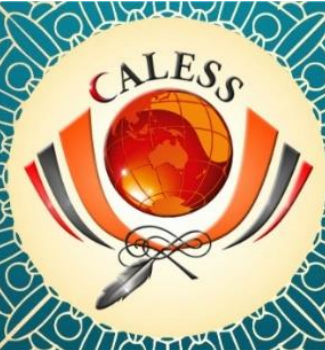


# CALESS

International Journal of Current  
Approaches in Language,  
Education and Social Sciences



Uluslararası Dil, Eğitim ve  
Sosyal Bilimlerde  
Güncel Yaklaşımlar Dergisi

Международный журнал  
актуальных подходов в языке,  
образовании и общественных  
науках

CALESS is refereed journal published biannually.

The language of CALESS is English, Russian, Turkish and French.

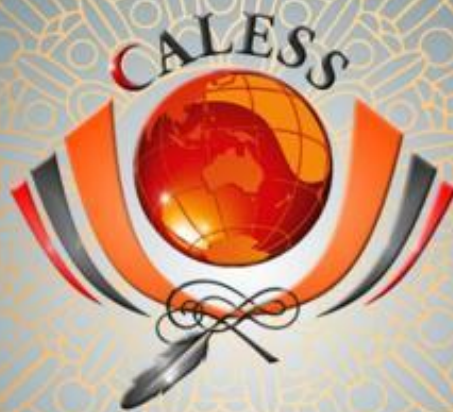
Researches about language, language education, education and social sciences are included in CALESS.

All the liability, in terms of language, science and law, of the articles published belong to the authors but the Editorial Board of CALESS has the copyrights of the articles.

Under no circumstances can these articles be published and copied partially or fully without permission.

Editorial board has its own free will to publish the articles submitted to the journal.

Articles that are submitted to the journal are not sent back.



INTERNATIONAL JOURNAL of CURRENT APPROACHES in LANGUAGE,  
EDUCATION and SOCIAL SCIENCES

# CALESS

**Editor in Chief**  
**Assoc. Prof. Dr. Ümit YILDIZ**

**Co-Editor**  
**Ina MALANCHUK**



**Volume:2/ Issue 1 / June 2020 / ISSN:2687-2528**



## **Editorial Board /Editör Kurulu**

**Assoc. Prof. Dr. Galina MIŠKINIENE**  
Vilnius University, Vilnius / Lithuania

**Prof. Dr. Vira KUROK**  
Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv / Ukraine

**Assoc. Prof. Dr. Nina Andreevna KOPACHEVA**  
Minsk State Linguistic University, Minsk / Belarus

**Assoc. Prof. Dr. Halyna KUZNETSOVA**  
Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv / Ukraine

**Assoc. Prof. Dr. Pavel Petrovich GLAZKO**  
Minsk State Linguistic University, Minsk / Belarus

**Prof. Dr. Marja NESTEROVA**  
National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv / Ukraine

**Prof.Dr. Yusuf TEPELİ**  
Akdeniz University, Antalya / Turkey

**Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU**  
Adnan Menderes Univesity, Aydın / Turkey

**Prof.Dr. Yüksel KAŞTAN**  
Akdeniz University, Antalya / Turkey

**Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ**  
Erzurum University, Erzurum / Turkey

**Prof. Dr. Meral AKSU**  
Middle East Technical University (Emeritus F. M.), Ankara / Turkey

**Prof. Dr. Demet EROL**  
Akdeniz University, Antalya / Turkey

**Assoc. Prof. Dr. Hanife AKAR**  
Middle East Technical University, Ankara / Turkey

**Prof. Dr. Kemal ÖZCAN**  
Necmettin Erbakan University, Konya / Turkey

**Prof. Dr. Zekeriya KARADAVUT**  
Akdeniz University, Antalya / Turkey

**Assoc.Prof.Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ**  
İstanbul University Cerrahpaşa, İstanbul / Turkey

**Assoc. Prof. Dr. Ömer Tuğrul KARA**  
Çukurova University, Adana / Turkey

**Assoc. Prof. Dr. Cemali SARI**  
Akdeniz University, Antalya / Turkey

**Assoc. Prof. Dr. Ahmet AKKAYA**  
Adıyaman University, Antalya / Turkey

**Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ**  
İstanbul University, İstanbul / Turkey

## **Contact /İletişim**

**Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences  
(CALESS)**

Address: Antalya, TURKEY 07000

E-mail: calessjournal@gmail.com

[www.calessjournal.net](http://www.calessjournal.net)

[www.calessjournal.com](http://www.calessjournal.com)



## Contents /İçindekiler

June 2020 / Haziran 2020

Volume 2 Issue 1 / Cilt 2 Sayı 1

### KELİME ÖĞRENME SÜRECİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ (215 – 231)

Gülçin YILDIRIM

### ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDE YAPILANDIRMACI ÖĞRETMEN PERFORMANSI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ: BİR RUBRİK ÇALIŞMASI (232 – 256)

Birsen BAĞÇEÇİ , Mehmet BAŞARAN , Asiye ŞAHİN , Esra DOĞAN

### ETKİLİ İLETİŞİM ÖZYETERLİK ENVANTERİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK – GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI (257 – 275)

Ömer YAHŞİ , İbrahim Seçkin AYDIN

### TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GERİ BİLDİRİMLERİNDE TEKNOLOJİ DESTEKLİ ÖĞRETİM İLE GELENEKSEL ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ETKİSİ (276 – 303)

Esra Nur TİRYAKİ , Aygöl DEMİR

### OSMANLI ARŞİV EVRAKLARINA GÖRE İLİNDEN İSYANINDA YAŞANAN BAŞLICA OLAYLAR (304 – 333)

Ender KORKMAZ

### ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜREL MİRAS KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFOR ANALİZİ YOLUYLA İNCELENMESİ (334 – 353)

Cemali SARI , Abdulhalim Furkan KILIÇ , Savaş GÜVEN , Hasan Burak YAŞAR

### ERGENLERİN SOSYAL MEDYAYA İLİŞKİN TUTUMLARI İLE NARSİZM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (354 – 371)

Sena ÖZAY , Demet EROL

**MEKÂNIN TÜKETİMİ BAĞLAMINDA KENT İRKÇILARI (FALCILARI) (372 – 394)**

Cevdet AVCI

**TÜRK DİL KURUMUNUN SÜRELİ YAYINLARINDA YER ALAN SÖZLÜK BİLİMİ KONULU YAZILAR (395 – 412)**

Sami BASKIN, Hilal TOKER

**DESIGN AND IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGIES FOR PROFESSIONALLY ORIENTED ADULT EDUCATION (413 – 424)**

Alla NIKISHOVA , Elena KRYVONOSOVA

**SURİYE'DEKİ ARAP MİLLİYETÇİLERİN FRANSIZLARA KARŞI BAĞIMSIZLIK MÜCADELESİ (1920-1946) (425 – 434)**

Seda ALPASLAN , Yüksel KAŞTAN

**СЛЕДЫ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ В ПОВЕСТИ КОНСТАНТИНА СИМОНОВА «ДЫМ ОТЕЧЕСТВА» (435 – 444)**

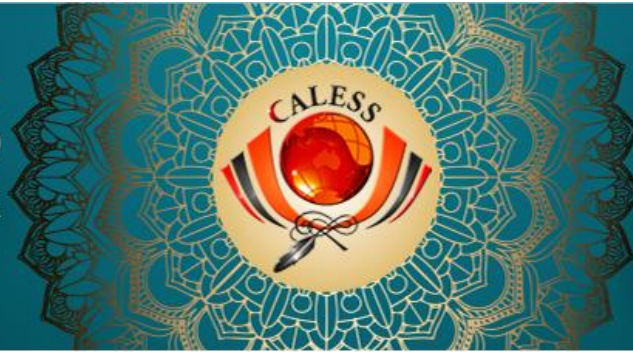
Reyhan ÇELİK

**A STUDY ON DEVELOPING INTERCULTURAL AWARENESS SCALE (ICAS) AND EXAMINING ELT STUDENTS' INTERCULTURAL AWARENESS (445 – 461)**

Fatma Özlem SAKA , Burak ASMA

**ANNELERİN 60-66 AYLIK KIZ VE ERKEK ÇOCUKLARDAN ÖZ BAKIM BECERİLERİNE İLİŞKİN BEKLENTİLERİ (462 – 482)**

Melike ÇETİN DOĞAN, Hale KOÇER



## KELİME ÖĞRENME SÜRECİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Gülçin Yıldırım<sup>1</sup>

### Anahtar Kelimeler

Kelime  
Kelime Hazinesi  
Kelime Öğretimi  
Kelime Öğrenimini  
Etkileyen Faktörler

### Özet

Kelime öğrenimi insanın hayatı boyunca devam eden bir süreci kapsar. Bu süreç boyunca insanın içinde bulunduğu koşullar kelime öğrenimini etkiler. Farklı koşullar içinde büyüyen kişiler farklı kelime hazinesine sahip olur. Bu çalışmada kelime öğrenme sürecini etkileyen faktörler değerlendirilmiştir. Bu kapsamda kelime öğrenme sürecini etkileyen faktörler tespit edilmiş, bu faktörlerin kelime hazinesini nasıl ve ne oranda etkilediği üzerine alanyazında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Faktörler; sosyoekonomik ve sosyokültürel durum, cinsiyet, aile ve kardeş sayısı, zekâ, ilgi alanları ve zenginleştirilmiş ortam olarak belirlenmiştir. Her bir faktörün kelime öğrenme sürecine etkisinin farklı oranda olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre sosyoekonomik ve sosyokültürel durumun, ailedeki çocuk sayısının, ebeveynin tutum ve davranışlarının çocuğun kelime hazinesine önemli oranda etki ettiği tespit edilmiştir. Çocukların farklı alanlara ilgileri arttığı oranda kelime bilgilerinin arttığı görülmüştür. Cinsiyetin kelime hazinesine büyük oranda etkisinin olmadığı fakat kelime hazinesinde yer alan kelimelerin farklılaşmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zekânın, kelime hazinesini doğrudan etkilediği, zekâ türünün de hangi alanda daha ziyade kelime öğrenileceğini belirlediği görülmüştür. Ayrıca doğru ve etkili konuşmaların yapıldığı radyo programlarının dinlenmesinin, nitelikli ve çocuklara özel televizyon programlarının izlenmesinin, kitaplarla dolu olan bir evde yaşanmasının, daha fazla uyarıcıyla ve sosyal yaşamla iç içe olunmasının çocukların dil gelişimini hızlandırdığı ve kelime hazinesinin zenginleşmesini sağladığı tespit edilmiştir.

### Makale Bilgisi

Gönderim Tarihi:  
22.04.2020  
Kabul Tarihi:  
12.05.2020  
Elektronik Yayın  
Tarihi: 28.06.2020

**APA'ya göre alıntılama:** Yıldırım, G.(2020). Kelime Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(1), 215-231.

**Cited as (APA):** Yıldırım, G.(2020). Evaluation of the factors affecting the vocabulary learning process. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(1),215-231.

<sup>1</sup> Doktora öğrencisi, Kiev Taras Şevçenko Milli Üniversitesi, Filoloj Enstitüsü, Türkoloji Bölümü, Kiev, e-posta: yildirimgulcin73@gmail.com



## EVALUATION OF THE FACTORS AFFECTING THE VOCABULARY LEARNING PROCESS

### Keywords

Vocabulary  
Person Vocabulary  
Vocabulary  
Teaching  
Vocabulary Learning  
Affecting Factors

### Abstract

Vocabulary learning covers a process that continues throughout the life of a person. Circumstances that the people are in affect this learning. People who grow up in different circumstances have different vocabulary. In this study, factors affecting the word learning process were evaluated. In this context, factors affecting the vocabulary learning process were determined, and studies conducted in the literature on how and to what extent these factors affect vocabulary were examined. Factors were stated as socioeconomic and sociocultural status, gender, number of families and siblings, intelligence, interests and enriched environment. It was concluded that the effect of each factor on vocabulary learning process is different. Accordingly, it was determined that the socioeconomic and sociocultural situation, the number of children in the family, the attitudes and behaviors of the parents significantly affect the vocabulary of the child. It was observed that vocabulary knowledge increased as the interest of children increased in different fields. It was also concluded that gender does not have a significant effect on vocabulary, but causes the words in the vocabulary to differ. It was observed that intelligence directly affects the vocabulary, and the type of intelligence determines which field to learn more. In addition, listening to radio programs with accurate and effective speeches, watching qualified and child-specific television programs, living in a house full of books, being with more stimulus and social life, were found to accelerate children's language development and enrich the vocabulary.

### Article Info

Received:

22.04.2020

Accepted:

12.05.2020

Online Published:

28.06.2020

### 1. Giriş

İnsanın kelime hazinesini geliştirme çabası ömür boyu devam eden bir süreci kapsar. Her yaşta ve her koşulda kelime öğrenimi gerçekleşebilir. Doğuştan belirli bir yaşa kadar kişi etrafında duyduğu kelimeleri doğal olarak öğrenir. Zamanla yaşı ilerledikçe kişi kendi istekleri doğrultusunda yeni kelimeler öğrenme ihtiyacı hisseder. Bu ihtiyaç kişiden kişiye değişebilir. Bu durum da ileri yaşlarda kelime öğrenmenin tercihe bağlı olduğunu gösterir. Dolayısıyla sağlıklı bir iletişim kurmak için belirli bir yaşa kadar kişinin sahip olduğu kelime hazinesini zenginleştirmesi beklenir. Fakat kelime hazinesinin zenginliği göreceli bir kavramdır. Kimin ne kadar kelime bilmesi gerektiğine dair kesin bir veri bulunmaz.

İçinde bulunulan koşullar kelime öğrenimini etkiler. Farklı koşullar içinde büyüyen kişiler farklı kelime hazinesine sahip olur. Kelime öğretimi 0-6 yaş arasındaki dönemde gerçekleştirilirken daha ziyade aile tarafından şekillenir. Sonraki süreçte ise okul daha etkin rol oynar. Aile ve okul faktörü devam ederken bunların dışında da farklı koşullar ve etmenler kelime öğrenimini etkiler. Çocuk ailesinin ve okulun yardımıyla öğrendiği kelimelere ek olarak etkisi altında kaldığı faktörlere göre farklı kelimeler öğrenir ve bunları kelime hazinesine katar. Bu sürece etki eden faktörler duruma göre olumlu ve olumsuz sonuçları beraberinde getirir. Kelime hazinesinin zenginleşmesi de bu faktörlerin etki etmesiyle gerçekleşir.

## 2. Kelime ve Kelime Hazinesi

Alanyazında kelime üzerine tanımlar yapılmış, bu tanımların çoğunda kelime farklı şekilde ifade edilmiştir. TDK'ye göre (2005) kelime, sözlük anlamı olarak bir anlamı ifade eden ses bütünlüğü, söz ya da sözcük olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında, kelime kavramı anlam veya dil bilimsel olarak işlevi bulunan ses ya da sesler bütünlüğü olarak da tanımlanabilmektedir (Karadağ, 2005, s. 299). Yapılan tanımların ortak noktası kelimenin ses ve anlam ikilisinden yoksun olmamasıdır. Kelime bazen “anamlı ses birliği”, bazen “anlam taşıyan ses” bazen de “sesin anlam ile birleşmesi” şeklindeki tanımlarla karşımıza çıkmaktadır. Bundan hareketle denebilir ki kelimenin en önemli özelliği taşıdığı sesle beraber bir anlamının olmasıdır.

Kelime üzerine yapılan tanımlar, kelime öğretimi için yapılan araştırmalar ve çalışmalar hep ses ve anlam esas alınarak yapılmıştır. Bu durumda kelimenin değer kazanması sesin tanınması, anlamının bilinmesi ile olacaktır. Çünkü anlamı bilinmeyen kelimenin kişiye katkısı olmayacaktır. Kelime anlamı bilindikçe işlevsellik kazandığı için kişinin de yeni kelimeler öğrendikçe dilini daha iyi kullanması, dile hâkimiyetinin artması beklenmektedir. İyi bir iletişim kurması, duygu ve düşüncelerini güzel ifade etmesi, karşısındaki kişiyi doğru anlaması kelime hazinesinin zenginliği ile mümkün olacaktır. MEB'e göre (1985: 172) bir insan günlük hayatında ortalama olarak 1000-3000 kelime kullanarak konuşur. Kişinin eğitim seviyesi yükseldikçe kullanılan kelime sayısı da artar. Kültürlü bir kişi yirmi bin ile yirmi beş bin kelime kullanarak konuşabilir; hatta bu sayıyı kırk bine kadar yükseltenler de bulunur. Dolayısıyla kişinin hayatı boyunca kullandığı kelime sayısı kelime hazinesi olarak değerlendirilir. Kelime hazinesi böylece kelime öğrenimi devam ettikçe zenginleşir. Kelime öğreniminin bu rolü, araştırmacıları kişinin kelime hazinesinin kaç kelimedenden oluşması gerektiği sorusuna cevap aramaya yönlendirir.

Karakuş'a göre (2000: 128) Avrupa'da birçok devlet, vatandaşlarının yaşlarına ve öğrenim durumlarına göre bilmeleri gereken kelimeleri belirlemiş ve bunların öğretilmesini eğitim programlarında amaç olarak almışlardır. Örneğin İngiltere ve Almanya okul öncesi çocuklarına 2000 kelime, 7-12 yaş grubundaki çocuklarına en az 5000 kelime öğretmeyi hedeflemiştir. Bir insanın günlük hayatında en az 3000 kelime kullandığını, kültürlü ve eğitilmiş bir insanın kelime dağarcığında yaklaşık olarak 22000-27000 kelime bulundurmasının ve kullanmasının gerektiğini, kendini yetiştirmiş ve iyi bir eğitim almış insanın ise 40000 kelime bilmesi gerektiğini tespit etmiş ve eğitimde hedef göstermişlerdir. Bu hedef kelime hazinesinin şekillenmesini sağlayarak eğitimcilerin işini kolaylaştırmıştır. Türkiye'de MEB tarafından hazırlanan eğitim programlarında henüz bu şekilde bir hedef olmadığı için Karakuş (2000: 129) yaş gruplarına göre şöyle bir kelime hazinesi belirlemiştir: 0-6 Yaş Grubu: 2000-3000 kelime, 7-12 Yaş Grubu: 5000 kelime (Bu yaş grubundaki çocuk standart dildeki kelimelerden 15 tanesinin tarifini yapmalı.), 13-18 Yaş Grubu: 20000 kelime 19-Artı Yaş Grubu: 35000 kelime. Bu tespit, eğitimcilere ve bu alandaki araştırmacılara yol göstermesi bakımından kıymetlidir.

Kelime hazinesi, kişi için anlamını bilerek kullanabildiği kelimelerin tamamı, dil için de o dilin sahip olduğu ve kullandığı kelimelerin bütünü şeklinde tanımlanabilir. Bir dilde kelime sayısının çok olması ve o dili kullanan kişilerin kelime hazinesinin zenginliği o dilin gelişmişlik düzeyinin göstergelerindedir. Çünkü dildeki kelime sayısı o dilin zenginliği ve kullanılabilirliği üzerine bir fikir verir. Yine aynı şekilde kişinin kelime hazinesinin zenginliği de onun aile yapısı, çevresi, ortamı, öğrenim düzeyi, kültürü ve bilgisi hakkında fikir verir. Kişinin duygu ve düşüncelerini hem yazarak hem de konuşarak güzel ve etkili aktarması, duyduklarını ve okuduklarını doğru anlaması zengin bir kelime hazinesi ile mümkün olur. Çünkü temel dil becerileri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşmanın bireye kazandırılması ile kelime hazinesi arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Adıgüzel'e göre (2000: 23) dört temel dil becerisinin geliştirilmesi kelime hazinesinin zengin olması ile doğrudan ilgilidir. Kişi okurken, yazarken, dinlerken ve konuşurken ne kadar çok kelime bilirse bu becerileri kullanmada o kadar başarılı olur. Böylece kelime hazinesinin zenginliği bu becerilerde etkin rol oynar.

### 3. Kelime Öğretimi

Dil, belli bir sürede öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı değildir. Çocuk, ana dilini ailesinden ve yakın çevresinden adları, fiilleri, sıfatları zaman içinde söyleyerek öğrenmeye başlar. Bu durum çocuğun farklı alanlardaki gelişimi ile okuldan da



öğrendiği sözcükler ve terimlerle artar. Bu süreç böyle ilerler, bu gelişimin sonu yoktur (Göğüş, 1983: 41). Kelime öğretimi de bebeğin dünyaya gelmesi ile başlayıp devamında da dil öğretiminin bir parçası olarak devam eder. Başka bir ifadeyle, çocuğun iletişim kurmak için gerçekleştirdiği dil öğretimi aslında kelime öğretimine dayanmaktadır. Çünkü esas olarak dilin temelini, öğrenilen bu kelimeler oluşturur (Okur, 2007: 42). Dolayısıyla kelime öğretimi, çocuğun dili öğrenmesinin en önemli yollarından biri olur. Bu süreçte çocuk ne kadar çok kelime öğrenirse dile hâkimiyeti de o oranda artar. Öğretilen her kelime çocukta duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini kolaylaştırır. Çocuk yeni kelime öğrendikçe konuşup yazması daha güzel, okuyup dinlemesi daha doğru olur.

Kelime öğretiminin bu önemli işlevi, bu öğretimin nasıl gerçekleştirildiği üzerine çalışmalar yapılmasını kaçınılmaz kılmıştır. Bilindiği üzere kelime öğretimi 0-6 yaş arasındaki dönemde gerçekleştirilirken daha ziyade aile tarafından şekillenir. Daha sonraki süreçte ise okul daha etkin rol oynamaya başlar. Çocuk, okul ve aile dışında da farklı kelimeler öğrenebilir ve dağarcığına katabilir. Tüm bunlar süreç içinde belirginleşir. Bu sürece etki eden faktörler farklı sonuçları beraberinde getirir. Öyle ki kelime hazinesinin zenginleşmesi çocuğun akademik anlamda da başarılı olmasını sağlayıp geleceğini şekillendirebilir.

#### **4. Kelime Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler**

##### **4.1 Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Durum**

Sosyoekonomik ve sosyokültürel durumları yüksek olan ailelerin çocuklarının kurmuş oldukları cümlelerin uzunluğu, sordukları soru sayısı, sorulara karşılık verdikleri cevaplar, duygu ve düşüncelerini ifade ediş tarzları onların kelime hazinesi bakımından iyi durumda olduklarını göstermektedir. Yapılan birçok araştırma da bunu doğrular niteliktedir. Daha fazla uyarıcıyla ve sosyal yaşamla iç içe olan çocuk, dergi okuyabilen, her türlü yayını alabilen, sorduğu sorulara cevap bulabilen, sınırlandırılmak yerine teşvik edilen, bilgisayar, televizyon, video gibi teknolojik aletlerden yararlanabilecek sosyoekonomik düzeye sahip olan çocukların dil gelişiminin hızlandığı ve kelime hazinesinin zenginleştiği bilinmektedir. Hart ve Risley'in (1995; akt. Suskind, 2018) yaptığı araştırmaya göre ilk 4 yıl içinde, eğitim düzeyi yüksek ve çocuğuyla konuşmayı önemseyen bir ebeveynin çocuğu 45 milyon kelime duyarken, eğitim düzeyi ve geliri düşük olan ebeveynin çocuğu sadece 13 milyon kelime duymaktadır. Dolayısıyla 1 yaşındayken iki grup arasındaki fark 9 milyon kelimeyken çocuklar 4 yaşına geldiğinde aralarında 30 milyon kelime farkı oluşmaktadır. Ayrıca aynı araştırmada yapılan konuşmaların içeriği ile ilgili önemli

noktalar da vardır: Günlük hayatta kullanılan basit cümlelerin, sürekli uyarılarda bulunulan konuşmaların yerine çocukları daha farklı kelimelerin kullanıldığı zengin dil ortamına maruz bırakmak bilgi verici ve teşvik edici cümleler kurmak onların dil gelişimini daha olumlu etkilemekte ve zaman içinde daha zengin bir kelime hazinesine sahip olmalarını sağlamaktadır. Tüm bu tespitler sosyokültürel açıdan ailenin rolünün kelime hazinesine etkisini göstermektedir.

Sosyoekonomik ve sosyokültürel durumun kelime öğrenimini etkileyen önemli faktörler arasında olduğuna dair birçok araştırma vardır. Davaslıgil (1985), düşük ve yüksek sosyoekonomik ve sosyokültürel durumda bulunan 100 öğrencinin dil gelişimine okulun etkisini incelemiştir. İncelediği çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır: İki grup arasında sözcük dağarcığı bakımından fark olduğu görülmüş, sosyoekonomik ve sosyokültürel bakımdan düşük öğrencilerin uygulanan testte, sosyoekonomik ve sosyokültürel durumu yüksek öğrenciler kadar başarılı olmadıkları tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada Öztürk (1995), sosyoekonomik durumu düşük aileyle büyüyen çocuklarda; yaşanan evin küçük olması, çocuk sayısının fazla olması, çocuğa yeterince ilgi gösterilmemesi gibi sebeplerle öğrenme güçlüklerinin fazla olduğunu, bu durumun da konuşma dâhil olmak üzere birçok davranışın geç öğrenilmesine ve kelime hazinesinin kısıtlı olmasına neden olduğunu belirtmiştir. Erkan (1990), yaptığı çalışmayla, sosyoekonomik durumu ve eğitim düzeyi düşük ailelerin 4-5 yaşlarındaki çocukları ile sosyoekonomik durumu yüksek olan ailelerin 4-5 yaşlarındaki çocukların kullandıkları dili incelemiştir. Düşük sosyoekonomik durumdan gelen çocukların ev ortamlarının yeni sözcük öğrenimini engellediğini tespit etmiştir. Johnston (1977) tarafından yapılan bir çalışmada beş yaş çocukların sosyoekonomik durumlarına göre dil gelişimleri karşılaştırılmıştır. Orta ve düşük sosyoekonomik durumdan gelen 36 çocuğa "Peabody Dil Gelişim Testi" uygulanmış ve orta sosyoekonomik durumdan gelen çocukların kullandığı toplam sözcük sayısının, düşük sosyoekonomik durumdan gelen çocuklara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Buna ek olarak orta sosyoekonomik durumdan gelen çocuklar özne olarak daha çok isimleri kullanırken düşük sosyoekonomik durumdan gelen çocuklar, özne olarak daha çok zamirleri kullanmıştır. Temel (2000) de yapmış olduğu çalışmada 0-72 ay çocukların kelime hazinesi ile sosyoekonomik durum ilişkisini saptamış, bu iki unsur arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak denebilir ki ailelerin sosyoekonomik ve sosyokültürel durumlarının çocukların kelime hazinesinin zenginleşmesinde çok önemli bir rolü vardır. Bu iki faktör yükseldikçe kelime hazinesinin zenginliği artacaktır.

Ayrıca yapılan araştırmalar bu iki faktörün sadece kelime hazinesine değil akademik başarıya da olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Yazanoğlu (2011), araştırmasında ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişiminin sosyoekonomik durum ve okul başarısı ile ilişkisini incelemiş, kelime dağarcığını yeterince geliştirememiş olan bir öğrencinin, derslerine ilgi duyabilmesinin, öğretmenlerinin anlattıklarını ve okuduklarını anlayabilmesinin, anladıklarını anlatabilmesinin kelime dağarcığı gelişmiş olan öğrencilere oranla çok daha düşük seviyede olduğunu tespit etmiştir. Tezcan (1997), da yaptığı araştırma sonrasında farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel durumlarda bulunan ailelerde dilin farklı kullanılmasının, daha az sözcükle konuşulmasının çocuğun okul başarısını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

#### 4.2 Cinsiyet

Cinsiyet de kelime öğrenimini etkileyen faktörler arasındadır. Fakat bu faktörün ne kadar ya da hangi oranda etkisinin olduğuna dair farklı iki görüş vardır. Keklik'e göre (2009) bunlardan ilki, cinsiyetin dil gelişiminde belirgin bir rolünün olmadığı görüşüdür. Diğer görüş ise kız çocuklarının dil ve kavram gelişiminde erkek çocuklara göre daha başarılı olduğudur. İkinci görüşü destekler nitelikte olan uluslararası verimlilik araştırmaları kızların, özellikle okuma ve anlamada erkeklerden daha önde olduğunu; İngiliz bilim adamlarının, okuma zorluğu çeken erkeklerin sayısının kızların sayısının iki katına yaklaştığını ve dil derslerinde kızların önemli ölçüde önde olduğunu belirtmiştir (Kavaklı, 2012). Bu iki farklı görüşe ek olarak son zamanlarda yapılan araştırmalarda, beyin yapısında cinsiyete bağlı çeşitli farklılıkların olduğu, bu farklılıkların her iki cins üzerinde değişik etkiler yarattığı tespit edilmiştir. Bu etkiler içinde öğrenme farklılıkları oluşturması en önemli noktalardan biridir. Kırkılıç'a göre (2012) öğrenme farklılıklarının temelinde yatan sebeplerden biri de kadın ve erkek beyinlerinin yapısal, işlevsel ve biyokimyasal açıdan farklılık arz etmesidir. Hatta bu gerçekten yola çıkılarak kız ve erkek öğrencilerin farklı sınıflarda ders görmeleri durumunda okula ve derslere olan ilgilerinin ve başarılarının belirgin bir şekilde artacağı düşünülür, bu durumun da sınıf yönetiminden akademik başarıya kadar birçok alanda kendini gösterebileceği dile getirilir. Böylece bu tespite göre cinsiyetin doğrudan kelime öğrenimine etki etmesi söz konusu olacaktır. Ayrıca farklı çalışmalar kız ve erkek öğrenciler bakımından öğrenme farklılıkları olduğuna dikkat çekmiş erkek öğrencilerin derslerin işlenmesini daha ziyade öğrenci aktivitesine dayalı olarak tercih ettiklerini, kız öğrencilerin ise kendilerini sakin bir ortamda ifade etmeyi istediklerini belirtmiştir. Bu durum neticesinde de kız öğrencilerin dil öğrenimine ve sözlü



iletişime, erkek öğrencilerin el becerisi ve hesaplama daha yatkın oldukları ifade edilmiştir (Saygılı, 2012). Dolayısıyla kelime öğrenimine cinsiyetin etkisi farklı şekillerde de kendini göstermektedir.

Ayrıca cinsiyete göre ilgi alanları da değişir. Erkek çocuklar daha geniş gruplarla, cadde ve sokaklarda oyun oynarken, kızlar evlerinde ve daha güvenli ortamlarda kız arkadaşlarıyla oynamayı tercih ederler (Maccoby, 2000: 204). Bu durum ister istemez kelime hazinelerine etki eder. Erkek çocuklarda sokakta kullanılan “sokak ağzı” tabir edilen daha basit ve argo kelimeler yaygınlaşır, kız çocuklarında daha düzeyli, argodan uzak bir kelime hazinesi oluşur.

Dil gelişiminde cinsiyetin rolü üzerine yapılan tüm bu araştırmalar gösteriyor ki kız ve erkeklerin dil gelişiminde ciddi bir farklılık söz konusu değildir. Dil gelişimini daha hızlı gerçekleştiren kızlar, daha çok konuşur, daha çok iletişim kurma çabası içine girer. Erkekler ise daha çekingen davranır, kelime öğrenmeye özel bir ilgi duymaz.

#### 4.3 İlgi Alanları (Oyun, Müzik, Spor )

Çocukların ilgi alanları sosyoekonomik ve sosyokültürel durumdan, yaştan, cinsiyetten, çevreden, aileden, ortamdaki zekâdan ve daha birçok faktörden etkilenir. Her çocuk farklı bir dünyadır ve her çocuğun farklı ilgileri, zevkleri vardır. Kimi çocuk saatlerce oyun oynamaktan zevk alır, kimi çocuk müzik dinlemekten, kimi çocuk da spor yapmaktan. Bu farklı ilgiler çocuğun öğreneceği kelimelere de etki eder. Çocuk ilgileri kapsamında yeni kelimeler duyar veya öğrenme ihtiyacı hisseder. Bu nedenle çocukların ilgileri onların kelime hazinelerinin şekillenmesinde büyük rol oynar. Farklı alanlara ilgileri arttığı oranda kelime bilgileri artar, daha zengin daha geniş bir kelime hazinesine sahip olurlar.

Çocuğun ilgi alanlarından en önemli olanı oyundur. Farklı oyunlar oynamak çocuklarda tüm gelişim alanlarını etkilerken dil gelişimini de destekler. Çünkü bu oyunların çoğu konuşmayı gerektirir. Oyun esnasında çocuklar birbirleriyle bol bol sohbet eder, birbirlerinden yeni kelimeler öğrenirler (Mangır, Aktaş, 1993). Oyun esnasında çocuklar birbiriyle duygu ve düşüncelerini paylaşırlar. Bu paylaşım arttıkça kelime öğrenimi de artar, kelime hazinesi zenginleşir.

Çocuğun bir diğer ilgi alanı ise müziktir. Çocuk, müzikle aile içinde tanışır ve daha sonra mahalle ortamında geleneksel çocuk oyunlarını oynayarak müzikle tanışıklığına devam eder. Bu süreç ritmik, melodik ve dilsel gelişimi de beraberinde

getirir (Gözalan ve Koçak, 2014: 117). Çocuk, bir yaşından altı yaşına kadar her gün ortalama 5-8 sözcük öğrenerek kelime hazinesini geliştirir. Sesler belli simgeler aracılığıyla ifade edildiğinde çocuk araba yerine “düt”, tren yerine “çuf çuf” demeyi öğrenir (Yavuzer, 2010: 43). İki yaşına gelen çocukta bu sefer sorgulama dönemi başlar. Devamlı olarak “kim, niye, nerede?” gibi soru kelimeleri kullanır. Bu aşamada “Küçük kurbağa kuyruğun nerede?” veya “Ay dede senin evin nerede?” gibi şarkılarla çocukta merak duygusu uyandırılıp yeni kelimeler öğrenmesine katkı sağlanabilir. Çocuk, üç yaşına geldiği zaman kelime hazinesi biraz daha zenginleştiği ve telaffuzu düzeldiği için yaşına uygun şarkılar ezberletilip kelime öğretimi gerçekleştirilebilir (Başer, 2004: 3). Tüm bu çalışmalar müziğin kelime öğretimini gerçekleştirmede oynadığı rolü göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca müziğin hafızaya olan etkisi de göz ardı edilmemelidir. Öğretilmiş kelimeleri ve belirli söz kalıplarını, çocuk şarkıları aracılığıyla hatırlatmak kelime hazinesine ciddi katkı sağlayacaktır. Böylece kelimenin zaman içinde unutulması da engellenmiş olacaktır.

Spor da çocukların ilgi alanlarından biridir. Spora özellikle ilgi duyan bir çocuk zamanla o spor dalıyla ilgili yeni kelimeler ve terimler öğrenir. Spora duyulan ilgi erkeklerde daha fazla olur. Bu da erkeklerin kelime hazinelerinde sporla ilgili kelimelerin çok olmasını sağlar. Diğer taraftan kızlarda da kozmetik gibi güzellikle ilgili alanlara ilgi daha fazla olur. Bu alanla ilgili yeni kavramlar öğrenilir. Tüm bu farklı ilgiler kelime hazinesinin zenginleşmesi için bir araç rolü üstlenir. Çocuğun farklı alanlara yönlendirilmesi, ilgilerinin dikkate alınması bu açıdan önemlidir. Bilinçli bir yaklaşımla ilgi duyulan alanlar aracılığıyla kelime öğretimi gerçekleştirilebilir, çocuğun kelime hazinesine sayısız kelime eklenebilir.

#### 4.4 Aile ve Kardeş Sayısı

Aile, dil gelişimindeki çok önemli etkenlerden biridir. Çocuk ailede kullanılan dil kurallarını benimser ve ilk olarak aile içinde kendisine bir rol model arar. Bu nedenle ailenin davranışlarına, konuşma tarzlarına, kullandıkları kelimelere dikkat etmesi gerekir. Özellikle ebeveynler çocukları ile bebek gibi konuşmak yerine dil kurallarına uygun olarak konuşmalıdırlar. Anne ve babanın çocukla doğduğu andan itibaren bilinçli olarak konuşmasının, gelecekte çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkilemesi ve güzel konuşmasını sağlaması beklenir (Kol, 2011: 12-13). Çocuk, ailesinde duyduğu kelimelerin ifade edilişlerine göre konuşmasını şekillendirir. Çocuğun kelime hazinesinin oluşmasında ailenin ve özellikle de annenin çok önemli rolü vardır. Henüz çocuk anne karnındayken annenin dil gelişimine etkisi başlar.

Buna kanıt olarak ninniler gösterilir. Türkçenin temel özelliklerini bünyesinde barındıran, sade bir dille ve güzel bir ezgiyle söylenen ninniler, annenin dil eğitimine çok erken başladığının kanıtıdır (Demir ve Demir, 2010: 17; Karagöz ve İşcan, 2016: 1040). Böylece erken dönemde zamanının büyük çoğunluğunu daha ziyade annesiyle geçiren çocuğun, kelime hazinesinin oluşmasında da dili doğru kullanmasında da kendini daha iyi ifade etmesinde de annesinin rolü çok büyük olur. Bu durumda annenin eğitim durumu da önem kazanır. Şahin ve Aksu'ya göre (1980) farklı eğitim düzeyinde bulunan iki annenin konuşmaları, çocuklarına eşit derecede zaman ayırmış olsalar bile kullandıkları kelimeler ve kurdukları cümleler açısından nitelik olarak farklılık taşır. Daha iyi bir eğitim aldığı için zengin bir kelime hazinesine sahip olan annenin, kurduğu cümlelerde kelime sayısı daha çok ve daha çeşitlidir. Ayrıca böyle bir anne, çocuğun her türlü sorularına daha ayrıntılı yanıtlar verir ve çocukta merak uyandırarak farklı sorular sormasına da olanak sağlar. Böylece annenin bildiği ve kullandığı kelimeler ister istemez çocuğun da bileceği ve kullanacağı kelimeler olur. Dolayısıyla çocuk zengin bir kelime hazinesi olan anneye sahipse süreç içinde o da etkilenir, zengin bir hazineyle konuşur.

Kelime öğrenimini etkilediği düşünülen faktörlerden biri de çocuğun kardeş sayısıdır. Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras'a göre (2005: 231) aile içinde nüfusun az olması ebeveynlerin çocuklarına gösterdiği ilginin ve ayırdığı zamanın fazla olmasını sağlar. Aile içindeki nüfus arttıkça çocuk başına düşen ilgi ve zaman da azalır. Tek çocuklarda dil gelişim sürecinin çok kardeşi olan çocuklara göre daha olumlu geçtiği bilinir. Bunda tek çocuklu ailelerin genelde sosyoekonomik durumlarının yüksek olmasının da payı vardır.

Sonuç olarak çocuğa düşüncelerini ifade etmesi için fırsat verilmesi, çocuğun konuşmalarının, düşüncelerinin takdir edilmesi, aynı konuşmaları ilk fırsatta bir daha tekrarlaması konusunda cesaretlendirilmesi dil gelişiminin sağlıklı olmasını, daha çok konuşmasını, daha çok kelime öğrenmesini sağlar. Bu da süreç içinde kelime hazinesini zenginleştirir. Bütün bunların gerçekleşebildiği bir ailede büyümesi bu açıdan çocuk için büyük bir şans olur.

#### 4.5 Zekâ

Zekâ da kelime öğrenimini etkileyen faktörler arasındadır. Çünkü dil gelişimi zekâ gelişimi ile doğru orantılıdır. Duygu ve düşünceleri ifade etmek, somut kavramlardan soyut kavramlara geçmek ve bu kavramları birbirleriyle ilişki içinde kullanmak zekâ aracılığıyla olur. Bu nedenle zekânın geliştiği yıllar dilin de geliştiği



yıllardır (Binbaşıoğlu, 1990). Bununla beraber genellikle 2 yaşına kadar dil gelişimi ile zekâ arasında bir ilişkiden söz edilmez. 2 yaşından sonra ise IQ seviyesinin dil gelişimine etkisi olduğu kabul edilir. Piaget bu durumu dil gelişiminin temelinde bilişsel gelişimin yatmasıyla açıklar. Gardner ise zekânın çok boyutlu olduğunu ileri sürmüş ve “Çoklu Zekâ Kuramı”nı ortaya çıkarmıştır. Zekâ konusundaki daha önceki yaklaşımlar, zekâ ile ilgili özelliklerin doğuştan geldiğini ve sonradan değişmediğini savunurken “Çoklu Zekâ Kuramı” , kalıtımın etkisini kabul etmekle birlikte zekânın geliştirilebileceğini, çevresel faktörlerin zekâyı etkilediğini vurgulamıştır. Buna göre zekâ seviyesi ve özelliklerini kalıtım, deneyimler ve çevresel faktörler belirler (Vural, 2005: 71). Kişinin zekâsında sadece genetiğin rol oynamadığı bilinmektedir. Farklı koşullar ve faktörler zekâyı etkilemektedir. Ayrıca zekâ sadece bir çeşit değildir. Gardner (1993), zekânın birbirinden bağımsız olarak birçok türünün olduğunu tespit etmiştir. Bu türler şu şekildedir: Sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, müzikal zekâ, sosyal zekâ, öze dönük-bireysel zekâ, doğacı zekâ.

“Çoklu Zekâ Kuramının çocukları etkileyen önemli bir kısmı hem eğitim hem de çocukla nasıl iletişim kurulacağı boyutudur. Bu kurama göre her çocuk farklı zekâ türleriyle donatılmıştır. Dolayısıyla alacağı eğitim çocuğun zekâ türüne ve seviyesine uygun, çocukla kurulacak iletişim de onun anlayacağı dilden olmalıdır. Hem ebeveynler hem de öğretmenler bu hususu göz önünde bulundurarak çocuğa yaklaşmalıdır. Çünkü çocuk kendi zekâ türüne göre kelimelere yoğunlaşır bu zekâ türünün özelliği kapsamında anlamayı gerçekleştirir. Örneğin, sözel-dilsel zekâsı gelişmiş bir çocuk daha çok kelime bilecek ve kullanacak, yaşıtlarına göre daha zengin bir kelime hazinesine sahip olacaktır. Kelimeler, kelimelerle ilgili her türlü etkinlikler onun ilgi alanına girecektir. Diğer taraftan bedensel-kinestetik zekâsı gelişmiş çocuk ise daha ziyade hareket etmeye yoğunlaşacaktır. Kelime hazinesindeki kelimeler de kendi zekâ türüne uygun kelimeler olacaktır.

#### 4.6 Zenginleştirilmiş Ortam

Kitap, bilgisayar, televizyon ve radyonun dil gelişimine büyük etkisi vardır. Anlamlı konuşmaların sık sık yapıldığı, çocuğun devamlı olarak farklı kelimeler duyduğu, evde çok fazla kitabın olduğu, ailenin düzenli bir şeyler okuyup sohbet ettiği, ebeveynin dili kullanma açısından iyi bir model olduğu ortamlarda çocuklar daha çabuk ve düzgün konuşmaya çaba harcarlar, daha zengin bir kelime hazinesine sahip olurlar. Bilir ve Bal’a göre (1989) film, slayt, video, tiyatro vb. görme-ışitme araçlarından yararlanma; şiir-tekerleme-parmak oyunları; müzik (hem şarkı söyleme

hem de müzik dinleme), drama; hikâye anlatma ve dinleme etkinlikleri; günlük yaşantı sırasında, her şekilde çocuğun sorduğu soruları cevaplandırma; çocuğun ve yetişkinin yaptığı işleri sözel olarak ifade etme gibi etkinlikler çocuklara yeni kelimeler kazandırarak, kelime hazinesinin zenginleşmesini destekler. Çocuk ne kadar çok uyaranla karşılaşır dil gelişimi de o oranda hızlanır, konuşması o oranda doğru ve güzel olur. Maldonado'ya (1992) göre özel olarak hazırlanan kaliteli, eğitici programları izleyen çocukların kelime hazineleri zenginleşerek ifade etme güçleri gelişir. Dolayısıyla ebeveynler televizyonun bu rolünden faydalanarak çocukları için onların yaşına ve seviyesine uygun programlar izlemesini planlayarak kelime öğrenimini kolaylaştırmalıdır. Ayrıca evde kitap olması da çocuğun kelime öğreniminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Evans'a göre (2014), evdeki kitap sayısı çocuğun bilişsel becerilerinin gelişmesinde ve akademik performansı üzerinde çok güçlü bir etki yaratır. Kitaplarla dolu bir ev, çocukların keyifle kitap okumasını ve okuduklarını ailesiyle paylaşmasını teşvik eder, çocukların kelime ve bilgi hazinesini genişletir. Yine Evans ve diğerlerine göre (2010), içerisinde 500 kitap olan bir evde büyüyen çocuk ile çok az kitabı olan ya da hiç kitabı olmayan benzer bir evde büyüyen çocuk arasında ortalama 3.2 yıl eğitim farkı oluşur. Bu iki araştırma, evdeki kitap sayısının çocuğun kelime öğrenimine ne kadar etki ettiğini göstermektedir.

## 5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada kelime öğrenme sürecini etkileyen faktörler değerlendirilmiştir. Bu kapsamda ilgili faktörler belirlenmiş, bu faktörlerin kelime hazinesini nasıl ve ne oranda etkilediği üzerine alanyazında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Faktörler, sosyoekonomik ve sosyokültürel durum, cinsiyet, aile ve kardeş sayısı, zekâ, ilgi alanları ve zenginleştirilmiş ortam olarak tespit edilmiştir. Her bir faktörün kelime hazinesine etkisi farklı olduğu ve şu sonuçları doğurduğu görülmüştür:

1-Sosyoekonomik ve sosyokültürel durum: Sosyoekonomik ve sosyokültürel durumu yüksek olan ailelerde büyüyen çocukların kelime hazinelerinin zengin olduğu, sosyoekonomik ve sosyokültürel durumu düşük olan ailelerde büyüyen çocukların kelime hazinelerinin yeterince zengin olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre bu faktörün çocuğun kelime hazinesi üzerinde etkin bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2-Cinsiyet: Cinsiyetin kelime hazinesine büyük oranda etkisinin olmadığı, kelime hazinesinde yer alan kelimelerin farklılaşmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erkek ve kız çocuklarında cinsiyetin farklılığı kelime hazinesinin niceliğinden ziyade niteliğine etki etmektedir.

3-İlgi Alanları: İlgilerin çocuğun kelime hazinesi üzerinde nicelik ve nitelik olarak iki farklı etkisi söz konusudur. Bunlardan birincisi, farklı ilgi alanlarına sahip olan çocuk kelime hazinesine bu alanlarla ilgili yeni kavramlar ve kelimeler ekleyerek kelime hazinesinin zenginleşmesini sağlar. Bu nicelik olarak fark yaratır. Çünkü yaşlarına göre farklı kelime bilgisine sahip olur. Diğer etkisi ise nitelik açısından fark yaratmasıdır. Kelime hazinesinde ayrıca kavramlar ve terimler de yer bulur.

4-Aile ve Kardeş Sayısı: Bu faktörün kelime hazinesinin zenginleşmesine etkisi kabul edilmiştir. Çocuğun duygu ve düşüncelerinin ifade edildiği, konuşmalarının pekiştirildiği, sorduğu soruların karşılık bulduğu bir ailede büyümesi kelime öğrenmesini sağlamaktadır. Bu da süreç içinde kelime hazinesini zenginleştirmektedir.

5-Zekâ: Çocuğun zekâ seviyesi kelime hazinesinin zengin olmasında doğrudan etkilidir. Zeki bir çocuk sürekli olarak yeni kelimeler öğrenme ihtiyacı içinde olur. Ayrıca çocuğun sahip olduğu zekâ türü de hangi alanda daha ziyade kelime öğreneceğini belirler.

6-Zenginleştirilmiş Ortam: Kitap, bilgisayar, televizyon ve radyonun kelime hazinesinin zenginleşmesine büyük etkisi vardır. Anlamlı konuşmaların sık sık yapıldığı radyo programlarının dinlenmesi ve televizyon programlarının izlenmesi, çok fazla kitap olan bir evde doğup büyümesi çocuklar açısından olumlu bir etki yaratır, çocuk çabuk ve düzgün konuşur, daha zengin bir kelime hazinesine sahip olur.

## Öneriler

Yapılan çalışma neticesinde sosyoekonomik ve sosyokültürel durumun, ailedeki çocuk sayısının, ebeveynin tutum ve davranışlarının çocuğun kelime hazinesine ciddi oranda etki ettiği görülmüştür. Düşük gelir ve kültürel düzeye sahip ailelerin çocuklarının kelime bilgisi bakımından gelişmemiş, orta ve yüksek gelir ve kültürel düzeye sahip ailelerin çocuklarının ise kelime bilgisi bakımından çok daha zengin bir kelime hazinesine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durumda her biri farklı ailelerde büyüyüp yetişen çocukların ailelerine ulaşma zorunluluğu doğar. İlk olarak

ailelerin kelime bilgisini artırmak gerekir. Bunun için de ciddi bir program kapsamında ailelere çeşitli seminer ve konferanslar verilmeli, ebeveynlerin nasıl bir dil kullanmaları gerektiği anlatılmalıdır.

Günümüzde çocukların televizyon ve bilgisayara ne kadar bağımlı oldukları kabul edilmesi gereken bir gerçektir. Bu durumda bu araçların çocuğa olumlu etki yaratacak şekilde kullanılmasını sağlamak gerekir. Televizyon ve bilgisayarlarda çocuğun dil gelişimine yararlı olacak, yeni kelimeler öğrenmesini kolaylaştıracak programlar hazırlanmalı, bu programların düzenli olarak çocuk tarafından takip edilmesi sağlanmalıdır.

Çocukların farklı alanlara ilgisi olabilir. Bu ilgiler beraberinde farklı kelimeler öğrenmeyi getirir. Çocuk ne kadar çok farklı alanlara ilgi duyarsa o oranda yeni kelimeler ve kavramlar öğrenecek, kelime hazinesini zenginleştirecektir. Bu nedenle anne ve babalar çocuğu farklı alanlara yönlendirmeli, onun ilgilerine kayıtsız kalmamalı hatta sürekli olarak teşvik etmelidir.

Ayrıca zenginleştirilmiş bir ortam her çocuk için kelime hazinesini zenginleştirme konusunda büyük şans olacaktır. Ebeveynler, bu konuda bilinçli olmalı evlerinde zengin bir kütüphane oluşturmaya özen göstermelidir. Televizyon programları içinden de çocuğun yaşına ve seviyesine uygun, dilin doğru kullanıldığı, yeni kelimeler ve kavramlar öğretildiği programlar seçilmeli, bunların izletilmesi sağlanmalıdır.

### **Kaynakça**

Adıgüzel, Muhammet S. (2004). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Yeryüzü Yay.

Başer, F.A. (2004). Müziğin Okul Öncesi Dönemde Çocuk Gelişimine Katkısı. *Sakarya Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8, 271- 284.

Bilir, Ş. ve S. Bal. (1989). *Kütahya İl Merkezinde Anaokuluna Giden ve Gitmeyen 4-6 Yaşlar Arasındaki Çocukların Kullandıkları İfadelerin Sözdizimi Yönünden İncelenmesi*. Ya-Pa 6. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitapçığı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Binbaşoğlu, C. (1990). *Gelişim Psikolojisi-Gelişim Süreçleri ve Eğitim İlkeleri*. Ankara: 5. Basım.

Davaslıgil, Ü. (1985). *Farklı Sosyoekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimde Okulun Etkisi*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.



- Demir, N. ve Demir, F. (2010). *Türk Ninnileri*. Ankara: Sarkaç Yayınları.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Erdoğan Aras, S. (2005). Alt Sosyoekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 231-246.
- Erkan, P. (1990). *Sosyoekonomik ve eğitim düzeyleri farklı olan ailelerin 48-60 aylar arasındaki çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Evans, M.D. R. (2014). Scholarly Culture and Academic Performance in 42 Nations. *Australian Social Monitor* 3(2):41-48.
- Evans, M. D. R., Jonathan Kelley, Joanna Sikora, and Donald J. Treiman. (2010). Family Scholarly Culture and Educational Success. *Research in Social Stratification and Mobility* 28: 171-97.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences- The Theory in Practice*. Basic Books, New York, 6-207.
- Göğüş, B. (1983). Anadili Eğitim Programlarının Niteliği, *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380.
- Gözalan, E. ve Koçak, N. (2014). Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların Kelime Bilgi Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16 (Özel Sayı II), 115-121.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing. (2004 printing).
- Karadağ, Ö. (2005). Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Karagöz, B. ve İşcan, A. (2016). Kültürel Bellek Aktarımı Temelinde Ninnilerin Rolü: "Anneler Ninnileri Biliyor Mu?" *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1037- 1054.
- Karakuş, İ. (2000). *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (Öğretmen El Kitabı)*. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.

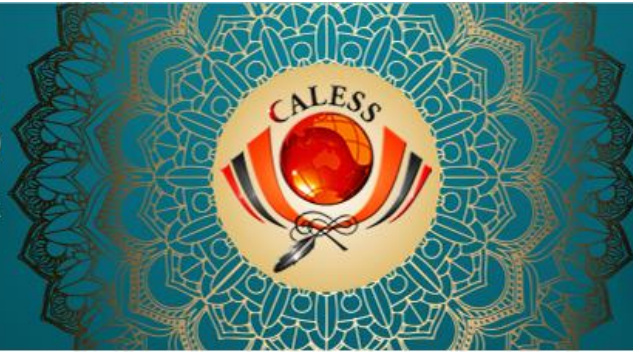
- Kavaklı, A. E. (2012). Yüz Yılın Pedagojik Yanlışı Karma Eğitim Sorgulanıyor. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 22: 39.
- Keklik, S. (2009). *On Bir Yaşına Kadar Çocukta Dil Edinimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırkkılıç, A.(2012). Karma Eğitim ve Tek Cinsiyetli Eğitim Üzerine Değerlendirmeler. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 22: 19-24.
- Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1- 21.
- Johnston, R.P. (1977). Social Class And Grammatical Development. A Comparison of The Speech of Five Years Olds From Middle And Working Class Backgrounds. *Language and Speech*, 20(4), 317–324.
- Maccoby, E.(2000). Gender and Relationships: A Developmental Account. *Childhood Social Development*. Massachusetts and Oxford, Blackwell Publishers, 204-205.
- Maldonado, N. S. (1992). *Making TV Environmentally Safe For Children*. Childhood Education.
- Mangır, M. ve Aktaş, Y. (1993). Çocuğun Gelişiminde Oyunun Önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 26: 14-19.
- MEB (1985). *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu*, Ankara: MEB Yayınları.
- Okur, A. (2007). *Serbest Okuma Etkinliğinin Sözcük Hazinesi ve Kavram Gelişimine Etkisi*, Basılmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, H. (1995). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saygılı, S. (2012). Karma Eğitimin Eleştirisi. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 22: 28-29.
- Suskind, D. (2018). *Otuz Milyon Kelime: Çocuğunuzun Beynini Geliştirin*. Ankara: Buzdağı Yayınevi.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Temel, F. (2000). Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişimi: Sosyoekonomik Düzey ve Cinsiyet İlişkisi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 39-53.

Tezcan, M. (1997) . *Eğitim Sosyolojisi*, 11.Baskı, Bilim Yayınları, İstanbul.

Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinde Kelime Dağarcığı Gelişiminin İlkokuma Yazma Başarısı Ve Sosyoekonomik Düzey İle İlişkisi*, Bursa: Uludağ Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Yavuzer, H. (2010). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.



## ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDE YAPILANDIRMACI ÖĞRETMEN PERFORMANSI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ: BİR RUBRİK ÇALIŞMASI<sup>1</sup>

Birsen Bağçeçi<sup>2</sup> Mehmet Başaran<sup>3</sup> Asiye Şahin<sup>4</sup> Esra Doğan<sup>5</sup>

### Anahtar Kelimeler

### Özet

Yapılandırıcı  
Yaklaşım  
Öğretmen  
Performansı  
Rubrik

Bu çalışmada öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılandırıcı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılacak rubriğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla hem yapılandırıcı yaklaşım hem de rubrik geliştirme literatürü incelenmiştir. İlgili alanyazından yola çıkarak yedi boyuttan oluşan (bireysel farklılıkları dikkate alma, ön bilgilerin ortaya çıkarılması, bilginin yeniden yapılandırılması, bilginin uygulanması, farklı öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanma, iş birliği ve yansıtma) bir rubrik hazırlanmıştır. Oluşturulan taslak rubriğin kapsam geçerliğinin sağlanmasında uzman görüşü alınarak Lawshe tekniği kullanılmıştır. Kapsam geçerlik indeksi 0.867 olarak bulunmuştur. Güvenilirlik sağlaması için hem uygulamalar arası hem de madde boyutunda Ağırlıklı Kappa Katsayısına bakılmıştır. Uygulamalar arası ağırlıklı kappa katsayısı 1,00 bulunarak mükemmel uyum olduğu tespit edilmiştir. Madde boyutunda ise ağırlıklı kappa katsayısı "bireysel farklılıkları dikkate alma" boyutunda 0,688, "ön bilgilerin ortaya çıkarılması" boyutunda 0,565, "bilginin yeniden yapılandırılması" boyutunda 0,661, "bilginin uygulanması" boyutunda 0,667, "farklı öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanma" boyutunda "0,559, işbirliği" boyutunda 0,552 ve "yansıtma" boyutunda 1,00 bulunmuştur. Bu sonuçlar öğretme öğrenme sürecinde yapılandırıcı öğretmen performansı değerlendirme rubriğinin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Geliştirilen bu rubrik özellikle öğretmenleri sınıf ortamında değerlendirmek isteyen okul müdürleri ve bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar tarafından kullanılacak bir değerlendirme aracı olabilir.

### Makale Bilgisi

Gönderim Tarihi:  
03.03.2020  
Kabul Tarihi:  
10.05.2020  
Elektronik Yayın  
Tarihi:  
28.06.2020

**APA'ya göre alıntılama:** Bağçeçi, B., Başaran, M., Şahin, A. ve Doğan, E. (2020). Öğretme-öğrenme sürecinde yapılandırıcı öğretmen performansı değerlendirme ölçeği: bir rubrik çalışması. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(1), 232-256.

**Cited as (APA):** Bağçeçi, B., Başaran, M., Şahin, A., & Doğan, E. (2020). Constructivist teacher performance evaluation scale in the teaching-learning process: a rubric study. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(1),232-256.

<sup>1</sup> Bu çalışmanın özeti, 19-22 Haziran 2019 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi'nde düzenlenen "VIth International Eurasian Educational Research Congress" isimli kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur

<sup>2</sup> Prof. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye, bbagceci@gmail.com

<sup>3</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, mehmetbasarn@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep, Türkiye, asiyes27@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep, Türkiye, esraalkisdogan@gmail.com

## CONSTRUCTIVIST TEACHER PERFORMANCE EVALUATION SCALE IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: A RUBRIC STUDY

### Keywords

Constructivist  
Approach  
Teacher  
Performance  
Rubric

### Abstract

This study aims to develop a rubric used to assess teachers' performance in a constructive teaching setting. For this reason, both constructivism literature and rubric development literature were reviewed. Based on the literature review, a seven-criterion rubric was developed including the criteria of individual needs orientation, pre-existing knowledge elicitation, knowledge restructuring, knowledge application, using diverse teaching strategies, collaboration and reflection. Lawshe technique was used to assure the validity of the rubric. The content validity index was found 0.867. Academicians were asked to assess whether each criterion and its definition was appropriate in terms of constructivist teaching theory. To evaluate the reliability of the rubric, Weighted Kappa Coefficient was analyzed on the basis of every single criterion and ten assessment practices. Accordingly, Weighted Kappa Coefficient of the rubric was found 1,00 referred to a perfect consistency between two raters; for individual needs orientation 0,688; pre-existing knowledge elicitation 0,565; knowledge restructuring 0,661; knowledge application 0,667; using diverse teaching strategies 0,559; collaboration 0,552; and reflection 1,00. The results indicates that the Constructivist Teacher Assessment Rubric is reliable and valid to assess teachers' performances in a constructivist teaching setting. The rubric can be utilized as an alternative assessment tool by school principals intended to assess teachers in teaching settings and by researchers studying constructivist-teaching theory.

### Article Info

Received:

03.03.2020

Accepted:

10.05.2020

Online Published:

28.06.2020

### 1. Giriş

Geleneksel yaklaşımın davranışçı psikoloji ve davranışçı öğrenme teorisine dayanan ezberci eğitim anlayışı, yapılandırmacı yaklaşımla karşılaştırıldığında, bireylerin 21. yüzyıl problemlerine çözüm üretmede yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle batı ülkelerinde olduğu gibi Türk eğitim sistemlerinde de eğitim programlarını yenileme yoluna gidilmiş, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma dayanan eğitim programları uygulanmaya başlanmıştır. Yeni uygulamaya konulan eğitim programı, öğrenci, öğretmen, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme gibi eğitimin öğelerine yeni anlamlar ve boyutlar kazandırmıştır. Oluşan bu yeni eğitim ortamının bütün boyutlarıyla uygulamaya nasıl yansıdığı değerlendirilmesi, programın verimliliğinin artırılması açısından önemlidir. Bu nedenle, programın ve öğelerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmaların artırılması gerekmektedir.

Son yıllarda öğretmenlerin sınıf içindeki performansının belirlenmesi, okul müdürleri tarafından yapılan ders gözlemleri ile gerçekleştirilmektedir. Ayrıca yine



son yıllarda klasik değerlendirme yöntemlerine ilave olarak alternatif değerlendirme yöntemleri geliştirilmiştir. Performansa dayalı durum belirleme bu yöntemlerden biridir. Performans, kişinin edindiği bilgi ve becerileri kullanarak yeni bir ürün ortaya koyarken sergilediği çabadır (Ergün vd., 2011). Performans değerlendirilmesinde çoğunlukla rubrikler kullanılmaktadır. Ulusal alan yazında rubrik farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Dereceli Puanlama Yönergesi, Dereceli Puanlama Anahtarı, Değerlendirme Tablosu, Değerlendirme Formu, Performans Değerlendirme Ölçeği bunlardan birkaçıdır. Uluslararası literatürde ise Rubric denilmektedir. Rubrik araştırmacılar tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bunlardan bir tanesi, rubrik her bir çalışma için ölçütleri listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren bir puanlama aracıdır (Popham,1997). Bir diğer rubrik tanımı da yapılandırılmış performans görevleri üzerinde değişik düzeylerde performansa ait karakteristik özellikleri ve kriterleri tanımlayan ve bu özellik ve kriterler doğrultusunda performansa ya da ürüne ilişkin yargıya varmada kullanılan puanlama rehberidir (Kan, 2007; Whittaker ve ark. 2001).

Rubrikler genellikle yatay ve dikey eksene dayalı tablolar şeklindedir. Dikey eksende genellikle performans kriterleri, yatay eksende ise en alt düzeyden en üst düzeye doğru gittikçe artan performans düzeyleri bulunur. Yatay ve dikey eksenlerin kesiştiği noktada performans kriterine ait performans düzeyine ilişkin performans tanımları vardır (Korkmaz 2004; Kan, 2007). Performans kriterleri performansa ilişkin bileşenlerin neler olduğunun görülmesini sağlamaktadır. Performans düzeyleri performans görevini ya da performansı oluşturan kriterlerin ne derece karşılandığını gösteren ögedir. Genellikle sayılarla (nicel) ya da kelime veya sıfatlarla (nitel) ya da nicel ve nitel ifadeler birlikte kullanılarak kategorik bir şekilde belirlenir (Kan, 2007). Performans tanımları performans kriterlerine ve düzeylerine ilişkin gözlenebilir özellikleri içeren ifadelerdir. Performans tanımları yapılmadan önce kolaylık sağlaması açısından, önce performans kriterine ilişkin gözlenebilir özelliklerin listelenmesi gerekir. Bu tanımlar açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmeli; biraz, az, çok az gibi belirsiz ifadeler kullanılmamalıdır.

Değerlendirme sürecine bakışı bakımından ele alındığında, alanyazında holistik ve analitik rubrik olmak üzere iki çeşit rubrik vardır. Holistik rubrik performansın bileşenlerini yargılamaksızın ürünü ya da süreci bir bütün olarak puanlamayı gerektirirken; analitik rubrik performansı oluşturan parçaların ayrı ayrı belirlenen kriterlerin doğrultusunda birbirinden bağımsız olarak puanlanmasını gerektirmektedir. Analitik rubrikten elde edilen sonuçlar genellikle her biri bir performans kriterine ait birkaç puanı içermektedir. Sonrasında bu puanlar

toplanarak bireylere ait toplam puanlar belirlenmiş olur (Jakson ve Larkin 2002; Kan, 2007).

Bir işin yapılış basamakları hakkında bilgi sahibi olmak ile işi belirlenen ölçütlere göre yapabilmek arasında yüksek bir ilişki yoktur. Örneğin çocuk gelişimi bilgisine sahip olmak, iyi bir ebeveyn olma garantisi vermez. Her konuda bilmek ve söylemek kolaydır, üretmek ve yapmak ise zordur. Bu yüzden performansın ölçülmesinde, performansa uygun değerlendirme araçlarının kullanılması daha uygun olur. Bu araçlarla bir iş yapılırken işin yapılma süreci gözlenir. Rubrikler performans kriterlerine ilişkin niteliksel tanımlamaları ve açıklamaları içerdiğinden dolayı biçimlendirme(formative) ve değer biçmeye (summative) yönelik değerlendirme için daha etkili araçlar niteliğindedir (Kan, 2007).

Rubriğin performans değerlendirmeye yönelik yukarıda bahsedilen özellikleri ve değerlendirmedeki etkililiği göz önünde bulundurulduğunda, yapılandırmacı yaklaşımında öğretmen performansını değerlendirmek için etkili bir ölçme aracı olduğu çıkarımında bulunulabilir. Bu noktada, yapılandırmacı yaklaşımın doğasının ve öğretmenlere hangi rolleri yüklediğinin incelenmesi gerekir.

Yapılandırmacı Yaklaşım, birey tarafından bilginin yapılandırılmasını, oluşturulmasını ve yorumlanmasını gerektiren bir yaklaşımdır (Aydın,2012). Bu yaklaşım, öznel bilgi anlayışından hareketle öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenci odaklılığını, öğrenmenin kavramsal algı ile gerçekleşmesini, tüm dengelimsel ve esnek bir programın uygulanmasını ön görmektedir (Özden`den akt. Aydın, 2012). Birey, geleneksel yaklaşımda olduğu gibi her türlü bilginin depolanmaya çalışıldığı boş bir küp değildir (Özden`den akt. Aydın, 2012, Koç ve Demirel, 2004). Yani, birey bilgiyi olduğu gibi almaz; yeni bilgiyi kendi deneyimleri, ön bilgileri ve öznel durumları içinde anlamlandırır (Aydın, 2012; Akınoğlu, 2014; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006). Yapılandırmacı yaklaşım bir öğretim kuramından ziyade bir öğrenme kuramı olduğu için öğrenen merkezli bir yaklaşımdır (Çınar vd., 2006).

Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli varoluş nedeni öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin önceki öğrendikleri bilgilerin ve eski deneyimlerinin öğrenmeyi kolay hale getiren zengin bir kaynak olarak görülmesidir. Yani öğrenciler bilginin alıcıları değil etkin üreticileridirler. Yapılandırmacılık öğrenmeyi, öğrencilerin mevcut bilgisini çözülecek sorun ile toplumsal bağlam arasındaki etkileşim olarak açıklamaktadır. Bütün bunlar göz önüne alındığında yapılandırmacı yaklaşımda öğretim; öğrencilerin bilgiyi, iş birliği ile yapılandırabilecekleri bağlaşıklık bir öğrenme ortamını gerektirdiği sonucuna varılabilir (Özerbaş, 2007).

Yapılandırmacılığın yönlendirici beş temel ilkesi şunlardır (Oral, 2014);

- Öğrenenler konuya ilgi uyandıran sorunlara yönlendirilmelidir.
- Öğrenme temel kavramlar etrafında yapılandırılmalıdır.
- Öğrenenlerin görüş açıları ortaya çıkarılmalı ve bu görüşlere değer verilmelidir.
- Öğrenenlerin öngörülerine göre öğretim programları uyarlanmalıdır.
- Öğretme süreci bağlamında öğrenenlerin öğrenmeleri değerlendirilmelidir.

Yapılandırmacı sınıflardaki öğretmen rolleri ise şöyledir (Özerbaş, 2007; Oral, 2014);

- Öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmak
- Öğrenci liderliği, iş birliği ve katılımını sağlamak
- Sınıf kontrolünü öğrencilere bırakmaya istekli olmak
- Derse yön vermek için öğrenci düşüncesi, yaşantısı ve ilgilerini kullanmak
- Yazılı materyal ve uzmanlar gibi alternatif kaynaklar sunmak
- Öğrencinin öğrenebileceği pek çok kaynaktan birisi olmak
- Açık uçlu sorular sormak, öğrencileri kendi soruları ve cevaplarını düşünmeye yönlendirmek
- Soruları cevaplandırmak için zaman tanımak
- Öğrencileri olayların nedenlerini ve sonuçlarını bulmaya teşvik etmek
- Öğrencileri kendi düşüncelerini test etmeye, kendi sorularını yanıtlamaya ve kendi varsayımlarını oluşturmaya teşvik etmek
- Öğretmen fikri ya da kitapta yazılanlardan önce öğrenci fikirlerini araştırmak
- Öğrencileri diğer bireylerin kavramlarını sorgulamaya teşvik etmek
- İş birliği, bireysel saygıyı vurgulayan işbirlikli öğrenme stratejileri kullanmak
- Öğrencilerin bilgileri kendilerinin yapılandırmasına önem vermek
- Konuları, öğrencilerin bireysel hız ve yeteneklerine göre sarmal olarak işlemek
- Öğrencileri bilgileri sınıflandırmaya, analiz etmeye, tahmin etmeye, yaratmaya yönlendirmek
- Öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu vermek

Tüm bu yapılandırmacı öğretmen rollerinden yola çıkarak, öğretme-öğrenme sürecinde yapılandırmacı öğretmen rubriğinin boyutları şu şekilde oluşturulmuştur:

- Bireysel farklılıkları dikkate alma: Bireylerin geçmiş yaşantıları birbirlerinden farklı olduğundan bir kavramla ilgili şemaları ve yeni bilgiyi yorumlamaları diğer bireylerden farklı olur (Koç ve Demirel, 2004). Yapılandırmacı anlayış, öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına, ilgilerine ve deneyimlerine, güçlü ve zayıf yönlerine önem vermektedir (Çiftçi vd., 2013). Yani farklı zekâ türlerine seslenen etkinlikler düzenlenir (Aydın, 2012).

