of consumer ethnocentrism perception on perfectionism perception.

In the literature, there are studies on ethnocentrism (Tuzcuoğlu, 2012; Gil, 2018; Sulaimanova, 2019; Berksan, 2019; Yousif, 2019; Koçyigit, 2021; Sezginer, 2023; Marinkovic et al., 2023), on perfectionism (Sproles & Kendal, 1987; Flett & Hewitt, 2002; Gök & Aydoğan, 2020), on brand equity (Aaker, 1991; Papadopoulos & Heslop, 2003), on word-of-mouth marketing (Çetin et al., 2020; Urmak & Dayanç-Kıyat, 2021; Somtaş Lekesizcan, 2023). In addition, studies were conducted on ethnocentrism and perfectionism (Yavuzer, 2010; Çoşkun, 2019; Elshakmak, 2020), on ethnocentrism and brand loyalty (Çalışkan, 2022; Aslım, 2023); on ethnocentrism and brand equity (Balabanis & Diamantopoulos, 2004; Vida & Reardon, 2008; Sun et al., 2021; Baber et al., 2024), on electronic word of mouth marketing and perfectionism (Park & Lee, 2009; Cheung & Thadani 2012), on electronic word of mouth marketing and consumer ethnocentrism and brand equity (Sun et al., 2021). However, the investigation of the mediating effects of brand equity and electronic word-of-mouth marketing on the correlation between consumer ethnocentrism and the perception of perfectionism underscores the originality of this study.

This study bears several limitations. Firstly, the study employs a convenience sampling method, targeting participants using automobiles in Isparta. In this respect, it is proposed that subsequent research involve a more significant sample size with different characteristics. In addition, it is expected that the validity of the findings will be tested by repeating the study at different times and measuring the change over time will be useful if the results are consistent. The desires, perceptions and attitudes of automobile users will change over time. The aforementioned situation, the conditions and time in which the study was conducted will also be taken into account in future studies and comparisons can be made between studies. The research model used in this study can be expanded and different dimensions can be included in the study and studies can be performed with participants from different cultures in a different geographical region at a different period. In this respect, the limitations of this research are thought to grant insight into the promising studies in this discipline.

REFERENCES

- Aaker, D. A. (1991). *Managing brand equity: capitalizing on the value of a brand name*. Free Press.
- Akbiyık, F. (2021). A Research on determining the relationship between consumers' purchasing styles and their religious orientations. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 14, 31-59. <https://doi.org/10.15659/ppad.14.2.252>.
- Al Dashgle, Z. M. S. (2022). *The impact of perceived equity, quality and value on online repurchase intention an empirical study of alibaba online shopping*. Store. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Çalışmalar Enstitüsü.
- Aslım, T. (2023). *Tüketici etnosentrizmi ve marka bağlılığı arasındaki ilişkide materyalizmin düzenleyicilik rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Baber, R., Sankpal, S., Baber, P., & Gulati, C. (2024). Consumer ethnocentrism: What we learned and what we need to know? – A systematic literature review. *Cogent Business & Management*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2321800>.
- Balabanis, G., Diamantopoulos, A. (2004). Domestic country bias, country-of-origin effects, and consumer ethnocentrism: a multidimensional unfolding approach. *J. of the Acad. Mark. Sci.* 32, 80–95. <https://doi.org/10.1177/0092070303257644>.
- Balabanis, G., Diamantopoulos, A., Mueller, R. D., & Melewar, T. C. (2001). The impact of nationalism, patriotism and internationalism on consumer ethnocentric tendencies. *Journal of International Business Studies*, 32(1), 157–175. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8490943>.
- Berksan, Ö. (2019). *Tüketici etnosentrizmin marka sadakatine etkisi: hazır giyim ürünleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çalışkan, B. (2022). *Tüketici etnosentrizmi ve kozmopolitliğin marka bağlılığı üzerindeki etkisi: gsm operatörlerine ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü.
- Cengiz, G. (2011). *Tüketici etnosentrizmi ve ülke imajı üzerine kültürler arası bir çalışma: Türkiye ve Yunanistan örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, C., Tiltay, M. A., & Özkara, B. Y. (2020). Sosyal medya kullanım yoğunluğu ile sosyal medyada ünlü kullanımının lüks tüketim eğilimine etkisinde elektronik ağızdan ağıza pazarlamanın (ewom) rolüne yönelik bir araştırma. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 3, ss. 590-619.
- Ceylan, E. (2017). *The role of consumer ethnocentrism and country of origin effect on consumer purchase decision*. Unpublished Master Thesis. Yeditepe University Institute of Social Sciences.
- Ceylan, H. H., (2013). Tüketici Tipleri envanterinin Türk kültürüne uyarlanması, Ç. Ü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 41-58.
- Charo, N., Sharma, P., Shaikh, S., Haseeb, A., & Sufya, M. Z. (2015). Determining the impact of ewom on brand image and purchase intention through adoption of online opinions. *International Journal of Humanities and Management Sciences*, 3(1), 41-46.
- Cheung, C. M. K., & Thadani, D. R. (2012). The impact of electronic word-of-mouth communication: a literature analysis and integrative model. *Decision Support Systems*, 54(1), 461-470. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2012.06.008>.
- Chu, S. C., & Kim, Y. (2011). Determinants of consumer engagement in electronic word-of-mouth (ewom) in social networking sites. *International Journal of Advertising*, 30(1), 47-75. <https://doi.org/10.2501/IJA-30-1-047-075>.
- Cleveland, M., Laroche, M., & Papadopoulos, N. (2009). Cosmopolitanism, consumer ethnocentrism, and materialism: an eight-country study of antecedents and outcomes. *Journal of International Marketing*, 17(1), 116–146. <https://doi.org/10.1509/jimk.17.1.116>.
- Cömert, E. (2019). *Marka kişiliği ve tüketici etnosentrizmi arasındaki ilişki: hızlı tüketim sektörü üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çoşkun, T. (2019). *Hedonik ve faydacı tüketim davranışları ile tüketici etnosentrizmi arasındaki ilişki: kuşaklara yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- de Ruyter, K., Birgelen, M., & Wetzels, M. (1998). Consumer ethnocentrism in international services marketing. *International Business Review*, 7(2), 185-202.
- Dellarocas, C. (2003). The digitization of word of mouth: promise and challenges of online feedback mechanisms. *Management Science*, 49(10), 1407-1424. <https://doi.org/10.1287/mnsc.49.10.1407.17308>.
- Elshakmak, G. K. A. Y. (2020). *Tüketici etnosentrizm düzeylerinin satın alma tarzları üzerine etkisi: libya örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism: theory, research, and treatment*. American Psychological Association.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 382-388.
- Gil, A. A. (2018). *Consumer ethnocentrism: comparing findings from Turkey and Colombia*. Unpublished Master Thesis. Çukurova University Social Sciences Institute.
- Goldenberg, J., Libai, B., ve Muller, E. (2001). Talk of the network, s. a complex systems look at the underlying process of word-of-mouth. *Marketing Letters*, 12(3), 211-223. <https://doi.org/10.1023/A:1011122126881>.
- Gök, K. & Aydoğan, E. (2020). Mükemmeliyetçilik Algısının kariyer planlama sürecindeki etkisinin araştırılması: çorlu coca cola içecek fabrikası örneği. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 116-126.
- Güngör, Y. (2016). *Marka kişiliği algısı ve menşe ülke etkenlerinin tüketici etnosentrizmi üzerindeki etkisi: starbucks & kahve dünyası örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven Deprem, Y. (2015). *Word of mouth effect on purchase decision involvement and brand loyalty: an application in mobile phone sector*. Unpublished Master Thesis. Bahcesehir University Social Sciences Institute.
- Hair, J.F., Tomas, G., Hult, M., Ringle, C.M., & Sarstedt, M. (2014), *A primer on partial least square structural equations modeling (PLS-SEM)*, Los Angeles: Sage.
- Heljic, S. (2015). *Milliyet merkezilik ve düşmanlığın satın alma niyeti üzerindeki etkisinin kültürel benzerlik çerçevesinde incelenmesi: bosna hersek örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hennig-Thurau, T., Gwinner, K. P., Walsh, G., & Gremler, D. D. (2004). Electronic word-of-mouth via consumer-opinion platforms: What motivates consumers to articulate themselves on the internet? *Journal of Interactive Marketing*, 18(1), 38-52.
- Henseler, J., Ringle, C.M. ve Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variancebased structural equation modelling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43, 115-135.
- İğde, Ç. S. (2023). *Tüketicilerin TOGG marka araçları satın alma niyetlerinin incelenmesi: bireysel yenilikçilik, çevrecilik ve tüketici etnosentrizmi perspektiflerinden bir*

- araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kapıkıran, Ş. (2010). *Tüketici etnosentrizmi, marka imajı ve ülke menşei etkisinin, tüketicilerin yerli ve yabancı ürünlere yönelik tutumlarına etkilerinin değerlendirilmesi: mersin kentinde yapılan bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaplan, U. (2020). *Tüketici etnosentrizmi ve üretim ülkesi etkisi: ankara ili üniversitelerinden bir örnek*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaosmanoğlu, E., Acar, R. & Uray, N., (2016). Websiteleri firmalara ne kazandırabilir? web sitesi kalitesi, tüketici-odaklı marka değeri ve satın alma eğilimi arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 159-174.
- Koçyiğit, İ. (2021). *Tüketici etnosentrizmi ve tüketici zenosentrizminin yabancı ürün satın alma niyeti üzerindeki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Lin, L.-Y., & Chen, C.-S. (2006). The influence of the country-of-origin image, product knowledge and product involvement on consumer purchase decisions: an empirical study of insurance and catering services in Taiwan. *Journal of Consumer Marketing*, 23(5), 248-265.
- Lysonski, S., Durvasula, S., Zotos, Y., (1996). Consumer decision making styles: a multi country investigation. *European Journal of Marketing*, 30(12), 10-21.
- Ma, Q., Abdeljelil, H.M., & Hu, L. (2019) The Influence of the consumer ethnocentrism and cultural familiarity on brand preference: evidence of event-related potential (ERP). *Front. Hum. Neurosci.* 13:220. doi: 10.3389/fnhum.2019.00220.
- Marinkovic, V., Lazarevic, J. D., & Maric, D. (2023). Consumer Ethnocentrism under the circumstances of the COVID-19 virus pandemic. *Strategic Management*, 28(1), 33-45.
- Moon, H., & Jain, S. C. (2002). Consumer processing of foreign advertisements: roles of country-of-origin perceptions, consumer ethnocentrism, and country attitude. *International Business Review*, 11(2), 117-138.
- Muñoz-Penagos, C. A., & Velandia-Morales, A. (2014). Etnocentrismo del mercado colombiano y brasilero y su relación con las actitudes e intención de compra hacia productos extranjeros y domésticos. *Suma Psicológica*, 21(2), 99-106.
- Netemeyer, Richard G., Srinivas Durvasula, & Donald R. Lichtenstein. (1991) A cross-national assessment of the reliability and validity of the CETSCALE. *Journal of Marketing Research*, 320-327.
- Özcan, R. N. (2022). *Tüketici etnosentrizmi ve menşe ülke algısının algılanan marka değeri ve marka tercihi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Papadopoulos, N., & Heslop, L. A. (2003). Country equity and product-country images: state-of-the-art in research and implication. *Handbook of Research in International Marketing*, 402-433.
- Parameswaran, M. & Whinston, A. B. (2007) Research issues in social computing. *Journal of the Association for Information Systems*, 8(6), DOI: 10.17705/1jais.00132.

- Park, C., & Lee, T. M. (2009). Information Direction, website reputation and e-wom effect: a moderating role of product type. *Journal of Business Research*, 62(1),61-67. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2007.11.017>.
- Prentice, C., Wang, X., & Loureiro, S. M. C. (2019). The influence of identity-driven customer engagement on purchase intention. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 47, 339-347.
- Rasauli, R. (2016). *Tüketici temelli marka değeri ile perakendeci temelli marka değerinin karşılaştırılması ve perakendeci temelli marka değerinin marka performansına etkisi üzerine bir araştırma (Ağrı-Iğdır-Van İllerinde Süt Ürünleri Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sezginer, A. (2023). *Reklamlarda ulusal kimlik unsurlarının kullanımının tüketici tutumları ve satın alma niyeti üzerindeki etkisinde tüketici etnosentrizminin rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shimp, T. A., & Sharma, S. (1987). Consumer ethnocentrism: Construction and validation of the CETSCALE. *Journal of Marketing Research*, 24(3), 280-289.
- Siamagka, N.-T., & Balabanis, G. (2015). Revisiting consumer ethnocentrism: review, reconceptualization, and empirical testing. *Journal of International Marketing*, 23(3), 66–86. <https://doi.org/10.1509/jim.14.0085>.
- Siu, N. Y. M., Wang, C. C. L., Chang, L. M. K., Hui, A. S. Y., (2001). Adapting consumer style inventory to chinese consumers: a confirmatory factor analysis approach. *Journal of International Consumer Marketing*, 13(2), 29-48.
- Somtaş Lekesizcan, L. (2023). *Sosyal medyada elektronik ağızdan ağıza pazarlamanın sürdürülebilir tüketime etkisi: planlanmış davranış teorisi çerçevesinde incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sproles, J. & Kendall, E. (1986). A methodology for profiling consumer's decision-making styles. *The Journal of Consumer Affairs*, 20, (2), 267-279.
- Sulaimanova, A. (2019). *Marka kişiliği, tüketici etnosentrizmi ve menşe ülkenin satın alma niyetine etkisi: Türkiye ve Kırgızistan üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sun, Y., Gonzalez-Yimenez, H., Wang, S. (2011). Examining the relationships between e-wom, consumer ethnocentrism and brand equity. *Journal of Business Research*, 130, 564-573.
- Sürer, S. (2017). *Tüketici etnosentrizmi ve menşe ülke etkisinin tüketicilerin yerli marka otomobil satın alma niyeti üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuzcuoğlu, A. (2012). *Tüketici satın alma niyetinde tüketici etnosentrizmi ve menşe ülke etkisinin önemi: otomobil sektörü üzerine Türkiye ve Rusya'da karşılaştırmalı bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, S., Erciş, A., (2006). Tüketicilerin Kişisel Değerlerinin Satın Alma Tarzları Üzerindeki Etkisi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 23-48.
- Urmak, T. T., & Dayanç-Kıyat, G. B. (2021). Marka imajının elektronik ağızdan ağıza pazarlama (EAAP) üzerindeki etkisi: Notebook kullanıcıları üzerine bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(40), 505-524. doi: 10.46928/iticusbe.824941.

- Varan, N. (2020). *The Effect of Brand Equity on Intrinsic and Extrinsic Motivations Of Consumers For Luxury Consumption Tendency*. Unpublished Master Thesis. Çankaya Üniversitesi Lisansüstü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vida, I. and Reardon, J. (2008). Domestic consumption: rational, affective or normative choice?. *Journal of Consumer Marketing*, 25(1), 34-44. <https://doi.org/10.1108/07363760810845390>.
- Yavuzer, I. (2010). *The impact of consumer ethnocentrism on generation y's purchase intentions and their consumer decision-making styles: an empirical study on Turkish university students*. Unpublished Master Thesis. Yeditepe University Institute of Social Sciences.
- Yılmaz, V., & Doğan, A. G. M. (2016). Planlanmış Davranış teorisi kullanılarak önerilen bir yapısal eşitlik modeli ile geri dönüşüm davranışlarının araştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(Özel Sayı), 191-206. <https://doi.org/10.18037/ausbd.417457>.
- Yousıf, M. N. B. (2019). *Tüketici etnosentrizmi ve menş e ülke etkisinin algılanan marka değ eri ve satın alma niyeti üzerindeki etkisi: Türkiye ve sudan karşı laştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Research Article

**Kültürel Tüketici Etnosentrizminin Mükemmeliyetçilik Algısına Etkisinde
Marka Değerinin ve E-AAP'nin Aracılık Etkisinin İncelenmesi:
TOGG Üzerine Bir Araştırma**

*Examining The Mediating Effect of Brand Equity and E-Womm on The Influence
of Consumer Cultural Ethnocentrism on Perception of Perfectionism:
Research on TOGG*

Ferdi AKBIYIK

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Bu çalışmada Türk milli kimliği temsil eden TOGG marka araçların Türk tüketiciler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi, bu algının kültürel tüketici etnosentrizmi ile mükemmeliyetçilik arasında nasıl bir ilişki kurduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede, kültürel tüketici etnosentrizminin yerli ve milli bir marka olan TOGG'un taşıdığı marka değeri ve mükemmeliyetçilik algılarına etkisinde E-AAP'nin aracılık rolünün belirlenmesi çalışmanın amaçları arasındadır.

Yöntem

Araştırmada dört farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini Isparta'da yaşayan otomobil kullanıcıları oluşturmaktadır. Araştırmada 508 katılımcıdan basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle veri toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veri setinin analizinde frekans tablolarının oluşturulması, açıklayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri için SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmada ölçüm modelinin oluşturulması, yapısal eşitlik modelinin test edilmesi ve doğrudan/dolaylı etkilerin ölçülmesinde Smart-PLS paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci Isparta Uygulama Bilimler Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığının 05.06.2024 tarih ve 195/04 sayısı izni ile başlamıştır.

Bulgular

Ölçeklere ilişkin bulguların incelenmesine yönelik olarak Smart-PLS paket programında faktör analizi ve Bootstrapping yöntemiyle değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmada AVE ve CR değerleri incelendiğinde herhangi bir değer eşik değeri altında olmamasından dolayı analizlere mevcut ifadeler ile devam edilmiştir. Araştırmada ayrışma geçerliğinin tespitinde, Fornell ve Larcker (1981) tarafından önerilen kriter ile Henseler vd. (2015) tarafından önerilen HTMT kriterleri kullanılmıştır. Araştırmada değişkenlere ait değerlerin satırında ve sütununda kendisinden daha büyük değeri olmadığı görülmüş, Fornell ve Larcker (1981) kriterine göre ayrışma geçerliliğinin sağlandığı belirlenmiştir.

Araştırmada Tablo 6 incelendiğinde; tüketici etnosentrizminin mükemmeliyetçilik algısını pozitif yönde etkilediği ($\beta=0,471$; $p=0<0,05$) sonucu sonucuna ulaşılmış ve araştırmada önerilen H1 hipotezi desteklenmiştir. Tüketici etnosentrizminin marka değerini pozitif yönde etkilediği ($\beta=0,701$; $p=0<0,05$) sonucu sonucuna ulaşılmış ve araştırmada önerilen H2 hipotezi desteklenmiştir. Tüketici etnosentrizmi elektronik ağızdan ağıza pazarlamayı pozitif yönde etkilediği ($\beta=0,494$; $p=0<0,05$) sonucuna ulaşılmış ve araştırmada önerilen H3 hipotezi

desteklenmiştir. Marka değeri mükemmeliyetçilik algısını pozitif yönde etkilediği ($\beta=0,308$; $p=0<0,05$) sonucuna ulaşılmış ve araştırmada önerilen H4 hipotezi desteklenmiştir. Elektronik ağızdan ağıza pazarlamanın mükemmeliyetçilik algısını pozitif yönde etkilediği ($\beta=0,336$; $p=0<0,05$) sonucuna ulaşılmış ve araştırmada önerilen H5 hipotezi desteklenmiştir. Araştırmada aracılık etkisini ölçen aracılık etkisi üzerine önerilmiş hipotezler incelendiğinde; tüketici etnosentrizminin mükemmeliyetçilik algısına etkisinde marka değerinin aracılık rolünün pozitif yönde gerçekleştiği ($\beta=0,216$; $p=0<0,05$) sonucuna ulaşılmış ve araştırmada önerilen H6 hipotezi desteklenmiştir. Ayrıca tüketici etnosentrizminin mükemmeliyetçilik algısına etkisinde elektronik ağızdan ağıza pazarlamanın aracılık rolünün pozitif yönde gerçekleştiği ($\beta=0,166$; $p=0<0,05$) sonucuna ulaşılmış ve araştırmada önerilen H7 hipotezi desteklenmiştir. Sonuç olarak araştırma kapsamında önerilen hipotezlerin tamamı kabul edilmiştir.

Sonuç

Çalışmada, Türk milli kimliğini temsil eden TOGG marka araçların Türk tüketiciler için ne ifade ettiği ve Türk tüketiciler tarafından nasıl algılandığı, bu algının tüketici etnosentrizmi ile mükemmeliyetçilik arasında nasıl bir ilişki kurduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun dışında, yerli ve milli bir marka olan TOGG'un taşıdığı marka değeri ve mükemmeliyetçilik algılarına elektronik ağızdan ağıza pazarlamanın aracılık rolünün belirlenmesi çalışmada araştırılan bir başka konudur. Nitekim vatansever bir millet olan Türk milletinin kendi ülkesinde üretilen yerli ve milli ürünleri, ülke menfaati ve milli şuur çerçevesinde değerlendirmesi beklenmektedir. Bakıldığında vatanseverliğin tüketici etnosentrizmini etkilediği (Sezginer, 2023) görülmüştür. Türkiye'de etnosentrizm seviyesinin çok yüksek düzeyde olduğu gerçeği de göz önünde bulundurulduğunda (Tuzcuoğlu, 2012), Türk kimliğini temsil eden TOGG'un piyasaya sürülmesi tüketici etnosentrizmi çerçevesinde değerlendirilmesi gereken önemli bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmada kültürel tüketici etnosentrizm algısının marka değerini etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu algı milli değerlere ve yerel ekonomiye bağlılıkla şekillenebilir. Bu bakımdan kültürel tüketici etnosentrizmi algısının, yerel markaların değer algısını yükselttiği söylenebilir. Bir başka ifadeyle, tüketiciler kendi ülkelerinin milli markalarını tercih ederek kendi ülkelerinin markalarını hem yabancı markalar karşısında korumak hem de yerli ve milli ekonomiye destek olmak isteyebilir. Böylelikle yerel istihdama da katkıda bulabilirler. Ayrıca etnosentrik tüketiciler yerli ve milli ürünleri tercih ederek işletmelere ürünlerinin kalitesini, güvenilirliğini ve itibarını yükseltmeleri için teşvik de edebilirler. Bu durum marka değerinin etnosentrik tutumlar çerçevesinde olumlu etkilenmesine yol açabilir. Böylelikle yerli markalar tüketiciler için daha avantajlı olabileceği için, yerli markalara pazarda rekabet avantajı kazandırılabilir. Nitekim araştırmada ulaşılan bu sonuç etnosentrizmin marka değeri üzerinde etkili olduğunu öne süren çalışmalarla örtüşmektedir (Balabanis & Diamantopoulos, 2004; Vida & Reardon, 2008; Sun vd., 2021; Baber vd., 2024). Öte yandan tüketici etnosentrizminin ağızdan ağıza pazarlamayı da etkilediği yapılan bu çalışmada görülmüştür. Bu bağlamda, elektronik ağızdan ağıza pazarlamanın tüketici etnosentrizmini hem olumlu hem de olumsuz olarak etkilediği yapılan çalışmalarda (Sun vd., 2021) belirlenmiştir.

Araştırma Makalesi / Research Article

Ortaokul Öğrencilerinin Transhümanizm Kavramına Yönelik Karar Verme Stillerinin İncelenmesi¹

Investigation of Secondary School Students' Decision-Making Styles towards the Concept of Transhumanism

Gökmen GÜNEŞ ² & Bahadır KILCAN ³

Geliş/Received: 27.09.2024

Kabul/Accepted: 20.11.2024

Öz

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin transhümanizm konusuna yönelik karar verme stillerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin transhümanizm konusundaki karar verme stilleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kırşehir'de bulunan bir devlet okulunda 7. sınıf öğrencisi olan 32 bireyden oluşmaktadır. Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen transhümanizme yönelik senaryo formu ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin transhümanizm kavramına yönelik en çok rasyonel karar verme stilini tercih ettiği belirlenmiştir. Bu stili sırasıyla duygusal, bağımlı ve kaçınmacı karar verme stilleri takip etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin transhümanizm konusuna yönelik spontane karar verme stili hakkında herhangi bir yanıt vermedikleri ve bu stili kullanmadıkları belirlenmiştir. Araştırma, öğrencilerin karar verme süreçlerinde belirli eğilimler sergiledikleri ve bazı karar verme stillerinin diğerlerine göre daha baskın olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışma öğrencilerin transhümanizm konusundaki karar verme süreçlerinin nasıl şekillendiğini ve hangi stilleri ön planda tuttuklarını anlamak açısından önemli bilgiler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul öğrencileri, transhümanizm, karar verme, karar verme stilleri

Abstract

This research aims to examine the decision-making styles of secondary school students about transhumanism. In line with this purpose, the study, which was carried out with qualitative research method, examined the decision-making styles of students on transhumanism. The study group consists of 32 seventh-grade students attending a public school in Kırşehir during the fall semester of the 2022-2023 academic year. Data were obtained using a scenario form developed by the researchers to gauge perspectives on transhumanism. Content analysis was employed to interpret the data obtained. The findings revealed that secondary school students predominantly preferred a rational decision-making style in relation to the concept of transhumanism. This was followed, respectively, by emotional, dependent, and avoidant decision-making styles. Furthermore, students did not exhibit any spontaneous decision-making tendencies on the topic of transhumanism, as they provided no responses indicative of this style. This research highlights certain tendencies in students' decision-making processes, showing

¹ Bu çalışma, 19-21 Eylül 2024 tarihleri arasında Mersin'de düzenlenen 4. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Dr. Öğretmen MEB. Kırşehir Ölçme Değerlendirme Merkezi. Kırşehir/Türkiye. E-posta: gokmengunes40@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8112-8062>

³ Prof. Dr. Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara/Türkiye. Eposta: bahadir@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0646-1804>

that some decision-making styles are more prevalent than others. Additionally, the study provides valuable insights into how students' decision-making processes around transhumanism are shaped and which styles they prioritize.