- Önbilgilerin ortaya çıkarılması: Öğrenenlerin önbilgilerini ve önceki deneyimlerini bilgiyi yapılandırma sürecinde göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Fer ve Cırık, 2006). Bu önceki yaşantılar yeni öğrenmeler için temel oluşturur (Koç ve Demirel, 2004). Öğrenenler konu hakkında analiz-sentez düzeyinde tahminler yapmaya ve fikir üretmeye yönlendirilirler.
- Bilginin yeniden yapılandırılması: Yeni bilgi eski bilgi ile bütünleştiğinde anlamlı hale gelir. Birey diğer bireylerle etkileşim kurduğunda aynı anda kendi bilgisini sürekli değerlendirir. İşte bu değerlendirme, eski bilgilerin yeniden yapılandırılması ile sonuçlanabilir (Koç ve Demirel, 2004). Yani öğrenen bireyler bilgiyi bireysel olarak oluşturur ve yeniden organize ederler (Koç ve Demirel, 2008). Öğrenenlerin bilgi yapılarında kavramsal çelişkiler oluşturarak özgün bilgi yapılarının oluşması sağlanır.
- Bilginin Uygulanması: Öğrencilere seçenekler sunulur ve çeşitli şekillerde bilgilerini uygulayabilmeleri sağlanır (Aydın, 2012). Öğrenenleri bilgileri sınıflandırmaya, analiz etmeye, yaratmaya yönlendirmektedir.
- Farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma: Öğretme-öğrenme sürecinde yapılandırmacı öğretmen öğrencilerin derse aktif katılımlarını gerektiren soru sorma, tartışma, problem çözmeye dayalı, beyin fırtınası, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, gibi yöntemler kullanılır (Akınoğlu, 2014). Öğrenenlerin üst biliş farkındalığını destekleyen sorular kullanılır (Demirel ve Yurdakul, 2011).
- İş birliği: Öğretmen ve öğrenenler etkinliklere beraber karar verirler. Öğrenenler problemleri iş birliği içinde incelerler. Problemlere çözüm önerileri geliştirirler, görüşlerini paylaşırlar ve diğer görüşleri eleştirirler (Koç ve Demirel, 2004). Öğrenenler grup etkinliklerinde yer almaları için teşvik edilirler (Çiftçi vd., 2013). Çok yönlü iletişim sağlanmaya çalışılır (öğrenci-öğretmen-öğrenci).
- Yansıtma: Öğrenenlerin bilgiyi yapılandırma sürecinde kendi rollerinin farkında olması olarak tanımlanmaktadır. Yansıtma çoklu bakış açılarının etkin kullanımıyla ve bireyin öğrenmede sorumluluk almasıyla ilgilidir (Yurdakul ve Demirel, 2011). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri harekete geçirilir.

## 2. Yöntem

Ölçek geliştirme çalışmaları deneysel süreç ya da kuramsal süreçler ile gerçekleştirilir (Yurdugül, 2005). Rubrikler, gözlemleyici merkezli ölçekler olduğu için genellikle daha küçük örnekleme gerektiren, uzman görüşüne dayanan kuramsal

süreçler takip edilerek geliştirilir. Yurdugül'e (2005) göre, kuramsal süreçlerde taslak ölçek formlardaki boyutlar uzman görüşüne sunularak nitel çalışma yapılmaktadır. Nitel çalışmada uzman görüşleri arasındaki uyum, çeşitli istatistiksel işlemlerle nicel bir süreçle test edilebilmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma süreçlerine uygun veri toplama teknikleri ve analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu süreç, yedi aşamadan oluşmaktadır:

1. Rubrik ve Yapılandırıcı Öğrenme Kuramı literatürünün incelenmesi
2. Taslak Rubriğin Oluşturulması
  - Literatür doğrultusunda performans kriterleri ve her bir kritere ilişkin performansın gözlenebilir özelliklerinin uygun ve açık tanımlanması
  - Performans düzeylerinin "Yapılandırıcı-3", "Yapılandırıcı/Davranışçı-2", "Davranışçı-1" olarak belirlenmesi
  - Her bir performans kriterine karşılık gelen performans düzeylerinin tanımlanması
3. Taslak rubriğin uzman görüşüne sunulması
4. Uzman görüşü doğrultusunda Lawshe tekniği ile kapsam geçerlik oranlarının ve kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
5. Pilot performans değerlendirme uygulaması ve düzeltmelerin yapılması
6. Rubriğin uygulanması
7. Rubriğin "Ağırlıklı Kappa Kat Sayısı" yöntemi ile güvenilirliğinin hesaplanması

## 2.1. Çalışma Grubu

Çalışmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturmadaki amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmak ve çeşitliliğe dayalı olguyu/problemi farklı boyutları ile ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da farklı öğrenim kademesine ve farklı branşlara göre yapılandırıcı öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmen performansının çeşitliliğine dayanan bir örneklem oluşturulmuştur.

Çalışmaya, pilot uygulama için farklı öğrenim kademelerinden beş öğretmen katılırken, asıl uygulama için farklı branşlardan on lise öğretmeni katılmıştır. Pilot uygulamadaki katılımcıları, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kahramanmaraş'ta bir ortaokulda çalışan bir matematik öğretmeni, iki Türkçe öğretmeni, Gaziantep'te bir ilkokulda çalışan bir sınıf öğretmeni ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden bir öğretim üyesi oluşturmaktadır. Asıl uygulamanın katılımcılarını ise 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar dönemi Gaziantep'te bulunan bir lisedeki iki matematik öğretmeni, bir İngilizce öğretmeni,



bir almanca öğretmeni, bir kimya öğretmeni, üç biyoloji öğretmeni, bir coğrafya öğretmeni ve bir fizik öğretmeni oluşturmaktadır.

## 2.2. Veri Toplama ve Analiz Süreci

### 2.2.1. Rubriğin Oluşturulması

Bu çalışma, sınıf ortamlarında öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerindeki yapılandırmacı performans düzeylerini ölçmekle sınırlandırılmıştır. Bu nedenle, yapılandırmacılık literatüründe öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretmen rolleri incelenmiştir. Bu doğrultuda, rubriğin boyutları “bireysel farklılıkları dikkate alma, ön bilgilerin ortaya çıkarılması, bilginin yeniden yapılandırılması, bilginin uygulanması, farklı öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanma, iş birliği ve yansıtma” olarak belirlenmiştir. Performans düzeyleri ise “Yapılandırmacı (3), Yapılandırmacı-Davranışçı (2) ve Davranışçı (1)” şeklinde kategorilendirilmiştir. Böylelikle yedi boyutlu ve üç düzeyli bir taslak rubrik oluşturulmuştur. Rubrikten elde edilecek toplam puan aralıkları minimum ve maximum değerler göz önünde bulundurularak; 7-10 puan aralığı “Davranışçı”, 11- 17 puan aralığı “Yapılandırmacı-Davranışçı” ve 18 – 21 puan aralığı “Yapılandırmacı” olarak belirlenmiştir. Taslak rubrik; dil, yapı, ölçüt ve kapsam açısından değerlendirilmesi için Türkçe, eğitim programları ve ölçme-değerlendirme alanlarından 11 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde; performans tanımlarının daha gözlemlenebilir ifadelerle tanımlanması, “Davranışçı(1)” performans düzeyindeki performans tanımlarının yumuşatılması, rubriğin kullanışlılığı açısından ek bir kontrol listesinin hazırlanması, performans tanımlarının kısaltılması, “öğrencileri bireysel tanıma ve teşvik etme” boyutunun, “bireysel farklılıkları dikkate alma ve ön bilgilerin ortaya çıkarılması” olarak, “ Çoklu değerlendirme” boyutunun, “Yansıtma” olarak değiştirilmesi açısından dönütler alınmış ve düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca uzmanlardan boyutların kapsam geçerliliği açısından kabul edilebilirliğini değerlendirmeleri istenmiş ve yapılan değerlendirmeler Lawshe kapsam geçerlilik indeksinin hesaplanmasında kullanılmıştır. Son aşamada ise elde edilen rubriğin, beş öğretmenin sınıfında pilot uygulaması yapıp gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

### 2.2.2. Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları

Moskal ve Leydens (2000), sınıf içi değerlendirmelerde kullanılan ölçme araçlarının güvenilirliğini, bağımsız iki değerlendirmecinin puanlama tutarlılığı açısından ele almaktadır. Ölçme aracının güvenilirliğinin sağlanmasında,

değerlendirmecilerin aynı performansa aynı puanları vermeleri beklenmektedir (Moskal ve Leydens, 2000; Jonsson ve Svingbay, 2007). Rubrik geliştirirken uygulama esnasında puanlama yapan kişiler arasındaki uyuşmanın ölçülmesi için kullanılan yöntemlerden birisi Cohen Kappa katsayısı yöntemidir (Jonsson ve Svingbay, 2007). Bu çalışmada, rubriğin güvenilirlik özelliğine sahip olduğunu göstermek için sınıfta gözlemi yapılan öğretmenlerin performansları iki bağımsız değerlendirmeci tarafından puanlanmıştır. Elde edilen puanlardan Ağırlıklı Kappa (Weighted Kappa) analizleri yapılarak rubrik için güvenilirlik sonuçları; “Zayıf uyuşma= $<0.20$ ; Kabul edilebilir uyuşma=  $0.20-0.40$ ; Orta Derecede uyuşma=  $0.40-0.60$ ; İyi uyuşma= $0.60-0.80$ ; Çok iyi uyuşma=  $0.80-1.00$ ” gibi uyum düzeyleri bağlamında değerlendirilmiştir (Şencan, 2005).

Rubriğin kapsam geçerliliği için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Teknikte, uzmanlardan her bir boyut için gerekli olup olmadığı ya da boyutun performansı ölçüp ölçmediği hakkında görüşlerinin belirtmeleri istenmiştir. Kapsam geçerlik oranları (KGO) herhangi bir boyuta ilişkin “Gerekli/Ölçüyor” görüşünü belirten uzman sayılarının, boyuta ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile hesaplanmaktadır ( $KGO = (NG/N) - 1$ ). Kapsam geçerlik oranının istatistiksel anlamlılığı, Veneziano ve Hooper (1997) tarafından oluşturulan tabloya göre değerlendirilmiştir. 11 uzman için kapsam geçerlik oranının minimum değerini 0.59 olarak belirlemişlerdir (Veneziano ve Hooper, 1997).

### 3. Bulgular

Öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılandırmacı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılabilecek rubriğin geliştirilmesi amacıyla yapılan güvenilirlik ve geçerlik analizlerinin sonuçları aşağıda sırası ile verilmektedir.

#### 3.1.Rubriğin Güvenirliğine Yönelik Bulgular

Rubriğin güvenilirlik analizlerinde; iki araştırmacı tarafından birer ders saati gözlemlenen bir lisedeki iki matematik öğretmeni, bir İngilizce öğretmeni, bir Almanca öğretmeni, bir kimya öğretmeni, üç biyoloji öğretmeni, bir coğrafya öğretmeni ve bir fizik öğretmenin performans gözlem verileri kullanılmıştır. Değişik branşlarda ve sınıf seviyesinde 10 ders saati yapılan gözlem sonucunda, gözlemcilerin uygulamalar arası toplam puan uyumu ve rubriğin her bir boyutundaki gözlemciler arası uyumu Cohen Kappa Katsayısı ile hesaplanmıştır. . Elde edilen puanlardan Ağırlıklı Kappa(Weighted Kappa) analizleri yapılarak rubrik için güvenilirlik sonuçları; “Zayıf uyuşma= $< 0.20$ ; Kabul edilebilir uyuşma=  $0.20-0.40$ ; Orta Derecede uyuşma=  $0.40-0.60$ ; İyi uyuşma= $0.60-0.80$ ; Çok iyi uyuşma=  $0.80-1.00$ ” gibi uyum düzeyleri bağlamında yorumlanmıştır. Ayrıca, rubrikten elde edilecek

toplam puan aralıkları minimum ve maximum değerler göz önünde bulundurularak; 7-10 puan aralığı “Davranışçı”, 11- 17 puan aralığı “Yapılandırıcı-Davranışçı” ve 18 – 21 puan aralığı “Yapılandırıcı” olarak belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılandırıcı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılacak rubriğin geliştirilmesi amacıyla yapılan güvenilirlik analizlerinin sonuçları aşağıda sırası ile verilmiştir.

### *Uygulamalar Arası Gözlemcilerin Uyum*

**Tablo 1. Uygulama Toplam Puanları**

Uygulamalar	1. Gözlemci	2.Gözlemci	Değerlendirme
1.Matematik	16	17	Yapılandırıcı-Davranışçı
2.Kimya	8	9	Davranışçı
3.Biyoloji	17	17	Yapılandırıcı-Davranışçı
4.İngilizce	19	19	Yapılandırıcı
5.Biyoloji	21	20	Yapılandırıcı
6.Cografya	19	20	Yapılandırıcı
7.Fizik	12	15	Yapılandırıcı-Davranışçı
8.Biyoloji	12	13	Yapılandırıcı-Davranışçı
9.Almanca	16	16	Yapılandırıcı-Davranışçı
10.Matematik	14	14	Yapılandırıcı-Davranışçı

**Toplam Puan Aralıkları:** 7-10(Davranışçı), 11- 17(Yapılandırıcı-Davranışçı), 18 – 21 (Yapılandırıcı)

Tablo 1’de iki gözlemcinin değişik branşlardaki öğretmen performanslarına verdikleri toplam gözlem puanları ve bu puanlara bağlı olarak öğretmen performans düzeyleri yer almaktadır. Farklı branşlarda ve sınıf seviyesinde 10 ders saati yapılan gözlem sonucunda, iki araştırmacı, uygulamalardan 6 ders saatindeki (matematik, matematik, fizik, biyoloji, biyoloji, almanca) öğretmen performanslarını yapılandırıcı- davranışçı olarak değerlendirirken 3 ders saatindeki (İngilizce, coğrafya, biyoloji) öğretmen performanslarını yapılandırıcı olarak puanlamışlardır. Ayrıca gözlemlenen dersler içerisinde Kimya öğretmenin performansını, her iki araştırmacı tarafından davranışçı öğretme- öğrenme sürecine uygun toplam puan aralığında değerlendirilmiştir.

**Tablo 2. Kappa Kat Sayısı Oranı**

	Değer	Asymp. Std. Hata <sup>a</sup>	Yaklaşık T <sup>b</sup>	Anlamlılık Değeri.	
Uyum Değeri	Kappa	1.000	0.000	3,985	0.000
Gözlem Sayısı		10			

a. Yokluk hipotezini varsaymamak.

b. Sıfır hipotezini varsayarak asimptotik standart hatayı kullanma.

Tablo 2’de uygulamalar arası gözlemci uyumuna ilişkin toplam puan aralıkları ve performans düzeyleri doğrultusunda elde edilen ağırlıklı Kappa katsayısı oranına yer verilmiştir. Tablo 2’ ye göre gözlemcilerin verdikleri toplam puan aralıkları doğrultusunda elde edilen Kappa kat sayısı oranı 1.00 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, uygulamalar arası gözlemcilerin toplam puan aralıklarında mükemmel derecede uyuşmanın olduğunu göstermektedir. Tablo 1 ve Tablo 2 birlikte değerlendirildiğinde, gözlemcilerin; matematik, kimya, biyoloji, biyoloji, coğrafya, fizik derslerinde öğretmen performanslarına verdikleri uygulama puanları farklı olmasına rağmen performans düzeyini yansıtan toplam puan aralıklarında %100 uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan, almanca, matematik, İngilizce ve biyoloji derslerinde her iki gözlemcinin rubrikten elde ettikleri hem uygulama puanları arasında hem de performans düzeyleri arasında % 100 uyum bulunmaktadır.

### **Boyutlara Yönelik Gözlemcilerin Uyumunu**

Öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılandırmacı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılabilecek rubriğin boyutlarına yönelik gözlemci uyumuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

#### **1. Boyut**

**Tablo 3. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma**

Uygulamalar	1. Gözlemci	2.Gözlemci	Değerlendirme
1.Matematik	2	2	√ Yapılandırmacı-Davranışçı
2.Kimya	1	1	√ Davranışçı
3.Biyoloji	2	3	x
4.İngilizce	3	3	√Yapılandırmacı
5.Biyoloji	3	2	x
6.Cografya	3	3	√Yapılandırmacı
7.Fizik	2	2	√ Yapılandırmacı-Davranışçı
8.Biyoloji	1	1	√ Davranışçı
9.Almanca	3	3	√Yapılandırmacı
10.Matematik	2	2	√ Yapılandırmacı-Davranışçı

**Performans Düzeyleri:** 1-Davranışçı, 2-Yapılandırmacı-Davranışçı, 3-Yapılandırmacı

Tablo 3’te öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılandırmacı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılabilecek rubriğin birinci boyutu olan “Bireysel farklılıkları dikkate alma” performans ölçütüyle ilgili gözlemci puanlarına yer verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde; “bireysel farklılıkları dikkate alma” boyutu, farklı derslerde öğretmen performansı açısından değişiklik gösterdiği görülmektedir. Gözlemcilerin verdiği puanlar; “Bireysel farklılıkları dikkate alma” açısından 3 öğretmenin (matematik, fizik, matematik) yapılandırmacı-davranışçı performans

sergilediğini, 2 öğretmenin (kimya ve biyoloji) davranışçı performans sergilediğini ve 3 öğretmenin (İngilizce, coğrafya, almanca) de yapılandırmacı performans sergilediğini göstermektedir. Araştırmacılar, gözlem yapılan 2 biyoloji öğretmenin performanslarını ise birbirlerinden farklı puanlamışlardır.

**Tablo 4.** *Kappa Kat Sayısı Oranı*

		Değer	Asymp. Std. Hata <sup>a</sup>	Yaklaşık T <sup>b</sup>	Anlamlılık Değeri.
Uyum Değeri	Kappa	0.688	0.205	2.983	,003
Gözlem Sayısı		10			

a. Yokluk hipotezini varsaymamak.

b. Sıfır hipotezini varsayarak asimptotik standart hatayı kullanma.

Tablo 4'te öğretim-öğrenme süreçlerinde yapılandırmacı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılacak rubriğin birinci boyutu olan "Bireysel farklılıkları dikkate alma" performans ölçütüyle ilgili ağırlıklı Kappa kat sayısı hesaplanmıştır. Tablo 4'e göre gözlemcilerin verdikleri puanlar doğrultusunda elde edilen Kappa kat sayısı oranı 0.688 olarak bulunmuştur. Elde edilen oran, "Bireysel farklılıkları dikkate alma" boyutunda gözlemciler arası mükemmel derecede olmasa da iyi bir uyumun (İyi uyuma=0.60-0.80) olduğunu göstermektedir. Tablo 3 ve Tablo 4 birlikte değerlendirildiğinde; "bireysel farklılıkları dikkate alma" boyutunda 0.688 Kappa uyum değeri göz önünde bulundurulduğunda biyoloji öğretmenlerinin performansını değerlendirmede gözlemciler arasında toplam uyum değerini etkileyen bir uyumsuzluk olduğu anlaşılmaktadır.

## 2. Boyut

**Tablo 5.** *Ön Bilgilerin Ortaya Çıkarılması*

Uygulamalar	1. Gözlemci	2. Gözlemci	Değerlendirme
1. Matematik	3	3	√Yapılandırmacı
2. Kimya	1	1	√Davranışçı
3. Biyoloji	3	2	x
4. İngilizce	3	3	√Yapılandırmacı
5. Biyoloji	3	3	√Yapılandırmacı
6. Coğrafya	3	3	√Yapılandırmacı
7. Fizik	2	3	x
8. Biyoloji	2	2	√Yapılandırmacı-Davranışçı
9. Almanca	3	3	√Yapılandırmacı
10. Matematik	3	3	√Yapılandırmacı

Performans Düzeyleri: 1-Davranışçı, 2-Yapılandırmacı-Davranışçı, 3-Yapılandırmacı

Tablo 5'te öğretim-öğrenme süreçlerinde yapılandırmacı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılacak rubriğin ikinci boyutu olan



“Ön bilgilerin ortaya çıkarılması” performans ölçütüyle ilgili gözlemci puanlarına yer verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde; “ön bilgilerin ortaya çıkarılması” boyutunda gözlemciler öğretmen performanslarını daha yapılandırmacı olarak puanlamışlardır. Her iki gözlemcinin de 10 ders gözleminden 6 öğretmenin performansında (matematik, İngilizce, biyoloji, coğrafya, almanca, matematik) yapılandırmacı davranış göstergelerine rastladığı görülmektedir. Gözlemciler, kimya öğretmenini davranışçı olarak puanlarken biyoloji öğretmenini yapılandırmacı-davranışçı olarak puanlamışlardır. 1. boyuttan farklı olarak 2. boyutta fizik öğretmenin ve biyoloji öğretmenin performanslarında gözlemleyici puanlarında farklılık gözlemlenmektedir.

**Tablo 6.** *Kappa Kat Sayısı Oranı*

		Değer	Asymp. Std. Hata <sup>a</sup>	Yaklaşık T <sup>b</sup>	Anlamlılık Değeri.
Uyum Değeri	Kappa	0.565	0.279	2.302	0.021
Gözlem Sayısı		10			

a. Yokluk hipotezini varsaymamak.

b. Sıfır hipotezini varsayarak asimptotik standart hatayı kullanma.

Tablo 6’da öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılandırmacı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılacak rubriğin ikinci boyutu olan “Ön bilgilerin ortaya çıkarılması” ölçütüyle ilgili ağırlıklı Kappa kat sayısı hesaplanmıştır. Tablo 6’ya göre gözlemcilerin verdikleri puanlar doğrultusunda elde edilen Kappa kat sayısı oranı 0.565 olarak bulunmuştur. Birinci boyuta göre “ön bilgilerin ortaya çıkarılması” boyutunda, puanlayıcılar arasında daha az bir uyum değerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Kappa kat sayısı hesaplamasındaki 0.565’lik uyum değeri ikinci boyutta gözlemciler arasında ortalama bir uyumun (orta Derecede uyuma= 0.40-0.60) olduğunu ifade etmektedir. İkinci boyutta da özellikle biyoloji öğretmenin performansı konusunda gözlemciler arasında puan farklılığı bulunmaktadır.

### 3. Boyut

**Tablo 7.** *Bilginin Yeniden Yapılandırılması*

Uygulamalar	1. Gözlemci	2.Gözlemci	Değerlendirme
1.Matematik	2	3	x
2.Kimya	1	2	x
3.Biyoloji	3	3	√Yapılandırmacı
4.İngilizce	3	3	√Yapılandırmacı
5.Biyoloji	3	3	√Yapılandırmacı
6.Cografya	3	3	√Yapılandırmacı
7.Fizik	2	2	√Yapılandırmacı-Davranışçı

8.Biyoloji	1	1	√Davranışçı
9.Almanca	2	2	√Yapılandırmacı-Davranışçı
10.Matematik	3	3	√Yapılandırmacı

**Performans Düzeyleri:** 1-Davranışçı, 2-Yapılandırmacı-Davranışçı, 3-Yapılandırmacı

Tablo 7’de öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılandırmacı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılabilecek rubriğin üçüncü boyutu olan “Bilginin yeniden yapılandırılması” ölçütüyle ilgili gözlemci puanlarına yer verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde; 3.boyutta gözlemleyicilerin öğretmen performanslarına verdikleri puanlar önceki iki boyuta göre farklılaşmaktadır. “Bilginin yeniden yapılandırılması” açısından 2 öğretmenin (fizik, almanca) yapılandırmacı-davranışçı performans sergilediği, 1 öğretmenin (biyoloji) davranışçı performans sergilediği ve 5 öğretmenin (İngilizce, coğrafya, biyoloji, biyoloji, matematik) de yapılandırmacı performans sergilediği görülmektedir. Araştırmacılar ilk iki boyutta biyoloji öğretmenin performansını farklı puanlarken, bu boyutta matematik ve kimya öğretmenin performanslarını birbirlerinden farklı puanlamışlardır. Kimya öğretmenin genel performansı ve ilk iki boyuttaki performansı davranışçı olarak puanlanırken bu boyutta 2. gözlemci tarafından kimya öğretmenin performansında daha yapılandırmacı davranış göstergeleri fark edilmiştir.

**Tablo 8.** *Kappa Kat Sayısı Oranı*

		Değer	Asymp. Std. Hata <sup>a</sup>	Yaklaşık T <sup>b</sup>	Anlamlılık Değeri.
Uyum Değeri	Kappa	<b>0.661</b>	0.201	2.844	0.004
Gözlem Sayısı		<b>10</b>			

a. Yokluk hipotezini varsaymamak.

b. Sıfır hipotezini varsayarak asimptotik standart hatayı kullanma.

Tablo 8’de öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılandırmacı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılabilecek rubriğin üçüncü boyutu olan “Bilginin yeniden yapılandırılması” ölçütüyle ilgili ağırlıklı Kappa kat sayısı hesaplanmıştır. Tablo 8’ e göre gözlemcilerin verdikleri puanlar doğrultusunda elde edilen Kappa kat sayısı oranı 0.661 olarak bulunmuştur. Elde edilen uyum değeri, gözlemciler arasında ortalamanın üstünde iyi bir uyumun (İyi uyuma=0.60-0.80) olduğunu göstermektedir. Gözlemleyicilerin verdiği puanların tamamı incelendiğinde öğretmen performanslarının hiçbirinde gözlemleyicinin biri minimum değeri verirken diğerinin maksimum değeri verdiği görülmemektedir. Bu durum, gözlemleyiciler arasındaki ortalama uyumu açıklamaktadır.

#### 4. Boyut

**Tablo 9. Bilginin Uygulanması**

Uygulamalar	1. Gözlemci	2.Gözlemci	Değerlendirme
1.Matematik	3	2	x
2.Kimya	1	1	√Davranışçı
3.Biyoloji	3	3	√Yapılandırmacı
4.İngilizce	3	2	x
5.Biyoloji	3	3	√Yapılandırmacı
6.Cografya	3	3	√Yapılandırmacı
7.Fizik	2	2	√Yapılandırmacı- Davranışçı
8.Biyoloji	2	2	√Yapılandırmacı- Davranışçı
9.Almanca	2	2	√Yapılandırmacı- Davranışçı
10.Matematik	3	3	√Yapılandırmacı

**Performans Düzeyleri:** 1-Davranışçı, 2-Yapılandırmacı-Davranışçı, 3-Yapılandırmacı

Tablo 9’da öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılandırmacı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılabilecek rubriğin dördüncü boyutu olan “Bilginin uygulanması” ölçütüyle ilgili gözlemci puanlarına yer verilmiştir. Gözlemleyici puanları incelendiğinde, rubriğin “bilginin uygulanması” boyutunda da öğretmenler yapılandırmacı öğretme-öğrenme sürecine yönelik bir uygulama eğiliminde oldukları görülmektedir. İngilizce öğretmenin performansı toplam puan aralığında ve diğer üç boyutta yapılandırmacı olarak puanlanırken, “bilginin uygulanması” boyutunda 2. gözlemci tarafından davranışçı performans göstergeleri dolayısıyla yapılandırmacı-davranışçı performans düzeyinde puanlanmıştır.

**Tablo 10. Kappa Kat Sayısı Oranı**

	Değer	Asymp. Std. Hata <sup>a</sup>	Yaklaşık T <sup>b</sup>	Anlamlılık Değeri.
Uyum Değeri	Kappa <b>0.667</b>	0.206	2.843	0.004
Gözlem Sayısı	<b>10</b>			

a. Yokluk hipotezini varsaymamak.

b. Sıfır hipotezini varsayarak asimptotik standart hatayı kullanma.

Tablo 10’da öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılandırmacı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılabilecek rubriğin dördüncü boyutu olan “Bilginin uygulanması” ölçütüyle ilgili ağırlıklı Kappa kat sayısı hesaplanmıştır. Tablo 10’ a göre, gözlemcilerin verdikleri puanlar doğrultusunda elde edilen Kappa kat sayısı oranı 0.667 olarak bulunmuştur. Bu boyut için hesaplanan uyum değeri, iyi uyuşma aralığının maksimum ve minimum değerleri (İyi uyuşma=0.60-0.80) ile kıyaslandığında gözlemciler arası önemli derecede bir uyuşmanın olduğu söylenebilir. İngilizce ve matematik öğretmenlerinin performanslarına her iki gözlemci tarafından birbirinden farklı puanlar verilmiştir. Dolayısıyla, “bilginin

uygulanması” boyutunda gözlemciler arasında %20 lik bir uyumsuzluk söz konusudur.

### 5. Boyut

**Tablo 11.** Farklı Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri Kullanma

Uygulamalar	1. Gözlemci	2.Gözlemci	Değerlendirme
1.Matematik	2	3	x
2.Kimya	1	1	√ Davranışçı
3.Biyoloji	2	2	√ Yapılandırmacı- Davranışçı
4.İngilizce	3	3	√Yapılandırmacı
5.Biyoloji	3	3	√Yapılandırmacı
6.Cografya	3	3	√Yapılandırmacı
7.Fizik	1	2	x
8.Biyoloji	1	2	x
9.Almanca	2	2	√ Yapılandırmacı- Davranışçı
10.Matematik	1	1	√Davranışçı

**Performans Düzeyleri:** 1-Davranışçı, 2-Yapılandırmacı-Davranışçı, 3-Yapılandırmacı

Tablo 11’de öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılandırmacı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılacak rubriğin beşinci boyutu olan “Farklı öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanma” ölçütüyle ilgili gözlemci puanlarına yer verilmiştir. Tablo 11’ e göre, gözlemcilerin öğretmen performanslarına verdikleri puanlar diğer boyutlara göre önemli derecede farklılık göstermektedir. “Farklı öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanma” boyutu açısından 3 öğretmen (İngilizce, biyoloji, coğrafya) yapılandırmacı; 2 öğretmen (kimya, matematik) davranışçı, 2 öğretmen (biyoloji, almanca) yapılandırmacı- davranışçı olarak puanlamışlardır. Bu boyutta, Kimya öğretmenin yanı sıra matematik öğretmenin performansı da ilk defa davranışçı olarak nitelendirilmiştir. Ayrıca davranışçı öğretme-öğrenme sürecine uygun davranış göstergeleri nedeniyle fizik ve biyoloji öğretmenlerinin performanslarını 1. gözlemcinin davranışçı olarak puanladığı görülmektedir.

**Tablo 12.** Kappa Kat Sayısı Oranı

	Değer	Asymp. Std. Hata <sup>a</sup>	Yaklaşık T <sup>b</sup>	Anlamlılık Değeri.	
Uyum Değeri	Kappa	0.559	0.204	2.645	0.008
Gözlem Sayısı		10			

a. Yokluk hipotezini varsaymamak.

b. Sıfır hipotezini varsayarak asimptotik standart hatayı kullanma.

Tablo 12’de öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılandırmacı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılacak rubriğin beşinci boyutu olan “Farklı öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanma” ölçütüyle ilgili ağırlıklı Kappa kat sayısı hesaplanmıştır. Tablo 12’ye göre gözlemcilerin verdikleri puanlar doğrultusunda elde edilen Kappa kat sayısı oranı 0.559 olarak bulunmuştur. Bu uyum değeri, gözlemciler arasında ortalama bir uyuma (orta derecede uyuma= 0.40-0.60) olduğunu göstermektedir. Tablo 11 ve 12 birlikte değerlendirildiğinde gözlemciler arasındaki ortalama bir uyumun olması, matematik, fizik ve biyoloji öğretmenlerinin performans puanlarındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Kappa kat sayısını etkileyen uyumsuzluğa rağmen bu boyutta gözlemcilerin 6 derse (kimya, biyoloji, İngilizce, biyoloji, coğrafya, almanca) verdikleri puanlar Tablo 1’deki toplam puan aralıklarıyla tutarlık göstermektedir.

## 6. Boyut

**Tablo 13. İş birliği**

Uygulamalar	1. Gözlemci	2.Gözlemci	Değerlendirme
1.Matematik	1	1	√Davranışçı
2.Kimya	1	1	√Davranışçı
3.Biyoloji	2	2	√Yapılandırmacı-Davranışçı
4.İngilizce	2	3	x
5.Biyoloji	3	3	√Yapılandırmacı
6.Cografya	1	2	X
7.Fizik	1	2	x
8.Biyoloji	2	2	√Yapılandırmacı-Davranışçı
9.Almanca	3	3	√Yapılandırmacı
10.Matematik	1	1	√Davranışçı

**Performans Düzeyleri:** 1-Davranışçı, 2-Yapılandırmacı-Davranışçı, 3-Yapılandırmacı

Tablo 13’te öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılandırmacı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılacak rubriğin altıncı boyutu olan “İş birliği” ölçütüyle ilgili gözlemci puanlarına yer verilmiştir. Tablo 13’e göre, “İş birliği” boyutunda öğretmen performanslarına gözlemciler tarafından daha davranışçı bir puanlama yapılmıştır. Ayrıca toplam puan aralıklarında yapılandırmacı olarak puanlanan coğrafya ve fizik öğretmenlerinin performansları davranışçı performans göstergeleri dolayısıyla gözlemciler arasında kararsızlığa sebep olmuştur. Tablo 13’e göre biyoloji öğretmenlerinin performans puanları genel performansları ile tutarlık gösterirken matematik öğretmenlerinin performansları Tablo 1’deki toplam puan aralıklarıyla uyumsuzluk göstermektedir.



**Tablo 14.** *Kappa Kat Sayısı Oranı*

		Değer	Asymp. Std. Hata <sup>a</sup>	Yaklaşık T <sup>b</sup>	Anlamlılık Değeri.
Uyum Değeri	Kappa	0.552	0.209	2.585	0.010
Gözlem Sayısı		10			

a. Yokluk hipotezini varsaymamak.

b. Sıfır hipotezini varsayarak asimptotik standart hatayı kullanma.

Tablo 14’de öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılandırmacı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılacak rubriğin altıncı boyutu olan “İş birliği” ölçütüyle ilgili ağırlıklı Kappa kat sayısı hesaplanmıştır. Tablo 14’ e göre gözlemcilerin verdikleri puanlar doğrultusunda elde edilen Kappa kat sayısı oranı 0.552 olarak bulunmuştur. Hesaplanan oranın rubrikten elde edilen gözlemciler arası en düşük uyum değeri olduğu görülmektedir. Tablo 13’teki puanlarla yorumlandığında İngilizce, coğrafya, fizik öğretmenlerinin performans puanlarındaki tutarsızlık gözlemciler arasında daha düşük bir Kappa katsayısına neden olmuştur. Daha önceden tanımlanmış gözlemciler arası uyum değerleriyle kıyaslandığında “iş birliği” boyutundaki 0.552 uyum değeri araştırmacılar arasında ortalama bir uyuşma olduğunu göstermektedir (orta derecede uyuşma= 0.40-0.60).

## 7. Boyut

**Tablo 15.** *Yansıtma*

Uygulamalar	1. Gözlemci	2.Gözlemci	Değerlendirme
1.Matematik	3	3	√Yapılandırmacı
2.Kimya	2	2	√Yapılandırmacı-Davranışçı
3.Biyoloji	2	2	√Yapılandırmacı-Davranışçı
4.İngilizce	2	2	√Yapılandırmacı-Davranışçı
5.Biyoloji	3	3	√Yapılandırmacı
6.Cografya	3	3	√Yapılandırmacı
7.Fizik	2	2	√Yapılandırmacı-Davranışçı
8.Biyoloji	3	3	√Yapılandırmacı
9.Almanca	1	1	√Davranışçı
10.Matematik	1	1	√Davranışçı

**Performans Düzeyleri:** 1-Davranışçı, 2-Yapılandırmacı-Davranışçı, 3-Yapılandırmacı

Tablo 15’te öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılandırmacı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılacak rubriğin son boyutu olan “Yansıtma” ölçütüyle ilgili gözlemci puanlarına yer verilmiştir. Tablo 15’ e göre, “yansıtma” boyutunda öğretmen performanslarına verilen puanlar Tablo 1’deki genel performans düzeyi ile farklılık göstermektedir. Kimya öğretmenin performansını genellikle davranışçı öğretme-öğrenme sürecine uygun puanlanırken bu

boyutta gözlemciler daha yapılandırmacı davranış göstergeleri tespit etmişlerdir. Diğer taraftan almanca ve matematik öğretmenlerinin performansları Tablo 1'deki puan aralıklarına göre yapılandırmacı nitelendirilirken "yansıtma" boyutunda davranışçı öğretme-öğrenme sürecine uygun puanlama yapıldığı görülmektedir. "Yansıtma" boyutundaki puanlar Tablo 1'deki toplam puan aralıklarıyla tutarsızlık göstermesine rağmen her iki araştırmacının 10 ders saatinin tamamında aynı öğretmene aynı puanlamayı yapması rubriğin güvenilirliğini artırmaktadır.

**Tablo 16.** *Kappa Kat Sayısı Oranı*

		Değer	Asymp. Std. Hata <sup>a</sup>	Yaklaşık T <sup>b</sup>	Anlamlılık Değeri.
Uyum Değeri	Kappa	1.000	0.000	4.339	0.000
Gözlem Sayısı		10			

a. Yokluk hipotezini varsaymamak.

b. Sıfır hipotezini varsayarak asimptotik standart hatayı kullanma.

Tablo 16'da öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılandırmacı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılacak rubriğin son boyutu olan "Yansıtma" ölçütüyle ilgili ağırlıklı Kappa kat sayısı hesaplanmıştır. Tablo 16'ya göre gözlemcilerin verdikleri puanlar doğrultusunda elde edilen Kappa kat sayısı oranı 1.00 olarak bulunmuştur. "Yansıtma" boyutunda gözlemciler arasında neredeyse mükemmel yakın bir uyum olduğu görülmektedir (çok iyi uyuma= 0.80-1.00).

### 3.2.Rubriğin Geçerliğine Yönelik Bulgular

**Tablo 17.** *Lawshe Kapsam Geçerlik Analizi*

Boyut	Gerekli/Uygun	Uygun Değil	Kapsam Geçerlik Oranı	Değerlendirme
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	11	0	1	>0.59
Ön Bilgilerin Ortaya Çıkarılması	10	1	0.81	>0.59
Bilginin Yeniden Yapılandırılması	9	2	0.63	>0.59
Bilginin Uygulanması	9	2	0.63	>0.59
Farklı Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri Kullanma	11	0	1	>0.59
İş birliği	11	0	1	>0.59
Yansıtma	11	0	1	>0.59
		<b>KGİ</b>	0.8671	>0.59

KGİ: *Kappa Geçerlilik İndeksi*

Rubrik; dil, yapı, ölçüt ve kapsam geçerliği açısından, Türkçe, eğitim programları ve ölçme-değerlendirme alanlarından 11 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri neticesinde; performans tanımlarının daha

gözlemlenebilir ifadelerle tanımlanması, “Davranışçı(1)” performans düzeyindeki performans tanımlarının yumuşatılması, rubriğin kullanışlığı açısından ek bir kontrol listesinin hazırlanması, performans tanımlarının kısaltılması, “öğrencileri bireysel tanıma ve teşvik etme” boyutunun, “bireysel farklılıkları dikkate alma ve ön bilgilerin ortaya çıkarılması” olarak, “Çoklu değerlendirme” boyutunun, “Yansıtma” olarak değiştirilmesi noktasında dönütler alınmış ve düzeltmeler yapılmıştır.

Ayrıca uzmanlardan boyutların kapsam geçerliliği açısından kabul edilebilirliğini değerlendirmeleri istenmiş ve yapılan değerlendirmeler ile Lawshe kapsam geçerlilik indeksi hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik indeksi 0. 8671 (>0.59) bulunarak rubriğin kapsam geçerliğini sağladığı görülmektedir. Ayrıca rubriğin boyutları açısından kapsam geçerlik oranları incelendiğinde; bireysel farklılıkları dikkate alma, farklı öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanma, iş birliği ve yansıtma boyutlarını uzmanların tam anlamıyla geçerli buldukları saptanmıştır. Uzmanların değerlendirmelerinde; ön bilgilerin ortaya çıkarılması, bilginin yeniden yapılandırılması ve bilginin uygulanması boyutlarının daha düşük bir kapsam geçerlik oranı ile kapsam geçerliğini sağladığı tespit edilmiştir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada öğretim-öğrenme ortamlarında yapılandırmacı öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılabilecek sürece yönelik analitik bir rubriğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yürütülen çalışmada, “yapılandırmacı öğretmen performansını değerlendirme rubriği”nin güvenilirliği için yapılan Ağırlıklı Kappa Katsayı testinden elde edilen değerler Şencan (2005) tarafından belirlenen ölçütlere göre orta derecede iyi, iyi ve çok iyi uyuma göstermiştir. Ayrıca rubriğin kapsam geçerliği için de Lawshe tekniği kullanılmıştır ve kapsam geçerlik oranının istenilen değerde olduğu görülmüştür. Tüm bu sonuçlar rubriğin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir.

Rubrik geliştirme çalışmalarına bakıldığında (Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ, 2014; Sarıca ve Usluel, 2016; Yılmaz ve İnceağaç, 2017; İncirkuş ve Beyreli, 2019; Aktaş ve Alıcı, 2018) rubriğin genellikle öğrenci performansını değerlendiren ve öğrenmesine rehberlik eden bir ölçme aracı olarak geliştirildiği görülmektedir. Bu çalışma ile öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından işlevsel olabilecek ya da onların öğretim sürecine rehberlik edebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilerek alan yazındaki boşluğun bir nebze giderildiği düşünülmektedir. Ayrıca uygulama açısından da öğretmen performansının değerlendirilmesi noktasında

boşluk bulunmaktadır. Okul müdürü ders denetim formunu incelediğimizde öğretmende gözlenmek istenen özellikler daha genel ifadelerle belirtilmiştir. Öğretmenlerin sadece sınıf içi değil de tüm okul genelindeki davranışları değerlendirilmektedir. Oysaki bizim çalışmamızda oluşturduğumuz rubrik ders sürecinde öğretmenin yapılandırmacı mı davranışçı-yapılandırmacı mı yoksa davranışçı bir rol mü üstlendiğini ayrıntılarıyla ölçmektedir. Bu yüzden araştırmada geliştirilen rubriğin okul müdürlerinin öğretmenleri değerlendirmede, ders denetim formuna alternatif bir değerlendirme aracı olarak kullanmaları düşünülmektedir.

Wiggins (1998) rubriklerin çeşitlerine göre artı ve eksi yönlerinin olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada analitik bir rubrik geliştirilmiştir ve analitik rubrik holistik rubriğe göre daha detaylı boyutlara sahiptir (Wiggins, 1998). Analitik rubriğin daha detaylı boyutlarının olması gözlemciler arasında tutarlığı güvenilirlik açısından daha fazla riske etmektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin toplam performans puanlarının boyutlarda farklılaşması geliştirilen analitik rubriğin güvenilirliğini riske ederek Wiggin (1998) bahsettiği sınırlılıklara katkıda bulunmuştur. Bu durum, rubriğin güvenilirliği ile ilgili bulgular incelendiğinde daha net görülmektedir. Gözlemlenen 10 ders saatinde her iki gözlemcinin toplam performans düzey aralıklarında %100 uyum gösterdiği fakat 6 ders saatinde (kimya, matematik, fizik, biyoloji, coğrafya, biyoloji) elde edilen toplam puanlarında farklılıklar olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 1). Bunun sebebi ise, gözlemcilerin rubriğin her bir boyutunda verdikleri puanların farklılaşması gösterilebilir. Örneğin Kimya öğretmenin performansını, her iki gözlemci tarafından toplam puan aralığında davranışçı olarak nitelendirilirken, 3. boyutta (Bilginin Yeniden Yapılandırılması) 2. gözlemci daha yapılandırmacı davranış göstergeleri olduğunu farketmiştir. Bu nedenle 3. Boyuttaki gözlemciler arası puan tutarsızlığı gözlemcilerin toplam puanlarında tutarsızlığa neden olmuştur. Bu durum; matematik, fizik, biyoloji, coğrafya ve biyoloji öğretmenlerinin performanslarında da gözlemlenmektedir.

Rubriğin güvenilirliğiyle ilgili bulgular; farklı branşlardaki öğretmenlerin öğretim sürecindeki performanslarının ders içeriğine bağlı olarak özellikle boyutlarda farklılaştığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç, Bremer'in (2020) doktora tezinin temel varsayımı ile tutarlılık göstermektedir. Ona göre rubriğin tanımı ve kullanımı ile farklı ders içeriğine sahip disiplinler arasında ilişki vardır (Bremer, 2020). Bu çalışmada rubriğin farklı branşlarla olan ilişkisi; dersin içeriği, ölçülen performansın niteliğini etkilediği şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmen performansları incelendiğinde, ders içeriği günlük yaşamla daha kolay

ilişkilendirilebilecek İngilizce, coğrafya ve biyoloji derslerinde öğretmenlerin daha yapılandırmacı performans sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Matematik, kimya gibi daha sayısal bağlamı derslerin öğretmen performanslarının ise davranışçı performans düzeyinde puan aldıkları görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlerin öğretim performanslarının doğru bir şekilde değerlendirilmesi için farklı zamanlarda farklı ders içeriklerinde performans değerlendirilmesi rubriğin homojenliğini artırabilir.

Perlman (2003) rubrik geliştirilirken performans kriterlerinin ve tanımlarının ilgili disiplinin öğrenme standartları ile uyumlu olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen performansı bağlamında bu uyumluluk değerlendirildiğinde farklı derslerde öğretim süreci bilginin doğası gereği daha yapılandırmacı ya da daha davranışçı olabilir. Örneğin, 5. boyutta (Farklı öğretim yöntemleri kullanma) ve 6. boyutta (İş birliği) matematik ve kimya öğretmenlerinin performansları iki gözlemci tarafından davranışçı performans düzeyinde değerlendirilmiştir. Bilginin doğası gereği, öğretim süreçlerinde öğretmenlerin her derste farklı öğretim yöntemlerini kullanmasının ve iş birliğine dayalı bir öğretim süreci uygulamasının her zaman mümkün olmadığı söylenebilir. Bu nedenle, bilginin doğası gereği farklılaşan ders içerikleri doğrultusunda öğretmen performanslarına yönelik davranış tanımlamalarının o dersin öğrenme standartları ile mümkün olduğunca uyumlu olması rubriğin geçerliğini ve güvenilirliğini artırabilir.

Rubriklerin niteliğinin artırılması için sık sık incelenmeli ve geliştirme çalışmaları yapılması gerekmektedir (Kan, 2007). Araştırmada geliştirilen bu rubriğin değişik çalışmalarla değişik öğretmenler gözlenerek kullanılması ve elde edilen sonuçların analiz edilmesi, rubriğin standartlaşması bakımından önemlidir. Bu çalışmadan hareketle performans değerlendirmeye yönelik ölçme aracı geliştirmeyi ya da kullanmayı planlayan araştırmacılar, okul müdürleri ve öğretmenler için aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir;

- Bu çalışmada geliştirilen rubrik öğretmenin sınıf ortamında öğretim sürecindeki performansının değerlendirilmesi ile sınırlandırılmıştır. Bir öğretmenin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme gibi sorumlulukları göz önünde bulundurulduğunda rubrik, öğretimin planlanması ve değerlendirilmesi açısından geliştirilebilir.
- Geliştirilen rubriğin güvenilirlik analizi, iki uzmanın gözlem verilerinin Cohen Kappa istatistiği hesaplanarak yapılmıştır. Rubriğin güvenilirliğinin artırılması



açısından daha fazla gözlemci istatistiği gerektiren Fleiss'in Kappa kat sayısı ile daha derinlemesine hesaplanabilir.

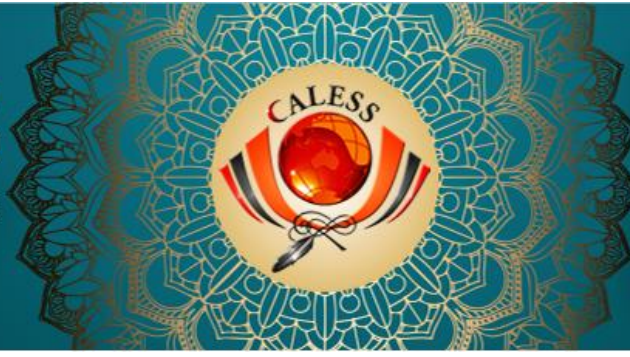
- Rubriğinin standartlaştırılması açısından öğretmen performanslarının farklı sınıflarda farklı öğretim uygulamaları ile tekrar değerlendirilmesi önem arz etmektedir.
- Rubriğin geliştirilmesinde ortaöğretim düzeyinde çalışan branş öğretmenlerinin öğretim performansları gözlemlenmiştir. Rubriği farklı öğretim kademelerinde uygulamak için diğer öğretim kademelerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması rubriğin daha işlevsel hale gelmesini sağlayacaktır.

### Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2014). Yapılandırmacılık. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretmen kuram ve yaklaşımları* (ss.429-446). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktaş, M. & Alıcı, D. (2018). Yazılan hikâyeyi değerlendirmeye yönelik analitik rubrik geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 597-610.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bremer, A. (2020). *How Teachers of Different Content Areas Use and Define Rubrics*. (PhD Dissertations), Theses, and Projects. 302. Retrieved from <https://red.mnstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1324&context=thesis>
- Çelik, T., Demirgüneş, S. ve Baştuğ, M. (2014). Metin oluşturma ve değerlendirme çalışmalarına yönelik "Okur Dostu" metin değerlendirme rubriği geliştirme çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(14), 65-82.
- Çiftçi, S., Sünbül, A.M. ve Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.

- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- Ergün, H., Gürel, Z. ve Çorlu, M.A. (2011). Problem tasarlama performansının değerlendirilmesinde kullanılabilir bir rubriğin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 191, 39-55.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, bildiri, XV. Ulusal eğitim Bilimleri Kongresi, 13-15 Eylül 2006, Muğla Üniversitesi eğitim Fakültesi, Muğla.
- İncirkuş, A. F. ve Beyreli, L. (2019). Öyküleyici metinler aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik bir rubrik. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 597-629.
- Jackson, C. W., ve Larkin, M. J. (2002). Teaching students to use grading rubrics. *Teaching exceptional children*, 35(1), 40-45.
- Kan, A. (2007). Performans değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerisinde kullanılabilir bir değerlendirme yaklaşımı: Rubrik puanlama yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 129-152.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Yeryüzü Yayınevi.
- Özerbaş, M.A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.
- Perlman, C. C. (2003). Performance assessment: Designing appropriate performance

- tasks and scoring rubrics. Understanding scoring rubrics: A guide for teachers (497-506). College Park: MD: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480070.pdf>
- Popham, W. J. (1997). What's wrong-and what's right-with rubrics. *Educational Leadership*. 55, 72-75.
- Sarıca, Ç. H. & Usluel, K. Y. (2016). Eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı: bir rubrik geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6 (2), 65- 83.
- Veneziano L. ve Hooper J. (1997). "A method for quantifying content validity of health-related questionnaires". *American Journal of Health Behavior*, 21(1):67-70.
- Wiggins, G. P. (1998). Chapter 7 - Scoring Rubrics. In *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance* (pp. 153-185). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Yılmaz, M. & İnceağaç, M. (2017). Görsel sanatlar eğitimi uygulamalarında edebiyat ürünlerinin etkisini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarının (rubrik) geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 1- 16.
- Yurdakul, B. ve Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin üst biliş farkındalıklarına katkısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 71-85.
- Whittaker, C. R., Salend, S. J., & Duhaney, D. (2001). Creating instructional rubrics for inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 8-13.



## ETKİLİ İLETİŞİM ÖZYETERLİK ENVANTERİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK – GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Ömer Yahşi<sup>1</sup> İbrahim Seçkin Aydın<sup>2</sup>

### Anahtar Kelimeler

Etkili İletişim  
Özyeterlik  
Envanter  
Geçerlik  
Güvenirlilik

### Özet

İş yaşamında bulunan bireylerin performansı, aynı zamanda diğer insanlarla kurdukları etkili iletişimle de bağlantılıdır. Performansın düzeyi aynı zamanda kişinin kendine dair taşıdığı özyeterlik inanışıyla da benzerlik gösterir. Sosyal Bilişsel Öğrenme teorisinin kurucusu Bandura'ya göre insanların başarıları, ilgileri ve özyeterlik algıları arasında ilişki bulunmaktadır. Etkili iletişime yönelik algıların belirlenmesi, bireylerin motivasyonları, ilgileri ve başarılarına yönelik olarak da ipuçları vermektedir. Bu çerçevede eğitim ortamı da etkili iletişim açısından son derece önemli bir yere sahiptir. Okul ortamında görev yapan eğitimcilerin, kendilerini etkili iletişim yönünden nasıl gördükleri, eğitimin niteliğini göstermesi bakımından ayrı bir önem taşır. Bu araştırmanın amacı belli bir meslekte çalışan insanların etkili iletişim özyeterliklerini belirlemeye yardımcı olacak bir envanter geliştirmektir. Çalışmada ölçek yerine envanter geliştirmenin tercih edilme sebebi, araştırmacılara envanterde yer alacak alt ölçekleri ayrı ayrı kullanabilme şansı sunmaktır. Böylece araştırmacılar envanterde yer alan alt ölçeklerden amaçlarına uygun olanı seçip kullanabileceklerdir. Yani çalışma kapsamında aynı yapıya hizmet eden üç farklı ölçek geliştirmiştir. Farklı alanlarda iletişim becerilerine yönelik ölçme araçları bulunsun da özyeterlik temelinde ölçme aracına ender rastlanmıştır. Araştırma okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşan örneklem grubu üzerinde yapılmıştır. Toplanan veriler üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (n=727), Doğrulayıcı Faktör analizi (n=210) ve Cronbach Alfa Güvenirlilik analizleri kullanılmıştır. Başlangıçta 72 maddeden toplanan veriler, yapılan analizler sonucunda 41 maddeye inmiştir. Birinci alt ölçekte (Bilişsel) 13, ikinci alt ölçekte (Duyuşsal) 17 ve üçüncü alt ölçekte (Psikomotor) 11 madde bulunmaktadır. Yapılan analizler sonucunda Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor biçiminde 3 alt ölçekten oluşan bir envanter geliştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, envanterle elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olduğu yönündedir. Geliştirilen bu ölçme aracılığıyla çeşitli değişkenlerin ölçülmesi ve farklı örneklemelerde kullanılması önerilmektedir.

### Makale Bilgisi

Gönderim Tarihi: 11.05.2020

Kabul Tarihi: 22.06.2020

Elektronik Yayın Tarihi:28.06.2020

**APA'ya göre alıntılama:** Yahşi, Ö. ve Aydın, İ.S. (2020). Etkili iletişim özyeterlik envanteri'nin geliştirilmesi: geçerlik- güvenirlilik çalışması. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(1), 257-275.

**Cited as (APA):** Yahşi, Ö., & Aydın, İ.S. (2020). Development of effective communication self-efficacy inventory: a validity – reliability study. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(1), 257-275.

<sup>1</sup> Dr., İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İzmir, Türkiye e-posta: oyahsi@gmail.com

<sup>2</sup> Doç.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir, Türkiye e-posta: se.aydin@windowslive.com

## DEVELOPMENT OF EFFECTIVE COMMUNICATION SELF-EFFICACY INVENTORY: A VALIDITY – RELIABILITY STUDY

### Keywords

Effective communication  
Self-efficacy  
Inventory  
Validity  
Reliability

### Abstract

The performance of individuals in professional life is linked to the effective communication they have with other people. The level of performance shows similarity to one's self-efficacy belief. According to Bandura, the founder of the Social Cognitive Learning Theory, there is a relationship between people's achievements, interests and self-efficacy perceptions. The identification of effective communication perceptions also gives clues about the motivations, interests and achievements of individuals. In this context, the educational environment has an extremely important position in terms of effective communication. Self-perception of the educators, working in the school environment about effective communication has a special importance in terms of showing the quality of education. The purpose of this research is to develop an inventory that will help to determine the effective communication self-efficacy of individuals in certain professions. The reason for developing an inventory instead of a scale in the study is to offer researchers the opportunity to use the sub-scales separately. Thus, researchers will be able to select and use the sub-scales in the inventory that are suitable for their purposes. In other words, three different scales that serve the same structure within the scope of the study has been developed. Although there are measurement tools for communication skills in different fields, a measurement tool on the basis of self-efficacy has been rarely seen. The research was carried out on a sample group of school administrators and teachers. Exploratory Factor Analysis (n = 727), Confirmatory Factor analysis (n = 210) and Cronbach Alpha Reliability analyzes were used on the collected data. The data collected with 72 items at the beginning decreased to 41 items as a result of the analyzes. There are 13 items in the first subscale (Cognitive), 17 in the second subscale (Affective) and 11 items in the third subscale (Psychomotor). As a result of the analyzes, an inventory consisting of 3 subscales in the form of Cognitive, Affective and Psychomotor was developed. The results obtained show that the inventory is valid and reliable. It is recommended to measure various variables and use them in different samples through this developed measurement.

### Article Info

Received: 11.05.2020

Accepted: 22.06.2020

Online Published:28.06.2020

## 1. Giriş

Başta dil olmak üzere iletişim anında harekete geçen birçok unsurun nasıl olması gerektiği ve bunların iletişime sağlamış olduğu katkılar uzunca bir süredir araştırmacıların çalışma konularının başında yer alır. İletişim sözcüğü kavramsal olarak bakıldığında bir bağlam içerisinde birden fazla iletişim ögesinin (konuşucu-dinleyici) karşılıklı olarak bir iletiyi aktarma durumu şeklinde tanımlanabilir. Bu noktada "Etkili İletişim" ifadesi iletişimin niteliğini olumlayan bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Etkili bir iletişim; dilin tek düze kullanımıyla sınırlı olmayıp dille birlikte bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceri alanlarını da devindiren, alıcı-verici odaklı bir eylemi işaret etmektedir.

Yazılı veya sözlü herhangi bir kanalın kullanılarak iletişim ortamındaki etkin katılımın gerçekleştirilip duygu ve düşüncelerin karşı tarafa daha doğru ve uygun ölçütlere bağlı olarak aktarılmasını sağlamak, gündelik yaşamın başlıca beklentileri arasında yer alır. Bununla birlikte iletişim, ortak bir amaç için bir araya gelen insanların birbirleriyle aynı dilin (değişke-jargon) üst düzey kullanımlarını da kapsamaktadır. Böylece iletişim, insanların gündelik yaşamı dışında, mesleki yaşamında da özel bir



yer edinmektedir. Hangi meslek türünde olursa olsun çalışma hayatının içerisinde yer alan bireylerin ast-üst-eş değer özellikler taşıyan diğer bireylerle kurduğu iletişim, onların mesleki yaşantısının temel ölçütlerinden birini oluşturmaktadır. Sağlık, hukuk, eğitim, spor vb. tüm alanların içinde yer alan paydaşların kendi içinde oluşturduğu iletişim düzlemi, onların gerçekleştirdiği performansların da ana belirleyicileri olmuştur. Kısaca etkili iletişim, insanların mesleki yaşamlarında sorunları çözmelerine yardımcı olurken kişisel yaşamlarını da iyileştirmeye yardımcı olur (Güven, 2013: 18).

Sistemlerin başarısını belirleyen en önemli ölçütlerden biri olan iletişim, belli birtakım kurumsal yapıların işleyişi açısından vazgeçilmez bir unsurdur. Özellikle örgütlerdeki üyeler arası etkileşim, iletişim süreçleri aracılığıyla sağlanır. Bir örgütün başarısı, o örgütte meydana gelen iletişimin başarısına bağlıdır (Arslan ve Arslan, 2007: 176). Örgüt yapısı içerisinde her bireyin kendine ait görevlerinin yanında o örgütün diğer bireyleriyle de iş birliği içerisinde olması kaçınılmazdır. Kan dolaşımının insan vücudunda oynadığı rol ve önem ne ise iletişimin örgütteki rol ve önemi aynıdır (Tutar ve Yılmaz, 2005: 136). Açıklan ve Turan'a göre (2018: 30), örgütsel kimliğin en gelişmiş yapılarından biri olan eğitim sistemi de üst basamaktan aşağıya doğru iletişime gerek duyar. İletişimin örgütsel, toplumsal ve bireysel yaşam üzerinde etkisi büyüktür. Bütün okul paydaşları arasında bir anlam köprüsü kurmak, ortak amaç, beklentiler oluşturmak ve çocuğun üstün yararını gözetmek için etkili bir iletişim zorunludur. Pozitif okul atmosferi oluşturmak, öğrenme, öğretme sürecinin niteliğini artırmak, öğrenci öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak ve bu konularda ortak beklenti oluşturmak ancak etkili bir iletişimle mümkündür.

### 1.1. Etkili İletişim Özyeterliği

Herhangi bir meslek dalında çalışan bireylerin yeterliklerini belirlemek son derece güçtür. Yeterliklerin belirlenmesinde hangi ölçütlerin kullanılacağı ve söz konusu yeterliklerin nasıl geliştirileceği o alanın uzmanları tarafından tartışılan konuların başında yer alır. Diğer yandan kişinin kendine yönelik taşıdığı özyeterlik inancı da önemli bir performans değerlendirme ölçütü olarak kullanılmaktadır. Kuramsal alt yapısı Bandura'nın "Sosyal Bilişsel Öğrenme" teorisine dayanan özyeterlik, kişilerin herhangi bir konudaki kendi yeterliğine dair inancı ya da algısı olarak tanımlanmaktadır. Özyeterlik, içinde bilişsel, sosyal, duyuşsal ve davranışsal becerileri barındıran ve sayısız amaçlar doğrultusunda yöneltmek ve organize edilmek zorunluluğu olan genel bir kapasitedir (Bandura, 1997).

Yine Bandura'ya göre, özyeterlik algısı yükselen bireylerin o işi yapabilme performansları da benzer biçimde yüksektir. Bandura'ya göre (1995) insanların yeterlik algıları; düşünme, hissetme, kendilerini motive etme ve davranış biçimlerini etkilemektedir. Özyeterlik teorisi, mesleki yargıların geliştirilmesinde yeterlik kararlarının nedensel rolünü ortaya koymaktadır. Buna bağlı olarak performansın artmasının yeterlik inançlarını ve zamanla yeterliğin güçlü olduğu ilgi alanlarını ortaya çıkarabilir.

Özyeterlik algısını belirlemek, insanların bir işi yapabilirliğini belirlemenin yanı sıra, bireylerin kendi eksikliklerini görmesine ve özdüzenleme yapmasına da olumlu katkı sağlamaktadır. Günümüzde öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik özdüzenleme stratejilerinin kullanımı da aynı zamanda özyeterliğin ana unsurlarından birini oluşturmaktadır. Dolayısıyla çalışma hayatında çalışanlara özdeğerlendirme olanağı sunmak hem kendi yeterliğine dair farkındalığı belirlemek hem de kendinde olan eksiklikleri gözden geçirerek düzeltmesine olanak tanımak, çalışma ortamını ve bu ortamda yer alan tüm bileşenleri etkin hâle getirme bakımından bir gereksinimdir.

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı son yıllarda bu konuda öğretmen yeterliklerini önemsemiş ve bu doğrultuda çalışmalar yapmıştır. 2000'li yıllardan itibaren öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde hem özel alan yeterliği hem de genel alan yeterliği üzerinde durulmaktadır. Buna bağlı olarak 2008 yılında yayınlanan Öğretmen Yeterlikleri Raporu'nda (MEB, 2008) yer alan Genel Yeterlikler çerçevesinde performans göstergelerinin birçoğu doğrudan ve dolaylı olarak öğretmenin iletişim becerilerine dayanmaktadır. Yine MEB (2017) tarafından belirlenen son yeterlik değerlendirmesinde, 11 yeterlik alanından birini "İletişim ve İş Birliği" oluşturulmaktadır ve bu alana bağlı olarak 6 yeterlik göstergesi belirlenmiştir. "Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar." kazanımını temel ölçüt olarak belirleyen bu yeterlik alanına bağlı olarak öğretmen eğitimi ve donanımının iletişim düzleminde de öne çıkarıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin gerek genel yeterlikleri gerekse özel alan yeterlikleri göz önünde bulundurulduğunda etkili bir iletişimin çalışan bireyler açısından bir performans göstergesi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda kişilerin kendilerini iletişim boyutunda hangi yeterlik düzeyinde gördükleri de önem kazanmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Bandura'nın özyeterlik kavramından hareketle iş yaşamında yer alan bireylerin etkili iletişime yönelik özyeterlik algılarını belirleyecek bir envanter geliştirmektir. Alanyazın incelendiğinde iletişim becerilerine yönelik farklı alanlarda çeşitli özyeterlik araçlarının geliştirildiği görülmektedir. Bu alanlara bakıldığında

çalışmaların sağlık (Shama, Meky, El Enein ve Mahdy, 2009; Parle, Maguire ve Heaven, 1997; Costa, Gonzales, Marin ve Roman, 2016; Takahashi, Tanaka ve Mıyaoka, 2006; Padilla, vd. 2019; Wolf, Chang, Davis ve Makoul, 2005), eğitim bilimleri (Ihmeideh, Al-Omari ve Al-Dababneh, 2010; Axboe, Christensen, Kofoed ve Ammentorp, 2016), spor bilimleri (Sullivan ve Feltz, 2003) gibi farklı alanlara yönelik ölçme araçlarıyla karşılaşılmaktadır. Türkiye’de de iletişim becerileriyle ilgili farklı alanlarda birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Koca ve Erigüç, 2017, Buluş, Atan ve Sarıkaya, 2017, Şahin, 2010, Özgan, Çelik ve Bozbayırdır, 2011, Yıldız, Kılıç ve Yavuz, 2018, Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008, Ersanlı ve Balcı, 1996).

Alanyazın incelendiğinde katılımcıların görüşlerini belirlemek üzere iletişim becerilerine yönelik geliştirilen çoğu ölçme aracının özü itibariyle özdeğerlendirme odaklı olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda nicel araştırmaya bağlı olarak anket, ölçek, envanter ya da nitel araştırmaya bağlı açık uçlu ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak veri toplama işlemi yapılmıştır. Geliştirilen Etkili İletişim Özyeterlik Envanteri'nin hem alanyazına katkı sağlayacağı hem de konuyla ilgili yapılacak olan çalışmalarda kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu varsayılmaktadır.

## 2. Yöntem

Bu araştırmanın amacı eğitim ortamında görev yapan eğitimcilerin etkili iletişim becerilerine yönelik özyeterlik algılarını belirleyecek bir envanter geliştirmektir. Çalışma İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile güvenilirlik için araştırmaya katılan kişilerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** AFA ve Güvenirlik için Katılımcıların Demografik Özellikleri

Görevi	Cinsiyet		Hizmet Yılı					Toplam
	Kadın (n)	Erkek (n)	1-5 Yıl (n)	6-10 Yıl (n)	11-15 Yıl (n)	16-20 Yıl (n)	21 Yıl ve Üzeri (n)	
Müdür	42	107	2	5	13	20	109	149
Müdür Yardımcısı	70	64	5	13	33	20	63	134
Öğretmen	342	103	28	54	78	62	222	444
<b>Toplam</b>	<b>454</b>	<b>274</b>	<b>35</b>	<b>72</b>	<b>124</b>	<b>102</b>	<b>394</b>	<b>727</b>

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğunu kadınlar (n=454) oluştururken müdür pozisyonunda yer alan eğitimcilerin yarısından fazlasını erkek personel (n=107) oluşturmaktadır. Hizmet yılları açısından bakıldığında ise 21 yıl ve üzeri olan personelin müdür (n=109) ve müdür yardımcısı (n=63) ve öğretmenden (n=222) oluştuğu görülmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için araştırmaya katılan kişilerin demografik özellikleri ise Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** DFA ve Güvenirlilik için Katılımcıların Demografik Özellikleri

Görevi	Cinsiyet		Hizmet Yılı					Toplam
	Kadın (n)	Erkek (n)	1-5 Yıl (n)	6-10 Yıl (n)	11-15 Yıl (n)	16-20 Yıl (n)	21 Yıl ve Üzeri (n)	
Müdür	29	32	-	1	6	11	28	46
Müdür Yardımcısı	20	8	3	9	14	13	15	54
Öğretmen	91	30	5	22	25	16	42	107
<b>Toplam</b>	<b>140</b>	<b>70</b>	<b>8</b>	<b>32</b>	<b>45</b>	<b>40</b>	<b>85</b>	<b>210</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi toplam 210 katılımcıdan oluşan örneklemin çoğunluğunu kadınlar (n=140) oluştururken hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan personelin (n=85) daha fazla olduğu görülmektedir.

### 2.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın madde havuzunu oluşturmak üzere öncelikle iletişim ve etkili iletişim becerilerine yönelik alan yazın taraması yapılmış, geliştirilen ölçek ve çalışmalar gözden geçirilmiştir. Bununla birlikte katılımcı küme dışında kalan 25 öğretmen ve idareciye “Kendinizde iletişim becerileri yönünden yeterli gördüğünüz ve görmediğiniz ne gibi özellikler bulunmaktadır?” sorusu yöneltilerek görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Elde edilen görüşler içerik çözümlemesi yapılarak madde havuzuna girebilecek deneme cümlelerine dönüştürülmüştür. Toplamda 102 madde oluşturulmuş, daha sonra dört araştırmacı tarafından Bilişsel (1. Ölçek), Duyuşsal (2. Ölçek) ve Psikomotor (3. Ölçek) biçiminde alt ölçek kategorileri sınıflandırılmıştır. Cümlelerin anlaşılabilirliği açısından 5 uzman Türkçe öğretmeninden görüşler alınmış, daha sonra maddelerin kapsam geçerliği bakımından değerlendirilmesi için 1 Ölçme ve Değerlendirme (Dr.Öğr.Üyesi), 1 Program Geliştirme (Dr. Öğr.Üyesi) ve 1 Eğitim Yönetimi (Dr.) ve 1 Türkçe Eğitimi (Doç.Dr.) alanında uzman öğretim elemanından görüş alınmış, görüş birliğine

varılmayan maddeler atıldıktan sonra envanterin kalan toplam 72 maddesiyle deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formu 30 öğretmene sunularak maddelerin anlaşılabilirliği test edilmiş, bu kapsamda herhangi bir düzeltme yapılmamıştır. Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile Cronbach alfa ( $\alpha$ ) analizlerini yapmak üzere 750 eğitimeciye 72 madde çevrim içi ortamda hazırlanan form aracılığıyla ulaşılarak veriler toplanmış, yapılan ölçümler sonucunda kalan maddeler için yine benzer örneklem kümesinden seçilen eğitimcilerle 41 maddelik form verilerek Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için veriler toplanmıştır.

## 2.2.Verilerin Analizi

Online ortamda toplanan verilerde kayıp veriye rastlanmayıp envanterin toplam maddelerinde -2 - +2 aralığı (Karaatlı, 2010) dışındaki uç değerler atılmıştır. AFA için  $n=727$ , DFA için  $n=210$  katılımcı değerlendirilmeye alınmıştır. Etkili İletişim Özyeterlik Envanteri'nin yapı geçerliğini belirlemek üzere AFA ve DFA yapılmış, güvenilirliğine yönelik olarak da Cronbach Alfa, madde toplam korelasyonları ve alt ölçekler arası toplam puanlarına yönelik korelasyon analizleri bilgisayar programları aracılığıyla (SPSS 22, LISREL 8.7) yapılmıştır.

## 3. Bulgular

Araştırmanın birinci bulgusu olarak her bir alt ölçeğin faktörleşme açısından uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan KMO ve Bartlett sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** *Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları*

KMO ve Bartlett Testleri		1. Ölçek	2. Ölçek	3. Ölçek
Kaiser-Meyer-Olkin		0,94	0,94	0,90
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	4369,69	5311,78	2693,31
	Serbestlik derecesi	78,00	136,00	55,00
	P	.00	.00	.00

\* $p<0.001$

Tablo 3 incelendiğinde 727 katılımcının KMO değerlerinin mükemmel (Büyüköztürk, 2011) olduğu saptanmış, örneklemin faktörleştirmeye uygunluğu görülmüştür. Tablo 4'te ise alt ölçeklere ilişkin AFA'yla ilgili temel bilişenler analizi yapılmış, faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları, özdeğerler ve açıklanan varyans yüzdeleri verilmiştir.



**Tablo 4.** *Alt Ölçeklere Yönelik Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Korelasyonları Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri*

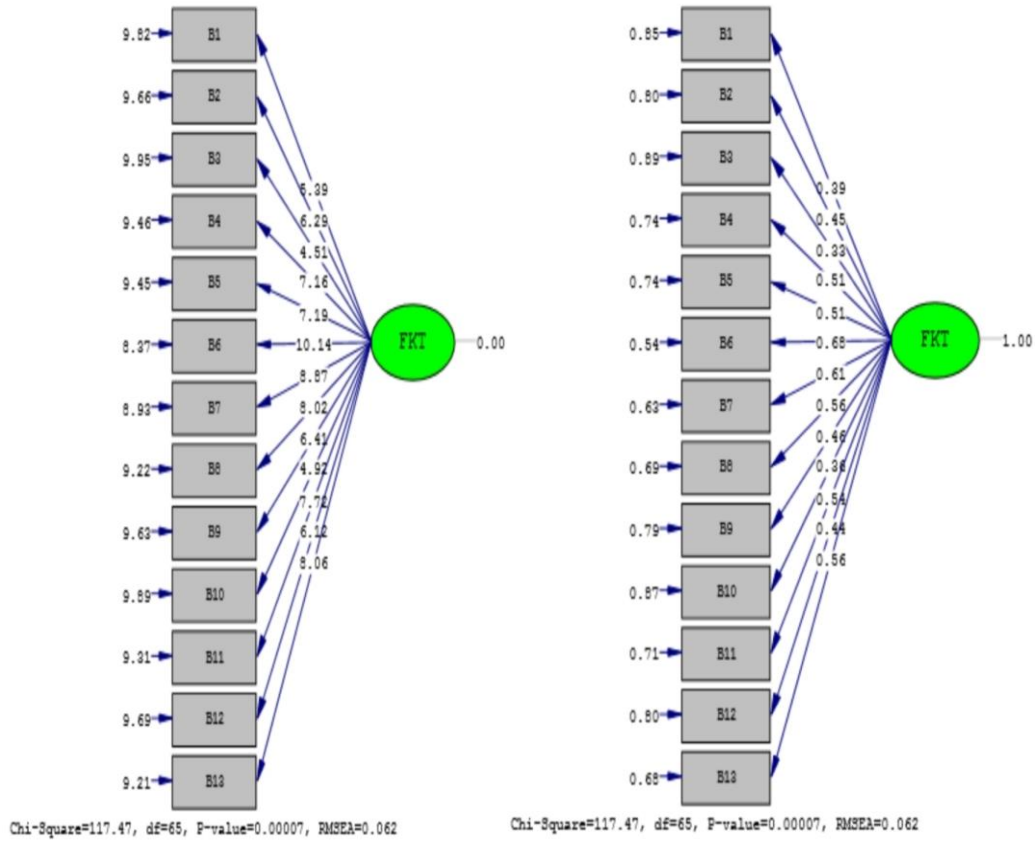
1. Ölçek	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonları	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi (%)
Madde No			6,475	49,804
m51	0,77	0,72		
m52	0,76	0,71		
m49	0,75	0,69		
m71	0,73	0,67		
m47	0,72	0,66		
m55	0,71	0,65		
m67	0,71	0,64		
m69	0,69	0,63		
m41	0,69	0,63		
m40	0,69	0,62		
m26	0,67	0,60		
m57	0,65	0,58		
m58	0,63	0,56		
2. Ölçek	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonları	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi
Madde No			7,421	43,654
m34	0,72	0,67		
m33	0,71	0,65		
m19	0,70	0,64		
m35	0,69	0,63		
m17	0,69	0,63		
m20	0,68	0,62		
m15	0,68	0,63		
m62	0,67	0,61		
m68	0,66	0,61		
m14	0,66	0,60		
m21	0,65	0,59		
m36	0,65	0,60		
m18	0,65	0,59		
m44	0,63	0,58		
m50	0,62	0,57		
m43	0,59	0,54		
m64	0,57	0,51		

3. Ölçek	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonları	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi
Madde No			4,759	43,262
m63	0,72	0,63		
m61	0,72	0,63		
m60	0,70	0,61		
m70	0,69	0,60		
m65	0,67	0,58		
m66	0,67	0,57		
m72	0,66	0,57		
m42	0,66	0,57		
m29	0,61	0,52		
m12	0,57	0,48		
m10	0,56	0,48		

Tablo 4 incelendiğinde alt ölçeklerin faktör yükleri (1. Ölçek: 0.63-0.77; 2. Ölçek: 0.57-0.72; 3. Ölçek: 0.56-0.63) ile madde toplam korelasyonları (1. Ölçek: 0.56-0.72; 2. Ölçek: 0.51-0.67; 3. Ölçek: 0.48-0.63) kabul değeri .32'nin (Büyüköztürk, 2011) üzerinde bulunmaktadır. Birinci ölçeğin özdeğeri 6,475, toplam varyansa yaptığı katkı ise %49,804'tür. İkinci alt ölçeğin özdeğeri 7,421, toplam varyansa yaptığı katkı %43,654 ve son alt ölçeğin özdeğeri 4,759, toplam varyansa yaptığı katkı ise %43,262 olarak saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle ölçme aracına ait AFA değerlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

AFA'dan sonra geçerlikle ilgili ikinci işlem olarak DFA yapılmıştır. Geçerliğe ilişkin her alt ölçeğe yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizi t değerlerini gösteren yol diyagramları ile faktör yükleri ve hata varyanslarını gösteren yol diyagramı aşağıda sunulmuştur.

#### 1. Ölçeğe İlişkin Path Diyagramları:



Çizelge 1. Yol Diyagramı (t Değerleri)

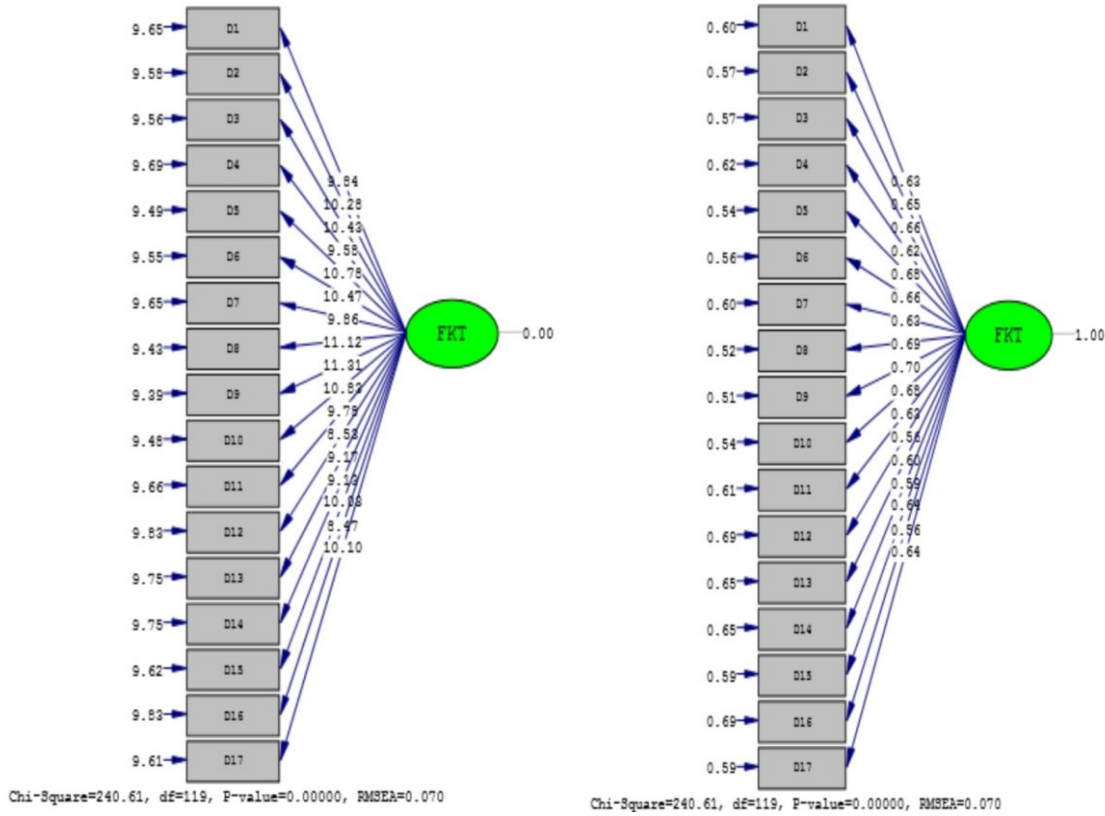
Çizelge 2. Yol Diyagramı (Faktör Yükleri)

Çizelge 1 ve 2'ye bakıldığında 1. Alt Ölçek'te görülen gizil değişkenlerin, gözlenen değişkenleri açıklayan t değerlerinin manidar olduğu, maddelere ilişkin her bir gözlenen değişken ile bağlı olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonları gösteren standardize edilmiş faktör yük değerlerinin .30'un üzerinde olduğu görülmektedir. 1. Ölçeğin uyum İndeksleri ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ölçeğin Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksi	$\chi^2/sd$	RMSEA	SRMR	GFI	IFI	NNFI	CFI
Değer	1.80	0.062	0.058	0.92	0.94	0.93	0.94
Uyum	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum

Tablo 5'te yer alan uyum indekslerine bakıldığında  $\chi^2/sd$  oranının (117.47/65) 1.80 olduğu görülmüştür. Saptanan oranın  $\leq 3$  olması mükemmel uyumu gösterir. Yol diyagramında RMSEA=0.062 olarak hesaplanmıştır. Bu değer  $\leq 0.07$  olması iyi uyuma sahip olduğunu, SRMR değerinin  $\leq 0.08$  olması iyi uyuma (Brown, 2006), GFI, IFI, NNFI ve CFI indekslerin  $\geq 0.90$  olması iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). 2. Ölçeğe İlişkin Path Diyagramları:



Çizelge 3. Yol Diyagramı (t Değerleri)

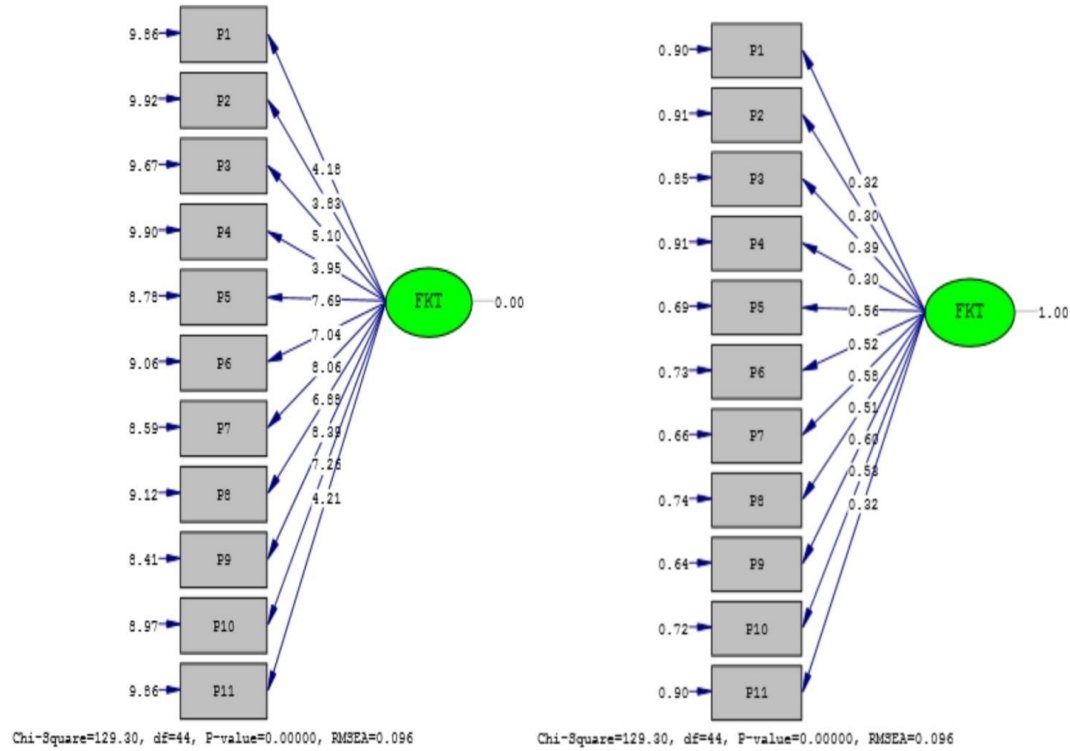
Çizelge 4. Yol Diyagramı (faktör yükleri)

Çizelge 3 ve 4'e bakıldığında 2. Alt Ölçek'te görülen gizil değişkenlerin, gözlenen değişkenleri açıklayan t değerlerinin manidar olduğu, maddelere ilişkin her bir gözlenen değişken ile bağlı olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonları gösteren standardize edilmiş faktör yük değerlerinin .30'un üzerinde olduğu (0.56-0.70) görülmektedir. 2. Ölçeğin uyum indeksleri ise Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ölçeğin Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksi	$\chi^2/sd$	RMSEA	SRMR	GFI	IFI	NNFI	CFI
Değer	2.02	0.070	0.052	0.90	0.98	0.97	0.98
Uyum	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum

Tablo 6'da yer alan uyum indekslerine bakıldığında;  $\chi^2/sd$  oranının (240.61/110) 2.02 olduğu görülmüştür. Saptanan oranın  $\leq 3$  olması mükemmel uyumu gösterir. Yol diyagramında RMSEA=0.070 olarak hesaplanmıştır. Bu değer  $\leq 0.07$  olması iyi uyuma sahip olduğunu, SRMR değerinin  $\leq 0.08$  olması ve GFI indeksinin  $\geq 0.90$  olması iyi uyuma, IFI, NNFI ve CFI indekslerin  $\geq 0.95$  olması mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). 3. Ölçeğe İlişkin Path Diyagramları:



Çizelge 5. Yol Diyagramı (t Değerleri)

Çizelge 6. Yol Diyagramı (faktör yükleri)

Çizelge 5 ve 6'ya bakıldığında 3. Alt Ölçek'te görülen gizil değişkenlerin, gözlenen değişkenleri açıklayan t değerlerinin manidar olduğu, maddelere ilişkin her bir gözlenen değişken ile bağlı olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonları gösteren standardize edilmiş faktör yük değerlerinin .30 ve üzerinde olduğu (0.30-0.69) görülmektedir. 3. Ölçeğin uyum İndeksleri ise Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Ölçeğin Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksi	$\chi^2/sd$	RMSEA	SRMR	GFI	IFI	NNFI	CFI
Değer	2.93	0.096	0.074	0.90	0.90	0.91	0.92
Uyum	Mükemmel Uyum	Zayıf Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum

Tablo 7'de yer alan uyum indekslerine bakıldığında;  $\chi^2/sd$  oranının (129.30/44) 2.93 olduğu görülmüştür. Saptanan oranın  $\leq 3$  olması mükemmel uyumu gösterir. Yol diyagramında RMSEA=0.096 olarak hesaplanmıştır. Bu indeksin diğer alt ölçeklerdeki değerlere göre zayıf olduğunu göstermektedir. SRMR değerinin  $\leq 0.08$  olması; GFI, IFI, NNFI ve CFI indekslerin  $\geq 0.90$  olması iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için veri toplanan gruptan elde edilen puanların güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 8'de sunulmuştur.



**Tablo 8.** *Envanterin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları*

	Grup 1 (AFA)				Grup 2 (DFA)			
	Tüm	1. Ölçek	2. Ölçek	3. Ölçek	Tüm	1. Ölçek	2. Ölçek	3. Ölçek
Cronbach Alfa	0.96	0.92	0.92	0.87	0.91	0.89	0.90	0.83
Madde Sayısı	41	13	17	11	41	13	17	11

Her iki gruptan elde edilen puanlara ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde, ölçme aracının tümü (1.Grup: .96; 2. Grup: .91) ile alt ölçeklerden alınan puanların oldukça yüksek derecede güvenilir (Kayış, 2010) olduğu sonucuna varılmaktadır.

Güvenirliğe ilişkin son olarak alt ölçekler arası korelasyonlar analiz edilmiştir. Analize başlamadan önce verilerin norma dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için yapılan analiz sonucunda çarpıklık ve basıklığın -2 – + 2 aralığında (Skewness 0,090; Kurtosis 0,180) olduğu saptanmış, böylece Pearson Korelasyon Katsayısı'nın bulunmasına karar verilmiştir. Pearson Korelasyon Katsayıları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** *Pearson Korelasyon Katsayıları*

	Bilişsel	Duyuşsal	Psikomotor
Bilişsel			
Duyuşsal	0,86**		
Psikomotor	0,87**	0,85**	

p<0.001

Tablo 9 incelendiğinde alt ölçek arası pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre ölçekler arası ilişkinin .001 düzeyinde anlamlı olması hem alt faktörlerin kendi içinde dağılımı hem de bir alt ölçekten alınan puanın bir diğer alt ölçekten alınacak puanı yordaması bakımından önemlidir.

Analizler sonucu elde edilen güvenilirlik ve geçerlik kanıtları birlikte değerlendirildiğinde geliştirilen Etkili İletişim Özyeterlik Envanteri'nin sonraki çalışmalarda kullanılabilir, geçerli ve güvenilir ölçmeler yapabilen bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışma yaşamında yer alan bireylerin etkili iletişime yönelik özyeterlik algısını belirlemek amacıyla hazırlanan bu envanter, geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda 41 maddede toplanmıştır. Başta eğitim ortamında yer alan okul yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere kurumsal niteliğe sahip ortamlarda çalışan bireylerin iletişime yönelik özyeterlik algıları, birçok sorunun çözümüne ve iletişim ortamının geliştirilmesine kaynaklık teşkil etmektedir. Faktörleşmeye uygun psikolojik testlerin

temelde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor biçiminde sınıflandırılması, bu çalışmadaki alt ölçeklerin de oluşturulmasına zemin oluşturmuştur. Geliştirilen ölçme aracı Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor biçiminde 3 alt ölçekten meydana gelmiştir. Yapılan AFA ve DFA sonuçları ölçme aracının geçerliğini, Cronbach Alfa analizlerinin ölçek iç tutarlığını, Pearson Korelasyon Katsayı analizinin de alt ölçekler arası korelasyonu ortaya koyması oluşturulan envanterin bütünsel güvenilirliğinin ispatı açısından önemlidir.

Alanyazında iletişime yönelik çalışmalar incelendiğinde Ersanlı ve Balcı (1996) ile Dilekman, Başçı ve Bektaş, (2008) tarafından geliştirilen ölçme araçlarında da benzer alt ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Öte yandan probleme yönelik etkili yaklaşımlar ile duygulara yönelik etkisiz yaklaşımlar Razi, Kuzu, Yıldız, Ocakçı ve Arifoğlu (2009), egoyu geliştirici dil, etkin-katılımlı dinleme, kendini tanıma-açma, empati ve ben dili (Buluş, Atan ve Sarıkaya, 2017), sözlü iletişim, etkileşim ve iletişim sorunları ve beden dili (Memduhoğlu, Mazlum, ve Acar, 2014), kalıplaşmış düşünceler, algı, duygu, cinsiyet, giyim-kuşam ve dış görünüş, tutumlar, savunma davranışları, bilgi düzeyi ve bilgilendirme, gereksinimler, planlama, dinleme becerisi, empati kurma, dönüte verilen önem, iletişim zincirinde varolan kişilerin atlamaması, iletişimin zamanlaması, statü, alıcının seçimi (Şimşek ve Altınkurt, 2009), olumlu davranışsal, örgütsel-yönetimsel, yeterlilik, motivasyon, durumsallık, iletişim becerileri ve olumsuz davranış (Silkü, 2008), sosyal davranış yeterliliği, iletişimde bireysel yönler, empati yeterliliği, duyarlılık yeterliliği, iletişime teşvik, insan ilişkileri ve dinleme yeterliliği (Koca ve Erigüç, 2017) biçiminde farklı değişkenler üzerinden geliştirilen ölçme araçları ve araştırmalar da bulunmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerden toplanan veriler üzerinden geliştirilen bu envanterin farklı örneklemelerden toplanan veriler üzerinde analizleri yapılarak eğitimcilerin cinsiyet, yaş, hizmet yılı, branş, görev türü vb. değişkenler açısından gerçekleştirilecek analizleriyle alana katkı sağlanabilir. Yine geliştirilen envanter aracılığıyla çalışma hayatındaki başka meslek alanlarında çalışanlar üzerinde de veri toplanarak analizler yapılabilir.

### Kaynakça

- Açıkalin, A. ve Turan, S. (2018). *Okullarda Etkili İletişim*, Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, E. ve Arslan, B. (2007). *Genel İletişim. Örgütsel İletişim*, 2. Baskı, Ed. Demiray, U., Ankara: Pegem A Yayıncılık, 141-182.
- Axboe, M., Christensen K. S., Kofoed, P. E. ve Jette Ammentorp, J. (2016). Development and Validation of a Self-efficacy Questionnaire (SE-12) Measuring the Clinical

- Communication Skills of Health Care Professionals. *BMC Medical Education*, 16(1), 272. doi:10.1186/s12909-016-0798-7.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Career Choice and Development-Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman And Company.
- Buluş, M., Atan, A., ve Erten Sarıkaya, H. (2017). Etkili İletişim Becerileri: Bir Kavramsal Çerçeve Önerisi ve Ölçek Geliştirme Çalışması, *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 575-590.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Costa, C.L., Gonzales, S.T., Marin, J.R. ve Roman, C.J.H. (2016). Psychometric properties of the Health Professionals Communication Skills Scale (HP-CSS). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(1), 76-86. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.04.001.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilekman, M., Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1996). İletişim Becerileri Envanterinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10). 7-17.
- Güven, B. (2013). *İletişim Kavramı ve İletişim Sürecinin Temel Öğeleri*. Etkili İletişim, Ed. Bülent Güven, Ankara: Pegem Akademi, 5-20.
- Ihmeideh, F. M., Al-Omari, A., Al-Dababneh, K. A. (2010). Attitudes Toward Communication Skills among Students'-Teachers' in Jordanian Public Universities. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(4), 1-14. doi:http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n4.1.
- Karaatlı, M. (2010). *Verilerin Düzenlenmesi ve Gösterimi*. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, 5. Baskı; Ed. Kalaycı, Ş., Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 3-47.
- Karagöz, Y. ve Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Metodu ile Geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-97.

- Kayış, A. (2010). *Güvenilirlik Analizi*. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, 5. Baskı; Ed. Kalaycı, Ş., Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 404-419.
- Koca, G. Ş. ve Erigüç, G. (2017). İletişim Yeterlilik Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenilirliği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(4), 789-799.
- MEB (2008). *Öğretmen Yeterlikleri-Öğretmenli Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Ankara: MEB Yayınları.
- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M. ve Acar, M. (2014). Eğitim Denetmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 23(4). 1535-1552.
- Özgan, H., Çelik, Ç. ve Bozbayındır, F. (2011). Müzakere Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 65-76.
- Padilla, J. M. H., Rodriguez, A. E. C., Molina, J.G., Sola, C. F., Casodo, M.C., Medina, I. M. F. ve Rodriguez M. M. L. (2019). Design and Psychometric Evaluation of the 'Clinical Communication Self-E cacy Toolkit'. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4534. doi:10.3390/jiperh16224534.
- Parle, M., Maguire, P. ve Heaven, C. (1997). The Development of a Training Model to İmprove Health Professionals' Skills, Self-Efficacy and Outcome Expectancies When Communicating with Cancer Patients. *Social Science & Medicine*, 44(2), 231-40. doi: 10.1016/s0277-9536(96)00148-7.
- Razı, G. S., Kuzu, A., Yıldız, A. N., Ocakcı, A. F. ve Arifoğlu, B. Ç. (2009). Çalışan Gençlerde Benlik Saygısı, İletişim Becerileri ve Stresle Baş Etme. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(1), 17-26.
- Shama, M. E., Meki, F. A., Abou El Enein, N. Y. ve Mahdy, M. Y. (2009). The Effect of a Training Program in Communication Skills on Primary Health Care Physicians' Knowledge, Attitudes and Self-efficacy. *The Journal Of the Egyptian Public Health Accosiation*, 84(3-4), 261-83.
- Silkü, H. A. (2008). Halkla İlişkiler Açısından İletişim Becerileri ve Liderlik. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi*, (6), 157-188.
- Sullivan, P. ve Feltz, D. L. (2003). The Preliminary Development of the Scale for Effective Communication in Team Sports (SECTS). *Journal of Applied Social Psychology*, 33(8), 1693-1715. doi:https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2003.tb01970.x

- Şahin, A. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 125-143.
- Şimşek, Y. ve Altinkurt, Y. (2009). Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Akademik Bakış*, 17, 1-16.
- Takahashi, M., Tanaka, K. ve Miyaoka, H. (2006). Reliability and Validity of Communication Skills Questionnaire (CSQ). *Wiley Online Library*, 60(2), 211-218. doi:<https://doi.org/10.1111/J.1440-1819.2006.01488.x>
- Tutar, H. ve Yılmaz, M.K. (2005). *Genel İletişim Kavramlar ve Modeller*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wolf, M. S., Chang, C. H., Davis, T. ve Makoul, G. (2005). Development and Validation of the Communication and Attitudinal Self-Efficacy Scale for Cancer (CASE-cancer). *Patient Education and Counseling*, 57(3), 333- 341. doi:10.1016/j.pec2004.09.005.
- Yıldız, D., Kılıç, M. Y. ve Yavuz, M. (2018). Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 48-67.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *LISREL ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-1*. Ankara: Pegem Akademi.

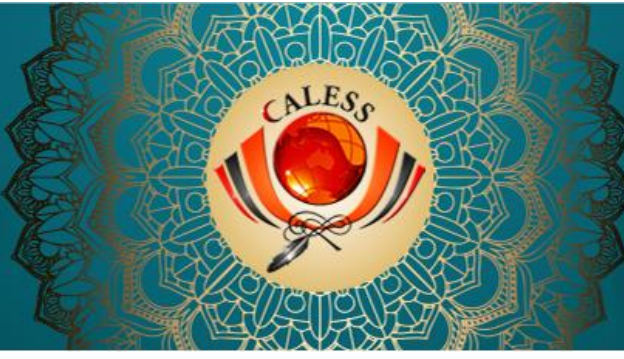
#### EK: ETKİLİ İLETİŞİM BECERİLERİ ÖZYETERLİK ENVANTERİ

Önceki Madde No	Yen Madde No	MADDELER	Hiç iyi değilim.	İyi değilim.	Orta düzeyde iyiyim.	İyiyim.	Çok iyiyim.
		<b>Etkili İletişime Yönelik Bilişsel Özyeterlik Ölçeği</b>					
51	1	İletişim sorunu yaşadığımda uygun bir biçimde çözebilmede	1	2	3	4	5
52	2	Karmaşık bir durumu kolay anlaşılabilir biçimde aktarabilmede	1	2	3	4	5
49	3	Yaşanan sorunlara çözüm yolları bulabilmede	1	2	3	4	5
71	4	Vermek istediğim iletiyi doğru bir biçimde aktarabilmede	1	2	3	4	5
47	5	Yaşanan çatışmaları çözebilmede	1	2	3	4	5
55	6	Sabit düşüncelere bağlı kalmaksızın hareket edebilmede	1	2	3	4	5
67	7	İkna edici bir üslup kullanabilmede	1	2	3	4	5

69	8	İletişim odaklı bir kurum kültürü yaratmada	1	2	3	4	5
41	9	Karşımdakini işitmekten çok, anlamaya çalışabilmede	1	2	3	4	5
40	10	Konuyu dağıtmadan iletişim kurabilmede	1	2	3	4	5
26	11	Düşüncelerimi akla uygun kanıtlarla destekleyebilmede	1	2	3	4	5
57	12	Karşımdakilerin önerilerini dikkate alabilmede	1	2	3	4	5
58	13	Karşımdakini incitmeden ona yapıcı eleştiride bulunabilmede	1	2	3	4	5
		<b>Etkili İletişime Yönelik Duyuşsal Özyeterlik Ölçeği</b>					
34	1	Karşımdakinin sorununu anlamaya çalışabilmede	1	2	3	4	5
33	2	Karşımdakini değerli gördüğümü hissettirebilmede	1	2	3	4	5
19	3	İnsanların düşüncelerini baskı olmadan ifade etmelerini sağlayabilmede	1	2	3	4	5
35	4	İnsanlara, onlarla ilgilendiğimi hissettirmede	1	2	3	4	5
17	5	Karşımdakinin düşüncelerini önemseydiğimi onlara fark ettirebilmede	1	2	3	4	5
20	6	Kurduğum iletişimle güvenilir biri olduğuma inandırabilmede	1	2	3	4	5
15	7	Konuşurken karşımdakinin motivasyonunu artırabilmede	1	2	3	4	5
62	8	Başkalarının gereksinimlerine karşı duyarlı davranabilmede	1	2	3	4	5
68	9	Elimdeki yetkiyi dayatma olmadan kullanabilmede	1	2	3	4	5
14	10	İnsanları konuşmaya teşvik edici bir tavır sergileyebilmede	1	2	3	4	5
21	11	Benimle çekinmeden iletişim kurulabileceğini hissettirebilmede	1	2	3	4	5
36	12	İnsanların önerilerini dikkate alabilmede	1	2	3	4	5
18	13	Karşımdakine âdil olduğumu gösterebilmede	1	2	3	4	5
44	14	İletişim anında özeleştiri yapabilmede	1	2	3	4	5
50	15	İstenmedik bir sorunla karşılaştığımda onu yönetebilmede	1	2	3	4	5
43	16	Hatalı tutum ve davranışlarımı kabul edebilmede	1	2	3	4	5
64	17	Samimiyet ve resmiyet dilini ayarlayabilmede	1	2	3	4	5
		<b>Etkili İletişime Yönelik Psikomotor Özyeterlik Ölçeği</b>					
63	1	İçinde bulunduğum durumun koşullarına göre iletişim kurabilmede	1	2	3	4	5
61	2	Sesimi ve beden dilimi etkili bir biçimde kullanabilmede	1	2	3	4	5
60	3	Sesimin tonunu, konunun önemine ve özelliğine göre ayarlayabilmede	1	2	3	4	5
70	4	İletişim sürecinde zamanı iyi kullanabilmede	1	2	3	4	5
65	5	Dilin kurallarına özen göstererek konuşabilmede	1	2	3	4	5
66	6	Rahatsız edici söz, jest ve mimiklerle karşılaştığımda durumu kontrol edebilmede	1	2	3	4	5
72	7	Ast-Üst ilişkilerini dikkate alarak iletişim kurabilmede	1	2	3	4	5
42	8	Dinlerken konuşmacılara yeterince zaman ayırabilmede	1	2	3	4	5
29	9	Suçlayıcı ve yargılayıcı bir konuşma tarzından uzak tavır sergileyebilmede	1	2	3	4	5
12	10	Endişe etmeden iletişim kurabilmede	1	2	3	4	5
10	11	Karşımdaki kişilerin isteklerine olumlu geribildirim verebilmede	1	2	3	4	5







## TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GERİ BİLDİRİMLERİNDE TEKNOLOJİ DESTEKLİ ÖĞRETİM İLE GELENEKSEL ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ETKİSİ<sup>1</sup>

Esra Nur Tiryaki<sup>2</sup> Aygül Demir<sup>3</sup>

### Anahtar Kelimeler

Geri Bildirim  
Dil Öğretimi  
Teknoloji  
Yazma Eğitimi  
Türkçe Eğitimi

### Özet

Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının geri bildirimlerinde teknoloji destekli öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, statik grup karşılaştırmalı desenle uygulanmıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yıllarında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 3. Sınıf öğrencileri deney grubu (25), kontrol grubu (30) kişi ile çalışılmıştır. Veri toplama araçları olarak “Teknoloji Algı Ölçeği, Bilgisayar Yeterlik Ölçeği ve Geri Bildirim Bilgi Düzeylerini Belirleme Testi (Tınmaz, 2004)” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Metin yazma formu ve Geribildirim değerlendirme rubriği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik (frekans, yüzde ve aritmetik ortalama) ve geri bildirim düzeylerinin (biçim, içerik, metin türü, dil ve üslup) karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi; bilgisayar yeterlik düzeylerinin ve bilgisayara yönelik algılarının belirlenmesinde ise bağımsız örneklem t testi analizi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun almış oldukları eğitim sonrasında verdikleri geleneksel ve teknolojik bildirimler çeşitli analiz yöntemleri ile cinsiyet, sınıf, metin türü gibi değişkenler açısından incelenmiş ve istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda öğretmen adaylarının bilgisayar yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Teknoloji kullanımına yönelik algıları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

### Makale Bilgisi

Gönderim Tarihi: 02.05.2020

Kabul Tarihi: 22.06.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 28.06.2020

**APA'ya göre alıntılama:** Tiryaki, E.N. ve Demir, A. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının geri bildirimlerinde teknoloji destekli öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin etkisi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(1), 276-303.

**Cited as (APA):** Tiryaki, E.N., & Demir, A. (2020). The effect of technology supported teaching and traditional teaching method in Turkish teacher trainers. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(1), 276-303.

<sup>1</sup> Bu çalışma, Hatay Mustafa Kemal üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından 16501 nolu Lisansüstü Destek Projeleri kapsamında desteklenmiştir. Bu yüzden Hatay Mustafa Kemal üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimine desteklerinden ötürü teşekkür ederiz.

III. Uluslararası Türklerin Dünyası Sempozyumunda 12-14 Nisan 2019 tarihinde Antalya’da sözlü bildiri şeklinde sunulan bildirinin gözden geçirilmiş tam metin halidir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hatay, [esranurtiryaki@gmail.com](mailto:esranurtiryaki@gmail.com).

<sup>3</sup> Türkçe Öğretmeni, İskenderun Cumhuriyet İlkokulu, Hatay, [demir.06.08.91@gmail.com](mailto:demir.06.08.91@gmail.com).

## THE EFFECT OF TECHNOLOGY SUPPORTED TEACHING AND TRADITIONAL TEACHING METHOD IN TURKISH TEACHER TRAINERS

### Keywords

Feedback  
Language teaching  
Technology  
Writing Education  
Turkish Education

### Abstract

This study aims to determine the effect of technology supported education and traditional teaching method in Turkish teacher candidates' feedback. The study was applied with a static group comparative pattern. In 2016-2017 academic year, students of Hatay Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Turkish Teaching, 3rd Class students were studied with experiment group (25) and control group (30). "Technology Perception Scale, Computer Proficiency Scale and Feedback Determination Levels Test (Tınmaz, 2004)" and "Text writing form and Feedback evaluation rubric" developed by the researcher were used as data collection tools. Mann Whitney U test in the comparison of descriptive statistics (frequency, percent and arithmetic mean) and feedback levels (format, content, text type, language and style) in the analysis of the data; Independent sample t test analysis was used to determine the computer proficiency levels and perceptions about the computer. The traditional and technological notifications given by the experimental and control groups after the training they received were analyzed in terms of variables such as gender, class, text type and statistically compared with various analysis methods. As a result of the data obtained, it was determined that the pre-service teachers' computer competencies are at a medium level. There is no significant difference between their perceptions of technology use.

### Article Info

Received: 02.05.2020

Accepted: 22.06.2020

Online Published: 28.06.2020

## 1. Giriş

Eğitim ortamlarında geleneksel yöntemlerin yanında teknolojiyi kullanmak eğitim-öğretimin niteliğini ve kalitesini yükseltir. Teknolojinin kullanılması, eğitim maliyetlerini azaltır, gelişen teknolojiye uyum sağlamaya yarar, öğrencilere bireysel, sosyal hayatlarında gereksinimlerine yönelik bilgi ve becerileri sağlar. Eğitim alanlarında kullanılan öğretim teknolojileri; projeksiyon, televizyon, film, sesler, multi-medya ortamları, ve bilgisayarlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknolojik öğretimle yapılan uygulamalarda birçok araç gerecin kullanılmasının yanında en çok kullanılan araç bilgisayarlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgisayarların öğrenme-öğretme sürecinde bir araç olarak kullanılması da bilgisayar destekli öğretim olarak

adlandırılmaktadır (Akkoyunlu, 1998; 35-45). Bilgisayarlar, eğitim öğretim ortamlarında diğer öğretim araçlarına kıyasla benzersiz imkânlar sağlayan çok yönlü araçlardır. Bilgisayarlar sunmuş oldukları öğrenme, öğretme, üretme, yönetme gibi imkânların yanında sunu ve iletişim aracı olarak kullanılabilmesi açısından da önem arz etmektedir (Yalın, 2008; 233). Eğitim öğretimde kullanılan teknoloji ürünleri ile anlatılan konuların daha hızlı bir şekilde aktarıldığı, daha kalıcı ve etkili olduğunun fark edilmesi iş doyumunu da olumlu hale getirmektedir. Uygun teknolojilerin eğitim öğretim alanında kullanımı ile bilginin ilk elden deneyimlendiği, soyut kavramların görsellerle desteklendiği ve konuların anlaşılmasının daha kolay hale geldiği söylenebilmektedir. (Ağan, 2004; 25). Yazma becerisi genellikle akıllara kalem ve kâğıdı getirirse de günümüz dünyasında yaşanan teknolojik gelişmelerden sonra yazılı metinler kâğıt kalemle oluşturulmaktan ziyade teknolojik ortamlarda oluşturulmaya başlanmıştır.

Yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte yeni iletişim teknolojilerinin ortaya çıkması, bu iletişim teknolojilerinin daha fazla insana ulaşmasıyla birlikte insanların büyük bir kısmının bu teknolojinin getirilerinden biri olan sosyal medya ortamlarını kullanması yazı yazmayı farklı bir boyuta taşımıştır. Paylaşım ve tartışmayı temel alan toplumlarla insanları bir araya getirip etkileşimlerini de sağlayan sosyal medya aynı zamanda insanlara duygularını, fikirlerini, üretimlerini aktaracakları olanakları yaratan, oldukça güçlü bir iletişim ortamı olarak karşımıza çıkmaktadır.

2004 yılında Morgan Stanley'in elli milyon kullanıcıya ulaşma süresi açısından farklı iletişim araçlarını karşılaştırdığı araştırmasına göre bu sürenin radyo açısından 38 yıl, televizyon açısından 13 yıl, internet açısından ise 5 yıl olduğu saptanmıştır (Akt. Turgut, 2010). Görüldüğü üzere sosyal medya hem yaygın hem güçlü bir ortam haline gelmiştir. Dolayısı ile artık günümüzde insanlar yazılarının büyük çoğunluğunu internette e-posta, blog veya sosyal medya gibi teknolojik ortamlarda oluşturmaktadır. Bu yeni iletişim ortamları doğal olarak okuryazarlığa da yeni bir bakış açısı getirmiş medya okuryazarlığı, elektronik metin gibi kavramların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Okul çağına ulaşmadan konuşma, dinleme becerilerini aileden öğrenen öğrenciler bunun yanında artık teknoloji, teknolojinin özellikle medya boyutuyla da tanışarak okula gelmektedir. Ancak okuma-yazma becerileri ilk olarak okulda öğretilmektedir. Çünkü okuma-yazma daha profesyonel yardım alarak öğrenilebilecek becerilerdir. Dört temel dil becerisi içinde en çok sorun yaşanan alanlardan birisi yazma becerisidir. Çoğu birey okuma, konuşma, dinleme alanlarında yazmaya oranla iyi seviyede performans gösterebilirken; düşündüklerini planlı anlam bütünlüğü içinde yazıya geçirmede genel olarak zorlanmaktadır. Çünkü yazma becerisi bilişsel olarak da

donanım ile bilgi birikimi gerektirmektedir. Bu sebeple özellikle yazma eğitimi, Türkçe öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazma becerisinde iyi düzeye gelebilmek için bilgi birikimi, kültürel zenginlik ve yaşam deneyiminin yanında Türkçeyi etkin, doğru şekilde kullanabilmek de gerekmektedir. Yine bu başarının yakalanması için öğrencilerin yazma hakkında teknik açıdan da bilgilerinin olması farklı bakış açıları geliştirerek sebep-sonuç ilişkisi kurması bilişsel alan basamaklarını kullanarak analiz, sentez ve değerlendirmeler yapabilmesi oldukça önemlidir (Göçer, 2010:182). Dolayısıyla nitelikli yazıların üretilmesi için Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerini doğru yönlendirmeleri, yazma eğitimini eğlenceli bir şekilde aşamalı olarak öğrencilere kazandırması gerekmektedir. Bu sebeple yazma eğitiminde öğretmenlere çok büyük sorumluluk düşmektedir. Yazma sürecinde öğretmenler öğrencilere rehberlik ederek yol gösterici olmalıdır. Bu rehberlik sürecinde öğretmenlerin en önemli yardımcılarından biri geri bildirimlerdir.

Geri bildirim yazma sürecini şekillendiren olmazsa olmaz unsurlardan biridir. Geri bildirim, öğrencilerin yazma konusundaki yeteneklerinin farkına varmaları, kendi hatalarını ve eksikliklerini gidermeleri ve iyi düzeyde bir yazılı anlatım becerisine sahip olmaları için gereken önemli unsurlardan biridir (Ülper, 2011: 280-300). Geri bildirim sayesinde öğrenciler öğretmen rehberliğinde hatalarını görerek onları düzeltmeyi, zamanla daha az hata yaparak yazma becerisinde ilerlemeyi nitelikli yazılar üretmeyi hatta akademik çalışmalar yapabilmeyi öğrenir. Buradan hareketle öğretmenlerin öğrenci metinlerine yönelik geri bildirim vermesi öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri açısından önemlidir. Geri bildirim çok çeşitli şekillerde olabilir. Bazen sözlü olarak bazense metin üzerine verilmiş yazılı bir düzeltme olarak karşımıza çıkar. Genel olarak bakıldığında geri bildirimlerin sınav cevap kâğıtlarına veya Türkçe derslerinde uygulanan kompozisyon çalışmalarına yazılan değerlendirmeler şeklinde uygulandığı görülmektedir. Bunun yanında geri bildirim kimi zaman öğrencilerin çalışmalarına yapılan bir yorum, kimi zaman fiziksel bir dokunuş, kimi zaman bir gülümseme veya başarı simgesi olarak verilen bir yıldızdır. Öğrencilerin yazdıkları yazıların değerlendirilmesi, başarılı yönlerinin takdir edilip hatalı yönlerinin düzeltilmesi öğrenciyi yazmaya isteklendirir (Göçer, 2011a: 71-97). Bu kapsamda geri bildirim ile ilgili çalışmalardan (Beach ve Friedrich, 2006; 222-234), Goldstein (2004; 63-80) Akdaş, (2014); Aktaş, (2013); Arıcı ve Ungan, (2008); Göçer, (2011); Işık, (2015); Tamer, (2013); Ülper, (2009); Ülper, (2011); Hamzadayı ve Çetinkaya, (2011); Abdel-Fattah, (2013); Özkul, (2014); Yavuz Erkan,

(2004); Ellis, 2009) yararlanılarak geri bildirim türleri üzerine bir sınıflandırma oluşturulmuştur(Demir, 2019:38).

### Geri Bildirim Kategorileri

Değerlendiren Kişiye Göre	<ul style="list-style-type: none"><li>•Öğretmen Geri Bildirimi</li><li>•Akran Geri Bildirimi</li></ul>
Geri Bildirim Sunulan Araç ve Ortama Göre	<ul style="list-style-type: none"><li>•Geleneksel Geri Bildirim</li><li>•Teknolojik Destekli Geri Bildirim</li></ul>
Değerlendiren Kişinin Tutumuna Göre	<ul style="list-style-type: none"><li>•Olumlu Geri Bildirim</li><li>•Olumsuz Geri Bildirim</li><li>•Eleştirel Geri Bildirim</li></ul>
Geri Bildirimin Anlaşılır Olma Durumuna Göre	<ul style="list-style-type: none"><li>•Açık Geri Bildirim</li><li>•Belirsiz Geri Bildirim</li></ul>
Kağıt Üzerinde Odaklanılan Yere Göre	<ul style="list-style-type: none"><li>•Özel Geri Bildirim</li><li>•Genel Geri Bildirim</li></ul>
Biçime Yönelik Geri Bildirim	
İçeriğe Yönelik Geri Bildirim	
Soruna Yönelik Geri Bildirim	
Çözüme Yönelik Geri Bildirim	
Sorun + Çözüme Yönelik Geri Bildirim	

Beach ve Friedrich'e (2006; 222–234)) göre yazma süreci boyunca öğretmenlerin verdikleri geri bildirimlerin nitelikleri öğrencilerin metin yazma sürecinde metinlerini gözden geçirip geçirmeyecekleri konusu üzerinde hayati bir öneme sahiptir. Öğretmenin sadece biçimsel özelliklere odaklanması ve buna yönelik geri bildirim vermesi veya sadece yanlış düzeltme şeklinde geri bildirim vermesi gibi hatalı durumlar öğrencinin yanlış yönleneşine ve yazma sürecinin amacına ulaşmamasına neden olur. Öğrencilerin yazma sürecinin başında eksiksiz metin oluşturması kendi hatalarını fark edip düzeltmesi süreci tek başına yönetmesi oldukça zordur. Bu sebeple öğrenciler, öğretmenin doğru ve kapsamlı yönlendirmelerine yani geri bildirimlerine ihtiyaç duyar. Goldstein (2004; 63-80) öğrencilerin yazma sürecinde destek almadan iyi bir yazma becerisine ulaşmasının zor olduğunu, yazma çalışması yapan bireyin



yazısına dair bir kontrol ve tepki ihtiyacında olduğunu belirtir ve yazma becerisinin düzenli ve kapsamlı geri bildirimler verilerek geliştirilebileceğine işaret eder. Göğüş'e (1978; 91-95) göre de yazma sürecinde yazının gelişmesini sağlayacak en önemli unsurlardan biri yazının alacağı tepkidir. Alınan bu tepkiler diğer adıyla geri bildirimler sayesinde öğrenciler oluşturdukları yazıları daha iyi hâle getirmek için neler yapmaları gerektiğini öğrenebilmektedirler.

Teknolojik ilerlemeler, yeni iletişim araçları ile metin oluşturma ortamlarının değişim geçirmesi aynı zamanda geri bildirimlerinde teknolojik ortama taşınması, uyum sağlaması ihtiyacını doğurmuştur. Türkiye'de yazma eğitiminde geri bildirim konusunda yapılan çalışmaların sayısı bir hayli azdır. Az sayıdaki bu çalışmalar arasında Türkçe öğretmeni adaylarının geri bildirimleri üzerine yapılan çalışmalar olmakla birlikte Türkçe öğretmeni adaylarının teknolojik ortamdaki geri bildirimleri ile geleneksel ortamda verdikleri geri bildirimler üzerine bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu çalışma ile günümüz teknolojisi ile değişen metin ortamları ve bu ortamların Türkçe öğretmenleri ile Türkçe dersine yansımalarının nasıl olduğu incelenmiş, geri bildirimlerin gelişen teknolojiyle kullanılması için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının geri bildirimlerinde teknoloji destekli öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırma deneme öncesi deneysel desenlerden, statik grup karşılaştırmalı desende yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu desende gelişigüzel seçilmiş ve başlangıçta benzerlikleri bilinmeyen iki grup bulunur. Gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak kullanılır (Büyüköztürk vd., 2014; Karasar, 2011). Çalışmada bağımsız değişken olan Teknoloji Destekli Öğretim Yönteminin (TDÖ) bağımlı değişken olan öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır.

**Tablo 1.** Statik Grup Karşılaştırmalı Desen

Gruplar	İşlem	Sontest
D	X	O <sub>1</sub>
K		O <sub>2</sub>

## 2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmaya, 2016-2017 eğitim-öğretim yıllarında Hatay ilinde bulunan Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde yer alan 3. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmanın uygulama kısmı deney ve kontrol grubunun Yazma Eğitimi dersinde metin türleri ve yapılarını almış olmaları için 2016-2017 eğitim öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 2.** *Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Gruplar	Cinsiyet	N (Öğrenci Sayısı)	N (Toplam Öğrenci Sayısı )
Deney Grubu	Kız	18	25
	Erkek	7	
Kontrol Grubu	Kız	19	30
	Erkek	11	

Deney (18 kadın 7 erkek) ve kontrol grubu (19 kadın 11 erkek ) olmak üzere toplam 55 kişi bu çalışmaya katılmıştır. Örneklemi oluşturan katılımcıların 37'si kadın 18'i erkektir.

## 2.3. Verilerin Toplanması ve Uygulanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak;

1. Teknoloji algılarını belirleme amacıyla *Tınmaz (2004)* tarafından geliştirilen "*Teknoloji Algı Ölçeği*"
2. Bilgisayar yeterlilik düzeylerini belirleme amacıyla *Tınmaz (2004)* tarafından geliştirilen "*Bilgisayar Yeterlik Ölçeği*"
3. Geri Bildirim Bilgi Düzeyi Testi (GBBDT)
4. Metin yazma formu
5. Geri Bildirim Değerlendirme Formu kullanılmıştır.

### 2.3.1. Teknoloji Algı Ölçeği

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi teknoloji kullanımına yönelik algılarını belirlemek ve grupların denkliğinin sağlamak amacıyla *Tınmaz (2004)* tarafından geliştirilen 28 maddeden oluşan likert tipi 5 dereceli "*Teknoloji Algı Ölçeği*" kullanılmıştır. Teknolojik algı ölçeğindeki cevaplara ise 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Kararsızım), 4 (Katılıyorum) ve 5 (Kesinlikle Katılıyorum) puanları verilmiştir. Öğrencilerin ölçekten alabileceği maksimum puan 140'tır.

### 2.3.2. Bilgisayar Yeterlilik Ölçeği

Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlik düzeylerini belirlemek için Tınmaz (2004) tarafından geliştirilen 10 maddelik “Bilgisayar Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Aşağıda ölçek ile ilgili maddelerin dağılımı ve ölçekten alınabilecek minimum-maksimum puanlar verilmiştir. *Teknoloji Algı Ölçeği ve Bilgisayar Yeterlilik Ölçeği'nin* kapsam geçerliliği, Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme alanında uzman 10 kişiden görüş alınarak sağlanmıştır.

**Tablo 3.** *Bilgisayar Yeterlik Ölçeğinden Alınabilecek Minimum - Maksimum Puanlar*

Ölçek Maddeleri	Puanlar	Alınabilecek Minimum Puan	Alınabilecek Maksimum Puan
Zayıf	1		
Orta	2	10	30
İyi	3		

### 2.3.3. Konu Bilgi Testi

Araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubunun geri bildirim konusunda bilgilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan geri bildirim bilgi testi ön test olarak kullanılmıştır. Konu başarı testi öğrencilerin uygulanacak yöntem öncesi ön bilgilerini belirlemek deney ve kontrol grubu arasında konu bilgisi açısından denkliği sağlamak amacıyla uygulanmıştır. İlgili literatür taranarak (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011; Bitchener ve Ferris, 2012; Tamer, 2013; Ülper, 2012) geri bildirim tanımlayan en güncel maddeler belirlenmiş doğru-yanlış-bilgi yok şeklinde 18 madde olarak hazırlanmıştır. Ardından 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda teste son şekli verilmiştir.

### 2.3.4. Metin Yazma Formu

#### *Tartışmacı Metin Yazma Formu*

Tartışmacı metin yazma formunda konu seçimi için üç aşamalı çalışma yapılmıştır: İlk olarak araştırmacı tarafından 10 farklı konu hazırlanmıştır. Bu konular seçilirken “Konuların metin türüne uygunluğu” ve “Konuların güncel olması” hususuna özellikle dikkat edilmiştir. İkinci olarak belirlenen konular form kullanılarak uzman görüşüne sunulmuştur. 5’li likert tipinde hiç uygun değil (1 puan), uygun değil (2 puan), kısmen uygun (3 puan), uygun (4 puan) ve tamamen uygun (5 puan) ifadeleri kullanılarak oluşturulan formda, uzmanların puanlaması doğrultusunda değerlendirme yapılarak en fazla puan alan ilk 3 konu alınmıştır.

**Tablo 4.** *Uzman Görüşüne Göre Konulara Verilen Puanlar*

<b>Tartışmacı Metin Konuları</b>	<b>Puanlar</b>	<b>Ortalama</b>
1.Üniversitede bölüm seçimi yapılırken yetenek ve isteğe göre mi yoksa iş bulma imkânına göre mi hareket edilmelidir tartışınız.	<b>27</b>	<b>4.5</b>
2.Üniversitede alınan eğitim uygulamada işe yarar mı yoksa teorik olarak mı kalır tartışınız.	<b>25</b>	<b>4.3</b>
3.Okullarda kılık kıyafet serbest mi olmalı yoksa okul forması mı giyilmeli tartışınız.	<b>24</b>	<b>4</b>

Üçüncü aşamada seçilen 3 konu 55 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamada uzmanların en yüksek puan verdiği 3 konu deney grubuna bilgisayar ortamında Microsoft Word dosyası olarak kontrol grubuna basılı yazma formu olarak verilmiş ve öğrencilerden bu konulardan istedikleri biri hakkında yazı yazmaları istenmiştir.

#### ***Bilgilendirici Metin Yazma Formu***

Bilgilendirici metin yazma formunda konu seçimi için aynı aşamalar uygulanmıştır. Tablo 5'te uzman görüşüne göre konular ve uzmanların verdikleri puanlar gösterilmiştir.

**Tablo 5.** *Uzman Görüşüne Göre Konulara Verilen Puanlar*

<b>Bilgilendirici Metin Konuları</b>	<b>Puanlar</b>	<b>Ortalama</b>
1.Kişinin ilgi ve yeteneklerinin meslek seçimine etkisini anlatan bilgilendirici bir metin yazınız.	<b>29</b>	<b>4.8</b>
2.Teknoloji kullanımı ve sonuçları ile ilgili bilgilendirici bir metin yazınız.	<b>28</b>	<b>4.6</b>
3.Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sistemine getirmiş olduğu yenilikleri anlatan bilgilendirici bir metin yazınız.	<b>28</b>	<b>4.6</b>

Üçüncü aşamada seçilen 3 konu 55 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamada uzmanların en yüksek puan verdiği 3 konu deney grubuna bilgisayar ortamında Microsoft Word dosyası olarak kontrol grubuna basılı yazma formu olarak verilmiş ve öğrencilerden bu konulardan istedikleri biri hakkında yazı yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin konuları tercih etme oranları belirlenmiştir.

### 2.3.5. Geri Bildirim Değerlendirme Formu

Öğretmenlerden alınan yazılı geri bildirimleri değerlendirme formunu oluşturmak amacıyla ilgili literatür (Tamer, 2013; Ülper, 2009; Ülper, 2011; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011; Abdel-Fattah, 2013; Özkul, 2014; Yavuz Erkan, 2004; Ellis, 2009) taranarak öğretmen yazılı geri bildirimleri konusundaki sınıflandırmalar ve tanımlar incelenmiştir. Daha sonra bu sınıflandırmalar üzerinden geri bildirim türlerine yönelik form oluşturulmuştur.

### 2.3.6. Geri bildirim Değerlendirme Rubriği

Geri bildirim Değerlendirme Rubriği'nin (Bknz Ek-1) geliştirilmesinde sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

- a. Literatür taraması yapılarak (Akdaş, 2014; Aktaş, 2013; Arıcı ve Ungan, 2008; Göçer, 2011; Işık, 2015; Ömür, 2009; Tamer, 2013) çalışmalardan yararlanılarak araştırmacı tarafından geri bildirim Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği'nin taslak biçimi oluşturulmuştur.
- b. Hazırlanan taslak, 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Puanlama anahtarının her bir maddesine yönelik 3'lü likert tipinde uygun değil (1 puan) , kısmen uygun (2 puan), uygun (3 puan) ifadeleri kullanılarak oluşturulan formda, uzmanların puanlaması ve her maddenin altında yer alan not kısmında yazılanlar doğrultusunda değerlendirmeler istenmiştir.
- c. Uzmanların görüşlerinin alınmasının ardından formla ilgili bazı değişiklikler yapılarak Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği'ne son şekli verilmiştir. Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği'nin güvenilirliğini kodlayıcılar arası uyum yöntemi ile denetlenmiştir. Araştırmacı ve ölçüğün oluşturulma sürecini yakından takip eden bir uzman, toplam 40 metin üzerinde Geri Bildirim Değerlendirme Rubriğini kullanarak puanlama yapmıştır. Bu puanlama sonucunda korelasyon değeri  $r=0.960$  ( $p < 0.05$ ) bulunmuştur.

Hazırlanan rubrik dört ana, beş alt ölçütten ve on iki maddeden oluşmaktadır. On iki maddenin tümüne yönelik 3'lü likert şeklinde tam ve eksiksiz geri bildirim verildiyse, iyi (2 puan) geri bildirim verilmiş ancak eksiklikler varsa orta (1 puan) geri bildirim verilmediyse kötü (0 puan) şeklinde puanlama oluşturulmuştur. Ana ve alt ölçütler belirlenirken yukarıda da belirtildiği gibi alan yazın taranarak bir metnin taşınması gereken özelliklerle beraber metne yönelik geri bildirim verme konusu harmanlanmış ve ölçülmek istenen özellikleri tam olarak yansıtabilecek kapsayıcı bir rubrik ortaya konulmuştur. Rubrikten alınabilecek maksimum puan 24'tür.

Rubrikten elde edilen veriler hem istatistiksel hem betimsel olarak analiz edilmiştir. Rubrikten alınabilecek en yüksek puan 24'tür. Buna göre;

0-8 puan aralığı	—————→	zayıf
8-16 puan aralığı	—————→	orta
16-24 puan aralığı	—————→	başarılı olarak belirlenmiştir.

#### 2.4. Uygulama Süreci

İki şubesi bulunan okulda rastgele seçilen bir şube deney grubu diğer şube kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki gruba da grupların denkleğini sağlayabilmek ve bireysel değişkenleri en aza indirmek amacı ile ilk olarak *Bilgisayar Yeterlilik Ölçeği*, *Teknolojik Algı Ölçeği* ve *Geri bildirim Bilgi Düzeylerini Belirleme Testi* ön test olarak uygulanmıştır. Bu uygulama araştırma öncesinde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu uygulamanın ardından grupların Yazma Eğitimi dersinde metin türleri ve yapılarını almış olmalarından hareketle *Tartışmacı ve Bilgilendirici Metin Yazma Formları* kullanılarak metin oluşturma sürecine geçilmiştir. Yazma formları deney grubuna Microsoft Word olarak kontrol grubuna A4 kâğıdında basılı olarak dağıtılmış ve her iki gruptan metin oluşturmaları istenmiştir.

Bu işlemlerin ardından araştırmacı tarafından deney grubuna ve kontrol grubuna geri bildirim türleri konusu anlatılmıştır. Her iki gruba da geri bildirim konusunun anlatılmasının ardından kontrol grubuna geleneksel geri bildirim verme deney grubuna Microsoft Word ortamındaki metinler üzerinden geri bildirim verme uygulaması anlatılmıştır. Deney grubuna Microsoft Word programında örnek metin üzerinde gözden geçir, değişiklikleri izle, düzenlemeyi gör, altını çiz, vurgula, düzeltme balonu ekle, renklendir, açıklama ekle vb. yöntemlerle geri bildirim verme eğitimi verilmiştir. Yapılan tüm uygulamaların ardından deney ve kontrol grubundan oluşturdukları metinleri grup içerisinde birbiri ile değiştirmesi ve deney grubundakilerin bilgisayar ortamındaki metinlere Microsoft Word üzerinde, kontrol grubundakilerin ise basılı formlardaki metinlere kâğıt üzerinde geri bildirim vermesi istenmiştir. Uygulama süreci sekiz hafta boyunca (2 ders saati) sürmüştür. Verilen geri bildirimler araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü doğrultusunda kullanıma uygun görülen *Geri bildirim Değerlendirme Rubriği'ne* ve *Geri Bildirim Değerlendirme Formuna* göre değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler istatistiksel ve betimsel olarak analiz edilmiştir.



Tablo 6. Uygulama Süreci

Uygulama Öncesi	Uygulama Sırası	Kontrol Grubu	Uygulama Sonrası
	Deneysel Grubu		
1. Metin türlerine uygun konuların belirlenmesi	1. Araştırmanın başında belirtildiği üzere Yazılı Anlatım dersinde metin türlerini ve yapılarını almış olan deney grubuna öncelikle Tartışmacı Ve Bilgilendirici Metin Yazma Formları Microsoft Word dosyası olarak dağıtılmıştır.	1. Araştırmanın başında belirtildiği üzere Yazılı Anlatım dersinde metin türlerini ve yapılarını almış olan kontrol grubuna öncelikle tartışmacı ve bilgilendirici metin konularının bulunduğu A4 kâğıtları dağıtılmıştır.	1. Verilerin toplanması ve değerlendirilmesi için geri bildirim Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği ve geri bildirim değerlendirme formunun geliştirilmesi
2. Belirlenen konuların uzman görüşü doğrultusunda düzenlenerek kullanıma hazır hale getirilmesi yazma formlarının oluşturulması	2. Deneysel grubundan yazma formunda bulunan konulardan birini seçerek tartışmacı ve bilgilendirici metin oluşturmaları istenmiştir.	2. Kontrol grubundan yazma formlarında bulunan konulardan birini seçerek tartışmacı ve bilgilendirici metin oluşturmaları istenmiştir.	2. Geri bildirim Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği ve geri bildirim değerlendirme formunun uzman görüşüne sunulması
3. En yüksek puan alan 3 tartışmacı metin 3 bilgilendirici metin konusu kullanılarak yazma formunun oluşturulması	3. Geri bildirim ve türleri konusu örneklerle beraber Microsoft PowerPoint sunusu eşliğinde anlatılmıştır.	3. Geri bildirim ve türleri konusu örneklerle beraber Microsoft PowerPoint sunusu eşliğinde anlatılmıştır.	3. Geri bildirim Geri Bildirim Değerlendirme Rubriğinin güvenilirliğini denetlemek amacı ile iki değerlendirici tarafından puanlanması
4. Bilgisayar Yeterlilik Ölçeğinin kullanımının uygun olup olmadığının uzman görüşü alındıktan sonra kullanıma hazır hale getirilmesi	4. Microsoft Word programında örnek bir metin açılmış ve geri bildirim türleri dikkate alınarak örnek metin üzerinde gözden geçir, değişiklikleri izle, düzenlemeyi gör, altını çiz, vurgula, düzeltme balonu ekle, renklendir, açıklama ekle vb. yöntemlerle geri bildirim nasıl verilir anlatılmıştır.	4. Yazılan metinleri kontrol grubunun kendi içerisinde birbirleri ile değiştirerek öğrenilen konular ve yöntemler ışığında metinlere kâğıt üzerinde geri bildirim vermeleri istenmiştir.	4. Verilerin analizinin yapılması
5. Geri bildirim bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla geri bildirim konusunun hazırlanması ve uzman görüşüne sunulması kullanıma uygun hale getirilmesi	5. Yazılan metinleri deney grubunun kendi içerisinde birbirleri ile değiştirerek öğrenilen konular ve yöntemler ışığında metinlere Microsoft Word üzerinde geri bildirim vermeleri istenmiştir.		
6. Anlatılacak olan geri bildirim türleri konusunun			

## 2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada analiz için, Teknoloji Algı Ölçeği, Bilgisayar Yeterlilik Ölçeği, Geri Bildirim Bilgi Düzeyi Testi, Geri Bildirim Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği, Geri Bildirim Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Verilerin analizine geçilmeden önce aralarında anlamlı farklılıklar olup olmadığı ve aralarındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı analizlerde, incelenen değişkenlere (sınıf, metin türü, biçim, içerik, dil ve

üslup) yönelik “Kolmogorov- Smirnov Normal Dağılım”, “Shaphiro Wilk Normal Dağılım” ve Homojenlik Testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda deney ve kontrol grubunun vermiş oldukları geri bildirimler (biçim, içerik, metin türü, dil ve üslup) değişkenler açısından normallik koşulunu sağlamıştır ( $p>0.05$ ). Ancak tartışmacı metin türü ve bilgilendirici metin türüne göre verilen geri bildirimlerin (biçim, içerik, metin türü, dil ve üslup) değişkenler açısından normal dağılım göstermediği ( $p<0.05$ ) saptanmıştır. Bu sebeple birtakım analizlerin yapımında *Non-Parametrik Çözümlemeler* tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun geri bildirim puanlarının hesaplanmasında, bilgisayar yeterlik düzeylerinin ve bilgisayara yönelik algılarının belirlenmesinde betimsel istatistik teknikleri (frekans, yüzde, ortalama vb.) ve *Bağımsız Örneklemeler t-Testi* ile non-parametrik testlerden *Mann Whitney U testi* kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümleri için ise SPSS-20 yazılımından yararlanılmıştır.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Yeterlilik Düzeyleri

Tablo 7’de deney, tablo 10’da kontrol grubunun bilgisayar yeterliliklerin hangi düzeyde olduğuna dair bilgiler yüzde, frekans ve ortalama değerleri ile belirtilmiştir.

**Tablo 7. Deney Grubunun Bilgisayar Yeterlilik Düzeyi**

Ölçek Maddeleri	Bilgisayar Yeterlilik Düzeyleri						
	Zayıf		Orta		İyi		$\bar{x}$
	f	%	f	%	f	%	
Bilgisayarla İlgili Temel Kavramlar	2	8.0	17	68.0	6	24.0	2.16
Bilgisayarın Fiziksel Parçaları (Donanım)	2	8.0	13	52.0	10	44.0	2.32
İşletim Sistemi (Ör: Windows)	5	20.0	11	44.0	9	36.0	2.16
Kelime İşlemci Programlar (Ör: Microsoft Word)	1	4.0	8	32.0	16	64.0	2.60
Hesaplama Tablosu Programları (Ör: Microsoft Excel)	13	48.0	10	40.0	2	8.0	1.56
Sunum Programları (Ör: Microsoft PowerPoint)	1	4.0	7	28.0	17	68.0	2.64
Veri Tabanı Programları (Ör: Access)	19	76.0	5	20.0	1	4.0	1.28
Web Sayfası Geliştirme (Ör: Dreamweaver)	20	80.0	4	16.0	1	4.0	1.24
İnternet - World Wide Web (Www) Kullanımı	5	20.0	12	48.0	8	32.0	2.12
E-Posta (E-Mail) Kullanımı	2	8.0	8	32.0	15	60.0	2.52
<b>Toplam</b>	<b>70</b>		<b>95</b>		<b>85</b>		

Öğretmen adaylarının Bilgisayar Yeterlik Ölçeği'ne verdikleri 1-3 arası puanlara bakıldığında bilgisayar yeterliklerinin orta düzeyde olduğu da (f=95) görülmektedir.