Keywords: Secondary school students, transhumanism, decision-making, decision-making styles

1. GİRİŞ

Tarih sahnesine çıkışıyla birlikte insanoğlunun var olan tehlikelere karşı kendisini koruyabilmek ve neslinin devamını sağlayabilmek için sürekli bir arayış içinde ve bu arayışını da nesiller boyunca sürdürmekte olduğu bilinmektedir. İnsanın bahsi geçen arayışları incelendiğinde, kimi zaman amansız doğa şartlarına karşı ayakta kalabilmek kimi zaman düşman ordularına karşı kendini savunabilmek kimi zaman ise toplumsal dinamikleri yerinden oynatabilecek akımlara karşı kendisini koruyabilmek için gerçekleşmiş olduğu görülmektedir. Günümüze gelindiğinde ise insanlığın kendini korumak, varlığını devam ettirebilmek, içinde bulunduğu toplumu en üst seviyelere getirebilmek için insan biyolojisini tamamen değiştirmeyi amaçlayan ve adına transhümanizm denilen toplumsal dinamiklerin baştan yazılmasını gerekli kılacak olan çalışmalara kafa yorduğu görülmektedir.

Tirosh-Samuelson (2012: 711) yukarıda söylenenleri destekler şekilde teknolojinin her zaman insan toplumunu ve kültürünü şekillendirmeyi başarabildiğini fakat günümüzde nanoteknoloji, biyoteknoloji, robotik, bilişim ve iletişim teknolojisinin gelişimi ve uygulamalı bilişsel bilimin yeni bir durum oluşturduğunu dile getirmektedir. Bunun yanında yazar günümüz insanların sadece dış çevreyi şekillendirmekle kalmayarak insan yaşamını iyileştirmek amacıyla kendi biyolojik varlığını da değiştirmeye çalıştığını söylemiştir. Transhümanizm denilen bu yeni akımla birlikte insanoğlu kendi biyolojik varlığını değiştirerek yeni bir biyolojik kimlik oluşturma çabası içinde hareket etmektedir.

Bilgisayar teknolojisi ve biyoteknolojinin durdurulamaz bir şekilde artışı, bizleri transhümanizm konusu ile tanıştırmıştır (Demir, 2018: 95). Transhumanist kelimesi hümanist kelimesinden gelmekte ve aynı zamanda “Geçişsel İnsan” kelimelerinin birleşimini de ifade etmektedir. Bu kelime transhuman, yani günümüz insanları ile ileride insanların oluşabileceği son form arasındadır (Ramming ve Zweig, 2007: 7).

Alanyazında Transhümanizm kavramına yönelik yapılan tanımlamaların; “insanın bilişsel yeteneklerini artırarak, yaşlanma, hastalanma gibi istenilmeyen kusurları yok etmeyi amaçlayan teknoloji ve bilimin imkânlarının daha fazla hissedileceği bir yaşam sunmayı amaçlayan bir kültürel hareket” (Çelik, 2017: 9; Öztürk Dilek, 2019: 54-55; Temel, 2019: 374) olarak şekillendiği görülmektedir. Yapılan tanımlamalar neticesinde ortaya çıkan amaca bakıldığında ise transhümanizm bilgi teknolojisi ve diğer bilimsel yöntemler kullanılarak insan bedeninin geliştirilmesini savunan felsefi bir hareket olarak özetlenmekte ve bu felsefi hareketin mevcut insan bedeni ile bu bedenin kapasitesini aşan zihinsel, fiziksel ve psikolojik sınırları yok etmeyi amaçladığından bahsedilmektedir. Bununla birlikte transhümanistlerin temel hedefi, yapay zekâ, genetik mühendislik, nanoteknoloji ve siberetik gibi teknolojileri kullanarak yaşlanma ve hastalık gibi insan yaşamını sınırlandıran etmenleri ortadan kaldırmaktır. Ancak böylelikle teknolojik evrim sayesinde insanlar daha iyi, daha sağlıklı ve daha uzun bir yaşam sürerek gelişmiş bir varlık haline gelebileceklerine inanmaktadırlar. Bu inançlarına kaynak olarak insan vücudunun yeniden inşa edilecek olan dünya için oldukça yetersiz olduğunu söylemişler ve insanoğlunu hastalanan, sakatlanan, yaşlanan ve nihayetinde de ölen bir varlık olarak tanımlamışlardır. Yani insanoğlunun biyolojik bedeni doğuştan kusurlarla doludur. Bu kusurları örtmek yani hastalıklara ve yaşlanmaya çare bulmak hatta ölümsüzlüğe ulaşmak transhümanizm savunucularının en büyük arzusudur. Günümüz kusurlu ve hastalığa açık kabul ettikleri insan vücudunu 1.0 olarak adlandıran transhümanizm savunucuları, transhümanizmin gerçekleşmesinin ardından 1.0 yerine, 2.0’a dönüşeceğimizi söyleyerek yeni insan evriminin bu şekilde olacağını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Kurzweil’in (2019: 22) “bizim 1.0

sürüm olan biyolojik bedenlerimizin dayanıksız, ihtiyaçları sıkıcı ve sayısız türden hataya tabi” şeklindeki görüşü bu durumu özetlemesi bakımından dikkate değerdir.

1.1. Karar Verme

Yaşadığımız yüzyıldaki hızlı değişimler, özellikle teknoloji alanındaki gelişmeler bizleri çeşitli olaylar ile karşı karşıya getirmekte ve bu çeşitli olaylara karşı farklı tepkiler göstermemiz gerekliliği ortaya çıkmaktadır. İşte bu farklı durumlara karşı oluşan tepkilerimiz bizleri karar verme durumu ile baş başa bırakmaktadır. Bu durum geçmişte yaşayan insanlara nazaran günümüzde yaşayan insanların daha fazla karşılaştığı bir durum olarak baş göstermektedir. (Güneş ve Kılcan, 2023: 364). Karar verme kavramı ile ilgili literatürde farklı tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımların farklılık göstermesinin sebebi karar verme kavramını farklı disiplinlerde çalışan bilim insanları tarafından çeşitli yönleriyle açıklamak istenmesine bağlanmaktadır (Öncül, 2013: 5). Karar verme, bir durum veya problem karşısında seçenekler arasından birini tercih etme veya bir plan çerçevesinde deneyimlerden yararlanarak bir sonuca ulaşma çabası olarak açıklanabilir (Güneş, 2024: 9). Bhushan ve Rai (2007: 12) karar vermeyi seçeneklerden birinin bazı temel kriterlere göre seçimi olarak düşünülebileceğini; Russell-Jones (2000: 5) bir durum veya sonuca müdahale ederek iki veya daha fazla seçenek arasından istemli olarak birini seçmek; Drummond (2002: 35) ise çoğunlukla seçim yapmak ve önceden ne olduğuna karar vermekle ilgili bir durum olduğunu dile getirmiştir. Karar verme sürecinin farklı şekillerde olduğunu dile getiren bilim insanları, her bir bireyin bazı sebeplerden dolayı farklı karar mekanizmalarını göz önünde bulundurarak kararlar verebildiklerinden bahsetmektedirler. Bu durum alanyazında karar verme stilleri olarak ifade edilmektedir.

1.2. Karar Verme Stilleri

Karar verme stilleri karar verme sürecini etkileyen ve kararların şekillenmesini sağlayan bir etmen olarak bilinmektedir. Konuyla ilgili olarak Taşdelen (2001: 40) karar verme stillerinin süreçte bireysel farklılıklara neden olan önemli sebeplerinden biri olarak ifade etmektedir. Kılcan ve Seyhan (2019: 347) karar verme stillerini karar verme sürecine tesir eden ve onların karar verme süreçlerinin yönlendirmesini sağlayan temel etmenler, Daft (2003: 747) bireylerin problemleri nasıl algıladıkları ve nasıl karar verdikleri gibi etmenler arasındaki temel farklılıklar olarak nitelendirmişlerdir. Scott ve Bruce (1995: 820) ise karar verme stillerini kategorilere ayırarak dört farklı şekilde (rasyonel, duygusal, bağımlı, kaçınmacı) tespit etmişler ve aynı çalışma içerisinde bu dört stile ek olarak “spontane karar verme” stilini de literatüre kazandırmışlardır. Araştırmacılar tarafından kategorize edilen bu stillerden olan rasyonel karar verme; gerçekçi değerlendirme yaparak yani bilgiye dayalı bir karar verme süreci (Güneş, 2024: 30), duygusal karar verme; karara duygusal sonuçları dahil etmek, karar verme sürecine insani bir çehre koymak (Weber ve Lindemann, 2008: 194), kaçınmacı karar verme; genellikle kendinden şüphe duyma veya karardan sorumlu tutulmama durumu (Russell-Jones, 2000: 39), bağımlı karar verme; bir kararın sonucunun başkalarının kararlarına bağlı olması ve karar verme niteliğinin temel olarak değişebilme (Sanfey ve Dorris, 2009: 64) ve spontane karar verme ise verilen kararların anlık olma durumu (Smith 2000: 11) şeklinde ifade edilmektedir. Bilimsel çalışmalara bakıldığında genel kanı rasyonel karar vermenin bireylerde istenen karar verme stili olduğudur. Ancak bireylerin herhangi bir sebeple diğer karar verme stillerine de başvurdukları aşikârdır. Bu bağlamda bireylerin karar verme stillerinin belirlenmesi, onların karar verme becerilerine katkıda bulunabilmek için ön çalışmalar olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla mevcut çalışma bu bağlam üzerine kurgulanmıştır. Genç bireylerin teknolojinin getirdiği yeniliklerle beraber, bu yeniliklerin kendi bedenlerinde ne denli değişikliklere sebep olacağına yönelik hangi karar verme stillerinde yer aldıklarının tespiti ve bunun gerekçesi, karar verme becerileri ile ilgili olarak daha sonra yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM


Araştırma, nitel araştırma yöntemine uygun olarak temel nitel araştırma deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Bu desen, katılımcıların yaşamı nasıl yorumladıkları ve bu yorumladıkları hayatı nasıl anlamlandırdıkları üzerine odaklanmaktadır (Merriam, 2013). Bu bağlamda katılımcıların Transhümanizm konusunda hangi karar verme stillerini kullandıkları ve bu stillere ne şekilde anlamlar yüklediklerini anlamak için mevcut çalışmanın temel nitel araştırma desenine bağlı olarak yürütülmesinin ana gerekçesini oluşturmaktadır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde Kırşehir il merkezinde yer alan bir devlet okulunda 7. sınıfta öğrenim gören 32 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların tespit edilmesinde amaçlı örneklem içeriğinde yer alan durum örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Bu örneklem yönteminin araştırmacılara pratiklik, hız ve zaman gibi faydaları bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 121). Verilerin toplanmasında araştırmacıya hız ve zaman kazandırmak amacıyla araştırmacının daha önceden görev yaptığı okul tercih edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin transhümanizm kavramına yönelik karar verme stillerini ortaya çıkarmak amacıyla, araştırmacılar tarafından transhümanizmi anlatan ve tüm karar verme stillerini kapsayan bir senaryo hazırlanmıştır. Bu senaryoda, transhümanizm kavramına yönelik öğrencilerin karar verme stillerini incelemek hedeflenmiştir. Hazırlanan senaryonun anlaşılabilirliğini ve uygunluğunu kontrol etmek amacıyla bir ölçme değerlendirme alan uzmanı ve iki Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve uzmanlarının geri bildirimlerine göre düzenlemeler yapılmıştır. Senaryo okunduktan sonra senaryo ile ilgili bir soru sorulmuş ve karar verme stillerini temsil eden (Rasyonel, Duygusal, Bağımlı, Kaçınmacı, Spontane) beş farklı seçenekten birini tercih etmeleri istenilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin seçtikleri karar verme stilini neden tercih ettiklerini ayrıntılı bir şekilde açıklamaları talep edilerek, bu stil hakkında derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan senaryo formu aşağıda sunulmuştur.



TRANSHÜMANİZM

İnsanlık tarihi teknolojinin gelişmesi ile birlikte farklı bir türe doğru evrilmeye gidiyor. Teknolojideki bu hızlı değişim bizlerin yaşam standartlarını kolaylaştırıyor ve yaptığımız birçok işi günümüzde artık makineler yapıyor. Yapay zekanın bu kadar hızlı ilerlemesi ve insanların bu ilerlemenin dışında kalması imkânsız gibi. İnsanoğlunun yapay zekanın ilerlemesi ile birlikte kendini geliştirerek daha üstün bir insan bedenine sahip olabileceği iddia ediliyor.

Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle beraber Transhümanizm denilen kavram hayatımıza girdi. Transhümanizme göre teknolojik atılımlar sayesinde insan vücudu ve beyninin değiştirilebileceği ve gelecekteki insanların daha farklı bir vücuda sahip olabileceği söyleniyor. Bununla birlikte insanın bir son olmadığı; daha iyi, bilinçli ve teknolojik bir evrimin sadece başlangıcı olduğu dile getiriliyor. İnsan vücudu iyi bir başlangıçtır ancak geliştirilebilir, yükseltilebilir ve aşılabılır potansiyeldedir. İnsan benliğinin bilgisayarlara aktarıldığını ve sonsuza kadar düşüremizin, düşüncelerimizin ve bilgilerimizin orada olduğunu düşünelim. Hayatımızda ne gibi değişimler olabilir?

Yani Transhümanizm bir nevi insanın değişimi olarak adlandırılıyor. Hastalıklardan kurtulma, yabancı bir dili öğrenebilme veya istenilen bir bilgiye anında ulaşma, uzun süreli yaşam hatta ölümsüz olma gibi amaçları olan bir akım. Benliğimizin bilgisayara aktarılması, bedenimizin her an internete bağlı olması veya bedenimize çip takılması gibi aşamaları olan bu akımın gelecekteki insan figürünü çok farklı göstereceği iddia ediliyor.

Aşağıda Transhümanizm'in gerçekleşmesi durumunda karar vermeniz gereken seçeneklere yer verilmiştir. Bütün seçenekleri okuduktan sonra seçeneklerden birini işaretleyiniz ve bu seçeneği neden işaretlediğinizi detaylı bir şekilde yazınız.

A) Bütün seçenekleri detaylı bir şekilde araştırarak ona göre karar veririm.

B) Vücut bütünlüğümde herhangi bir değişiklik olmaması için bu akımı kabul etmem.

C) Aileme göre hareket ederim. Onlar neyi kabul ederlerse ben de onların kararlarını uygulayım

D) Hiçbir şekilde karar verici olmak istemem, değişiklikleri ertelemek en doğrusu

E) Bilgilere hemen ulaşabileceksem düşünmeden kabul ederim

2.3.Verilerin Toplanması

Çalışmanın başlangıcında, araştırmanın amacı ve süreçleri hakkında öğrencilere kapsamlı bir bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilere, verilen senaryoya yönelik herhangi bir doğru veya yanlış cevap bulunmadığı, cevaplarının puanlama sistemine tabi tutulmayacağı ve sonuçların karne notlarını etkilemeyeceği açıklanmıştır. Bu bilgilendirme süreci, öğrencilerin senaryoya yönelik doğru bir anlayış geliştirmelerini ve sürece aktif katılımlarını sağlamak amacıyla yapılmıştır. Senaryo çalışması toplam 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Böylelikle konunun derinlemesine ve çok boyutlu ele alınması sağlanmıştır. Öğrencilerin seçtikleri karar verme stilini okumaları ve stile yönelik yazılı açıklama yapmaları ortalama 20 dakika sürmüştür. Etik ilkelere uygun olarak öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmadan her bir öğrenciye (Ö1, Ö2...) şeklinde kodlar verilmiştir.

2.4.Verilerin Analizi

Transhümanizm senaryosu ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021: 82) göre içerik analizinde temelde uygulanması gereken işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar etrafında toplamak ve bunları okuyucunun anlamlandıracağı bir şekilde düzenleyip yorumlamaktır. Araştırmacılar birbirinden bağımsız bir şekilde kodlamalar oluşturmuşlar ve kodlamaların güvenilirliğini sağlamak amacı ile araştırmacılar arasında tutarlılık tespiti yapılmış ve tutarlılık oranı % 91

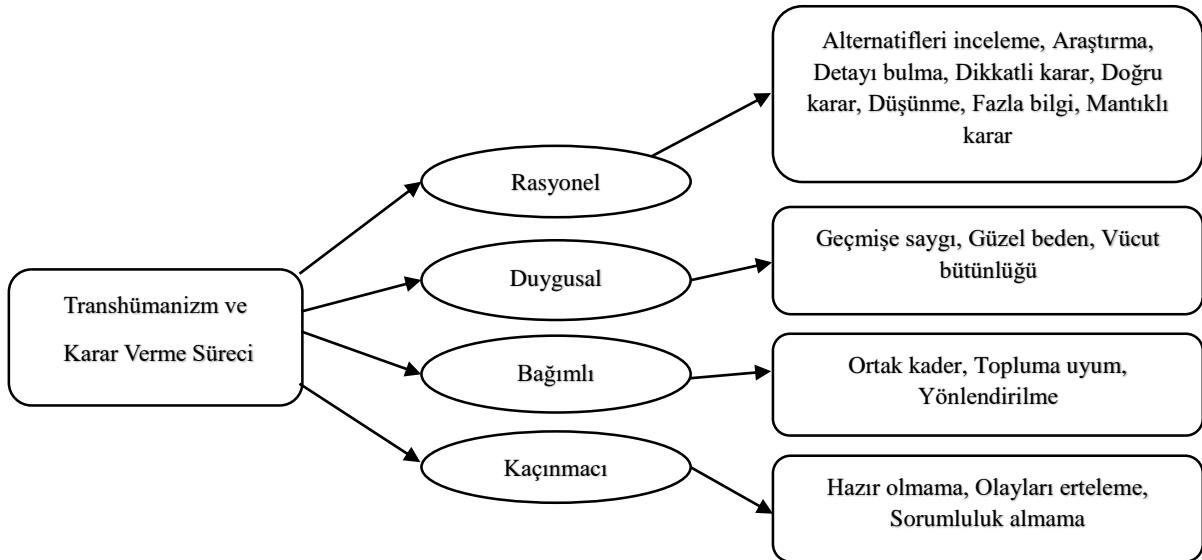
olarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2021: 252) araştırmacıların aynı veri setini kodlayıp benzerlik ve farklılıkları sayısal olarak karşılaştırdıklarında en az %70 düzeyinde bir güvenilirliğe sahip olması gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu nedenle araştırmanın güvenilir olduğu ifade edilebilir.

2.4. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD 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. 2022-1135 kodlu araştırma için Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonunun 18.10.2022 tarih ve 17 sayılı toplantısı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Öğrencilerin transhümanizm konusuna ilişkin karar verme stillerine yönelik bilgi alabilmek için senaryolara verdikleri cevaplar incelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen bu veriler üzerinden yapılan analiz neticesinde araştırmanın bulgularına ait veriler aşağıdaki tabloda verilen tema, alt temalar ve bu temalara ait kodlar çerçevesinde sunulmuştur.



Şekil 1. Transhümanizm Kavramına Yönelik Kodlar ve Kategoriler

Şekil 1'e göre katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler “Transhümanizm ve Karar Verme Süreci” adlı ana tema etrafında şekillendirilmiştir. Bu ana tema altında “Rasyonel Karar, Duygusal Karar, Bağımlı Karar ve Kaçınmacı Karar” alt temaları yer almıştır. Bu bağlamda her bir katılımcının yapmış oldukları açıklamalar doğrultusunda kodlar kaynağını oluşturan düşünce kapsamında sınıflandırılarak temalara dönüştürülmüştür.

Rasyonel Karar

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara bakıldığında “Rasyonel Karar” alt kategorisinde yer alan kodlamalar “Alternatifleri inceleme, araştırma, detayı bulma, dikkatli karar, doğru karar, düşünme, fazla bilgi, mantıklı karar,” şeklinde olduğu görülmektedir. “Rasyonel Karar” alt kategorisine ait görüşleri temalendirilen katılımcılara ait görüşlere bakıldığında; *“Böyle önemli bir şeyi araştırmadan kabul etmek çok tehlikeli ve korkunç yanları olabilir. Bundan dolayı düşünüp doğru kararı vermek en iyisi.”* (Ö2). *“Bir insan bir işe başlamadan o işin içeriğini bilmez ise sonuçlar kötü olabilir. Bence fazla bilgi sahibi olmak çok önemli.”* (Ö,5). *“Önemli kararlar alınırken diğer alternatiflere bakarım.”* (Ö,11). *“Bütün seçenekleri detaylı bir şekilde incelerim çünkü neyin ne olduğunu bilmezsen yanlış şeylere yol açabilir. Mesela bir çip takılır beynine her şeyi anında yapabilirsin ama o zamanda özel hayatın gizliği olmaz yani o çipi biri yapacağı için sonuç olarak içindekileri de bilecektir.”* (Ö,13). *“Eğer detaylı bir araştırma yapmaz isem her şey olabilir. Birden bir şeyi gözden kaçırabilir ve başıma bir şey açabilirim. Yani burada detaylı araştırma yaparak mantıklı karar vermek çok önemli yanlış bir karar ile geleceğimizi tehlikeye atabiliriz.”* (Ö,16). *“Bilgilere hemen ulaşabilmek kolay ve güzel geliyor ama aynı zamanda korkutucu. Transhümanizm hakkında edinebildiğim kadar bilgi edinmeye çalışırdım ve ne kadar çok bilsem onun geliştirdiği özellikleri o kadar iyi kullanabilirdim. Kandırılmamak için en iyisi çok bilgiye sahip olmaktır.”* (Ö,20). *“Daha mantıklı ve dikkatlice bakarak çözümlenmek isterim. Yani dikkatli karar veririm.”* (Ö,22). *“Bedenimle ve ruhsal olarak nasıl etkileneceğimi düşünmek en iyisi çünkü bir sorun olmadan ben bu bedenle 15 yıl yaşadım. Araştırmak en iyisi olur.”* (Ö,28) şeklinde olduğu görülmektedir.

Duygusal Karar

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara bakıldığında “Duygusal Karar” alt kategorisinde yer alan kodlamalar “Geçmişe saygı, güzel beden, vücut bütünlüğü” şeklinde olduğu görülmektedir. “Duygusal Karar” alt kategorisine ait katılımcı görüşlerine bakıldığında ise bu görüşlerin; *“İnsan vücudu yaşamak, ölmek ve hayatı yaşayıp öğrenmek için vardır. Bu yüzden doğru kararı verirken geçmişe yani atalarımıza saygı duyacak şekilde karar vermeliyiz.”* (Ö, 6). *“Vücudumun hiçbir yerine zarar gelmemesi için önceliğim bu olmalı. Çünkü geçmişteki insanlar ile bir vücut bütünlüğümüz var bozulmasını istemem.”* (Ö, 14). *“Eğer fiziksel olarak daha iyi bir bedene sahip olacaksam yani bedenim güzelleşecekse neden kabul etmeyeyim.”* (Ö, 29) şeklinde olduğu görülmektedir.

Bağımlı Karar

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara bakıldığında “Bağımlı Karar” alt kategorisinde yer alan kodlamalar “Ortak kader, topluma uyum ve yönlendirilme” şeklinde olduğu görülmektedir. Bağımlı Karar alt kategorisine ait katılımcı görüşlerine bakıldığında ise bu görüşlerin; *“Ailem neyi seçiyorsa bende onu seçerim sonuçta kaderimiz ortak olsun onların başına ne gelecekse ben onu kabul ederim.”* (Ö, 15). *“Başka bir kişiden akıl almak ve onun yönlendirmesine uymak en iyisi bence.”* (Ö, 19). *“Böyle önemli bir konuda topluma uyum sağlamak en önemlisidir. İnsanların çoğunluğu neyi tercih ediyorsa bizde onu tercih etmeliyiz.”* (Ö, 25) şeklinde olduğu görülmektedir.

Kaçınmacı Karar

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara bakıldığında “Kaçınmacı Karar” alt kategorisinde yer alan kodların “Hazır olmama, Olayları erteleme, Sorumluluk almama” şeklinde olduğu görülmektedir. Kaçınmacı Karar alt kategorisine ait katılımcı görüşüne bakıldığında ise bu görüşün; *“İnsanlar hazır olmadığı için böyle hayati konularda karar vermeli.”* (Ö,21). *“Önemli konularda tercihte bulunmadan olayları erteleme en iyisi.”* (Ö,25).

“Böyle riskli bir konuda tercihte bulunarak sorumluluk altına girmek istemem.” (Ö, 27) şeklinde olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda onların transhümanizm ile karar verme senaryosuna yönelik olarak vermiş oldukları cevapların “Rasyonel, duygusal, bağımlı ve kaçınmacı” karar verme stillerini kapsadığı belirlenmiştir. Bunun yanında elde edilen veriler neticesinde katılımcıların en fazla rasyonel karar verme stiline yönelik kararlar verdikleri, bunu takip eden karar verme stillerinin sırasıyla duygusal, bağımlı ve kaçınmacı karar verme stilleri olduğu görülmektedir.