#### En zayıf oldukları alanlar sırasıyla:

1. Web Sayfası Geliştirme (f=20,  $\bar{x}$  = 1.24)
2. Veri Tabanı Programları (f=19,  $\bar{x}$  =1.28)
3. Hesaplama Tablosu Programları (Ör: Microsoft Excel) (f=13,  $\bar{x}$  =1.56)

#### Orta düzeyde oldukları alanlar sırasıyla:

1. Bilgisayarla İlgili Temel Kavramlar (f=17,  $\bar{x}$  =2.16)
2. Bilgisayarın Fiziksel (Donanımsal) Bileşenleri (f=13,  $\bar{x}$  =2.32)
3. İnternet - World Wide Web (www) Kullanımı (f=12,  $\bar{x}$  =2.12)
4. İşletim Sistemi (Ör: Windows) (f=11,  $\bar{x}$  =2.16)

#### İyi oldukları alanlar:

1. Sunum Programları (Ör: Microsoft PowerPoint) (f=18,  $\bar{x}$  =2.64),
2. Kelime İşlemci Programlar (Ör: Microsoft Word) (f=16,  $\bar{x}$  =2.60),
3. E-posta (f=15,  $\bar{x}$  =2.52) olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 8.** Kontrol Grubunun Bilgisayar Yeterlilik Düzeyi

Ölçek Maddeleri	Bilgisayar Yeterlilik Düzeyleri						
	Zayıf		Orta		İyi		$\bar{x}$
	F	%	F	%	f	%	
Bilgisayarla İlgili Temel Kavramlar	3	10.0	19	63.3	8	26.6	2.16
Bilgisayarın Fiziksel Parçaları (Donanım)	3	10.0	17	56.6	10	33.3	2.23
İşletim Sistemi (Ör: Windows)	6	20.0	13	43.3	11	36.6	2.16
Kelime İşlemci Programlar (Ör: Microsoft Word)	3	10.0	10	33.3	17	56.6	2.46
Hesaplama Tablosu Programları (Ör: Microsoft Excel)	16	53.3	11	36.6	3	10.0	1.56
Sunum Programları (Ör: Microsoft Powerpoint)	3	10.0	9	30.0	18	60.0	2.50
Veri Tabanı Programları (Ör: Access)	2	73.3	5	16.6	3	10.0	1.36
Web Sayfası Geliştirme (Ör: Dreamweaver)	23	76.6	4	13.3	2	6.66	1.16
İnternet - World Wide Web (Www) Kullanımı	6	20.0	14	46.6	10	33.3	2.13
E-Posta (E-Mail) Kullanımı	2	6.66	11	36.6	5	50.0	2.30
<b>Toplam</b>	<b>87</b>		<b>113</b>		<b>97</b>		

Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlik ölçeğine verdikleri 1-3 arası puanlara bakıldığında bilgisayar yeterliklerinin orta düzeyde olduğu da (f=113) görülmektedir.

**En zayıf oldukları alanlar sırasıyla:**

1. Web Sayfası Geliştirme (f=23,  $\bar{x}$  = 1.16)
2. Veri Tabanı Programları (f=22,  $\bar{x}$  =1.36)
3. Hesaplama Tablosu Programları (Ör: Microsoft Excel) (f=16,  $\bar{x}$  =1.56)

**Orta düzeyde oldukları alanlar sırasıyla:**

1. Bilgisayarla İlgili Temel Kavramlar (f=19,  $\bar{x}$  =2.16)
2. Bilgisayarın Fiziksel (Donanımsal) Bileşenleri (f=17,  $\bar{x}$  =2.23)
3. İnternet - World Wide Web (www) Kullanımı (f=14,  $\bar{x}$  =2.13)
4. İşletim Sistemi (Ör: Windows) (f=13,  $\bar{x}$  =2.16)

**İyi oldukları alanlar sırasıyla:**

1. Sunum Programları (Ör: Microsoft PowerPoint) (f=18,  $\bar{x}$  =2.50),
2. Kelime İşlemci Programlar (Ör: Microsoft Word) (f=17,  $\bar{x}$  =2.46),
3. E-posta (f=15,  $\bar{x}$  =2.30) olarak tespit edilmiştir.

**3.1.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Kullanımına Yönelik Algıları**

Verilerin sayıltıları sağlandıktan sonra Bağımsız Örneklem t- Testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.** *Deney ve Kontrol Grubunun Teknoloji Kullanım Algıları*

Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	T	p
Deney	25	113,93	12,51	1,917	0,061
Kontrol	30	106,52	15,71		

Deney ve kontrol grubunun teknoloji kullanımına yönelik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buradan yola çıkılarak deney ve kontrol grubunun teknoloji kullanımına yönelik algılarının denk olduğu yorumu yapılabilir.

**3.1.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Geri Bildirim Bilgi Düzeyi**

Deney ve kontrol grubuna geri bildirim türleri konusu anlatılmadan önce *Geri Bildirim Bilgi Testi* uygulanmıştır. Uygulanan testten elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 10.** *Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Bilgi Düzeyi Testi Ön Test Puanları*

Gruplar	GBBDT	N	Ortalama	Std Sapma	t	p
Deney	Ön test	25	21,779	4,964	-1,015	0,315
Kontrol		30	22,926	3,150		

Deney ve kontrol grubunun ön testten almış oldukları puanlar incelendiğinde her iki grupta geri bildirim düzeylerinin yakın olduğu aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Dolayısıyla uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubunun uygulama için gerekli bilgiye sahip olma düzeyleri açısından denk olduğu söylenebilir.

### 3.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Geri Bildirim Puanları

Araştırmanın alt problemi “Deney ve kontrol grubunun son test puanlarına göre geri bildirim puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusudur. Grupların geri bildirim değerlendirme rubriğinden elde edilen verilere göre karşılaştırılmasında normallik sağlandığı için Bağımsız Örneklem t- Testi kullanılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki gibidir:

**Tablo 11.** *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Geri Bildirim Değerlendirme Rubrik Puanları Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t- Testi Sonuçları*

Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Deney Grubu	25	13,92	3,66			
Kontrol Grubu	30	15,23	6,95	53	0,896	0,375

Tablo 11, incelendiğinde deney ve kontrol grubunun Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği'nden almış oldukları puanlara göre deney grubunun ortalaması (13.92) ile kontrol grubunun ortalamasının (15.23) çok yakın olduğu ve gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ).

### 3.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Geri Bildirim Kategorileri

Deney ve kontrol grubunun vermiş oldukları geri bildirimlerde kategorilere göre (olumlu- olumsuz - eleştirel - açık - belirsiz - özel - genel - biçime yönelik - içeriğe yönelik - soruna yönelik - çözüme yönelik - sorun + çözüme yönelik) anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Geri Bildirim Değerlendirme Formundaki Kategorilere göre deney ve kontrol grubunun geri bildirimleri sınıflandırılmış ve her iki grubun toplam geri bildirimleri ve metin türlerine göre geri bildirim frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur.

### 3.3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Formuna Göre Geri Bildirim Frekans ve Yüzde Değerleri

Deney ve kontrol grubunun vermiş oldukları geri bildirimlerin metin türü bazında ve toplamda frekans ve yüzde değerleri aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 12.** Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Formuna Göre Geri Bildirim Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Metin Türleri	Geri Bildirim		Toplam
		F	%	
Deney	Bilgilendirici M.	153	46,08	332
	Tartışmacı M.	179	53,91	
Kontrol	Bilgilendirici M.	202	50,75	398
	Tartışmacı M.	196	49,24	

Deney grubunun vermiş olduğu toplam geri bildirim sayısı (f=332)'dir. Bilgilendirici metinlere yönelik geri bildirim sayısı (f=153, % 46.08) tartışmacı metine yönelik geri bildirim sayısı ise (f=179, % 53.91)'dir.

Kontrol grubunun vermiş olduğu toplam geri bildirim sayısı (f=398)'dir. Bilgilendirici metinlere yönelik geri bildirim sayısı (f=202, % 50.75) tartışmacı metine yönelik geri bildirim sayısı ise (f=196, % 49.24)'dir.

Geri bildirim frekans ve yüzde değerlerine göre kontrol grubunun geri bildirim sayısı deney grubunun geri bildirim sayısından daha fazla olduğu görülmektedir.

### 3.3.2. Deney ve Kontrol Grubunun Vermiş Oldukları Toplam Geri Bildirimlerin Kategorilere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları

Deney ve kontrol grubunun metinler (metin türüne bakılmaksızın) üzerinde vermiş oldukları toplam geri bildirimlerinin kategorileri ve bu kategorilerin frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur.

**Tablo 13.** Deney Kontrol Grubunun Geri Bildirim Formundaki Kategorilerin Toplam Frekans ve Yüzde Dağılımları

Geri Bildirim	Deney		Kontrol		Deney + Kontrol	
	F	%	f	%	f	%
Olumlu	8	2,40	5	6,28	33	4,52
Olumsuz	1	0,30	2	0,50	3	0,41
Eleştirel	41	12,34	33	8,29	74	10,0
Açık	46	13,85	52	13,06	98	13,42
Belirsiz	8	2,40	9	2,26	17	2,32



Geri Bildirim	Deney		Kontrol		Deney + Kontrol	
	F	%	f	%	f	%
Özel	51	15,36	35	8,79	86	11,78
Genel	11	3,31	45	11,30	56	7,67
Biçime Yönelik	48	14,45	56	14,07	104	14,24
İçeriğe Yönelik	31	9,33	47	11,80	78	10,68
Soruna Yönelik	26	7,83	48	12,06	74	10,13
Çözüme Yönelik	33	9,93	33	8,29	66	9,04
Sorun + Çözüme Yönelik	28	8,43	13	3,26	41	5,61
Toplam	332		98		730	

Teknolojik olarak Microsoft Word ortamında geri bildirim veren deney grubu ve geleneksel olarak kâğıt üzerinde geri bildirim veren kontrol grubunun toplam geri bildirimlerinin kategorilere dağılımlarına bakıldığında frekans ve yüzde değerlerinin; olumlu geri bildirim [(f=8 % 2.40) - (f=25 % 6.28)], olumsuz geri bildirim [(f=1 % 0.30) - (f=2 % 0.50)], eleştirel geri bildirim [(f=41 % 12.34) - (f=33 % 8.29)], açık geri bildirim [(f=46 % 13.85) - (f=52 % 13.06)], belirsiz geri bildirim [(f=8 % 2.40) - (f=9 % 2.26)], özel geri bildirim [(f=51 % 15.36) - (f=35 % 8.79)], genel geri bildirim [(f=11 % 3.31) - (f=45 % 11.30)], biçime yönelik geri bildirim [(f=48 % 14.45) - (f=56 % 14.07)], içeriğe yönelik geri bildirim [(f=31 % 9.33) - (f=47 % 11.80)], soruna yönelik geri bildirim [(f=26 % 7.83) - (f=48 % 12.06)], çözüme yönelik geri bildirim [(f=33 % 9.93) - (f=33 % 8.29)] ve sorun + çözüme yönelik geri bildirim [(f=28 % 8.43) - (f=14 % 3.26)] olduğunu görmekteyiz.

### 3.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Geri Bildirim Verebilme Düzeyleri

Grupların geri bildirim verme düzeylerinin *Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği'nden* (biçim, içerik, metin türü, dil ve üslup) elde edilen verilere göre karşılaştırılmasında frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır.

**Tablo 14.** Deney ve Kontrol Grubu Metinlerinin Geri bildirim Değerlendirme Rubriği'ne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Metin Türleri	Geri Bildirim Puanı					
		Zayıf 0-8 puan		Orta 8-16 puan		Başarılı 16-24 puan	
		f	%	f	%	f	%
Deney	Bilgilendirici M.	17	68	8	32	0	-
	Tartışmacı M.	14	56	11	44	0	-
	Toplam	31	62	19	38	0	-

Kontrol	Bilgilendirici M.	17	56,6	12	40	1	3,3
	Tartışmacı M.	20	66,6	9	30	1	3,3
	Toplam	37	61,6	21	35	2	3,3
Deney + Kontrol	Genel Toplam	68	61,81	40	36,36	2	1,81

Geri Bildirim Rubriği'nden alınabilecek puanlar üç kategori altında zayıf (0-8 puan) orta (8-16 puan) başarılı (16-24 puan) olarak belirlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubunun verileri incelenerek yukarıdaki tabloda sunulmuştur. Geri Bildirim Rubriği'nden elde edilen sonuçlara göre deney grubu metinlerinin % 62'si zayıf, % 38'i orta orta düzeyde yer almaktadır. Başarılı düzeyde metin tespit edilmemiştir. Kontrol grubu metinlerinin ise % 61.6'sı zayıf, % 35'i orta, % 3.3'ü ise başarılı kategorisinde yer almıştır. Deney grubunun bilgilendirici metinlerinin % 68'i zayıf, % 32'si orta düzeyde yer almaktadır. Başarılı düzeyde metin tespit edilmemiştir. Deney grubu tartışmacı metinlerinin % 56'sı zayıf, % 44'ü orta düzeyde yer almaktadır. Başarılı düzeyde metin tespit edilmemiştir. Kontrol grubunun bilgilendirici metinlerinin % 56.6'sı zayıf, % 40'ı orta, % 3.3'ü başarılı düzeyde, tartışmacı metinlerinin % 66.6'sı zayıf, % 30'u orta, % 3.3'ü başarılı düzeyde yer almaktadır. Elde edilen verilere göre deney ve kontrol grubunun geri bildirim verebilme düzeyleri zayıf kategorisinde yer almaktadır. Her iki grupta geri bildirim verebilme düzeyler açısından yetersizdir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji algıları, bilgisayar yeterlilik düzeyleri ve geri bildirim bilgi düzeylerine bakılmış ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının geri bildirim puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Yapılan Bağımsız Örneklem t- Testine göre deney grubunun ortalaması (13.92) ile kontrol grubunun ortalamasının (15.23) çok yakın olduğu ve gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ( $p>0.05$ ). Bu duruma göre sağladığı kolaylıklara ve imkânlara rağmen Microsoft Word ortamında geri bildirim vermek deney grubu lehine anlamlı bir fark yaratmamıştır. Yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte yeni iletişim teknolojilerinin ortaya çıkması ve bu iletişim teknolojilerinin daha fazla insana ulaşmasıyla birlikte insanların büyük bir kısmının bu teknolojinin getirilerinden biri olan sosyal medya ortamlarını kullanması yazı yazmayı farklı bir boyuta taşımıştır. İnsanlara, duygularını, düşüncelerini ve üretimlerini paylaşacakları imkânlar yaratan, paylaşım ve tartışmayı esas alan sosyal medya aynı zamanda toplumları bir araya getirip farklı insanların etkileşimini de sağlayan oldukça güçlü bir iletişim ortamı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kadar yaygın kullanım alanı olan teknolojinin eğitim alanına yansımaları da kendini göstermektedir. Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2018 TÜİK verilerine göre İnternet kullanan bireylerin oranı %72,9 oldu. Bilgisayar ve İnternet kullanımı 2018 yılında 16-74 yaş grubundaki bireylerde sırasıyla %59,6 ve %72,9 oldu. Bu oranlar 2017 yılında sırasıyla %56,6 ve %66,8 idi. Bilgisayar

ve İnternet kullanım oranları 16-74 yaş grubundaki erkeklerde %68,6 ve %80,4 iken, kadınlarda %50,6 ve %65,5 oldu. Her on hanenin sekizi İnternet erişim imkânına sahip Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçlarına göre 2018 yılı Nisan ayında hanelerin %83,8'i evden internete erişim imkânına sahip oldu. Bu oran 2017 yılının aynı ayında %80,7 idi. Görüldüğü üzere bilişim teknolojileri kullanımı her geçen gün artarak ilerlemektedir. Teknolojik ilerlemeler ve yeni iletişim araçları ile metin oluşturma ortamları da değişim geçirerek teknolojik ortamlara taşınmıştır. Bununla beraber geri bildirimlerinde teknolojik ortama taşınması ve uyum sağlaması ihtiyacı doğmuştur. Dolayısıyla eğitim ortamları da bu durumdan bağımsız olmamalıdır. Eğitim ortamları teknolojik anlamda donanımlı hale getirilmeli ve bu ortamlarda görev alacak öğretmenlerde teknolojik ilerlemelere ayak uydurabilecek şekilde yetiştirilmelidir. Alanyazında e-geri bildirim, bilgisayar destekli öğretim, üzerine yapılmış diğer çalışmalar incelendiğinde teknolojik destekli öğretim lehine sonuçlara ulaşmak mümkündür. Özkul (2014), üzerine çalıştığı "Video İçerikli Portfolyo" uygulamasında video aracılığı ile verilen geribildirimler ile geleneksel geri bildirimleri karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda videolar aracılığı ile geri bildirim alan deney grubunun geleneksel yöntemle geri bildirim alan kontrol grubuna oranla sonraki çalışmalarında daha fazla düzeltme yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla nitel olarak video aracılığıyla verilen geri bildirim geleneksel geri bildirim alternatif olabileceği tespit edilmiştir. Işık (2015) ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde yapılan yazma becerisi çalışmalarında elektronik geri bildirimlerin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uluslararası e-posta arkadaşlığının yazma becerisine etkisini araştıran Yavuz Erkan (2004) deney ve kontrol grubuna uyguladığı son test puanlarında anlamlı bir farklılık bulamamış ancak e-posta ile yapılan yazma çalışmaları sayesinde öğrencilerin yazmaya ve yazma dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiğini tespit etmiştir. Chang ve diğerlerinin (2012) yapmış olduğu çalışmada, katılımcıların yaklaşık% 70'inin erişilebilirliği, zamanında ve okunaklı olması için e-geribildirimi tercih ettiğini bulmuştur. Yine Chang'ın (2011) yılında yapmış olduğu 20 öğretmen adayının katılmış olduğu çalışmada çoğunluğun eğitmenin e-geri bildirim sağlamasını tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ene ve Upton'un (2014) doğrudan teknolojik geri bildirim öğrenci kavrayışları üzerindeki etkisine yönelik yaptıkları çalışmada teknolojik geri bildirimlerin başarı sağladığını ve teknolojik geri bildirimlerin göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere teknolojik araç gereçlerden yararlanılarak yapılan uygulamaların birçoğu öğrenme ortamları üzerinde olumlu sonuçlar doğurmuştur.

Günümüz dünyasında teknolojik araçlarla verilen geri bildirimler tercih edilen geri bildirimler haline gelmiştir. Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte yaşamın her alanında istenen pratiklik ve kolaylık eğitim alanında da beklenmektedir. Bu beklentinin karşılanabilmesi için öğretmenlerin kendilerini iyi yetiştirmesi gerekmektedir. Erdemir ve diğerlerinin (2009) çalışmasına göre Öğretmen adayları,

interneti ve bilgisayarı öğretim amaçlı kullanabilmede kendilerini yetersiz hissetmektedir. Akkoyunlu' nun (2002) çalışmasında öğretmenlerin sadece % 9'u internet kullanmaktadırlar. Karasakallıoğlu ve diğerlerinin (2011) Türkçe öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ile bilgi teknolojilerini kullanma düzeyleri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Atlı ve diğerlerinin (2007) yaptığı çalışmada Türkçenin okuma, yazma, konuşma ve dinlemeden oluşan dört temel beceriyi kazandırmak için, aday öğretmenler bilişim teknolojilerini kullanılmasını istemekte ancak bu konuda verilen eğitimi yetersiz bulmaktadırlar. Bu çalışmalar araştırmamızda fark yaratmayan teknolojik geri bildirim verebilme durumu ile ilgili olarak öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini kullanmada yeterli olmadıkları, teknolojinin sağlamış olduğu avantajlardan yararlanma konusunda eksik kaldıklarını destekler niteliktedir. Teknolojik olarak Microsoft Word ortamında geri bildirim veren deney grubu ve geleneksel olarak kâğıt üzerinde geri bildirim veren kontrol grubunun toplam geri bildirimlerinin kategorilere dağılımlarına bakıldığında frekans ve yüzde değerlerinin; olumlu geri bildirim [(f=8 % 2.40) - (f=25 % 6.28)], olumsuz geri bildirim [(f=1 % 0.30) - (f=2 % 0.50)], eleştirel geri bildirim [(f=41 % 12.34) - (f=33 % 8.29)], açık geri bildirim [(f=46 % 13.85) - (f=52 % 13.06)], belirsiz geri bildirim [(f=8 % 2.40) - (f=9 % 2.26)], özel geri bildirim [(f=51 % 15.36) - (f=35 % 8.79)], genel geri bildirim [(f=11 % 3.31) - (f=45 % 11.30)], biçime yönelik geri bildirim [(f=48 % 14.45) - (f=56 % 14.07)], içeriğe yönelik geri bildirim [(f=31 % 9.33) - (f=47 % 11.80)], soruna yönelik geri bildirim [(f=26 % 7.83) - (f=48 % 12.06)], çözüme yönelik geri bildirim [(f=33 % 9.93) - (f=33 % 8.29)] ve sorun + çözüme yönelik geri bildirim [(f=28 % 8.43) - (f=14 % 3.26)] olduğunu görmekteyiz.

Frekans ve yüzde dağılımlarına göre; En az geri bildirim verilen kategori deney ve kontrol grubu açısından “olumsuz geri bildirim (% 0.30 - % 0.50)” ve “belirsiz geri bildirim (% 2.40 – % 2.26)” kategorisidir. En çok geri bildirim verilen kategori ise deney grubunda “özel geri bildirim (% 15.36 )” kontrol grubunda ise “biçime yönelik geri bildirim (% 14.45)” kategorisidir. Her iki grubun frekans değerlerinin yüksek olduğu kategoriler “açık geri bildirim (% 13.85 - % 13.06)” , “biçime yönelik geri bildirim (% 14.45 - % 14.07)” “çözüme yönelik geri bildirim (% 9.93 - % 8.29)” kategorileridir. Deney ve kontrol grubunun geri bildirim frekans değerlerinde farklılık gösteren kategoriler ise “olumlu geri bildirim (% 2.40 - % 6.28)”, “eleştirel geri bildirim (% 12.34 - % 8.29)”, “içeriğe yönelik geri bildirim (% 9.33 – % 11.80)”, “genel geri bildirim(% 3.31 - % 11.30)”, “özel geri bildirim(% 15.36- % 8.79)”, “soruna yönelik geri bildirim (% 7.83 - % 12.06)”, “sorun + çözüme yönelik geri bildirim (% 8.43 – % 3.26)” kategorileridir. Ülper (2012) Taslak Metinlere Öğretmenler Tarafından Sunulan Geribildirimlerin

Özellikleri adlı çalışmasında öğretmenlerin daha çok mekanik özelliklerle ilgili, daha az da metin türüyle ilgili geribildirim sunmuşlardır. Sunulan geribildirimlerin silme/ekleme/ düzeltme amaçlı ve sorun odaklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum çalışmamızda yer alan değerlendiren kişinin tutumuna göre eleştirel/düzeltilici geri bildirim ve biçime yönelik geri bildirim değerleri ile paralellik göstermektedir. Tamer'in (2013) Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Geri Bildirimleri adlı çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin yazılı geri bildirim türlerini kullanma sıklıkları övgü geri bildirimi % 6.8, yergi geri bildirimi % 93.2; yapıcı geri bildirim % 1.7, yansız geri bildirim %96.2, yıkıcı geri bildirim % 2.2; özgül geri bildirim % 70.2, genel geri bildirim %29.8; biçime yönelik geri bildirim % 70, içeriğe yönelik geri bildirim %30; açık geri bildirim % 77.6, muğlak geri bildirim % 22.4 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler araştırmamızın sonucunda ulaşılan olumlu geri bildirim [(f=33 % 4.52) olumsuz geri bildirim (f=3 % 0.41) eleştirel geri bildirim (f=74 % 10.0), açık geri bildirim (f=98 % 13.42), belirsiz geri bildirim (f=17 % 2.32), özel geri bildirim (f=86 % 11.78), genel geri bildirim [(f=56 % 7.67), biçime yönelik geri bildirim (f=104 % 14.24), içeriğe yönelik geri bildirim (f=78 % 10.68), soruna yönelik geri bildirim (f=74 % 10.13), çözüme yönelik geri bildirim (f=66 % 9.04) ve sorun + çözüme yönelik geri bildirim (f=41 % 5.61) değerleri ile paralellik göstermektedir.

*Eleştirel -Olumlu-Olumsuz Geri Bildirim;* değerlendirilen kişinin tutumu açısından bakıldığında olumlu-olumsuz-eleştirel geri bildirim türlerinden en çok olumlu(% 4.52) ve eleştirel(% 10) geri bildirim tercih edildiğini söyleyebiliriz. Olumsuz geri bildirim (% 0.41) deney ve kontrol grubu tarafından genellikle tercih edilmemiştir. Genel olarak öğretmen adayları geri bildirim verirken ya eleştirel bir tutum ya da olumlu bir tutum sergilemiştir. Olumlu ve eleştirel geri bildirim açısından deney ve kontrol grubu verilerine bakıldığında ise word ortamında geri bildirim veren deney grubunun geri bildirimlerinde daha çok eleştirel yanlışı göstermeye odaklı bir tutum sergilenirken kağıt üzerinde geri bildirim veren kontrol grubunun eleştirel geri bildirim yanında olumlu geri bildirimi de tercih ettiği söylenebilir.

Bu açıdan teknolojik geri bildirim veren deney grubunun daha çok eleştirel geri bildirim vermesi ile ilgili bilgisayar başında verilen geri bildirim, metin ile değerlendirilen kişi arasında bir araç olması sebebi ile daha nesnel bir tutumla beraber yanlışı göstermeye ve yapılan işe odaklanmaya şeklinde yorumlayabiliriz.

*Açık ve Belirsiz Geri Bildirim;* Geri bildirim anlaşırlığı ve net olması açısından bakıldığında açık ve belirsiz geri bildirim türlerinden daha çok açık geri



bildirim verildiği deney ve kontrol grubunun çok az sayıda belirsiz geri bildirim verdiği ve bu kategoride uyumlu bir çizgide olduğu söylenebilir.

**Genel ve Özel Geri Bildirim;** Geri bildirim metinde odaklandığı yer açısından bakıldığında genel ve özel geri bildirim türlerinden deney grubunun belirli noktalara odaklanarak daha çok özel geri bildirim verdiğini kontrol grubunun ise genel geri bildirimini daha çok vermekle birlikte hem genel hem özel geri bildirim değerleri yüksektir. Burada ki durumdan hareketle deney grubunun word ortamında “gözden geçir, değişiklikleri izle, düzenlemeyi gör, altını çiz, vurgula, düzeltme balonu ekle, renklendir, açıklama ekle vb.” yöntemlerin avantajlarını kullanarak metnin özelindeki noktalara daha kolay geri bildirim vererek genel bir geri bildirim ihtiyacı duymadığı yorumu yapılabilir. Kontrol grubunun ise daha çok genel geri bildirim vermekle beraber hem genel hem özel geri bildirim değerlerinin yüksek olması aynı metne genel ve özel geri bildirim bir arada verildiği sonucuna ulaşmamızı sağlar. Basılı metin üzerinde geri bildirim veren kontrol grubunun özel geri bildirim kağıt üzerinde karışıklık yaratması ve yer olmaması sebebiyle kağıdın arkasına ya da boş alanlarına açıklama yapma ihtiyacından dolayı daha çok genel geri bildirim verdiği yorumu yapılabilir. Ayrıca incelenen geri bildirimlerden hareketle içerikle ilgili geri bildirimlerin daha fazla açıklama gerektirmesinden dolayı daha çok genel geri bildirim şeklinde verildiği biçimle ilgili geri bildirimlerin ise kısa açıklamalarla özel bildirim şeklinde verildiği söylenebilir. Bir sonraki paragrafta açıklanacak olan içerik ve biçim geri bildirim değerlerine baktığımızda içerikle ilgili geri bildirim değerinin kontrol grubunda daha yüksek olması da kontrol grubunun genel geri bildirimini daha çok kullanma durumunu destekler niteliktedir.

**İçeriğe ve Biçime Yönelik Geri Bildirim;** Geri bildirim içeriğe veya biçime yönelik olması açısından bakıldığında içeriğe yönelik ve biçime yönelik geri bildirim türlerinden her ikisinin de deney ve kontrol grubu tarafından kullanıldığını söyleyebiliriz. Biçime yönelik geri bildirim her iki grupta uyumlu bir çizgideyken içeriğe yönelik geri bildirim kontrol grubunda daha yüksek değerlere sahip olduğunu görmekteyiz. Bu durumda word ortamında geri bildirim veren deney grubunun daha çok metnin yazım, noktalama, anlatım bozukluğu gibi biçim özelliklerine odaklanarak daha çok kelime odaklı kısa ve öz geri bildirimlere yöneldiği ve metnin içeriğine daha az dikkat edildiği yorumu yapılabilir.

**Soruna ve Çözüme Yönelik Geri Bildirim;** Geri bildirim verilirken yapılan yönlendirme açısından bakıldığında sadece soruna yönelik geri bildirim sadece çözüme yönelik geri bildirim veya sorunla birlikte çözüme yönelik geri bildirim türleri karşımıza çıkmaktadır. Sadece soruna yönelik geri bildirim kontrol grubunda daha



yüksek değerlere sahipken sadece çözüme yönelik geri bildirim her iki grupta eşit değerlere sahiptir. Sorun + çözüme yönelik geri bildirim ise deney grubunda daha yüksek değerlere sahiptir. Bu duruma yönelik olarak kağıt üzerinde geri bildirim veren kontrol grubunda sadece soruna yönelik geri bildirim değerinin yüksek olması ile ilgili kağıt üzerinde yer sorunu ve karışıklık gibi sebeplerden dolayı deney grubunun sadece sorunu gösterme yoluna gittiği yorumu yapılabilir. Word üzerinde geri bildirim veren deney grubu ise word ortamında “gözden geçir, değişiklikleri izle, düzenlemeyi gör, altını çiz, vurgula, düzeltme balonu ekle, renklendir, açıklama ekle vb.” yöntemlerin avantajlarını kullanarak geri bildirim verirken sorun + çözüme yönelik geri bildirim daha rahat vermiş olabileceği yorumunu yapabiliriz.

Deney ve kontrol grubunun toplamda geri bildirim sayısına bakıldığında deney grubunda 332 kontrol grubunda 398 geri bildirim verildiğini görmekteyiz. Sağladığı kolaylıklara ve imkânlarla rağmen Microsoft Word ortamında geri bildirim vermek bazı geri bildirim kategorileri dışında deney grubu lehine bir fark yaratmamıştır.

### Öneriler

- Zamandan ve mekândan bağımsız olarak geri bildirim verilmesini sağlayan e-posta, msn, blog gibi çevrimiçi iletişim araçları, geri bildirim amacıyla da tercih edilmelidir.
- Word programında bulunan gözden geçir sekmesinin altındaki işlemler farklı renklerde panolar açma, açıklama ve düzeltmeler yapma, altını çizme, boyama, istenilen düzeltmeyi metin üzerinde istenilen şekilde yapma gibi birçok imkânlarından dolayı geri bildirim verme sürecine büyük katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle bu uygulamaların öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılması, öğretilmesi ve özendirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.
- Yazma becerisinin geliştirilmesinde bilgisayar destekli öğretim üzerine yapılan çalışmalar artırılmalı, uygulama örnekleri paylaşılmalıdır.
- Üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümleri öğretmen adaylarının teknoloji kullanma düzeylerini geliştirebilecekleri dersler uygulamalar ve içerikler sunmalıdır.
- Geri bildirim bilgisayarda verilmesine yönelik bir yazılım geliştirilerek teknolojik geri bildirim daha profesyonel bir zeminde sunulabilir.
- Görev başındaki öğretmenler teknolojiyi kullanmaya yönlendirilmeli ve teknolojinin sürekli değişmesinden dolayı, çeşitli zaman aralıklarıyla öğretmenlere hizmet içi eğitimleri verilmelidir.

- Öğretmen adayları ve öğretmenler yazma eğitiminin en önemli aşamalarından biri olan geri bildirim konusunda daha donanımlı hale gelmeli ve bilgi teknolojilerini öğrenme ortamlarında kullanma konusunda yetiştirmelidir.
- Eğitim fakültelerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik ders ve uygulama saatleri konulmalıdır. Öğretmenlerin yetiştirecekleri nesillere hitap edebilme yeniliklere açık olarak kendini geliştirme bilgi teknolojilerini kullanma gibi niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu anlamda üniversitelerin öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerine büyük sorumluluk düşmektedir.
- Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecinde yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve bu türlerin yazma becerisini geliştirmedeki önemi konusunda farkındalık kazandırılmalıdır.

## Kaynakça

- Abdel-Fattah, I. I. E. (2013). The impact of the direct teacher feedback strategy on the efl secondary stage students' writing performance. *Mansoura University, Egypt*.
- Agan, Ş.İ. (2004). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Destekli Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminin, İlköğretim Okul Öncesi Eğitimi Anasınıfı Öğrencilerinin Öğrenme Hatırlama Düzeyleri Üzerindeki Etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla*.
- Akdaş, A. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerine Yönelik Geri Bildirimleri, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay*.
- Akkoyunlu, B. (1998). *Bilgisayar ve Eğitimde Kullanılması. Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 33 - 45.
- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin İnternet Kullanımı Ve Bu Konudaki Öğretmen Görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 22: 1-8 {2002}*
- Aktaş, M. (2013). Aynı Performans Görevinin Farklı Sayıda Puanlayıcılar Tarafından Üç Farklı Teknikle Puanlanmasından Elde Edilen Puanların Güvenirliklerinin Genellenebilirlik Kuramına Göre İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin Üniversitesi, Mersin*.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 317-327*.
- Atlı, Ş., Aksüt, M., Atar, G., Yıldız, N. (2007). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojilerine Yaklaşımı, Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya*.
- Beach, Richard & Friederich, Tom.(2006). "Response to Writing". In Charles. A MacArthur, SteveGrahamJill Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research*. The Guilford Press. New York: pp.222-234.

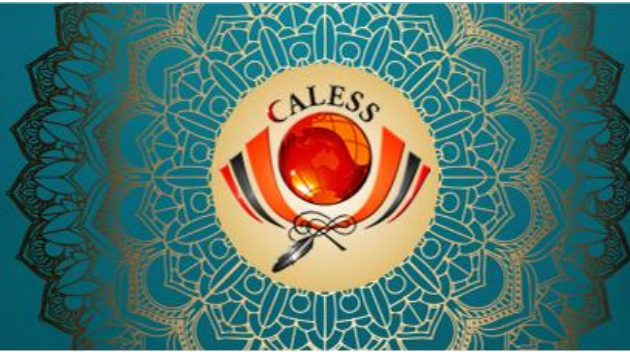
- Bitchener, J., ve Ferris, D. R. (2012). *Written Corrective Feedback In Second Language Acquisition And Writing*. New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Chang, N. (2011). Pre-service teachers' views: How did e-feedback through assessment facilitate their learning? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 11, 2, 16 - 33.
- Chang, N., Watson, .A. B., Bakerson, A. M., Williams, E. E., McGoron, F. X. And Spitzer, B. (2012). Electronic feedback or handwritten feedback: What do undergraduate students prefer and why? *Journal of Teaching and Learning with Technology*, Vol. 1,1, 1 –23.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.
- Ene, E. ve Upton, T. A. (2014). Learner uptake of teacher electronic feedback in ESL composition. *System*. 46, 80-95.
- Erdemir , N., Bakırcı H., Eyduran E., (2009). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespiti, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Yıl 6, Sayı 3.
- Goldstein, L. (2004). Questions and answers about teacher written commentary and student revision: Teachers and students working together. *Journal of Second Language Writing*, 13 (31), 63-80.
- Göçer, A. (2011a). Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Göçer, Ali (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3 (12), 178-195.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe Ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 91-95.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: dönüt türleri, öğrenci algıları. *AİBU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.
- Işık Ö. F. (2015). Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Elektronik Geri Bildirimler Aracılığıyla Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale*.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S., Uça, S. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Tutumları İle Bilgi Teknolojilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 26-36.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (22. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Öğüt, H., Altun, A.A., Sulak, S. A. ve Koçer, H. E. (2004). Bilgisayar Destekli, İnternet Erişimli İnteraktif Eğitim CD' si ile E- Eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technolog*, 2(4), 67-74.

- Ömür, S. (2009). Geri Bildirim Değerlendirme Rubriğiyle, Genel İzlenimle ve İkili Karşılaştırmalar Yöntemiyle Yapılan Değerlendirmelerin Karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.*
- Özkuş, S. (2014). Video Inclusive Portfolio (VIP) As A New Form Of Teacher. Feedback in teaching , *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi: Ankara.*
- Tamer, M. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Geri Bildirimleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.*
- Turgut, Ö. P., *İnternet Reklâmlarında Tasarım Sorunları: Banner Reklamlar Üzerine Bir İnceleme*, <http://inet.tr.org.tr/inetconf10/bildiri/12.doc>, Erişim Tarihi: 13.02.2018.
- Ülper, H. (2009). Metinlerin Tutarlılık Özelliklerine İlişkin Olarak Öğrencilere Geri Bildirim Sunmada İşbirliği İlkelerinin Kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2 (8), 422-429.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri. *Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11 (22), 280-300.
- Ülper, H. (2012). Taslak Metinlere Öğretmenler Tarafından Sunulan Geri Bildirimlerin Özellikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 165(37), 121-136.
- Yağcı, A. (2002). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Dil Bilgisi Öğretiminde Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Uygulamalı Bir Yaklaşım. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.*
- Yalın, H, İ. (2008). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 233.
- Yavuz Erkan, D. (2004). Efficacy of cross- cultural email exchange for enhancing EFL writing: A perspective for tertiary level Turkish EFL learners. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.*

## Ek-1: Geri Değerlendirme Rubriği

Ana Ölçütler	Alt Ölçütler	Alt Ölçütlerin Davranış Göstergesi			Puan
		İYİ (2 Puan)	ORTA (1 Puan)	KÖTÜ (0 Puan)	
BİÇİM	SAYFA DÜZENİ	Sayfa kenarlıkları, girinti ve çıkıntılar ile ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.	Sayfa kenarlıkları, girinti ve çıkıntılar ile ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Sayfa kenarlıkları, girinti ve çıkıntılar ile ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
		Paragraf düzeni (giriş-gelişme-sonuç) ile ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.	Paragraf düzeni (giriş-gelişme-sonuç) ile ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Paragraf düzeni (giriş-gelişme-sonuç) ile ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
	YAZIM VE DİLBİLGİSİ	Noktalama işaretleri ile ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.	Noktalama işaretleri ile ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Noktalama işaretleri ile ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
		Anlatım bozuklukları ile ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.	Anlatım bozuklukları ile ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Anlatım bozuklukları ile ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
		Yazım kuralları ile ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.	Yazım kuralları ile ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Yazım kuralları ile ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
	İÇERİK	ANLATIM VE DÜZENLEME	Başlık ve içeriğin uyumu ile ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.	Başlık ve içeriğin uyumu ile ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Başlık ve içeriğin uyumu ile ilgili geri bildirim verilmemiştir.
Cümleler ve paragraflar arasındaki tutarlılık ve bağlantılarla ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.			Cümleler ve paragraflar arasındaki tutarlılık ve bağlantılarla ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Cümleler ve paragraflar arasındaki tutarlılık ve bağlantılarla ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
Verilmek istenilen duygu, düşünce veya mesajın bir düzen içerisinde verilmesi ile ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.			Verilmek istenilen duygu, düşünce veya mesajın bir düzen içerisinde verilmesi ile ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Verilmek istenilen duygu, düşünce veya mesajın bir düzen içerisinde verilmesi ile ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
Konuya hâkimiyet ve ifade gücü ile ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.			Konuya hâkimiyet ve ifade gücü ile ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Konuya hâkimiyet ve ifade gücü ile ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
METİN TÜRÜ	METİN TÜRÜNÜN ELEMENTLERİ	Metin türünün yapısını oluşturan yapılarla ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.	Metin türünün yapısını oluşturan elementlerle ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Metin türünün yapısını oluşturan elementlerle ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
		Metin türüne göre kullanılması gereken öğelerle ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.	Metin türüne göre kullanılması gereken öğelerle ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Metin türüne göre kullanılması gereken öğelerle ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
DİL VE ÜSLUP	DEĞERLENDİRİLENİN	Yapıcı ve olumlu bir üslupla geri bildirim verilmiştir.	Yansız bir üslupla geri bildirim verilmiştir.	Yıkıcı ve olumsuz bir üslupla geri bildirim verilmiştir.	





## OSMANLI ARŞİV EVRAKLARINA GÖRE İLİNDEN İSYANINDA YAŞANAN BAŞLICA OLAYLAR

Ender Korkmaz<sup>1</sup>

### Anahtar Kelimeler

İlinden İsyanı  
Kruşevo  
Makedonya  
Bulgaristan  
Rumeli

### Özet

1903 yılının Ağustos ayında başlayan İlinden İsyanı Osmanlı Devleti'nin Rumeli topraklarında büyük bir karışıklığa sebep olmuştur. Bu isyan dâhilinde Bulgaristan'dan da çeşitli destekler gören Bulgar komitaları Osmanlı Devleti'nin Bulgar tebaasını tahrik ederek büyük çaplı bir başkaldırı hareketine girişmiştir. Osmanlı askeri birliklerine, mülki birimlerine saldırıların yaşandığı isyanda birçok köy isyancılar tarafından yakılmış, siviller ise yine Bulgar isyancılar tarafından katledilmiştir. İlinden isyanı yurt dışında ve yurt içinde birçok akademik çalışmada bir alt başlık olarak incelenmiş olmakla beraber bu konuda Osmanlı arşiv evrakı en geniş anlamda değerlendirilmiş değildir. İşbu çalışmada İlinden İsyanı sırasında gerçekleşen ve aralarında Kruşevo hadisesinin de bulunduğu kayda değer vakalar Osmanlı arşiv evrakı ışığında incelenmiştir.

### Makale Bilgisi

Gönderim Tarihi: 05.05.2020

Kabul Tarihi: 20.06.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 28.06.2020

**APA'ya göre alıntılama:** Korkmaz, E. (2020). Osmanlı Arşiv Evraklarına Göre İlinden İsyanında Yaşanan Başlıca Olaylar. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(1), 304-333.

**Cited as (APA):** Korkmaz, E. (2020). Significant events during the ilinden uprising based on the Ottoman archive papers. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(1), 304-333.

<sup>1</sup> Dr., Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, Kyiv Yunus Emre Enstitüsü Müdürlüğü, Ukrayna e-posta: [drenderkorkmaz@yahoo.com](mailto:drenderkorkmaz@yahoo.com)



## SIGNIFICANT EVENTS DURING THE İLİNDEN UPRISING BASED ON THE OTTOMAN ARCHIVE PAPERS

### Keywords

İinden Uprising  
Krushevo  
Macedonia  
Bulgaria  
Roumelia

### Abstract

The İinden Uprising, which broke out in the August of 1903, has caused a widespread wave of disturbance on the Ottoman Roumelia. Within the uprising, the Bulgarian committees, which are also supported by Bulgaria, sparked a rebellion against the Ottoman State by provoking the Bulgarian subjects of the Ottoman State. In the rebellion within which Ottoman military and administrative units were attacked, the Muslim villages were burnt and Muslim civilians were massacred by the Bulgarian armed bands. The İinden Uprising has been viewed by some academic studies as a subtitle in their works however there aren't any studies which widely evaluated the Ottoman state archives in a wider aspect. In this work, the significant events of the İinden Uprising including the Krushevo incident have been examined by widely evaluating the Ottoman archive papers on the matter.

### Article Info

Received: 05.05.2020

Accepted: 20.06.2020

Online Published: 28.06.2020

### 1. Berlin Antlaşması Sonrasında Osmanlı Rumelisinde Bulgar Sorunu

1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı; tüm Balkan coğrafyasını, etkileri günümüze kadar uzanan bir istikrarsızlık dönemine sürüklemiştir. Önce Ayastefanos Antlaşması, Balkan coğrafyasındaki hassas etnik ve dini dengeleri altüst etmiş daha sonra imzalanan Berlin Antlaşması ise Ayastefanos Antlaşmasının olumsuz etkilerini düzelterek kararlar ortaya koymaktan uzak kalmıştır. Şurasını belirtmek gerekir ki 3 Mart 1878'de imzalanan Ayastefanos Antlaşması, 1914'e kadar Balkanlardaki huzursuzluğun ve çatışmaların ana aktörü olan Bulgaristan'ın kurulması ile sonuçlanmıştır. Takip eden dönemde Bulgaristan'ın gerçekçilikten uzak ve yayılcı talepleri Balkanlarda bir kargaşa ortamına sebep olacak çetecilik faaliyetlerinin ana amili olmuştur.

Başlangıçta Ayastefanos Antlaşması ile Osmanlı'ya bağlı bir prenslik olarak yarı bağımsız bir statü kazanan Bulgaristan'a Ege Denizine kadar uzanan topraklar verilmiş diğer yandan Lüleburgaz gibi İstanbul'un savunması için önemli bir mevki de yine Bulgaristan'a teslim edilerek Osmanlı Devleti'nin payitahtı tehdit altında bırakılmıştır (Kurat, 2011, s. 86). Ancak 20 Temmuz 1878'de imzalanan Berlin Antlaşmasında Bulgarlara verilen yerlerin önemli bir kısmı Osmanlı Devletine iade edilmiştir. Bu durum Bulgar Prensiğinde, Ayastefanos Antlaşması ile kendilerine

verilen toprakları geri alma hedefini doğurmuştur (Beydilli, 1989). Bulgarların Ayastefanos Antlaşması ile kendilerine verilen olağanüstü büyük araziye yönelik emelleri uzun bir süre Balkanlardaki çete faaliyetlerinin ana nedenini teşkil etmiştir. Bu kargaşa döneminden sadece bölgedeki Türk ve Müslüman halk değil Rumlar, Ulahlar ve hatta bizatihi Bulgar kökenli gayrimüslim halk da oldukça olumsuz etkilenmiştir.

Her ne kadar Ayastefanos Antlaşmasının Osmanlı Devleti aleyhinde ağır şartlarının neden olabileceği siyasi istikrarsızlığı gidermek amacıyla toplanmışsa da Berlin Antlaşmasının şartları da Osmanlı tarafına yönelik oldukça ağır yaptırımlar içermiştir. Antlaşmanın Rumeli'yi ilgilendiren kısımlarında Osmanlı Devleti; sınırları Ayastefanos Antlaşmasına göre biraz daraltılmış, kağıt üzerinde Osmanlı Devleti'ne tabii olmakla beraber iç işlerinde bağımsız Bulgaristan Prensiğini tanımayı ve Hıristiyan bir vali tarafından yönetilecek yarı bağımsız Şarki Rumeli vilayetini kurmayı kabul etmiştir. Yunanistan, Sırbistan, Romanya ve Karadağ'a bir takım topraklar verildikten ve Bosna-Hersek Avusturya-Macaristan İmparatorluğu tarafından işgal edildikten sonra Osmanlı Devleti, elde kalan topraklarda geniş çapta reformlar yapmakla yükümlü tutulmuştur (Gencer, 1992).

Berlin Antlaşması ile beraber Balkan Devletleri, Osmanlı Devleti'nden toprak koparma yarışına girmişler ve bu yarışta Osmanlı tebaası olan soydaşlarını stratejik bir unsur olarak kullanmışlardır. Bu mücadelede her ne kadar Bulgarlar başı çekse de Yunanistan da gerek Osmanlı topraklarındaki nüfuzunu arttırabilmek ve gerekse de Rum ahaliyi Bulgar faaliyetlerine karşı örgütleyebilmek adına zaman zaman Osmanlı'nın bilgisi dâhilinde zaman zaman yasa dışı yollarla faaliyetlerde bulunmuştur (Saygılı, 2016). Gerek Rum Patrikhanesi ve gerekse de 1870 yılında kurulan Bulgar Eksarhlığı taraflarca manipüle edilerek gayri nizami mücadelenin bir aracı haline getirilmişlerdir (Hacısalıhoğlu, 2003).

Özellikle Bulgar Eksarhlığı, ayrılıkçı Bulgar ideallerinin oluşturulmasında, yayılmasında ve kuvveden fiile geçişinde önemli rol üstlenmiştir. Dönemin tanıklarıyla görüşen ve Osmanlı Devleti'nin Rumeli topraklarındaki ayrılıkçı süreçlerle ilgili "Ya Hürriyet Ya Ölüm" adında bir eser yazan gazeteci Ali Naci Karacan'a göre bazıları aynı zamanda silahlı birer ihtilalci olan Bulgar kilisesi mensupları Rumeli'nin dağlarını dolaşarak Osmanlı Devleti'nin Bulgar tebaasını devletin aleyhine döndürmek için propaganda faaliyeti yürütmüştür (Karacan, 1934).

## **2. İkinden İsyanı Öncesinde Osmanlı Devleti'nin Rumeli Topraklarında Bulgar İhtilalci Faaliyetleri**

Osmanlı Devleti'nin Rumeli topraklarında faaliyet gösteren Bulgar gayri nizami harp yapıları temel olarak iki örgüt altında toplanmışlardı. Bunlardan ilki 1893 yılında Selanik'te kurulan ve üyeleri genel olarak esnaf, tüccar, öğretmen ve diğer profesyonel iş adamlarından oluşan "Dâhili Makedonya İhtilalci Komitesi" (DMİK)'ydi (Jelavich, 1999). Bu örgütün sloganı "Makedonya Makedonyalılarıdır" şeklindeydi (Uzer, 1999; Jelavich, 1999). Örgüt; Hristo Bataldziev (1868–1913), Andon Dimitrov (1867–1933), Damian (Dame) Gruev (1871–1906), Ivan Hadzinikolov (1872–1903), Petar Poparsov(1868–1941), Hristo Tatarcev (1869–1952) adlı kişiler tarafından kurulmuştu. Daha sonra Sofya'daki askeri okuldan atılan Gotse Delçev (1872-1903) de 1894 yılında bu örgüte katılmıştı (Rossos, 2008). DMİK, faaliyet sahasını Üsküp, Manastır, Selanik, Serez ve Ustruma olmak üzere 5 bölgeye ayırmıştı. Her bölgenin başında bir komita bulunuyordu. Bölgeler nahiyeler seviyesinde kırsal birimlere ayrılmıştı. Nahiyelerde 10 kişilik gruplardan oluşan "desetnitsa"lar (onluklar) bulunuyordu. 10 "desetnitsa" bir "naçalink"e (patrona) bağlı oluyor ve 3 veya 4 "naçalink" bir "voyvoda"ya (derebeyine) bağlanıyordu (Karacan, 1934).

DMİK'in temel amacı devlet içinde bir devlet yapılanması ile Osmanlı Devletinin Rumeli topraklarında bir Bulgar genel isyanı için hazırlıklar yapmaktı. DMİK'in Bulgaristan ile sıkı ilişkileri vardysa da Bulgaristan'ın örgüt üzerinde etkin bir kontrolü olduğu söylenemezdi. Diğer yandan bu örgüte bağlı çeteler Bulgaristan topraklarını sığınak olarak kullanıyorlardı (Jelavich, 1999). Bu örgüt diğer yandan "merkeziyetçiler" anlamında "santralistler" olarak da adlandırılıyordu (Adanır, 2001; Uzer, 1999).

Diğer önemli Bulgar komitacı örgütü ise 1895 yılında Sofya'da toplanan Makedonyalılar Kongresi sırasında kurulan "Yüksek Makedonya Komitesi" (YMK)'ydi (Adanır, 2001). Bulgaristan devleti ve ordusu tarafından desteklenen bu örgüt açıktan açığa Makedonya'nın Bulgaristan tarafından ilhakını savunuyordu. Bu örgüt de Osmanlı sınır hattı boyunca faaliyet gösterecek çeteler kuruyordu (Jelavich, 1999). Örgüt aynı zamanda "virhovistler<sup>2</sup>" olarak da adlandırılıyordu (Uzer, 1999).

İlinden İsyanı öncesindeki dönemde Bulgar isyancı örgütleri arasında hareketlilik de artıyordu. Bu sırada komitalar bölge, kaza, köy örgütlenmelerini tamamladı. Aynı dönemde DMİK kendi bünyesinde bir teşkilatlanma tüzüğü de hazırladı. Bu tüzük uyarınca silahlı şiddet eylemlerinin yanı sıra halkı kıskırtmak için özel birlikler kuruldu (Adanır, 2001).

<sup>2</sup> Bu kelime "yüksekçiler" anlamına gelmektedir.

YMK'nın Bulgaristan sınırları dışındaki operasyonları yöneten şefi Albay Anastasas Iankoff (Yankof) 1902 Ağustos'unda doğduğu köy olan Zagoritsini'ye (Зaгopичaнe, 41.373632, 25.341621<sup>3</sup>) yaklaşık 100 kişilik bir çete ile çıkageldi. Iankoff bölgedeki DMİK üyesi çeteleri toplantıya çağırды. Oldukça gergin bir havada geçen toplantıda Iankoff; YMK'nın 20 Eylül'de genel bir isyan çıkaracağını, Rus generalleri tarafından desteklenen Bulgar ordusunun elindeki tüm imkânlarla isyancılar lehine müdahil olacağını söyledi. DMİK'in Manastır'daki genel karargâhı bu plana karşı çıktıysa da yüzlerce YMK üyesi çeteci sınırdan Osmanlı topraklarına sızıyordu (Glenny, 2012). Nihayetinde yapılan hazırlıklar sonucunda YMK, Selanik Vilayetine bağlı (Sezen, 2017) Cuma-i Bala (Блaгoевгpaд, 42.020469, 23.094402 ) kazasında 23 Eylül 1902 tarihinde bir isyan girişiminde bulundu ancak bu girişim Osmanlı Devleti tarafından akamete uğrattıldı (Beydilli, 1989; Rossos, 2008). 1902 isyanının bastırılmasında Osmanlı Devletinin bölgedeki mülki amirlerinin gözlemlerinin ve bu gözlemler sonucu yaptıkları hazırlıkların önemli payı vardır (Uzer, 1999).

Bu isyandan birkaç ay sonra 8 Aralık 1902'de Rumeli Müfettişliği kuruldu ve bu göreve Hüseyin Hilmi Paşa atandı. Rumeli Müfettişliğine geniş mülki ve askeri yetkiler verilmişti. Ayrıca bu makamdan Rumeli'de gerçekleştirilmesi gereken ıslahatları yapması bekleniyordu (Beydilli, 1989).

1902 isyanı sonrasındaki dönemde bölgede silah toplama faaliyetleri de artmıştı. Özellikle Razlık (Paзлoг, 41.885515, 23.463932) Kaymakamı Tahsin (Uzer) Bey'in bu dönemde kayda değer miktarda silah topladığı Osmanlı Arşiv evrakından takip edilebilmektedir (Y.PRK.UM., 61/22; Y.PRK.UM., 61/56; Y.PRK.UM, 60/113). Osmanlı tarafının artan iç güvenlik önlemlerine karşın 1903 yılının başlarında Lezekop'ta da bir isyan girişimi olmuş ancak bu girişim isyancıların Pirin Balkanında 150 kadar kayıp vermesiyle akamete uğrattılmıştı. Bu ayaklanma sonucunda bölgedeki bir mağara içinde çok sayıda silah ve cephane ele geçirilmişti (Uzer, 1999).

Osmanlı Devletinin Rumeli topraklarında artan hareketlilik üzerine Avrupa Devletleri de boş durmamışlardı. Avrupa devletleri tarafından oluşturulan Viyana Islahat Programı adlı reform paketi Osmanlı Devleti tarafından 23 Şubat 1903'te kabul

<sup>3</sup> Osmanlı kaynaklarında genelde eski isimleri ile geçen yerlerin tespit edilebilenlerinin ilk kullanımlarında bugünkü isimleri ve koordinatları parantez içinde verilecektir. Yerleşim merkezlerinin Osmanlı Devleti dönemindeki isimlerinin bulunmasında İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığında bulunan Hrt\_000073-956.101.497.6 MEM 956.101.497.6 MEM 1300 1, Hrt\_Gec\_000153 - 912.565.11 ANK 912.565.11 ANK [t.y.] 1, Hrt\_011043 - 912.496 SEL 912.496 SEL 1300 numaralı Osmanlı Balkan Vilayetlerinin haritaları kullanılmıştır. Bu haritalardaki verilerle Google Maps (<https://maps.google.com>), Google Earth (<https://earth.google.com>) yazılımlarındaki verilerle karşılaştırılarak mezkur yerleşimlerin bugünkü adları ve koordinat sistemindeki numaraları tespit edilmiştir. Diğer yandan sözü edilen tarihi ve modern kaynaklarda ismi bulunamayan ya da bugünkü adı tespit edilemeyen yerleşim adlarının yanlarına parantez içinde “?” (soru işareti) konuldu.

edildi. Bu reform paketi Osmanlı tarafının da öngördüğü ıslahatlarla örtüştüğünden dolayı Osmanlı Devleti tarafından kolayca kabul gördü (Beydilli, 1989).

Cuma-i Bala isyanının başarılı bir şekilde bastırılmasına karşın Bulgar komitecilerin karışıklık çıkarma çabaları son bulmadı. 1903 yılının Ocak ayında toplanan bir kongrede, DMİK lideri İvan Garvanov'un yoğun etkisi ve çabalarıyla bahar aylarında büyük bir isyan hareketine girişmek için karar alındı. DMİK'in üst düzey isimlerinden Delçev, Sandanski ve Petrov; Garvanov'un etkisiyle alınan bu kararı kabul etmediler (Rossos, 2008).

Gerçekten de 1903 Nisan'ının başlarında bölgede eşkıya hareketliliği arttı. Diğer yandan Bulgar çetelerinin demiryolu üzerindeki köprü ve tünelleri hedef alacağı istihbaratı edinildi (Şenışık, 2017). Yine bu dönemde Razlık Kazası yakınlarındaki Dobrinişte (Добринище - 41.820508, 23.556685) ve Elşenice (Елешница, 41.864628, 23.616684) köylerinin Hıristiyan ileri gelenleri bölgedeki hükümete başvurarak, komitaların daha önce toplanılan silahlar yerine yurt dışından yeni silahlar getirmek istediklerini ancak ahalice hükümete bağlı olduklarını, bu silahları kabul etmediklerini komitadan gelenlere söylediklerini beyan ettiler (Y.PRK.UM., 63/66).

Nisan ayının sonunda Selanik'te biz dizi anarşi eylemi gerçekleşti. 28 Nisan 1903 günü Selanik'ten ayrılmakta olan "Quadalquivir" adlı Fransız yolcu gemisi Bulgar anarşistler tarafından dinamitlenmek suretiyle tahrip edildi (Uzer, 1999). Ertesi gün Osmanlı Bankası binası ve Selanik Postanesine de bombalı saldırı düzenlendi. Ayrıca bir trene de saldırı düzenlenmiş, şehrin gaz ve su dağıtım şebekesi yine bombalarla hedef alınmıştı. Ancak Osmanlı Devleti kısa sürede anarşi hareketlerini bastırdı ve 30 Nisan itibarıyla şehirde tam bir asayiş tesis edildi (Şenışık, 2017; The Times, 1903; Adanır, 2001). Bu saldırılar Bulgar isyancıları için umdukları olumlu etkiyi yapmaktan oldukça uzak kaldı. Aksine Avrupa kamuoyu saldırılara karşı olumsuz bir tepki gösterdi. Diğer yandan Osmanlı Devleti'nde yaşayan 2000 Bulgar asıllı vatandaş bu eylemler nedeniyle tutuklandı. Tutuklananlar arasında Garvanov'un planladığı genel isyan planında önemli yer tutan isimler de vardı (Adanır, 2001).

Selanik saldırılarının Osmanlı Devleti tarafından hızlı bir biçimde bastırılması ve suçluların yakalanması Bulgar isyan hareketi için oldukça istenmeyen durumlar oluşturmuştu. Bu durum üzerine 2-7 Mayıs tarihlerinde bir dağ kasabası olan Smilevo'da (Смилево, 41.153769, 21.110770) Manastır devrimci bölge toplantısı gerçekleştirildi. Dame Gruev'in başkanlığında gerçekleştirilen toplantıda Selanik olaylarının, neden olduğu sonuçlar itibarıyla tasvip edilmediği dillendirildi ve genel isyan için hazırlıkları hızlandırma kararı alındı (Rossos, 2008). Ancak bu sırada, 4



Mayıs 1903'te, isyancı eşkıya çetelerinin liderlerinden Gotse Delçev'in (Гоце Делчев) öldürülmesi isyancılar arasında ciddi bir moral bozukluğu oluşturduğu gibi bu moral çöküntüsü yerel halka da yansdı. İsyana destek vermek için çeşitli tertibatlar kuran yerel Bulgar halk silahlarını iade etmeye ve eşkıyanın yerlerini devlete ihbar etmeye başladı. Bu yüzden genel isyan 1903 yazına ertelenmek zorunda kaldı (Adanır, 2001).

Bölgenin önemli noktalarından Razlık'ta Kaza Kaymakamı olarak görev yapmakta olan Tahsin Bey (Uzer) bu sıralarda artan eşkıya hareketliliğinden dolayı Müşir İbrahim Paşa'nın bölgeyi teftiş etmekle görevlendirildiğini ancak gerçekleştirdiği teftişlerin sonucunda gerçekçi bir rapor ortaya koyamadığını ifade eder. Tahsin Bey'e göre bu durum Osmanlı tarafının İlinden İsyanına hazırlıksız yakalanmasına sebep olmuştur (Uzer, 1999).

Diğer yandan, Delçev'in öldürülmesine ve genel isyanın ertelenmesine karşın Bulgar eşkıyasının tacizleri devam etmiştir. Örneğin Mayıs ayının sonlarına doğru Bulgaristan sınırına yakın bir mevki olan Razlık'ın Hayduttaşı karakolu, sınırdan sızarak Osmanlı topraklarına giren eşkıyanın saldırısına uğradı. Ancak saldırı karakolda görevli personel tarafından savuşturuldu ve çete bölgeye sızdığı aynı yoldan Bulgaristan'a kaçtı (A.MTZ.(04), 101/61, Lef 1).

Yaz ayları başlarken bölgedeki hareketlilik de oldukça artmıştı. Bulgar tarafının isyan hazırlıkları o raddeye varmıştı ki Nevrekor (Гоце Делчев, 41.577981, 23.734696), Cuma-i Bala, Razlık, Petriç (Петрич, 41.401609, 23.210337) ve Melnik (Мелник, 41.524627, 23.391657) kazalarındaki dükkanlarda mum fitili kalmamıştı. Razlık Kaymakamı Tahsin Bey bu konuyu özel olarak takip etmiş ve içlerinde köylülerin de bulunduğu Bulgarların isyana hazırlık olarak "fişeklik" ürettikleri ve bu yüzden piyasada mum fitili kalmadığı izlenimini edindiği hatıratında aktarmıştır. Tahsin Bey'in aldığı istihbaratlardan biri de Bulgar köylülerin zahire ve değerli eşyalarını toprak altına ya da mağaralara taşıdığı şeklindeydi. Tahsin Bey'in ifadesine göre bu sıralarda Bulgar gençleri sınırın Bulgar tarafına geçmekte ve tepeden tırnağa silahlı olarak Osmanlı topraklarına geri dönmekteydiler (Uzer, 1999). Yine bu dönemde, Haziran ortasında gerçekleşen bir çatışmada birkaç ay sonra İlinden İsyanının önemli mevkilerinden biri olacak Kruşevo'nun (Крушево, 41.370523, 21.249956) yerlilerinden Bulgar asıllı bir Osmanlı vatandaşı, bir Bulgar çetesi ile gerçekleşen çatışmada ele geçirildi (TFR.I.MN. 11/1082).

Bulgar eşkıyasının hedefinde sadece Türkler ve Osmanlı devleti yoktu. Bölgedeki Bulgar olmayan gayrimüslim unsurlar da Bulgar isyancıların vahşetlerinden paylarına düşeni alıyorlardı. Örneğin Haziran ayının sonunda Filorine (Флорина, 40.783529, 21.415359) Kazasının Tırn (muhtemelen Трн, 41.073098,



21.411164) köyünü basan eşkıya, köyün Rum ahalisinin ileri gelenlerini vahşi surette katletti ve bazılarını da yaraladı (HR. TH. 286/102, Lef 3). 28 Haziran günü Manastır kırsalında çıkan bir çatışmada 2 Bulgar çete mensubu ölü ele geçirildi (HR. TH. 286/102, Lef 2). 29 Haziran'da Görice (Korçë, 40.614379, 20.777871) kırsalında Koşaniç(?) köyünü basan Bulgar eşkıya Vasil Çekolarov (Васил Христов Чекаларов), köylülerin devletle işbirliği yaptığından bahisle köyün kocabaşını öldürdü ve bir köylüyü de darp etti (TFR.I.MN. 12/1779).

Temmuz ayının ortasında Manastır'ın Çapari (Цапари, 41.056808, 21.178152) köyü yakınlarında eşkıya unsurları ile Osmanlı güçleri arasında temas sağlandı. Bu çatışmada 8'i ölü olmak üzere 9 çete mensubu ve çeşitli silahlar ele geçirildi. 2 askerin de şehit olduğu çatışmada ele geçen evraktan yok edilen çetenin bölgeden para toplamakta olduğu anlaşılıyordu (Y.A.HUS., 452/55). 17 Temmuz tarihli bir telgrafa göre Razlık Kazasının Godlevo (Годлево, 41.928761, 23.481399) köyünde bir hanede silah yığınağı yapıldığı istihbaratı üzerine kolluk kuvvetlerince bahsi geçen evde arama yapılmak istendi. Ancak arama yapılacak evden kolluk güçleri üzerine ateş edilmesi sonucunda biri ölü olmak üzere iki eşkıya ve bir miktar silah ve cephane ele geçirildi (A.MTZ.(04). 99/88, Lef 1.) Yine Haziran'ın başında 50 eşkıyanın yanlarında 50 silah ve 20 dinamit fişeği ile Osmanlı-Bulgar sınırı geçmesi yaklaşmakta olan genel isyanın hazırlıklarından sayılabildi (A.MTZ.(04) 77/1). Gazeteci Ali Naci Karacan'ın aktardığına göre genel isyandan önceki birkaç ayda Osmanlı güçleri ile eşkıya arasında 86 çatışma vuku bulmuştu (Karacan, 1934).

Razlık Kaymakamı Tahsin Bey'in aldığı bir istihbarata göre isyanın hemen öncesinde Razlık'ın Beliçe (Белица, 41.949908, 23.559850) köyünde Bulgar halk bazı mallarını saklamak için toprağa gömmeye başlamıştı. Bulgar halk diğer yandan küçük ve büyükbaş hayvanlarını sınırın Bulgar tarafına kaçırıp sürülerini isyanın karışıklığının sebep olacağı bir yıkımdan korumaya çalışıyordu (TFR.I.SL., 16/1563).

Temmuz ayının sonunda Manastır'ın güneybatısındaki Lahıçe (Лавци, 41.014984, 21.302818) köyüne yapılan bir baskında "Makedonya ve Edirne İhtilali İkinci Şubesi" adına yazılmış ve "Makedonya İhtilal Komitesi Pelister Mevkii" mührü vurulmuş 15 Temmuz 1903 tarihli bir DMİK evrakı ele geçirildi. Bu evrakta genel bir isyanın başlangıcı haber ve isyan başladığında halkın isyana katılması salık veriliyordu. Diğer yandan belgedeki "aşğılık Türkler" gibi ırkçı ifadeler de dikkat çekiyordu. Manastır Vilayeti'nin aldığı diğer bir istihbarata göre ise biri Rus asıllı olmak üzere 15 Bulgar subayının Resne (Ресне, 41.090546, 21.013119) civarına geldiği ve bu subayların çok yakında vuku bulacak bir isyanda birer çete yönetecekleri öğrenilmişti (TFR.I.MN. 14/1343, Lef 3). Lahıçe muhtarının üzerinde yakalanan diğer

şifreli evraklar çözüldükçe planlanan isyanın diğer ayrıntıları da ortaya çıktı. Çözülen evraklardan birinde isyanın ilk gecesinde Rumların ve Türklerin katledileceği, çadırli ordugâhlara saldırılacağı, telgraf tellerinin tahrip edileceği yazıyordu. Yakalanan evrak isyana destek için halktan yardım toplanmasından, köylerde saklanmış silah ve cephanelerden, eşkıya reislerinin merkez komitesine ulaşmalarının gerekliliğinden bahsediyordu. Bunun yanında köylerde bulunan zahirenin eşkıyanın istifadesi için hangi şekilde hangi mevkie bırakılması gerektiği gibi planlamalar da bu evrakta yer alıyordu (TFR.I.MN. 14/1343, Lef 1). Manastır Vilayeti, 1 Ağustos 1903 tarihinde Rumeli Müfettişliğine gönderdiği telgrafta, edinilen diğer yeni istihbaratların da değerlendirmeye alınmasıyla birkaç gün içinde bölgede büyük bir isyan hareketinin vuku bulacağını anlaşıldığını ifade etti (TFR.I.MN. 14/1343, Lef 2).