Rasyonel karar alt kategorisinde yer alan kodlamaları oluşturan katılımcı yanıtlarına baktığımızda transhümanizm konusunda karar vermenin özellikleri arasında insanlığın daha sağlıklı ve bilgili bir bedene sahip olsa bile bilmediği bir konu hakkında araştırma yaparak daha dikkatli davranması ve mantıklı karar vermesi davranışlarının vurgulandığı görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Güneş (2024) ortaokul öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin aile kavramına yönelik senaryoya vermiş oldukları cevaplarda mantıklı davranma ve gerçekçilik gibi kavramların kullanıldığını belirtmiş olması mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Öte yandan sonucu desteklemesi açısından Anderson’un (2002) görüşleri yer vermekte fayda vardır. Araştırmacı rasyonel karar verirken iyi bir sonuca ulaşmanın ötesinde çok iyi bir karar verici olmanın önemli olduğunu, sonuçta haklı olmaktan ziyade rasyonel, adaletli ve iyi bir karar verici olmaya daha fazla önem vermemiz gerektiğini vurgulamıştır.

Bunun yanında araştırmada Duygusal karar alt kategorisinde yer alan kodlamaları meydana getiren katılımcı görüşlerine baktığımızda transhümanizm konusunda duygusal karar vermenin özellikleri arasında insanlığın daha sağlıklı ve bilgili bir bedene sahip olma hırsından dolayı vücut bütünlüğünün bozulacağını şu anki bedenimizin iyi olduğunu ve atalarımıza saygı gereği vücut bütünlüğümüze dokunulmaması gerektiğine yönelik olduğu görülmektedir. Bu durum Johnson ve Kruse (2012) tarafından ortaya atılan görüş ile örtüşmektedir. Araştırmacılar karar verme sürecinde kesinliğinden şüphe duyulan ve ne olacağını ve nasıl tepki verileceğinin belirlenmediği durumlarda bireylerin çoğunlukla sezgileriyle hareket ederek duygusal karar verdiklerini ifade etmişlerdir. Mevcut araştırmada da benzer bir şekilde katılımcılar transhümanizmin neler getirebileceği ve nelere sebep olacağı noktasında kararsız kaldıkları ve sürecin ne tarafa evrileceği konusunda şüpheli oldukları için sezgileriyle hareket edebileceklerine yönelik görüşler belirtmişlerdir, denebilir.

Öte yandan Bağımlı karar alt kategorisinde yer alan kodlamalara katılımcı ifadelerine baktığımızda, transhümanizm konusunda karar vermenin özellikleri arasında insanlığın yönlendirmeler ile ortak bir kadere sahip olması ve toplumsal çoğunluğa göre karar verilmesinin gerekliliğini belirttikleri görülmektedir. Bu durum Scott ve Bruce (1995) tarafından “yönlendirilmeye sahip kişilerin kaderin kontrolünün kendinde olmadığı inancının bağımlı karar verme ile ilgili olabileceğine” yönelik ifadeleriyle de desteklenmektedir. Bağımlı karar vermeyle ilgili olarak Sanfey ve Dorris (2009) bireylerin kararının niteliğinin, başkalarının kararlarına bağlı olduğu durumlarda farklılaşabileceğini ifade etmişlerdir. Bu ifade aslında kişinin kendi kararı olmayabilir ya da nihai kararı olmayabilir. Sırf başkalarının kararına entegre olduğu için o anlık, o yöndedir. Dolayısıyla verilen karar önceden var olan etmenler değiştiğinde ya da başkasına bağımlı olunan durumlar farklılaştığında önceki verilen karardan tamamen farklı kararlar da gündeme gelebilir. Mevcut araştırmada da katılımcıların transhümanizme ilişkin bağımlı kararlar verebileceklerine yönelik söylemlerinin şartlar değiştiğinde başka yöne evrilebileceğine yönelik sonucu ortaya çıkarmaktadır.

Kaçınmacı karar verme kategorisine yönelik katılımcı ifadelerine baktığımızda genel olarak bu görüşlerin sorumluluk almak istememe, hazır olamama durumu ve olayların ertelenmek istendiğinden dolayı bu tür bir karar verme süreci yaşadıklarını belirttikleri görüşü öne çıkmaktadır. Mann vd. (1998) karar verme davranışından kaçınan bireylerin, karar verme yeteneklerine güvenmediklerinden ve karar verme konusu ile uğraş(a)madıklarından dolayı, cesaretsiz tavır sergilediklerini ve nihayetinde kararlarını diğer insanlara bıraktıklarını belirtmiştir. Bu durum Bacanlı'ya (2000) göre bireyleri farklı duygular yaşamaya ve davranışlar sergilemeye itebilmektedir. Çolakkadioğlu ve Güçray (2007) ise olaya farklı bir pencereden bakarak, kaçınmacı kararları olan bireylerin kaygı düzeyi yüksek bireyler olduğunu ve karar sürecinde sorumluluk almayarak, karar verme sorumluluğundan kaçındıklarını dile getirmişlerdir.

Tüm bu bilgilerden hareketle transhümanizmi anlatan ve araştırmanın veri toplama aracı olarak yer verilen senaryoda, öğrencilerin insanlığın geleceği ve değişimi konusunda rasyonel karar verme stiline daha fazla yöneldikleri görülmektedir. Ancak katılımcılardan elde edilen veriler ışığında onların transhümanizm konusuna yönelik spontane karar verme stili hakkında herhangi bir yanıt vermedikleri ve bu stili kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Araştırma öğrencilerin karar verme süreçlerinde belirli eğilimler sergilediklerini ve bazı karar verme stillerinin diğerlerine göre daha baskın olduğunu ortaya koymaktadır. Mevcut çalışma öğrencilerin transhümanizm konusundaki karar verme süreçlerinin nasıl şekillendiğini ve hangi stilleri ön planda tuttıklarını anlamak açısından önemli bilgiler sunmaktadır. Çalışma ortaokul kademesinde yer alan belli sayıdaki öğrencilerden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Daha farklı yaş seviyelerinden, farklı yöntem ve desenlerle planlanmış çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, B. F. (2002). *The three secrets of wise decision making*. Single Reef.
- Bacanlı, F. (2000). Kararsızlık ölçeğinin geliştirilmesi. The development of indecisiveness Scale. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2-(14).
- Bhushan, N., & Rai, K. (2007). *Strategic decision making: applying the analytic hierarchy process*. Springer Science & Business Media.
- Çelik, E. E. (2017). İnsan ve sonrası. *Felsefi Düşün Akademik Felsefe Dergisi*, 9,1-15.
- Çolakkadioğlu, O. & Güçray, S. S. (2007). Ergenlerde karar verme ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (26), 61-71.
- Daft, R.L. (2003). *Management* (sixth edition). Ohio-USA: South-Western.
- Demir, A. (2018). Ölümsüzlük ve yapay zekâ bağlamında trans-hümanizm. *AJIT-e*, 9(30) 95-104.
- Drummond, H. (2002). *The art of decision making: mirrors of imagination, masks of fate*. John Wiley & Sons. Ltd.
- Güneş, G. & Kılcan, B. (2023). What is decision making? What do secondary school students' mental images say? *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 5(1), 363-373.
- Güneş, G. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin karar verme stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnson Jr, B. L., & Kruse, S. D. (2012). *Decision making for educational leaders: Underexamined dimensions and issues*. Albany State University of New York.

- Kılcan, B. & Seyhan, O. (2019) *Karar verme*. Aksoy, B., Akbaba, B. & Kılcan, B. (Ed.), *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi içinde* (s. 335-366). Ankara: Pegem.
- Kurzweil R. (2019). *İnsanlık 2.0: Tekilliğe doğru biyolojisini aşan insan (4. bs.)*. (M. Şengel, Çev.) İstanbul: Alfa Bilim.
- Mann, L., Harmoni, R., & Power, C. (1989). Adolescent decision-making: The development of competence. *Journal of adolescence*, 12(3), 265-278.
- Merriam, S. B. (2013). *Araştırmanın desenlenmesi ve örneklem seçimi* (Çev. S. Turan ve D. Yılmaz), S. Turan (Çev. Ed.), *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber içinde*, (s.55-82). Nobel.
- Öncül, B. (2013). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk Dilek, G. (2019). Yapay zekânın etik gerçekleri. *AUSBD*, 2(4), 47-59.
- Ramming, B., & Zweig, M. (2007). Technological singularity. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=977ac750e74073b7bdd148fc3f7c3e6fbd4d950a>. Erişim tarihi: 27.10.2024
- Russell-Jones, N. (2000). *Decision-making pocketbook*. Management Pocketbooks.
- Sanfey, A., & Dorris, M. (2009). Games in humans and non-human primates: Scanners to single units. In P. W. Glimcher, C. F. Camerer, E. Fehr, & R. A. Poldrack (Eds.). *Neuroeconomics decision making and the brain* (pp. 63-80). San Diego: Academic.
- Scott, S.G. & Bruce, R.A. (1995) Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 818-831.
- Smith, J. (2000). *30 dakikada doğru karar verme* (Çev. E. S. Yarmalı). İstanbul: Damla.
- Taşdelen, A. (2001). Öğretmen adaylarının bazı psiko sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 40-52.
- Temel, H. (2019). Transhümanizme farklı bir bakış. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2) 372-380.
- Tirosh-Samuelson, H. (2012). Transhumanism as a secularist faith. *Zygon*, 47(4), 710-734.
- Weber, E. U., & Lindemann, P. G. (2008). From intuition to analysis: Making decisions with our head, our heart, or by the book. In H. Plessner, C. Betsch & T. Betsch (Eds.). *Intuition in judgment and decision making* (pp. 191-207). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin.

Research Article

**Ortaokul Öğrencilerinin Transhümanizm Kavramına Yönelik
Karar Verme Stillерinin İncelenmesi**

*Investigation of Secondary School Students' Decision Making Styles towards the
Concept of Transhumanism*

Gökmen GÜNEŞ & Bahadır KILCAN

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The unstoppable rise of computer technology and biotechnology has introduced us to the concept of transhumanism (Demir, 2018: 95). In the literature, definitions of transhumanism are shaped around a “cultural movement that aims to offer a life where the possibilities of science and technology can be felt more intensely, seeking to eliminate undesirable flaws such as aging and illness by enhancing human cognitive abilities” (Çelik, 2017: 9; Öztürk Dilek, 2019: 54-55; Temel, 2019: 374). When looking at the purpose that emerges from these definitions, transhumanism is summarized as a philosophical movement advocating the enhancement of the human body using information technology and other scientific methods, aiming to surpass the mental, physical, and psychological limitations of the human body. The rapid changes of our century, especially the advances in technology, confront us with various situations and require us to respond differently to these situations. These responses lead us to make decisions, a situation that individuals face more often today than in the past (Güneş and Kılcan, 2023: 364). Bhushan and Rai (2007: 12) have suggested that decision-making can be considered the selection of one option based on certain fundamental criteria. Decision-making styles, in turn, are known as factors influencing the decision-making process and shaping decisions. However, it is evident that individuals may also resort to other decision-making styles for various reasons. In this context, identifying individuals' decision-making styles can be considered preliminary work to contribute to their decision-making skills. Thus, the present study is structured around this context. It is believed that determining the decision-making styles young individuals adopt regarding the innovations brought by technology, and the rationale behind these choices, will contribute to future studies on decision-making skills by revealing the extent to which these innovations impact their bodies.

Method

This study, which aims to identify the decision-making styles of 7th-grade middle school students regarding the concept of transhumanism, has been conducted in accordance with the qualitative research paradigm.

Findings

The data obtained from participants' views were structured around the main theme titled “Transhumanism and the Decision-Making Process.” Under this main theme, the sub-themes include “Rational Decision, Emotional Decision, Dependent Decision, and Avoidant Decision.” In this context, each participant’s statements were categorized into codes according to the

underlying thought and then organized into themes. The codes in the “Rational Decision” subcategory included “exploring alternatives, researching, finding details, careful decision-making, correct decision, thinking, gathering ample information, and logical decision.” The “Emotional Decision” subcategory codes were “Respect for the past, ideal body, and body integrity.” The “Dependent Decision” subcategory codes consisted of “Shared destiny, social conformity, and influence.” Lastly, the “Avoidant Decision” subcategory included codes such as “Not ready, postponing situations, and avoiding responsibility.”

Discussion and Conclusion

Based on the analysis of the data obtained from the participants, it was found that their responses included "Rational, Emotional, Dependent, and Avoidant" decision-making styles. It was observed that participants most frequently exhibited a rational decision-making style, followed by emotional, dependent, and avoidant styles, respectively. Examining the participants' responses that form the codes within the rational decision subcategory, it is evident that features of decision-making regarding transhumanism include behaviors such as conducting research on unknown topics to act carefully and make logical decisions, even if humanity attains a healthier and more knowledgeable body. Güneş (2024) stated in his study with secondary school students that the concepts of logical behavior and realism were used in responses to scenarios related to the concept of family, a finding consistent with the results of the present study. Looking at the participant views forming the codes within the emotional decision subcategory, it can be seen that emotional decision-making concerning transhumanism includes perspectives suggesting that humanity's ambition to have a healthier and more knowledgeable body might disrupt bodily integrity, implying that our current body is satisfactory and should not be altered out of respect for our ancestors. This aligns with the perspective proposed by Johnson and Kruse (2012). The researchers expressed that in decision-making processes involving uncertainty and situations where outcomes and responses are unclear, individuals often rely on intuition, leading to emotional decisions. Similarly, in the present study, participants suggested that, given the uncertainties and potential impacts of transhumanism, they might rely on intuition, expressing doubt about the direction the process will take. In the dependent decision subcategory, participant statements regarding the features of decision-making about transhumanism indicate that humanity would follow a common destiny influenced by guidance and make decisions based on societal consensus. Sanfey and Dorris (2009) noted that the nature of an individual's decision could vary when it depends on the decisions of others. This suggests that such a decision may not entirely reflect the individual's own or final choice, as it aligns momentarily with others' decisions. Thus, a decision that is dependent on others may change completely if pre-existing conditions change or if the factors that are dependent on others change. The findings of the present study reveal that participants' dependent decisions regarding transhumanism could evolve in a different direction if conditions change. Examining participant statements in the avoidant decision-making category, it is generally observed that these views reflect a reluctance to take responsibility, a feeling of unpreparedness, and a tendency to postpone matters, leading to this type of decision-making process. Mann et al. (1998) noted that individuals who avoid decision-making tend to exhibit a lack of confidence in their decision-making abilities and, as a result, show timid behavior, ultimately leaving decisions to others. Based on all this information, it is observed that in the scenario explaining transhumanism, which was used as a data collection tool in this study, students tend to adopt a rational decision-making style concerning the future and transformation of humanity. However, in light of the data obtained from participants, it was observed that they did not provide any responses indicating a spontaneous decision-making style, nor did they employ this style. The research reveals that students exhibit specific tendencies in their decision-making processes and that certain decision-making styles are more dominant than others. This study offers valuable

insights into how students' decision-making processes regarding transhumanism are shaped and which styles are prioritized. The research was conducted with data obtained from a limited number of middle school students. Future studies involving different age levels and designed with alternative methods and approaches are recommended.

Araştırma Makalesi / Research Article

Bir Meçhul Şair ve Eseri: Dîvân-ı Ayânî

An Unknown Poet and His Work: Dîvân-ı Ayânî

Yücel ÜNLÜ AYDIN ¹

Geliş/Received: 26.07.2024

Kabul/Accepted: 21.10.2024

Öz

16. yüzyılda yaşamış, devri şairleri kadar şöhret bulamamışsa da onların şiirlerine nazireler yazmış Ayânî yazımının konusunu oluşturmaktadır. Şairin elimizde bulunan tek eseri Dîvân-ı Ayânî'dir. Bu makalede Ayânî ilim dünyasına tanıtılmıştır. İki bölümden müteşekkil makalenin birinci bölümünde biyografik kaynaklarda yer alan 16. yüzyılda yaşamış Ayânî mahlaslı şairler hakkında bilgi verilmiştir, mecmualarda yer alan Ayânî mahlaslı şairler hakkındaki veriler değerlendirilmiştir. İkinci bölümde dîvân şekil ve muhteva yönünden incelenmiştir. Dîvânın nüsha tavsifi yapılmış ve imla özellikleri örneklerle açıklanmıştır. Bu incelemeyle Ayânî'nin 16. yüzyıl şairlerinden Bâkî, Muhibbî, Emrî ve Vahdetî'ye yazdığı tahmis ve tesdisler, vesika niteliğindeki manzumeler ve nazireleriyle üzerinde durulması gereken bir şair olduğu ortaya çıkmıştır. Tespitlerimize göre Dîvân-ı Ayânî biyografik kaynaklarda adı geçmeyen Resîdî adlı şair için şu anda tek kaynak durumundadır.

Anahtar Kelimeler: 16. yy., dîvân edebiyatı, Ayânî, Dîvân-ı Ayânî

Abstract

Ayânî, who lived in the 16th century, did not find as much fame as the poets of his time, but wrote nazirs to their poems, is the subject of this article. The only work of the poet that we have is Dîvân-ı Ayânî. In this article, Ayânî is introduced to the scholarly world. In the first part of the article, which consists of two parts, information about the poets with the pseudonym Ayânî who lived in the 16th century in biographical sources is given, and the data about the poets with the pseudonym Ayânî in the collections are evaluated. In the second part, the dîvân is analysed in terms of form and content. The copy of the dîvân was analysed and its orthographic features were explained with examples. With this analysis, it has been revealed that Ayânî is a poet who should be emphasised with his tahmis and tesdis written to 16th century poets Bâkî, Muhibbî, Emrî and Vahdetî, as well as his verses and nazirs. According to our findings, Dîvân-ı Ayânî is currently the only source for the poet named Resîdî, who is not mentioned in biographical sources.

Keywords: 16th century, Dîvân literature, Ayânî, Dîvân-ı Ayânî

1.GİRİŞ

Literatürde Dîvân-ı Ayânî'yle ilgili müstakil bir çalışma bulunmamaktadır. "Beyânî-zâde Ayânî'nin Gazelleri" başlıklı makalesinde Sevgi (2015) söz konusu şairin dîvân veyahut dîvânçe tedvin edemeyen şairlerden biri olduğunu bildirmiştir. Sevgi mezkûr çalışmada, Beyânî-zâde Ayânî'ye ait Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi, Uzluk Bölümü, 504 numaralı mecmuada yer alan 47 gazel, 2 kıt'a ve 5 müfretten oluşan 262 beyit tutarındaki şiirini araştırmacıların bilgisine sunmuştur. Bu şiirlerin hiçbiri okuduğumuz dîvândaki manzumelerle aynı değildir.

¹ Öğretim Görevlisi Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü, Ankara/Türkiye. E-posta: yunlu@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1465-4614>

Sevgi (2009) “Bâkî’nin Ancak’ Redifli Gazeline Yazılan Tahmis ve Tesdisler” adlı makalesinde Dîvân-ı Ayânî’de bulunan, Ayânî’ye ait tahmise yer vermiştir. Tespit ettiğimiz yazma üzerine ilgili şairle alakalı yeni bir çalışma planlarının olup olmadığını sorduğumuz Sayın Ahmet Sevgi, kendisinin yeni bir çalışma planı olmadığını ifadeyle konuyu çalışabileceğimizi söyledi. Kendilerine teşekkürü borç bilirim.

1.1. Ayânî Mahlaslı Şairler

Aynı mahlası kullanan birden fazla şairin varlığı dîvân şairlerinin kimliğini tespit ederken karşılaşılan güçlüklerden biridir. Makalemizin konusu olan Ayânî için de bu konu zorluk yaratmıştır. Tezkirelerde Ayânî/Iyânî mahlaslı 5 şair vardır. Ayânî mahlaslı şairlerin tezkirelerde örnek olarak verilen şiirleri ile Dîvân-ı Ayânî’de yer alan şiirler (Sungurhan, 2017a: 137; Kurnaz ve Tatçı 2001: II/714-716; Kılıç 2010: II/1132-11; Sungurhan, 2017b: 623) eşleşmemektedir. Tezkirelerdeki Ayânî mahlaslı şairlerin hiçbiri dîvân sahibi olarak kaydedilmemiştir. Çalıştığımız dîvânda kesin tarih bildiren manzume Ayânî’nin Eğri Kalesi’nin fethinden sonra yazdığı kasidedir. Bu nedenle yalnızca Sultan Ahmed devrinde yaşayan Ayânî mahlaslı şairlere kısaca değinmek isteriz.

Nail Tuman, Tuhfe-i Nâilî isimli eserinde iki Ayânî’den bahseder ve şiirlerinden örnekler verir:

Ayânî: Süleymân Ayânî Efendi, Manastırlı, Sultân Ahmed-i evvel devri şairlerindendir:

Gülşen-i şun‘da bir gonca-i zîbâsuñ sen

Bâğ-ı kudretde yaħud lâle-i ħamrâsuñ sen

Görinür ‘aks-i ruħuñ âyine-i ħâtırda

Mihr-veş zerre-i nâçizde peydâsuñ sen

N’ola ger gülşen-i küyuña irem dirse gönül

Yüzi cennet lebi kevser boyı tûbâsuñ sen (Kurnaz ve Tatçı, 2001: I/715)

Ayânî: Ayânî Çelebi, Bursalı, Sultân Ahmed-i evvel devri şairlerinden:

Dil mi kaldı ey perî âşüfte ħâlüñ olmaya

Ya ħam-ı zülfüñle bir dem pây-mâlüñ olmaya

Gâh la ‘lûñ ‘arz idersüñ gâh ruħsârüñ dile

Dem mi var bir vech ile ‘uşşâka âlüñ olmaya

Sende ħatm oldı güzellik diridüm dünyâda

Muşħaf-ı rüyını ‘arz eylese Ĥâfız-zâde (Kurnaz ve Tatçı, 2001: I/715)

Sadıkî’nin Osmanlı Şairleri Tezkire’sinde de 16. yüzyılda yaşamış ‘Iyânî mahlaslı bir şair bulunmaktadır. Hakkında şu bilgiler verilmiştir: *Rûmîdür. Nâmurâddur. Bu iki beyt anuñdur:*

Ağlar ümîd-i vaşlile bu çeşm-i eşk-bâr

Şanur ki aqça dökmek ile şayd olur nigâr (Karhan 2018: 53)

Yukarıdaki beyit Dîvân-ı Ayânî’de yoktur. Bu nedenle Dîvân-ı Ayânî’nin bu tezkiredeki mezkûr şaire ait olduğunu kesin bir şekilde ifade etmek mümkün değildir. Biyografik kaynakların yanı sıra mecmualarla ilgili güncel olarak hazırlanmış tezler tarandığında Ayânî mahlaslı şairlerin Sevgi (2015)’nin çalışmasında ve okuduğumuz dîvânda yer almayan şiirlerinin mevcudiyeti saptanmıştır. Bunlar şöyledir: Çınar (2022: 206) tezinde “Ayân[i]?” okuyuşuyla mahlastaki şüpheyi göstermiştir. Okuyuştaki şüpheyeye rağmen mecmuadaki şairlerin yaşadığı dönemleri (15-19. yy) gösteren tabloda şairi 16. yüzyıla dahil etmiştir. Çınar

(2022: 206) tezinde Ayânî'ye ait olan gazelin kafiyesi “-âr”, redifi “düşdükçe”dir. Eraslan (2017: 242)'in tezindeki Ayânî mahlaslı şairin gazelinin kafiyesi “-ek”tir. ‘İyânî mahlasının geçtiği bir başka tez çalışması Akto (2016)’ya aittir. Akto (2016: 256)’nun tezinde ‘İyânî’ye ait “-âb” kafiyeli bir gazel bulunmaktadır. Altın (2017:350)’in çalışmasında yer alan gazelin ise kafiyesi “-â” redifi “ile”dir.

1.2. Dîvân Sahibi Ayânî Hakkında Değerlendirmeler

Çalıştığımız eserde, tezkirelerde adı geçen Ayânî mahlaslı şairlere ait biyografik bilgileri doğrulayacak herhangi bir kayda rastlanmamıştır. Dîvân-ı Ayânî’de şairin kimliğiyle ilgili ayırt edici bir bilgi verilmemiştir. Eserde şairin yaşadığı dönemi belirlememizi sağlayan manzumenin başlığı Eğri Kalesi’nin fethi için yazılan “Kaşide Berây-ı Feth-i Hîsâr-ı Eğri vü Vaşf-ı Pâdişâh-ı ÖÂlem-penâh” (vr. 49b)’tir. Eğri Kalesi’nin 1596’da Sultan III. Mehmed tarafından fethedildiği bilinmektedir. Bu durumda Ayânî’nin Sultan III. Mehmed dönemi 1595-1603)’inde yaşadığı ve 16. yüzyıl şairi olduğu sonucuna varabiliriz.

Eserin yazıldığı ve şairin yaşadığı dönemi doğrulamamızı sağlayan bir başka manzume yazmada 60b’deki kasidedir. Bu kaside I. Ahmed’in tahta çıkışı için yazılmış bir cülusiyedir. I. Ahmed babası Sultan III. Mehmed’in vefatı üzerine 21 Aralık 1603’te tahta geçmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda Ayânî’nin 1603’te de hayatta olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu bilgilere göre Ayânî, Sultan III. Mehmed ve I. Ahmed devri şairlerindedir. Ayânî’nin dîvânında Sultan III. Mehmed’in tahta çıkışını haber veren bir şiiri (vr. 44b) de bulunmaktadır.