İsyan hareketinin başlayacağına dair oldukça doğru bir değerlendirmede bulunan Manastır Valiliği hemen bir acil hareket planı hazırladı. Manastır Valiliğinin isyanın amacına dair değerlendirmesi eşkıyanın İslam köylerini vuracağı, mağdur olan Müslüman köylülerin de misillemeye bulunacağı ve bu suretle Bulgarlar tarafından Avrupa'da bir algı harekâtı yapılacağı yolundaydı. Bu yüzden bölgede mutlak bir asayiş sağlanmalıydı. Ancak Ağustos ayının hemen başında Manastır Vilayetinde bu kadar geniş çaplı bir iç güvenlik operasyonunu ifa edebilecek büyüklükte askeri güç yoktu. Bu yüzden planın ilk aşaması vilayetteki kuvvetlerin iki gün içinde bir livalık güçle takviye edilmesiydi. İki ya da üç tabur Pelister (Baba Dağı, Βαρνούντας, 41.004795, 21.180841) taraflarını tutmak üzere görevlendirilecekti. Bu taburlar gayri nizami harp için oldukça uygun bir zemin teşkil eden bölgede eşkıyanın toplanmasını engelleyecekti. Bir alay kadar bir kuvvet Filorine'ye yerleştirilecekti. Manastır Vilayetine göre bu plan ilk aşamada isyanı "tecil ve tehir" edebilirdi ancak isyan hareketinin tamamen bastırılması için daha büyük kuvvetler gerekiyordu (TFR.I.MN. 14/1343). Bunun üzerine Rumeli Müfettişliği Manastır Valiliğine asayişin sağlanması adına rediflerin silah altına alınması talimatını verdi (TFR.I.MN. 14/1343, Lef 4).

Rumeli'deki gerginlik ve artmakta olan çete faaliyetleri basın da dikkatini çekmişti. Şura'y-ı Ümmet gazetesi kamuoyunun dikkatinin bir takım başka olaylara odaklanması nedeniyle Bulgar isyanı meselesinin gündemden düştüğünü ancak Bulgar eşkıyanın bir isyan hazırlığında olduğunu yazıyordu. Henüz 26 Temmuz'da dikkatleri Bulgar meselesine çeken Şura'y-ı Ümmet, eşkıyaların gayrimüslim köylüleri isyana teşvik ettiklerini ve rast geldikleri savunmasız durumdaki Müslüman ahaliyi katlettiklerini belirtiyordu. Şura'y-ı Ümmete göre bölgeye yaklaşık 300.000<sup>4</sup> kişilik bir

<sup>4</sup> Selanikli Şemseddin'e göre bu yığınak 350.000 asker civarındadır (Selanikli Şemseddin, 1324).

kuvvet yığan Osmanlı Ordusu, konjonktürden dolayı Avrupa'dan da yardım göremeyeceğini bilen Bulgar eşkıyasına karşı önemli bir üstünlük elde etmişti. Ancak Bulgar isyanını ateşleyen esas kaynak Bulgaristan'ın ve Bulgar halkının kendisiydi (Devlet-i Aliye ve Bulgaristan, 1903). Rumeli topraklarındaki hareketlilik Avrupa basınıının da gözünden kaçmamıştı. The Times'ta yer alan bir habere göre Rumeli'deki çetecilik faaliyetleri Ağustos ayının başında iyiden iyiye yoğunlaşmıştı (Bulgarian Bands in Macedonia, 1903).

İlinden İsyanının hemen öncesinde Rumeli'deki olağanüstü halin daha iyi yönetilmesi için eski Kosova Valisi Hafız Paşa yeniden bu göreve atandı (Uzer, 1999; The Situation in Macedonia, 1903).

### 3. İlinden İsyanı

İsyanın temel amacı Osmanlı Rumeli topraklarında genel bir asayiş sorunu çıkarmaktı. Bulgar komitaları böylelikle Rumeli'deki asayiş sorununun çözülmesi için Avrupa'nın Osmanlı Devleti aleyhinde müdahil olacağını umuyorlardı. Onlara göre eğer Rumeli'de devlet otoritesinin zayıf olduğu görülürse Osmanlı hükümetinin bölgedeki hâkimiyetine Avrupalı devletlerce son verilecek ve bölge yine Avrupalıların nezaretiyle Rumelili Hıristiyan unsurların ağır basacağı yerel bir hükümete bırakılacaktı (Karacan, 1934). Diğer yandan alınan bir istihbarata göre Bulgarların amaçlarından biri de köyleri yakmak ve bu köylerde bulunan Müslüman nüfusu katletmektir (TFR.I.SL. 16/1563). Gerek bu tür bir istihbarattan ve gerekse de isyan sırasında birçok Müslüman köyünün yakılması ve sakinlerinin katledilmesinden isyanın bölgede nüfus dengesini değiştirmeye yönelik bir amacı olduğu da anlaşılıyordu.

İsyanın başlangıç günü Hıristiyan Ortodoks takvimine göre Aziz İlyas yortusuna denk geldiği için İlyas Günü – İlinden İsyanı (Bulgarca Илинденско востание) olarak anılmaktadır (Rossos, 2008). İsyan hareketinden 10 gün kadar önce komitalar örneğin Resne'deki Bulgar halka pazardan gizlice yüksek miktarda çarık, tuz ve un alması talimatını verdi. Böylelikle isyan için iaşe hazırlanacaktı. İhtilalden iki gün önce Bulgar elebaşları bazı köyleri dolaşarak halka isyanın başlangıcı hakkında bilgi verdiler. Komitacıların gittiği köylerden çevre köylere 2'şer kişilik postalar gönderilerek isyanın başlangıcı diğer köylere de haber verildi (Karacan, 1934). İsyan 2 Ağustos'ta sabaha karşı DMİK tarafından ağırlıklı olarak Manastır Vilayetinde başlatıldı. Sabaha karşı telefon ve telgraf hatları kesildi, stratejik önemdeki bazı köprüler havaya uçuruldu ve Müslüman arazi sahiplerinin topraklarına saldırıldı (Rossos, 2008).

Eşkıyanın isyanın ilk günlerinde ve devamında gerçekleştirdiği yaygın eylemlerden biri demiryollarının tahrip edilmesi ve telgraf tellerinin kesilmesi suretiyle Osmanlı yerleşim ve askeri birimleri arasında nakliye ve iletişimin kesilmesi idi. Tahrip edilen demiryolları amele takımlarıyla tamir edilecekti ancak güvenlik gerekçesiyle her amele takımına en az 10 askerin eşlik etmesi gerekiyordu. Ancak bu işe ayırmak için elde yeteri kadar asker bulunmuyordu (BEO 2136/160195). Diğer yandan eşkıyanın sadece demiryolu hatlarına değil, hatların işler durumda tutulması için gerekli hat barakalarına zarar verdiği ayrıca demiryolu personeline şiddet uyguladığı da oluyordu (BEO, 2136/160195; BEO, 2136/160195, Lef 1). Trenlerin işlenmesi o kadar önemliydi ki isyana karşı redif<sup>5</sup> taburlarının silahaltına alınmasına karşın demiryolunda görev yapan rediflerin işlerinin başında kalmaları için bir istisna sağlandı (BEO 2136/160195, Lef 5).

Telgraf haberleşmesi ise bambaşka bir sorundu. Örneğin Pirlepe'den Kruşevo'daki isyanı bastırmak üzere harekete geçecek olan Bahtiyar Paşa 8 Ağustos'ta Manastır Vilayeti ile haberleşirken teller kesildi. Bahtiyar Paşa telgraflaşmada helyosta cihazına başvurmak zorunda kaldı (Y.PRK.ASK. 200/45, Lef 7). Bunun yanında bir miktar süvari ile yola çıkarılan teknik personel, bir süre sonra telgraf hatlarını tamir etti (Y.PRK.ASK. 200/45, Lef 3).

Osmanlı Devletinin Rumeli topraklarındaki birçok bölge isyandan etkilenmesine karşın önemli çatışmalar birkaç merkezde toplanmıştı. Manastır Vilayetinde merkez kaza, Kırçova (Кичево, 41.512719, 20.951774) Resne, Pirlepe, Kosova Vilayetinde ise Koçana (Кочани, 41.915903, 22.408740), Koçarın (mutemelen Кошари, 42.205449, 22.364352), Osmaniye (Пехчево; 41.762548, 22.883371) Selanik Vilayetinde merkez kaza ve Siroz Sancağının (Σέρρες, 41.087091, 23.549600) kırsalı yaklaşık 30.000 militanın katıldığı isyandan en çok etkilenen bölgeler olmuştu (Aydın, 1989). Ancak gerek isyan hareketinin en uzun sürdüğü yer olması ve gerekse de daha sonra buradaki harekate bugünkü Kuzey Makedonya ve Bulgaristan'ın Slav kökenli halkının yüklediği sembolik anlamdan dolayı Pirlepe'ye (Прилеп; 41.345215, 21.556758) kuş uçuşu 25km Batı'da bulunan Kruşevo köyündeki çatışmalar günümüze etkilerinden dolayı önemlidir.

### 3.1. Kruşevo Dışındaki Mahallerde İsyanın Gelişimi

Selanik'e bağlı Yenice-i Vardar (Γιαννιτσά, 40.793503, 22.412300) kazasının köylerinden Gömence'de (Γουμένισσα, 40.947017, 22.451967) gece bire çeyrek kala

<sup>5</sup> Redif sistemi belirli bir yaş aralığındaki vatandaşlardan teşkil edilen yedek ordu niteliğindeki birliklere verilen addır. Rediflerden oluşan redif taburları barış zamanında yılın belirli zamanlarında askeri talim ve terbiye ile uğraşırlardı. Kriz ve savaş zamanlarında ise askere alınarak görevlendirilirdi (Özcan, 2007)

hareketlilik başladı. Köyün Bulgarlara ait evlerinden Osmanlı askerleri üzerine silah, bomba ve çeşitli patlayıcı maddeler atıldı. Ancak askerden ve Müslüman ahaliden kayıp verilmeksizin o gece içinde isyan bastırıldı. Ohri'de (Охрид, 41.123359, 20.801332) ise biraz daha büyük bir çete ile kolluk güçleri arasında çatışma çıkmasına karşın eşkiya 20 kayıp verince geri çekilmek zorunda kaldı (BEO, 2139/160368 Lef 1). Takip eden günlerde Ohri kırsalında tekrar harekete geçen eşkiya kolluk kuvvetlerine karşı yine 20 kayıp vererek çekilmek zorunda kaldı (Y.A.HUS. 455/66, Lef 2). Ohri kırsalında başka bir mevkiye eşkiyaya 50 kayıp verdirildi. Trenbişte'ye (muhtemelen Trebisht, 41.408431, 20.541558) sevk edilen Mülazım Vekili Behçet Efendi biri çete reisi olmak üzere 8 eşkiyayı ölü olarak ele geçirdi. Bir başka mevkiye (Meşvişte?) 4 çete mensubu öldürüldü ve çete reisi ağır yaralı olarak ele geçirildi. Ustruga (Струга, 41.177458, 20.683599) nahiyesinde ise yaklaşık 150 eşkiya etkisiz hale getirildi (TFR.I.MN. 14/1398, Lef 1).

3 Ağustos'ta Ohri-Ustruga ve Ohri-Manastır arasındaki telgraf telleri eşkiya tarafından kesildi. Ohri'yi diğer merkezlere bağlayan bazı önemli köprüler yine eşkiya tarafından tahrip edildi. Aynı gün Ohri'de yaşayan eli silah tutan Bulgarların tamamı dağlara çıkarak isyancı çetelerine katıldı. Ohri Kaymakamlığı sağduyulu davranarak Müslüman nüfusun kuvvetli bulunduğu Ohri ve Ustruga'dan din adamlarına ve halkın ileri gelenlerine her ne olursa olsun Hıristiyan halka karşı bir misilleme yapılmamasını salık verdi. Tüm Müslüman köy muhtarlarına Hıristiyan ahaliye karşı herhangi bir misillemeye bulunmalarına dair beyannameler tebliğ edildi. Eşkiyanın yolları tutmasından dolayı lojistik sıkıntısı başgöstermesi ihtimaline Ohrili vatansever ahaliden bir erzak komisyonu kuruldu. Bu erzak komisyonuna hiçbir şart altında Hıristiyan ahaliden parasız herhangi bir şey almamaları tembih edildi. (TFR.I.MN. 14/1398, Lef 1). Eşkiyanın esas amacının olan Avrupa'nın müdahalesini sağlamak olduğu düşünüldüğünde Ohri Kaymakamlığının bu reflekslerinin politik olarak ne kadar uygun olduğu takdir edilebilir.

Ohri'deki çatışmalar şehir merkezinin dışında yoğunlamıştı. Şehir içinde ise ciddi bir kriz yönetimi gerçekleştiriliyordu. Erzak komisyonuna ek olarak bir nakliye komisyonu kurularak etraftaki askere erzak ve cephane yetiştirilmesi için organizasyon yapıldı. Şehirdeki birlikler etraftaki çatışmalar için sevk edilince "ilave efrat" 5 saat içinde donatılarak silah altına alındı. Olası ihtiyaç durumu için 20 kişilik bir süvari takımı da kuruldu. Ohri Redif Taburunun merkez kaza teşkilatındaki iki taburu bir gün içinde silah altına alındı (TFR.I.MN. 14/1398, Lef 1).

Manastır'da isyan karanlığın çökmesini müteakip şehir merkezi civarında birkaç ot bağının yakılmasıyla başladı. Manastır vilayet merkezi ile Ohri, Kırçova ve



Selanik arasında iletişimi sağlayan telgraf telleri eşkıya tarafından kesildi. Manastır'a bağlı kırsal mevkilerde Bulgar halk köylerini terk ederek dağlara çıktılar. Yine bu sırada Müslüman köylerine ve Osmanlı askerlerine yönelik saldırı vakaları yaşandı. Tabii olarak Manastır'a bağlı bölgeler vilayet merkezinden takviye asker talep ettiler. Ancak Manastır merkezinde, bağlı yerleşim birimlerine göndermek için yeterince asker bulunmadığından öncelik aciliyet arz eden mevkilere verildi. İsmileve'de (Smilevo, Смилево, 41.153769, 21.110770) gündüz vakti köydeki evlerde pusuya yatmış olan eşkıya gece 11 sularında yoklama için toplanmış askerlerin üzerine ateş açtı. 5'i jandarma 8'i nizamiye sınıfı 13 asker bu çatışmada şehit oldu. Nahiye memurlarıyla, mevkide bulunan askerlerin kuşatılmasından dolayı İsmileve köyüne Manastır'dan kuvvet gönderildi ve kuşatma altındakiler kurtarıldı. Manastır ile Pirlepe arasında kesilen telgraf hatları hızla onarıldı (TFR. I. MN.14/1362, Lef 1; TFR.I.MN. 14/1398, Lef 2). Ayrıca Manastır-Görice yolunda iki ev ve bir karakol eşkıya tarafından yakıldı (BEO, 2139/160368, Lef 1).

İsmileve isyanın geç döneminde de çatışmaların sürdüğü bir mevki oldu. Bahtiyar Paşa'nın Kruşevo'daki iç güvenlik operasyonu tamamladıktan sonra Eylül başlarında komuta ettiği bir çatışmada büyük bir eşkıya çetesinden iki yüz kişi etkisiz hale getirildi. Bu çatışmada Osmanlı tarafından iki asker şehit oldu. Bir Osmanlı subayı ve iki nefer de yaralandı (İ.HUS. 109.52, Lef 1).

Demirhisar (Демир Хисар, 41.221383, 21.202439) nahiyesine bağlı birçok köy eşkıya tarafından kısmen ya da tamamen yakıldı. Resne Nahiye merkezinde hükümet dairesi ve askerlerin kaldığı mevkilere saldırı oldu. 3 Ağustos'ta Prespa Nahiyesinin merkez köyü Nakoliç (Наколец, 40.893507, 21.109171) eşkıya tarafından basıldı. Köydeki müfreze kısa bir süre önce yardım için başka bir bölgeye gönderilmişti. Eşkıya hükümet merkezini yakma girişiminde bulundu. Nahiyeden ayrılan müfreze Nakoliç'in basıldığı haberini alınca köye geri dönmek üzere harekete geçti. Müfreze yolda başka bir çete ile karşılaştı ve çıkan çatışmada eşkıyadan 30 kişi öldürüldü. Müfreze ise bir şehit verdi. Ardından Nakoliç'e giren müfreze köyü basan eşkıyayı köy dışına çıkardı. Eşkıya köyün Hıristiyan ahalisinden bir kadını öldürmüştü. Yine köyleri basılan ve evlerinden ayrılmak zorunda kalan bazı köylüler Nakoliç'e sığındılar (TFR.I.MN. 14/1398, Lef 2).

Pirlepe merkezinde durum sakin olmakla beraber 11 Ağustos'ta Pirlepe'ye bağlı Morihova Nahiyesi merkezi Vitolişte (Витолиште, 41.179692, 21.827333) eşkıya tarafından saldırıya uğradı. Eşkıya nahiyedeki hükümet merkezine ve kışılaya hücum etmişse de başarılı olamadı. Bu çatışmada jandarmadan bir er yaralandı. Yine Pirlepe'nin birçok köyünde yaşayan 189 Bulgar'ın Kruşevo'daki eşkıya çetelerine,



Bulgar ahaliden 12 kişinin ise Vitolişte'yi basan çeteye katıldığı Pirlepe Kaymakamlığınca tespit edildi (TFR.I.MN. 14/1398, Lef 4).

Görice kazasında da çatışmalar kırsalda yoğunlaştı. Çıkan çatışmalarda eşkiyadan toplam 18 kişi öldürüldü, 2 kişi de yaralandı. Bu civardaki çatışmalarda Osmanlı askeri hiç kayıp vermedi. Müslüman ahaliden bir kişi ellerinden yaralandı. Eşkiya tarafından 2 köy, 1 karakol ve 1 han yakıldı. Diğer yandan eşkiya bölgedeki canlı hayvan ve tarım ürünlerine de ciddi zarar verdi (TFR.I.MN. 14/1398, Lef 5).

Manastır şehir merkezinde ciddi bir olay yaşanmadı. Manastır Vilayeti daha çok çevre kazalardaki isyanın bastırılması için süreci yönetti. Ohri'deki isyan hareketi daha çabuk bastırıldığından (TFR.I.MN. 14/1304) Ohri'nin Resne ve Prespa taraflarına yardım etmesi istendi. Manastır Vilayeti'ne bağlı Kesriye'de (Καστοριά, 40.515284, 21.270020) oldukça şiddetli çatışmalar çıktı. Bölgedeki Müslüman halkın vahşi bir katliama uğradığı Kesriye'ye Yunanistan sınırında görev yapan birlikler sevk edildi (TFR. I. MN.14/1362, Lef 1). III. Ordu Müşirliğinden Seraskerliğe gönderilen 11 Ağustos tarihli bir telgraftan anlaşılmaktadır ki Kesriye'deki şiddet hareketleri telgrafın gönderildiği bu tarihe kadar bastırılmıştır (Y.PRK.ASK. 200/2, Lef 3).

Filorine kırsalında bir kule, bir ev ve ayrıca iki çiftlik kulesi eşkiya tarafından kundaklandı. (BEO, 2139/160368 Lef 1). Eşkiyanın Florine'yi çevreleyen tepelerde toplanmaya başlaması üzerine kaza merkezini korumak üzere Manastır merkezinden takviye gönderildi (TFR. I. MN.14/1362, Lef 1).

Manastır'a bağlı Kırçova kazası ise isyanın ana hedeflerinden biri oldu. Oldukça kalabalık bir eşkiya grubunun saldırısına uğrayan kazanın Manastır Vilayeti ile telgraf haberleşmesi kesildi. Kırçova'daki mevcut askeri birlikler isyanı bastırmakta yetersiz olduğundan buradaki birliklerin takviyesi gerekiyordu. Ancak kazanın yaklaşık 60km güneydeki vilayet merkezi ile iletişiminin kesilmesinden dolayı Kırçova, 30 kilometre kuzeyde bulunan Kosova Vilayetine bağlı Gostivar'dan (Гостивар, 41.802927, 20.905578) bir bölük asker talebinde bulundu. Kosova Vilayeti Gostivar'dan bir bölük askerin Kırçova'ya gönderilmesini onayladığı gibi Gostivar'da asker eksikliği yaşanmaması için Prizren'den (42.215160, 20.747532) bir tabur askeri Gostivar'a sevk etti (TFR.I.KV. 29/2842, Lef 1). Kırçova'da ilk günlerde yaşanan çatışmalarda Osmanlı kolluk güçleri 3 şehit verdi ve 8 asker de yaralandı (TFR. I. MN.14/1362, Lef 1). Durum kontrol altına alınana kadar verilen toplam şehit sayısı 8'i buldu. Osmanlı güçlerinin toplam yaralı sayısı ise 17'ydi. Bununla beraber Kırçova'da 100 kadar eşkiya öldürüldü. Bulgar eşkiya Müslüman ahaliden 8 kişiyi katletti ve 10 kişiyi de yaraladı. (TFR.I.MN. 14/1398, Lef 8).

İsyanın etkilediği diğer bir Osmanlı yerleşim merkezi ise Debre'ydi (Дебар, 41.520126, 20.528224). İsyanın başlamasıyla 2000'e yakın eşkıya Debre üzerine hücumla geçti. Ancak bölgedeki Osmanlı kolluk güçlerinin başarılı operasyonu ile kayıplar verdirilen eşkıya Kırçova taraflarındaki kırsal bölgeye doğru kaçtı (TFR.I.MN. 14/1363). 3 Ağustos'ta Debre kırsalında Selçe (Селце, 41.572247, 20.712282<sup>6</sup>) nahiyesinin güney doğusuna denk gelen sırtlarda toplanmış olan eşkıyalarla girişilen çatışmalarda eşkıyada 25 kişi ölü olarak ele geçirildi. Aynı gün Yaylanıçe (?) köyünde çıkan çatışmada 3'ü ölü olmak üzere 23 eşkıya ele geçirildi. Debre'den sevk olunan ve eşkıyanın saldırısına uğrayan başka bir birlikten bir yüzbaşı yaralandı ve bir er şehit oldu. Novakolaca-i Zir (?) ve Bala<sup>7</sup> (?) köylerinin Müslüman ahalisi köylerine taarruz eden eşkıyaya karşı askeri yardım gelinceye değin karşı koydu. Bu sırada köyün Müslüman ahalisinden iki kişi şehit oldu ve iki kişi de yaralandı. 10 Ağustos'ta Yaylanıçe köyünde 60 kişilik bir Bulgar çetesi ile Osmanlı kolluk güçleri arasında çıkan çatışmada 3'ü ölü 2'si yaralı olmak üzere beş eşkıya etkisiz hale getirildi. Ayrıca sancak dahilindeki bir köprüyü tahrip etmeye çalışan bir eşkıya jandarma tarafından etkisiz hale getirildi (TFR.I.MN. 14/1398, Lef 7).

Manastır'daki isyanı bastırmak üzere Prizren taraflarında bulunan Antalya Redif Livası ve 24 Anadolu taburu Müşir Ömer Reşit Paşa'nın kumandasında bölgeye hareket ettirildi. İsyanın ilk anlarında bölgeye sevk edilen topçu ve süvariler de Ömer Reşit Paşa'nın kumandasına verildi. Ayrıca Prizren'de bulunan İzmir Livası, Aydın Livasından iki tabur ve Siroz'dan gelen cebel bataryası Firzovik'e gönderildi. Konya Livası, 15. Süvari Alayı ve Üsküp'ten gelen topçu bataryası da isyanı bastırarak kuvvetler meyanında sevk edildi (Y.PRK.ASK. 200/2, Lef 1., Y.PRK.ASK. 200/23, Lef 3).

Çatışmaların yoğunlaştığı yerlerden biri de Tahsin Bey'in (Uzer) kaymakamı olduğu Razlık'tı. Tahsin Bey isyan gecesinin birkaç saat öncesinde bir muhbir tarafından bilgilendirilmişti. Aldığı istihbaratı merkeze yazmaya başlamıştı. Henüz merkezle haberleşmeler devam ederken Bulgar Ordusu subaylarından General Sonçev ve Albay Yankov komutasında bir tabur kadar kuvvet Razlık'ı kuşatmaya başladı. Durum merkeze bildirilirken telgraf telleri kesildi ve merkezle iletişim imkansız hale geldi. Çatışmaların başlamasıyla birlikte çevre köylerden hükümet konağına ulaşabilen ahali eşkıyaya karşı kendilerini savunabilmek için silah talep

<sup>6</sup> Debre yakınlarında bu ada benzer iki yer vardır. Adı Osmanlıca haritada Selça olarak geçen diğer mevki bugün Selçi (Селци, 41.399263, 20.622456) adıyla anılmaktadır.

<sup>7</sup> Gerek incelenen Osmanlıca haritalarda gerek Tahir Sezen'in yazmış olduğu Osmanlıca Yer Adları adlı eserde ve gerekse incelenen dijital haritalarda bu isme yakın bir isim bulunamamıştır. Ancak Debre'nin xx km güneydoğusunda "Novak" (Новак, 41.437819, 20.611647) adında camisi bulunan bir köy bulunmaktadır.

ettiler. Tahsin Bey de bütün sorumluluğu üstüne alarak mevki kumandanından aldığı 500 adet silahı bu köylülere dağıttı. Kaza merkezinde yaşanan şiddetli çatışmalar birkaç gün içinde Priştine Taburunun kazaya gelmesi ile Osmanlı güçleri lehine sonuçlandı. Dört gün süren çatışmalarda 300'ü ölü olmak üzere 800 eşkiya etkisiz hale getirildi. Ayaklanmanın 5'nci günü Siroz Taburu da kazada konuşlandı ve telgraf iletişimi de başladı (Uzer, 1999). 10 Ağustos itibarıyla Razlık'ta toplam iki tabur asker vardı ve bunlardan biri kaza merkezini kontrol ediyorken diğeri sınır hattına gönderilmişti (TFR.I.SL. 16/1556). İsyanın şiddetinin ilk 5 günde azalmasına karşın Razlık merkezinde kontrolün tam olarak sağlanması Eylül ayının sonlarına kadar sürdü (TFR.I.SL. 20/1945). Bu süreçte kaza kaymakamı Tahsin Bey'e yönelik bir suikast girişimi de yaşandı. Ancak iki suikastçı, Tahsin Bey'in evine attıkları bombanın pencere üzerindeki tel örgüye çarpıp kendilerine geri dönmesini müteakip infilakı sonucunda can verdiler (Uzer, 1999). Tahsin Bey'in aktardığına göre Belice (Белица, 41.950594, 23.558326) köyünde de ciddi çatışmalar oldu. Komitacılar Belice köyünde 100 kayıp verdiler ve köydeki Bulgarları da alarak sınırdan Bulgaristan içlerine kaçırdılar (Uzer, 1999).

İsyanın diğeri önemli bir mevki ise meşhur eşkiya liderlerinden Yane Sandanski'nin (Bul. Яне Сандански) bölgede çıkaracağı karışıklıklar için merkez üssü olarak seçtiği Banska (Банско, 41.839047, 23.484816) köyüydü. Banska köyü, bağlı bulunduğu kaza merkezi olan Razlık'ın yaklaşık 5,5km güneyinde bulunan ve eşkiyanın rahatça faaliyet gösterebileceği dağlık bölgelere giriş teşkil eden stratejik bir mevkiydi. Yaklaşık 150 kişilik çetesi ile Şıracı Boğazı yoluyla bölgeye gelen Sandanski ayaklanma gecesi köy civarında bir mandırada geceledi ve sabah olurken köylüleri ayaklandırmaya katmak, katılmayanları da cezalandırmak üzere Banska'ya girdi. Banska köyünden birçok Bulgar kökenli vatandaş bu çeteye gönüllü ya da zorunlu olarak katıldı. Ancak Osmanlı güçleri sabah henüz 4'te çete ile sıcak teması sağladı. Osmanlı kolluk kuvvetlerinden iki müfrezinin katıldığı ve yaklaşık 7 saat süren çatışmada Sandanski'nin emrindeki çete kayıplar vererek geri çekilmek zorunda kaldı. Osmanlı kolluk kuvvetleri geri çekilen eşkiyayı ısrarlı bir şekilde takip etti (TFR.I.SL. 16/1550). Kaza merkezindeki çatışmalara katıldığı için Banska'ya gelemeyen Razlık Kaymakamı Tahsin Bey bölge ile irtibat kurmak amacıyla yaveri Ömer onbaşıyı bölgeden haber toplamakla görevlendirdi (Uzer, 1999). Ancak Ömer Onbaşı şiddetli çatışmalar sırasında ağır yaralandı ve akabinde şehit oldu (TFR.I.SL. 16/1550).

Bölgeden firar eden eşkiya yine Şıracı Boğazı yoluyla Yeltepe üzerinden Menlik kazasında bir Ulah köyüne doğru kaçtı. Halkın da geniş oranda isyan hareketine katıldığı Banska'da asayişin sağlanabilmesi adına Yüzbaşı İsmail kumandasında 80

kişilik bir müfreze köye gönderildi. Razlık merkezinde ise iki tabur asker kaldı ve bunlardan biri sınırdaki görevlendirildiğinden Razlık merkezinde asker ihtiyacı doğdu (TFR.I.SL. 16/1556).

Ancak gerek Razlık merkezinde ve gerekse de Banska'da eşkıyaya hızlı ve etkili müdahale edilmesine karşın bölgede isyanı alevlendirme girişimleri devam etti. Eylül ayına gelindiğinde Bulgarlar hala bölgeye silah ve adam yığmaya çalışıyordu. Ağustos'un 25'i civarında bölgede yaşayan Kıpti (Roman) bir vatandaş Banska'da yeni imal edilmiş büyükçe bir bomba bularak yerini Osmanlı makamlarına bildirdi (Y.PRK.UM. 66/61, Lef 1).

Ağustos sonlarında yaklaşık 200 kişilik üniformalı bir çete Pirin Balkanında hakim bir mevkiden Mülazım İdris Efendi komutasındaki ikinci sınıf redif müfrezesine ateş açtı. Açılan ateş sonrası başlayan çatışma on üç buçuk saat sürdü. Çatışma eşkıyanın bölgeden kaçmasıyla sonuçlandı (TFR.I.SL. 17/1680, Lef 3).

24 Eylül tarihli bir evrakta göre sınıra yakın olan Godlova (Годлево, 41.929981, 23.477505) köyünde sınırdan silah ve cephaneye nakledildiği haber alındı. Aynı istihbarattan öğrenildiğine göre Draglište-i Zir (Долно Драглище, 41.934860, 23.513775) ve Banska'nın da aralarında bulunduğu birkaç köyde de hareketlilik devam ediyordu. Bu sıralarda Bane (muhtemelen bugünkü Banya, Баня, 41.880549, 23.522937) köyünde cephaneye dolu bir araba ele geçirildi. Diğer yandan birçok Bulgar gencinin köylerde görünmeye başlaması da dikkat çekiyordu. Selanik Valiliği bulunan bu emareleri yeni bir genel isyan hareketinin birkaç gün içinde başlayacağını işaretleri olarak değerlendirmişti (TFR.I.SL. 20/1936, Lef 1).

Nitekim alınan istihbarat doğru çıktı ve 26 Eylül'de gece vakti Razlık ile telgraf haberleşmesi kesildi. Eşkıya ve işbirlikçileri Razlık'ta bir mevkide asker üzerine ateş açtı ve çatışma çıktı. Çatışmada bir jandarma onbaşı şehit oldu. Sabahleyin çatışmanın yaşandığı 46 hanelik alan Osmanlı kolluk güçleri tarafından aranmak istenince evlerden askerler üzerine ateş açıldı. Tekrar alevlenen çatışmada birisinin üzerinde Bulgar ordusu resmi üniforması bulunan iki Bulgar eşkıya ölü olarak geçirildi. Bu sırada eşkıyanın cephanelik olarak kullandığı bir samanlık da alev alarak infilak etti. İtfaiye yangına müdahale etti. Eşkıyadan 100 kişilik bir grup ayrılarak Razlık'ın yaklaşık 4km kuzeyinde bulunan Baçevo (Бачево, 41.918492, 23.447962) köyünü yakmak istedilerse de Osmanlı kolluk güçlerinin müdahalesi ile bu girişim de akamete uğradı. Diğer yandan eşkıya Razlık'ta Müslüman mahallesine girerek bir katliam girişiminde bulunmak istediysen de bu çabaları da sonuçsuz kaldı. Banska tarafından Razlık'a girmeye çalışan bir eşkıya çetesi de pusuda bekleyen Priştine bölüğü tarafından imha edildi. Toplamda iki gece süren çatışmalarda 33 eşkıya ölü

olarak ele geçirildi (Y.PRK.ASK. 204/106; TFR.I.SL. 20/1944, Lef 2). 28 Eylül itibarıyla Razlık'ta tam asayiş sağlandı (TFR.1.SL, 20/1945).

İsyân sürecinde Razlık merkezde ve kırsalda yaşayan yaklaşık 12.000 kişilik Bulgar nüfusun 8.000'e yakını sınırın Bulgar tarafına geçmek suretiyle firar etti. Tahsin Bey firar edenlerin tarlalarında bulunan muhafaza edilebilecek mahsulatı devlet ambarında koruma altına aldı. Yine geride bıraktıkları hayvanları sahipleri dönene kadar senet karşılığında Müslüman ahaliye emanet etti. Saklanamayacak cinsten olan zahire de satılarak, elde edilen gelir geri dönecek tarla sahiplerine ödenmek üzere mal müdürlüğüne teslim edildi (Uzer, 1999; TFR.I.SL. 42/4189).

Tahsin Bey'in bu davranışı Bulgaristan'ın Syar Ajanı'nın 17 Haziran 1904'te İstanbul'daki Prenslik Diplomatik Ajanlığına yazdığı raporda da zikredilmiştir. Raporda Tahsin Bey'in topraklarına dönen Bulgar ahalinin yeniden yerleştirilmesinde kolaylıklar gösterdiği, korunan malların dönen göçmenlere iade edildiği, tarlalarda kaldığı için satılan mahsulatın nakdi değerinin dönen göçmenlere ödendiği ifade edilmiştir (Bozhinov & Panayotov, 1978).

İkinden İsyânı sırasında olayların yoğunlaştığı yerlerden birinin Razlık olması bölgenin Bulgaristan sınırına yakın olmasından kaynaklanıyordu. Örneğin isyanın başlangıcından bir gün sonra, 3 Ağustos'ta 100 kişilik bir Bulgar eşkıya grubu Cuma-i Bala'nın hat't-ı imtiyaza (Bulgaristan sınırına) yakın bir köyünden sınırın Bulgaristan tarafına geçmeye çalıştı. Ancak Osmanlı güçlerinin müdahalesi üzerine ancak bir kısmı Bulgaristan'a kaçabildi (TFR. I. SL. 16/1518)

Yunanistan sınırına yakın bazı mevkilerde ise nispeten daha az huzursuzluk oldu ve kısa sürede tam bir asayiş sağlandı. Kozana (Κοζάνη, 40.300059, 21.788338) , Naslıç (Νεάπολη, 40.312329, 21.373051), Kayalar (Kayılar, Πτολεμαΐδα, 40.512515, 21.680768) gibi merkezlerde alınan asayiş tedbirleri sayesinde gerek Müslüman ve gerekse de Rum nüfusun can güvenliği korundu (Y.PRK.ASK. 200/2, Lef 3) Kayalar Kaymakamı'nın raporundan anlaşıldığı kadarıyla eşkıya kırsaldaki bazı Bulgarları zorla isyana dahil etmişti (TFR. I.MN. 14/1398, Lef 6).

İkinden İsyânı sürerken olaylar kısmi olarak doğudaki Osmanlı Trakya topraklarına da sıçradı. Buradaki isyan hareketi genel isyandan 16 gün sonra 18 Ağustos'u 19 Ağustos'a bağlayan gece bugün Türkiye topraklarında bulunan ve Karadeniz'e kıyısı olan İğneada'da (41.877867, 27.988167) deniz fenerinin patlatılmasıyla başladı. 9 Eylül'e kadar süren isyan hareketinde bazı bombalama olayları, Müslümanlara yönelik cinayetler ve köy yakma olayları gerçekleşti. İkinden İsyânı sırasında bir yan isyan olarak gerçekleşen bu hareket Osmanlı kolluk güçleri



tarafından hızla bastırıldı. 8 Eylül itibarıyla bölgede tam asayiş sağlandı (Pehlivan, 2019).

### 3.2. Kruşevo’da İsyanın Gelişimi ve Sonuçlanması

İlinden İsyanı’nın Rumeli’de birçok yerleşimi etkilemesine karşın Pirlepe’nin (yaklaşık rakım 620m) yaklaşık 25km Batı yönünde dağlık bir mevki olan Kruşevo (Крушево, 41.370523, 21.249956, yaklaşık rakım 1.350m) kasabası, coğrafi şartlarından dolayı isyanın bastırılması uzadığı için daha sonraları bölgedeki Slav kökenli devletler tarafından sembolize edilmiştir. Bugün bir kasaba hüviyetinde olan Kruşevo’da İlinden isyanına atfen “Makedonium” (Споменик Илинден / Меморијален центар Македониум, 41.377465, 21.248359) adında fütüristtik tarzda bir anıt da dikilmiştir.

İsyanın başladığı 2 Ağustos günü dağlık, dik ve ulaşılması nispeten zor bir coğrafya olan Kruşevo’da hükümet konağı ve karakol sayıları 500’ü bulan (Adanır, 2001) Bulgar eşkiyası tarafından basıldı. Hükümet konağında bulunan devlet memurları hemen oracıkta şehit edildi (TFR. I. MN.14/1362, Lef 2). Baskın sırasında Kruşevo Nahiye Müdürü kasaba dışında olduğundan yerine tahrirat katibi Recep Efendi vekalet ediyordu. Recep Efendi eşkiya tarafından şehit edildi. Baba oğul polis memurları Hasan ve Hüseyin, kâtip Ferhat, tahsildar Baha ve telgraf çavuşu Şaban Bey de eşkiya tarafından katledilenler arasındaydı. Telgraf muhabere memuru Yaşar Bey ise ailesi ile beraber katliamdan kurtulmuştu ancak günlük eşyalarını bile yanına alamamıştı (Y.PRK.ASK. 200/39).

Nahiye merkezindeki müfreze hemen eşkiya ile çatışmaya tutuştu ve 1’i subay olmak üzere 7 şehit verildi. 8 asker de çatışmalarda yaralandı. Müfrezeden 35 asker ise Pirlepe’den gelen takviye kuvvetler sayesinde kurtarılarak nahiye dışına çıkarıldı (TFR. I. MN.14/1362, Lef 2). Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivinde bulunan bir kayda göre isyan çıktığı sırada Kruşevo’yu toplamda 47 kişilik bir müfreze koruyordu. Bu müfreze sabaha kadar eşkiya ile çatıştı ve eşkiyaya 50’ye yakın kayıp verdirdi (TFR.I.MN. 14/1398, Lef 2). Ancak sözü geçen müfrezenin, sayıları 500’ü bulan eşkiyayı tamamıyla dağıtması mümkün değildi. Dolayısıyla Pirlepe’den gönderilen muhtemelen yine zayıf takviyeler sayesinde bu müfrezeden 35 asker kurtarılabilir.

Hükümet memurlarına ve kasabadaki askeri müfrezeye saldıran Bulgar eşkiyası bölgenin Müslüman halkına da saldırdı. Bölge halkından Şerif Bey ve yanında bulunan 20 arkadaşının göndermiş olduğu telgrafa göre katliama uğrayan İslam köyleri adeta birer “kasaphane”ye dönmüştü. Yine bu telgrafta bildirildiğine göre bölgedeki hükümet memurlarının aileleri de Bulgar eşkiyası tarafından katledilmişti (BEO. 2132/159830, Lef 1-2). Osmanlı Devlet yazışmalarına yansıyan bazı hadiseler



durumu doğrular nitelikteydi. Bulgar eşkıyası tarafından katledilenler arasında birçok memurun ailesi olduğu gibi maktullerden biri 12 yaşında bir diğeri ise annesiyle beraber katledilen Tahrirat Katibi Recep Efendi'nin birkaç aylık evladıydı (TFR.I.MN. 14/1398, Lef 2). Ailesi ve birkaç aylık çocuğu ile katledilen Recep Efendi'in ailesinden bazıları Bulgar eşkıyasından 3 şakiyi öldürdüler. Bunun üzerine eşkıya Recep Efendi'nin aile fertlerini asarak idam etti (Y.PRK.ASK. 200/40).

Osmanlı mülki memurlarının katledilmesi ve akabinde müfrezenin çekilmek zorunda kalması sonucunda Kruşevo'da otorite bir süreliğine eşkıyaya geçti. Selanikli Şemseddin'in aktardığına göre Kruşevo'da meydanı boş bulan eşkıya kasabadaki Rum kilisesini sözde hükümet merkezi tayin etti. 4'ü Bulgar, 2'si Ulah ve 2'si de Rum olmak üzere 8 kişilik bir sözde bir idare meclisi oluşturuldu. Eşkıya sözde meclis vasıtasıyla ahalden isyan hareketini finanse etmek maksadıyla vergi adı altında haraç topladı (Selanikli Şemseddin, 1324). Ancak bu durum çok uzun sürmeyecekti. Piyade ve topçu birlikleriyle takviye edilen (Y.PRK.ASK. 200/45, Lef 5) Mirliya Bahtiyar<sup>8</sup> Paşa'nın kumandasındaki Osmanlı güçleri 12 Ağustos'ta Pirlepe (Y.PRK.ASK. 200/45, Lef 6), Kırçova ve Priplece (muhtemelen Прибилци, 41.271377, 21.199728) taraflarından Kruşevo'ya vararak nahiyeyi dört yandan kuşattılar. Evraktan anlaşıldığı kadarıyla Bahtiyar Paşa, Pirlepe'den hareket eden kuvvetlerin başındaydı. Bahtiyar Paşa'nın emrindeki güçler 5 nizamiye taburu, Preşova ve Muğla Redif Taburlarından birer bölük, 5'nci Nişacı Taburundan 40 ila 50 kişi arasında bir müfreze, dört kıta sahra topu, bir cebel bataryası ve bir bir bölük süvariden ibaretti (TFR. I. MN. 14/1385).

Osmanlı güçleri kasabayı kuşatırken Bahtiyar Paşa tarafından bölgenin muteber Hıristiyanlarından oluşturulan 3 kişilik bir heyet Kruşevo halkının çatışmalardan zarar görmemesi adına eşkıyaya teslim olma çağrısı yaptı. Eşkıya bu çağrıya yazılı olarak cevap verdi. Gönderilen mektupta eşkıya, teslim olmayacaklarını ve ölene kadar "silahlarıyla maksatlarını takip edecekleri"ni yazmıştı (TFR. I. MN. 14/1385).

Müteakiben eşkıya Kruşevo etrafında oluşturdukları mevzi ve siperlerden kolluk güçleri üzerine ateş açtı. Osmanlı tarafı ise siperler üzerine şarapnel atışı yaparak karşılık verdi. Üç dört saat süren çatışma sonucu eşkıya mevzilerini terk ederek Kruşevo içine kaçmak zorunda kaldı. Kruşevo'da evleri birer mevzi haline getiren eşkıya buralardan ateşe devam etti. Bulgar eşkıya ağaçtan imal ettiği toplar ile Osmanlı güçleri üzerine ateş açıyorsa da bu toplar ilk ateşlemede kendi kendilerine

<sup>8</sup> Mirliya Bahtiyar Paşa henüz 3 Ağustos sabahı saat dokuzda Yakova'dan üç ve Luma'dan dört nizamiye taburu olmak üzere toplam 7 taburluk bir kuvvetle Manastır'a doğru hareket etmişti (Y.PRK.ASK. 199/43). Bahtiyar Paşa daha 7 Temmuz'da saat iki buçukta Pirlepe'ye varmıştı (TFR.I.AS. 5/496)

tahrip oldular. İlk günkü çatışmalarda bir subay kılıcı ve madalya ele geçirildi. Kruşevo'nun güney kısmında Osmanlı askerine karşı çarpışan "Pitogolof" adlı meşhur bir çete çarpışmanın ilk gününde tamamıyla imha edildi. (Y.PRK.ASK. 200/23, Lef 8; TFR. I. MN. 14/1385). Ele geçirilen subay kılıcı ve madalya isyancılar arasında başka devlet subaylarının olduğuna bir delil sayılabilir<sup>9</sup>.

12 AĞustos'u 13 AĞustos'a bağlayan gece kasaba içinde yoğun çatışmalar yaşandı. Eşkiya tarafından cephaneliğe dönüştürülen evlerden bazıları çatışma sırasında infilak edince kasabada yangın ıktı. Ulah ve Rum kiliseleri de eşkiya tarafından yakıldı. Eşkiya, biri kasabanın batısından diğeri güney cihetinden iki defa huruç (kuşatmayı yarma) hareketi yapmayı denediyse de başarılı olamadı. Bunun zerine kasabanın kadınları ve kasaba halkından bazıları çatışma bölgesinin dışına çıkartıldı ve Osmanlı Devleti tarafından bunlara insani yardım sağlandı. Ayrıca boşalan evlerdeki eşyaların çevreden gelenler tarafından yağma edilmemesi için devriyeler oluşturuldu (Y. MTV. 249/97, Lef 2; TFR. I. MN. 14/1385).

12 AĞustos'u 13 AĞustos'a bağlayan gece yaşanan çatışmalarda Osmanlı güçleri iki şehit verdi ve bir askerle iletişim kesildi. Diğer yandan Osmanlı tarafının 4 de yaralı vardı. Bölgedeki İslam ahalisinden iki kişi şehit olmuş ve bir kişi de yaralanmıştı. atışmaların şiddetinden Bulgar tarafının kayıpları Osmanlı güçlerince sayılamamıştı. Ayrıca 9 tüfek, bir bayrak, bir kılıç, bir dinamit ve bir de sıhhi ekipman çantası ele geirilmışti. Diğer yandan eşkiyanın rehin aldığı bir Müslüman telgrafçı ve 8 ocuk da çatışmalar sırasında kurtarıldı (Y. MTV. 249/97, Lef 2; TFR. I. MN. 14/1385).

Ertesi gün eşkiyanın kayıpları da gün yüzüne çıkmaya başladı. Eşkiya ilk günkü çatışmalarda 100'e yakın kayıp vermişti (Y.PRK.ASK. 200/45, Lef 6). Mirliya Bahtiyar Paşa'nın güçleri operasyonun henüz ikinci gününde Bulgar eşkiyasını birçok mevziisini terk ile kasabanın bazı kısımlarına ve Bulgar kilisesine sığınmaya mecbur etmişti. Bunun zerine ikinci kez eşkiyaya teslim olma çağrısı yapan ancak bu çağrıya da olumlu bir cevap alamayan Bahtiyar Paşa, Kolordu Kumandanı Ömer Reşit Paşa'dan nasıl hareket etmesi gerektiğini sordu. Ömer Reşit Paşa ise vakit kaybetmeden kasabaya girilmesi, eşkiyanın kaçmasına izin verilmemesi, l veya diri ele geçirilmesi talimatını verdi (Y.PRK.ASK. 200/45, Lef 2).

13 AĞustos'ta eşkiyanın karşı koyma gücü iyiden iyiye düşmüştü. Morali bozulan eşkiya arasında bulunan Rum ve Ulah unsurlar birer birer teslim olmaya başladı. Aynı gün Kırçova'dan bölgeye ulaşan Kaymakam Hasan Bey komutasındaki

<sup>9</sup> Ancak bu subay kılıcı ve madalyanın Bulgar ordusuna ait olup olmadığı evrakta zikredilmemiştir. Daha nce Rumeli'de isyan çıkarmak üzere en az bir Rus subayın da bölgeye geldiği istihbaratı alındığından bulunan malzemelerin menşe ülkesi hakkında bir tahminde bulunulmadı (TFR.I.MN. 14/1343, Lef 3).

kuvvetler, Bahtiyar Paşa kuvvetlerine katıldı (Y.MTV. 249/97, Lef 4). Aynı gün Bahtiyar Paşa'nın kuvvetleri Kruşevo kasabasının içine girdi (Y.MTV. 249/97, Lef 3). Yine 13'ünde silahlı eşkıya haricinde kalan birçok Rum, Ulah ve Bulgar kadın çocuk çatışmalardan korunmak için beyaz bayraklar çekerek Osmanlı güçlerine sığındı. Tüm bu yaşananlara karşın aralarında meşhur bazı çete reislerinin de bulunduğu anlaşılın Bulgar eşkıyası teslim olmamakta direndi (A.MTZ.(04). 103/82, Lef 5).

14 Ağustos'a gelindiğinde Bahtiyar Paşa'nın elindeki kuvvetler 6 tabur piyade, 1 süvari bölüğü ve 2 top bataryası mevcuduna ulaşmıştı (COA, Y.PRK.ASK., 200/45, Lef 4). Aynı gün itibarıyla eşkıyanın kullandığı 1 kapaklı, 1 Martin Henry, 2 Gra, 8 yerli üretim Martin, bir Chassepot, çatışmalar sırasında şehit edilen bir askerden çalınan Mavzer tüfek ile kiraz ağacından imal edilmiş demir çemberli 2 top, 2 kılıç, 2 yatağan, bir kurşun kalıbı, bir cerrah çantası ve bir Mavzer kasaturası ele geçirildi. Ele geçirilenler arasında kırmızı atlas üzerine sarı ipek işlemeli bir bayrak da vardı (A.MTZ.(04). 103/82, Lef 9). Selanikli Şemseddin, Kruşevo'ya gerçekleşen ilk hareket sırasında kasabayı batıdan kuşatmakla görevli iki taburun bölgedeki gayrimüslim halkın engellemesi sonucu kendilerine belirlenen mevkie iki saat gecikmeli vardığını ve bu yüzden eşkıyanın önemli bir kısmının kuşatmadaki bu boşluktan yararlanarak kaçtığını söyler (Selanikli Şemseddin, 1324). İlk anda ele geçirilen silah ve malzemenin az olmasında bu durumun da payı bulunabilir.

Çatışmalarda Osmanlı tarafının bariz bir üstünlüğü vardı. 15 Ağustos itibarıyla Kruşevo'da ele geçirildikten sonra Pirlepe'ye gönderilen 114 eşkıyanın sağlam olan 111'i yanlarına verilen muhafızlarla Manastır'a doğru yola çıkarılmıştı. Bunların dışında yaralarından dolayı Kruşevo'dan gönderilmeyen 47 eşkıya da Bahtiyar Paşa kuvvetleri tarafından gözaltında tutuluyordu (A.MTZ.(04). 103/82, Lef 7). Ele geçirilen eşkıyalar silahlarını saklayarak teslim olmuşlardı. Yapılan sorgularda silahsız olduklarını iddia ediyorlardı. Bahtiyar Paşa'ya göre silahlar eşkıya tarafından çeşitli evlere gizlenmişti (Y.MTV. 111/3, Lef 2).

Osmanlı güçlerinin başarılı operasyonları sonucu genel asayişin sağlandığı Kruşevo'da 16 Ağustos itibarıyla dükkanlar da açılmaya başladı. Aynı gün devletin artık tamamen hakim olduğu Bulgar mahallesine girilerek 400 evde arama yapıldı. Arama yapan Osmanlı kuvvetlerine bölgedeki Bulgar papazlar ve Bulgar ileri gelenleri de dahil edildi. Bu aramalar sırasında Kruşevo'daki çatışmalara katılmak için kılık değiştirerek çevre bölgelerden kasabaya gelmiş 15 eşkıya daha yakalandı. Bahtiyar Paşa'nın değerlendirmesine göre hala 2 Bulgar çetesinin Kruşevo dahilindeki evlerde saklanması muhtemeldi. Ancak gerçekleştirilen sorgularda herhangi bir ipucu elde edilemedi (A.MTZ.(04)., 103/82, Lef 10).

Kruşevo'da genel asayişin sağlanmasından sonra Bahtiyar Paşa emrindeki kuvvetlerden üç tabur ile Manastır'a doğru yola çıktı. Bahtiyar Paşa 21 Ağustos'ta Manastır'a vardı (Y.PRK.ASK. 201/5). Bahtiyar Paşa daha sonra başka mevkilerdeki çatışmalara da komuta etti (İ.HUS. 109.52, Lef 1).

Selanikli Şemsettin'in aktardığına göre Kruşevo'da isyana katılan profesyonel komitacı sayısı 360 civarındaydı. Bunlar 12 çeteye ayrılmıştı. Kruşevo'nun yerli ahalisinden ise 1200 kişi Gra, Chassepot, Martin Henry gibi silahlarla donanarak eşkiyaya destek verdi. Kruşevo'da 200 dükkan, 500 ev, bir kilise ve bir de un fabrikası çatışmalar sırasında çıkan yangınlarda kullanılamaz hale geldi (Selanikli Şemseddin, 1324).

## 5. Sonuç

Sultan II. Abdülhamit döneminde yaşanan İinden İsyanı, Osmanlı Devleti'nin Rumeli topraklarında birkaç ay süren bir asayişsizliğe sebep olmuştur (Uzer, 1999). İsyanın amacı daha önce de çeşitli kaynaklara atfen belirtildiği gibi Rumeli'de yaygın bir karışıklık çıkararak Avrupa'nın büyük güçlerini Türklerin Rumeli'de asayişini sağlayamadığına ikna etmektir. Bulgar isyancılar bu amacına varmak için silahlı şiddet yöntemine başvurmuştur. Bu silahlı şiddet sadece Osmanlı askerine yönelik olmamış gerek isyan öncesinde ve gerekse de isyan sırasında Rumeli'de sakin Müslüman, Rum ve Ulah sivil halka da zarar verilmiştir. Köyler isyancılar tarafından yakılmış yer yer sivil halk katledilmiştir. Yaşanan ölüm olaylarının yanında tren yolları ve telgraf hatları gibi bölgenin altyapısı da tahrip edilmiştir. Şüphesiz ki İinden isyanından en çok zarar görenlerden biri de Bulgar asıllı yerel halk olmuştur. Zira isyana destek veren ve sayılarının 100.000'e yakın olduğu tahmin edilen Bulgar ahali ayaklanmanın bastırılması ile beraber kovuşturmaya uğramamak için sınırın Bulgaristan tarafına iltica etmiştir ve bunların büyük bir kısmı bir yıldan fazla Bulgaristan'da kalmıştır (Uzer, 1999).

Görüldüğü üzere tüm yaygınlığına ve şiddetine karşın İinden İsyanı, Osmanlı Devletince etkin bir şekilde ve kısa sürede bastırılmıştır. 2 Ağustos'ta başlayan ve hemen her mevkide 10 gün içerisinde bastırılan ilk girişimden sonra çeşitli mevkilerde isyanı alevlendirmek için yeni girişimler yapılmış ancak bu teşebbüsler de akamete uğramıştır. Hâsılı isyan Bulgarlar adına ciddi bir kazanç sağlamadığı gibi bölgedeki karışıklık ve altyapının tahribi Rumeli'de yaşayan tüm sivil unsurlar için hayatı zorlaştırmıştır. İsyan sırasındaki sivil katliamlarının Rumeli'de yaşayan çeşitli etnik unsurlar arasında düşmanlığı körüklediğine de hiç şüphe yoktur.

Ali Naci Karacan'ın Bulgar çetecilerden aktardığına göre İİinden İsyanı sırasında toplamda 240 çarpışma olmuştur. Bu çarpışmalar sırasında çetelere katılan 26.500 civarında yerel halktan yaklaşık 1000 kişi ölmüştür. Diğer yandan 4.694 profesyonel komitacı etkisiz hale getirilmiştir. Toplamda 12.440 ev yakılmış ve 5.122 kadının ırzına geçilmiştir. Karacan'ın ifade ettiği rakama göre kovuşturmayaya ya da misillemeye uğramaktan korktuğu için kaçan Bulgar ahalinin sayısı 70.835 kişidir (Karacan, 1934).

İİinden isyanı bugün gerek Kuzey Makedonya ve gerekse de Bulgaristan devletleri için sembolik önem arz eden bir olay olarak anılmaktadır. Kruşevo'daki anıtın yanı sıra Güney Kutbunda bir zirveye (-62.535694, -59.695278) İİinden adı verilmiştir (Справочник на Българските Географски Имена в Антарктика, 2020). İİinden İsyanın yıl dönümü olan 2 Ağustos günü Kuzey Makedonya'da her yıl "Cumhuriyet Günü" olarak hala kutlanmaktadır (Законот за празниците на Република Македонија). Ancak Osmanlı Arşiv Evrakı ışığında incelendiğinde İİinden İsyanı, bir kahramanlık hikâyesinden ziyade kısa sürede başarısızlığa uğratılmış bir kalkışma karakteri arz etmektedir. Bugün için anısına anıtlar dikilen Kruşevo'daki sözde özyönetim mevkideki az sayıda askerin ve idare memurlarının hatta küçük yaşta çocukların çok sayıdaki eşkiya tarafından katledilmesinden başlayarak Osmanlı güçlerinin coğrafi olarak zor bir mevkide olan bölgeye ulaşımına kadar geçen 10 günlük bir otorite boşluğundan başka bir şey değildir. Dahası bu hareketten en çok zararı gören yine bölgede yaşayan Bulgar asıllı siviller olmuştur.

## **Кайнакча**

### **A-) TELİF ESERLER, HATIRALAR VE BASIN**

Adanır, F. (2001). Makedonya Sorunu. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Aydın, M. (1989). Arşiv Belgeleriyle Makedonyada Çetecilik Faaliyetleri. Osmanlı Araştırmaları(9), s. 209-234.

Ayhan, R. (2016). Başbakanlık Osmanlı Arşiv Belgelerine Göre Makedonya'da Bulgar Çete Faaliyetleri (1870-1912), Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Beydilli, K. (1989). II. Abdülhamid Devrinde Makedonya Meselesine Dair. Osmanlı Araştırmaları 9, s. 77-99.

Bozhinov, V., & Panayotov, L. (Dü). (1978). Macedonia Documents and Materials. Sofya: Bulgarian Academy of Science.

- Bulgarian Bands in Macedonia. (1903, Ağustos 3). The Time, s. 3.
- Devlet-i Aliye ve Bulgaristan. (1903, Temmuz 26). Şura'y-ı Ümmet(33), s. 2.
- Glenny, M. (2012), The Balkans Nationalism, War, and the Great Powers 1804-2012. Toronto: House of Anansi Press Inc.
- Gencer, A. I. (1992). Berlin Antlaşması. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, Cilt 5, s. 516-517.
- Hacısalihoğlu, M. (2003). İttihadçılar ve Makedonya İhtilal Komiteleri: İttihad ve Terakki Hükümetinin Başlamasına Kadar İlişkiler, Pazarlıklar ve Sonuçları. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi, s. 101-117.
- Jelavich, B. (1999). History of The Balkans Twentieth Century (Cilt 2). Cambridge: Cambridge University Press.
- Karacan, N. A. (1934). Ya Hürriyet Ya Ölüm. İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi.
- Kurat, A. N. (2011). Türkiye ve Rusya XVIII. Yüzyıl Sonundan Kurtuluş Savaşına. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Özcan, A. (2007). Redif. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, Cilt 34, s. 524-526.
- Pehlivan, İ. (2019). Osmanlı'da Terör Bulgar Komitacıları ve Balkanlardaki İhtilal Faaliyetleri . Ankara: Karakum Yayınevi.
- Rossos, A. (2008). Macedonia and Macedonians: A History. California: Hoover Institution Press.
- Saygılı, H. (2016). Greek Band Activities in Macedonia Between 1904-1908: On a Hellenic Army History Monograph. Bulgarian History Review,, s. 237-244.
- Selanikli Şemseddin. (1324). Makedonya Tarihçe-i Devr-i İnkılab. İstanbul: Artin Asadoryan Matbaası.
- Şenuşık, P. (2017). Osmanlı Makedonyası'nda Şiddet Ve Nisan 1903 Olayları. Türkiyat Mecmuası, s. 289-303.
- Sezen, T. (2017). Osmanlıca Yer Adları. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü .
- The Situation in Macedonia. (1903, Ağustos 3). The Times(37149), s. s.
- The Times. (1903, Nisan 30). Balkan Crisis. 37069.
- Uzer, T. (1999). Makedonya Eşkiyalık Tarihi ve Son Osmanlı Yönetimi. Ankara: Türk Tarih Kurumu.



Законот за празниците на Република Македонија. (tarih yok). Makedonya İş ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. Nisan 25, 2020 tarihinde [http://www.mtsp.gov.mk/WBStorage/Files/zakon\\_praznici.pdf](http://www.mtsp.gov.mk/WBStorage/Files/zakon_praznici.pdf) adresinden alındı.

Справочник на Българските Географски Имена в Антарктика. (2020). Bulgaristan Dış İşleri Bakanlığı. Nisan 25, 2020 tarihinde <http://apcbg.org/gazet-bg.pdf> adresinden alındı.

## B. CUMHURBAŞKANLIĞI OSMANLI ARŞİV EVRAKI

17 Haziran 1903 tarihli Manastır Vilayeti evrağı, COA, TFR.I.MN. 11/1082.

25 Mayıs 1903 tarihli Umur-i Erkan-ı Harbiye Dairesi Üçüncü Şube tahrirati, COA, A.MTZ.(04)., 101/61, Lef 1.

9. Fırka Kumandanı Müşir İbrahim Paşa tarafından Başkitabete gönderilen 28 Eylül 1903 tarihli şifreli telgraf, COA, Y.PRK.ASK. 204/106.

Bulgaristan Komiserliği tarafından yazılan 7 Haziran 1903 tarihli evrak, COA, A.MTZ.(04) 77/1.

Debre Mutasarrıf ve Kumandanı tarafından Rumeli Müfettişliği'ne gönderilen 6 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, TFR.I.MN. 14/1363, Lef 1-2.

Görice Mutasarrıflığından Manastır Vilayeti'ne gönderilen 30 Haziran 1903 tarihli telgraf, COA, TFR.I.MN. 12/1779.

İİinden İsyanına dair Debre Mutasarrıfının raporu, COA, TFR.I.MN. 14/1398, Lef 7.

İİinden İsyanına dair Görice Kaymakamı'nın raporu, COA, TFR.I.MN. 14/1398, Lef 5.

İİinden İsyanına dair Kayalar Kaymakamı'nın raporu, COA, TFR.I.MN. 14/1398, Lef 6.

İİinden İsyanına dair Kırçova Kaymakamı'nın raporu, COA, TFR.I.MN. 14/1398, Lef 8.

İİinden İsyanına dair Manastır Merkez Kaymakamlığının raporu, COA, TFR.I.MN. 14/1398, Lef 2.

İİinden İsyanına dair Ohri Kaymakamlığı tarafından yazıldığı değerlendirilen rapor, COA, TFR.I.MN. 14/1398, Lef 1.

İİinden İsyanına dair Pirlepe Kaymakamlığının raporu, COA, TFR.I.MN. 14/1398, Lef 4.

Köprülü Kumandanı Miriliva İbrahim Paşa tarafından Rumeli Müfettişliği'ne gönderilen 7 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, TFR.I.AS. 5/496.

Kruşevo'da yaşanan olaylara dair Manastır Vilayeti evrağı arasındaki rapor, COA, TFR. I. MN., 14/1835.

Manastır'da Kaymakam Ragıp Bey tarafından Mabeyn Başkatipliğine gönderilen 21 Ağustos 1903 tarihli telgraf, Y.PRK.ASK 201/5.

Manastır Valiliği tarafından Dahiliye Nezaretine gönderilen 28 Haziran 1903 tarihli telgraf, COA, HR. TH. 286/102, Lef 2.

Manastır Valiliği tarafından Dahiliye Nezaretine gönderilen 28 Haziran 1903 tarihli telgraf, COA, HR. TH. 286/102, Lef 3.

Manastır Valisi Hazım Bey tarafından Sadaret'e gönderilen 26 Ağustos 1903 tarihli telgraf, Y.A.HUS. 455/66, Lef 2.

Manastır Vilayeti tarafından Rumeli Müfettişliğine gönderilen 1 Ağustos 1903 tarihli telgraf, , COA, TFR.I.MN. 14/1343, Lef 1.

Manastır Vilayeti tarafından Rumeli Müfettişliğine gönderilen 1 Ağustos 1903 tarihli telgraf, , COA, TFR.I.MN. 14/1343, Lef 2.

Manastır Vilayeti tarafından Rumeli Müfettişliğine gönderilen 31 Temmuz 1903 tarihli telgraf, COA, TFR.I.MN. 14/1343, Lef 3.

Manastır Vilayeti tarafından Rumeli Müfettişliğine gönderilen 4 Temmuz 1903 tarihli telgraf, COA, TFR. I. MN.14/1362, Lef 2.

Manastır Vilayeti'nden Rumeli Müfettişliği'ne gönderilen 6 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, TFR. I. MN.14/1362, Lef 1.

Manastır Vilayeti'nden Rumeli Müfettişliğine gönderilen 14 Temmuz 1903 tarihli telgraf sureti, COA, Y.A.HUS., 452/55.

Mirliva Bahtiyar Paşa tarafından Başkitabete gönderilen 8 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, Y.PRK.ASK. 200/45, Lef 7.

Mirliva Bahtiyar Paşa tarafından Mabeyn Baş Kitabetine gönderilen 8 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, Y.PRK.ASK. 200/45, Lef 3.

Mirliva Bahtiyar Paşa tarafından Mabeyn Baş Kitabetine gönderilen 9 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, Y.PRK.ASK. 200/45, Lef 5.

Mirliva Bahtiyar Paşa tarafından Mabeyn Baş Kitabetine gönderilen 5 Eylül 1903 tarihli telgraf, COA, İ.HUS. 109.52, Lef 1.

Mirliva Bahtiyar Paşa tarafından Seraskerliğe gönderilen 12 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, Y.PRK.ASK. 200/23, Lef 8.

Mirliva Bahtiyar Paşa tarafından Seraskerliğe gönderilen 15 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, Y.MTV. 111/3, Lef 2.

Mirliva Bahtiyar Paşa tarafından Seraskerliğe yazılan 13 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, Y. MTV. 249/97, Lef 2.

Mirliva Bahtiyar Paşa'nın 17 Ağustos tarihli telgrafının Erkan-ı harbiye Dairesindeki sureti, COA, A.MTZ.(04). 103/82, Lef 10.

Müşir Ömer Reşit Paşa tarafından Mabeyn Baş Kitabet Dairesine gönderilen 13 Ağustos şifreli telgraf, COA, Y.PRK.ASK. 200/45, Lef 2.

Ohri Kaymakamlığı tarafından Rumeli Müfettişliğine gönderilen 6 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, TFR.I.MN. 14/1304.

Ömer Reşit Paşa tarafından Erkan-ı Harbiye Dairesi'ne gönderilen 17 Ağustos (tarih kontrol) 1903 tarihli telgraf, COA, A.MTZ.(04). 103/82, Lef 9.

Ömer Reşit Paşa tarafından gönderilen ve COA Sadaret fonu içerisinde bulunan 15 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, A.MTZ.(04). 103/82, Lef 7.

Pirlepe Kumandanı Miralay Reşit Bey tarafından 14 Ağustos 1903 tarihinde Mabeyn Baş Kitabet dairesine gönderilen telgraf, COA, Y.PRK.ASK. 200/39 .

Pirlepe Kumandanı Miralay Reşit Bey tarafından Seraskerliğe gönderilen 13 Ağustos 1903 tarihli telgrafnamenin sureti, COA, Y.PRK.ASK. 200/45, Lef 6.

Pirlepe Kumandanı Miralay Reşit Bey tarafından Seraskerliğe gönderilen 14 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, Y.PRK.ASK. 200/45, Lef 4.

Pirlepe Kumandanı Miralay Reşit Bey tarafından Seraskerliğe gönderilen 14 Ağustos 1903 tarihli telgrafnamenin sureti, COA, A.MTZ.(04). 103/82, Lef 5.

Pirlepe Kumandanı Miralay Reşit Bey tarafından Seraskerliğe yazılan 13 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, Y.MTV. 249/97, Lef 3.

Pirlepe Kumandanı Miralay Reşit Bey tarafından Seraskerliğe yazılan 13 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, Y.MTV. 249/97, Lef 4.

Pirlepe Kumandanı Mirliva Reşit Paşa tarafından Mabeyn Başkitabet Dairesi'ne gönderilen 23 (13?) Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, Y.PRK.ASK. 200/40.

Pirlepe'den ahali namına refik ve 20 arkadaşı tarafından Sadaret'e gönderilen 4 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, BEO. 2132/159830, Lef 1-2.

Prizren'de Kaymakam Ragıp ve Kolağası Raşit Beyler tarafından Mabeyn Başkâtipliğine gönderilen 3 Ağustos tarihli telgraf, COA, Y. PRK. ASK. 199/43.

Razlık Kaymakamlığı tarafından Rumeli Müfettişliğine gönderilen 15 Haziran 1904 tarihli telgraf, COA, TFR.1.SL., 42/4189.

Razlık Kaymakamlığınca Siroz Mutasarrıflığı'na gönderilen telgrafın sureti ve Siroz Mutasarrıflığının tarafından Selanik Valiliğine yazılan 10 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, TFR.I.SL. 16/1556.

Razlık Mevki Kumandanı Miralay Salih Bey tarafından Rumeli Müfettişliğine gönderilen 28 Eylül 1903 tarihli telgraf, COA, TFR.I.SL. 20/1944, Lef 2.

Sadaret'ten Hariciye Nezareti'ne Gönderilen 3 Ağustos 1903 tarihli tezkire, COA, BEO, 2139/160368 Lef 1.

Sadaret'ten Ticaret ve Nafia Nezareti'ne gönderilen 10 Ağustos 1903 tarihli tezkire, COA, BEO, 2136/160195, Lef 1.

Selanik Valiliğinden Rumeli Müfettişliğine gönderilen 30 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, TFR.I.SL. 17/1680, Lef 3.

Selanik-Manastır Demiryolu Komiserliğinden Ticaret ve Nafia Nezareti'ne gönderilen 7 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, BEO 2136/160195, Lef 3.

Seraskerlik tarafından Ömer Reşit Paşa ve Pirlepe Kumandanlığı'na yazılan 13 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, Y.PRK.ASK. 200/23, Lef 3.

Seraskerlik'ten Sadaret'e gönderilen 9 Ağustos 1903 tarihli tezkire, COA, BEO 2136/160195, Lef 5.

Siroz Kaymakamlığı'ndan Baş Kitabet Dairesine gönderilen 16 Nisan 1903 rapor, COA, Y.PRK.UM., nr. 63/66.