Ayânî’nin yaşadığı zaman aralığını doğrulayan diğer veriler dîvânda adı geçen ve kimliği bilinen şairlerdir. Ayânî, Dîvânı’nda Bâkî (vr. 4a) ve Muhibbî (vr. 5a)’nin birer şiirini tahmis etmiştir. Yine bu yüzyılın önemli simalarından Emrî (vr. 45b) ve dîvân sahibi bir şair olan Vahdetî (vr. 52b)’yi tahmisi bulunmaktadır. Dîvânda yer alan kimliği tespit edilmiş şairlerin yaşadıkları zaman aralığı veya ölüm tarihleri göz önünde bulundurulursa en erken dönem şairi Muhibbî (ö.1566), en geç dönem şairi Bâkî (ö.1600)’dir. Bu veriler ışığında Ayânî’nin 16. yüzyılın ikinci yarısında yaşadığı sonucuna ulaşılabilir. Dîvânda şiirine tahmis yazılan, tezkire ve mecmualarda adına rastlanmayan şair ise Resîdî’dir. Yeni çalışmalarla şairin kimliğine ve başka şiirlerine ulaşmayı umuyoruz.

2. METODOLOJİ

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada Doküman analizi tekniği uygulanmıştır. Çalışmada veri toplamak için metin analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Ayânî Dîvânı’nın bilinen tek nüshası okunarak transkribe edilmiştir. Elde edilen metin kaynak olarak kullanılmıştır. Dîvân, bilim dünyasına tanıtılmıştır. Ayânî mahlaslı şairlerle ilgili makale, doktora ve yüksek lisans tezlerinden istifade edilmiştir.

Ayânî mahlasının geçtiği tezkireler tarandı. Tezkirelerde verilen örnek şiirler okuduğumuz dîvândaki şiirlerle karşılaştırıldı, birbirinin aynısı olan şiir tespit edilmedi Tezkirelerde dîvân sahibi olarak kaydedilen Ayânî mahlaslı bir şair olmadığı görüldü. Ayânî mahlaslı şairlerin yer aldığı tezler tarandı. Dîvândaki şiirlerle karşılaştırıldı, birbirinin aynısı olan şiir tespit edilmedi. Dîvândaki cülusiye ve kasidelerin muhtevâsından yararlanılarak Ayânî’nin 16. Yüzyılda Sultan III. Mehmed ve Sultan I. Ahmed döneminde yaşadığı mürettep bir dîvân tertip ettiği tespit edildi. Tezkirelerde adı geçmeyen bir şair olan Resîdî’ye ait bir şiir tespit edildi.

Dîvân sahibi Ayânî’nin Tuhfe-i Naili’de veya Sadıkî’nin Osmanlı Şairleri Tezkiresi’nde adı geçen Ayânî olması muhtemeldir. Dîvânın -varsa- başka nüshalarının tespiti Dîvân-ı Ayânî’deki şiirlerin tenkidi ve şairin kimliğinin tespitini sağlayacaktır.

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. Bu çalışmada kamuya açık bir kaynak olan Ayânî Dîvânı taranarak tahlil edilmiş ve *doküman analizi* tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. DÎVÂN-I AYÂNÎ’NİN TANITIMI

3.1. Nüsha Tavsifi

Dîvân, Süleymaniye Kütüphanesi Hüsrev Paşa koleksiyonunda 00548 numarada “Dîvân-ı Ayânî” adıyla kayıtlıdır. 74 yapraktan oluşmaktadır. Her varakta reddade bulunmamaktadır. Esere sayfa numaraları sonradan eklenmiştir. 3b numaralı varaktaki reddade 4a ile uyuşmamaktadır. Dîvânın ebadı 195x130-150x75 mm olarak kayıtlıdır. Dîvânî hatla yazılmıştır. Yazı karakterinde herhangi bir değişiklik olmamıştır. Hareke kullanılmamıştır. Mürekkep rengi siyahtır. Renkli yazı kullanılmamıştır. Her varak çift sütundan oluşmaktadır. Pek çok sayfada derkenar olarak yazılmış Ayânî’ye ait şiirler bulunmaktadır.

3.2. İmla Özellikleri

Dîvân-ı Ayânî dîvânî kırması yazı çeşidi ile yazılmıştır. Eserde istinsah kaydı bulunmamaktadır. Eserin imlası genel olarak özenlidir, yazıldığı dönemin özelliklerini yansıtmaktadır. Dikkat çeken bazı özellikleri şunlardır:

Dîvân harekesizdir. İkiz ünsüz içeren kelimeler şedde ile gösterilmiştir: kulle (قَلَّة -vr. 1b), sarrâf (صَرَاف -vr. 49b). Şeddenin kullanılmadığı: terahhum (ترحم -vr. 25b), yanlış kullanıldığı örnekler de vardır: vuslatda (وصلتده -vr. 1b), gitdi (گتدی -vr. 1b) gibi.

Türkçe kelimelerin ilk hecesindeki ünlüler kimi zaman yazılmış kimi zaman yazılmamıştır: ko (قو -vr. 59), koma (قمه -vr. 11a)

Vezin gereği ünlü düşmesine uğrayan kelimeler vezne uygun yazılmıştır: nice itsün/ ni’citsün (نجتسون -vr. 9b), senüñ için/senüñçün (سنکچون -vr. 34b).

Ekler Eski Anadolu Türkçesi özelliklerine uygun yazılmıştır: hadsüz (حذسوز -vr. 31b), baglu (بغلو -vr. 5a), devşürme (دوشورمه -vr. 10b).

İzafet kesresi içeren tamlamalar imla kurallarına uygun yazılmıştır: dil-i meyyâl (دل میال vr. 8a), kubbe-i firûze (قبه فیروزه -vr. 11a), ‘adû-yı kîne-bâz (عدوی کینه باز -vr. 3b)

3.3. Mükerrer Yazılan Şiirler

Dîvânda yer alan 13 gazel iki defa yazılmıştır. Bunlardan 11’i farklı varaklarda 2’si aynı varakta tekrar edilmiştir:

Vr. 31a’daki ol yürü redifli gazel vr. 34b’de,

Vr. 29b’deki -ûb kafiyeli -dan gayrı redifli gazel vr. 30’da,

Vr. 29a’daki -ül kafiyeli -e düşüdi redifli gazel vr. 37b’de,

Vr. 19a’daki -âh kafiyeli -ı görür didelerim redifli gazel vr. 40b’de,

Vr. 37a'daki -an kafiyeli -duram gibi redifli gazel vr. 42b'de

Vr. 40b'deki -a kafiyeli ikide bir redifli gazel vr. 45a'da

Vr. 42a'daki -ay kafiyeli gazel vr. 43a'da,

Vr. 57a'daki -ib kafiyeli gazel vr. 57b'de,

Vr. 60a'daki -or kafiyeli gazel vr. 60b'de,

Vr. 60b'deki -ül kafiyeli imişsen redifli gazel vr. 62a'da,

Vr. 60a'daki -r kafiyeli sorar mısın redifli gazel vr. 61b'de

Vr. 16a'da der-kenarda yazılan -âl kafiyeli gazel vr. 67b'de mükerrer yazılmıştır.

Bu şiirler muhtemelen unutulduğu için tekrar edilmiştir. Mürekkep dağıldığından olsa gerek yeniden yazılan bir şiir daha vardır:

Vr. 69b'deki -ân kafiyeli -ı redifli gazel, vr. 69b'de de yazılmıştır.

3.4. Derkenar Şiirler

Dîvânda 58 şiir sayfa kenarlarına yazılmıştır. Bu şiirlerin nazım şekillerine göre dağılımı şu şekildedir: Dîvânda 54 gazel, 3 kıt'a ve 1 muhammes der-kenar olarak yazılmıştır.

3.5. Dîvânın Muhtevası

3.5.1. Şiir sayısı

Dîvân-ı Ayânî'de 441 gazel, 23 kıt'a, 5 kaside, 5 tahmis, 2 müseddes, 2 tesdis, 5 muhammes, 2 matla, 2 müsemmen, 2 terci-bend bulunmaktadır. Toplam manzume sayısı 489'dur.

3.5.2. Dîvânda Adı Geçen Şairler

Dîvânda adı geçen şairler sırasıyla şunlardır: Bâkî (ö. 1600), Muhibbî (ö. 1566), Emrî (ö. 1575), Vahdetî (ö. 1598)ve Resîdî (ö?)'dir.

3.5.3. Nazım Şekilleri ve Türleri

3.5.3.1. Gazel

Divân-ı Ayânî'de yer alan 441 gazelden 439'u Türkçe, 1'i Farsça (vr. 23), 1'i Arapça (vr. 27)'dir.

20b'de der-kenarda bulunan gazelin başlığı "Mîrzâ Efendi berây-ı kıtbu'l-'ârifîn"dir. Ayânî'nin mezkûr şiirde ilim ve marifetiyle zamanın önde gelen din âlimlerinden biri olarak medhedilen Mîrzâ Efendi'nin kimliğini tespit için kanıtlayıcı bir veri yoktur.

Ayânî'nin der-kenar olarak yazdığı başlığı olan manzumelerden biri de naziredir. (vr. 7a). Alt alta yazılmış iki gazelin kafiye (-âk) ve redif (-imüz), vezin (fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün), eda ve üslup özellikleri ortaktır. Şairin kendi şiirine aynı vezin ve kafiyeyle yazdığı şiire nazire denip denemeyeceği tartışmaları günümüzde devam etmektedir. Burada şairin "nazire" başlığı kullanması göz önünde bulundurulmalıdır. Köksal (2006: 87) bu tür metinlerin amacını şairin yeni ve kendince güzel bulduğu zemini yaygınlaştırma gayreti olarak açıklar. Dîvânda başlığı olan sayılı manzumeden birinin nazire olması bunun göstergesidir.

Ayânî'nin döne döne redifli bir gazeli (vr. 27b) vardır. Horata (1997: 98)'nın verdiği bilgiye göre Necâtî Bey'in döne döne redifli gazeline 17 nazire yazılmıştır. Ayânî'nin şiiri kafiye ve üslup farkı nedeniyle Necati Bey'e nazire değildir. Ayânî edebiyat tarihinin rağbet gören rediflerini tercih etmiş denilebilir.

Ayânî bir gazelinde ilim ve irfanda Hz. Ali'nin aynısı olduğundan bu yana üslup atının da düldülden farkı kalmadığını belirtir:

‘İlm ü ‘irfânda ‘Ayânî olalı ‘ayn-ı ‘Ali

Rağş-ı tab’ı ya nice fark olunur düldülden (vr. 47a)

Aynı tesiri başka beyitlerde de görmek mümkündür:

Çār yāruñ himmet-i Őālîleridür her zamān

Feyz-i hâkķı kim ŐAli-yi Murtażādan isterem (vr. 47b)

Ayânî bir gazelinde Sultan Mehmed'in tahta çıkışını haber verir, bu vesileyle padişahı metheder:

Miyān-ı yāre tolaşdum ulaşdum zülf-i pür-çine

Kesüp mārın visāl-i gencini dün der-miyān itdi

Cülüs itdi Őadālet tahtına Őultān Mehemmed dün

Şıyup kâfir çerişin Őadl ile emn ü amān itdi (vr. 44b)

Gazelde geçen dün kelimesi vesika ile metnin yazıldığı tarihi gün ay ve yıl olarak belirlememizi sağlar. Emecen (2003: 408) Sultan III. Mehmed'in tahta çıkış tarihi ve merasimiyle ilgili şu bilgileri aktarır: “*Babasının 15-16 Ocak 1595 gecesi vefatı haberini alan Şehzade Mehmed, yanında Lala Mehmed Bey olduğu hâlde Mudanya İskelesi'ne geldi ve oradan bir kadirge ile 27 Ocak Cuma günü İstanbul'a ulaştı. Padişahın saraya gelmesiyle hemen cülüs ve biat merasimi yapıldı. O gün cuma hutbesinde babasının öldüğü ve yerine kendisinin geçtiği ilan edildi, adına hutbe okundu*”. Bu kayıttan istifadeyle mezkûr gazelin 28 Ocak 1595'te Cumartesi günü yazıldığı sonucuna ulaşılır.

Ayânî'nin Bâkî'yle ortak redifler içermese de üslup benzerliğiyle dikkat çeken gazelleri bulunmaktadır. Ayânî'nin aşağıda yekavaz gazelindeki tekrar kullanımını Bâkî'yi hatırlatmaktadır:

Kimi Őuryān kimi giryān kimi nālān hālķuñ

Kimi şādān kimi cānān kimi sultān hālķuñ (vr. 13b)

Bâkî'nin gazelindeki matla budur:

Hāl-i Őālem ezeli böyle perişān ancaķ

Kimi hāndān kimi giryān kimi nālān ancaķ (Küçük 1994: 182).

Dîvānda müstakil bir başlıkla nazire olarak adlandırılmamış olsa da Ayânî'nin kanaatimizce Bâkî'ye nazire olarak yazdığı bir gazeli daha bulunmaktadır. İki gazelde vezin (mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün), kafîye (-âr), redif (-ı görsünler) ölçütleri bakımından ortaklık bulunmaktadır. İki manzume de beş beyitten oluşmakta, tema ve üslup bakımından birbiriyle örtüşmektedir; -ı görsünler redifiyle pekiştirilen durum güzel olan sevgiliyi yüceltme veya methedilen bir durumu başkalarınca -rekabet oluşturacak şekilde- görünür duruma getirmedir.

Bâkî gazelinin maktasında sevgilinin gül yanağını ve servi boyunu göstermesini, herkesin bu güzelliği imrenerek görmesini ister:

Açıl bāguñ gül ü nesrîni ol ruhsārı görsünler

Salın serv ü şānavber şîve-i reftārı görsünler (Küçük, 1994: 97)

Ayânî'nin şiiri de benzer bir imrenmeyi teşvik içerir. Sevgilinin kıl gibi ince beli için yazdığı şiirlerin sevgilinin âdeta gayb olan ağzı hakkında söylediği nükteli sözlerin başkalarının görülmesini ister:

Hayâl-i mû-miyānuñ itdügüm eşÖarı görsünler

Dehānuñ nüktesinde gaybdan aĥbārı görsünler (vr. 8a)

3.5.3.2. Kaside

Dîvân-ı Ayânî'de yer alan 5 kasideden 1'i münacat (vr. 1b), 1'i naat (vr. 3a), 1'i Eğri Kalesi'nin fethi için yazılmış manzume (vr. 49b), 1'i culusiyeye (vr. 60b)'dir.

Kasidelerden birinin bulunduğu sayfada (vr. 3a) yer alan reddadede ("şehâ" kelimesi) müteakip sayfada yoktur. Diğer kasideler tamamlanmıştır.

Ayânî'nin naat türündeki kasidesinin 1-3. beyitleri şunlardır:

Ey maÖden-i risâlet ey zübde-i peyâmbere

Ey şâhib-i beşâret ey enbiyâya server

Ey şâh-ı kâbe kavseyn ey vâsıl-ı ev ednâ

Ey menbaÖ-ı hitâbet ey pâdişâh-ı Öasker

Ey mûcib-i dü Öâlem ey âferîneş-i âdem

Ey mażhar-ı Ĥudâ hem ey ĥâtem-i peyâmbere

Eğri Kalesi'nin fethi Osmanlı tarihinde bir dönüm noktasıdır. Eğri Kalesi, Sultan III. Mehmed 12 Ekim 1596 tarihinde fethedilmiştir.

Bu önemli fetih, Dîvân-ı Ayânî'de Kaşide Berây-ı Feth-i Ĥisâr-ı Eğri ve Vaşf-ı Pâdişâh-ı Öâlem-penâh (vr. 49b) başlıklı manzumeyle yer bulur. Kaside kalenin fatihi Sultan III. Mehmed'e övgü içerir:

Kimdür ol pâdişeh-i memleket ü heft iĥlîm

Ĥân Meĥammed ki ġazâ-ġüster-i ġâzi-i cihân (vr. 50a)

Sultan I. Ahmed, babası Sultan III. Mehmed'in vefatı üzerine 21 Aralık 1603'te tahta geçmiştir. Şair, I. Ahmed için yazdığı cülusiyeyi muhtemelen 1603'te padişaha sunmuştur. (vr. 60b)

3.5.3.3. Tahmis

Ayânî'nin irtibatla bulunup beğendiği şairleri tespit etmemizi sağlayan en önemli manzumeler tahmisleridir.

Dîvân-ı Ayânî'de yer alan 5 tahmisten birincisi Tahmiş Berây-ı Bahâr-ı Öİşret-engiz (vr. 41a) başlığını taşımaktadır. Son bendinde hangi şairin tahmis edildiği bilgisi bulunmamaktadır.

İkinci tahmisin başlığı Tahmiş-i Bahâriyye (vr. 42a)' dir. Birinci bendi şudur:

ġülşenüñ her cânibi gör nev-bahâr olmuş durur

Her ġül-i zîbâ dilâ bir ġül-Öizâr olmuş durur

Câm-ı bâdeyle çemen bir lâle-zâr olmuş durur

Serv-i bâlâ bezm-i meyde der-kenâr olmuş durur

Bâġ u râġuñ seyrin it ġeşt ü ġüzâr olmuş durur

Üçüncü tahmisin başlığı Tahmiş-i ÖAyânî Ĥazel-i Emri (vr. 45b)'dir. Birinci bendi şöyledir:

Ĥadd-i dil-cüyuña Öuşşâġ şanavber dirler

Ten-i nâzükterüñe dañi semen-ber dirler

Başdan ayağuña saña ruñ-ı muşavver dirler

Ehl-i diller leb-i şirînüñe şeker dirler

Lebüñ içre sözüñe kıand-i mükerrer dirler

Bu manzume 16. Yüzyıl şairi Emrî (ö. 1575)'nin dîvânında yer alan 148 numaralı gazelin (Saraç, 2002: 105, 106) tahmisidir.

Dördüncü tahminin başlığı Tahmîs-i ÓAyânî Ğazel-i Vahdetî'dir. Vahdetî (ö. 1598) Öztürk tarafından (2006: 1) 17. yüzyıl şairi olarak belirtilmişse de ölüm tarihi esas alındığında Ayânî'yle çağdaş bir 16. yüzyıl şairidir. Bektaşî şairi olan Vahdetî, Fazlullah Hurufî'nin görüşlerini benimsemiş, bunu da şiirlerine yansıtmıştır. Özellikle Hurufilik görüşünü işlediği şiirleri öğretici niteliktedir. (Öztürk, 2006: 15). Ayânî Bektaşî şiir geleneğine beğenisini Vahdetî'nin dîvânındaki 71 numaralı gazeli (Öztürk, 2006: 89) tahmis ederek dile getirir.

Beşinci tahminin başlığı Tahmîs-i ÓAyânî/Ğazel-i Resîdî'dir. Resîdî mahlaslı şairle ilgili olarak yaptığımız literatür taramasında biyografisi veya şiirleriyle ilgili herhangi bir kayda ulaşamadık. Kimlik tespitiyle ilgili çalışmalarımız devam etmektedir.

3.5.3.4. Müseddes

Dîvân-ı Ayânî'de 2 müseddes bulunmaktadır. Birinci müseddes (vr. 4a)'in içeriği padişaha övgüdür. İkinci tesdis (vr. 4b)'in içeriği nasihattir.

3.5.3.5. Tesdis

Dîvân-ı Ayânî'de 2 tesdis bulunmaktadır. Birinci tesdis Bâkî (ö. 1600)'nin dîvânında yer alan 238. gazele (Küçük, 1994: 182) yazılmıştır. Birinci bendi budur:

Sâkiyâ kimisi mey-hânede şādān ancak

Kimi bir verd-i ruñ-ı yār ile handān ancak

Kimi pervāne-i pūr-şemÓ-i şebistān ancak

Kimisi genc-i ğam-ı Óaşk ile giryān ancak

“Hāl-i Óālem ezeli böyle perişān ancak

Kimi giryān kimi Óuryān kimi nālān ancak”²

İkinci tesdis 16. yüzyıl şairi Muhibbî (ö. 1566)'nin 3406 numaralı gazeli (Yavuz ve Yavuz, 2016: 1676)'ne yazılmıştır.

3.5.3.6. Muhammes

Dîvân-ı Ayânî'de 5 muhammes yer almaktadır Bunlardan birincisi nefse uymamak konusunda öğütler içermektedir. Birinci bendi aşağıdadır:

Hâk yolına neñ var ise turma bezl eyle hemān

Böyledür rāh-ı sehāvet ey civān-merd-i cihān

Olduñ ise bezm-i Óişretgāh-ı dilde kāmran

² Baki dîvânı'nda bu mısra : “Kimi handān kimi giryān kimi nālān” ancak şeklinde geçmektedir.

Reşk ider erbâb-ı hâlet zümre-i pîr ü civân

Yâdigâr-ı kırb-ı Öîrfâna irüp bul iktirân

İkinci muhammes (vr. 5b) de nefisle ilgili didaktik bir manzumedir. Üçüncü muhammes vr. 40b'dedir. Diğer manzumeler art arda yazılmış iki müzdeviç muhammestir. (vr. 71a, vr. 71b).

3.5.3.7. Kıt'a

Dîvân-ı Ayânî'de 23 kıt'a bulunmaktadır. Kıt'aların 19'u alt alta olacak şekilde (vr. 38b-39b) ve kıt'a başlığıyla verilmiştir, biri Farsçadır. Diğer kıt'alar vr. 16b ve vr. 17b'de der-kenârda ve vr. 48b'de kayıtlıdır.

İki kıt'a örneği şöyledir:

Ey gönül gel cihânda Öuzlet kııl

Diler iseñ bugün felâh u necâh

Giceler h'âb-ı gâfleti terk it

Diler iseñ ola visâl-i sabâh (vr. 39a)

Nażar it cümle Öâleme yeksân

Her kişiyi gör nice Hızr aña

Her günü Öıyd ile bilüp nevrüz

Yüri her bir giceyi Kıadr aña (vr. 39a)

3.5.3.8. Müsemmen

Dîvân-ı Ayânî'de iki müsemmen bulunmaktadır. Birincisinin başlığı "Berây-ı hasb-i hâl-i dehr-i dün müsemmen-i pür-dürr-i meknün" (vr. 39b)'dur.

İkinci müsemmenin başlığı Müsemmen Berây-ı ÖAşk (vr. 41b)'tır. İlk bendi şöyledir:

Açar âyine-i kıalbüni dilâ Öaşk-ı civân

Oldı mirât-ı Hudâ Öâşıq-ı sâdıq ey cân

Ya mecâzî ya hâkıqî ne ise bul her ân

İki Öâlemde dilerseñ bulasın emn ü amân

ÖAşkî eglence idüp ğayrıyı koñ ey merdân

ÖAşkıdan ğayrı cihânda ne görünür her ân

ÖAşk-ı Leylâda işitdüm dir idi Kıays hemân

Cezbe-i Öaşkla maÖlüm olur yahşi yamân

3.5.3.9. Terci Bend

Dîvân-ı Ayânî'de 2 terci-bend bulunmaktadır. Birincinin başlığı Terci-Ö-Bend Berây-ı Ahvâl-i Cihân Velehu'dur. Birinci bendi aşağıdadır:

Dehr-i dündan niçe biñ ehl-i keremler geçdi

Ehl-i diller ne şafâ sürdi ne demler geçdi

Ġam-ı dehre tutilup alma ne ğamlar geçdi

Bezm-i meyde niçe sâzende nağamlar geçdi

almadı bâı elemeler ne elemeler geçdi

Sitem-i hicre alma ki sitemler geçdi

Sâzlar nağme ilup zir ile bâmlar geçdi

İçilüp niçe sebûlar nice humlar geçdi

Sâkiyâ cām-ı Cemi şun niçe Cemler geçdi

Devr idüp cām-ı felekler niçe demler geçdi (vr. 40a).

Verilen ilk bent, matla tarzında kafiyeli olduğu için bu şiir "mütekerrir muaşşer"dir. Burada "terci" kelimesi mütekerrir mısraları ifade etmektedir. Diğer terci-bend vr. 55b'dedir.

4. SONUÇ

Süleymaniye Kütüphanesi 584 numarada kayıtlı olan Dîvân-ı Ayânî 16. yüzyıl'da Sultan III. Mehmed ve I. Ahmed döneminde yaşamış olan Ayânî'ye aittir. Dîvânda şairin eğitimi veya mesleğiyle ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

489 manzume içeren Dîvân-ı Ayânî hacimli bir eserdir. Eserdeki manzumelerin %90'ı gazeldir. Dîvânın %10'u kıt'a, kaside, tahmis, muhammes, müseddes, tesdis, müsemmen terci-bend ve matladan müteşekkildir. Dîvândaki şiirlerin %12'si der-kenar olarak kaydedilmiştir. Eski Anadolu Türkçesinin dil ve imla özelliklerini taşıyan metinde imla istikrarlıdır. Eser kaynaklarda adı geçmeyen Resîdî adlı şair için tek kaynak durumundadır.

Bu çalışma sonucunda Ayânî'nin yaşadığı dönemin birinci derece şairlerinden Bâkî (ö. 1600), Muhibbî (ö. 1566)'nin şiirine tesdis, Emrî (ö. 1575), Vahdetî (ö. 1598)ve Resîdî (ö?)'nin şiirine tahmis yazdığı tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

Akto, T. (2016). *Atatürk kitaplığı belediye yazmaları K.000007 numarada kayıtlı bir şiir mecmû'ası (transkripsiyonlu metin-inceleme)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altın, D. (2017). *Mevlânâ müzesi kütüphanesindeki 2456 numaralı şiir mecmuası (inceleme-metin)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çınar, M. (2022). *Milli Kütüphane 06 Hk 3769 numaralı şiir mecmuası ve Mestap'a göre muhteva tablosu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dîvân-ı Ayânî. Süleymâniye Ktp. (Hüsrev Paşa) No: 584.

Emecen, F. (2003). Mehmed III. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, c. 28, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yay., s. 407-413.

- Eraslan, S. (2017). *İstanbul araştırmaları enstitüsü kütüphanesindeki řr 87 numaralı şiir mecmuası (inceleme, metin ve MESTAP'a göre tasnifi)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karhan, A. R. (2018). *Sâdıķı'nın osmanlı şairleri tezkiresi (inceleme-metin transkripsiyon)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Kılıç, F.(hızl.) (2010). *Âşık Çelebi Meşâ'iru'ř-şu'arâ (İnceleme-Metin)*. C. III, İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yay.
- Köksal, M. F. (2018). *Sana benzer güzel olmaz*. Ankara: Akçağ Yay.
- Kurnaz, C & Tatçı, M. (hızl.) (2001). *Tuhfe-i Nâilî I-II*. Ankara: Bizim Büro Yay.
- Küçük, S.(hızl.) (1994). *Bâķi dîvânı*. Ankara: TDK Yay.
- Saraç, M. Y. (hızl) (2002). *Emrî dîvânı*. İstanbul: Eren Yay.
- Sevgi, A. (2009). Bâķi'nin "ancak" redifli gazeline yazılan tahmis ve tesdisler. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 39 (385-393).
- Sevgi, A. (2015). Beyânî-zâde Ayânî'nin gazelleri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 34, 89-122.
- Sungurhan, A.(hızl) (2017a).Beyânî. *Tezkiretü'ř-şu'arâ*. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55835,beyani-tezkiresipdf.pdf?0> Erişim Tarihi: 03/07/2024.
- Sungurhan, A.(hızl) (2017b). Kınalı-zâde Hasan Çelebi. *Tezkiretü'ř-şu'arâ*. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55834,kinalizade-hasan-celebipdf.pdf?0> Erişim Tarihi: 03/07/2024.
- Öztürk, Y. (2006). *17. yüzyıl şairlerinden Dimetokalı Vahdetî'nin Dîvânı'nın tenkitli metni*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü: İstanbul.
- Yavuz, K. & Yavuz, O.(hızl) (2016). *Muhibbî dîvânı*. 2 cilt. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.

Research Article

Bir Meçhul Şair ve Eseri: Dîvân-ı Ayânî

An Unknown Poet and His Work: Dîvân-ı Ayânî

Yücel ÜNLÜ AYDIN

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In classical Turkish poetry, there are many poets who are called local classics along with the first degree famous poets. The patronage of poets in the Ottoman Empire encouraged poets. Ayânî, who lived in the 16th century, did not find as much fame as the poets of his time, but wrote nazırs to their poems, is the subject of our article. The only work of Ayânî that we have is Dîvân-ı Ayânî. In this article, Ayânî is introduced to the world of science. In the first part of the article, information about the poets with the pseudonym Ayânî who lived in the 16th century is given. In the second part, the dîvân is analysed in terms of form and content. There is no independent study on Dîvân-ı Ayânî in the literature. In his article titled 'Beyânî-zâde Ayânî'nin Gazelles', Sevgi (2015) stated that the poet in question was one of the poets who could not compile a dîvân or a dîvânçe. In the aforementioned study, Sevgi presented 262 couplets of Beyânî-zâde Ayânî's poems, consisting of 47 ghazals, 2 stanzas and 5 müfret, in the mecmûa numbered 504 in the Konya Regional Manuscript Works Library, Uzluç Section, for the information of researchers. None of these poems matched the verses in the dîvân we read. Sevgi (2009) in his article titled 'Tahmis and Tesdisler Written for Bâqî's "However" Redifli Gazel' included the tahmis of Ayânî in Dîvân-ı Ayânî. Mr. Ahmet Sevgi, whom we asked whether they have a new study plan related to the poet on the manuscript we identified, stated that he did not have a new study plan and said that we could study the subject. I owe them a debt of gratitude. Our article is the pioneering article of the work we designed as a book study in a broad sense. We would like to take this opportunity to inform the public that Dîvân-ı Ayânî will be published by us as soon as possible.

Methodology

This study was conducted using qualitative research method. In the study, text analysis technique was used to collect data. The only available copy of Ayânî Dîvân was read and transcribed. The text obtained was used as a source. Articles, doctoral and master's theses on poets with the Ayânî pseudonym were also used.

Obtained Data

The tezkires in which the pseudonym Ayânî was mentioned were scanned. The sample poems given in the tezkires were compared with the poems in the dîvân we read, no identical poems were found. It was seen that there was no poet with the pseudonym Ayânî recorded as the owner of a dîvân in the tezkires. Theses on poets with the pseudonym Ayânî were scanned and compared with the poems in the dîvân, no identical poems were found. Based on the content of the culusiye and qasida in the dîvân, it was determined that Ayânî lived during the reigns of Sultan Mehmed III and Sultan Ahmed I in the 16th century and organised a complete dîvân. A poem belonging to Resîdî, a poet not mentioned in the tezkires, was identified.

Dîvân-ı Ayânî, which is registered in the Süleymaniye Library, number 584, belongs to Ayânî, who lived during the reigns of Sultan Mehmed III and Ahmed I in the 16th century. There is no information about the poet's education or profession.

Introduction of Divân-ı Ayânî

The dîvân is registered under the name Divân-ı Ayânî in the Süleymaniye Library Hüsrev Paşa collection, number 00548. It consists of 74 leaves. There is no reddade on each leaf. Page numbers were added to the work later. The reddade on leaf 3b does not correspond to 4a. The size of the dîvân is recorded as 195x130-150x75 mm. It is written in dîvâni calligraphy. There has been no change in the typeface. No gestures were used. The ink colour is black. Coloured writing is not used. Each leaf consists of double columns. There are poems of Ayânî written in marginalia on many pages.

Conclusion



Dîvân-ı Ayânî, which is registered in the Süleymaniye Library, number 584, belongs to Ayânî, who lived during the reigns of Sultan Mehmed III and Ahmed I in the 16th century. There is no information about the poet's education or profession.

Containing 489 verses, Dîvân-ı Ayânî is a voluminous work. Ninety percent of the verses in the work are ghazals. 10% of the dîvân consists of stanzas, qasida, tahmis, muhammes, museddés, tesdis, musemmen terci-bend and matlad. 12% of the poems in the dîvân are recorded as derkenar. The spelling is consistent in the text, which has the language and spelling features of Old Anatolian Turkish. The work is the only source for the poet named Resîdî, who is not mentioned in the sources.

It is possible that Ayânî, the owner of the dîvân, is the Ayânî mentioned in Tuhfe-i Naili or Sadîkî's Tezkiresi of Ottoman Poets. The identification of other copies of the dîvân, if any, will enable the criticism of the poems in Dîvân-ı Ayânî and the identification of the poet.

Araştırma Makalesi / Research Article

Tarihi Coğrafya Açısından Önemli Bir Keşif: “Yıkık Miryokefalon Kalesi”

*An Important Discovery in Terms of Historical Geography: “Ruined Myriokephalon Castle”*Hasan KARA ¹ & İbrahim BALIK ²

Geliş/Received: 30.09.2024

Kabul/Accepted: 19.11.2024

Öz

Türk tarihi sayısız savaşlar ve zaferlerle doludur. Bunların en önemlilerinden biri Türkiye Selçuklu Devleti ile Bizans İmparatorluğu arasında 17 Eylül 1176 tarihinde cereyan eden Miryokefalon Savaşıdır. Nerede yapıldığı ile ilgili tartışmalar yüzyılı aşkın bir süredir devam eden bu savaşa adını veren Miryokefalon kalesinin yerinin bulunması, tartışmalara da son noktayı koyacaktır. 2010 yılından bu yana Çivril ilçesi ve çevresinde saha araştırmaları yapılarak topografinin uygun olduğu muhtelif yerlerde savaş yeri ve günümüzden 8,5 asır önce yıkık olan ve kayıp olarak ifade edilen Miryokefalon kalesinin izleri ve kalıntıları aranmıştır. Kufi Çayı Boğazının sona erdiği ve Kufi Çayının Çivril ovasına çıktığı ve kanal içerisine alındığı yerin hemen doğusunda bulunan Harıldakkaya ve Karakaya tepeleri arasında eski bir Roma veya öncesi dönemi yerleşmesinin izleri bulunmuştur. Çivril ovasının kuzeydeki en yüksek yerinden yaklaşık 120 metre daha yukarıda bulunan yarımada şeklinde stratejik konumdaki tepelik alanda oldukça büyük ve eski bir yerleşimin kalıntıları tespit edilmiştir. Kale duvarları, sarnıçlar, çeşitli yapıların temelleri ve taşları, bol miktarda çeşitli seramik malzeme, taş ocağı ve kiremit parçaları bulunmuştur. Niketas'ın Historia'sında Bizans ordusunun Homa'dan (Gümüşsu) ve yıkık Miryokefalon kalesinden hareket ettikten sonra yolun darlaştığı bir boğaza “Tzibrizze Geçidi” girdiği şeklindeki tasvirine tamamen uyan bu eski Roma ya da öncesi döneme ait olduğu değerlendirilen kale; zamanın büyük oranda izlerini sildiği ve yüzyıllardır bulunmayı bekleyen kayıp Miryokefalon kalesiyle bire bir örtüşmektedir.

Anahtar Kelimeler: 1176, yıkık Miryokefalon Kalesi, Kufi Çayı Vadisi, Çivril, Denizli, tarihi coğrafya

Abstract

Turkish history is full of countless wars and victories. One of the most important is the Battle of Myriokephalon, which took place between the Seljuk State of Turkey and the Byzantine Empire on September 17, 1176. The location of the Myriokephalon Castle, which gave its name to this battle, has been debated for over a century. The discovery of its location will finally put an end to these debates. Since 2010, field research has been carried out in and around the Çivril district to locate traces and ruins of the battlefield and the Myriokephalon Castle, which was destroyed 8.5 centuries ago and is considered lost. The research focused on areas with suitable topographical conditions. Traces of an ancient Roman or pre-Roman settlement were uncovered between the Harıldakkaya and Karakaya hills, which are located just east of where the Kufi Stream Strait ends and the Kufi Stream flows into the Çivril plain before reaching the canal. The remains of a very large and ancient settlement were found in a strategically positioned hilly area in the shape of a peninsula, approximately 120 meters above the highest point of the Çivril plain in the north. Among the findings were castle walls, cisterns, foundations, stones from various structures, a significant amount of ceramic materials, as well as quarry and tile fragments. The castle, considered to belong to the ancient Roman or pre-Roman period, perfectly aligns with the description in Niketas' Historia, which portrays the Byzantine army entering the “Tzibrizze Pass”, a strait where the road narrows after moving from Homa (Gümüşsu) and the ruined Myriokephalon castle. This description exactly matches the lost

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Coğrafya Bölümü, Denizli / Türkiye. E-posta: hasankara@pau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2184-0354>

² Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Tarih Bölümü, Denizli / Türkiye. E-posta: ibalik@pau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0579-1107>

Myriokephalon castle, the traces of which have been largely erased by time and waiting to be discovered for centuries.

Keywords: 1176, ruined Myriokephalon Castle, Kufi Stream Valley, Çivril, Denizli, historical geography

1. GİRİŞ

Türkiye Selçuklu Devleti ile Bizans İmparatorluğu arasında 17 Eylül 1176 tarihinde gerçekleşen Miryokefalon Savaşının nerede yapıldığı sorusu yüzyılı aşkın bir süredir bilim dünyasında tartışılmaya devam etmektedir ve halen cevap bulabilmiş değildir. Savaş yerinin tespiti ile ilgili yazılanlar tartışmaları sonlandıracağı yerde durumu daha da karmaşık bir hale sokmaktadır. Ortaya atılan her yeni görüşle birlikte savaş mahalli ile ilgili tartışmalara yenileri eklenmekte ve durum daha da karmaşık bir hal almaktadır.

Savaşla ilgili ana kaynaklar sınırlı olduğuna ve bunlara yeni tarihi kaynaklar da eklenemeyeceğine göre savaş mahallini ancak araziden elde edilecek yeni bulgular belirleyebilecektir. Zira bize kadar ulaşan ve Miryokefalon savaşından az ya da çok bahseden hemen bütün kaynaklar pek çok araştırmacı tarafından bütün ayrıntıları ile değerlendirilmiştir. Dönemin doğulu kaynakları bu savaş için çok az bilgi vermiştir. Bunların çoğunda Miryokefalon Savaşı birkaç cümle ile yer almaktadır. Aslında uç bölgelerde gerçekleşen olaylarla ilgili Selçuklu ve İslam kaynakları genellikle benzer bir tutum sergilemişlerdir. Uç bölgelerdeki olaylar büyük ya da küçük olsun o yazarların çok fazla ilgisini celp etmemiştir. Bu çerçevede konu ile en detaylı bilginin bir Bizans kroniği olan Niketas Khoniates'in eserinde bulunduğunu da belirtmiş olalım. Ancak buna rağmen savaşın yeri ile ilgili herkesi tatmin eden somut bir ifade kullanılamamıştır. Bir bakıma artık mevcut kaynaklar çerçevesinde söylenebilecek her şey söylenmiş gibidir. Konuya açıklık getirecek son şey, kaynaklardaki bilgi kırıntılarından ziyade savaş alanı olarak kabul edilen yerlerden elde edilebilecek bulgulara kalmış durumdadır. Sahada bulunacak savaş aletleri, ok uçları, çeşitli askeri ekipmanlar, savaş arabaları malzemeleri, dönemin Selçuklu ve Bizans paraları gibi emarelerin yanı sıra, Selçuklu ve Bizans askerlerine ait mezarlar da önemli ipuçları sunacaktır. Bunların dışında bulunabilecek en önemli bulgulardan birisi de kayıp olan Yıkık Miryokefalon Kalesinin izlerine ulaşmaktır.

2. YÖNTEM

2010 yılından beri öncelikle Denizli, Afyonkarahisar, Isparta ve Konya illerinde öne sürülen savaş alanlarında, daha sonrada Çivril ilçesinin tamamında saha araştırmaları yapılmıştır. Topografik şartların uygun olduğu muhtelif mahallerde savaşın yapıldığı yer ve günümüzden sekiz buçuk asır öncesinde yıkık olan, yeri tespit edilemediği için kayıp olarak ifade edilen Miryokefalon kalesinin kalıntıları aranmıştır. Çivril'in 1/100.000 ve 1/25.000 ölçekli topografya haritalarının bütün paftaları detaylıca incelenmiş, Google Eart Pro programı yardımı ile Çivril İlçesinde derinlemesine saha araştırması yapılarak vadiler ve tepelik alanlar belirlenmiştir. Literatürde yer alan bütün çalışmalar, topografya haritaları, tarihi haritalar incelenerek eski Roma, Bizans ve Selçuklu yol güzergahları tespit edilmiştir. Çivril İlçesinde topografya haritalarında geçen bütün yer adları (Kurgun, 2002) analiz edilerek savaşın izlerini taşıyabilecek yerlere yoğunlaşmıştır. Tarihi mezarlıklar ve mezar olabileceği değerlendirilen noktalar da tespit edilmiş ve her bir noktaya muhtelif tarihlerde araştırma gezileri yapılmıştır. Çivril'in araştırma yapılan bütün köylerinde yaşlılarla, avcılarla, çiftçilerle ve arazide çobanlarla görüşülerek konuyla ilgili ipuçları aranmış; savaşla ilgili bildikleri efsaneler, duyumları, görüşleri ve eski yol güzergahları hakkında bilgilerine başvurulmuştur. Çivril İlçesi çevreden merkeze ve merkezden çevreye hem tarafımızca hem de farklı disiplinlerden bilim insanları ile birlikte defalarca dolaşarak çok ayrıntılı bir saha araştırması yapılmıştır. Belirlenen ipuçlarına göre incelenecek alanlar daraltılarak 2019-2024 yılları yaz dönemlerinde tekrar ayrıntılı arazi çalışmaları yapılmış, Denizli Müze Müdürlüğü ve Pamukkale Üniversitesi

Myriokephalon'a (bin kelle anlamına) geldi. Burası eski ve terkedilmiş bir kaledir ve "ya orada olup bitenlerden" bu adını almıştır "yahut da orada bu adın ifade ettiği olay" vuku bulmuştur. Çünkü bu kale yanında, tasvir edeceğim gibi, binlerce Bizanslı'nın kellesine ölümün darbesi inmiştir" şeklinde kesin bir ifade bulunmaktadır (Niketas Khonaites, 1995). Miryokefalos Savaşı ile ilgili bilgi veren doğulu ve batılı bütün kaynaklarda savaşın yerini en iyi anlatan ifadeler Niketas Khonaites'in yukarıdaki sözleridir.

Niketas'ın buradaki tasvirinden hareketle savaşın Çivril İlçesi kuzeyindeki Kufi Çayı Boğazında olduğunu ileri süren araştırmacıların bazıları yıkık Miryokefalos Kalesinin Çivril'in Işıklı Mahallesi'nde (Eski Eumeneia Antik kenti) veya Işıklı'nın kuzeyindeki Sarıbaba tepesinin üzerinde temelleri ve bazı duvarları sapsağlam ayakta duran tarihi kale olduğunu savunmuşlardır (Kesik, 2023; Ceylan ve Eskikurt, 2001). Aynı tezi ortaya atanlardan bazıları ise kalenin bu bölgede olabileceğini belirtmişler fakat yerini kesin olarak ifade etmemişlerdir (Ayiter, 1981; Umar, 1990; Turfan, 1991). Savaşın Çivril İlçesinde Çivril ile Kızılören arasındaki ulaşımı sağlayan bir dağ geçidi olan Düzbel Geçidinde yapıldığını savunan araştırmacılar ise eski yıkık kalenin Düzbel'den Kızılören'e giden yol üzerinde bulunduğunu ifade etmişlerdir (Ramsay, 1960; Başkaya, 2019). Son yıllarda savaşın yerini Isparta iline taşımak için Eğirdir Gölü doğusunda Kemer Boğazına yakın bir kale olduğu fikri ortaya atılmış kalenin Sivri Kale (Gynada) olduğu ifade edilmiştir (Topraklı, 2016).

Savaşın Konya-Beyşehir arasında Konya yakınlarındaki Bağırsak Boğazında yapıldığını iddia eden görüşler de bulunmaktadır. Bağırsak Boğazı görüşünü savunan araştırmacılar Beyşehir ile Konya arasında Konya'ya bir günlük mesafede bulunduğunu düşündükleri Yunuslar köyü yakınlarında Balkayalar denilen mevki'deki Hisar-ı Mendos'ta bulunan tarihi kalıntıların yıkık Miryokefalos Kalesi olduğunu ileri sürmektedir (Ceylan, 2016). Savaşın Isparta Popa boğazında yapıldığı iddiasında bulunan Bakır, "*kalenin olabileceği tepe halk tarafından adı "Gâvurun Çevriği" diye adlandırılan Uluborlu Baraj setinin bir tarafının tutturulduğu tepedir. Üzerinde sur kalıntılarının bulunduğu bu tepenin iki tarafı derin uçurumlara bakmaktadır*" şeklinde kalenin yerini tarif etmektedir (Bakır, 2014).

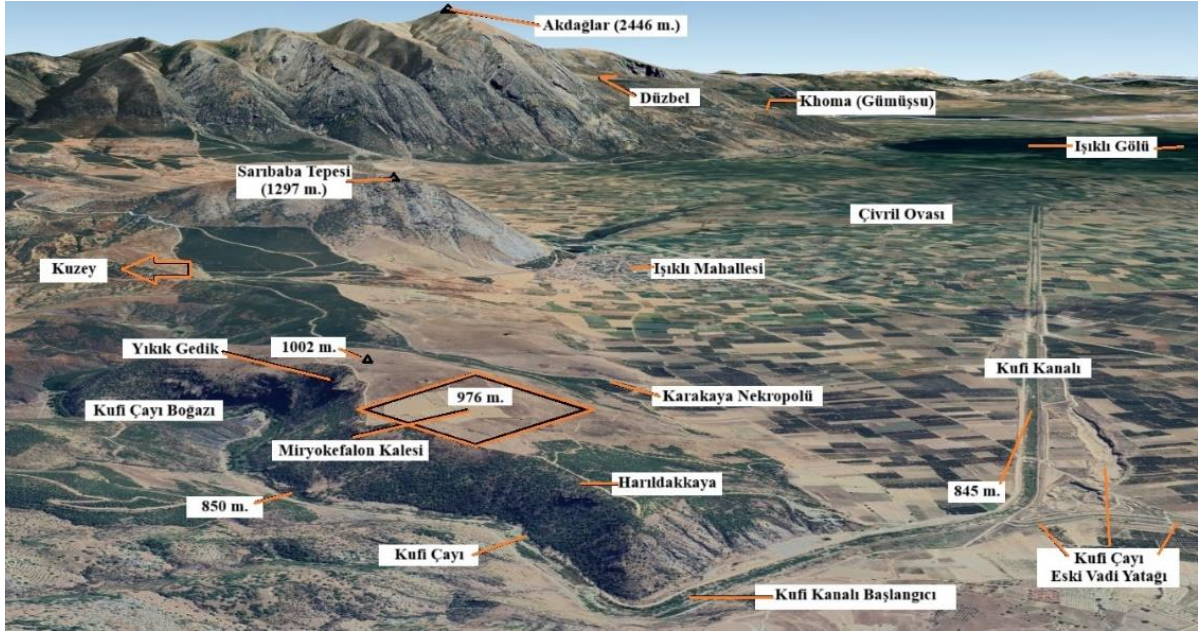
Son bir asır boyunca özellikle de Niketas'ın Historia isimli eserinin 1995 yılında Türkçeye çevrilerek yayınlanmasından sonra savaş teorileri ve kayıp kalenin yeri ile ilgili görüşlerin sayısında belirgin bir artış meydana gelmiştir. Bu görüşlerin dışında da bilgi kirliliğine sebebiyet veren rastgele farklı savaş yeri teorileri ileri sürülmüş ve belirtilen bu yerlerin yakınlarında hep eski bir yapının izleri tarif edilmeye çalışılmıştır.

4. MİRYOKEFALON KALESİNİN YERİNİN ARANMASI

Savaşın yapıldığı iddia edilen geniş bir sahada kalan Denizli, Afyonkarahisar, Isparta ve Konya illerinde yer alan Çivril, Baklan, Çardak, Dazkırı, Dinar, Kızılören, Sandıklı, Uluborlu, Senirkent, Gelendost, Eğirdir, Yalvaç ve Beyşehir ilçelerinin ilgili bölgeleri tarafımızca muhtelif zamanlarda dolaşmış ve savaşın yapıldığı iddia edilen yerlerle yıkık Miryokefalos Kalesi olduğu iddia edilen noktalar incelenmiştir. Geniş bir coğrafyanın taranmasının akabinde elde edilen bulgulara göre ağırlıklı olarak Denizli'nin Çivril ilçesi sınırlarında arazi çalışmaları yoğunlaştırılmış, savaş yeri ve kayıp Miryokefalos Kalesi ile ilgili coğrafi izler özellikle bu bölgede aranmıştır. Hem stratejik açıdan kale olabilecek tepeler hem de Niketas Khonaites'in anlatımına uygun yerler üzerinde detaylı araştırmalar yapılmıştır. Çivril İlçesinde yapılan çalışmalarda yerleşimin olmadığı farklı bölgelerde tarihi mezarlar, arkeolojik bulgular ve ok uçları gibi bir takım savaş objelerine rastlanmıştır.

Miryokefalos Kalesi'nin yeri ile ilgili tahminlerde bulunan ilk araştırmacılarından birisi Bilge Umar olmuştur. Umar, Çivril çevresinde yaptığı araştırmalarda Miryokefalos Savaşına adını veren eski kalenin üç farklı yerde; "*ilkinin İlkçağ kenti Eumeneia'nın ardılı ve şimdiki Işıklı'nın*

ortaçağdaki atası olan küçük hisar, ikincisi 1261 m. yükseklikteki Sarıbaba Tepesi üzerindeki kale yıkıntısı, üçüncüsü de Kufi çayı vadisi içinde Kestel çayının adından o yörede bulunduğunu öğrendiğimiz ortaçağ kalesi” olabileceğini ileri sürmüş ve kalenin kalıntılarının saptanma işini kendinden sonra gelen araştırmacılara bırakmıştır (Umar, 1990).



Şekil 2. Yıkık Miryokefalon Kalesinin Drone Görüntüsü (H. Kara Arşivi).