Siroz Kaymakamlığı'ndan Baş Kitabet Dairesine gönderilen rapor, COA, Y.PRK.UM. 61/22.

Siroz Kaymakamlığı'ndan Baş Kitabet Dairesine gönderilen rapor, COA, Y.PRK.UM., 61/56.

Siroz Kaymakamlığı'ndan Baş Kitabet Dairesine gönderilen rapor, COA, Y.PRK.UM., nr. 60/113.

Siroz Kaymakamlığı tarafından anlaşıldığı kadarıyla Rumeli Müfettişliğine gönderilen 3 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, TFR. I. SL. 16/1518.

Siroz Kaymakamlığınca Selanik Vilayeti'ne gönderilen 26 Ağustos tarihli 1903 tarihli telgraf, COA, Y.PRK.UM. 66/61, Lef 1.

Siroz Mutasarrıflığı tarafından Rumeli Müfettişliğine gönderilen 28 Eylül 1903 tarihli telgraf, COA, TFR.I.SL. 20/1945.

Siroz Mutasarrıflığı tarafından Selanik Valiliği'ne yazılan 12 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, TFR.I.SL. 16/1563.

Siroz Mutasarrıflığı'ndan Rumeli Müfettişliğine gönderilen 29 Eylül 1903 tarihli telgraf, COA, TFR.I.SL, nr. 20/1963.

Siroz Mutasarrıflığından Rumeli Müfettişliğine gönderilen 26 Eylül 1903 tarihinde gönderilen telgraf, COA, TFR.I.SL. 20/1936, Lef 1.

Siroz Mutasarrıflığından Rumeli Müfettişliğine gönderilen 28 Eylül tarihli telgraf, COA, TFR.1.SL., nr.20/1945.

Siroz Mutassarıflığına gönderilen telgrafın 17 Temmuz 1903 tarihli seraskerlik sureti, COA, A.MTZ.(04). 99/88, Lef 1.

Tahsin Bey'in 7 Ağustos tarihli Telgrafının içeriğini 8 Ağustos'ta Rumeli Müfettişliğine bildiren Siroz Mutasarrıfı Rükneddin'in telgrafı, COA, TFR.1.SL. nr.16/1550.

Üçüncü Ordu Müşirliğinden Seraskerliğe gönderilen 11 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA. Y.PRK.ASK. 200/2, Lef 3.

Umum Ahali-i İslamiye Namına Şerif ve 20 Refiki tarafından Sadaret'e gönderilen 3 Ağustos 1903 tarihli telgraf, COA, BEO. 2132.159830 – Lef 1.

Üsküp Kumandanlığı tarafından Kosova Vilayeti'ne gönderilen 3 Ağustos 1903 tarihli telgraf ve Kosova Vilayeti tarafından Üsküp Kumandanlığına gönderilen 4 Ağustos 1903 cevabi tarihli telgraf, COA, TFR.I.KV 29/2842, Lef 1.

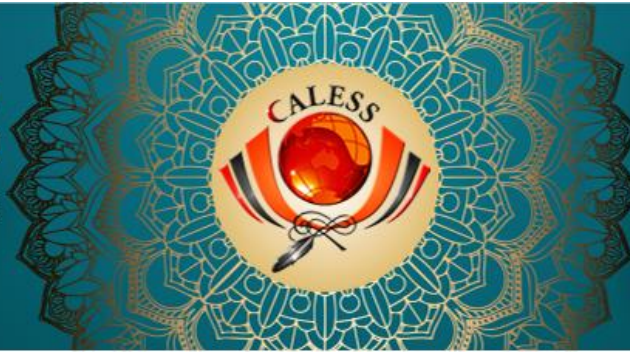
### **C. İSTANBUL BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ ATATÜRK KİTAPLIĞI**

İştib, Vodina, Kırçova ve Manastır haritasıdır. İstanbul: Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Matbaası. Arşiv No: Hrt\_Gec\_000153 - 912.565.11 ANK 912.565.11 ANK [t.y.] 1.

Memalik-i Osmaniyye: Manastır Vilayeti. (1300). İstanbul: Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Matbaası. Arşiv No: Hrt\_000073- 956.101.497.6 MEM 956.101.497.6 MEM 1300 1.

Selanik - Manastır - Kosova vilayetleri haritasıdır. (1300). İstanbul: Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Matbaası. Arşiv No: Hrt\_011043 - 912.496 SEL 912.496 SEL 1300.





## ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜREL MİRAS KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFOR ANALİZİ YOLUYLA İNCELENMESİ

Cemali Sarı<sup>1</sup> Abdulhalim Furkan Kılıç<sup>2</sup> Savaş Güven<sup>3</sup> Hasan Burak Yaşar<sup>4</sup>

### Anahtar Kelimeler

Kültürel Miras  
Kültürel Miras Algısı  
Metafor Yöntemi  
Üniversite Öğrencileri  
Akdeniz Üniversitesi

### Özet

Araştırmanın amacı, kültürel miras kavramı hakkında dersler alan öğrencilerin bu kavram hakkında ürettikleri metaforların incelenmesidir. Araştırmanın konusunu ise üniversite öğrencilerinin kültürel miras kavramına dair algıları oluşturmaktadır. Araştırmada her bir öğrencinin Kültürel Miras kavramına ilişkin bir metafor üretmeleri istenmiştir. Araştırmanın verileri, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Akdeniz Üniversitesi Turizm Fakültesi; Rekreasyon, Turizm Rehberliği, Turizm İşletmeciliği Bölümleri ile Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümünde öğrenim gören ve müfredatlarında Kültürel Miras kavramına ilişkin dersler alan ve bu dersleri alan 120 öğrenciden elde edilmiştir. Ancak toplanan veriler değerlendirilirken; metafor belirtmemiş, metafor belirtse dahi açıklaması olmayan ve anlamsız olan 16 form elenerek 104 form üzerinde analiz yapılmıştır. Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır, bulgular yüzde ve frekans değerleri ile ortaya konulmuştur. Katılımcılardan elde verilerin analizi neticesinde toplam 81 metafor ortaya çıkmıştır. Bu metaforlar ortak özelliklerine göre altı grupta toplanmıştır. Araştırmada, kültürel miras kavramına en çok "Gelenek ve Görenek" metaforunun üretildiği belirlenmiştir.

### Makale Bilgisi

Gönderim Tarihi: 05.05.2020

Kabul Tarihi: 23.06.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 28.06.2020

**APA'ya göre alıntılama:** Sarı, C., Kılıç, A.H., Güven, S. ve Yaşar, H.B. (2020). Üniversite öğrencilerinin kültürel miras kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(1), 334-353.

**Cited as (APA):** Sarı, C., Kılıç, A.H., Güven, S., & Yaşar, H.B. (2020). Significant events during the 11inden uprising based on the Ottoman archive papers. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(1), 334-353.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Coğrafya Bölümü, Türkiye, e-posta: csari@akdeniz.edu.tr

<sup>2</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Coğrafya Bölümü, Türkiye, e-posta: furkankilic@outlook.com

<sup>3</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Coğrafya Bölümü, Türkiye, e-posta: savasgvn7@gmail.c om

<sup>4</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Coğrafya Bölümü, Türkiye, e-posta: Burakyasar131@gmail.com



## INVESTIGATION OF THE PERCEPTIONS OF UNIVERSITY STUDENTS ABOUT THE CONCEPT OF CULTURAL HERITAGE BY METAPHOR ANALYSIS

### Keywords

Cultural Heritage  
Perception of Cultural Heritage  
Method of Metaphor  
University Students  
Akdeniz University

### Abstract

The purpose of the research is to examine the metaphors produced by students who take lessons about the concept of cultural heritage. However, the subject of study includes that university students create a perception about the concept of cultural heritage. In the research it has been said to each student the derivation a metaphor about the concept of Cultural Heritage. The data of the research, Akdeniz University Tourism Faculty in the fall semester of 2019-2020 academic year; It has been obtained from 120 students who study in Recreation, Tourism Guidance, Tourism Management Departments and Faculty of Letters, Geography Department and who take courses in their curriculum related to the concept of Cultural Heritage. However, while evaluating the collected data; 16 forms that did not specify metaphors, even if they stated metaphors, which were not explained and were meaningless were eliminated and analyzed on 104 forms. In this study, phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods, was used, the findings were presented with percentage and frequency values. As a result of the analysis of the data obtained from the participants, a total of 81 metaphors emerged. These metaphors are grouped in six groups according to their common characteristics. In the research, it was determined that the metaphor of "Tradition and Custom" was produced mostly to the concept of cultural heritage.

### Article Info

Received: 05.05.2020

Accepted: 23.06.2020

Online Published: 28.06.2020

## 1. Giriş

Kültür insanlar ile doğanın arasında gelişen mücadele sonucunda ortaya çıkan maddi ve manevi olguların tümü olarak ifade edilir. Kültür insanların yaşam biçimlerini oluşturan ve etkileyen tüm aktörlerdir. Milletlerin kültürleri sadece yazılı ve sözlü eserlerden ibaret değildir. Milletlerin ortak olarak uydukları örf ve adetler, onların milli şahsiyetlerinin temelini teşkil eder. Kültür denildiğinde; müzik, resim, dans, mimari gibi sanatlar da akla gelmektedir. Tüm bunlar kültürel mirasın temeli ve yapıtaşlarıdır (Kaplan, 1999). İnsanın dünyaya geldiği ve yetiştiği ulusal kültür ortamının etkisinde olduğu kadar evrensel kültür ortamının da etkisinde kaldığıdır.

İnsanoğlunun kendi kültüründen miras kalanlara yenilerini ekleyerek kültürünü zenginleştirdiğini vurgulayan Özlem, kültürün temel özelliklerinden birini Leibniz'in sözleriyle "geçmişin yükünü taşımak ve geleceğe gebe olmak" şeklinde açıklamaktadır. Bununla birlikte, kültür kavramını geçmişin mirası olarak sınırlamanın kültür tutuculuğu ya da kültür gericiliğini de beraberinde getireceği, özünde bu kavramın bizlerin bugün belki de geçmişte hiç örneği bulunmayan yeni düşünce, yaşama ve eylem türleri yaratmamızla kapsamı geleceğe doğru genişleyen bir kavram olduğu belirtilmektedir (Özlem, 2000). UNESCO tarafından düzenlenen Dünya Kültür Politikaları Konferansı Sonuç Bildirgesi'nde yer alan kültür tanımına göre "en geniş anlamıyla kültür, bir toplumu ya da toplumsal bir grubu tanımlayan belirgin maddi, manevi, zihinsel ve duygusal özelliklerin bileşiminden oluşan bir bütün ve sadece bilim ve edebiyatı değil, aynı zamanda yaşam biçimlerini, insanın temel haklarını, değer yargılarını, geleneklerini ve inançlarını da kapsayan bir olgu" dur (UNESCO, 1982).

Bir ulusun veya ülkenin kültürel kimliğini oluşturan, tanımlayan, destekleyen veya gösteren, bir ulus veya ülkenin "diğer" veya "öteki" olarak gördüğü uluslar veya ülkeler karşısındaki farklılığını ve varlığını belgeleyen, kültür tanımlamasının içine giren bütün ulusal yaratılar, kazanımlar ve maddesel varlıklar kültürel mirası oluşturur. Kültürel miras ile elde edilen birikimler ve tüm değer yargıları ulusların farklılığı ve benzerliğinde görülebilmektedir (Oğuz, 2001). Kültürel miras, geçmişle gelecek arasında köprü kuran, kimlik sorununu çözebilen, tarih ve aidiyet bilinci yaratan, kuşaklararası iletişimi sağlayan değerlerdir. Bu değerlerin yok olması ya da azalması, toplumdaki iletişimi ve dayanışmayı zayıflatmakta, giderek kimlik bunalımı ya da bir yere ait olamama duygusunu ortaya çıkarmaktadır. Kültürel mirasın korunması, ulusların kimlik sorunları tartışmalarının temelini oluştururken, söz konusu değerlerin insanlığın ortak mirası olduğu, başka bir ifade ile ulus ötesi niteliğe sahip olduğu ve bu çerçevede korunmaları gerektiği de unutulmamalıdır (Kiper, 2004). İnsanın bilinen tüm zaman dilimleri içinde yaşadığı, biriktirdiği, geliştirerek yeni sentezlerle var oluşunu sürdürdüğü, zenginleştirerek ve sürekliliğini sağlayarak kendinden sonrakilere aktardığı veriler dizisi olarak kabul edilen kültürel miras, insanoğlunun bir anlamda yaşam karşısındaki duruşu, varlığının kanıtı olarak nitelendirilebilmektedir (Yıldız ve Derman, 2018). Kültürel miras sadece insanların kendilerini tatmin etme, trendleri takip etme ve deneyim kazanma ihtiyaçlarını değil aynı zamanda aidiyet duygusunu da ön plana çıkartmaktadır. Aidiyet duygusu kültürel kimliği desteklemektedir (Henderson, 2002). Avrupa Konseyi ise kültürel mirası, "insanların sürekli değişen değerlerinin, inançlarının, bilgilerinin ve geleneklerinin bir ifadesi ve yansıması olarak mülkiyetten ayrı olarak tanımladıkları

geçmişten miras kalan kaynaklar” olarak tanımlamaktadır. Kültürel mirasın, zaman içerisinde insanlar ile yerler arasındaki etkileşim neticesinde oluşan çevrenin tüm öğelerini içerdiği belirtilmektedir (Council of Europe, 2005).

Miras ise, bir neslin kendinden sonra gelen nesile bıraktığı değerler olarak tarif edilmektedir (Aliağaoğlu, 2004).

## 2. Yöntem

### Araştırma Yöntemi

Yapılan bu çalışmada Akdeniz Üniversitesi Turizm Fakültesi bünyesinde bulunan Turizm İşletmeciliği, Rekreasyon Yönetimi ve Turizm Rehberliği bölümlerinde okuyan öğrenciler ile Edebiyat Fakültesi bünyesinde yer alan Coğrafya Bölümü öğrencilerine metafor analiz yöntemi ile Kültürel Miras kavramını açıklamaları istenmiş ve çıkan sonuçlar incelenmiştir. Türk Dil Kurumu “metafor” sözcüğünün kökenini Fransızca “métaphore” sözcüğüne dayandırmış ve kavram karşılığı olarak “mecaz” kelimesini vermiştir. Mecaz sözcüğünü ise “Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma, metafor; Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz” şeklinde tanımlamıştır (Demir Atalay, Durdukoca, 2005). Her dilde, anlatımı güçlendirmek, canlı kılmak için yararlanılan söz sanatlarından biri, benzetmedir. Benzetme; bir nesnenin niteliğini, bir eylemin özelliğini daha iyi anlatabilmek için bir başka nesne ve eylemlerden yararlanarak, onu anımsatma yoluyla gerçekleştirilir. Benzetmeler, metaforların ilk aşamasıdır. Metaforlar, benzetmelerde olduğu gibi, anlatılmak istenilen kavram, onunla bir yönden benzerliği olan başka bir kavramla anlatılmaya çalışılır. Metaforlar, genellikle söylemi süslemeye yönelik söz sanatından ibaret sayılır, ama önemi bundan çok daha fazladır. Metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımıza yardım eden bir düşünme ve görme biçimi anlamına gelir. Son zamanlarda metaforların belli başlı sosyal ortamlardaki faaliyetlere nasıl rehber olduğu, inançları, tutumları ve değerleri nasıl şekillendirdiği, örgütsel süreçleri nasıl gösterdiği ve örgütsel yaşamın oluşturulmasında nasıl vurgulandığına ilgi artmıştır (Çelikten 2006). Metafor, bir şeyin başka bir şeyin yerini tutması; bir şeyi başka bir şeyin yerine kullanma anlamına gelmektedir (Bakırcıoğlu, 2012). Benzetmeler, metaforların ilk aşamasıdır. Metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımıza yardım eden bir düşünme ve görme biçimi anlamına gelir. Sözelimi, çeşitli alanlarda yapılan araştırmalar göstermiştir ki metafor, düşünme biçimi, dil ve bilim üzerinde olduğu kadar, insanın kendini ifade edişi üzerinde de biçimlendirici bir etki yaratmaktadır (Morgan, 1980). Öğrencilerin düşünceleri ve bunları ifade ediş biçimleri

incelendiğinde, soyut kavramlar ile bilinen somut şeyler arasında ilişki kurarak açıklamalar yapmaya çalıştıkları görülmektedir. Dağarcığında var olan bilgi, beceri ve tutumlarla hareket eden öğrenciler, soyut kavramlar ile bilinen somut şeyler arasında ilişki kurarak düşüncelerini ifade etmede metaforik yapılar oluştururlar (Saban, 2005). Metafor (mecaz), bir kavram veya bir terimin belirli bir benzerliği ifade etmek amacıyla farklı bir içeriğe uygulandığı dil formudur. Metafor analizi yönteminde üretilen metafor herkesin bildiği bir kavramdır. Bu kavramın bilinen bir özelliğini kullanarak açıklanmak istenen kavramın bir özelliğine benzeterek kısa yoldan anlatmaktır. Nitel bir araştırma aracı olan metafor analizi, araştırmacılara, kavramsal metaforları inceleme imkânı vererek belirli bir konunun düşünce kalıplarını ve anlayışlarını anlama olanağı sağlamaktadır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, “birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını tanımlamaktadır (Creswell, 2016).

### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın evrenini oluşturan grup Turizm Fakültesi öğrencileri ve Coğrafya Bölümü son sınıf öğrencileridir. Turizm Fakültesinde belli bölümlere uygulanması ve sadece Coğrafya son sınıf öğrencilerine uygulanmasındaki temel faktör bu öğrenci evreninin bölüm derslerinde Kültürel Miras kavramıyla alakalı birçok veriye ulaşmaları ve ders içeriklerinde bu konuya değinilmesidir. Derslerinde bu terimi öğrenen öğrencilerin Kültürel Miras kavramına ilişkin metafor üretmeleri daha sağlıklı ve daha isabetli olacağı varsayımından böyle bir seçim yapılmıştır. Çalışma; 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde ders gören 120 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. 120 form arasında 16 adet form araştırmacı/ lar tarafında yetersiz, açıklamasız veya işleme alınmayacak metaforlar oldukları saptanmıştır. Bu 16 form elenmiş ve çalışma dışarısında bırakılmıştır. Analizler 104 form üzerinden gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın amacı ve incelenmek istenilen konu doğrultusunda bir anket hazırlanmıştır. Bu ankette öğrencilere demografik özellikleri sorulmuştur. Daha sonra ise kültürel miras hakkında bir açık uçlu soru ve o soruya neden öyle bir cevap verdikleri hakkında bir diğer açık uçlu soru yer almaktadır. Turizm Fakültesinde gerçekleştirilen anketler yüz yüze ve ders saatleri dışarısında gerçekleştirilmiş olup Coğrafya bölümüne uygulanan anketler sınıf ortamında 10 dakikalık süre verilerek yapılmıştır. Ankete katılmak isteyen öğrencilere ilk önce metafor kavramı açıklanmış ve sonra anket içerisinde “benim için kültürel miras..... gibidir çünkü, .....” soru

yöneltilmiştir. Burada yer alan “..... gibidir” cümlesi ile metafor ve kaynağı hakkında, “ Çünkü ..... ” den sonra ise metafora yüklenen anlam ve nedeni tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada yer alan bu cümleler çalışmanın veri kaynağını temsil etmektedir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi; kodlama ve ayıklama, kategori oluşturma, geçerlilik ve güvenilirlik, verilerin analizi ve son olarak verilerin yorumlanmasıdır. Kodlama ve ayıklama kısmında formlarda yer alan metaforlar araştırmacı/ lar tarafında incelenmiştir. Veriler değerlendirilirken metafor verilmeyen, metaforun açıklaması verilmeyen ve anlamsız metaforları olan formlar ayıklanmıştır. Ayıklama sonucu olarak 16 form iptal edilmiş, veri analizi 104 form üzerinden gerçekleştirilmiştir. Geçerli kabul edilen 104 formdan öğrencilerin toplamda 81 metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin kültürel miras kavramı hakkında ürettikleri metaforlar ve gerekçeleri ele alınarak belli başlı gruplar üretilmiştir. Bunlar; çekicilik açısından, tarihi açıdan, aydınlatıcı bir unsur olarak, toplumsal bir unsur olarak, yaşamsal bir unsur olarak ve önem açısından kültürel miras olmak üzere 6 grup geliştirilmiştir.

*Birinci grupta* yer metaforların gerekçeleri genellikle durdukça değerlendirildiği, az bulunduğu ve güzel olduğu yönündedir. Bu nedenle bu grupta yer alan metaforlar çekicilik açısından kültürel miras kategorisinin altında toplanmıştır.

*İkinci grupta* yer alan metaforların gerekçeleri genellikle geçmişe ışık tuttuğu, geçmiş hakkında bilgi verdiği ve baktıkça tarihin görüldüğü yönündedir. Bu nedenle bu grupta yer alan metaforlar tarihi açıdan kültürel miras kategorisinin altında toplanmıştır.

*Üçüncü grupta* yer alan metaforların gerekçeleri genellikle kültürü yansıttığı, geleceğe ışık tuttuğu ve yol gösterdiği yönündedir. Bu nedenle bu grupta yer alan metaforlar aydınlatıcı bir unsur olarak kültürel miras kategorisinin altında toplanmıştır.

*Dördüncü grupta* yer alan metaforların gerekçeleri genellikle toplum geleceğine yön verdiği, nesilden nesile aktarılması gerektiği ve insanlığın ortak değeri olduğu yönündedir. Bu nedenle bu grupta yer alan metaforlar toplumsal değerler açısından kültürel miras kategorisinin altında toplanmıştır.

*Beşinci grupta* yer alan metaforların gerekçeleri genellikle koruyup kollanması gerektiği, ihtiyaç duyulduğu ve vazgeçilmez olduğu yönündedir. Bu nedenle bu

grupta yer alan metaforlar yaşamsal değerler açısından kültürel miras kategorisinin altında toplanmıştır.

*Altıncı grupta* yer alan metaforların gerekçeleri genellikle geçmişten günümüze aktarıldığı, değerli olduğu ve korunması gerektiği yönündedir. Bu nedenle bu grupta yer alan metaforlar önem açısından kültürel miras kategorisi altında toplanmıştır.

Bu arada metafor ve metaforun kaynağı arasındaki ilişkiler değerlendirilerek uygun kategoriler oluşturulmuş, kategorilerin yüzdelik dağılımları belirlenmiştir. Yaşamsal değerler açısından kültürel miras kategorisi ve Tarihi açıdan kültürel miras kategorisi 18'er metafor ile en fazla metafora sahip olan iki kategori oluyor. Bunlardan sonra Toplumsal değerler açısından kültürel miras kategorisi 17 metafor ile, Çekici bir unsur olarak kültürel miras kategorisi 15 metafor ile, Önem açısından kültürel miras kategorisi 9 metafor ve Aydınlatıcı bir unsur olarak kültürel miras kategorisi de 5 metafor ile gruplanmaktadır.

Verilerin analizi aşamasında 81 metafor ve 6 kategoriye temsil eden katılımcı sayıları (f) ve yüzdelik oranları (%) hesaplanmıştır. Çalışma içerisinde (f) kişi sayısını belirtmektedir.

### 3. Bulgular

Ankete katılmayı kabul eden öğrencilerin demografik özellikleri ise şöyledir; %51 (53) kadın ve %49 (51) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların %45.2'si (47) 18-21, %50'si (52) 22-25, %3.8'i (4) 26-29 ve %1'i (1) 30-33 yaş aralığındadır. Ankete katılmayı kabul eden toplam 104 öğrencinin bölümlere dağılımı ise; Turizm Rehberliği %30.8 (32), Coğrafya %29.8 (31), Turizm İşletme %25 (26) ve Rekreasyon %14.4 (15) şeklindedir (Tablo 1).

**Tablo 1.** Katılımcıların Yaş, Cinsiyet ve Bölümlere Dağılımı

	Yaş		Cinsiyet		Bölüm			
	F	%	F	%	F	%		
18-21	47	45.2	Kadın	53	51.0	Coğrafya	31	29.8
22-25	52	50.0	Erkek	51	49.0	Turizm Rehb.	32	30.8
26-29	4	3.8				Turizm İşlet.	26	25.8
30-33	1	1				Rekreasyon	15	14.4
<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100</b>

Katılımcıların anne eğitim düzeyine bakıldığında çoğunluğunun %39.4 (41) ile ilkökul mezunu olduğu görülür. %11.5 (12) olan okuma yazma bilmeyenler ile birlikte yarısından fazlası ya ilkökul ya da okuma yazma bilmediği şeklindedir. Katılımcıların



anne eğitim düzeyi %26.9 (28) lise, %12.5 (13) ortaokul, %8.7 (9) ön lisans/lisans, %1 (1) lisansüstü olarak sıralanmaktadır. Katılımcıların baba eğitim düzeyine bakıldığında ise çoğunluğunun %33,7 (35) ilkokul mezunu olduğu görülür. %2.9 (3) okuma yazma bilmeyenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların baba eğitim düzeyi %33,7 (35) lise, %15,4 (16) ortaokul, %13,5 (14) ön lisans/lisans, %1 (1) lisansüstü olarak sıralanmaktadır. Toplumumuzda çocuk; geleneğini, saygıyı ve sevgiyi de anneden öğreniyor. Çocukluk döneminde ilk eğitimin anneden alınması ve çocuğun yetişmesinde annenin rolü düşünüldüğünde katılımcıların çoğunluğunun annesinin ilkokul mezunu ya da okuma yazma bilmemesi üzerinde dikkatle durulmalıdır. Toplumsal gelişimize katkı sunan diğer dinamikler gibi kadınların baskın erkek toplumunda çocuklarına kültürel miraslarımız hakkında ne denli özenli ve geniş perspektif kazandırabilir? Annelerimiz, kadınlarımız nitelikli eğitim almalı ki geleceğimizin teminatı olan çocuklarımız ilk eğitimlerini iyi alsınlar, geleneklerine, örf ve adetlerine hassasiyeti daha ilk yuvalarından aşılansınlar (Tablo 2).

**Tablo 2.** Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim	Anne		Baba	
	F	%	F	%
Okur Yazar Değil	12	11,5	3	2,9
İlkokul	41	39,4	35	33,7
Ortaokul	13	12,5	16	15,4
Lise	28	26,9	35	33,7
Üniversite / Yüksekokul	9	8,7	14	13,5
Lisansüstü	1	1,0	1	1,0
<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100</b>	<b>104</b>	<b>100</b>

Öğrencilerin aylık gelirlerine göre dağılımına bakıldığında; %31.7 (33) öğrenci aylık gelirin 2000-2500 tl arasında, %20.2 (21) öğrenci ise 3000-3500 tl arasında ve %26.9 (28) öğrencinin de 3500 tl üzerinde aylık geliri olduğunu görülmektedir. %18.3 (19) öğrenci 1000-1500 tl arasında, %2.9 (3) öğrenci 1000 tl altında aylık kazançlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir (Tablo 3). Bu sonuçlara bakıldığında büyük bir şehirde tek başına yaşayan bir üniversite öğrencisinin kültürel alanları, ulusal sit alanlarını ziyaret etmesi maddi imkanlar bakımında pek de zor görünmüyor. Ancak kültürel miras objelerimizin çekiciliğinin artırılması ve gençlere yönelik o alanlar da kültürel faaliyetlerin yapılması gerekmektedir. Bu gibi aktiviteler neticesinde gençlerimiz koruyup kollamayı amaçladıkları ve geleceğe aktarmak istedikleri

kültürel mirasımızı daha yakından tanımış ve onu tamamen sahiplenmiş olurlar. Katılımcıların anne mesleğinin büyük çoğunluğunu ev hanımı oluştururken baba mesleğinin ise işçi olduğu görülmektedir (Tablo 3).

**Tablo 3.** Anne, Baba Mesleği ve Aylık Gelire Dağılımı

	Anne Mesleği		Baba Mesleği		Aylık Gelir			
	F	%	F	%	F	%		
Ev Hanımı	67	64.4	İşçi	22	21.2	0-500 TL	3	2.9
İşçi	7	6.7	Memur	15	14.4	1000-1500 TL	19	18.3
Memur	8	7.7	Esnaf	13	12.5	2000-2500 TL	33	31.7
Esnaf	3	2.9	Çiftçi	7	6.7	3000-3500 TL	21	20.2
Çiftçi	2	1.9	İşsiz	4	3.8	3500 TL ve üzeri	28	26.9
İşsiz	1	1.0	Diğer	43	41.3			
Diğer	16	15.4						
<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100</b>

Araştırmanın ana temalarından birisini oluşturan soru da katılımcıların Akdeniz Üniversitesine şehrsel yerleşmelerden mi geldikleri yoksa kırsal yerleşmelerden mi geldikleri olmuştur. Araştırmanın evrenini temsil eden öğrenci grubunun %54,8'ü (57) şehrsel yerleşme olan il merkezlerinden gelirken, %45,2 (47) öğrenci ise kırsal yerleşme statüsünde olan mahallelerden geldiklerini belirtmişlerdir (Tablo 4).

**Tablo 4.** Katılımcıların Geldikleri Yere Göre Dağılımı

Katılımcıların Yaşadığı Yer		
	F	%
İl Merkezi	56	53.8
İlçe	30	28.8
Mahalle-Köy	17	16.3
Yurtdışı	1	1
<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100</b>

Üretilen metaforların kavramsal gerekçeleri ile metaforları üreten öğrencilerinin demografik özellikleri arasında yakın bir bağın olduğu gözden uzak tutulmamalıdır.

Geçerli kabul edilen 104 formdan öğrencilerin toplamda 81 metafor ürettikleri tespit edilmiştir (Tablo 5).

**Tablo 5.** *Kültürel Miras Kavramına Yönelik Oluşturulan Metaforlar*

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu temsil eden öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu temsil eden öğrenci	
		F	%			F	%
1	Gelenek ve Görenek	10	9,60	42	Parlayan yıldız	1	0,96
2	Antik Kentler	4	3,90	43	Güneş	1	0,96
3	Hazine	3	2,92	44	Kitap	1	0,96
4	Değerler Bütünü	3	2,92	45	Ağaç	1	0,96
5	Çocuk	2	1,92	46	Canlı Nesne	1	0,96
6	Aile	2	1,92	47	Zaman	1	0,96
7	Şarap	2	1,92	48	Anılar	1	0,96
8	Ev	2	1,92	49	Anıtkabir	1	0,96
9	Mimari Yapılar	2	1,92	50	Topkapı Sarayı	1	0,96
10	Miras	2	1,92	51	Anıtlar	1	0,96
11	Gaz lambası	2	1,92	52	Geçmişin Eserleri	1	0,96
12	Organizma	1	0,96	53	Geçmişin Aynası	1	0,96
13	Anne	1	0,96	54	Ören Yerleri	1	0,96
14	Kadın	1	0,96	55	Vazo	1	0,96
15	Altın	1	0,96	56	Yapıtışı	1	0,96
16	Zincir	1	0,96	57	Tarih	1	0,96
17	Anadolu Mutfağı	1	0,96	58	Heykel	1	0,96
18	Yetim Çocuk	1	0,96	59	Anı Defteri	1	0,96
19	Tarihi Değerler	1	0,96	60	Geçmişin Yansıması	1	0,96
20	Toplumun Kimliği	1	0,96	61	Yıkılmış Harabeler	1	0,96
21	Örf ve Adet	1	0,96	62	Varlık	1	0,96
22	Üzüm	1	0,96	63	Bağ	1	0,96
23	Yemekler	1	0,96	64	Köprü	1	0,96

24	Kültürel Birikim	1	0,96	65	Zaman Makinası	1	0,96
25	Meyve	1	0,96	66	Tecrübe	1	0,96
26	Dil	1	0,96	67	Aile Yadigârı	1	0,96
27	Aile Büyükleri	1	0,96	68	Dipsiz Göl	1	0,96

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu temsil eden öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu temsil eden öğrenci	
		F	%			F	%
28	Maddiyat	1	0,96	69	Su	1	0,96
29	Güzellik	1	0,96	70	Arkeolojik Yapıtlar	1	0,96
30	Silgi	1	0,96	71	Kapadokya	1	0,96
31	Kedi Yavrusu	1	0,96	72	Beyin	1	0,96
32	Tarihin Gözyaşı	1	0,96	73	Saat	1	0,96
33	Turizm	1	0,96	74	Halı	1	0,96
34	Eskimeyen bir Film	1	0,96	75	Çiçek Bahçesi	1	0,96
35	Kaçıran Eserler	1	0,96	76	Kağrı	1	0,96
36	Kütüphane	1	0,96	77	Coğrafyamızın Geçmişi	1	0,96
37	İnsan	1	0,96	78	Paha biçilmez değerler	1	0,96
38	Müzik	1	0,96	79	Genç ve yaşlı insanlar	1	0,96
39	Sandık	1	0,96	80	Annemden Kalan Yüzük	1	0,96
40	Annemin Porselen Takımı	1	0,96	81	Soyut - Somut Unsurlar	1	0,96
41	Bayrak Yarışı	1	0,96				
<b>Toplam</b>						<b>104</b>	<b>100</b>

Katılımcıların kültürel miras kavramı hakkında ürettikleri metaforlar ve gerekçeleri ele alınarak belli başlı gruplar üretilmiştir.

**Tablo 6.** *Toplumsal Değerler Açısından Kültürel Miras Metaforları*

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu temsil eden öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu temsil eden öğrenci	
		F	%			F	%
1	Gelenek ve görenek	10	34,48	10	Bayrak yarışı	1	3,44
2	Değerler bütünü	3	10,34	11	Zincir	1	3,44
3	Aile	2	6,89	12	Dil	1	3,44
4	Anadolu mutfağı	1	3,44	13	Aile büyükleri	1	3,44
5	Yetim bir çocuk	1	3,44	14	Maddiyat	1	3,44
6	Tarihi değerler	1	3,44	15	Toplum ve coğrafya geçmişi	1	3,44
7	Toplumun kimliği	1	3,44	16	Aile büyüğünün saati	1	3,44
8	Adetler	1	3,44	17	Kültürel birikim	1	3,44
9	Genç ve yaşlı insanlar	1	3,44				
<b>Toplam</b>						<b>29</b>	<b>100</b>

Tablo 6’da toplumsal değerler açısından kültürel miras kategorisinde yer alan metaforlar verilmektedir. Bu kategoride 29 öğrencinin 17 metafor ürettiği görülmektedir. En fazla üretilen metaforlar; gelenek ve görenek (10), değerler bütünü (3) ve aile (2) metaforlarıdır. Bu metaforların geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir.

**Bana göre kültürel miras nesilden nesile aktarılan gelenek ve görenekler gibidir. Çünkü;** kültürel miras yaşayan canlı misalidir. Değerlerimize ne kadar değer verir ve yaşatırsak örf, adet ve eskilerimiz o kadar unutulmaz. .... **ailenin büyüğünden kalan bir saat gibidir. Çünkü;** tıpkı kültürel miras gibi nesilden nesile aktarılır. .... **Mimari yapılar gibidir. Çünkü;** geçmişten günümüze kalan, hala devam eden gelenek ve görenekler, mimari yapılar bunu gösteriyor. .... **Bayrak yarışı gibidir. Çünkü;** bir önceki nesil gelecek nesile devredir ve bu şekilde sürdürür. .... **Aile gibidir. Çünkü;** ailenin gelecek nesillere aktardığı kadarı miras olarak kalabilir. .... **Toplumumuzun ve coğrafyamızın geçmişi gibidir. Çünkü;** kültür uzun süreler boyunca bir milletin kendi kendine oluşmuş bir olgusudur. .... **Maddiyat gibidir. Çünkü;** insan bunu korumak için her türlü çabayı gösterir. .... **Aile büyükleri gibidir. Çünkü;** aile büyüklerimiz, toplumun en küçük parçasını oluşturan ailenin içerisinde en bilgili kişilerdir. Geleneklerimizi, göreneklerimiz ve birçok kültürel değerimizi onlardan öğreniriz. ... **dil gibidir. Çünkü;** kültürel mirasta dil gibi gelecek kuşaklara aktarılır. .... **Değerlerimizdir. Çünkü;** kendi değerlerimizi sürekli olarak kuşaktan kuşağa aktarılmasını isteriz.

**Tablo 7. Tarihi Açıdan Kültürel Miras Metaforları**

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu temsil eden öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu temsil eden öğrenci	
		F	%			F	%
1	Antik kentler	4	19,04	10	Zaman	1	4,76
2	Anıtlar	1	4,76	11	Ören yerleri	1	4,76
3	Anı defteri	1	4,76	12	Heykeller	1	4,76
4	Geçmişin eserleri	1	4,76	13	Soyut ve somut şeyler	1	4,76
5	Geçmişin yansıması	1	4,76	14	Tarih	1	4,76
6	Anılar	1	4,76	15	Yıkılmış harabeler	1	4,76
7	Anıtkabir	1	4,76	16	Bağ	1	4,76
8	Topkapı sarayı	1	4,76	17	Eskiye açılan köprü	1	4,76
9	Tarihin göz yaşları	1	4,76	18	Zaman makinesi	1	4,76



<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>100</b>
---------------	-----------	------------

Tablo 7'de tarihi açıdan kültürel miras kategorisinde yer alan metaforlar verilmektedir. Bu kategoride 21 öğrencinin 18 metafor ürettiği görülmektedir. En fazla üretilen metaforlar; antik kentler (4), anıtlar (1) ve anı defteri (1) metaforlarıdır. Bu metaforların geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir.

**Bana göre kültürel miras heykel gibidir. Çünkü;** geçmişten günümüze kadar gelmiş kültürler hakkında bilgi verdiği için. .... **zaman makinesi gibidir. Çünkü;** insanları geçmişe götürür. .... **Bağ gibidir. Çünkü;** geçmişle olan bağımızı kuvvetlendirir. .... **Yıkılmış harabeler gibidir. Çünkü;** yeterince destek verilmemekte ve yeteri derecede korunmamaktadır. .... **antik kentler gibidir. Çünkü;** tarihimizi ve kültürümüz geçmişten günümüze taşıyan yapılardır. ... **geçmiş medeniyetlerin bize bıraktığı eserler gibidir. Çünkü;** bu medeniyetlerin ülkemiz üzerinde bırakmış olduğu eserler topluma şekil vermektedir.

**Tablo 8. Yaşamsal Değerler Açısından Kültürel Miras Metaforları**

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu temsil eden öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu temsil eden öğrenci	
		F	%			F	%
1	Ev	2	9,52	10	Sandık	1	4,76
2	Çocuk	2	9,52	11	Su	1	4,76
3	Şarap	2	9,52	12	Vazo	1	4,76
4	Varlık	1	4,76	13	Beyin	1	4,76
5	Canlı bir nesne	1	4,76	14	Aile yadigarı	1	4,76
6	Kütüphane	1	4,76	15	Ağaç	1	4,76
7	Kaçırılan eserler	1	4,76	16	Anne	1	4,76
8	İnsan	1	4,76	17	Kadın	1	4,76
9	Yemekler	1	4,76	18	Organizma	1	4,76
<b>Toplam</b>		<b>21</b>	<b>100</b>			<b>21</b>	<b>100</b>

Tablo 8'de yaşamsal değerler açısından kültürel miras kategorisinde yer alan metaforlar verilmektedir. Bu kategoride 21 öğrencinin 18 metafor ürettiği

görülmektedir. En fazla üretilen metaforlar; ev (2), çocuk (2) ve şarap (2) metaforlarıdır. Bu metaforların geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir.

**Bana göre kültürel miras şarap gibidir. Çünkü;** yıllandıkça değerlenmektedir. ... **canlı bir nesne gibidir. Çünkü;** nesilden nesile aktarılabilir. .... **Korunması gereken bir ev gibidir. Çünkü;** gelecekteki jenerasyona bırakmamız gerekir onların da görmesi, anlaması gerekir. .... **Kadın gibidir. Çünkü;** dünyanın yarısını kadınlar oluşturur diğer yarısını da onlar doğurur. Kadınsız bir dünya düşünülemez. .... **Anne gibidir. Çünkü;** kültür, bir toplumun değeridir. Evrensel değildir. Annelerimizden küçükken ne görürsek onu uyguladığımız gibi, kültürde de küçük yaşlarda yaşadığımız toplumdaki değerleri uygularız.

**Tablo 9.** Çekici Bir Unsur Olarak Kültürel Miras Metaforları

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu temsil eden öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu temsil eden öğrenci	
		F	%			F	%
1	Müzik	1	6,66	8	Kapadokya	1	6,66
2	Eskimeyen bir film	1	6,66	9	Yapıtaşı	1	6,66
3	Turizm	1	6,66	10	Halı	1	6,66
4	Kedi yavrusu	1	6,66	11	Çiçek bahçesi	1	6,66
5	Annemin porselen takımı	1	6,66	12	Kağrı	1	6,66
6	Dipsiz göl	1	6,66	13	Güzellik	1	6,66
7	Arkeolojik yapıtlar	1	6,66	14	Meyve	1	6,66
				15	Üzüm	1	6,66
<b>Toplam</b>						<b>15</b>	<b>100</b>

Tablo 9'da çekici bir unsur olarak kültürel miras kategorisinde yer alan metaforlar verilmektedir. Bu kategoride 15 öğrencinin 15 metafor ürettiği görülmektedir. Bu metaforların geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir.

**Bana göre kültürel miras müzik gibidir. Çünkü;** bir şekilde hem geçmişten gelen ya da şu anda elimizde olan gelecekteki nesile veya nesillere aktarabileceğimiz önemli bir kavramdır. .... **Eskimeyen bir film gibidir. Çünkü;** geçmişten gelen bütün varlıkları gelecekteki nesillerin görmesini sağlar. Tabi ki bu kişinin görmek ve öğrenmek istediği bilgi ile paralel gider. .... **kedi yavrusu gibidir. Çünkü;** kültürel miras insanların geçmiş tarihleriyle bağlantılı olduğu ve yaşattığı için kedi yavrusu da kediyi yansıtır. .... **Annemin porselen takımı gibidir. Çünkü;** özenle korunması, kollarınması gerekir. Kullanılacağı veya görüleceği zaman özel olmalıdır. .... **Anneanneden kalan yüzük gibidir. Çünkü;** geçmişten gelip günümüze ve hatta geleceğe de miras bırakabileceğimiz anlamlı, değerlidir. .... **Dipsiz göl gibidir. Çünkü;** mahvedene kadar değeri bilinmiyor. Gereken önem verilmiyor. Kültürel mirasımız dönüştürebilen bir şey değildir. .... **Kapadokya gibidir. Çünkü;** Kapadokya'da gördüğüm sabah güneşiyle birlikte gözüken balonlar ve peribacalarıyla oluşan eşsiz manzara benim aklıma dünyamızdaki kültürel mirasımızın güzelliklerle dolu olduğunu getiriyor.

**Tablo 10. Önem Açısından Kültürel Miras Metaforları**

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu temsil eden öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu temsil eden öğrenci	
		F	%			F	%
1	Hazine	3	23,07	6	Altın	1	7,69
2	Mimari yapılar	2	15,38	7	Silgi	1	7,69
3	Miras	2	15,38	8	Annemden kalan yüzük	1	7,69
4	Toplumun kimliği	1	7,69	9	Tecrübe	1	7,69
5	Paha biçilemez değerler	1	7,69				
<b>Toplam</b>						<b>13</b>	<b>100</b>

Tablo 10’da önem açısından kültürel miras kategorisinde yer alan metaforlar verilmektedir. Bu kategoride 13 öğrencinin 9 metafor ürettiği görülmektedir. En fazla üretilen metaforlar; hazine (3), mimari yapılar (2) ve miras (2) metaforlarıdır. Bu metaforların geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir.

**Bana göre kültürel miras çantada olan silgi gibidir. Çünkü;** yazı yazmadığımda hiçbir değeri olmayan, aramadığım bir nesnedir. Kültürel miras kalemsiz bir silgidir. .... **Toplumun yapı taşlarıdır. Çünkü;** toplumsal özellikleri yansıtan şey kültürel sayılır ve topluma ait kültürel sayılan her şey kültürel miras sayılabilir. .... **Keşfedilmemiş bir hazine gibidir. Çünkü;** gerçek anlamda yararlanılırsa, gerçek bir hazineden farksızdır. Hem turizm gözünden hem de sürdürülebilirlik yönünden eşsiz bir hazinedir kültürel miraslar. .... **Altın gibidir. Çünkü;** değerinden hiçbir zaman bir şey kaybetmez onu değerlendirmek benim elimde olan bir şeydir.

**Tablo 11.** *Aydınlatıcı Bir Unsur Olarak Kültürel Miras Metaforları*

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu temsil eden öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu temsil eden öğrenci	
		F	%			F	%
1	Gaz Lambası	2	40	3	Güneş	1	20
2	Kitap	1	20	4	Parlayan Yıldız	1	20
<b>Toplam</b>						<b>5</b>	<b>100</b>

Tablo 11’da aydınlatıcı bir unsur olarak kültürel miras kategorisinde yer alan metaforlar verilmektedir. Bu kategoride 5 öğrencinin 4 metafor ürettiği görülmektedir. En fazla üretilen metaforlar; gaz lambası metaforudur. Bu metaforların geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir.

**Bana göre kültürel miras gaz lambası gibidir. Çünkü;** geçmişe gömülmüş tarihi eserleri, olaylara ışık tutar, geleceğe öncülük eder. .... **parlayan bir yıldız gibidir. Çünkü;** değeri daha sonradan fark edilir. Geceleri parladığı gibi miraslarımız da geçmişten öyle parlak bize. .... **Güneş gibidir. Çünkü;** değişebilir, dinamik bir yapıdadır, bazen enerjisi azalabilir, bazen çoğalabilir. .... **Kitap gibidir. Çünkü;** nesilden nesile bilgi aktarımında önemli bir kaynak niteliğindedir.

#### 4. Sonuç

Araştırmaya katılan Akdeniz Üniversitesi Turizm ve Edebiyat Fakülteleri öğrencilerinin kültürel miras üzerine olumlu ve detaylı düşündükleri, ülkelerinde var olan kültürel mirasları sadece maddi unsur olarak değil manevi unsur olarak ta gördükleri ve ailelerinden geçen kültürel birikimleri sahiplendikleri görülmektedir. Öğrencilerinin "kültürel miras" kavramına ilişkin geliştirdikleri ve öne sürdükleri metaforların olumlu ve geleceğe dönük olması gençlerin kültürel mirasları sahiplendikleri fikrini güçlendirmektedir. Araştırmada toplam 81 metafor üretilmiş olup metaforların özelliklerinden yola çıkarak Toplumsal Değerler Açısından, Tarihi Açısından, Yaşamsal Değerler Açısından, Çekici Bir Unsur Olarak, Önem Açısından ve Aydınlatıcı Bir Unsur Olarak Kültürel Miras olmak üzere 6 kategoride toplanmıştır. Kategorilere bakıldığında Kültürel Miras kavramı 29 öğrenci ile en çok Toplumsal Değerler Açısından Kültürel Miras kategorisindeki metaforlara benzetildiği görülmektedir. Kültürel miras kavramı en fazla toplumsal değerler açısından kültürel miras kategorisi altında "Gelenek ve Görenek", tarihi açıdan kültürel miras kategorisinde "Antik Kentler", önem açısından kültürel miras kategorisinde "Hazine", aydınlatıcı bir unsur olarak kültürel miras kategorisinde "Gaz Lambası", yaşamsal değerler açısından kültürel miras kategorisinde "Ev" ve çekici bir unsur olarak kültürel miras kategorisinde "Müzik" kavramlarına benzetilmiştir.

Metaforlara ilişkin gerekçelerde öğrenciler kültürel mirası geçmişten gelen değerli bir maddi unsura, aile yadigarı bir objeye, ihtiyaç duyulan bir anda hemen başvurabilecekleri çantalarında yer alan bir silgiye ve daha başka birbirinden bağımsız kavrama benzetmişlerdir. Ancak tüm bu benzetmelerde ana konu ve gerekçeler göz önüne alındığında bütün öğrencilerin kültürel mirası değerli bir duygu, geçmişten geleceğe aktarılması gereken bir gelenek bir obje olarak görmeleridir. Türk toplumunun ortak değerlerinin gelecek nesillere aktarılmasında üniversite öğrencilerinin sahiplenmesi umut vericidir.

Katılımcıların aile eğitim durumları ile ürettikleri metaforlar arasında bağlantı, aylık gelir durumu ile yaşadığı bölgede var olan kültürel miras öğelerine ulaşma imkanını ve şehir-kır yerleşmelerinde yaşayan genç nesillerin çevresel faktörlerden

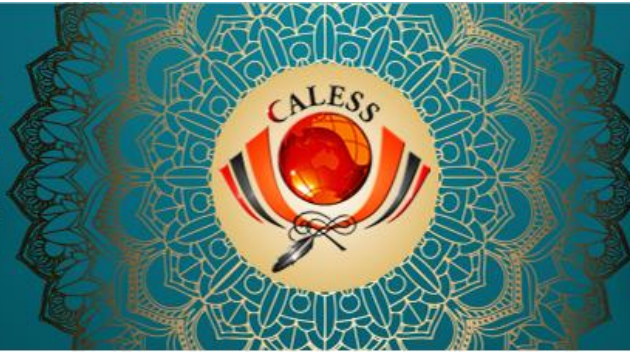
etkilenme derecelerine bakılarak ürettikleri metaforların ilgisi göz ardı edilmemiştir. Araştırmaya konu olan öğrencilerin kültürel mirasımıza sahip çıkacağı ve onu özgünce tanıtacağı konusunda üretilen metaforlar bize güven vermiştir.

### Kaynakça

- Aliağaoğlu, A. (2004). Sosyo-kültürel miras turizmi ve Türkiye'den örnekler. *Ankara Üniversitesi Coğrafi Bilimler Dergisi*, 2(2), 50-64.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Council of Europe. (2005). Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society, Faro 27.10.2005
- Creswell, J. W. (2016). *Beş nitel araştırma yaklaşımı içinde nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. M. Bütün, S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal çalışma 2013 yılında yayımlanmıştır.)
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 269-283.
- Demir Atalay, T. ve Fırat Durdukoca, Ş. (2018). Öğretmen adaylarının değerlere ilişkin metaforları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 894-923.
- Edson G. (2004). Heritage: pride or passion, Product or service?. *International Journal of Heritage Studies*, 10(4), 333-348.
- Henderson J. C. (2002). Built heritage and colonial cities. *Annals of Tourism Research*, 29(1), 254-257.
- Kaplan, M. (1999). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kiper, P. (2004). Küreselleşme sürecinde kentlerimize giren yeni tüketim mekânları ve yitirilen kent kimlikleri. *Planlama Dergisi*, (4), 14-18.
- Koroğlu, Ö., Ulusoy Yıldırım, H., Avcıokurt, C. (2018). Kültürel miras algılarının metafor yoluyla incelenmesi. *Turizm Akademik Dergisi*, 5(1), 98-113.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, (25), 606-622.
- Oğuz, A. (2005, Eylül). Öğretmen eğitim programlarında metafor kullanma. XIV. *Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.



- Oğuz, Ö. (2001). Küreselleşme ve ulusal kalıt kavramları arasında Türk halk bilimi. *Milli Folklor Dergisi*, 13(50), 5-8.
- Özlem, D. (2000). *Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi*. İstanbul: İnkîlap.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., Saban, A. (2005, Eylül). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. XIV. *Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Uçankuş, H. T. (2000). *Bir insanlık ve uygarlık bilim arkeoloji: Tarihöncesi çağlardan Perslere kadar Anadolu*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- UNESCO (1982). Mexico City Declaration on Cultural Policies. 5 Şubat 2009 tarihinde UNESCO Web sitesinden erişildi: [http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexico\\_en.pdf/mexico\\_en.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexico_en.pdf/mexico_en.pdf)
- Yıldız, S. ve Derman, E. (2017, Mayıs). Kültürel miras: Unesco dünya miras listesi Türkiye örneği. *Uluslararası Kültürel Miras ve Turizm Kongresi*. Konya.



## ERGENLERİN SOSYAL MEDYAYA İLİŞKİN TUTUMLARI İLE NARSİSİZM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Sena Özey<sup>2</sup> Demet Erol<sup>3</sup>

### Anahtar Kelimeler

Sosyal Medya  
Narsisizm  
Ergen

### Özet

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile narsisizm arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Antalya ili Kepez ilçesindeki çeşitli liselerde öğrenim gören 474 kız 411 erkek olmak üzere toplam 885 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma verilerinin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Sosyal Medya Tutum Ölçeği” (Otrar ve Arğin, 2015) ve “Narsisizm Ölçeği” (Öngen, 2010) kullanılmıştır. Sosyal Medya Tutum Ölçeği, “Sosyal yetkinlik”, “Paylaşım ihtiyacı”, “Sosyal izolasyon” ve “Öğretmenlerle ilişki” alt boyutlarından; Narsisizm Ölçeği ise “Güç” ve “Teşhircilik” alt boyutlarından oluşmaktadır. Elde edilen verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey testi ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ergenlerin sosyal medya tutumları alt boyutlarından sosyal yetkinlik ve paylaşım ihtiyacının, narsisizmin alt boyutu olan teşhirciliği yordadığı bulunmuştur. Bununla birlikte sosyal medya tutumları alt boyutu olan paylaşım ihtiyacının ise narsisizm ölçeğinin güç alt boyutunu yordadığı da elde edilen sonuçlar arasındadır.

### Makale Bilgisi

Gönderim Tarihi: 21.05..2020  
Kabul Tarihi: 22.06.2020  
Elektronik Yayın Tarihi: 28.06.2020

**APA’ya göre alıntılama:** Özey, S. ve Erol, D. (2020). Ergenlerin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile narsisizm arasındaki ilişkinin incelenmesi.

*Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(1), 354-371.

**Cited as (APA):** Özey, S., & Erol, D. (2020). The relationship between attitudes of adolescents on social media and narcissism. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*,2(1), 354-371.

<sup>1</sup> Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen ve savunulan yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Antalya, Türkiye e-posta:senakazanozay@gmail.com

<sup>3</sup> Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Antalya, Türkiye e-posta: demetongen@akdeniz.edu.tr

## THE RELATIONSHIP BETWEEN ATTITUDES OF ADOLESCENTS ON SOCIAL MEDIA AND NARCISSISM

### Keywords

Social Media  
Narcissism  
Adolescence

### Abstract

The purpose of this research is to examine the relationship between adolescents' attitudes towards social media and narcissism. The research was carried out with 885 high school students (474 girls and 411 boys) in the academic year of 2016-2017 in Antalya/Kepez. "Social Media Attitude Scale", "Narcissism Scale" and "Personal Information Form" were used to collect data. The sub-dimensions of Social Media Attitude Scale are "Social competence", "Need of sharing", "Social isolation" and "Relationship with teachers". The sub-dimensions of Narcissism Scale are "Power" and "Exhibitionism". The data were analyzed by using SPSS21 program. In the analysis of the data obtained, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Tukey's test and multiple regression analysis were used. The findings show that social competence and need of sharing, a sub-dimension of adolescents' attitudes towards social media, predicted exhibitionism, a sub-dimension of narcissism. In addition, it is concluded that need of sharing was a predictor of power, a sub-dimension of narcissism.

### Article Info

Received: 21.05..2020

Accepted: 22.06.2020

Online Published: 28.06.2020

## 1. Giriş

Teknolojinin sürekli gelişen ve değişen yapısının insanları hatta toplumu etkilemesi kaçınılmaz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle son zamanlarda ortaya çıkan sosyal medya platformları, büyükten küçüğe herkesin sıklıkla kullandığı, gerçek hayatla iç içe geçmiş yeni bir dünya olarak değerlendirilebilir.

Özen (2012, s.18), sosyal medyanın tanımını "insanların internet ortamında online profil oluşturdukları, ilgi duydukları şeyleri paylaştıkları, yazdıkları, arkadaşları ve yabancılar ile bağlantı kurdukları platform" olarak yapmıştır. Eraslan'a (2016, s.6) göre ise sosyal medya, "insanların düşüncelerini, tecrübelerini, görüşlerini çeşitli mesaj ya da görüntüler ile paylaşmak ve birbirleriyle iletişim halinde olmak için kullandıkları online platformlardır." Sosyal medyanın yayıncıdan bağımsız kullanıcılarının olması, zaman ve mekan sınırlaması olmaması, kullanıcının içerik paylaşmasına olanak sağlaması ve kullanıcılar arasında etkileşim olanağı sağlaması sosyal medyayı diğer web sitelerinden ve uygulamalardan ayıran özellikler olarak ele alınabilir (Erkul,2009, s:96). Sosyal medya araçlarına her geçen gün yenisi

eklenmektedir ancak bazı sosyal medya platformlarının dünya çapında daha çok kullanıldığı görülmektedir. Dijital pazarlama ajansı We Are Social ve Hootsuite tarafından hazırlanan “Digital in 2020 Global Overview” adlı raporda Türkiye’de en çok kullanılan sosyal medya platformları Youtube (%93), Instagram (%83), Whatsapp (%81), Facebook (%76) ve Twitter (%61) şeklinde sıralanmıştır.

Kişilik gelişiminin en önemli dönemi ergenlik dönemidir. Bu dönemde ergenlerin, birilerini model alma, bir gruba ait olma isteği, başkaları tarafından onaylanma, takdir edilme ve beğenilme, özerklik gibi ihtiyaçlarının ön planda olduğu söylenebilir. Sosyal medya, ergenlerin bu ihtiyaçlarını karşılayabileceği bir ortam olarak değerlendirilebilir. Şöyle ki, sosyal medyada kullanıcıların ilgilerine göre istedikleri gruba üye olabilmeleri, yaptıkları paylaşımlara aldıkları beğeni ve yorumlar, düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmeleri ergenlerin dikkatini fazlaca çekmektedir. Bunun yanında ergenlerin, sosyal medyada takip ettikleri kullanıcıları kendilerine model aldıkları da düşünülmektedir. Özellikle son zamanlarda ortaya çıkan “youtuber”lar ve “sosyal medya fenomenleri”nin gençlerden oluştuğu ve bu kişileri takip eden kişiler arasında ergenlik dönemindeki kişilerin göz ardı edilemeyecek kadar fazla olduğu da gözlemlenmektedir.

Narsisizm terimi günümüzde, kendini aşırı beğenen insan anlamında kullanılsa da (Bolat, Ülker ve Demir, 2016; s:482) sözlük anlamına bakıldığında “kişinin kendi bedensel ve ruhsal benliğine karşı duyduğu hayranlık ve bağlılık, narsistlik” olduğu görülmektedir (www.tdk.gov.tr, Erişim tarihi:09.02.2017). Campbell ve Foster (2007) narsisizmi, benliğin aşırı şişirilmesinden kaynaklı benliğe yönelik gerçekçi olmayan olumlu düşünceleri, kendine odaklanmayı, her durumda haklı olmayı, ilişkilere önem vermemeyi ve empati eksikliğini içeren bir yapı olarak tanımlamıştır. Kealy ve Rasmussen de (2012) bu tanıma paralel olarak narsisizmi, kendini aşırı önemseme, başkalarını yok sayma ve bu yüzden başkaları ile ilişkilerde sorun yaşama şeklinde bir örüntü ile açıklamıştır. Narsisizm, “olumlu benlik”, “samimi kişilerarası ilişkilere karşı ilgisizlik” ve “benlik düzenleyici stratejiler” olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. *Olumlu benlik*, narsisist kişilerin kendilerini başkalarından daha üstün, başarılı ve fiziksel olarak da daha iyi oldukları inancını ifade etmektedir. Bu inançları gerçeği yansıtmayacak kadar şişirilmiştir ve küçük bir başarısızlıkla bile karşılaştıklarında benlik değerlerini arttırmak için fırsatlar aramaktadırlar. *Samimi kişilerarası ilişkilere karşı ilgisizlik*, narsisist kişilerin samimi ilişkilere odaklı olmadığını açıklamaktadır. *Benlik düzenleyici stratejiler* ise narsisist kişilerin kendilerini özel, başarılı, önemli ve pozitif hissetmek için çaba sarf etmesidir (Campbell ve Foster, 2007).

Narsisizm terimi, Sadger tarafından 1908 yılında yayımlanan bir makalede ilk kez psikanalitik bir kavram olarak kullanılmış ve normal gelişimin bir basamağı olarak tanımlanmıştır (Anlı, 2005; s:8). Freud, narsisizm kavramından çok etkilenmiş ve 1910 yılında yayımladığı “Three Essays On The Theory of Sexuality” (Cinsellik Üzerine Üç Deneme) adlı çalışmasında ilk defa bu terimi dipnotunda kullanmıştır (Anlı, 2005; s:5). Freud’un 1914’te yayımladığı “On Narcissism: An Introduction” (Narsisizm Üzerine Bir Giriş) adlı makalesi, narsisizmin modern psikanalizdeki temelini oluşturmuştur. Freud bu makalesinde narsisizmi, “kendini koruma içgüdüsünün bencilliğinin libidinal bir tamamlayıcısı, her canlı varlığa haklı olarak bir ölçüde atfedilebilecek bir özellik” olarak açıklamıştır (Freud, 2017; s:25). Kohut, Kendilik Psikolojisine göre narsistik yapıyı değerlendirmiş ve narsistik kişilerin çocukluklarında kişiliklerinin daha sağlıklı oluşturulabilmesi için çevreden alması gereken belirli tepkileri alamadıkları için bu gelişim döneminde takılmış kişiler olduğunu açıklamıştır (Geçtan, 2013; s:257). Kernberg (2006; s:205-206) ise narsisizmi Nesne İlişkileri Kuramına göre açıklamıştır. Kernberg narsistik özellikler gösteren kişilerin, görünürde çok iyi olan fakat aslında ilgisiz, hissiz, şiddetli saldırgan ve soğuk bir ebeveyne sahip olduklarını ileri sürmüştür. Böyle bir ortamda yetişen çocuk, haset ve nefrete karşı savunma tutumları geliştirmektedir. Bu kişiler, kendilerini diğer insanlardan ayıran fiziksel çekicilik veya özel bir yeteneğini ortaya koyarak sevilmeyen ve kin duyulan birisi olma hislerini bastırmaya çabalarlar. Hatta soğuk ve düşmanca hislere sahip olan anne, çocuğunun özel yeteneklerini veya fiziksel çekiciliğini kendi narsisist isteklerini tatmin etme amacıyla kullanırlar. Masterson da (2004; s:102-109) narsisistik kişilik bozukluğu tanısı konmuş kişilerin annelerinin duygusal olarak soğuk ve sömürücü bir tutum sergilemediğini düşünmüştür. Bu tip anneler, kendi duygusal ihtiyaçlarını karşılamaları için onların ayrılma-bireyleşme süreçlerindeki ihtiyaçlarını görmezden gelirler ve çocuğun kendileriyle özdeşleşmesine ortam hazırlanmış olur. Bu durum çocukta büyülenmeci kendiliğin gelişmesine ve narsisistik kişilik bozukluğuna sebep olur.

Narsisistik kişilik yapısına sahip kişilerin belirli özellikleri olduğu görülmüştür. Bu özelliklerin başlıcaları büyülenmecilik, aşırı bencillik ve başkaları tarafından hayranlık duyulma ve takdir edilme isteğine karşı yeterli karşılık alamama ve empati kuramama olarak açıklanabilir (Kernberg, 2006; s:200). Kendi imgesine aşırı değer veren narsisistler ne hissettiklerinden çok nasıl göründüklerine önem verirler ve aslında olmak istedikleri imgeyle çelişkili olan duygularını inkâr ederek güç ve kontrol elde edebilmek için olayları çıkarları doğrultusunda değerlendirme eğilimi gösterirler (Lowen, 2016; s:9). Narsisistler sosyal ilişkilerini, kendine hayranlığını azami seviyeye



çıkacak şekilde düzenleme eğilimindedirler. Bu düzenleme işe yaradığında narsisist aşırı bir şekilde gururlanırken işe yaramadığında ise suçlama ve öfke krizleriyle tepki verir (Twenge ve Campbell, 2010; s:45). Kohut'a (2004) göre, narsisist kişiler eleştirilmeye, başarısızlığa ve önemsenmemeye karşı aşırı hassaslardır. Bu tarz durumlar yaşayan narsistin küçük düşme, utanma, anksiyete gibi duyguları açığa çıkar. Ayrıca narsisist kişiler kendilerini hem fiziksel hem de ruhsal bakımından çok beğenirler, kendilerini diğer insanlardan üstün görürler ve sürekli beğeni ve ilgi bekleyip, her yerde ayrıcalıklı olduğuna inanırlar. Sürekli bu beklentiler içerisinde yaşayan bireyler sıklıkla hayal kırıklıklarına uğrarlar. Ayrıca bu kişilerin benlik saygıları dışardan gelen tepkilerden beslendikleri için olumsuz eleştirilere tahammül edemezler.

Narsisizmin doğal gelişim sürecinde ortaya çıktığı, bu sürecin sağlıklı bir şekilde geçirilmesiyle normal narsisizmin, süreçte bozulmaların meydana gelmesiyle de patolojik narsisizmin oluştuğu kabul edilmektedir (Atay, 2010). Geçtan (2013; s:254), insanın kendini sevmesinin ve değer vermesinin aslında normal bir duygu olduğunu fakat bu durumun psikiyatri uygulamalarında normal narsisizm ile patolojik narsisizm arasında ayırım yapabilmeyi zorlaştırdığından bahsetmiştir. Karaaziz ve Erdem Atak (2013; s:46) ise normal narsisizmi, bireyin kendisine değer vermesi, yüksek özgüvene sahip olması ve bu özgüvenin, çevreden gelen olumsuz etkilerle düşmesinin engellendiği durum olarak açıklamaktadır. Normal narsisizmi olan birey diğer insanların görüş ve düşüncelerinden beslenmek yerine kendi görüş ve düşüncelerine odaklanır ve özgüvenini bu şekilde arttırır. Patolojik narsisizmi olan kişiler ise, içsel süreçlerinde başkalarının kendisi hakkındaki düşüncelerine ve ilgisine ihtiyaç duyarlar fakat dışarıya karşı özgüveni yüksek ve başkalarını umursamayan bir kişi izlenimi vermeye çabalar. Bu durum patolojik narsisizmin belirleyici unsurlarından bir tanesidir (Karaaziz ve Erdem Atak, 2013; s:47). Patolojik narsisizmi normal narsisizmden ayıran özelliklerden bir diğeri ise patolojik narsisistlerin kendilerini ve yaptıkları hataları kabul edememeleridir. Bu özellik kişinin gerçek ile hayal arasında kaybolmasına ve bocalamasına; bununla birlikte başkalarını da sevip kabul etmeleri konusunda güçlük geçmelerine sebep olmaktadır. Kendini gerçekçi bir şekilde kabul edemeyen birey sürekli olarak ideal benliklerini korumaya çabalar ve başkaları ile sadece kendi benliklerini onaylatmak temeli üzerinde ilişki kurar (Atay, 2010).

Narsisistler, kendilerini görmek, göstermek ve görünür kılmak istemektedirler ve bu isteklerini bir ayna karşısında gerçekleştirebildikleri gibi bir sosyal medya platformunda da kendi varoluşunu hayranlıkla izleyebilir ve kendisine hayran olacak



başka kişiler de bulabilirler. Sosyal medyanın, kişinin kendisini merkeze koymasını sağlayan yapısıyla narsisist olmayanları bile narsisizme teşvik etmektedir. Günümüzde sosyal medya platformlarında geçirilen zamanın ve yapılan paylaşımların artması bu düşünceyi destekler niteliktedir. Sosyal medya platformlarında kişinin beden sunumu da narsistik eğilim olarak değerlendirilmektedir. Kişi, beğenilme arzusundan dolayı bedenini teşhir etmek ister. Kişinin kendi bedenini teşhir etmesi, ilk olarak kişinin bu yolla beğenilme ve arzulanma isteği, ikinci olarak bedenin kendisinin doğrudan haz kaynağı olması bağlamında ele alınabilir. Sosyal medya platformları aracılığıyla bedenini teşhir eden kullanıcı, yapılan yorum ve beğenilerle geribildirim alarak kendini tatmin edebilmektedir (Alanka ve Cezik, 2016; s:562). Sosyal medya, insanların yüz yüze olmasa da yoğun bir iletişim sürecine girmesine neden olmaktadır. Kullanıcı girdiği bu iletişim sürecinde birçok kişiden etkilenirken aynı zamanda başkalarını da etkilemektedir. Sosyal medya siteleri narsist kişinin kendini ortaya koyma, beğendiği fotoğrafları seçme, çok sayıda arkadaşına sahip olmak gibi eğilimleri ödüllendirmektedir (Twenge ve Campbell, 2010; s:162). Başka insanların hayatlarını izlemek ve kendi hayatımızı başkalarına göstermek günümüzün yaygın davranışları arasına girmiştir.