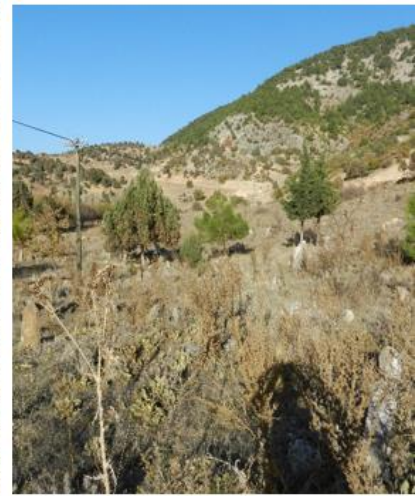
Araştırmanın Çivril İlçesinde yoğunlaşmasında pek çok araştırmacı tarafından uzun yıllardan beri savaş yeri olarak kabul edilen Kufi Çayı Boğazı ile Düzel Geçidi teorilerinin bu ilçe sınırlarında bulunmasının yanı sıra, Bizans ordusunun Miryokefalon'a gelmeden önce son geçtikleri yerin Khoma (Gümüşsu) olmasının da önemli bir etkisi bulunmaktadır. Çivril'de yapılan arazi çalışmalarında ilçedeki bütün yer, mevki, dağ, tepe, yerleşim ve diğer yer adları titizlikle analiz edilmiştir (Kurgun, 2002). Çardak ile Sandıklı ovası arasında ve özellikle Kufi Çayı vadisi çevresinde bulunan bütün mezarlıklar ve mezar olabileceği düşünülen yerler dolaşmıştır. Çalışmamıza katkı sağlayabileceği düşünülerek halkın savaşla ilgili düşünceleri, bildikleri ve savaşla ilgili anlatılan efsaneler yerinde dinlenmiştir.

Yoğun arazi çalışmaları ışığında bazı bulgular elde edilmiştir. Bunların başında mezarlar gelmektedir. Tarihi mezarlar bakımından son derece zengin olan Çivril havzasında Selçuklu döneminden günümüze ulaşmış çok sayıda tarihi mezarlık bulunmaktadır. Daha çok yerleşim yerleri yakınında bulunan bu mezarlıkların dışında yerleşim yerlerinden uzak üç farklı bölgede mezar yerleri tespit edilmiştir. Dikkati çeken ilk mezar yeri Çivril İlçesi Özdemirci Mahallesi'nin 4 km. güneyinde yer alan ve "Şehitler Mezarlığı" olarak Çivril Belediyesi tarafından 2021 yılında tel örgü ile çevrelenerek koruma altına alınan mezarlıktır. Çivril'in Özdemirci Mahallesi ile Dazkırı'nın Karaağaçkuyusu köyleri arasında bulunan bu eski mezarlık her iki yerleşim tarafından da kullanılmamaktadır. Tarım arazileri içerisinde bulunan bu mezarlık tarım faaliyetleri sonucu sürekli tahrip edilmiş, sınırları daraltılmış ve kalan son bölümü Çivril Belediyesi tarafından koruma altına alınmıştır. Honaz ve Çardak üzerinden Khoma'ya (Gümüşsu) ve Çivril'e giden tarihi yolun bir kolu Karaağaçkuyusu ve Özdemirci'den geçmektedir (Yılmaz, 2019). Her iki yerleşimin tarihçesi oldukça eski olup, Karaağaçkuyusu köy meydanında bulunan ve köye adını veren kuyu gerçekte Bizans döneminden kalma büyük bir sarnıçtır. Ayrıca köy yakınındaki vadi boyunca çoğunluğu günümüzde kullanılmayan 10'dan fazla kuyu tespit edilmiştir. Özdemirci Mahallesi Denizli'nin Selçuklu dönemindeki en eski yerleşmelerinden birisidir. Mahallenin kuzeyindeki tarihi

mezarlıkta yaşları 800'ü bulan çok sayıda balbal tarzı mezar taşları bulunmaktadır. Şehitler Mezarlığının (Fotoğraf 1-a) tarihçesi ve burada kimlerin defnedildiği yöre halkı tarafından da bilinmemektedir. Honaz'dan Miryokefalon'a giden ara yollar üzerindeki mezarlığın ve günümüze kadar ulaşabilen 50 kadar tarihi mezarın savaşa ve ordunun yan kollarından birisinin mücadelesiyle ilgisinin bulunabileceği ve bu nedenle "Şehitler Mezarlığı" isminin verildiği yöre halkı tarafından dillendirilmektedir.

Bölgede yapılan arazi çalışmaları sırasında, yerleşim yerlerine ait mezarlıkların dışında tespit edilen ikinci mezar sahası Çivril İlçesi Işıklı Mahallesi'nin 3 km. kuzeybatısında ve kalenin bulunduğunu ifade ettiğimiz tepenin 750 metre güneyinde yer alan sahadır. 2019 yılında Çivril ovasının kuzeyde sona ererek tepelerin başladığı sahada, genç çam ormanları arasında mezar olabileceğini düşündüğümüz yerler tespit edilmiştir. Bölge zamanın tahribatına uğradığından kalıntıların mezar oldukları bile tam belli değildir. Kaçak kazılarla delik deşik edilen ve büyük oranda tahrip olan bu eski mezarlık sahasında kısmen daha yeni olabilecek üç mezarın yaklaşık olarak sınırları belirlenebilmiş ve mezarların uzanış yönü dikkate alınarak Müslüman mezarı olabileceği düşünülmüştür. Tespit ettiğimiz ve Çivril Belediyesine bildirdiğimiz bu mezar alanının "Karakaya Nekropolü ve Yerleşimi" olarak Kültür ve Turizm Bakanlığı Aydın Kültür Varlıklarını Koruma Bölge Kurulu'nun 22.10.2021-12654 tarih ve sayılı kararı ile I ve III derece Arkeolojik Sit Alanı olarak tescil edilmiş olması da bize doğru iz üzerinde olduğumuzu göstermiştir.

Çivril ilçesinde tespit ettiğimiz üçüncü mezarlık ise Kufi Çayı vadisinin içerisinde, vadinin kısmen genişlediği sahada Osmanköy Mahallesi'nin bir km. kuzeybatısında bulunmaktadır. Osmanköy, Kufi Çayı'nın doğusunda söz konusu mezarlık ise akarsuyun batısında yer almaktadır. Mezarlığın yakınında eski veya yeni başka herhangi bir yerleşme bulunmamakta ve Osmanköy'e ait mahallenin 500 metre güneyinde günümüzde halen kullanılan tarihi bir mezarlığı bulunmaktadır. Vadi içerisinde bulunan mezarlık sahasında vadi boyunca kuzeydoğu-güneybatı yönünde ince uzun şekilde 80 metre kadar takip edilebilen akarsu kenarındaki bir sahada mezarlar mevcuttur (Fotoğraf 1-b). Bazı mezarların yeri çok belirgin ve baş kısmındaki taşları da oldukça sağlam ve ayakta durduğundan mezarların uzanış yönlerinden buranın da Müslüman Mezarlığı olduğu kesin olarak anlaşılmaktadır. Kufi Çayı vadisi içerisinde Aşağı Çapak Mahallesi'nin güneyinde ve doğusunda vadi tabanında mezar olabileceği düşünülen iki bölge daha bulunmaktadır. Yüzeyde yaptığımız araştırmalar sonucu buralara kesin olarak mezarlık denilememiştir. Ancak bir arkeolojik araştırma ve kazı çalışması sonucunda bu yerlerin mezarlık olup olmadığı kesinleşebilecektir.



a. Özemirci Mah. Şehitler Mezarlığı b. Osmanköy Yakınlarında Mezarlar c. Kufi Çayı Kenarında Tarihi Mezarlık

Fotoğraf: 1. Çivril İlçesinde Farklı Bölgelerde Tarihi Mezarlıklar (H. Kara Arşivi).

Yeni bulunan mezarlıklar dışında araştırmalarımızın Çivril’de yoğunlaşmasını sağlayan bir diğer önemli faktör de sahada anlatılan ve savaş malzemeleri bulunduğu ile ilgili bir söylencedir. Bu anlatıların en önemlisi 1951-1952 yıllarında Kufi Çayının kanal içerisine alınarak Işıklı Gölüne bağlanması sırasındaki hafriyat çalışmalarında savaş ekipmanlarının bulunmuş olduğudur. Kufi Çayının boğazdan çıkarak Çivril ovasına girdiği ve sık sık taşkınlara neden olduğu bu kesimde nehrin yönü güneydoğuya doğru döndürülerek yatağı 12 km. uzunluğunda bir kanal içerisine alınıp Işıklı Gölüne bağlanmıştır. Kanal çalışması sırasında da bol miktarda savaş malzemesi bulunduğu halk arasında anlatıla gelmiştir. Bu anlatının uzun bir süre takibi yapılarak kaynak kişisi tespit edilmiştir. Bodrum’da yaşadığı belirlenen birinci kaynak kişi ile 03 Kasım 2018 tarihinde Bodrum Kumbahçe Mahallesiindeki konutunda bir röportaj yapılmış, anlatıları hem görsel olarak hem de yazılı olarak imzası ile kayıt altına alınmıştır. Kaynak kişinin (Fotoğraf 2-a) anlatımına göre kendisi; 1951-1952 yıllarında; 18-19 yaşlarında liseyi bitirdiği dönemde Çivril’de inşa edilen Işıklı Barajı Setti ve Kufi Çayı Kanalı inşaatını üstlenen firmanın Çivril İlçesi Sundurlu Köyü tren istasyonunda bulunan şantiyesinde harita sorumlusu olarak görevlendirilmiştir. Kanal yapmak için nehir yatağı genişletilerek hafriyat alınırken çamur ve toprak içerisinde çürümüş, parçalanmış ve kırık halde kılıç, kalkan, mızrak vs. gibi savaş malzemelerinin bulunduğu, bunların iki kamyon içerisinde Sundurlu tren istasyonu şantiye sahasına döküldüğü, burada 15 gün kadar açık şekilde bekletildiği, toprağın içerisinde kılıç, mızrak, kalkan vb. parçalarını gördüğünü ve Sundurlu’da o günlerde bu malzemelerin eski bir savaşın kalıntıları olduğu şeklinde yetkililerin kendi aralarında konuştuklarını anlatmıştır. Onun ifadesine göre bu malzemeler 15 gün sonra tarihçi veya asker olarak ifade ettiği bir kişi tarafından Sundurlu tren istasyonundan alınarak bilmediği bir yere götürülmüştür (KK-1).

1951 veya 1952 yılında gerçekleşen bu olayın bütün araştırmalara rağmen ne tren istasyonlarında ne de Çivril İlçe Kaymakamlığı veya Denizli Valiliğinde herhangi bir izi bulunamamıştır. Üzerinden 70 yıldan daha fazla bir süre geçtiği için olayın herhangi bir şahidini de bulabilmek oldukça zordur. Bu anlatı ve hadise tarafımızca Sundurlu Mahallesi de araştırılmış, yaşlılarla görüşülmüş ve nihayet 2023 yazında bir görgü şahidine ulaşılabilmıştır. Kanal sahasında savaş malzemesi bulunması olayına şahit olan ikinci kaynak kişi (Fotoğraf 2-b), Çivril İlçesi Sundurlu Mahallesi de ikamet etmektedir. 1930 doğumlu olan kaynak kişi ile 28 Ağustos 2023 tarihinde Sundurlu Mahallesi de görüşülerek görüntülü kaydı alınmıştır. O günlerde 22 yaşında olan ikinci kaynak kişimiz de olayı birinci kaynak kişinin anlattıklarını teyit eder biçimde aktarmıştır. Hafriyat içerisindeki savaş malzemeleri bulunmasının aynen yukarıda anlatıldığı gibi olduğunu, birinci kaynak kişiyi, şantiye doktorunu ve kanalı yapan müteahhidi tanıdığını, iki kamyon toprak ve çamur yığını içerisindeki savaş malzemelerine şahit olduğunu, bu malzemelerin daha sonra trene yüklenerek Sütlaç istasyonu istikametine götürüldüğünü fakat tam olarak nereye gittiğini bilmediğini, o yıllarda istasyonda çalışanların tamamının da günümüzde hayatta olmadıklarını kesin olarak ifade etmiştir (KK-2). Kaynak kişilerce anlatılan iki kamyon kadar toprakla karışık halde savaş malzeme kalıntılarının Kufi Çayından çıkarılmış olması bile; tek başına bu savaşın Kufi Çayı Boğazında yapıldığını açıklamaya yetecektir. Bu kayıp malzemeleri arama çalışmaları halen devam etmektedir.



1.Kaynak Kişiyile 03.11. 2018 Tarihinde Bodrum, Kumbahçe Mahallesiinde Yapılan Görüşme



2.Kaynak Kişiyile 28.08.2023 Tarihinde Çivril, Sundurlu Mahallesiinde Yapılan Görüşme

Fotoğraf: 2. Savaş Malzemeleri Bulunmasıyla İlgili Bilgi Veren Kaynak Kişiler (H. Kara Arşivi).

2018 yılında Çivril İlçesi Çapak Mahallesi sınırları içerisinde yapılan saha araştırmalarında Kufi Çayının Sandıklı ovasından Boğaza girdiği Devretçiftliği'nin 2 km. kuzey doğusunda 1049 rakımlı tepede köylüler eski yıllarda sık sık oklar bulduklarını ifade etmişler, burada yapılan araştırmalarda belli belirsiz halde ve büyük oranda tahrip olmuş mevzi izlerine rastlanmıştır. Niketas; ordunun öncü birliklerinin geçitten geçerek hâkim bir tepede bir karargâh merkezi kurduklarını ve hendeklerle bu karargâhı korumaya aldıklarını ifade eder. “*Ordunun, tehlikeli geçidi arkasında bırakmış olan öncü birliği, bir anlamda emniyet arz eden bir tepeyi işgal ederek orada etrafi hendekle çevrili bir ordugâh kurdu*” (Niketas Khonaites, 1995).

1049 rakımlı tepe; doğu-batı yönünde 300 metre, kuzey-güney yönünde 550 metre uzunluğa sahip güneye doğru bir yarımada şeklinde uzanan ve yarımadaının güney ucundaki ovanın 960 metre yüksekliğindeki tabanına göre 80-90 metre daha yüksekte hâkim bir tepe noktasıdır. Bu tepedeki mevzi izleri kesintili olarak 50 metre kadar takip edilebilmekte ve tepenin üst kesimini çevreleyecek şekilde çemberimsi bir uzanış göstermektedir. “*Adım adım ilerleyerek imparator, bazen çarpışarak, kısmen de kan dökmeye gerek kalmadan, gruplar halinde durmadan akıp gelen ve onu esir etmek isteyen Türklerin yanından geçip nihayet büyük bir sevinç içinde, içinde buldukları sıkışık duruma üzüldükleri kadar onun akıbetinden de endişe etmekte olan ve kendisini hararetle selamlayan, önceden geçitten geçmiş birliklerin yanına ulaştı*” (Niketas Khonaites, 1995). Zaman içerisinde büyük ölçüde tahrip olan hendek izleri; Niketas'ın anlatımında yer alan ve ordunun geçitten çıktıktan sonra emniyet arz eden bir tepeyi tutarak hendekler kazmak suretiyle ordugâh oluşturdukları tepenin coğrafi özellikleri ile tıpa tıpa uyumaktadır. Savaşın sona ermesiyle birlikte Bizans ordu karargâhı bu tepeye kurulmuş ve muhtemelen Bizans İmparatoru ile Selçuklu Sultanını temsilen gelen Gabras, görüşmelerini ve barış anlaşmasını da bu tepede yapmış olmalıdır.

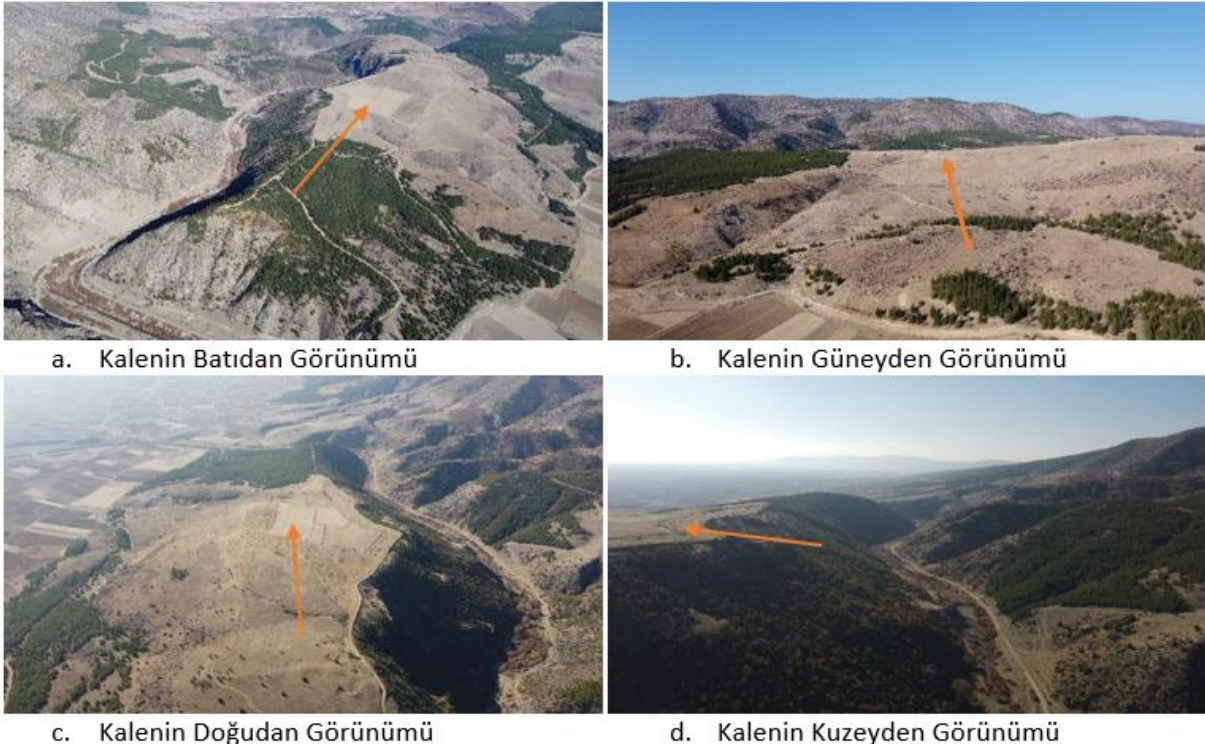
Yukarıda sıralanan bulgular; savaşın Kufi Çayı Boğazında olabileceği tezini güçlendirmiş ve bizi tarihi kalenin izlerini aramaya itmiştir. Bu amaçla tarihi kalenin yeri ile ilgili çalışmalara ağırlık verilmiştir. Bilge Umar'ın yörede yaptığı araştırmalardan sonra “kalenin kalıntılarının saptanma işini kendinden sonra gelen araştırmacılara bırakmış olması” da (Umar, 1990) araştırmalarımıza ivme kazandırmıştır.

5. YIKIK MİRYOKEFALON KALESİNİN BULUNUŞU

Kufi Çayı; Büyük Menderes nehrinin kaynak sahasındaki ana kollarından birisidir. Geç Pleistosen döneminde ana akarsu ağı oluşmadan önce nehrin ana kaynağını Kufi Çayı oluşturmaktadır. Uydu görüntüleri, Devlet Su İşleri kayıtları ve haritalar incelendiği zaman Kufi Çayı vadisinin daha derin, Dinar suyundan daha uzun, taşınan tortul miktarının daha fazla

olmasından dolayı bu akarsuyun Büyük Menderes Nehrinin başlangıcı ve ana kolu olması gerektiği ifade edilmektedir (Kazancı vd., 2011).

Afyonkarahisar ili sınırlarından doğan Kufi Çayı 98 km. uzunluğa sahiptir. 22 km. lik aşağı bölümü Kufi Çayı Boğazı veya Kufi Boğazı denilen dar bir boğaz içerisinde yer almaktadır. Çivril'in kuzeyinde Bulkaz dağı (1930 m.) ve Ortadağ (1687 m.) arasında aşağı havzasında Sandıklı ovası güneybatısından Devretçiftliği civarında dar ve derin bir boğaza giren Kufi Çayı, 935 metre kotunda boğaz içerisine girerek yaklaşık 22 km. sonra 845 metre kotunda Çivril'in 7 km. kuzeydoğusunda boğazdan Çivril Ovasına çıkış yapmaktadır. Kufi Boğazı kesiminde mesafe 22 km.'den fazla, kod farkı 90 metre ve eğim de %05'in altında seyretmektedir. Hem eğimin azlığı hem de vadi tabanının en dar kesiminde bile 8-10 metre genişliğe sahip olması; her türlü savaş arabasının ve 10 piyadenin yan yana Çivril Ovasından Sandıklı Ovasına doğru vadi boyunca geçişine imkân sunmaktadır. Modern yollar yapılmadan evvel Çivril-Sandıklı arası ulaşım Kufi Çayı vadisi içerisinden sağlanmaktaydı. Akarsuyun boğazdan çıktığı yerden itibaren Çivril ovasına doğru sık sık taşkınlar oluşturmasından dolayı tarihi dönemlerde de bu kesime büyük taşkın duvarları yapıldığı ve taşkınların etkilerinin önlenmeye çalışıldığı görülebilmektedir.



Fotoğraf: 3. Yıkık Miryokefalon Kalesinin Farklı Yönlerden Görünümü (H. Kara Arşivi).

Kufi Çayı vadisi, tarihin en erken devirlerinden beri kullanılan bir güzergâhtır. “*Arkeolojik araştırmalar, Küfü Çayı'nın açıldığı Sandıklı Ovası ve yakın çevresinin Orta Tunç Çağı'nda yoğun bir şekilde iskân edildiğini göstermiştir*” (Dedeoğlu, 2009). Dedeoğlu'nun ifade ettiği şekilde vadi içerisinde ve çevresinde tarihi dönemlerde yoğun yerleşmeler kurulmuştur. Şimşek; Eumeneia'nın tarihi ve coğrafi önemini vurgularken (Şimşek, 2011), Söğüt; bölgede yaptığı çalışmada Phrygia Bölgesinde bulunan Eumeneia kentinin Karia ve Lydia bölgelerinden gelip, iç bölgelere gitmek isteyenlerin uğramak zorunda olduğu geçiş yerlerinden birisi olduğunu belirtmektedir. Adeta bölge eski Karia, Lydia ve Phrygia üçgeninin kavşak noktası gibidir (Söğüt, 2011). Elalmış'ta yaptığı bir çalışmada Çivril'de bulunan Beycesultan Höyüğü çevresinde çok sayıda eski Bizans Dönemi kalesinin varlığından söz etmektedir (Elalmış, 2019). Akarsu vadisinin bölgenin önemli bir stratejik geçiş noktasında bulunması vadi boyunca

belirli aralıklarla küçük yerleşmelerin sıralandığı ve bu yerleşimlerin vadiyi kontrol amacıyla yapıldığını göstermektedir (Dedeoğlu, 2009). Nitekim aynı güzergâhta Kanuni Sultan Süleyman'ın 1522 yılında Rodos Seferine giderken İstanbul'dan yola çıktıktan sonra bölgede sırasıyla Sandıklı Sahrası, Kufi Çayı Vadisi, Çivril Işıklı Mahallesi ve Çivril Kavakköy Mahallesi üzerinden Denizli'ye geldiği ve buradan Rodos'a geçtiği bilinmektedir (Ertaş ve Kılıçarslan, 2017). Görüldüğü gibi hem antik dönemde hem de Bizans, Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde Işıklı'nın bulunduğu saha stratejik bir konuma sahiptir. 1175 yılında bizzat Manuel Komnenos tarafından tamir edilen Soublion Kalesi'nin bölgede kurulmuş olması da bu görüşü doğrulamaktadır.

1176 tarihinde, günümüzden yaklaşık sekiz buçuk asır önce XII. yüzyılda yıkık ve harap olan, herkes tarafından unutulmuş, Bizans İmparatoru Manuel'in İngiltere Kralına yazdığı mektupta bile bahsetmediği ve ismi çoğu kaynakta geçmeyen bu eski kale ya Roma veya daha önceki bir döneme ait olmalıdır. Kale, muhtemelen Erken Bizans Dönemi (M.S. 330-717) sonlarına doğru yıkılıp unutulmuş olmalıdır. Ancak Niketas'ın "*Çünkü bu kale yanında, tasvir edeceğim gibi, binlerce Bizanslı'nın kellesine ölümün darbesi inmiştir*" cümlesini kullandığı dikkate alındığında (Niketas Khonaites, 1995) bu eski kalenin Erken Bizans döneminde yıkılma ihtimalinin yüksek olduğu ve en azından bu durumun Niketas tarafından bilindiği görülmektedir. Kale, Anadolu'ya akınların yapıldığı IV.-VII. yüzyıllar arasındaki Bizans-Sasani Savaşları veya en geç VII.-X. yüzyıllar arasındaki Bizans-Arap Savaşları sırasında yıkılmış, dolayısıyla unutulmuş ve hafızalardan silinmiş olmalıdır.

Kalenin bulunabilmesi amacıyla Akarsuyun boğazdan çıktığı yerdeki tepelik alanlar gezilmiştir. Özellikle vadinin doğusunda kalan yarımada şeklindeki tepelik alana ağırlık verilmiştir. Nitekim 2023 yılı yaz aylarında nehrin doğusunda bulunan Harıldakkaya yakınlarından geçerken düzgün kesilmiş dikdörtgen prizma şeklinde bir metre uzunluğunda mimari bir blok fark edilerek kalenin ilk izlerine rastlanmıştır (Fotoğraf 3). Üzerinde geçme oyukları da bulunan bu blokun tek başına burada durması üzerine tepelik sahada eski bir tarihi yapı olabileceği düşünülerek bölge titizlikle incelenmeye ve bulgular aranmaya başlanmıştır.

Sahada ilk göze çarpan unsur sayıları 150'yi bulan büyük taş yığınlarıdır. Bazıları birkaç kamyonu doldurabilecek büyüklükte olan bu yığınlar üzerinde çok sayıda arkeolojik bulguya rastlanmıştır. Bir bölümü tarlaya dönüştürülen ve üzerinde kuru tarım yapılan bu sahada belirli yönlere uzanan duvar temelleri göze çarpmaktadır. Başlangıçta bu taş uzantılarının tarlaları birbirinden ayıran sınırlar oldukları ve tarladan çıkan taşların burada istiflendiği düşünülmüştür. Ancak duvarların bazı yerlerinde örgülü temeller ve büyük blokların yer alması buraların eski duvarlar olduğunu ortaya koymaktadır. Kale bölgesinde farklı günlerde dolaşıldıkça izleri silinen bu duvarlar ve kalenin bazı bölümleri belirginleşmeye başlamış ve buranın bir kale veya eski yerleşme olabileceği kararına varılmıştır. Bunun üzerine aynı yıl müteakip defalar söz konusu bölgeye gidilmiş, fotoğraflar çekilmiş, drone görüntüleri ve topografya haritaları üzerinde büro çalışmaları yapılmış, dikkati çeken her unsur bir sonraki saha gezisinde yerinde görülerek incelenmiştir.

6. BULGULAR

Yıkık Miryokefalon kalesi ile ilgili tespit edilen ilk bulgulara göre Çivril'in Homa (Gümüşsu) yerleşmesinden Işıklı'ya ve Işıklı'dan da Kufi Çayı Vadisi boyunca Sandıklı Ovasına devam eden tarihi yol üzerinde Kufi Çayı Boğazının sona erdiği ve akarsuyun Çivril Ovasına kavuştuğu yerde Işıklı ve Koçak Mahalleleri arasında bulunan Harıldakkaya Tepe ve 1004 rakımlı tepe arasında eski bir Roma veya öncesi dönemi yerleşmesinin temelleri ve kalıntıları bulunmuştur. Kale kalıntıları; Çivril Ovası ile Kufi Çayı Boğazının birleştiği yerin doğusunda ve ova seviyesinden ortalama 100-120 metre kadar yüksekte bulunan batısı ve kuzeyi Kufi Çayı

vadisi, güneyi Çivril Ovası ile çevrelenen sadece doğudaki hafif dalgalı yamaçlardan ulaşılabilen yarımada şeklindeki stratejik tepelik alanda yer almaktadır.

Miryokefalon Kalesi ve Yakın Çevresinde Tespit Edilebilen Önemli Bulgular;

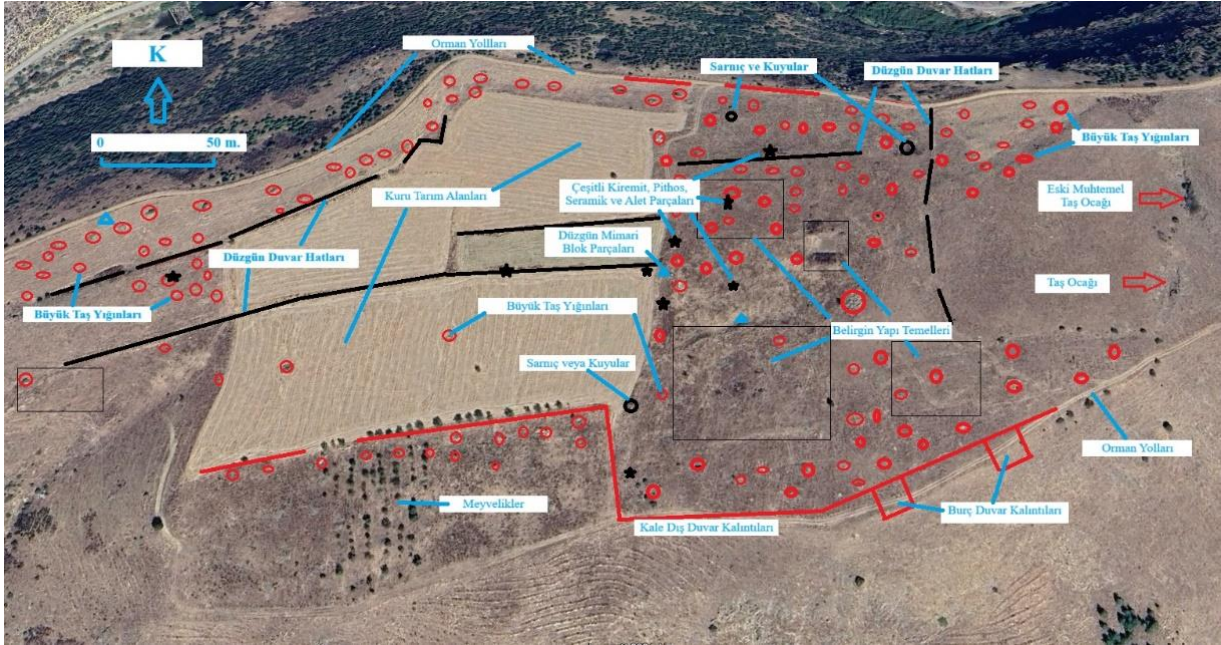
- Kale surlarının güney cephesinin çok belirgin doğu-batı yönlü temelleri,
- Kalenin güney cephesinde 2 adet dışarıya çıkıntı oluşturan kale burcu,
- Taş, toprak ve molozlarla dolmuş su kuyusu veya sarnıçlar,
- Pithos gövde parçaları (büyük saklama kapları),
- Burgulu amfora kulpu (muhtemelen çift kulplu testi) (M.S. 5.-6. yüzyıllara ait),
- Bol miktarda kâse parçaları (M.S. 5.-6. yüzyıllara ait),
- Çeşitli seramik parçaları (Demir çağı M.Ö. 4.-3. yüzyıllara ve M.S. 4. yüzyıla ait),
- Antik çağa ait çeşitli yapılarda kullanılmış mimari bloklar (kalkerlerden yontulmuş dikdörtgen prizması biçiminde muhtelif büyüklükte yapı blokları),
- Bölgedeki farklı taşlardan yuvarlak şekilde yontulmuş ve gülle olabileceği değerlendirilen 30-40 cm. çaplı taş kütleler,
- Bol miktarda tuğla kalıntıları, tavan ve yer kiremit parçaları,
- Kireçtaşından oyulmuş taş havan veya dibekler (en belirgin olanı kireçtaşından oyulmuş, dış alın genişliği 10 cm. dibek çapı 14 cm. iç derinlik 30 cm. dış yükseklik 38 cm. dış yüzeyin bir bölümü kırılmış vaziyette),
- İşlenmiş demir cüruf parçaları (kalenin doğu tarafında ve 500 metre dışında)
- Küçük taş ocağı (kalenin güneydoğu ucunda ve 50 metre dışında),
- Eski ve daha büyük taş ocağı (kalenin kuzey doğu ucunda ve 60 metre dışında),
- Tescil edilmiş Karakaya Nekropolü ve Yerleşmesi (kalenin güney yönünde ve 750 metre uzağında),
- Kale içinde ancak drone fotoğraflarıyla fark edilebilen yapı izleri,
- Kale içinde ağırlıklı olarak doğu-batı yönlü uzanan uzun duvar temelleri ve taşları.

Kale ve yerleşim kalıntılarının sınırları, uzunluğu doğu-batı yönünde 530 metreyi ve genişliği kuzey-güney istikametinde 300 metreyi bulmakta ve yaklaşık 150 dönümlük bir alanı kaplamaktadır. Kalenin doğu tarafı deniz seviyesine göre 990 metre, batı tarafı ise yaklaşık 965 metre yüksekliğinde ve hafif batıya doğru eğimlidir. Kuzeyini çevreleyen vadiden yaklaşık 100 metre, güneyinde bulunan oviden ise 120 metre kadar yüksekte bulunmaktadır. Çivril ovası ve Kufi Çayı Vadisine hâkim olan bu tepelik saha aslında oviden ve vadiden biraz yüksekte bulunan alçak bir plato sahasıdır (Şekil 3). Bölgede ilk göze çarpan ve fark edilebilen bulgular antik çağa ait çeşitli yapılarda kullanılmış kireçtaşından yontulmuş dikdörtgen prizma biçiminde muhtelif büyüklükte mimari bloklardır (Fotoğraf 4).



Fotoğraf: 4. Yıkık Miryokefalon Kalesindeki Düzgün Mimari Bloklar (H. Kara Arşivi).

Harıldakkaya civarında orman yolu kenarında ilk bulduğumuz mimari blok 100 cm. den biraz uzunca 60 cm. genişlikte ve kenarlarında belirgin geçme oyukları bulunmaktadır. Bu ıssız tepede dikkatimizi çeken ve tek başına duran bu blok kalenin keşfedilmesindeki en önemli bulgudur. Bölge gezildikçe tepenin farklı yerlerinde de başka mimari bloklara rastlanmıştır. Bunların kenarları genellikle işlem görmüş, düzgün yontulmuş ve ebatları muhtelif olmakla birlikte bazıları 1,5 metre uzunluğu bulabilmektedir.



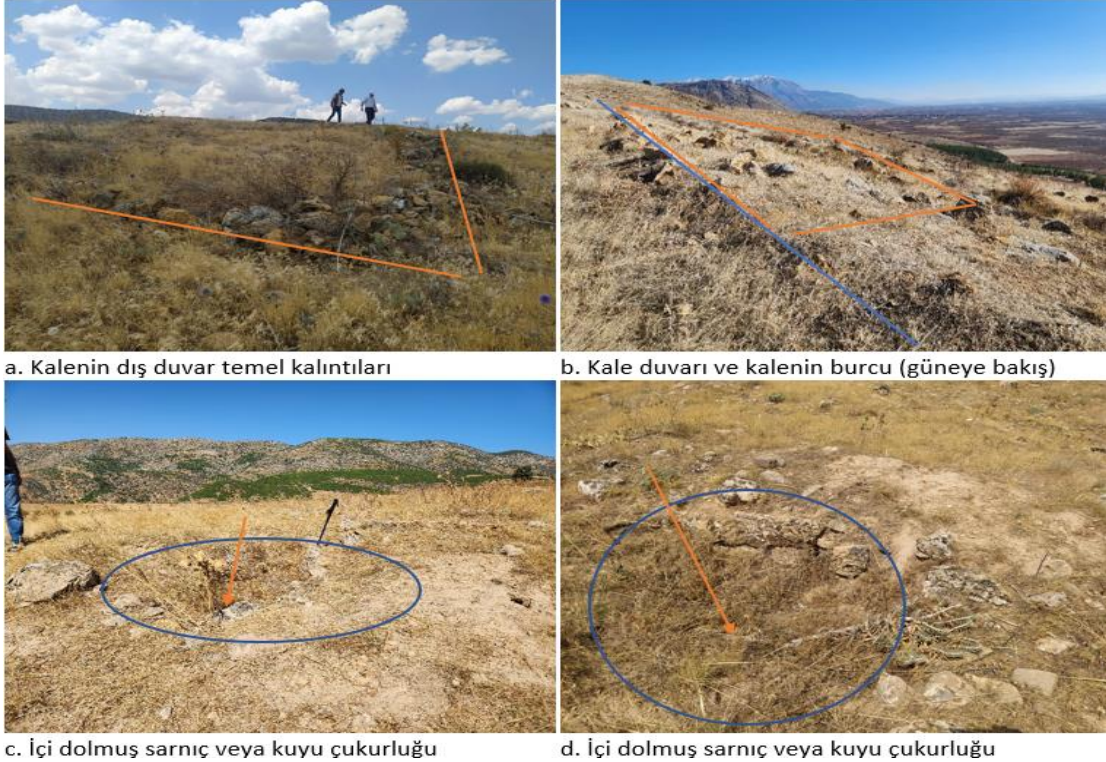
Şekil 3. Miryokefalon Kalesinin Taslak Planı.

Kalenin bulunduğu 150 dönüme yakın arazinin bir kısmında kuru tarım yapılmaktadır. Buradaki taşlar tarla sahiplerince yıllar içerisinde temizlenmiş ve belirli yerlerde yığınlar şeklinde toplanmıştır. Tepenin hem kuzeyinden hem de güneyinden kabaca doğu-batı yönlü iki adet toprak orman yolu açılmıştır. Açılan yollar, tepenin tam kenarlarından geçirildiği için yolun önemli bölümü kalenin dış surlarına denk gelmiş ve temel taşlarının bir kısmı iş

makinaleri tarafından yamaçlara doğru sürüklenmiştir. Uzun yıllar boyunca bölgedeki düzgün taşlar hem tarla sahiplerince hem de taş ticareti ile uğraşan kişilerce Işıklı, Koçak ve Çivril ilçesinin farklı mahallelerine traktörlerle taşınarak bölge adeta bir taş işletmesi gibi kullanılmıştır. Işıklı Mahallesi'nde bu taşların yıllarca taşımacılığını yapan birkaç isme ulaşılmış, kendileri hayatta olmadığı için mahallenin yaşlılarınca taşların bu kişiler tarafından taşındığı ifade edilmiştir. 1951/52 yıllarında yapılan kanalın tabanına ve yamaçlarına döşenen büyük taş bloklarının bir kısmı da muhtemelen hemen dibindeki bu kale sahasından taşınmış olmalıdır. Çünkü uzunluğu 12 km.'yi bulan ve genişliği de her iki yamaçla birlikte 20 metreye ulaşan kanal inşaatında beton yerine toprağın üzerine döşeme şeklinde büyük taş bloklar kullanılmıştır. Kanal döşemesinde kullanılan taş blokların bir kısmı oldukça düzgün şekilli olup, kale sahası ile ilgilerinin olduğu düşünülmektedir.

Kale duvarlarının güney cephesinin sur duvarı kalıntıları doğu-batı yönünde 100 metreden fazla izlenebilmektedir. Bu kesimde kalenin güney duvarları Çivril ovasına bakmakta ve ovayı kontrol etmektedir. Kalenin güney duvarlarının dış yüzeyinde uzunlukları 6 x 7 metre boyutlarında kareyi andıran birbirinden 20 metre kadar uzaklıkta iki adet kale burcu göze çarpmaktadır (Fotoğraf 5-b). Burçların olduğu yer kalenin güneydoğu ucunda bulunmaktadır. Burçlar Işıklı Gölüne, Çivril ovasına ve Dinar'a giden yola hâkim durumdadır. Burada az eğimli kuru dere yatağı yer almakta, belki de iki burcun arasında kalan sahada kalenin güneye açılan bir kapısı da olma ihtimali bulunmaktadır.

Kale bölgesinde içerisi toprak ve molozlarla dolmuş üç adet kuyu veya sarnıç benzeri su yapılarına da rastlanmıştır (Fotoğraf 5-c ve 5-d). Yuvarlak şekilli, ortası çukur olan kenarlarında daire şeklinde temellerin belli belirsiz olduğu bu çukurluklar toprak, taş, moloz gibi malzemelerle dolmuştur. Üzerinde çalı ve diken gibi bitki örtüsü de bulunduğu net bir ölçüm yapılamamakla birlikte genişliklerinin 3-4 metre kadar küçük bir oda büyüklüğünde olduğu söylenebilir. Arazi üzerinde kuru tarım yapıldığı ve tepelik bölge üzerinde 150'den fazla taş öbekleri (Fotoğraf 6) oluşturulduğu için sarnıç veya kuyuların daha fazla olma ihtimali yüksek görünmektedir.



a. Kalenin dış duvar temel kalıntıları

b. Kale duvarı ve kalenin burcu (güneye bakış)

c. İçi dolmuş sarnıç veya kuyu çukurluğu

d. İçi dolmuş sarnıç veya kuyu çukurluğu

Fotoğraf: 5. Kalenin Dış Sur (a), Burç (b), Sarnıç veya Kuyu (c ve d) Kalıntıları (H. Kara Arşivi).

Gözlemlerimiz ve çekilen fotoğrafların analizi sonucunda üç tanesinin daha belirgin olduğu tespit edilmiştir. Tepe üzerinde herhangi bir su kaynağı bulunmamaktadır. 1/25.000 ölçekli topoğrafya haritasında kuzey doğu yamaçta bir su kaynağı gösterilmiş olsa da sahada yaptığımız araştırmalarda böyle bir kaynağa rastlayamadık. Ancak kalenin hemen kuzeyinden akan Kufi Çayı vasıtasıyla kalenin su ihtiyacı karşılanmış olmalıdır.



Fotoğraf: 6. Kale Bölgesinde Yığılmış Büyük Taş Öbekleri (H. Kara Arşivi).

Miryokefalon Kale sahasının 2,5 km. doğusunda ve Işıklı'nın 1,5 km. kuzeyinde 2022 yılında yaptığımız araştırmalarda Sarıbaba Tepesinin batıdaki eteklerinde batı yönüne doğru uzanan eski su künklerinin izlerine rastlanmıştır. Su künkleri vasıtasıyla buradaki kaynaklardan Işıklı (eski Eumeneia) yerleşmesine su getirildiğini düşünmüş ve bol sayıda debisi yüksek fay kaynaklarına sahip Işıklı'ya bu suyun neden getirilmiş olabileceğine bir anlam verememiştik. İzlerine daha önce rastladığımız su künkleri sayesinde Sarıbaba Tepesinin batısındaki yamaç kaynaklarından Yıkık Miryokefalon Kalesine doğru, doğu-batı istikametinde bu su künkleri vasıtasıyla kot farkından yararlanarak su getirilme ihtimali de kuvvetle muhtemel görünmektedir. Ancak bunu kesin olarak ifade edebilmek için ara bölgelerde farklı su künkleri veya su kanalı izlerinin bulunması gerekmektedir. Bu da ancak bölgede yapılacak daha detaylı bir araştırma ile mümkün olabilecektir.

Bölgede çok sayıda pithos (saklama kabı) gövde parçaları yer almaktadır. Kalenin tarım yapılan alanlarında olduğu gibi tarım yapılmayan mera alanlarında da arazide gelişigüzel dağılmış vaziyette ve değişik boyutlarda toprak üzerinde küçük pithos parçaları mevcuttur (Fotoğraf 7-c). Bunların daha büyüklerinin toprak yüzeyinin hemen altında bulunma ihtimali yüksektir. Kale sahasında, taş yığınlarının üzerinde taşların arasında işlenmiş malzemelere de rastlanmaktadır. Bazıları oldukça dikkat çekici olan bu malzemelerden iki tanesi havan, dibek veya değirmen olarak kullanıldığını tahmin edebileceğimiz forma sahiptir (Fotoğraf 7-a ve 7-b). Ortası tornadan çıkmış gibi çok düzgün oyulmuş bu taşların içerisinde muhtemelen tahıllar düzgün taşlarla dövülerek/öğütülerek un haline getirilmiştir. Fotoğraf 7-d de görülen silindir

şeklinde yontulmuş vaziyette bulduğumuz 40 cm. yüksekliğindeki bir taşında ya içi oyularak havan yapılacağı ya da tahılları sürtmede kullanılacağı değerlendirilmektedir.



Fotoğraf: 7. Miryokefalon Kalesinde Havan/Dibek, Pithos Parçaları ve Yontulmuş Taşlar (H. Kara Arşivi).

Bölgede bulunan amfora kalıntılarında birisi burgulu amfora kulpu (Fotoğraf 8-c). Yüzeyle düz olanları çok olmasına rağmen burgulu olarak bir adet tespit edebildiğimiz amfora kulpu da dönemini ayırt edici özelliğinden dolayı oldukça kıymetli olduğu söylenebilir. Bu amfora kulpu arkeologlarca M.S. 5. ve 6. yüzyıllara yaşlandırılmıştır. Kale sahasında bol miktarda çeşitli dönemlere ait kâse parçaları, her tarafta gelişi güzel dağılmış farklı büyüklüklerde kırılmış halde seramik parçaları mevcuttur. Bazıları el büyüklüğünde, bazılarının küçük bir bölümü toprağın üzerinde bulunan seramik parçalarından birkaç cm. büyüklüğünde olan yüzlercesi hem tarla yüzeyinde hem de tarım yapılmayan sahada bol miktarda yer almaktadır. Kâse parçalarının da uzmanlarca M.S. 5. ve 6. yüzyıllara ait olduğu belirtilmektedir. Amfora ve kâse parçalarının aynı yüzyıllara ait olmaları kalenin bu yüzyıllarda aktif olarak kullanıldığını gösteren önemli bulgulardır. Seramik parçalarından bazıları demir çağını (M.Ö. 4.-3. yüzyıllar) işaret ederken, bazıları ise uzmanların ifadelerine göre M.S. 4. ve 5. yüzyılları işaret etmektedir. Sahada bulunan kalıntıların ön bulguları; arkeologlar ve müze uzmanları tarafından Erken Bizans, Roma veya Roma öncesi döneme ait oldukları şeklinde ifade edilmektedir. Bu veriler çerçevesinde kalede bulunan arkeolojik kalıntılar M.Ö. 4. yüzyıl ile M.S. 6. yüzyıl arasına dağılmış olarak gözükmektedir.



Fotoğraf: 8. Miryokefalon Kalesinde Burgulu Amfora Kulpu ve İşlenmiş Çeşitli Taşlar (H. Kara Arşivi).

Kale bölgesinde en sık rastlanan kalıntılardan birisi tuğla ve kiremit parçalarıdır. Kalenin her bölgesinde bu kalıntılar yüzeyde görülebilmektedir. Genellikle 8-10 cm. büyüklüğe sahip bu parçalarda tuğlaların köşeleri ve iki yönüyle kiremit sırtları (Fotoğraf 9-a ve 9-b) çok belirgindir. Bazılarının büyüklüğü genişlik ve uzunluk olarak 25-30 cm. yi bulmaktadır (Fotoğraf 9-c). Tarım alanları işlendikçe muhtemelen daha büyük olan kiremit ve tuğla kalıntıları traktörlerin toprağı onlarca yıldır sürmesine bağlı olarak gittikçe ufalanmakta, parçalanmakta ve boyutları küçülmektedir.



Fotoğraf: 9. Kale Sahasında Bol Miktarda Bulunan Tuğla ve Kiremit Parçaları (H. Kara Arşivi).

Kalede rastladığımız yüzeyde gözlenebilen bulgulardan birisi de taş gülleridir. 30-40 cm. lik taşların yontularak yuvarlaklaştırılmasıyla yapılmış güllerden bazıları taş yığınlarının içinde gözükmektedir (Fotoğraf 10). İşlem görüp yontuldukları kesin olan bu yuvarlak taşlar muhtemelen kalenin savunması amacıyla gülle olarak yapılmış olmalıdır. Bunlar mancınıklarla fırlatılarak veya elle aşağı yuvarlanarak kalenin savunmasına yardımcı olması için hazırlanmış olmalıdır. Güllerden 4-5 tanesi toprak yüzeyinde durmaktadır. Taş yığınlarının içerisinde veya toprak altında da onlarcasının bulunma ihtimali yüksektir.

Kale duvarlarının dışında güneydoğu yönünde kalenin 50-60 metre uzağında kalede kullanılmak amacıyla açılmış küçük bir taş ocağı bulunmaktadır. İlk arazi çalışmamız sırasında kalkerler içerisinde oluşmuş küçük bir dolin çukurluğu olarak değerlendirdiğimiz ve hemen kuzeyinde ikinci bir dolini andıran güney-kuzey istikametinde küçük bir vadiye benzeyen bu yerlerden ilkinin taş ocağı olabileceği arkeoloji uzmanlarınca belirtilmiştir. Bölgede sonradan yaptığımız incelemelerde daha küçük olan çukurluğun bir taş ocağı olduğu sonucuna varılmıştır. Taş ocakları çevreye göre 3-4 metre derinlikte küçük bir akarsu vadisi görünümü kazanmıştır. İçerisinde taşların bloklar halinde bütün olarak çatlatıldığı ve demir keskilerle belirli yerlerinden kırılmaya çalışıldığı izleri halen görülebilmektedir. Kaledeki küçük yapıların bir bölümünde hemen kenarındaki küçük taş ocağının taşları kullanılmış olmalıdır. Bu küçük taş ocağının 35 metre kuzeydoğusunda vadi şeklinde daha büyük bir çukurluk vardır. Burası da daha önceki döneme ait eski bir taş ocağı görünümündedir. Çünkü kırılma, çatlatma izleri yok olmuştur. Her iki taş ocağının kalenin doğu sınırlarının 50-60 metre dışında olması güneyden kuzeye doğru bir küçük akarsu vadisi şeklinde uzanmaları, her iki çukurluğun, taş ocağı işlevinden ziyade kalenin yarımada şeklindeki doğu girişi önünde yapay bir hendek oluşturarak kalenin savunmasının güçlendirildiği fikrini de akla getirmektedir.



Fotoğraf: 10. Farklı Boyutlarda İşlenmiş Taş Gülleler (H. Kara Arşivi).