Literatür incelendiğinde sosyal medyanın insanların kişiliği ve davranışları üzerindeki etkilerini inceleyen birçok araştırma olduğu göze çarpmaktadır. Buffardi ve Campbell (2008) yaptıkları çalışmada sosyal medyadaki arkadaş sayısı ve kullanıcının sayfalarda yer alan mesajlarının sayısının, narsistik kişiliğin bir göstergesi olduğunu savunmuşlardır. Ayrıca ileri derecede narsisist olan kişilerin sosyal medyada daha aktif olduğunu ve narsistlerin daha çok kendileri ile ilgili içerik paylaştıklarını belirtmişlerdir. Ryan ve Xenos'un (2011) Beş faktör kişilik kuramı bağlamında Facebook kullanımı ve narsisizm arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya göre, Facebook kullanıcıları dışadönüklük kategorisinde yer alarak narsistik özellikler göstermektedir. Ayrıca narsistik özellikler gösteren Facebook kullanıcıları Facebook'ta fotoğraf paylaşımı yapma ve durum güncellemesi işlevlerine çok önem vermektedirler ve bu durum teşhirciliği ön plana çıkarmaktadır. Oğuz (2016), Facebook kullanım alışkanlıkları ve narsisizm arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, narsistik kişilerin sosyal medya platformlarında daha uzun zaman geçirdiklerini ve arkadaş sayılarının fazla olduğunu saptamıştır. Narsisist kişilerin sosyal medyada hem fazla zaman harcamaları hem de ulaşabilecekleri en fazla kişiye ulaşma istekleri ile birlikte sosyal ortamı kontrol altına alıp istedikleri gibi yönlendirebilmektedirler. Ayrıca sosyal medyada sık sık durum güncellemesi yapmanın ve fotoğraf yüklemenin de

narsisizmin teşhircilik boyutu ile; kullanıcının kendisi hakkında ne paylaşıldığını merak etmesi, mesajlara cevap verme eğilimleri, her şeyden haberdar olma isteği de üstünlük boyutu ile ilişkilendirilmiştir. Koç (2017) çalışmasında narsisizmi kültürel bir görünüm olarak ele alarak sosyal medyaya yansımalarını incelediğini çalışmasında narsisizmin özellikleri olan benliği merkeze alma, teşhircilik, onaylanma isteği, kendini yüceltme ve şöhret arzusu gibi durumların sosyal medyada karşılık bulduğunu açıklamıştır. Bunun yanında sosyal medyanın kullanıcıyı merkeze alarak paylaşım yapmasına olanak sağlaması, büyük bir izleyici potansiyelini barındırması, kişilik özelliklerinin sergilenerek etkileşime olanak sağlamanın narsisizm kültürünü yeniden ürettiğini ileri sürmüştür. Koşan'ın (2015) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada ise, Facebook'ta arkadaş sayısı fazla olan öğrencilerde, narsisizmin alt boyutlarında teşhircilik ve üstünlük özelliklerinin belirgin bir şekilde ortaya çıktığı ve narsisizm puanları yüksek olan kişilerin başarılarını Facebook'ta paylaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Uzundumlu (2015) çalışmasında, sosyal ağlarda sık sık profil güncelleyen, fotoğraf paylaşan kişilerin narsisitik eğilimleri olduğunu ve bu durumun narsisizm beğenilme ihtiyacı ile kendini gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Son yıllarda sosyal medya kullanımının artması, sosyal medyanın toplum ve kişiler üzerindeki etkilerini araştıran çalışmaların da yoğunlaşmasına sebep olmuştur. Literatür incelendiğinde ergenlerin sosyal medyaya karşı tutumlarının sosyal destek, zorbalık, saldırganlık gibi değişkenlerle ilişkisi, sosyal medyanın öğrencilerin akademik başarılarına etkisi, sosyal medyanın eğitim ortamlarında kullanılması gibi konularda çeşitli araştırmaların olduğu görülmüştür. Bu araştırmaların yanında ergenlerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının narsisizm üzerindeki etkisi konusunda literatürde bir eksikliğin olduğu fark edilmiştir. Bu düşünceler ışığında ergenlerin sosyal medyaya karşı tutumları ve bu tutumların narsisizm ile ilişkisinin belirlenmesi, araştırmamızın problemi olarak belirlenmiştir. Bu problem ışığında çalışmamızda "Ergenlerin Sosyal Medya Tutum Ölçeği alt boyutları (sosyal yetkinlik, sosyal izolasyon, öğretmenlerle ilişkiler, paylaşım ihtiyacı) Narsisizm Ölçeği alt boyutlarını (teşhircilik, güç) yordamakta mıdır?" sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Ergenlerin sosyal medya tutumları ile narsisizm arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu çalışma, korelasyonel araştırma modeli bağlamında yürütülmüştür.

## 2.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu olarak 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında Antalya ili Kepez ilçesinde seçilen iki adet Anadolu Lisesi ve iki adet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören 474 kız, 411 erkek olmak üzere toplam 885 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

## 2.3. Veri Toplama Araçları

*Sosyal Medya Tutum Ölçeği*: Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Otrar ve Argın (2015) tarafından beşli Likert tipi derecelenme ile geliştirilen ölçek 17'si olumlu toplam 23 madde ve 4 alt boyuttan oluşmuştur. Bu alt boyutlardan birincisi 8 madde ile "Paylaşım İhtiyacı", ikinci alt boyutu 6 madde ile "Sosyal Yetkinlik", üçüncü alt boyutu 6 madde ile "Sosyal İzolasyon", dördüncü alt boyutu ise 3 madde ile "Öğretmenlerle İlişki"dir. *Paylaşım ihtiyacı*, kişinin sosyal medya aracılığıyla yazı, durum, fotoğraf, yorum paylaşımlarında bulunması bunların beğenilmesi, diğerlerini beğenmesi ve iletişim kurması bu sayede memnun olması; *sosyal yetkinlik*, bireyin sosyal medya sayesinde ilişkiler kurması, kişilik kazanması, duygularını ifade edip kendisine yönelik algısında ihtiyaçlarını karşılayarak kendini yeterli görmesi; *sosyal izolasyon*, bireyin sosyal medya nedeniyle kendisini diğerlerinden ayrı, uzak, kopuk görmesi, etkinliklerine ilgi gösterememesi, bir bakıma soyutlanması, izole olması, sosyal bağın hissedilememesi durumunu; *öğretmenlerle ilişki* ise, öğretmenlerin sosyal medyada bireyi takip etmesi/edilmesi, beğenmesi/beğenilmesi ile bireyin kendisini değerli hissetmesini ifade etmektedir. Mevcut çalışmada ölçeğin toplam cronbach alpha güvenirlik katsayısının .81 olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarının cronbach alpha güvenirlik katsayısı incelendiğinde ise sosyal yetkinlik .79, sosyal izolasyon .84, paylaşım ihtiyacı .85 ve öğretmenlerle ilişki .80 olarak hesaplanmıştır.

*Narsisizm Ölçeği*: Raskin ve Hall (1979) tarafından geliştirilen Narsisizm Ölçeği, Öngen (2010) tarafından 5li likert tipi olarak Türkçe standardizasyonu yapılmıştır. Ölçek, Öngen tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir, daha sonra Doktora düzeyinde İngilizce Öğretmenliği Bölümünde olan bir araştırmacı tarafından da Türkçeden İngilizceye çevirisi yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin iç yapısı incelenmiştir. İlk olarak dönüştürülmemiş temel bileşen analizinde ölçeğin 40 maddeli olan aslından, toplam varyansın %61 ini açıklayan 10 madde çıkarılmıştır. Scree plot ve eigen değeri incelemesi sonucunda ölçeğin, 2 faktörlü yapısının olduğu ortaya çıkmıştır. Baştaki ikili faktör analizi, 7 tane maddenin düşük faktör değerlerine sahip olduğunu (.40 tan düşük) ve 2 tane maddenin her iki faktörü de açıkladığı ve düşük faktör değerlerine

sahip olduğu açıklanmıştır. Böylece ikinci analiz yapıldığında 11 madde (3, 8, 14, 18, 22, 23, 25, 31, 37, 39, 40) çıkarılarak ölçeğin kullanılabilmesi ortaya çıkmıştır. İkinci temel bileşen analizi ile varimax döndürme, toplam varyansın %37'sini açıklayan 5,77-5,09 arasında eigen değeri ile 2 faktör olduğunu ortaya koymuştur. Dönüştürülmüş bu faktörlerin sırasıyla "Güç" ve "Teşhircilik" olmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Ölçeğin toplam cronbach alpha güvenirlik katsayısı .90; güç .87; teşhircilik .86 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analize göre ölçeğin Türkçe versiyonunun yeterli güvenirlik ve yapı geçerliliğinde olduğu sonucuna varılmıştır. Mevcut çalışmada ölçeğin toplam cronbach alpha güvenirlik katsayısının .92 olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarının cronbach alpha güvenirlik katsayısı incelendiğinde ise güç alt boyutu .89, teşhircilik alt boyutu ise .85 olarak hesaplanmıştır.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi SPSS21 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normalliği çarpıklık-basıklık katsayıları ile kontrol edilmiştir. Çarpıklık-basıklık katsayıları için  $\pm 1$  aralığı kesme noktası olarak kabul edilmiştir. Tüm bağımlı değişkenlere ait çarpıklık-basıklık katsayıları  $\pm 1$  aralığında olduğundan veriler parametrik yöntemlerle analiz edilmiştir.

Regresyon analizi için değişkenlere ait basıklık-çarpıklık katsayıları incelendiğinde elde edilen değerler  $\pm 1$  aralığına yakın değerler olduğu için verilerin normalden çok sapma göstermediği ve normale yakın bir dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. VIF değerlerinin ise tümünün 10'un altında olduğu tespit edilmiştir. Tüm varsayımların karşılandığı tespit edilerek analizler yapılmıştır.

### 3. Bulgular

Öğrencilerin sosyal medya tutumları ve narsisizm düzeyleri ile bu değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişkiler ayrı ayrı incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin sosyal medya tutumları ve narsisizm düzeyleri arasındaki ilişki sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
Sosyal Yetkinlik	-					
Paylaşım İhtiyacı	0.545	-				
Öğretmenlerle İlişki	0.297	0.163	-			
Sosyal İzolasyon	0.193	0.037	0.119	-		

<b>Güç</b>	0.137	0.173	0.066	-	0.025	-
<b>Teşhircilik</b>	0.312	0.237	0.068	0.062	0.666	-

\*p<0.05

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin paylaşım ihtiyacı, öğretmenlerle ilişki ve teşhircilik puanları arasında pozitif orta düzeyli, sosyal izolasyon ve güç puanları arasında pozitif düşük düzeyli ilişki olduğu belirlenmiştir. Paylaşım ihtiyacı puanları ile ise, öğretmenlerle ilişki, sosyal izolasyon, güç ve teşhircilik puanları arasında pozitif düşük bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerle ilişki puanları incelendiğinde ise, sosyal izolasyon puanlarının pozitif düşük düzeyli ilişki gösterdiği, güç ve teşhircilik puanlarının ise ilişkili olmadığı söylenebilir. Sosyal izolasyon puanlarının güç ve teşhircilik puanları ile ilişkili olmadığını söylemek mümkündür. Narsisizmin alt boyutları olan güç ve teşhircilik puanlarının da birbirleri ile pozitif orta düzeyde ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sosyal medya tutumlarının, narsisizm alt boyutlarından güç puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin narsisizm alt boyutlarından güç puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi R
<b>Sabit</b>	44.436	2.533	-	17.545	0.000***	-	-
<b>Sosyal Yetkinlik</b>	0.191	0.125	0.063	1.527	0.127	0.137	0.051
<b>Paylaşım İhtiyacı</b>	0.314	0.092	0.136	3.421	0.001***	0.173	0.115
<b>Öğretmenlerle İlişkiler</b>	0.143	0.163	0.030	0.876	0.381	0.066	0.030
<b>Sosyal İzolasyon</b>	-0.124	0.092	-0.046	-1.351	0.177	-0.025	-0.045
<b>R=0.188</b>	$R^2=0.035$						
<b><math>F_{(4.880)}=8.065</math></b>	p=0.000						

\*\*\*p<0.001

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğrencilerin güç puanları ile sosyal yetkinlik puanları arasında pozitif düşük düzeyli bir ilişki olduğu (r=0.137), diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun 0.051 olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin güç puanları ile paylaşım ihtiyacı puanları arasında pozitif düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir ( $r=0.173$ ). Diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise korelasyon değerinin 0.115 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin güç puanları ile öğretmenlerle ilişkiler puanları arasında ise ilişki olduğunu söylemek mümkün değildir ( $r=0.066$ ). Diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise korelasyon değerinin 0.030 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin güç puanları ile sosyal izolasyon puanları arasında ise yine ilişki olduğunu söylemek mümkün değildir ( $r=-0.025$ ). Diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise korelasyon değerinin -0.045 olduğu görülmüştür.

Sosyal yetkinlik, paylaşım ihtiyacı, öğretmenlerle ilişkiler ve sosyal izolasyon ile güç değişkeni düşük düzeyde anlamlı bir ilişki göstermekte ( $R=0.188$ ,  $R^2=0.035$ ,  $p=0.000$ ); sosyal yetkinlik, paylaşım ihtiyacı, öğretmenlerle ilişkiler ve sosyal izolasyon güç düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık olarak %4'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeylerine ise t-testi sonuçlarına göre bakılmış, Sosyal yetkinlik, öğretmenlerle ilişkiler ve sosyal izolasyon değişkenlerinin güç üzerinde anlamlı birer yordayıcı olmadığı görülmüştür. Paylaşım ihtiyacı ise güç üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır.

Öğrencilerin sosyal medya tutumlarının, narsisizm alt boyutlarından teşhircilik puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin narsisizm alt boyutlarından teşhircilik puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	12.231	1.341		9.122	0.000***		
Sosyal Yetkinlik	0.440	0.066	0.266	6.652	0.000***	0.312	0.219
Paylaşım İhtiyacı	0.123	0.049	0.096	2.519	0.012*	0.237	0.085
Öğretmenlerle İlişkiler	-0.072	0.087	-0.028	-0.835	0.404	0.068	-0.028
Sosyal İzolasyon	0.016	0.049	0.011	0.326	0.744	0.062	0.011
<b>R=0.323</b>	<b><math>R^2=0.105</math></b>						
<b><math>F_{(4.880)}=25.687</math></b>	<b>p=0.000</b>						

\* $p<0.05$ , \*\*\* $p<0.001$



Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğrencilerin teşhircilik puanları ile sosyal yetkinlik puanları arasında pozitif orta düzeyli bir ilişki olduğu ( $r=0.312$ ), diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun 0.219 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin teşhircilik puanları ile paylaşım ihtiyacı puanları arasında pozitif düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir ( $r=0.237$ ). Diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise korelasyon değerinin 0.085 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin teşhircilik puanları ile öğretmenlerle ilişkiler puanları arasında ise ilişki olduğunu söylemek mümkün değildir ( $r=0.068$ ). Diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise korelasyon değerinin -0.028 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin teşhircilik puanları ile sosyal izolasyon puanları arasında ise yine ilişki olduğunu söylemek mümkün değildir ( $r=0.062$ ). Diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise korelasyon değerinin 0.011 olduğu görülmüştür.

Sosyal yetkinlik, paylaşım ihtiyacı, öğretmenlerle ilişkiler ve sosyal izolasyon ile teşhircilik değişkeni düşük düzeyde anlamlı bir ilişki göstermekte ( $R=0.323$ ,  $R^2=0.105$ ,  $p=0.000$ ); sosyal yetkinlik, paylaşım ihtiyacı, öğretmenlerle ilişkiler ve sosyal izolasyon teşhircilik düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık olarak %11'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeylerine ise t-testi sonuçlarına göre bakılmış, öğretmenlerle ilişkiler ve sosyal izolasyon değişkenlerinin teşhircilik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür. Sosyal yetkinlik ve paylaşım ihtiyacı ise teşhircilik üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmaya katılan lise öğrencilerinin, güç puanları ile sosyal yetkinlik ve paylaşım ihtiyacı puanları arasında pozitif düşük düzeyli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte sosyal medyada paylaşım ihtiyacının, narsisizmin güç alt boyutunu yordadığı belirlenmiştir. Araştırmadaki bu sonucun, ergenlik dönemindeki kişilerin kendilerini kanıtlama ve ilgi çekme isteklerini sosyal medyada karşıladıklarını ve bu durumun onları sosyal medyada daha fazla paylaşım yapmaya ittiğini ve sosyal medyada varlığını hissettirerek gücünü göstermeye çalıştıklarını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin, sosyal medya sitelerinde gördükleri paylaşımları arkadaşlarıyla sohbet konusu yapmaları, yaptığı paylaşımların arkadaşları tarafından beğenilmesi ve yorum yapılması, narsisistik gücü ifade eden “kendimi iyi bir lider olarak görüyorum”, “insanları yönetmeyi severim” ve “insanlar her zaman benim otoritemi kabul eder” maddeleri ile ilişkilendirilebilir. Şöyle ki, sosyal çevrenin ve bir gruba ait olmanın önemli olduğu ergenlik döneminde öğrenciler arasında popüler olan konular

hakkında konuşmak, grubun sohbet konuları üzerinde söz sahibi olmak, sosyal çevrenin genişliği ve arkadaşları tarafından takdir edilmek otorite yani güç göstergesi olarak yorumlanabilir. Oğuz (2016) da araştırma sonuçlarımıza paralel olarak Facebook kullanıcılarının diğer kullanıcılar üzerinde yönlendirici ve liderlik özelliklerini baskın bir şekilde kullandıklarını, özellikle sosyal medyada arkadaş sayısının fazla olması kullanıcıların paylaşımlarını daha fazla kişiye ulaştırmaları ve böylece daha fazla kişiyi kontrol edebilmelerine sebep olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin, sosyal medya sitelerindeki içerikler hakkında yorum yapmaktan hoşlanmaları da narsisistik gücü açıklayan, “insanları etkileme konusunda doğal bir yeteneğim var” ve “genellikle insanları her konuda ikna edebilirim” maddeleri ile ilişkilendirilebilir. Narsisistlerin belirgin özelliklerinde olan başkalarını ikna etme ve yönlendirme istekleri, sosyal medyanın kullanıcılara sunduğu özellikler ile tatmin edilmektedir.

Öğrencilerin “sosyal medya siteleri sayesinde yeni bir kişilik kazandığımı hissediyorum”, “sosyal medya siteleri sayesinde yalnızlıktan kurtulduğumu düşünüyorum”, “sosyal medya siteleri sayesinde saygınlık ihtiyacımın karşılandığını düşünüyorum” ve “sosyal medya siteleri sayesinde daha fazla arkadaşımın olacağını düşünürüm” gibi ölçek maddelerine olumlu yanıt vermeleri, sosyal yetkinlik düzeylerinin yüksek olduğunu ve bu durumun kendilerini güçlü hissetmelerine sebep olduğunu göstermektedir. İnsanlar, toplumsal saygınlık kazanmaya ve statü sahibi olmaya ihtiyaç duyarlar ve bu ihtiyaçlarını günümüzde sosyal medya ile karşıladıkları söylenebilir. Koşan (2015), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada sosyal medyada kullanıcıların daha çok başarılarını paylaştıklarını ve bu durumun narsisistlerin bir özelliği olan kendilerini başkalarından üstün ve güçlü gösterme çabalarını ortaya koyduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Oğuz (2016) da üstünlük boyutunun bir özelliği olarak özsaygı ve kişinin bunun farkında olmasının Facebook aktivitelerini bu yönde düzenlenmesinin bir gerekçesi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Tüm bu çalışmalar araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Araştırmamızda elde ettiğimiz bir diğer sonuç ise öğrencilerin teşhircilik puanları ile sosyal yetkinlik puanları arasında pozitif orta düzey, paylaşım ihtiyacı puanları arasında ise pozitif düşük düzey ilişki olduğudur. Ayrıca sosyal yetkinlik ve paylaşım ihtiyacının narsisizmin teşhircilik boyutunu yordadığı elde edilen sonuçlar arasındadır. Bu sonuca göre sosyal medya sayesinde sosyal olarak kendini yeterli hisseden ve bunun yanında sosyal medyada paylaşım yapan ve aldıkları yorum ve beğenilerle bundan tatmin olan öğrencilerin, teşhircilik eğilimlerinin arttığı yorumu yapılabilir.

Teşhircilik eğilimi olan öğrencilerde, sosyal medya ile başkaları tarafından fark edilme isteklerinin ve sosyal medya sayesinde daha fazla arkadaşı olacağı inancının ağır bastığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin, narsisizm ölçeğinde “bir kalabalık içine girdiğimde insanlar beni fark etmezlerse canım sıkılır” maddesine verdikleri olumlu yanıtlar da bu durumu desteklemektedir. Oğuz’un (2016) yaptığı araştırmada, teşhircilik eğilimi gösteren üniversite öğrencilerinin dışadönük kişilik özelliği gösterdikleri ve sosyal medyadaki arkadaş sayılarının fazla olması ve tanımadıkları kişilerden gelen arkadaşlık tekliflerini kabul etmeleri sonucu da bulgularımızla aynı doğrultudadır.

Bunun yanında öğrencilerin, sosyal medya sitelerinde yazı, fotoğraf, video gibi bazı paylaşımlarda bulunmaları ve bu paylaşımlarının arkadaşları tarafından beğenilmesinden ve yorum yapılmasından hoşlanmaları, öğrencilerin daha fazla paylaşım yapma isteğini uyandırmaktadır. Bu durum narsisizm ölçeğindeki teşhircilik boyutunu açıklayan “herkesin dikkatinin bende odaklanması hoşuma gider”, “fırsatını bulduğumda gösteriş yapmasını severim” ve “bana iltifat edilmesinden hoşlanırım” maddelerine verilen olumlu yanıtlarla desteklenmektedir. Narsisist kişilerin en belirgin özelliklerinin ilgi odağı olma istekleri ve gösterişe olan merakları olduğunu söylemek mümkündür. Narsisistlerin bu özellikleri, sosyal medyayı kullanım amaçları ve paylaşım şekillerine de yansımaktadır. Literatür incelendiğinde, narsisist bireylerin sosyal medyada çok fazla zaman geçirdikleri, sosyal medyada dikkat çekmek amacıyla çok sık fotoğraf ve durum güncellemesi yaptıkları ve fotoğraf seçimindeki motivasyonda narsisizmin etkili olduğu sonucu göze çarpmaktadır (Buffardi ve Campbell (2008); Ryan ve Xenos, 2011; Compier, 2013; Mahajan (2013); Kaya (2017)).

Ergenlerin sosyal medyayı kullanımları, ergen benmerkezciliğinin bir yansıması olarak da açıklanabilir. Ergen birey, kendi duygu ve düşüncelerini başka insanların da benimsediğini düşünür. Bundan dolayı herkesin onunla ilgilendiğini zanneder. Elkind (1967), ergenlik döneminde benmerkezciliğin iki unsuru olduğunu belirtmiştir: hayali seyirci ve kişisel efsane. Hayali seyirci, ergenin fiziksel görünümü ve diğer kişisel özelliklerinin sürekli olarak başkaları tarafından izlendiği inancıdır. Bu düşünce ile ergen, ilgi merkezi olduğuna inanır ve gerçekte var olmayan bu ilgiye göre davranışlarını şekillendirir (Öngen, 1993). Kişisel efsane ise ergenin, kimsenin onu anlamadığını düşünmesi, sahip olduğu duyguları yaşayan tek kişinin kendisi olduğunu sanmasıdır (Santrock, 2015). Sanal ortamda, aslında gerçek olan fakat fiziksel olarak göremediğimiz seyircilere yönelik bir gösteri sunan ergen, yaptığı paylaşımları bu seyircilerden aldığı alkışa göre şekillendirmektedir. Hem ergenlik

dönemi hem de narsisizmin bir özelliği olan ilgi odağı olma isteği, sosyal medyada paylaşım yapma ve bu paylaşımların daha fazla kişi tarafından görülmesiyle tatmin edilmektedir. Bu bağlamda sosyal medyada arkadaş sayısı da daha fazla kişi tarafından izlenmek için önem arz etmektedir. Sütçüoğlu (2014) yaptığı çalışmada, 15-19 yaş grubundaki kişilerin, daha çok karşı tarafın beğeni ve yorumlarına göre sosyal medyada paylaşımlarda buldukları, özellikle fotoğraf paylaşırken en güzel ve en dikkat çekici olduklarını düşündükleri fotoğrafları paylaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Günümüzde, cep telefonlarının aynı zamanda fotoğraf ve video çekimlerinde neredeyse profesyonel fotoğraf makineleriyle eş değer olması fotoğraf ve video çekiminin de aynı şekilde artmasına sebep olmaktadır. Narsisizm ölçeğinde “aynada kendime bakmaktan zevk alırım” maddesine verilen olumlu yanıtlar, artık ayna yerine cep telefonlarından çekilen fotoğraflara bakıldığını düşündürmektedir. Özellikle yeni bir akım olan “selfie” fotoğraflarında aynaya bakıp poz veriyormuş hissinin olması bu durumu açıklayan bir önemli bir davranıştır.

Sonuç olarak, ciddi bir etki alanına sahip olan sosyal medyanın insanların üzerindeki etkisi, yapılan araştırmalarla da gözler önüne serilmektedir. Yaptığımız çalışmada da sosyal medyanın ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin narsistik özellikleri üzerinde etkilerinin olduğu açıkça görülmüştür. Bir gruba ait olmanın önem arz ettiği ergenlik döneminde öğrencilerin sosyal medya ile bu isteğini giderdiği, sosyal medyadaki arkadaş sayısı ile sosyal çevresinin genişliğini ölçtüğü çıkan sonuçlar arasındadır. Bunların yanında sosyal medyayı uzun süredir kullanan, günlük olarak çok sık ziyaret eden ve sosyal medyada uzun süre vakit geçiren öğrencilerde narsistik özellikler olduğu tespit edilmiştir. Özellikle sosyal medyada paylaşım yapma sıklığı ve bu paylaşımların birçok kişiye ulaşmasının ergenlerin narsisizm eğilimleri üzerinde önemli bir rol oynadığı ortaya konmuştur. Öğrencilerin sosyal medyayı çok fazla kullanmasının onların kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceği göz önünde bulundurularak gerekli tedbirlerin alınması gerekir. Kimlik arayışında olan ve kendisini bir gruba ait hissetmek isteyen lise öğrencilerin sosyal medyada kimlerle iletişim kurdukları ve ne gibi paylaşımların kontrol edilmesinde ve öğrencilere kişilik gelişimi konusunda kendilerine doğru modeller almaları konusunda eğitim verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

### **Kaynakça**

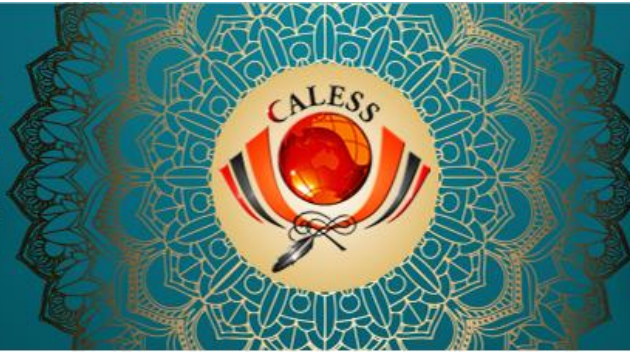
Alanka, Ö. ve Cezik, A. (2016). Dijital Kibir: Sosyal Medyadaki Narsistik Ritüellere İlişkin Bir İnceleme. *TRT Akademi*, 01 (02), 548-569.

- Anlı, İ. (2005). *Narsisistik Kişilik Bozukluğu ve Sınır Kişilik Bozukluğu Tanısı Alanların Narsisistik Gelişim Hattındaki Konumlandırılmalarının Kendilik Psikolojisi Kuramına Göre Karşılaştırılmaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Atay, S. (2010). *Çalışan Narsist: Örgütler, Liderler, Yöneticiler Ve Astlar*. İstanbul: Namar Yayınları.
- Bolat, Y., Ülker, M. ve Göloğlu Demir, C. (2016). Kavramsal Açıdan Narsisizm ve Eğitimde Narsistik Kişilik. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (46), 482-492.
- Buffardi, L. E. and Campbell, W. E. (2008). Narcissism And Social Networking Web Sites. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 34, 1303-1314.
- Campbell, W.K. and Foster, J.D. (2007). The Narcissistic Self: Background, An Extended Agency Model, And Ongoing Controversies. C. Sedikides and S. Spencer (Eds) *Frontiers In Social Psychology: The Self* (115-138) Philadelphia,: Psychology Press.
- Compiet, K. (2013). *Narcissism On Facebook: Appearance And Evaluation Of Narcissistic Facebook Behavior* (Yüksek Lisans Tezi). University Of Amsterdam Graduate School Of Communication.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in Adolescence. *Child Development*, 38, 2-1024-1038.
- Eraslan, L. (2016). *Sosyal Medyayı Anlamak*. Ankara: Nobel Yaşam Yayınları.
- Erkul, E. (2009). Sosyal Medya Araçlarının (Web 2.0) Kamu Hizmetleri ve Uygulamalarında Kullanılabilirliği. *Türkiye Bilişim Derneği Dergisi*, (116), 96-101.
- Freud, S. (2017). *Narsizm Üzerine ve Schreber Vakası* (B. Büyükkal, ve S.M. Tura, Çev.). İstanbul: Metis Ötekini Dinlemek. (1914).
- Geçtan, E. (2013). *Psikodinamik Psikiyatri Ve Normaldışı Davranışlar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Karaaziz, M. Ve Atak, İ. E. (2013). Narsisizm Ve Narsisizmle İlgili Araştırmalar Üzerine Bir Gözden Geçirme. *Nesne Dergisi*, 1 (2), 44-59.
- Kaya, L (2017). *Üniversite Öğrencilerinde Narsisistik Eğilimler, Bağlanma Stilleri Ve Sosyal Medya Kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kealy, D. ve Rasmussen, B. (2012). Veiled And Vulnerable: The Other Side Of Grandiose Narcissism. *Clinical Social Work Journal*, 40, 356-365.

- Kernberg, O. (2006). *Sınır Durumlar Ve Patolojik Narsisizm* (M. Atakay, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Koç, H.İ. (2017). *Sosyal Medya Ve Narsisizm Kültürü* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kohut, H. (2004). *Kendiliğin Çözümlemesi, Narsistik Kişilik Bozukluklarının Psikanalitik Tedavisine Sistemli Bir Yaklaşım* (C. Atbaşoğlu, B. Büyükkal, C. İşcan, Çev.). İstanbul: Metis Ötekini Dinlemek.
- Koşan, Y. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Facebook Kullanımının Narsisizm Ve Saldırganlık Düzeyleri İle İlişkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Lowen, A. (2016). *Narsisizm Gerçek Benlik İnkârı* (T. Çetin, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Mahajan, R. (2013). Narcissism, Loneliness And Social Networking Site Use: Relationship And Differences. *The Andhra Pradesh Journal Of Psychological Medicine*, 14(2), 134-140.
- Masterson, J.F. (2004). *Narsistik Ve Borderline Kişilik Bozuklukları*. Kocaeli: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.
- Oğuz, T. (2016). Çağdaş Narkisisos'lar: Facebook Kullanım Alışkanlıkları Ve Narsisizm. *Selçuk İletişim*, 9 (2), 51- 68
- Otrar, M. ve Argın, F. S. (2015). Öğrencilerin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(1), 391-403.
- Öngen, D. (1993). Ergenlikte Zihinsel Gelişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 1993.
- Öngen, D.E. (2010). Relationships Between Narcissism And Aggression Among Non- Referred Turkish University Students. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 5. 410–415.
- Özen, İ.N. (2012). *İletişim Bilimleri Bağlamında Sosyal Medya Ve Sosyo-Kültürel Değişim* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ryan, T. and Xenos, S. (2011). Who Uses Facebook? An Investigation Into The Relationship Between The Big Five, Shyness, Narcissim, Loneliness And Facebook Usage. *Computer In Human Behavior*, 27, 1658-1664.



- Santrock, J.W. (2015). *Yaşam Boyu Gelişim* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Sütçüoğlu, T. (2014). *Sosyal Paylaşım Ağlarında Gençlerin Sosyalleşme Ve Kimlik İnşası Süreçleri: Facebook Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Twenge, J.M., Campbell, W.K. (2010). *Asrın Vebası: Narsisizm İleti* (Ö. Korkmaz, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Uzundumlu, Ö. (2015). *Bir İletişim Formu Olarak Sosyal Medyada Fotoğraf Paylaşımı: Selfie Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.



## MEKÂNIN TÜKETİMİ BAĞLAMINDA KENT İRKÇILARI (FALCILARI)

Cevdet Avcı\*

### Anahtar Kelimeler

Kentli mekân  
Kafe  
Falcılık  
Gelenek  
Tüketim

### Özet

Tarihsel süreçte değişen üretim tüketim biçimleri, toplumların kültürel yaşam tarzlarını etkilemiştir. Sanayileşmeyle birlikte ortaya çıkan kentleşme; kültürel yapıların, mekânların ve geleneğin yeniden üretilmesini sağlamıştır. Bu bağlamda kahve içeceği etrafında şekillenmiş olan kahvehane kurumu, bir sosyal paylaşım alanı olmuştur. Batıya taşınan bu kurum, kafeye dönüşerek küreselleşme ve kültür endüstrisinin etkisiyle Türkiye’de yaygınlaşmıştır. Kentli mekân örneği olan kafe, çeşitli içeceklerle birlikte kültürel içeriklerin de tüketildiği bir alandır. Eski inanç sistemlerinden bu ya toplum hayatında önemli yeri olan fal kültürü, kent ortamında kafelere taşınmıştır. Kafede fal bakmak mekânla birlikte kültürün tüketim biçimi örneğidir. Makalede kent ortamında yeni sosyal ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıkan mekân anlayışı, kahvehaneden kafeye dönüşüm çerçevesinde ele alınmıştır. Ortaya çıkan yeni tüketim ortamında geleneksel kültürde yer alan falcılık, kentli ve okuryazar toplumun gündelik hayatında yer edinmiştir. Bu kapsamda makalede öncelikle konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, veriler doküman analizi yöntemiyle toplanmış ve tespit edilen verilerin doğrulanmasında kaynak kişilerden anket ve görüşme yöntemiyle alınan bilgiler kullanılmıştır. İlkel dönemlerden bugüne insanın hayatı anlama ve geleceği merak duygusunun bir aracı olan fal kültürü, kentli yaşam biçiminin tüketim tarzı olan kafelerde devam etmektedir. Fal kültürünün dijital ortama taşınmasına karşın; kafelerdeki sözel iletişimin sağladığı tatmin ve terapi etkisi, kültürün gerçek mekânlarda sürekliliğini sağlayacaktır.

### Makale Bilgisi

Gönderim Tarihi: 16.05.2020

Kabul Tarihi: 23.06.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 28.06.2020

**APA’ya göre alıntılama:** Avcı, C. (2020 ). Mekânın tüketimi bağlamında kent ırkçıları (falcıları). *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(1), 372-394.

**Cited as (APA):** Avcı, C. (2020). The urban fortune-tellers in the context of consumption. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(1), 372-394.

\* Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Gaziantep, Türkiye, e-posta cevdetavci@outlook.com.tr

## THE URBAN FORTUNE-TELLERS IN THE CONTEXT OF CONSUMPTION

### Keywords

Urban space  
Cafe  
Fortune telling  
Tradition  
Consumption

### Abstract

Changing forms of production consumption in the historical process have affected the cultural lifestyles of societies. Urbanization that emerged with industrialization; it has provided the reproduction of cultural structures, places and tradition. In this context, the coffeehouse institution, which has been shaped around the coffee drink, has become a social sharing area. West moved to this institution, with the impact of globalization turning into cafes and cultural industries have become widespread in Turkey. The cafe, which is an example of urban space, is an area where cultural contents are consumed along with various beverages. Fortune-telling culture, which is one of the old belief systems, or an important place in social life, has been moved to cafes in the urban environment. Looking at fortune-telling at the cafe is an example of the consumption style of culture along with the space. In the article, the understanding of space, which emerged in line with the new social needs in the urban environment, is discussed within the framework of the transformation from coffee shop to cafe. Fortune telling, which takes place in traditional culture in the new consumption environment, has taken place in the daily life of the urban and literate society. In this context, firstly, a literature review was made on the subject, the data were collected by document analysis method and the information received from the source people by questionnaire and interview method was used to verify the determined data. Fortune telling culture, which is a means of understanding the life of people and their future, since primitive times, continues in cafes, which is the consumption style of urban life style. Although fortune-telling culture has been brought to digital environment; Satisfaction and therapy effect provided by verbal communication in cafes will ensure the continuity of culture in real places.

### Article Info

Received: 16.05.2020

Accepted: 23.06.2020

Online Published: 28.06.2020

## 1. Giriş

“Fala inanmadık falsız da kalmadık”

19. yüzyılda Avrupa’da başlayan Sanayi Devriminin etkisiyle oluşan yeni ekonomik sistem, dünyanın geri kalanında da sosyo-kültürel hayatı etkiler. Toprağa bağlı yaşam biçiminin değişmesi, kentleşmenin getirdiği yeni mekân ve zaman algısı bu süreçte ortaya çıkar. Kapitalizmin tüketim ekonomisine dayalı bir kitle kültürü yaratma baskısı, ulaşım ve iletişim imkânlarının geliştirilmesiyle birlikte, toplumların kültürel hayatına yansır. Böylece kültürün mekân ve gelenek boyutları yeniden kurgulanır. Kentleşme süreçleriyle birlikte yeni kültürel üretim-tüketim tarzları ortaya çıkar. Moda ve popüler kültür kavramlarının ön plana çıktığı bu süreçte, medyanın yazılı-işitsel-görsel unsurlarının önemli etkisi görülür. İnsanın psiko-sosyal, kültürel ve estetik ihtiyaçları, yeni yaşam biçimi içerisinde tüketim yerleri ve içerikleriyle karşılanır. Türkiye’deki geç sanayileşme-kentleşme süreçleri bu durumun daha

kompleks ve hızlı işlemlerine neden olur. Kentli insan, mekânla birlikte geleneğin de tüketildiği kültürel ortamlarla tanışır.

Bu çalışmada ırkçılık/falcılık geleneğinin yeni yaşam biçimi içerisinde ortaya çıkan mekânlara taşınması ve kentli insanın geleneği tüketim örneğine dönüşmesi incelenecektir. Bu çerçevede öncelikle literatür taraması yapılmış, veriler doküman analizi tekniğiyle toplanmıştır. Tespit edilen verilerin doğrulanmasında kaynak kişilerden anket ve görüşme yöntemiyle elde edilen bilgiler kullanılmıştır. Kaynak kişiler Gaziantep'teki kafelerde aktif olarak falcılık yapan falcılardan seçilmiştir. Fala bakılan kafelerin isimleri çalışmada kullanılmamıştır. Aktif olarak kafelerde falcılık yapan on bir falcıdan üçü, isminin çalışmada kullanılmasını istememiştir. Sanayi, ticaret ve tarım şehri olan Gaziantep, aynı zamanda dört üniversitenin bulunduğu, genç nüfusun fazla olduğu bir büyükşehirdir. Bu açıdan Gaziantep kentleşmenin yarattığı geleneğin yeni tüketim tarzları ve mekânlarına önemli bir örneklem teşkil eder. Çalışmada Türkiye'nin diğer kentlerindeki benzer tüketim biçimleri yazılı ve elektronik kaynaklar üzerinden taranmıştır.

## 2. Kent, Mekân ve Tüketim

Bir bilim dalı olarak folklor/halk bilimi ortaya çıktığı 19. yüzyıldan bu yana, araştırma alanlarını ve yöntemlerini sürekli güncellenmiştir. Avrupa'da Sanayi Devrimi sonrası ortaya çıkan hızlı kentleşme, yeni meslek gruplarının ortaya çıkışı, 20. yüzyıldaki ulaşım ve iletişim alanlarındaki gelişmeler, bu güncellenmenin sebepleri arasındadır. Kültürün değişen üretim-tüketim tarzlarıyla birlikte ortaya çıkan yeni toplumsal yapılar, kültürel içerikler ile kültürün paylaşım ve dolaşım alanları halk biliminin araştırma sahasını genişletmiştir. Halk ve halk bilgisi kavramlarının güncellendiği bu süreçte halk bilimi, disiplinlerarası çalışma yöntemlerini benimsemiştir. Sözlü, yazılı ve elektronik kültür ortamları halk bilgisi ürünlerinin yaratım, aktarım ve tüketim yerleri olarak halk bilimcinin araştırma sahası olurken, kent folkloru, meslek folkloru, beden folkloru, internet folkloru gibi pek çok alt başlık halk biliminin inceleme alanına girmiştir (Dundes, 1998: 139-157; Ekici, 2000: 2-8; Çobanoğlu, 2005: 19-22; Ersoy, 2012: 5-13). İki asırlık hızlı değişim süreci, halk bilimi çalışmalarının ürün, üretim, üretici ve mekân odaklı şekillenmesini sağlamıştır. M. Öcal Oğuz, kentleşme, kültür endüstrisi ve kitle iletişim teknolojileri karşısında halk bilgisi ürününü yaşatarak korumanın zor olduğuna dikkat çekerek halk biliminde üretimin ve kültürel belleğin korunduğu mekân odaklı çalışmaların önemine vurgu yapar (Oğuz, 2007: 31-33). Bu kapsamda kentleşme süreçleriyle birlikte geleneksel kültürel mekânlar dönüşerek kent ortamında yeniden üretilir.

Kentlerin oluşumu ve gelişiminde temel etkenlerden birisi ekonomik üretim-tüketim biçimidir. Tarım ekonomisinin ortaya çıkması ve toprağa bağlı yaşam biçimi, büyük insan gruplarının bir arada yaşamasını sağlamıştır. Benzer şekilde modern şehirler de Mübeccel B. Kıray'ın ifadesiyle, "toplumun yeni üretim biçimlerinin bir parçası" (Kıray, 1998: 9) olarak şekillenmektedir. Bu süreçte kentleri oluşturan iki

temel dinamiğin “mekân ve demografi” olduğunu söyleyen Morrey Bookchin, kent ve anakent kavramlarını birbirinden ayırır. Ona göre anakent, “sınırlarını ve özgünlüklerini yitirecek ölçüde büyümüş” alanlarken kent ise; “toplumsal potansiyellerin, bunların gelişim evrelerinin, geleneklerin, kültürün ve yerleşik bir insan topluluğuna ait özelliklerin birikimci gelişimini ya da diyalektiğini” içeren bir yapıdır (Bookchin, 1999: 17). Diğer taraftan 19. yüzyıldan itibaren Avrupa’da ortaya çıkan kentleşme anlayışı farklı kültür kümelerini tanımlayacak biçimde “kentsel” ve “kırsal” alan kavramlarını yaratır ve ikisi arasındaki sınırları belirginleştirir (Holton, 1999: 151).

David Harvey, “Kent Deneyimi” (2016) adlı çalışmasında kenti oluşturan kuvvetleri “para, mekân ve zaman” (Harvey, 2016: 233) olarak tanımlar. Kapitalizm bu üç parametreyi kullanarak oluşturduğu kentte, kendi tüketici kitlesini de üretir. Bu kitlenin ekonomik yapısı belirlenmiş ve zaman-mekân algısı, yeni tarz tüketim kültürüne uyumlu hale getirilmiştir. Endüstri çağında kitlelerin kentlerde bir araya toplanması, homojen tüketim pazarlarının oluşmasına neden olur. Sanayileşen toplum, üretilen malların paraya dönüştürülmesini sağlayan tüketim ağına dönüşür. Kapitalizmin kültürü “kendi kendini tüketen tutkuyu” (Sennett, 2011: 90) insanlara sunar.

İnsanın hayatta kalmak için ihtiyacı olanı aramayla başlayan tüketim anlayışı, “tüketimin evrimiyle” (Miller, 2012), Jean Baudrillard, “Tüketim Toplumu” (2013) çalışmasında olgunun geldiği noktayı ifade etmek için kullandığı, “tüketimin tüketimine” dönüşmüştür. Baudrillard’a göre, “Tüketim bir söylendir. Yani tüketim çağdaş toplumun kendisi üstüne bir söz, toplumumuzun kendisiyle konuşma tarzıdır.” (Baudrillard, 2013: 233). Toplumun kentte kitleleşerek tüketim organizmasına dönüşmesi yaşanan ekonomik ve siyasal süreçler yakından ilgilidir. “Tüketim, modernizm sonu kapitalizminin ya da “post-modern” kapitalizmin tipik özelliklerini sergileyen bir süreç haline gelmiştir.” (Bocock, 1997: 113).

Kapitalizmin yeni yerleşim tipi ve tüketim kültürünü dayatmacı yaklaşımları karşısında toplum tamamen edilgen değildir. İnsan, bir taraftan yeni yaşam ve biçimi ekonomik sistemlere entegre olurken bir taraftan da yaşadığı çevreyi kültürel beklentilerine göre şekillendirmenin arayışına girmiştir. Kentlerde “insanların ayakları altında işleyecekleri toprakların olmayışı” (Sennett, 2011: 57), toprağa bağlı değerler sistemi ve kültürel belleğin yersiz kalmasına neden olmuştur. Bu çerçevede kent ve kır arasındaki süreklilik, şehrin metabolizması açısından önemli bir unsur haline gelmiştir. Şehri bir arada tutan kültürel değer ve idealler, kuvvetini bu süreklilikten alır (Harvey, 2013: 206).

Bener ekonomik sistemler, kentler arasındaki yapısal farklılıkları azaltmıştır. Özellikle endüstri çağının başlangıç dönemlerinde “sosyal grupların yaşam alanları arasındaki farklar bugün için daha esnetilmiş” (Bal, 2006: 53) ve kentlerde bütün sosyal kesimlerin bir arada olabileceği müşterek alanlara dönüşmüştür. Geleneksel yaşam biçiminin değişmesiyle kültürel “hafıza mekânlarından” (Nora, 2006) kopan insan,



kent hayatında yeni bellek ortamları yaratır. Böylece gündelik hayatta, eğlence, zaman geçirme, sosyal paylaşım ve aktarım ortamları olarak “kentli mekân” (Aytaç, 2007: 200) devreye girer. Fakat bu mekân biçimi, geleneksel çevredeki belleğe dayalı kültürel yapılardan farklıdır. Kentli mekân, yeni ekonomik sistemin ortaya çıkardığı “kültür endüstrisi” (Adorno, 2011) tarafından dizayn edilmiş yeni toplumsal hayatın üretildiği alandır. Ömer Aytaç kent mekânlarını şu şekilde analiz eder:

“Bunların her biri, kendi çapında, dil, söylem, temsil, kimlik, statü, imaj, prestij, simge ve gösterge üretir, bunları dolaşıma açar, bunlar üzerinden belli bir kültürel form, alt kültür, mekânsal cemaat vs. inşa eder. Bu yönleriyle, her bir mekân temsil ettiği kodlar gereği, kent aurası içinde, bir hiyerarşi yaratır, bu hiyerarşi kendilerine yönelen müdavimlerle birlikte yeni bileşimlere kapı aralar. Bu yönleriyle, mekânlar, ürettikleri ve yaslandıkları imgeler/semboller üzerinden aidiyet matrisleri, mekânsal ayrışma/dışlama mekanizmaları, grupsal özdeşlikler ve kişisel temsiliyetler inşa eder.” (Aytaç, 2007: 222).

Kentli insan geleneksel kültür yapısından kopuşa karşı bu yeni mekân içerisinde kendini var etme arayışına girer. Mekân ve kentin ideal formunda “ütopya, ideal, huzur, mutluluk, ayrıcalıklı yaşam, düşsel hayat gibi kavramlar da bu yeni mekânların süslenmesi için devreye sokulmaktadır” (Alver, 2009: 151). Yeni mekânın oluşturulması, kentli tüketim toplumunun iş, zaman ve mekân kategorisinden bağımsız değildir. Toprağa bağlı yaşam biçiminde iş, gündelik zamanı kapsayan ve hayatın çerçevesini oluştururken sanayi toplumunun iş hayatı günün belirli saat aralığını kapsar. Böylece iş, zaman ve mekân bir ölçüde birbirinden ayrılmış olur. Bu durum kentli mekân oluşturma politikalarını, “boş zaman sorunsalı” problemini çözmeye yöneltir. Oluşan yeni mekân bunun ötesine geçer ve anlamlar, gelenekler ve bağlılıklar yer kavramı etrafında oluşur, ekonomik ve siyasi örgütlenme biçimleri, iktidar ve bağımlılık, mahaller (kentler, bölgeler, uluslar) arasındaki ilişkilerin içerisinde yer alır.” (Morley, Robins, 1997: 108).

Mekânla insan arasındaki ilişki döngüselidir. İnsanın doğal ya da üretilmiş ihtiyaçlarına cevap veren mekân, kent insanının gündelik hayatının merkezindedir. Çünkü kentler insanı doğadan kısmen kopartarak mekânlarla yaşatır. Bu açıdan “mekân ve özne” arasındaki canlı ilişki, ortak yaşama dair “diyalojik bir sürece” dönüşür (Ertürk, 2013: 90). Bu bağlamda Henri Lefebvre Mekânın Üretimi (2014) adlı çalışmasında; “Tarihin ürünü olan mekân, maddi planlamanın, mali planlamanın ve mekân-zaman planlamasının buluştuğu yerdir.” (Lefebvre, 2014: 15) tespitini yapar.

Kentli mekân zaman içerisinde toplumsal bellek birikimi de sağlayabilir. Belleğe dayalı mekânsal tüketim biçimi, kentlerde yaşayan insan için önemlidir (Groh, 2016: 193). Diğer taraftan bu yeni mekân tüketim olgusunun ortasındadır. John Urry, kentteki mekân için daha keskin bir ifade kullanır ve “tüketim için var olan, simüle edilmiş toplumsal kimlik duygusu sunmayan yerler” yorumunu yapar. Yine ona göre kentteki “yer imajları ürün ve hizmetlerin simgesel yerleşiminde rutin olarak kullanılmaktadır. Özel yerler, özel tüketim türlerini gerektirir. Belirli ürünler ve



hizmetler sadece özel bir yeri ziyaret ederek elde edilebilir.” (Urry, 1999: 37, 47). Dolayısıyla, “Tüketim kavramı, toplumsal kesimleri belirleyici sosyo-kültürel bir faaliyet ya da faaliyetler bütünüdür.” (Özdemir, 2012: 33). Kentli mekân bu faaliyetlerin gerçekleştiği sosyo-kültürel ve ekonomik bir pazar alanına dönüşür.

### 3. Mekânın Dönüşümü Kahvehaneden Kafeye

Avrupa’da 19. yüzyılda başlayan sosyo-ekonomik ve kültürel değişimler, geleneksel toplumsal yapılarıdaki çoğulculuğun yerine kent hayatında bireyselliğin ön plana çıkmasına neden olmuştur. Bu durum benzer süreçleri yaşayan diğer toplumlara da yansımıştır. Modernizmin yarattığı sorunlardan birisi olarak görülen bu durum, kentte bunalan insanların çıkmazlarından birisi olmuştur. Bunun üzerine kentteki insanın çabası, “bireyin, bunaltıcı toplumsal güçler, tarihsel miras, dışsal kültür ve hayal tekniği karşısında kendi varoluşunun özerklik ve bireyselliğini koruma talebi” üzerine şekillenir (Simmel, 2009: 317). Bu durumda kent hayatındaki mekânlar ve geleneksel kültürün imlerini taşıyan içerikler, önemli sığınaklara dönüşür. Kentte ortaya çıkan yapılar ve tüketim tarzları “kültür ekonomisi” (Özdemir, 2012) tarafından yönlendirilse de kentli insanın gündelik hayatında kültürel boyut kazanır. Kahvehanenin kafeye dönüşüm sürecini bu geri plan üzerinde ele alınabilir.

Kahvehanenin sosyal paylaşım ve aktarım alanı olarak ortaya çıkmasında içme kültürünün önemli rolü vardır. Kentleşme süreçlerinde her toplumdaki içme kültürü, yeni mekânların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Kültür ve coğrafyaya bağlı olarak değişen içme davranışlarının ortaya çıkardığı sosyalleşme mekânları pek çok toplumda görülür. “Almanların birahaneleri, İngilizlerin ‘pub’ları, Fransızların ‘cafe’leri” (Çağlayan, 2012: 96) gibi Anadolu’da dört asırlık geçmişi olan kahvehaneler de kahve içme davranışının sonucu ortaya çıkmış sosyal paylaşım alanlarıdır. Kahvehaneyi Anadolu’nun ilk kamusal mekânı olarak tanımlayan Savaş Çağlayan’ın ifadesiyle kahve 15. yüzyılda İslâm ülkelerinde yaygınlaşmaya başlamıştır. “Genel bir kanıya göre kahve bitkisinin ve meyvesinin kullanımı Etiyopya’dan dünyaya yayılmıştır. İslam dünyasına yayılmasında, Yemen geçiş noktası olmuştur.” (Çağlayan, 2012: 97). Kahvenin 16. yüzyılda İstanbul’a gelişi ise, Mısır ve Suriye üzerinden hac kervanları vasıtasıyla olduğu bilinmektedir (bkz. Hattox, 1998: 24). İçecek olarak İstanbul’a taşınan kahve, kahve satılan ve içilen mekânların açılmasıyla kendi paylaşım alanını oluşturur. 16. yüzyıldan itibaren İstanbul merkezli olmak üzere Osmanlı toplum yapısı üzerinde etkili olmaya başlayan kahvehane, dinî kurumlardan sonra ortaya çıkan sosyal paylaşım alanlarından birisidir. Özkul Çobanoğlu kahvehanenin rolünü şu şekilde açıklar:

“16. yüzyılın ikinci yarısından itibaren kahvehaneler, tekkenin karşısında bir nevi alternatif Müslüman sosyal kurumu olarak belirir ve tekkenin topluca eğlenmek ve çeşitli sosyo-kültürel faaliyetlerde bulunma tekeline kırar. Dahası tekke ekseninde uhrevi bir neşve içinde yer alan topluca

eğlenmeler, kahvehane ekseninde nerdeyse tamamen dünyevi veya din dışı bir karakter kazanır.” (Çobanoğlu, 2000: 129).

Geleneksel toplum yapısı içerisinde kamusal alan olarak “cami, hamam, bir-iki bakkal, manav ve fırından oluşan yerel çarşı ve sokak” (Özkoçak, 2010: 21) sıralanabilir. Kahvehane bu yapıya eklenmiş bir yeni kamusal alan statüsündedir. “Osmanlı İstanbul’unda kahvehanelerin kamusal alanın başlıca mekânı olarak ortaya çıkmış ve kamusal iletişimin mevkii, kanalı ve siyasi olanla sosyo-kültürel olanı birbiriyle ilişkilendiren bir saha” olmuştur (Kömeçoğlu, 2010: 50).

Kahve içeceği etrafında şekillenen mekânlar, aynı zamanda sosyo-ekonomik ve politik değişim süreçlerinin yansıdığı önemli alanlar olmuştur. Yahya Kemal Taştan’ın ifadesiyle “Kahvenin tarihini okumak, son altı yüzyıllık dünya ekonomisini ve modernleşmeyi anlamak için önemli bir veridir.” (Taştan, 2009: 82). Bu açıdan Osmanlı kahvehanelerine bakıldığında başlangıçta kahvenin tüketildiği bir mekân olarak görülürken daha sonra “kamusallığın” ve “bozucu eleştirel toplumsallığın” merkezi olarak algılanır. Çeşitli yasaklamalar getirilir. Buradaki tepki “mekânsal bir geometriye değil onun metonimik, mimik tehdidine karşı gelişir.” (Kömeçoğlu, 2010: 75). Bu durum kahvehanelerin toplumsal iletişim ağları içerisinde odak teşkil etmesi ve bunun yarattığı sonuçlarla ilişkilidir. “Başlangıçta kahve içilen bir mekân olan kahvehane, hayatını XVI. yüzyıl ortalarına kadar ev, cami ve çarşı arasında yönlendiren Osmanlı toplumunun gündelik hayatına geleneksel ilişkiler dışında farklı bir ilişki şeklini örgütleyen yeni bir mekâna dönüşür. Gündelik hayata katılan bütün toplumsal sınıflar arasındaki kültürel iletişim kanallarını harekete geçirir.” (Tutal, 2014: 164)

16. yüzyılda İstanbul’a gelen kahve içeceği etrafında teşekkül eden kahvehane kurumu, toplumsal kültürel yapının değişmesi, siyasi-ekonomik sistemin yansımaları ve kentleşme süreçleriyle birlikte bugüne kadar varlığını korumuştur. Kahvehane, kültürel ihtiyaçlara cevap vermiş ve yeni şartlara göre kendini güncelleyebilmiştir. Osmanlıdan Cumhuriyete geçiş sürecinde kahvehanelerin kültürel ve politik açıdan bir merkez olduğu görülür. “Her türlü siyasî, sosyal ve fikrî yeni gelişmenin tartışıldığı ve sohbetlere konu olduğu bu mekânlar bir bakıma Osmanlı’dan Cumhuriyete yaşanan Batılılaşma çabalarının ve değişimin aynası mahiyetindedir.” (Ediz, 2008: 188).

Cumhuriyet sonrası dönemde Türkiye’de ekonomik ve siyasi sistemin değişmesi ve 20. yüzyıldaki hızlı sanayileşme süreci kentlerin yeni bir kültür çevresi olarak ön plana çıkmasını sağlar. Bu süreçte kahvehaneler “yeni kentlileri kente bütünleyen mekânlar” olarak görülebilir. “Kahvehaneler, kentleşme sürecinde, yeni kentlileri hem kente eklemleyen hem de kentten kopuşa/izolasyona kapı aralayan kurumlar olma vasfına sahiptirler.” (Aytaç, 2005: 179). Bu süreçte kahvehanelerin toplumsal cinsiyet bakımından Osmanlıdakine benzer şekilde işlediği görülür. Erkek egemen bir toplumda geleneksel kahvehane eril bir mekândır. (bkz. Demren 2007).

İşlevlerinin önemli bir kısmını başka kurumlara devreden kahvehane, bu özelliğini kırsal alanda ve genellikle kent çevrelerinde devam ettirir.

Kentleşme, eğitim düzeyinin yükselmesi, kadın nüfusunun gündelik hayatta evden çıkması gibi sebeplerin yarattığı kültürel talep basıncı, kahvehane modeli alınarak yeni sosyal paylaşım alanlarının ortaya çıkmasını sağlar. Özellikle kent merkezlerinde, turistik alanlarda ve üniversitelerin bulunduğu genç nüfusun yoğun olduğu bölgelerde kahvehane kurumunun, “çok amaçlı kafelere, oyun salonlarına, kıraathanelere ve kulüplere” dönüştüğü görülür (Tutal, 2014: 165). Bu süreç kapitalizm ve küreselleşmenin dayattığı mekân, tüketim ve ilişki biçimleriyle birlikte ele alınabilir. Bir taraftan küreselleşme homojen tüketim pratikleri ve mekânları ortaya çıkartırken diğer taraftan küresel olan da yereli dikkate alır. “Yerel olan küreselleşme pratikleri çerçevesinde küreseli benimserken, küresel olan yereli barındırma ihtiyacı hisseder.” (Akarçay, 2012: 200). Bu bağlamda “üretim-tüketim-bölüşüm” ilişkilerinin ortasında bir içecek olan kahve ve kahvehane kurumu, doğuyla özdeşleşmiş olsa da Batı modernizminin sosyal tüketim alanlarına rol modellik yapmıştır. “Batı’da ise Doğu’dan alınan kahve ve café kültürü aydınlanma ve modernleşme süreci ile birlikte kamusal mekânlara dönüşmüştür.” (Akarçay, 2012: 183). “Özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinde Batı’dan ithal edilen ve kahvehane sınıfına dâhil olan “kafe” eki alan birçok işlev/yapı türü, bir modernlik merkezi olarak kahvehane mekânına yeni değerler eklemesine karşın kahvehanenin kamusallığını aşındırmaktan da geri kalmaz.” (Tutal, 2014: 164).

Kahvehaneler işlevlerinin bir bölümünü başka kurumlara devretmişlerdir. Esra Bilge bu süreci şu şekilde özetler:

“Sanayi devriminden sonraki toplum yapısının ihtiyaçlarına özgü olarak gelişen kıraathane ve kahvehane adlı kurumlara Batılı toplumun etkisi ile oluşturulmuş olan cafe kültürü de eklenmiştir. Zaman içerisinde kahvehane ve kıraathane farklı işlevlerini bu Batılı kurumda gözlemlemek mümkündür. Doğu ile batının birleştiği bu yeni kurum kahvehane/ kıraathane/ cafe üçlüsünün birleşiminden oluşmuş olan cafe adlı kamusal mekândır.” (Bilge, 2010: 105-106).

Sanayi Devrimi sonrası kalabalık kentlerin metropollere dönüşmesi, kentte ortaya çıkan yeni ihtiyaçların şekillendirdiği kafeler, kahvehanelerden farklı olarak cinsiyet ve kimlik değişimini sağlamıştır. Kahvehaneyi model alan yeni mekânlar, “sadece erkeklerin değil, aynı zamanda kadınların da eğlenme ve dinlenme mekânı olmuştur. Bu değişimde, üniversitelerde okuyan kız öğrencilerin etkisi büyüktür.” (Özdemir, 2005: 130). Doğu sosyo-ekonomik sistemlerinin ürünü olan kahvehane, erkeklerin tükettiği bir mekânken Batı sosyo-ekonomik sistemlerinin ürünü olan kafe, cinsiyet ve kimlik genişlemesini getirir. Diğer taraftan kafe Batıdan esinlenen-taşınan bir kurum olmasına rağmen yerel içeriklerle birlikte yayılır. Markalaşmış Batılı kafe zincirleri, yerel içerikli kafeler karşı karşıya gelir. Kafelerde geleneksel Türk kahvesi tüketimi ve nargile yeni mekânda sunulan yerel içerikler arasında sayılabilir. Yeni

mekân olan kafenin üretim sürecinde temel etkenlerden birisi “deneyim ekonomisi” olarak görülür. Üretici yeni mekâna ekonomik değer katmak için geleneksel içeriklerden faydalanır. Böylece müşterinin geleneksel tüketim hafızasına hitap edilmiş olur. Ayrıca bu yerler deneyimin merkezi olan mekân odaklı çalışmalarda “deneyim ekonomisinin kaçış alanı olarak tanımladığı deneyim mekânları olup Oldenburg’un üçüncü yer kavramıyla” da açıklanmaktadır. (Anlı, Yavan, 2019: 126).

Gelenek ve modernite arasında kahvehanenin işlevlerini onu model olarak üstlenen yeni kentli mekânların yerel içerikli sunumları arasında Türk kahvesi ön plana çıkar. Kahve yalnızca kahvehanede tüketilen bir ürün olmayıp halk kültürünün önemli bir parçasıdır. Kendine özgü yapım şekli olan Türk kahvesi kendi kültürünü oluşturmuştur. Kız isteme töreninde kahve içilmesi, kahveyi içtikten sonra “kahve falına” bakılması bu kültürün en iyi örnekleridir. İçecek olarak Türk kahvesinin zengin kültürel geri planının açılan modern mekânlarda kullanılması yerel markaların oluşmasını da sağlamaktadır. Mekânla birlikte içeriğin de tüketildiği bu alanlar, küresel markalarla yarış halindedir (Açıkgöz, 1999: X; Bulduk, Süren, 2008: 301; (Alıç, Alıç, 2013: 14-15). Türk kahvesi geleneksel kültürdeki yeri ve uluslararası boyuta taşınmış bir ürün olmasıyla birlikte UNESCO’nun somut olmayan kültürel miras listesine 2013 yılında girmesiyle popülerliğini arttırır. “Petrolden sonra en fazla ticareti yapılan ve dünyada sudan sonra en fazla içilen içecek olan kahve, UNESCO tarafından tescillenen ilk sıvı olma özelliğini de taşır (Koca, Tüğen, 2020: 359).

Mekânların tüketiminde, sunulan içeriklerin belirgin rol oynadığı görülür. Bu çerçevede Türk kahvesi etrafındaki “gelenek ve uygulamaların” bir kısmı kafelere de taşınmıştır. Sosyal paylaşım, sohbet ve etkileşim işlevi olan kahve, fincanın içinde kalan telvenin fal bakma aracı olmasıyla da ön plandadır. Türk kahvesine özgü fal geleneği, kentli mekân olarak kafelerin tüketiminde önemli bir cazibe unsuru oluşturur. Geleneksel toplum yapısının aksine, bu tarz tüketim, eğitim durumu yüksek, kentli ve genç nüfus arasında da yaygındır. Özellikle üniversite çevrelerinde Türk kahvesi falı bakılan kafelerin popüler olduğu görülür. (Kaplan, 2011: 18; Acar vd. 2019; 138; Balcı, 2019: 326)

Afrika’dan başlayan yolculuğa İstanbul’da mola veren kahve, pişirilme ve içilme şekliyle Türk kahvesine dönüşerek batıya taşınmıştır. Gittiği her yerde oranın kültürel yapısına uygun sosyal müesseseler kahve etrafında şekillenmiştir. Bu bağlamda Anadolu’da kahvehane, batıda kafe, tarihsel süreçte önemli sosyo-kültürel alanlar olarak ortaya çıkmıştır. Değişen ihtiyaç ve koşullarla birlikte kültür endüstrisinin bu talebe verdiği cevap, Türkiye’de kahvehanelerin işlevlerinin büyük bir bölümünü kafelere aktarımını sağlamıştır. Bir yandan küresel kafe markaları Türkiye’de yaygınlaşırken bir yandan yerli markalar oluşmuştur. Ayrıca kentli mekân olarak kafelerin geleneksel kültürel imge ve tüketim tarzlarını kullanması tüketiciler açısından önemlidir. Gelenekselin dönüştürülerek kullanılması yerli markaların rekabet gücünü arttırır. Türk kahvesinin geleneksel kültür yapısı içerisinde önemli bir sosyal bağ kurma aracı olması ve fal bakma geleneğinin bir parçası olması, kentli

mekân olan kafelerde kullanım biçimlerini yaygınlaştırır. Kahvenin hikâyesi üzerinden kahvehaneden kafeye dönüşüm serüveni, “batının doğululaşması, doğunun batılılaşması” (Bilge, 2010: 88) şeklinde özetlenebilir.

#### 4. Kentli Mekânda İrkçılık/Falcılık

Türkiye’de üretim-tüketim sistemlerinin batıdan sonra değişmesi, geç modernleşme denilen sürecin yaşanmasına neden olmuştur. 20. yüzyılın ortalarında başlayan hızlı kentleşme süreçlerinde geleneksel sosyo-kültürel kurumlar dönüşmüş veya rollerinin bölünmesiyle yeni mekânlar ortaya çıkmıştır. Toplumun geçirdiği kentleşme aşamaları bu kurumsal mekânlara yansır. Bu bağlamda kahvehane ve kafe kültürü önemli bir gösterge alanıdır. Kentli insanın mekânı tüketim tarzlarını okuyan yerli ve yabancı mekân üreticileri, geleneksel kültürel yapıdan beslenmiştir. Ortaya çıkan yeni sosyal paylaşım ve eğlence alanı olan kafe, mekânla birlikte geleneğin de tüketildiği ortamlardır. Bu çalışmada ele alınan ırk/fal bu tüketim biçimlerinden birisidir. Kentli insanın sosyal ihtiyaçlarına uygun olarak ortaya çıkan kafeler, “mekânda ihtiyaçlar ve arzular -mevcut halleriyle- yeniden belirebilir, üretmeyi ve ürünü canlandırır” (Lefebvre, 2014: 351) prensibine uygun olarak fal bakma geleneğinin kentteki merkezlerinden birisi olmuştur.

Fal karşılığı olarak eski Türkçe de “ırk” sözcüğü kullanılmıştır. Eski Uygurcada ırk kelimesinin anlamı “işaret, rumuz, falcı” olarak verilmiştir (Caferoğlu, 1968: 87). Divanü Lûgat-it Türk’te ırk; “falcılık, kâhinlik ve bir kimsenin gönlündekini bilmek” olarak açıklanır (Atalay, 1999: 42). Kelime 9. yüzyılın başlarından kalma “İrk Bitig” adlı Göktürk harfli eserde de geçer ve bu eser Fal Kitabı olarak çevrilir (Tekin, 2013: 13). İrk kelimesinin bugün de Anadolu’nun bazı yerlerinde geçmişteki anlam ve içeriğiyle kullanıldığı görülür (Gültekin, 2014: 119-137; Gömeç, 2019: 43).

En eski inanç sistemlerinden bu yana fal ve falcılıkla ilgili çeşitli uygulamalar toplumların hayatına yön vermiştir. Özellikle ilkel toplumlarda dini hayatın bir parçası olarak görülen fal, daha sonra ilahi dinlerle birlikte çeşitli geleneksel uygulamalarla iç içe geçerek devam etmiştir. Bugüne göre, ilkel insan ve toplumun benliğini yönlendiren metafizik unsurlar daha fazla görülür. Bu durum bütün kültürel hayata yön verecek kadar belirginleşebilir. “İlkel ve geleneksel toplumlarda büyü, fal ve ona ilişkin benzer inanışlar iktidar, ekonomi gibi toplumsal kurumları etkileyen, dahası sosyo-kültürel yapıyı şekillendiren ayırıcı bir güç olmuştur. Günümüz toplum anlayışında ise bu tür inanış biçimleri her ne kadar marjinal olarak kabul edilse de, sosyo-kültürel yaşamda etkinliğini giderek arttıran bir olgu haline gelmiştir.” (Nar, 2014: 508).

Bu çerçevede eski Türklerde fal ve falcılıkla ilgili uygulamalara bakıldığında toplumsal aksiyonu, toplumun bilicisi denilen dinî hüviyetteki kişilerin fal ve benzeri uygulamalarla yönlendirdiği söylenebilir. Bu çerçevede Abdulkadir İnan’a göre “falcılık şamanizmin başlıca unsurlarından birisidir.” İnan, falcıların fal açmak için



kullandıkları nesneye göre farklı adlar aldığını söyler. Eski Türklerde “hayvanların kürek kemiğine bakıp geleceği keşfedenlere "yağrmacı" koyun tezekleriyle fal açanlar "kumalakçı" muhtelif şeylerden manalar çıkaran falcılara "ırımçı" denir." (İnan, 1989: 151-152). Fuzuli Bayat şamanların devlet meselelerinden şahsi meselelere kadar her konuda başvurulan kişiler olduğunu ve onlara fal açtırmanın çok eskilerden beri yaşayan bir gelenek olduğunu söyler (Bayat, 2004: 109).