Kalenin kapısı veya girişinin nerede olduğu net olarak belirlenememiştir. Ancak yarımadanın kuzeyi ve batısı Kufi Çayı, güneyi de Çivril ovası ile çevrelediğinden yarımadanın doğusunda kalenin ana kapısının veya girişinin olması muhtemeldir. Ancak güneydoğusundaki iki burcun arasındaki kesimde de bir kapı olma ihtimali düşünülmektedir. Kale olduğu düşünülen sahada aynı zamanda tarım yapıldığı için muhtemel yapılardan kalan taşlar tarlaların içerisinde belirli yerlerde öbekler şeklinde biriktirilmiştir. Bu taşların kalenin ana parçaları olmayıp kale içerisindeki küçük yapılara ait olduğu düşünülmektedir. Ancak aralarında büyük kesme taşlara da rastlanmaktadır. Hem kuzey hem de güneyde sınırı oluşturan kale surlarına paralel olarak bazen de duvar temelini tam üzerinden orman ve tarla yolları açıldığı için duvar taşlarının bir bölümü yamaçlardan yuvarlanmış olmalıdır. Kalenin içerisinde uzanan duvar izleri de dikkati çekmektedir (Fotoğraf 11). Bu duvarlar kalenin dış duvarlarına göre çok daha belirgindir ve metrelerce kesintisiz izlenebilmektedir. Bazı duvarların büyük ihtimalle kale bölgesindeki tarlaların açılması sırasında doğal sınır olarak belirlendiği rahatlıkla anlaşılmaktadır. Çünkü kale üzerindeki dördü büyük ve birisi küçük tarla ile bir adet meyve bahçesinin sınırlarının

uzanışı ve sınır hatlarının düzgün olmayışı; bunların sınırlarının kaledeki duvarlara göre şekillendirildiğini göstermektedir. Bu duvarların düzgün taşları sökülerek götürülmüş ve tarlaların işlenmesi sürecinde yüzeye çıkan taşların bir bölümü temeldeki duvarların üzerine toplanarak yığınlar oluşturulmuştur.



Fotoğraf: 11. Kale İçerisinde Farklı Yönlere Doğru Uzanan Duvar Kalıntıları (H. Kara Arşivi).

Yıkık Miryokefalon Kalesinin bulunduğu saha içerisinde 3-4 farklı yerde kale içi yapıların izleri ve temelleri görülebilmektedir. Arazi çalışmaları sırasında fark edilemeyen, topoğrafya haritalarında gözükmeyen, hatta Google Eart görüntülerinde bile belirlenemeyen bu yapı izleri ancak farklı yüksekliklerden çekilmiş drone fotoğrafları incelendikten sonra fark edilebilmiştir. Bu yapılardan üç tanesi kalenin doğusunda bir tanesi de kalenin batısında yer almaktadır (Fotoğraf 12).



a. Kalenin batısında yapı temel kalıntısı

b. Kalenin güneydoğusunda yapı temel kalıntısı

Fotoğraf: 12. Kale İçerisinde Muhtelif Yapı Temellerinin Drone Görüntüleri (H. Kara Arşivi).

Kalenin XII. yüzyılda yıkık olduğu ve muhtemelen daha önceki bir dönemde yıkıldığı dikkate alındığında zamanın tahribatı, taşların inşaat malzemesi olarak başka yerlere taşınması, yol ve

tarla açmaların etkisi, Kufi kanalı inşaatında kullanılmış olması gibi nedenlere bağlı olarak kaleye ait malzemeler büyük oranda taşınmış, tahrip edilmiş ve erozyona uğramıştır.

Kalenin kuzey doğusunda ve 500 metre uzağında işlenmiş demir cüruf kalıntılarının yoğunlaştığı bir saha yer almaktadır. Kalenin dışında ve taş ocaklarının kuzeydoğusundaki bu sahada yüzeyde içerisinde demir cürufları gözüken el büyüklüğünde ve daha küçük materyallere de rastlanmaktadır. Bu kesimin kale ile bağlantılı ve belki de kalenin dışında demir ocaklarının yer aldığı, kılıç, kalkan, ok, nal vb. demir aletlerin burada işlenmiş olabileceği düşünülmektedir.

Kalenin 750 metre güneyinde yamaçların sona erdiği ve ovanın başladığı sınıra yakın bir bölgede daha önceden mezar olarak tespitini yaptığımız bir saha; 22.10.2021 tarihinde Aydın Kültür Varlıklarını Koruma Bölge Kurulu tarafından I. ve III. derece Arkeolojik Sit Alanı “*Karakaya Nekropolü ve Yerleşmesi*” olarak tescil edilmiştir. Bu tescil de göstermektedir ki kalenin 750 metre uzağında bizim mezarlık olarak fark edebildiğimiz yerde arkeologlar yaptıkları incelemelerde büyük bir nekropol alanını tescillemişler ve buranın aynı zamanda bir yerleşme olduğunu belirtmişlerdir. Ancak 750 metre uzaklıkta tepede olan kale ve yerleşmeyi fark etmemişlerdir.

Yukarıda tarafımızca açıklanmaya çalışılan, yeri belirtilen, numuneleri fotoğraflanan bulgular Denizli'nin Çivril ilçesi yakınlarında Çivril'in kuzeydoğusunda Işıklı, Koçak ve Çağlayan Mahalleleri arasında kalan üçgen bölgenin arasında, Kufi Çayının boğaz kesiminden Çivril Ovasına çıktığı yerin hemen doğusundaki tepelik alanda M.Ö. 4. yüzyıl ile M.S. 6. yüzyıllar arasında varlığını sürdürmüş önemli bir yerleşimin kurulduğuna işaret etmektedir. Niketas Khonaites'in anlatımına göre 1176 yılında yıkık ve harap halde bulunan *Miryokefalon Kalesi* yüzyıllardır aranan ve yeri bulunamayan “*bu yıkık kale*” olmalıdır.

7. SONUÇ ve TARTIŞMA

Miryokefalon Savaşının yapıldığı yerin hemen yakınında bulunan ve literatürde kayıp olarak ifade edilen Yıkık Miryokefalon Kalesinin yerini ortaya koyan bu çalışmada, önemli bulgulara rastlanmıştır. Denizli'nin Çivril İlçesi'nin 7 km. kuzeydoğusunda bulunan Roma veya Öncesi döneme ait yerleşim yeri ve kale kalıntısının büyük ihtimalle “Kayıp ve Yıkık Miryokefalon Kalesi” olduğu değerlendirilmektedir. Kalıntıları büyük oranda zamanın ve insanların tahribatına uğramış Harıldakkaya Tepesinin doğusundaki kale sahasının günümüze kadar ulaşabilmiş son izlerinin ve yüzeyde sürekli tahribe açık ve kaybolmaya elverişli arkeolojik kalıntıların acilen koruma altına alınması gerekmektedir.

Kale sahasında gözlenebilen arkeolojik kalıntıların M.Ö. 4. yüzyıl ile M.S. 6. yüzyıllar arasındaki yaklaşık 10 asırlık bir döneme sıkışmış olması burada en az 1000 yılı aşkın bir süre devam etmiş eski ve büyük bir yerleşimin varlığını kesin olarak ortaya koymaktadır. Şimdilik M.S. 6. yüzyıldan sonraki dönemlere ait bir bulguya rastlanmaması; buradaki yerleşimin 1176 yılından en az 5-6 asır evvel varlığını sonlandırdığını; bunun da yaklaşık olarak Anadolu'ya akınların yapıldığı IV-VII. yüzyıllar arasındaki Bizans-Sasani Savaşları veya en geç VII.-X. yüzyıllar arasındaki Bizans-Arap Savaşlarına denk gelme ihtimalinin yüksek olduğunu göstermektedir.

İlk defa tarafımızca literatüre kazandırılan Çivril İlçesi yakınlarındaki “*Yıkık Miryokefalon Kalesinin*” çok yakın gelecekte yapılacak detaylı disiplinler arası araştırmalar ve arkeolojik kazılarla varlığı ve zaman aralığı kesin olarak ortaya konulacaktır. Yapılacak çok disiplinli bir çalışma ile çıkacak arkeolojik bulgular, mezar kalıntıları, savaş aletleri ve diğer ipuçları ile birlikte kalenin yeri resmi olarak tescillenerek savaş yeri tartışmaları artık son bulacaktır. *Yıkık Miryokefalon Kalesi*; bu tarihi coğrafya keşfiyle birlikte bilim dünyasına kazandırılmıştır. Sürekli yeri tartışılan bir kale olmaktan kurtularak Tarihteki önemine ve şanına yakışan

görmekli törenlerin ve kutlamaların yapıldığı bir tarihi bir kale olarak varlığını sonsuza dek sürdürecektir.

Araştırmanın Etiği

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 kaynak olan Çivril’in 1/100.000 ve 1/25.000 ölçekli topografya haritaları, Google Eart Pro programı, ArcGIS 10.8 programı kullanılmış ve saha araştırması gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarların katkı oranı eşittir.

Teşekkür

Yazarlar; sıralı olarak Çivril Belediye Başkanları Semih Dere, Niyazi Vural, Gürcan Güven ve İbrahim Hakkı Arslan’a, Ortaçağ Tarihi Uzmanı Mustafa Yılmaz, İletişim Uzmanı Dr. Hasan Sarı, kaynak kişiler Ali Çalık ve Ramazan Karabulut, Yerleşme Coğrafyacısı Dr. Rauf Belge, Nüfus Coğrafyacısı Doç. Dr. İbrahim Gökburun, Yerel Araştırmacı Hasan Gümüş, Belediye Personel Müdürü Ramazan Aydın, Yerel Araştırmacı Öğretmen Münir Sayhan, Öğretmen Nafiz Sarı, Selçuklu Tarihçisi Prof. Dr. Muharrem Kesik, Stratonikea Antik Kenti Kazı Başkanı Prof. Dr. Bilal Söğüt, Tripolis Antik Kenti Kazı Başkanı Prof. Dr. Bahadır Duman, Laodikya Antik Kenti Kazı Başkanı Prof. Dr. Celal Şimşek, Denizli Müze Müdürü Nail Uyar, Tabea Antik Kenti Kazı Başkanı Prof. Dr. Mustafa Beyazıt, Çivril Belediyesi Arkeoloğu Mikail Demirkol, Eski Işıklı Belediye Başkanı Latif Selçuk, Hocalar Kaymakamı Hakan Kara, Çivril İlçe Müftüsü Süleyman Çörekçi, Fotoğraf Sanatçısı Süleyman Cızıl, Mağara Araştırmacısı Deniz Özgür, Mimar Efecan Zeybek, Güre köyünden Cemal Koyuncu ve Mehmet Şahin’e, mahalle muhtarları, araştırmalarımıza katkı sunan Çivrillilere ve tüm emeği geçenlere; arazi aracı temin ettikleri, bizzat arazi çalışmalarına katıldıkları, rehberlik ve şoförlük yaptıkları, fotoğraf paylaştıkları, drone görüntülerini sağladıkları, arkeolojik buluntuları değerlendirdikleri, kaynak kişileri bulmamıza yardımcı oldukları, görüşlerini paylaştıkları ve her zaman bizlere kapılarını açtıkları için teşekkür ederler.

KAYNAKÇA

- Angold, M. (1999). The road to 1204: The Byzantine background to the fourth crusade, *Journal of Medieval History*, 25(3), 257-278
- Ayiter, K. (1981). Myriokephalon savaşı nerede olmuştur?, *VIII. Türk Tarih Kongresi*, Ankara 1981, s. 599-701.
- Bakır, A. (2014). Myriokephalon savaşı esnasında Anadolu’da siyasi durum ve Uluborlu coğrafyasında savaşın yeri, Isparta Bölgesinin Tarihi Coğrafyası ve Myriokephalon Savaşı Sempozyumu (19-20 Haziran 2014), SDÜ. *Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayısı* s.71-96.

- Balık, İ. & Kara, H. (2020). *Miryokefalos savaşının yeri ile ilgili yeni görüşlere eleştirel bir bakış*, “Çivril Tarihi ve Miryokefalos Zaferi” (Ed:Y. Kılıç ve T. Tok), Denizli Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları, Denizli, s.41-66.
- Başkaya, M. (2019). *Miryokefalos Savaşı ve Kızılören*, Miryokefalos Savaşı Kızılören Çalıştayı, (Ed.:Murat Emre), Hazer Ofset, Kızılören, s.18-21.
- Ceylan, M.A., (2016). Coğrafi perspektiften Myriokefalos Savaşı'nın yeri ve Konya Bağırsak Boğazı, *Selçuklu Araştırmaları Dergisi*, 5, 69-94.
- Ceylan, M.A. (2017). Myriokefalos savaşı (17 Eylül 1176) açısından Konya Bağırsak Boğazının coğrafi özellikleri, *S.Ü. Selçuklu Araştırmaları Dergisi*, 7, 1-39
- Ceylan, M.A. & Eskikurt, A. (2001). Kufi Çayı Boğazı'nın doğal ve tarihî coğrafyası, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 1(3), 123-152.
- Dedeoğlu, F. (2009). Denizli-Çivril ilçesi yüzey araştırması verileri ışığında M.Ö. 2. Binyılda yukarı Menderes Havzası yerleşim düzeni, *Altan Çilingiroğlu'na Armağan, Yukarı Denizin Kıyısında Urartu Krallığı'na Adanmış Bir Hayat*, (Ed. H. Sağlamtimur, E. Abay vd.), İstanbul, s.241-257.
- Dirimtekin, F. (1972). Selçukluların Anadolu'da yerleşmesini sağlayan iki zafer, *Malazgirt Armağanı*, Ankara, s.231-250.
- Elalmış, A. (2019). Belgelerdeki Beycesultan Höyüğü ve çevresinde bulunan Bizans Dönemi kaleleri, *Ortaçağ Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 264-275.
- Ertaş, M.Y. & Kılıçaslan, H. (2017). Rodos'un fetih günlüğü Kanuni Sultan Süleyman'ın Rodos seferi rûznâmesi, *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(1), 1-36
- Ioannes Kinnamos (2001). *Ioannes Kinnamos'un Historia'sı (1118-1176)*, (Çev.İşın Demirkent), Türk Tarih Kurumu, Ankara.
- Kaya, M.A. (2003). Anadolu'daki Roma garnizonları. *Tarih İncelemeleri Dergisi* XVIII (2), 83-94
- Kayapınar, L., Hocaoğlu, B.- Vardar, S. & Cevrioğlu, M.H. (2017). Miryokefalos Muharebesi'nin mahalli üzerine mülâhazalar: Bizans kaynakları, *USAD*, 7, 105-124.
- Kaynak Kişi-1 (KK-1), Ali ÇALIK, 1933 Denizli, Çivril doğumlu, Lise Mezunu, Bodrum, Kumbahçe Mahallesiinde ikamet ediyor. (03 Kasım 2018 tarihinde Bodrum, Kumbahçe Mahallesiindeki konutunda yapılan görüşme).
- Kaynak Kişi-2 (KK-2), Ramazan KARABULUT, 1930 Afyonkarahisar, Dinar, Genceli Doğumlu, Okuma yazma biliyor, diplomasız, 1935 yılından bu yana Denizli, Çivril, Sundurlu Mahallesiinde ikamet ediyor (28 Ağustos 2023 tarihinde Çivril, Sundurlu Mahallesiinde köy parkında yapılan görüşme).
- Kazancı, N., Gürbüz, A., & Boyraz, S. (2011). Büyük Menderes nehri'nin jeolojisi ve evrimi. *Türkiye Jeoloji Bülteni*, 54(12), 25-56.
- Kesik, M. (2023). *Çivril'de Kazanılan Büyük Zafer Myriokephalon 1176*. Bilge Kültür-Sanat Yay. İstanbul.
- Konecny, M. (2012). The road to Myriokephalon: the policy of the Byzantine Emperor Manuel I Komnenos in Asia Minor (1143–76), *Oriental Archive* 80(3), 371-388.
- Kurgun, L. (2002). Denizli ili yer adları, (2 Cilt), *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Denizli.

- Menemencioğlu, S. (2021). Alman İmparatoru Friedrich Barbarossa'nın Anadolu Harekâtı ve III. Haçlı Seferi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İzmir.
- Mimiroğlu, M. & Kocaman, M. (2017). 2016 Miryokefalon Savaşı yüzey araştırması buluntuları, *Hamideli Tarih*, 4, 26-29.
- Niketas Khoniates (1995). *Historia (Ioannes ve Manuel Komnenos Devirleri)*, (Çev.Fikret Işıltan), Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Ramsay, W. M. (1960). *Anadolu'nun tarihi coğrafyası*, (Çev.Mihri Pektaş), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Roche, J.T. (2008). Conrad III and the second crusade in the Byzantine Empire and Anatolia, 1147, *A Thesis Submitted for the Degree of PhD at the University of St. Andrews*
- Sakarya Bozalioğlu, T.M. (2014). De Re Miliari'ye göre X. Yüzyılda Bizans sefer organizasyonları hakkında bazı notlar. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)* XVIII, 223-233.
- Sayhan, M. (2016). Miryokefalon Zaferi ve Çivril, *Denizli Çınar*, 3, 10-13.
- Shlyakhtin, R. (2008). The failed experience why did Manuel Komnenos lose the battle at Myriokephalon. *Annual of the Department of Medieval Studies*. 14, 137-150
- Sinclair, K.J. (2012). War writing in Middle Byzantine historiography sources, influences and trends, *Centre for Byzantine, Ottoman and Modern Greek Studies Institute of Archaeology and Antiquity College of Arts and Law A thesis the degree of Doctor of Philosophy, University of Birmingham*, Birmingham.
- Söğüt, B. (2011). Işıklı Kasabasında bulunan Hellenistik ve Roma Dönemine ait mimari elemanların genel bir değerlendirmesi, (*Eumeneia, Şeyhlü-Işıklı*, Ed: B. Söğüt), Ege Yayınları, İstanbul, s.73-92.
- Sparapet, Smbat (2005). *The Chronicle*, (Trs. Robert Bedrosian), Long Branch, New Jersey.
- Stone, A.F. (2003). Dorylaion revisited. Manuel I Komnenos and the refortification of Dorylaion and Soublaion in 1175. *Revue des Etudes Byzantines*, 61(1), 183-199
- Şimşek, C. (2011). "Eumeneia'nın Coğrafi, Tarihi ve Siyasi Yapısı", (*Eumeneia, Şeyhlü-Işıklı*, Ed: B. Söğüt), Ege Yayınları, İstanbul, s.47-60.
- Tekin, A. (2008). Apameia kentinin, tarihi coğrafyası ve sikkeleri, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klasik Arkeoloji Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir
- Thonemann, P. (2009). *The maeander valley: a historical geography from antiquity to Byzantium*, Cambridge University Press, Cambridge
- Topraklı, R. (2016). Yeryüzü değişikliğine bağlı yorum hataları: Alaşehir ve Lâdik Neresidir? *SUTAD*, 39, 457-476
- Turfan, K. (1991). Myriokephalon savaşı'nın yeri üzerinde yeni araştırmalar, *X. Türk Tarih Kongresi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu, s.1117-1155
- Umar, B. (1990). Myriokephalon Savaşı'nın yeri, Çivril Yakınında Kufi Çayı vadisi, *Bellekten*, Ankara, s. 99-116.
- URL-1 Tabula Peutingeriana, <https://fliphtml5.com/twrwb/mvzf/basic> (Erişim:15.11.2023)
- URL-2 <https://support.google.com/earth/answer/21955?hl=tr> (Erişim: 10.09.2023)

Yılmaz, M. (2019). “Anadolu’nun Türkleşmesinde Denizli”, Boy Yayınları, Denizli.

Research Article

Tarihi Coğrafya Açısından Önemli Bir Keşif: “Yıkık Myriokefalon Kalesi”

An Important Discovery in Terms of Historical Geography: “Ruined Myriokephalon Castle”

Hasan KARA & İbrahim BALIK

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The Battle of Myriokephalon, which took place on September 17, 1176, between the Seljuk State of Turkey and the Byzantine Empire, resulted in a decisive victory for the Turks. The location of the Battle of Myriokephalon, which ensured that Anatolia became a permanent Turkish homeland, is still uncertain. Debates about exactly where the battle took place have persisted for over a century. Dozens of theories have been put forward regarding the location of the battle; however, none have been able to end the debates. Given that the historical records at hand are clear, the location of the battle will be determined by new discoveries and field findings. The exact location of the Myriokephalon Castle, which gave its name to the battle and is unknown, will also put an end to the debates about the location of this battle. In the search for historical traces, intensive field research has been carried out for years on all locations in the Çivril district that are strategically considered to be castles and that comply with the descriptions and topography in Niketas Khonaites’ *Historia*. Traces of an ancient Roman or pre-Roman settlement were found between Harıldakkaya and Karakaya hills located on the ridges just east of where the Kufi Stream comes out to the Çivril plain and the strait ends, on the old historical road from Çivril’s Gümüşsu (Homa) settlement to Işıklı and from there to the Kufi Stream Valley. Traces of a very large and old settlement were found in the strategically positioned hilly area in the shape of a peninsula, which is approximately 120 meters higher than the highest level of the Çivril plain between the intersection of Kufi Stream Strait with the Çivril plain and can be reached from the gently undulating slopes to the east, surrounded by Kufi Stream Valley to the west and north and the Çivril Plain to the south.

Methods

Since 2010, field research has been conducted in the entire Çivril district focusing on various locations where the topographic conditions appeared suitable. The goal was to locate the site of the battle and the ruins of the Myriokephalon Castle, which was destroyed eight and a half centuries ago and is considered lost due to the inability to determine its exact location today. The valleys and hilly areas where the fieldwork was conducted in the Çivril district were determined using 1/25,000 scale topographic maps of the field and the Google Earth Pro software. All studies in the literature, historical maps, and the Tabula Peutingeriana map were examined to determine the routes of ancient Roman, Byzantine, and Seljuk roads. All place names on the topographic maps in the Çivril district were analysed, and places that could bear traces of the battle were marked. Historical cemeteries and sites considered to be graves were also identified. Research trips were made to each point on various dates. In all the villages of

Çivril where research was conducted, elderly people and shepherds were interviewed to obtain clues about the subject, legends about wars, hearsay, opinions, and information about old caravan routes. Very detailed field research was conducted by traveling the Çivril district from the periphery to the centre and from the centre to the periphery multiple times together with scientists from different disciplines. Based on the clues obtained, the areas to be examined were narrowed down, and detailed fieldwork was carried out again in the summer of 2022 and 2023. Scientists from the Denizli Museum Directorate and the Archaeology Department were brought to the field, and their opinions were sought to interpret the remains and findings. The findings detected in the field were also photographed and analysed by various subject-matter experts. Drone images of the region were taken in collaboration with archaeologists from the Çivril Municipality. A topographic map of the castle and its immediate surroundings in Çivril was prepared using the ArcGIS 10.8 software, and the location of the castle was drawn with the help of Google Earth Pro imagery.

Findings

According to the first findings regarding the ruined Myriocephalon Castle, the foundations and ruins of an ancient Roman or pre-Roman settlement were found between Harıldakkaya Hill and Karakaya Hill, where the Kufi River Gorge ends and the stream flows into the Çivril plain, on the historical Roman road that runs from the Homa (Gümüşsu) settlement of Çivril to Işıklı and from Işıklı along the Kufi River Valley. The castle ruins are located in a strategic, hilly area in the form of a peninsula, which is accessible only from the gently undulating slopes in the east, surrounded by the Kufi River Valley to the west and north, and the Çivril Plain to the south, to the east, where the Çivril Plain and the Kufi River Gorge meet. The boundaries of the castle and settlement ruins are 530 meters long from east to west and 300 meters wide from north to south, covering an area of approximately 150 acres. The east side of the castle is 990 meters above sea level, and the west side is approximately 960 meters high. It is approximately 100 meters above the Kufi Stream Valley surrounding it to the north, and 120 meters above the Çivril plain to the south. This hilly area, which dominates the Çivril plain and the Kufi Stream Valley, is actually a low plateau area slightly higher than the plain and the valley. The first findings that stand out in the research are architectural blocks of various sizes in the form of rectangular prisms carved from limestone used in various structures belonging to the ancient age. Their edges are smoothly carved and their sizes vary, although some can be up to 1.5 meters long. The basic sections of the southern facade of the castle walls can be traced for more than 100 meters. Additionally, two square-shaped castle bastions, each measuring 4.5 meters, stand out on the southern walls of the castle. Well-like or cistern-like water structures filled with soil and rubble, numerous pithoi body fragments (storage jars), screwed amphora handles, bowl fragments, numerous ceramic fragments, brick and tile pieces, and stone-carved mortars or mortars were found. While some of the ceramic fragments indicate the Iron Age (4th and 3rd centuries BC), amphora, bowl, and tile fragments are dated to the 5th-6th centuries AD. According to archaeologists and museum experts, the preliminary findings suggest that the remains found in the field belong to the Early Byzantine, Roman, or pre-Roman periods. Outside the castle walls, there is a small quarry 50 meters away that was opened for use in the castle and an area 500 meters away where processed iron slag is concentrated. Karakaya Necropolis, registered as a 1st- and 3rd-degree archaeological site by the Aydın Cultural Heritage Protection Regional Board on 22.10.2021, is located in an area close to the plain border, 750 meters south of the castle. The findings mentioned above indicate the existence of an important settlement near Çivril between the 4th century BC and the 6th century AD. According to Niketas Khonaites, the Myriocephalon Castle, which was found in ruins and derelict in 1176, must be this ruined castle, which has been sought for centuries and whose location has not been found.

Conclusion and Recommendations

It is concluded that the Roman or pre-Roman settlement and castle ruins located 7 km northeast of Çivril are most likely the “Lost and Ruined Myriokephalon Castle”. The castle site and archaeological remains on Harıldakkaya Hill, the last remains of which have survived to the present day, must be taken under protection urgently. The existence and period of the ruined Myriokephalon Castle near the Çivril district, which was first introduced to the literature in the present study, should be firmly established through detailed archaeological research and excavations to be carried out very soon. The location of the castle should be registered with the archaeological findings, grave remains, and other clues to be obtained with a wide-ranging interdisciplinary study; thus, the debates about the battlefield should come to an end. The Myriokephalon Castle should continue its existence in history as a place where magnificent celebrations were held, instead of remaining merely a castle whose location is debated.