Eski inanç sistemleri içerisinde din adamlarının birden fazla rolü vardır. “Büyü yapmak, yağmur yağdırmak, bitki ve hayvanların çoğalmasını sağlamak, fala bakmak vb. gibi büyüsel işler de uğraşı alanlarının içine girer.” (Örnek, 1998: 54). Örneğin “Türk şamanlarının işlevlerinden birisi de “fal bakarak gelecekte haber vermedir”(Bayat, 2006: 23). Şaman, aynı zamanda sanatçı, öğretici, doktor ve öngörücüdür. Fuzuli Bayat eski Türk dini içerisindeki şamanlarla ilgili şu tespiti yapar:

“Şaman hastalığı tipindeki hastalık, vergi alan bütün insanlarda; demircide, tabipte, hebacılarda, ozanlarda, bahşılarda, âşıklarda, falcılarda vb. görülmektedir. Ruhların dilinden şiir veya dua söyleyen, kozmik bilgileri sembolik bir dille topluma ileten, tedavi eden, gelecekte haber veren bu insanların durumunu hastalık adı altında değerlendirmek değil, etno-psikolojik kültür hadisesi olarak değerlendirmek doğru olur. (Bayat, 2006: 42)

Eski Türklerde kadın şamanların da sosyo-kültürel yapı içerisinde belirgin rolü vardır. Falcılık bunlardan birisidir. “Sözlü gelenekler, arkeolojik kazılar ve tarihi veriler kadınları şifacı, otacı, kahin, falcı, kendinden geçen dansçı, kozmik yolcu olarak gösterir. Kadınlar en eski sağaltma metotlarını iyi bilen ve bunu başarıyla tatbik eden kişilerdir (Bayat, 2010: 22).

Pertev Naili Boratav geçmişten bu yana Türklerde falcıların “tekniklerine, uzmanlıklarının niteliklerine, kullanılan gereçlere ya da yorumlanması beklenen olaylara göre çeşitli biçimlerde kümelenebileceğini” söyler. Boratav Türklerde öne çıkan fal türlerini “suya bakma, aynaya bakma, kurşun-köz-tütsü, kürek kemiği, kahve falı, iskambil falı, bakla falı” şeklinde sıralar (Boratav, 1994: 101-103).

Fal geleneği Türklerin İslam’ı kabulünden sonra da devam etmiştir. Osmanlı döneminde falcılar “esnaf” kimliği taşımış ve “müneccimler, remilciler, resimli falcılar” şeklinde sınıflanmıştır. Özel bir uzmanlık gerektirmeyen kitap falları, “bir kitabın rastgele bir sayfasının, niyet tutularak açılması temeline dayanır ve bu fal, belirli satırdaki harf ya da sözcüğün yorumuyla bakılır. Bu fal için çeşitli yöntemler ve kitaplar yazılmıştır. Fahnâme adıyla anılan bu kitapların, fal için kullandıkları kitap çoğunlukla Kur’an’dır.” (Sezer, 1998: 10).

Geçmişten bugüne fal geleneği toplumsal hayatın içerisinde önemli yer bulmuştur. Değişen yaşam şartları, insanın doğa ve metafizik algısı, eğitim düzeyi gibi etkenler, geçmişi anlama ve geleceği bilme merakını gidermemiştir. Gündelik hayat içerisinde “olağanüstü iletişim değerine inanış, memoratlaşarak” (Çobanoğlu, 2003:



219) insan ve toplum hayatında varlığını sürdürmüştür. Pek çok bilim dalının dikkatini çeken fal, antropolojik anlamda “kültürel bir olgu ya da kültürün bir yansıması olarak ortaya çıkabilen davranış biçimi olarak açıklanabilir. Bu yönüyle fal inancı, kültürün, psikolojik ihtiyaçları giderme temelli-kültürün soyut yönünü temsil eden- bir dizi yaklaşımla karakterize edilebilir.” (Nar, 2014: 511).

Gündelik hayat içerisinde en yaygın fal bakma biçimlerinden birisi, kahve falı olarak görülür. 16. yüzyılda İstanbul’a gelen ve kendi mekânını yaratıp kahvehaneden kafe türlerine dönüştürecek kadar güçlü bir içecek olan kahve, eski kültürün uzantısı olan fal bakmanın da aracına dönüşmüştür. Çeşitli geleneklerin göstergesi haline gelen kahve, sosyal paylaşım ortamlarının simgesi olmuş ve insan ilişkilerinde atasözlerine dönüşecek derecede etki etmiştir. Sosyal hayatta “Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı vardır.” sözüyle önemli bir ölçüt olmuştur. “Kahve falı, görünürdeki, gelecekte haber verme işlevinin yanında, içerik açısından incelendiğinde katılımcıların ideolojilerini yansıttıkları bir araç olma özelliğine de sahiptir.” (Yokarı, 2014: 53).

Fal bakmanın dini-mistik işlevle başlayan süreci bugün mesleğe dönüşmüştür. Hem fal bakanlar hem de baktıranlar açısından önemli bir kültürel paylaşım biçimidir. Bu süreçte kullanılan dil üzerinden toplumların kültürel iletişim biçimlerinin anlaşılması açısından önemli verilere ulaşılabilir. Bu kapsamda Dell Hymes’in “Foundation in Sociolinguistics” (1974) adlı çalışmasında ele aldığı “konuşmanın etnografyası” kavramı, dilin yalnızca bir lengüistik malzeme olmadığını, aynı zamanda analiz edildiğinde iletişim ve kültürel içerik boyutu olduğunu gösterir. Kişilerin ve toplumların kültürel yapıları ve geçmişleri, dilin veri alanı olarak kullanılmasıyla anlaşılabilir (Hymes, 1974: 4-5).

Kent ortamında mekânla birlikte geleneğin de tüketildiği bir alan olarak fal kültürünün gündelik hayattaki boyutu konusunda kafelerde fal bakan kişilerden anket ve mülakat yöntemiyle bilgi alınmıştır. Yeni kültürel tüketim tarzlarının falcısı olan bu kişilerin görüşleri, fal kültürünün ve bugünün toplumunun bu kültüre yaklaşımı konusunda önemli veriler sunmaktadır. Yapılan görüşmelerde kaynak kişilere fal denilince aklınıza ne geliyor sorusu sorulduğunda bir kısmı cevap vermezken bir kısmı hissiyat (KK1), yalan (KK3), enerji (KK4), para (KK5), insanlara yardım etmek (KK6) şeklinde cevaplar vermiştir.

Geleneksel kültürel aktarım biçimlerinin değişmesi ve elektronik kültür ortamının baskısı, fal bakmayı öğrenme yöntemlerini değiştirmiştir. Kaynak kişilere fal bakmayı kimden ve nasıl öğrendiniz sorusu yöneltilmiş ve farklı cevaplar alınmıştır. Fal bakanların bir kısmı fal bakmayı kendi kendilerine ve buldukları kafe ortamında öğrendikleri belirtmişlerdir (KK2, KK3, KK8, KK9, KK10). KK2, 12 yaşında gördüğü bir rüyada fincanla fal baktığını ve bu olaydan sonra fal bakmaya başladığını söylemiştir. KK4, Batı Dilleri ve Edebiyatı mezunu olduğunu ve bölümdeki Hintli bir hocasının enerji konusunda telkinleriyle bu alana yöneldiğini söylemiştir. Aynı kişi, evrende her şeyin enerjisiyle var olduğunu ve insan kendi enerjisini doğru kullanmaya başlayınca pek çok şeyi anlayabilecek gücü olduğunu ifade etmiştir. Faruk Gören adlı

KK5, fal bakmayı “el almak” yöntemiyle geleneksel aktarım biçimi şeklinde öğrenmiştir. Bir çeşit kut taşıyıcılığı olan “kut ve kutsalla” ilişkinin kan esasına dayalı aktarım biçimlerinden biri “el vermek, el almak” şeklindedir (Öncül, 2010: 1285). Bu durumu kendisi şu şekilde anlatır: *“Benim babaannem fal bakardı. Bütün köy ona fal baktırırdı. Ama sadece fala bakmazdı; büyü bozar ve cin kovalardı. Yalnız kalmasın diye onun yanında kalırdım, orada büyüdüm. Yanında yardımcıya ihtiyacı olurdu. Ben yardım ederdim. Bu süreçte merak etmeye başladım ve çocuklara bakıyordum köy yerinde. Babaannem bunu duyunca beni dövdü. Ama sonra kendisi öğretmeye başladı. 18 yaşlarında bana el verdi. Zaten her şeyi öğretmişti. O vefat ettikten sonra ailemin yanına döndüm. O zamanlarda da komşulara bakıyordum. Ev dolup taşmaya başladı. Babam bir gün eve geldi kadınları başıma toplayıp fal baktığımı gördü. Önce kadınları kovdu, sonra beni bir güzel dövdü. Erkek kısmı kadınlarla falcılık mı oynar, adam gibi bir iş yap dedi. O günden sonra üniversiteye kadar kimseye fal bakmadım.”* İran’ın Tahran şehrinden gelen KK6, fal bakmayı öğrenmesini şu şekilde anlatmıştır: *“Benim annem kuafördü Tahran’da. Orda pek çok Ermeni ve Rus müşterisi vardı. Onlar fala bakardı. Ben de onlardan görerek ilgimi çekti ve öğrendim. 18-19 yaşlarındayken arkadaşlar arasında bakmaya başladım. Daha sonra, iskambil kâğıt, tarot, kahve, yıldız-name gibi farklı fal türleri öğrenmeye başladım.”* KK7 ve KK11 numaralı kaynak kişiler buldukları sosyal ortamları gözlemleyerek ve kafelerde fal bakan arkadaşlarından öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Kaynak kişiler, genellikle fal bakmaya başlamalarına neden olan olağanüstü bir olay olmadığını belirtmişlerdir. Çoğunlukla alışkanlık ve iletişim becerisi şeklinde cevaplar verilmiştir. KK4, aldığı biyo-enerji eğitiminden sonra fal bakmaya başladığını söylemiştir. KK7 fal bakmaya başlamasını şu şekilde açıklamıştır: *“O dönemde astronomiye olan merakım sayesinde zamanın doğrusal bir şey olmadığı yalnızca bizim âcizane algılarımız tarafından doğrusalmış gibi algılandığını ve geleceğin hatırlanabilir olduğuna dönük çalışmalar okudum. Sezgilerimin güçlü olmasını ve birtakım rüyalarımın geleceği göstermesini buna yorarak fal bakmayı bu konuda bir araç olarak düşünmeye ve değerlendirmeye başladım.”* 8 numaralı kaynak kişi fal bakmaya başlamasının sebebinin şu şekilde açıklamıştır: *“Günlüğüme gelecekte bir tarihe bir not düşüp, o gün çok üzüleceğim bir şey olduğunu yazmıştım. Tamamen hislerim yaptırmıştı bunu bana. Sonra o tarihi tamamen unuttum. Ve uzun süre sonra defterimi elime aldığım da geçmişte aldığım o not gözüme çarptı. Tarih de not da eskiydi. Tarihi görür görmez hatırladım ki çok sevdiğim bir yakınımı kaybetmişim o tarihte. O süreçten sonra sezgilerimi somut olarak da kendime kanıtladığım için fal bakmaya başladım.”*

Kaynak kişiler baktıkları fal türlerini his, kahve, tarot, fal kitabı (Ahmediye Kitabı, KK4, KK10), su, kâğıt, el, nohut, iskambil, yıldızname, remil, ateş, ebcedname, kemik ve deri şeklinde belirtmişlerdir. Geleneksel falların dışında yeni fal türleri konusunda görüşleri de sorulmuştur. Bu konudaki görüşünü KK7 şu şekilde ifade etmiştir: *“Her ne kadar birçok günümüz astroloğu yıldız haritasının fal ile hiçbir bağlantısının olmadığını düşünseler de ben de başka bazı astrologlar ve birçok fal müşterisi gibi esasında yıldızların hem geçmiş hem de gelecekle ilgili bazı sinyaller verdiğini düşünüyorum. Bu düşünceden hareketle yıldız haritası yorumlama işinin falın bir biçimi olduğunu*

söyleyebilirim.” KK8 fal için kullanılan araçlara dikkat çekmiştir. “Her zaman yeni fal biçimlerinin gelişebileceğine inananlardanım. Çünkü falda esas mesele histir, nereye bakarsanız bakın görürsünüz, fincan ya da kâğıtlar bahanedir. Benim bildiğim yeni fal biçimleri yok hepsi eskilerden farklı araçlara uyarlamadır.” Benzer şekilde KK11 de önemli olanın enerjinin alındığı araç olduğunu belirtmiştir. “Zaten kahve falı ve tarot yeterince geniş. Bu iki fal bile başlı başına insana çok fazla yol gösterir. Diğer fal çeşitleri tamamen falcının nelerden enerji aldığıyla ilgilidir. Örneğin, ateşten ve güneşten enerji alan bir falcı, su falı bakarken ya kendi rahatsız olur ya da fal baktıran kişiyi rahatsız eder. Bu tamamen enerji meselesi.”

Kaynak kişiler kafelerle birlikte telefonla, online ortamlarda ve evlerinde fal baktıklarını belirtmişlerdir. Çoğunluğu kafe sahiplerinin izni olmadan mekân isimlerinin kullanılmasını istememiştir. Oxygen Kafe (KK1) ve Ferhangi Kafe (KK4) fal bakılan yerler arasındadır. Beş kaynak kişi fal bakmayı bir meslek olarak görmediğini belirtmiştir (KK1, KK2, KK4, KK6, KK11). Kaynak kişilerin bir kısmı ise fal bakmanın ekonomik getirisi olduğu için meslek sayılacağını söylemiştir (KK3, KK5, KK7, KK8, KK9, KK10). Fal bakmanın ekonomik değeri konusunda kaynak kişilerle yapılan görüşmelerde tamamı aynı cevabı vermiştir. Bir kısmı üniversite öğrencisi olan kaynak kişilerin fal bakmaya başlaması veya başladıktan sonra sürdürmesinin sebebi ekonomik getirisi olmuştur. KK6 kendi sürecini şu şekilde aktarmıştır: “Fal baktığım insanlar para teklif etmeye ve para kazan demeye başladılar. İran’da çok müşterim vardı. Hatta bir tanesi bizim eski Şahımızın eşiydi. Beni evine davet etti ve birkaç gün misafiri oldum. Para istemedim ama para vermişti. Sonra Türkiye’ye geldim. Burada da fal bakmaya başladım. Yine komşulara, arkadaşlara bakıyordum. Bir komşum bir gün fal baktıktan sonra “Müjgan sen çok iyi fal bakıyorsun. Niye evde boş duruyorsun ki fal bak, para kazan.” dedi. O an için “Tamam, olur.” dedim. Sonra evime geldiler müşteriler, ben onlara gitmeye başladım. Sonra Ekin Pastanesinde işe başladım. Orda mutfak içinde çalışıyordum, orda da ustalar anladı fal baktığımı, bana fal baktırmaya başka ustalar da geliyordu. Ama onlardan para almıyordum. Zaman geçti böyle, benim ustam vardı Fatih Usta bir gün “Müjgan sen neden böyle işler yapıyorsun ki, fal bakmaya başlasana” dedi. Ardından Çamlıca Kafede başladım, İbrahimplide başka bir kafede de çalıştım. Böylece profesyonel olarak fal bakmaya başladım.”

Kaynak kişiler fal baktırmaya gelen kişilerin yaş aralığı konusunda tutarlı cevaplar vermiştir. Fal baktırmaya gelenler yaş aralığı genel olarak 18-50 şeklinde belirtilmiştir. Fal baktırmaya gelenlerin çoğunluğunun kadın olduğu söylenmiştir. Fal bakan kişilerin, fal baktıranların bu konudaki beklenti ve tutumları konusundaki görüşleri gözlemlerine dayanmaktadır. Fal baktıran kişiler, genellikle gündelik hayatın meseleleri hakkında konuşmak ve olumlu telkin almak için bu yola başvurmaktadır. “Fal baktıranların, duymak istedikleri söylendiğinde mutlu olmakta ve olumlu dönüş yapmaktadırlar. Bu durum hayata karşı bir motivasyon aracıdır. (KK8). Ekonomik problemler, özel hayat, eğitim hayatı, sağlık gibi konuların ön plana çıktığı görülür. Özellikle gençlerin fal baktırma merakını KK7 şu şekilde değerlendirmektedir: “İnsanlar varoluşlarından bu yana ‘şimdi’ ki anın sınırlarını zorlayıp geleceğin bilgisine erişmek için bir takım araçlara başvurmuştur. Bu durumun onların bilinmezlikle alakalı korkularından kaynaklandığını düşünüyorum. En çok bilemediğimiz

şeylerden biri de gelecektir. Bu nedenle geleceği merak etmek ve bilinmezliğin şüpheli gizemini bir nebze olsun gidermek adına bu tür yollara başvurmaktadır. İnsan hayatını ise kendi içinde dönemlere bölecek olursak özellikle de günümüz şartlarında geleceğe ilişkin planların ve öngörülerin en belirsiz olduğu dönem gençlik dönemi olduğu için onların fala arzularını bu dönemlerine yoruyorum." Fal baktırmak gündelik hayat içerisinde bir çeşit terapi işlevi görmektedir (KK9). Fal baktıranlar, fala samimi olarak bakılması ve kısa sürmemesi en önemli beklenti olup o enerji ve olabilirliği hissetmek isterler (KK1, KK2). KK5 fal baktıran kişilerin geleceği bilme ve rahatlama çabasına dikkat çekmiştir: "Geleceği bilmek istiyorlar. Ama bu bilme isteği o kadar yoğun ki her şeyi bilmek istiyorlar. Diğer taraftan her insan onu rahatlatıcak pozitif şeyler söyleyecek birisini arıyor. Araştırın bakın bu durum psikolojik bir şeydir zannımca. İnsanda o ego denen şeyin okşanması gerekir; fal baktıranlar ise bunu parayla yaptırır. Terapi gibidir, ama yönünü senin belirlediğin bir terapi. Falcıların olumsuz bir haber verdiği çok nadirdir. Kim parasıyla kötü bir haber almak ister ki". Kaynak kişiler, insanların fal baktırmasının doğrudan inanışla ilgili değil; ancak inanma ve telkin noktasında meyilli olmayla ilişkisini vurgulamışlardır. Bu konuda KK11 şu değerlendirmeyi yapmıştır: "Ben genellikle kötü ya da gerçekçi konulara girdiğim için inanmak istemiyorlar ama içinde de bir şüphe kalıyor aslında. Genel olarak fala inanmadığı halde baktıran görmedim. Hatta bazen çok fazla inandıklarını söyleyebilirim. Bir falcının söylemiyle evliliğini bitirme kararı alan insanlar tanıdım."

Kafelerde ve kentin diğer ortamlarında fal baktıranların toplumun çeşitli kesimlerinden insan olduğu saptanmıştır. Kaynak kişiler her meslek ve sosyal kesimden insanın fal baktırmaya geldiğini belirtmişlerdir. Öğrenci, öğretmen, hukukçu, mimar, esnaf, polis, ev kadını bu konuda verilen cevaplar arasındadır. Kafelerin bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik yapısına göre fal baktıranların profili değişebiliyor (KK7). KK4 bu konuda şu bilgiyi vermiştir: "Köy yerinde öğrendim ben bu işleri okumamış kesimde baktırıyordu ve ODTÜ gibi bir yerde para kazanmaya başladım. Okumuş hatta ülkenin en prestijli yerinde okumuşu da fal baktırıyor. Şimdilerde ise fala inanan herkes baktırıyor. Zengin fakir fark etmiyor. Burada kimlere baktığımı isim isim vermek uygun olmaz."

Kafelerde fal baktıranlar ve fal bakanlar arasındaki sosyal ilişki daha sonra da devam etmektedir. Kaynak kişilerle yapılan görüşmelerde fal baktıranların daha sonra geri dönüş yaptıkları söylenmiştir. Olumlu veya olumsuz tepki şeklinde olan bu dönüşler, müşteri memnuniyeti olarak görülebilir. Kaynak kişilerin tamamı geri dönüşlerin olduğunu belirtmiştir. KK7'nin bu konudaki ifadesi şu şekildedir: "Benim müşteri kitlem genellikle aynı kişilerden oluşuyor. Haftada bir, bazen haftanın birkaç günü düzenli biçimde yapılan bu fal ziyaretleri sırasında bir önceki fala dair de konuşmalar yapıyor. Ağırlıklı yorumlar olumlu yöndedir."

Kaynak kişilerin kafelerde fal kültürü konusundaki görüşleri sorulmuş ve genel olarak falın modern çağa uygun biçimde kullanıldığı ifade edilmiştir. KK10, uhrevi ortamın tam olarak yakalanamamasına rağmen kafelerin fal baktırma işlevinin devam ettiğini söylemiştir. Ona göre; kafede fal konusu, "hobi tarzı bir durum veya kahve



*satışında ekonomik bir rekabet” unsurudur. KK11 bu konuda şu yorumu yapmıştır: “Aslında egzotik ve sürpriz bir durum olarak görüyorum. Kimsenin aklında fal baktırma olayı olmadığına bile bir anda karar verip baktırmaları çoğu kişiyi mutlu edebiliyor. Bu yüzden pratik diyebilirim.”*

Fal kültürünün geleceği konusunda kaynak kişilere sorulan sorulara verilen cevaplarda çoğunlukla, bu kültürün devam edeceği görüşü çıkmıştır. Bunun sebebi insanın merak duygusunun sonsuzluğu ve falın işlevleri olarak yorumlanmıştır. Hem kültür hem de meslek olarak fal bakmanın gelecekte devam edeceği görüşü aktarılmıştır. Kentleşmeyle kafelere taşınan fal kültürünün teknoloji karşısındaki durumunu fal bakan kişiler tarafından yorumlanmıştır. Özellikle elektronik ortamdaki fal uygulamalarının ve online fal bakma ortamlarının, yüz yüze fal bakma kültürüne etkisini değerlendirmeleri istenmiştir. Kaynak kişilerin çoğunluğu elektronik kültür ortamındaki fal uygulamalarının ve diğer içeriklerin kalıcı olmayacağı kanaatinde. Bu uygulamaların insanların dünyasında yeterli tatmini sağlamayacağı söylenmiştir. KK7 bu konuda şu yorumu yapmıştır: *“Son dönemlerde ortaya çıkan fal uygulamalarının insanları bir makinenin geleceklerini söylemesi konusunda şaşırttığını düşünüyorum. Fakat bunun bir devamlılık sağlayacağını düşünmüyorum.”* Benzer şekilde KK9 şunları söylemiştir: *“Hiç bir android fal, kitlesini, canlı bir insanın tatmin ettiği kadar etmeyecektir. Bunun sebebi ise insanların her zaman bir adım daha somut varlıklar olması. Böyle oldukları sürece insanlar düşünebilir ve yorum yapabilir bir canlıdan yorum istemeye devam edeceklerdir.”* KK8 konunun başka bir yanına dikkat çekerek kahve içilen fincanı isteyen müşterilerin, resimleri fal uygulamalarına gönderdiğini ifade etmiştir.

Geleniğin kent ortamında yeni bir tüketim biçimi olarak kafelerde fal bakma kültürü mekânla birlikte içeriğin de tüketimine örnek teşkil eder. Kentli insanın gündelik hayat kaygıları içerisinde başvurduğu bir sağaltım alanı olan fal kültürünün, kentteki sözlü kültür ortamında yaygınlaştığı görülür. Fal baktıran kişilerin gittikleri kafeler ve falcılar hakkındaki olumlu söylemleri mekânın ve fal bakan kişinin kent ortamında popülerleşmesini sağlar.

Yazılı ve elektronik kültür ortamında yansımaları olan fal ve benzeri uygulamalara dayalı kültürel pratiklerin geri planında kültür endüstrisinin olduğu söylenilebilir. Adorno, “Basındaki fal sütunları halklara verilen resmi talimatlara denk düşer.” (Adorno, 2005: 249) yorumunu yaparak bu durumu eleştirir. Sözlü kültür ortamında tüketimin odağındaki fal kültüründe insan ve iletişim unsurunun ön plandadır. Şehir çalışmalarında “sosyal ve kültürel mekân” (Yaşar, 2005: 237) olarak ele alınan kentli mekân, söz konusu iletişim biçiminin yapay ortamıdır. Bu kapsamda kentli mekân olan kafe, mekânsal özelliklerini batıdan almış olsa da yerel sosyo-kültürel özelliklere sahiptir. En eski geleneksel yöntemleri içerisinde barındıran fal kültürü, yeni mekânda kentli insanın beklentilerine cevap vermektedir. Hızlı kentleşme, sosyo-ekonomik problemler, elektronik kültür ortamının ortaya çıkarttığı bilgi yığını gibi etkenler kent insanının kendini rehabilite edecek alanlar aramasına yol açmıştır.

Bu durum karşısında arayış içerisindeki insanın kolay erişilecek ortamlarından birisi, belirsiz ve mistik mikro alanlar sunan fal bakılan kafeler olmuştur. Kafelerde Türk kahvesinin tüketimi ve kahve fincanıyla bakılan fal türü, diğer fal çeşitlerinden daha fazla rağbet görmektedir. Bu da mekânın ve içeceğin tüketilmesiyle ilgilidir. "Bireylerin ucuz ve kolay yoldan psikolojik destek alarak rahatlama da kahve falının işlevselliğini devam ettireceğine dair güçlü bir işarettir. Günümüzde yaşam koşulları ve yoğun iş temposuna eklenen aile içindeki bazı problemler, ekonomik zorluklar, sağlık sorunları, duygusal ilişkilerde yaşanan sıkıntılar, üzüntüler, eğitim-öğretimle bağlantılı bazı kaygılar devam ettikçe, kahve falına bakan kişilere duyulan ihtiyaç devam edecektir." Kafeler bu ihtiyacı görerek "Kahvesi sizden falı bizden" sloganıyla süreci yönlendirmektedir." (Büyükokuta, 2012: 108; İslamoğlu, Binark, 2012: 534).

Diğer taraftan kafelerde fal bakan kişilerin sözlü kültürün temel unsuru olan iletişim konusundaki becerileri ön plana çıkar. "İlkel dinlerden bu yana kâhinler, falcılar ve yorumcular" (Malinowski, 1990: 46) toplumsal hayatın içerisinde metafizikle insan arasındaki bağı kuran kişiler olmuşlardır. Kent ortamında fal bakan kişiler bugünün dünyasında benzer bir bağı sağlarlar. Fal performansı, çeşitli dilsel "yöntemleri" ve ikna biçimlerini içerir. Falın "belleğe yerleşmiş olan kadınsılığı, fala bakan kişilerde de kendisini göstermekte, erkek falcılar, kendilerinin eşcinsel olduklarını iddia etmektedirler ve bu şekilde her iki cinsin dikkatini çekmekle birlikte güvenini sağlayabilmektedirler." (Yokarı, 2014: 16).

Fal kültürünün kentli insanın dünyasındaki yeri, ilkel insanınkinden anlamsal olarak farklı değildir. Abdulkadir İnan bu konuda şu tespiti yapar: "Fal baktırmak, iptidai şamanizmin bütün kişiöğlunun ruhunda bıraktığı ve tedavisi kabil olmayan hastalıklardan biridir. Bir Altaylı kamın kürek kemiği falıyla, olgun topluluktaki aydın salon hanımlarının ve madamlarının iskambil veya kahve telvesi falı arasındaki fark ancak maddedeki farklılıklardır. Mana bakımından bu fallar arsında en ufak fark bile yoktur." (İnan, 1989: 159). Ayrıca bugün, kentleşme ve iletişim teknolojileri fal kültürünün kent ortamında yaygınlaşmasına ve "popüler kültürün parçası" (Halıcı, 2018: 146-159) haline gelmesine neden olmaktadır.

## 5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ele alınan kentli mekânla birlikte geleneğin tüketim biçimi olarak fal kültürü, en eski inanç sistemlerinden bugüne varlığını korumuştur. Toplumların yaşam biçimlerinin değişmesiyle, birtakım gelenekler yeni kültürel ortamlara uyum sağlar. Avrupa'da ortaya çıkan Sanayi Devrimi sonrası, toprağa bağlı yaşam biçiminin yerini sanayi toplumu alır. Bu bağlamda Türkiye'de 20. yüzyılda önemli değişmelerle birlikte kentleşme süreci hızlanır. Kent ve kent çevresinde nüfusun yoğunlaşmasıyla yeni yapılanmalar oluşur. Bu süreçte kentli insanın kültürel hayatı yeni fizikî ve sosyal çevreye göre şekillenir. Yeni üretim-tüketim biçiminin yansıması olarak kent ortamındaki mekânlar, sosyal paylaşım ve aktarım alanları olur. Bu süreci şekillenmesinde iç dinamiklerin talep ve ihtiyaçları olduğu kadar, kapitalizm ve



küreselleşmenin dayatmaları da etkilidir. Kültür endüstrisinin ortaya çıkardığı basınç, kent hayatındaki fizikî ve sosyal kültürel yapıların şekillenmesine yön verir.

Geleneksel mekân olarak kahvehane ve kentli mekân şeklinde tanımlanan kafe, söz konusu bu sürecin ortaya çıkardığı mekânsal dönüşümü yansıtır. Kahve bitkisinin içeceğe dönüşmesi ve Afrika'dan Avrupa'ya uzanan taşınma sürecinde İstanbul önemli bir duraktır. 16. yüzyılda İstanbul merkez olarak kahvenin satıldığı ve içildiği mekânlar kahvehanelerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Kahvehaneler, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerinde bir çeşit seküler alanlar olarak sosyo-kültürel hayatın merkezinde olmuştur. Geleneksel toplum yapısında gündelik hayatın bir çatı kurumu olarak kahvehanelerin birden fazla işlevi vardır. Kahvehane bu işlevlerinin bir kısmını, değişen hayat şartları ile birlikte başka mekânlara aktarmıştır. Kent ortamında bilinen özelliklerini kahvehaneler kenar mahallelerde korurken, kafeler de yeni mekânlar olarak gündelik hayata girer. Toplumsal cinsiyet açısından eril bir mekân olan kahvehane karşısında kafe, cinsiyet sınırlamasının kalktığı yerdir. Bu değişim, kentleşme, eğitim seviyesi, kadının iş gücüne dâhil olması gibi sebeplerle doğan yeni sosyal ihtiyaçların sonucudur.

Mekânın tüketimi bağlamında kafeler, ekonomik değer bakımından mekân ve içeceklerle birlikte kültürel yapıları da kullanır. Yerel kültürel tarzlar mekânların şekillenmesinde etkili olurken geleneksel kültür unsurları da yeni mekânın sunumları arasına girer. Bu yerelleşme, tüketicinin kültürel belleğini kullanarak ürün satma amacı taşır. Çalışmada konu edilen fal kültürü bu unsurlardan birisidir. Eski Türk inanç sistemi içerisinde önemli bir yeri olan fal kültürü, Türklerin İslâm inanç dairesine girmesiyle birlikte zenginleşerek devam etmiştir. Türkçenin erken dönem sözlü ve yazılı metinlerinde "ırk" olarak geçen fal kelimesi, bugün de Anadolu'nun çeşitli yörelerinde eski anlamlarıyla kullanılmaktadır. Yaşanılan fiziki ve kültürel ortamların da etkisiyle pek çok fal türü kullanılmıştır. İnsanın geleceği bilme merakı, falcı olarak bilinen araçlar vasıtasıyla farklı ortamlarda devam etmiştir. Kentte gündelik hayatta bu ortamlardan birisi fal bakılan kafeler olmuştur.

Çalışmada mekânın dönüşümü ve yeni mekânda geleneğin tüketim örneği olarak ele alınan fal kültürü incelenmiştir. Bu kapsamda kafelerde aktif olarak fal bakan 11 kaynak kişiyle görüşülmüştür. Bu kişilerin bir kısmı birden fazla kafede fal bakmaktadır. Bu kişiler arasında KK5 babaannesinden bir geleneksel bilgi aktarım sistemi olan "el almak" kaydıyla fal bakmaya başlamıştır. Diğer kaynak kişiler, kişisel hayat deneyimleri veya buldukları ortamların katkısıyla fal bakmayı öğrenmiştir. Çalışmada kaynak kişilere yöneltilen sorular, fal bakanların gözünden kent insanının kültürel tüketim tarzlarını anlamaya yöneliktir. Özel hayat, sağlık, eğitim, ekonomik durum gibi konular fal baktıran kişilerin merak ettikleri konular arasındadır. Fal bakan kişiler, fal bakmanın ekonomik getirisinin olduğunu bu işi bu yüzden yaptığını belirtmişlerdir. Bu veri, yeni sosyo-kültürel yapıda geleneğin kültür ekonomisine dönüşmesine örnek teşkil eder. Fal baktıran müşteriler toplumun her sosyo-ekonomik kesiminden ve yaş grubundan olabilmektedir. Çoğunlukla kadınlar fal

baktırmaktadır. Bazen batıl inanç ya da hurafe şeklinde açıklanan fal kültürü, hem fal bakanlar hem de fal baktıranlar açısından belirli bir eğitim düzeyindeki insanlar tarafından benimsenmiştir. Bu da okur-yazar kent insanının fali, hayat karşısında bir çeşit terapi olarak gördüğü ve fal bakılan kafeleri mistik sığınma alanlarından birisi şeklinde yorumlanabilir. Kafede fal bakan kişiler, performanslarıyla kendi kişisel deneyimlerini iletişim becerisine dönüştürerek insanlara sunmaktadırlar. Bu durum konuşmanın etnografyası açısından önemli bir kültürel paylaşım biçimidir.

Fal kültürünün kent ortamında ekonomik, kültürel ve psiko-sosyal boyutları vardır. Fal bakılan kafeler ve bu kafelerdeki falcılar, mekânla kültürel belleğin kesiştiği noktada bulunur. Kahve içeceği etrafında teşekkül eden kahvehane kültürü, ulaşım-iletişim çağında kafeye dönüşmüştür. İlkel insanın hayatın bilinmezlikleri karşısındaki arayışlarından birisi olan fal, yeni araçlar ve mekânlarla bugünün insanının gündelik hayatında da varlığını sürdürmektedir. Kentli insan, kapitalizm ve kültür endüstrisinin de dayattığı yeni mekânı tüketirken, geleneksel olanı da tüketir. Bu çerçevede toplumun bilgi ve dünyayı algılama düzeyi değişse de kent ortamında fal kültürünün gelecekte var olacağı söylenebilir.

### Kaynakça

- Acar Neşe, Çakırbaş Ali, Çizmeci Bülent. (2019). Türk Kahvesi Tüketilen Mekânların Seçimini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Nevşehir Örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1) ss. 135–143.
- Açıkgöz, Namık. (1999). *Kahvenâme*. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Adorno, W. Teodor. (2005). *Minima Moraila*. Metis Yayınları, İstanbul.
- Adorno, Theodor W. (2011) *Kültür Endüstrisi Kültür-Yönetimi*. (Çev: Nihat Ülner, Mustafa Tüzel, Elçin Gen), İletişim Yayınları, İstanbul.
- Akarçay, Erhan. (2012) *Kâh Kahvehane Kâh Café: Küreselleşen Eskişehir'de Kahve Tüketimi Üzerine Kuramsal Bir Giriş*. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, Sayı, 2, ss. 181 – 202.
- Alıç, Serdar. Alıç, Fulya. (2013). Dünyanın Kahveleri, Kahvelerin Dünyası Toplumsal Değişimin Bir Aynası Olarak “Kahvehane”den “Starbucks” a, “Starbucks” tan Da “Kahve Dünyası”na Geçiş. *Akademik Bakış Dergisi*. S 37. ss. 11-15.
- Alver, Köksal. (2009). *Ütopya: Mekân ve Kentin İdeal Formu*. *Sosyoloji Dergisi*, 3. Dizi, 18. Sayı, 2009/1, ss. 139-153.
- Anlı, Ceyda Kurtar. Nuri, Yavan (2019). Deneyim Yaratmada Mekânın Rolü: Starbucks ve Kahve Dünyası'nın Deneyim Ekonomisi ve Üçüncü Yer Bakımından Analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 18, Sayı 1, ss. 100-132.
- Atalay, Besim. (1999). *Divanü Lûgat-it Türk Tercümesi*. C. I, Türk Dil Kurumu Yayınları Ankara.

- Aytaç, Ömer. (2005). Türkiye Kentleşmesinde Bir Ara Kurum: Kent Kahvehaneleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2005/2, ss.179-200.
- Aytaç, Ömer. (2007). Kent Mekânlarının Sosyo-Kültürel Coğrafyası. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 17, Sayı: 2, ss.199-226.
- Bal, Hüseyin. (2006). Kent Sosyolojisi. Fakülte Kitabevi, Isparta.
- Balcı, Fatih. (2019). Cezveden Kültüre 40 Yıl: Türk Kahvesi ve Geleneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 7, Sayı: 87, Ocak, ss. 315-328.
- Baudrillard, Jean. (2013). Tüketim Toplumu. (Çev. Hazal Deliceçaylı, Ferda Keskin), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Bayat Fuzuli. (2006). Ana Hatlarıyla Türk Şamanlığı, Ötüken, İstanbul.
- Bayat, Fuzuli. (2004). Irk Bitig'de Sosyal ve Mitolojik Konular. *Folklor/Edebiyat*, C. 10, S. 38, ss. 109-149.
- Bayat, Fuzuli, (1020). Türk Kültüründe Kadın Şaman. Ötüken, İstanbul.
- Bilge, Esra. (2010). Evliya Çelebi'den Hareketle Kahvehanelerden Cafelere Dönüşüm. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Halkbilimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Bocock, Robert. (1997). Tüketim. Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Bookchin, Morrey, (1999). Kentsiz Kentleşme. Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Boratav, P. Naili. (1994). 100 Soruda Türk Folkloru. Gerçek Yayınevi, İstanbul.
- Bulduk Sıdika, Süren, Tufan. (2008). Türk Mutfak Kültüründe Kahve. 38. İcanas Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildirileri, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları: C 1, Ankara.
- Büyükokutan, Aslı. (2012). Muğla'daki Kahve Falına Bakma Geleneği Üzerine Bir Değerlendirme. *Folklor/Edebiyat*, Cilt:18, Sayı: 71,3, ss. 97-112.
- Caferoğlu, Ahmet. (1968). Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü. TDK Yayınları, Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul.
- Çağlayan, Savaş. (2012). Anadolu'nun İlk Kamusal Mekânı: Kahvehane. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Güz 2012 Sayı 29, ss. 95-110.
- Çobanoğlu, Özkul. (2000). Âşık Tarzı Şiir Geleneği ve Destan Türü. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Çobanoğlu, Özkul. (2003). Türk Halk Kültüründe Memoratlar ve Halk İnançları. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Çobanoğlu, Özkul. (2005). Halkbilimi Kuram ve Yöntemleri Tarihine Giriş. 3. Baskı. Akçağ Yayınları, Ankara.

- Demren, Çağdaş. (2007). Kahvehane Erkekliği: Ankara'da Bir Gecekondu Mahallesi Örneği. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Antropoloji Anabilim Dalı, Doktora Tezi. Ankara.
- Dundes, Alan. (1998). "Halk Kimdir?" (Who Are the Folk?) (Çev. Metin Ekici), *Milli Folklor*, S. 31, ss. 139-157.
- Ediz, İsmail. (2008). Osmanlı'dan Cumhuriyet'in İlk Yıllarına Kahvehaneler ve Sosyal Değişim. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi* 10 (8), ss. 179-189.
- Ekici, Metin. (2000). Halk, Halk Bilimi ve Halk Bilgisi Üzerine Bir Deneme. *Milli Folklor*, S.45, ss. 2-8.
- Ersoy, Ruhi. (2012). Halk Bilimi Çalışmalarının Gelişimine Paralel Olarak "Alan Araştırması" Kavramını Yeniden Düşünmek. *Millî Folklor*, Yıl 24, Sayı 94, ss. 5-13.
- Ertürk, Mustafa. (2013). Mekânın Diyalojisi, Kent Mekânı-Kent Öznesi. İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gömeç, Sadettin Yağmur. (2019). Türklerde Töz, Fal ve Yadacılığa Dair Bazı Tespitler. *USAD*, Güz (11): 37-62.
- Gültekin Mustafa, (2014). Türk Kültüründe Fal ve Falcılık Bağlamında Manisa Selendi Yöresi İrkçaları ve İrk Ocakları. *İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, C. 49, S. 49, ss.119-137.
- Groh, M. Jennifer. (2016). Mekân Yaratmak. (Çev. Gürol Koca), Metis Yayınları, İstanbul.
- Halıcı, Gülşah. (2018). Popüler Kültürün Ekonomik Bir Olgusu: Fal. *Karadeniz Araştırmaları*, XV/58, Yaz 2018, ss.146-159.
- Harvey, David. (2013). Asi Şehirler. (Çev. Ayşe Deniz Temiz), Metis Yayınları, İstanbul.
- Harvey, David. (2016). Kent Deneyimi. (Çev. Esin Soğancılar), Sel Yayıncılık, İstanbul.
- Hattox, Ralph, S. (1996). Kahve ve Kahvehaneler. (Çev. Nurettin Elhüseyni). Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.
- Holton, R. J. (1999). Kentler, Kapitalizm ve Uygarlık. (Çev. Ruşen Keleş), İmge Kitabevi, İstanbul.
- Hymes, Dell. (1974). *Foundation in Sociolinguistics*. Universtiy of Pennsylvania Press, Inc.
- İnan, Abdulkadir. (1989). Tarihte ve Bugün Şamanizm. TDK. Yayınları, Ankara.
- İslamoğlu, Gözde. Binark Mutlu. (2012). Ankara'da Fal Kafelerde Kahve Falı Bakma/Okuma Edimi. *Türk Kahvesi Kitabı*. (Ed. Emine Görsoy Nasralı), Kitabevi, İstanbul.

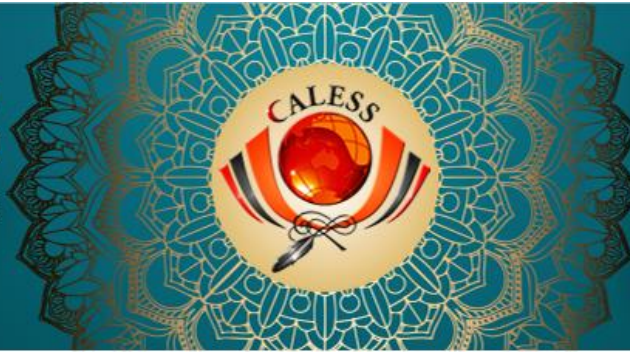
- Kaplan, Melike. (2011). Bir Fincan Keyif, Kahvenin Öyküsü. *Yurt ve Dünya Dergisi*, 11-20.
- Kıray, Mübecel B. (1998). *Kentleşme Yazıları*, Bağlam Yayıncılık İstanbul.
- Koca, Nusret. Tüğen Ersöz Arzu. (2020). Somut Olmayan Kültür Miras Listesinde Bir Değer Olan Türk Kahvesine Coğrafya Perspektifinden Bakış. *Troyacademy* 5 (1), ss. 347-362.
- Kömeçoğlu, Uğur. (2010). "Homo Ludens ve Homo Sapiens Arasında Kamusal ve Toplumsal", *Osmanlı Kahvehaneleri*. (Ed. Ahmet Yaşar). Kitap Yayınevi, İstanbul.
- Lefebvre, Henri. (2014) *Mekânın Üretimi*. (Çev. Işık Ergüden), Sel Yayıncılık, İstanbul.
- Malinowski, Bronislaw. (1990). *Büyü, Bilim ve Din*. Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Morley, David. Robins, Kevin. (1997). *Kimlik Mekânları, Küresel Medya, Elektronik Ortamlar ve Kültürel Sınırlar*. Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Miller, Geoffrey. (2012). *Tüketimin Evrimi*. (Çev. Gülçin Vardar), Alfa, İstanbul.
- Nar, Mehmet Şükrü. (2014). Psiko-Antropolojik Bir Olgu Olarak Fal Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* 54, 1, ss. 507-524.
- Nora Pierre. (2006). *Hafıza Mekânları*. (Çev. Mehmet Emin Özcan). Dost Kitabevi, Ankara.
- Oğuz, M. Öcal. (2007). Folklor ve Kültürel Mekân. *Milli Folklor*, Yıl 19, Sayı 76, ss. 31-33.
- Öncül, Kürşat. (2010). Kültürel Süreklilik ve Kut Taşıyıcılığı. *Turkish Studies, Yeni Türk Edebiyatının Kaynakları II*, 5(2), ss.1287-1295.
- Örnek, Sedat Veyis. (1998). *100 Soruda İlkelerde Din, Büyü, Sanat, Efsane*. Gerçek Yayınevi, İstanbul.
- Özdemir, Nebi. (2005). *Türk Eğlence Kültürü*. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Özdemir, Nebi. (2012). *Kültür Ekonomisi ve Yönetimi (Seçki)*. Hacettepe Yayıncılık, Ankara.
- Özkoçak, A. Selma. (2010). "Kamusal Alanın Üretim Sürecinde Erken Modern İstanbul Kahvehaneleri", *Osmanlı Kahvehaneleri*. (Ed. Ahmet Yaşar). Kitap Yayınevi, İstanbul.
- Roux, Jean-Paul. (1994). *Türklerin Ve Moğolların Eski Dini* (Çev. Aykut Kazancıgil). İşaret Yayınları, İstanbul.
- Sennett, Richard. (2011). *Yeni Kapitalizmin Kültürü*. (Çev. Aylin Onocak), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Sezer, Sennur. (1998). *Osmanlı'da Fal ve Falnameler*. Ad Kitapçılık, İstanbul.

- Simmel, Georg. (2009). Bireysellik ve Kültür. (Çev. Tuncay Birkan). Metis Yayınları, İstanbul.
- Urry, John. (1999) Mekânı Tüketmek. (Çev. Rahmi G. Ögdül), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Taştan, Yahya Kemal. (2009). Sûfi Şarabından Kapitalist Metaya Kahvenin Öyküsü. Akademik Bakış, Cilt 2, Sayı 4 (Yaz), ss. 53-86.
- Tekin, Talat. (2013). Irk Bitig, Eski Uygurca Fal Kitabı. (Yayıma Hazırlayanlar: Emine Yılmaz, Nurettin Demir), TDK. Ankara.
- Tutal, Osman. (2014). Kırk Yıllık Hatırın İletişim Mekânı Olarak Kahvehaneler. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. 14, S. 3, ss. 151-166.
- Yaşar, Ahmet. (2005). Osmanlı Şehir Mekânları: Kahvehane Literatürü. Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, Cilt 3, Sayı 6, ss. 237-256.
- Yokarı, Funda. (2014). Konuşmanın Etnografyası Bağlamında Falcılık Geleneği, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Halkbilimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

#### **Kaynak Kişi Listesi**

- KK1. Nesrin Ceylan Uzel, 46 yaşında, Gaziantep, Lise.
- KK2. Baybars Bilim, 23 yaşında, Afyon, Üniversite.
- KK3. Şaziye Emir/ 44, yaşında, Gaziantep, İlkokul.
- KK4. Ferhan H. 47 yaşında, Gaziantep, Üniversite.
- KK5. Faruk Gören, 39 yaşında, Denizli, Lise.
- KK6. Müjgan H. 52, yaşında, İran-Tahran, Üniversite.
- KK7. Gülşen Şen, 27 yaşında, Şırnak, Üniversite.
- KK8. Aybüke Yümlü, 37 yaşında, Kahramanmaraş, Üniversite.
- KK9. C. P. 24 yaşında, Adana, Üniversite.
- KK10. Erdi Özçelik, 31 yaşında, Mersin, Lise.
- KK11. Mehmet Vehbi Cirit, 34 yaşında, Mersin, Lise.





## TÜRK DİL KURUMUNUN SÜRELİ YAYINLARINDA YER ALAN SÖZLÜK BİLİMİ KONULU YAZILAR

Sami Baskın<sup>1</sup> Hilal Toker<sup>2</sup>

### Anahtar Kelimeler

Türk Dil Kurumu  
Sürelî Yayınlar  
Sözlük Faaliyetleri  
Sözlük Bilimi  
Sözlük Bilimi Araştırmaları

### Özet

Türkiye’de sözlük faaliyetlerini düzenli olarak yürüten en eski kurum Türk Dil Kurumudur. Kurumun kurulduğu yıldan beri (1932) faaliyette olan bir Sözlük Bilim ve Uygulama Kolu adında bir birimi bulunmaktadır. Bu birim, sözlükle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmaları ile Türk sözlükçülüğünün yönünü belirlemiştir. Türk Dil Kurumunun sözlük faaliyetleri sadece sözlük hazırlamak (uygulama kısmı) ile sınırlı değildir. Kurumun yayımladığı sürelî yayınlar (dergiler) vasıtasıyla sözlüğe dair tarihi, kuramsal bilgilerin yanında eleştiri, haber, tanıtım vb. türünden yazıları da sözlükle ilgilenenlere sunmaktadır. Bunlar incelendiğinde son asırdaki Türk sözlükçülüğünün gelişimi, sıklıkla ilgilendiği durumlar, sahadaki temel sorunlar gibi konuları açıklığa kavuşturmak mümkündür. Bu amaçla sürelî yayımlarda yer alan sözlük ile ilgili yazılar dikkatle değerlendirilmelidir. Kurumun çevrimiçi sistemi ve 25.07.2019 tarihi itibarıyla sürelî yayınlarında toplam 21.430 yazı bulunmaktadır. Bunların sadece 272’si sözlüklerle ilgilidir. Yani sözlükle ilgili yazılar, toplam yazıların içerisinde sadece %1.26 oranında yer kaplamaktadır. Bu yazıların içerik analizleri yapıldığında da genellikle Türkçe Sözlük için kitaplardan yapılabilecek katkılar (sözcük ve cümle boyutunda alıntılar), yeni sözlük tanıtımları, yurt dışındaki sözlüklerle ilgili haberler, değerlendirme ve eleştirilerin yoğun biçimde işlendiği görülmüştür.

### Makale Bilgisi

Gönderim Tarihi: 20.04.2020

Kabul Tarihi: 03.06.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 28.06.2019

**APA’ya göre alıntılama:** Baskın, S. ve Toker, H. (2020). Türk Dil Kurumunun Sürelî Yayınlarında Yer Alan Sözlük Bilimi Konulu Yazılar. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, X(X), p-p.

**Cited as (APA):** Baskın, S., & Toker, H. (2020). The urban fortune-tellers in the context of consumption. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(1), 372-394.

<sup>1</sup> Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye, samibaskin@gmail.com

<sup>2</sup> Öğretmen, Atatürk Ortaokulu, Türkiye, crescent058@gmail.com

## LEXICOGRAPHY ARTICLES IN PERIODICALS OF TURKISH LANGUAGE SOCIETY

### Keywords

Turkish Language Institution  
Periodicals  
Dictionary Activities  
Lexicography  
metalexigraphy

### Abstract

The oldest institution, which conducts dictionary activities in Turkey regularly is the Turkish Linguistic Society. The Dictionary Science and Practice Branch, which has been in operation since the establishment of the institution (in 1932), has determined the direction of Turkish lexicography with its theoretical and practical studies on dictionary. The dictionary activities of the Turkish Language Institution are not limited to preparing a dictionary (application part). Through periodicals (journals) published by the institution, the history of the dictionary, as well as theoretical information, criticism, news, promotion and so on. also offers articles of interest to the dictionary. When these are examined, it is possible to clarify the issues such as the development of Turkish lexicography in the last century, the situations in which they are frequently interested and the main problems in the field. For this purpose, the articles related to the dictionary in periodicals should be evaluated carefully. Online system of the institution and publications as of 25.07.2019 contain a total of 21,430 articles. Only 272 of them are related to dictionaries; that is, the articles about the dictionary occupies only 1.26% of the articles. When the content analyzes of these articles were made, it was observed that contributions to the Turkish Dictionary (excerpts in word and sentence size), new dictionary introductions, news about the dictionaries abroad, evaluations and criticisms were heavily processed.

### Article Info

Received: 20.04.2020

Accepted: 03.06.2020

Online Published: 28.06.2020

## 1. Giriş

Sözlüklerin geçmişi ile ilgili iki temel görüş vardır. Bunların ilkinine göre sözlükler ilk kez, başka dilleri konuşan toplulukların dillerini anlamak için üretilmiştir. Crystal'a (2003) göre sözlüklerin bu ilk örneklerinin, "pratik bir amacı vardı. Çoğunlukla iki veya çok dilli olan sözcük listesi niteliğindeki sözlükler gezginlere, tacirlere veya misyonerlere yardımcı olmak amacıyla hazırlanmaktaydı. Eski Yunanda ise az kullanılan, tarihsel kaynaklarda kalmış, eskimiş ve unutulmuş sözcüklerle yerel sözcükleri veya teknik sözleri anlamak isteyen insanlara yararlı olmak üzere hazırlanan sözlükçeler 'glossary' vardı (Akt. Akalın, 2010: 270). Bu görüşe göre bilinen en eski sözlük Sümerce Akadca karşılıklar kılavuzu niteliğindeki Urra Hubullu'dur. Sözcüklerin konularına göre düzenlendiği sözlük, yirmi dört tableten oluşmaktadır. Yaklaşık olarak MÖ 2300 yılında Akad İmparatorluğu'nda ortaya konulduğu sanılan sözlüğün tabletleri Suriye'deki Ebla kalıntılarında bulunmuştur. Sözlük bugün

Fransa'da Louvre Müzesi'ndedir (Akalin, 2010: 270 - 271). 1990'larda yapılan araştırmalara dayanan ikinci görüşe göre ise sözlüklerin geçmişini birkaç yüz yıl daha eskidir. Bu araştırmalara göre ilk sözlükler, başka dilleri anlamak için üretilmemiştir. Başkalarını anlamadan evvel milletlerin kendi kültürel varlıklarını muhafaza etme istekleri vardır. Sözlük, bu isteği gerçekleştirmek için üretilmiş bir koruma aracıdır. Bu yüzden ilk sözlüklerin geçmişini Antik Mısır'a veya daha eskisine dayandırmak mümkündür. Yani ilk sözlükler çok dilli değil, tek dillidir (Jackson, 2002).

İlk biçimleri ister tek dilli olsun isterse iki veya daha çok dilli olsun, tarih boyunca insanların kendi kültürel varlıklarını korumak, kendi dillerini öğretmek, başkalarının dilini anlamak vb. nedenlerden dolayı belli kurallarla inşa edilmiş sözlüklere ihtiyaçları olmuştur. Bu ihtiyaçlar, zaman içinde pek çok sözlük türünün ortaya çıkmasına neden olmuştur. Günümüzde cep sözlükleri, çocuk sözlükleri, e-sözlükler, genel sözlükler, terim sözlükleri, resimli sözlükler gibi hemen her biçimde ve her alanda bir sözlük bulmak mümkündür. Bu çeşitlilik sözlükler üzerine çalışan kurumların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Günümüzde uluslararası boyutta hizmet eden sözlük kuruluşları bulunduğu gibi ulusal düzeyde sözlüklerle ilgilenen kurumlar mevcuttur. Bu kurumların sözlüksel teoriler ve yöntemler geliştirmek; sözlüksel ürünlerle ilgili değişimleri takip etmek, hatta öncüsü olmak; yapılan çalışmaların eş güdümlü olmasını sağlamak; arz-talep dengesinin göz önünde bulundurarak uygun sözlüklerin üretilmesini sağlamak gibi temel hedefleri bulunmaktadır. Sözlüksel faaliyetlere öncülük eden bu kuruluşlardan uluslararası faaliyet gösterenlere European Association for Lexicography (EURALEX), Dictionary Society of North America (DSNA), African Association for Lexicography (AFRILEX), Asian Association for Lexicography (ASIALEX), Australasian Association for Lexicography (AUSTRALEX) gibi kurumları, ulusal boyutta hizmet edenlere de Southeast Asian Lexicography (SeaLex), Spanish Association for Lexicography (Fontenelle, 2008; Tono, 2014) gibi yerel örgütlenmeleri örnek olarak göstermek mümkündür. Bu kurumların her birinin kendine has sözlük bilimsel etkinlikleri, yayınları, üyelikleri mevcuttur. Örneğin EURALEX (Avrupa Sözlük Bilimi Derneği), 1988 yılında International Journal of Lexicography adıyla, AFRILEX (Afrika Sözlük Bilimi Derneği) de 1991 yılında Lexikos adıyla sözlük bilimine adanmış dergiler çıkarmaktadır. Her iki dergi de en saygın endekslerde (Arts and Humanities Citation Index, Social Sciences Citation Index vb.) taranmaktadır.

Türkiye'de ise sözlük ile ilgilenen Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sözlükbilimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (SÖZMER), Hacettepe Üniversitesi Sözlük Bilimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (HUSBAM) gibi üniversitelere bağlı kuruluşların yanında Türk Dil Kurumu (TDK) gibi ulusal çapta söz sahibi kurumlar bulunmaktadır. Bu kurumlar, "sözlük bilimi konusunda bilimsel araştırma ve uygulamalar yapmak; sözlük, sözlükçülük ve sözlükçe çalışmaları ile elde edilen bilimsel verilere ait veri tabanı oluşturarak, yazılım destekli yöntemlerle kullanıcıların hizmetine sunmak, Türkçe öğretiminin geçerli kaynaklara dayandırılmasını ve

uluslararası bilim dili olarak geliştirilmesini sağlamak amacıyla kurulmuştur” (<http://www.husbam.hacettepe.edu.tr/> Erişim Tarihi: 10.07.2019). Ancak, Türkiye’de sözlük bilimi ile ilgilenen farklı kurumlar olsa da Türk Dil Kurumunun ismi neredeyse sözlük ile özdeşleşmiştir. Bu kurumun, sözlük dendiğinde ilk akla gelen yer olması, sözlük araştırmaları başta olmak üzere, sözlüklerle ilgili uzun yıllardır tecrübesinin olması, yayınlar yapması ve bilimsel etkinliklere maddi destek sağlamasındandır. Özellikle 1990’lı yıllardan sonra kurumun sözlük ile ilgili çalışmaları büyük bir ivme yakalamıştır. Bu çalışmalar arasında “Türkçe Sözlük” önemli bir yer tutmaktadır. Kurum 1945’te ilke kez yayımladığı bu eseri, gün geçtikçe içeriğini zenginleştirilerek baskı sayılarını arttırmıştır. Ayrıca sanal ortamda da “Güncel Türkçe Sözlük”, “Büyük Türkçe Sözlük” projeleriyle dünyadaki gelişmelere paralel çalışmaları Türkiye’de hayata geçirmiştir. Bunun yanında Türkiye Türkçesinin Tarihî Sözlükleri ve diğer Türk lehçelerinin sözlükleri ile ilgili yayınlar göz önünde bulundurulduğunda kurumun ne kadar önemli bir işlevi yerine getirdiği daha iyi anlaşılır (Baskın, 2014: 446).

Türk Dil Kurumunun sözlük üretmek dışında sözlük bilimine hizmeti, ürettiği süreli yayınlarla gerçekleşmektedir. Kurumun sözlük bilimine has bir süreli yayını olmasa da Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi (Ekim 1951’den beri aylık), Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten (1953’ten beri altı ayda bir) ve Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi (1996’dan beri altı ayda bir) adlı süreli yayınlarında sözlük bilimine dair pek çok çalışmaya yer verilmektedir.

## 2. Amaç, Kapsam ve Yöntem

### 2.1. Amaç

Herkese açık olan Türk Dil Kurumunun Süreli Yayınlar Veri Tabanında yer alan sözlük bilimi ile ilgili yazıların içerik analizlerinin yapılarak hangi sözlük bilimi durumuyla ilgili olduklarının ve kurumun hangi sözlüksel duruma ağırlık verdiğinin tespit edilmesi bu çalışmanın temel amacıdır. Bu, sözlük bilimi ile ilgilenen kişilerin yayınlar arasında kaybolmak yerine aradığı konuyu rahatlıkla bulmasını sağlayacak küçük ipuçları sunacaktır.

### 2.2. Kapsam

“Türk Dil Kurumunun süreli yayınlarından olan *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi* ile *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi* bir veri tabanında toplanarak PDF biçiminde kullanıma sunulmuştur. Veri tabanında Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten’den 903, Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi’nden 489 ve Türk Dili Dergisi’nden 20.038 olmak üzere toplam 21.430 yazı bulunmaktadır”<sup>3</sup>. Bu veri tabanında “sözlük / sözlüğü” sözcükleri tarandığında 233’sü Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi’nde, 26 tanesi Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten’te, 13 yazı da Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi’nde olmak üzere toplam 272 yazının sözlük ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Sözlüklerle ilgili bu yazıların içerik

<sup>3</sup> . <http://tdk.gov.tr/sureli-yayinlar-veri-tabani/> (erişim tarihi: 11.07.2019)

analizleri yapılarak hangi sözlük durumuna ait olduğuna bakılmıştır. Sonra bunların dağılımları grafiklerle gösterilerek Türk Dil Kurumunun sözlüklerle ilgili süreli yayınlarında sözlük bilimi ile ilgili hangi konuların yer aldığı gösterilmiştir.

### 2.3. Yöntem

Bu araştırma doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırmanın hedeflerine yönelik verilere ulaşmak için var olan belgelerin incelenmesi (Çepni, 2018) olarak tanımlanabilir. Bir nitel araştırmanın yöntemi olan doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır<sup>4</sup>. Bu çalışmada da Türk Dil Kurumunun süreli yayınlarının erişime açılan 21.430 yazısı incelenmiş, sözlük bilimi ile ilgisi tespit edilen 272'nin analizleri yapılarak sınıflandırılması sağlanmıştır. İçerik analizi yapılan yazılardan bir konu başlığına dair yazı sayısı çok fazla ise bunların hepsinin gösterimi çok geniş yer tutacağından tümü yazılmamış, sadece durumu açıkça örnekleyen örneklere yer verilmiştir.

### 3. Bulgular

Türk Dil Kurumunun yayımladığı üç dergi de (Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi) doğrudan sözlük ile ilgili değildir. Bu dergilerde dil ve edebiyat ile ilgili araştırmalar ve edebi ürünlerin (hikâye, şiir, söyleşi vb.) hepsi bir arada sunulmuştur. Bu üç derginin erişime açılan toplam yazı sayısı (25.07.2019 itibariyle) 21.430'dur. Bunların sadece 272'si sözlüklerle ilgilidir. Yani sözlükle ilgili yazılar, toplam yazıların içerisinde sadece %1.26 oranında yer kaplamaktadır. Bu 1,26 oranındaki yazıların içerik analizleri yapıldığında şu sonuçlarla karşılaşmıştır:

#### 3.1. Sözlük veya sözlükle ilgili etkinliklere dair haberler

Türk Dil Kurumunun dergilerinde yeni yazılan sözlükler, yeni bulunan tarihi sözlükler, sözlüklere dair toplantılar, sözlüklerin gelişimi gibi pek çok habere yer verilmiştir. Haber kategorisinde değerlendirilen yazıların bazı örnekleri şunlardır (Buradaki kaynak gösteriminde TDK'nin sanal ağ ortamındaki yazım biçimine sadık kalınarak gerçekleştirilmiştir):

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, TDK. Haberler: Sinema Terimleri Sözlüğü Basımevine Verildi, Aralık 1962, C: XII, S: 135, s. 184

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, TDK. Haberler: Gramer ve Sözlük Kollarının Yeni Başkanları, Kasım 1962, C: XII, S: 134, s. 130 (Bu yazıda, yeni oluşturulan Gramer ve Sözlük Kollarının yeni başkanlarının isimleri verilmiştir.)

<sup>4</sup> . [http://www.safakbasa.com.tr/yuklenen\\_akademik\\_calismalar/51-DOKUMAN\\_ANALIZI\\_\(SUNUM\).pdf](http://www.safakbasa.com.tr/yuklenen_akademik_calismalar/51-DOKUMAN_ANALIZI_(SUNUM).pdf) (Erişim Tarihi: 10.07.2019).



Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, *TDK. Haberler: İlk Türkçe-Farsça Sözlük Tahran'da Basıldı*, Aralık 1971, C: XXV, S: 243, s. 236 (Bu yazıda, ilk Türkçe-Farsça sözlüğün Tahran'da basıldığı haberi verilmiştir.)

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, *TDK. Haberler: Resulî Döneminden Kalma Bir Sözlük Bulundu*, Aralık 1987, C: LIV, S: 432, s. 337 (Bu yazıda, Resuli döneminden kalma altı dilli bir sözlüğün bulunduğu haberi verilmiştir.)

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Parlatur, İsmail. *Türkçe Sözlük Bilgisayar Ortamında*, Ocak 1998, C: 1998/I, S: 553, s. 3-6 (Bu yazıda, Türkçe Sözlük'ün 1998 yılının başında hem yeni baskısıyla okurlarla buluşacağı, hem de daha geniş kitlelere ulaşmak için bilgisayar ortamında olacağı haberi verilmiştir.)

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Tezcan-Aksu, Belgin. *Haberler: Uluslararası Sözlük Bilimi Sempozyumu*, Temmuz 1999, C: 1999/II, S: 571, s. 652-656 (Bu yazıda, 20-21 Mayıs 1999 tarihinde Gazimağusa'da gerçekleştirilen sözlük bilimi sempozyumunun haberi verilmiş, hangi salonda, hangi konuların anlatıldığından bahsedilmiştir.)

Sözlükle ilgili yazıların 34'ü bu türdendir. Yani sözlük bilimi ile ilgili yazıların %12.50'si haberlerden ibarettir.

Türk Dil Kurumunun dergilerinde Türkiye dışında üretilen sözlükler, yurtdışındaki sözlük faaliyetlerine yönelik haberlere de yer verilmiştir. Dünyadaki sözlükler hakkında genel bir bilgi edinmek için önemli olan bu yazılardan bazıları şunlardır:

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Öneş, Ali Avni. *Başka Dillerden Haberler: Endonezya Dili Üzerine; Endonezya'nın Singapur'a göndereceği Öğretmenler; Ana dilde dua; 4000 yıllık sözlük*, Ocak 1962, C: XI, S: 124, s. 264-265

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Öneş, Ali Avni. *Başka Dillerden Haberler: İlk Almanca-İndonezca Sözlük Hazırlandı; Alman dilinde Pakistan edebiyatı*, Şubat 1962, C: XI, S: 125, s. 326

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Öneş, Ali Avni. *Başka Dillerden Haberler: Önemli Bir Eser [Marcel Kohen]; Lâtincenin uluslararası dil olması isteniyor; İsrail'de Petrolle ilgili kelimeler İbraniceleştirildi, Şarap adları bile özleştirildi; Germen Dil ve Edebiyat Akademisi, Sağır - Dilsizler için sözlük*, Ekim 1959, C: IX, S: 97, s. 33-35

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Rops, Daniel. *Sözlüklere Övgü, çeviren: Ali Avni Öneş*, Ağustos 1961, C: X, S: 119, s. 855-856

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Öneş, Ali Avni. *Başka Dillerden Haberler: Fransız Radyosunda Dil Saati; Göçmen çocuklarına İbranice öğretmek için yeni metot; Yeni İngilizce-İbranice sözlük; Yabancı diller çok kolay öğrenilecek, İranlılar Pakistan'da Dil Enstitüsü Kuruyor*, Haziran 1960, C: IX, S: 105, s. 470-471



Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Öneş, Ali Avni. Başka Dillerden Haberler: Fransız Sözlük Ofisi; Yanlışsız bir gün; Akademi de temizliğe başladı; Bilimler Akademisinde, Mayıs 1959, C: VIII, S: 92, s. 460-461

Türk Dil Kurumunun dergilerinde bu türden 11 yazı bulunmaktadır. Yani sözlük bilimi ile ilgili yazıların %4.04'ü Türkiye dışında üretilen sözlükler, yurtdışındaki sözlük faaliyetlerine yönelik haberlerden oluşmaktadır.

Böylece sözlükler ve sözlük bilimi faaliyetleri ile ilgili haberlerin toplamı 45'tir. Bu da toplam yazılar içinde %16,54'lük bir paya denk gelmektedir.

### 3.2. Sözlüklerin içeriğine dair bilgiler veya sözlüklerden örnek metinler

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi'nin 1974 yılında yayımlanan 279 sayısıyla başlayan ve toplam 24 sayıda devam eden *Terim Sözlüklerimizden Örnekler* başlığı ile okurlara Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan terim sözlüklerinden birer sayfalık örnekler gösterilmiştir. Bu yazıların ilkinde şu açıklama bulunmaktadır: "Bilim, sanat ve uygulamaları alanlarındaki kavramları, Türkçe sözcüklerle karşılama, hemen her dalda o dala özgü Türkçe terimler dizgesi yaratma Kurumumuzun ana amaçlarından biridir. Bu amaçla değişik bilim ve bilgi dallarındaki yetkili, uzman kişilerle işbirliği yapıyor, terimlerin Türkçeleştirilmesinde ortak bir çalışma sürdürüyoruz. Çalışmalarımızın verimlerini de ayrı ayrı sözcüklerde toplayıp yayımlıyoruz. Bundan böyle dergimizde, şimdiye değin yayımladığımız terim sözlüklerinden kimi örnekleri yabancı karşılıklarıyla birlikte sunacağız". Dergi sonraki sayılarda *asalakbilim, ayaktopu, aydınlatma, budunbilim, eğitim, felsefe, gökbilim, toplumbilim* vb. terim sözlüklerinin her birinden yaptığı alıntılardan 24 tane sözlük ile ilgili yazı oluşturmuştur.

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, TDK. *Terim Sözlüklerimizden Örnekler - I* [Mithat Enç: Ruhbilim Terimleri Sözlüğü], Aralık 1974, C: XXX, S: 279, s. 987 (Bu yazı, Ruhbilim Terimleri Sözlüğü'nden alınan bazı maddelerden oluşmaktadır.)

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, TDK. *Terim Sözlüklerimizden Örnekler - X* [Sedat Veyis Örnek: Budunbilim Terimleri Sözlüğü, Ekim 1975, C: XXXII, S: 289, s. 570 (Bu yazı, Sedat Veyis Örnek'in hazırladığı ve TDK tarafından yayımlanan Budunbilim Terimleri Sözlüğü'nün bir sayfasından oluşmaktadır.)

Benzer bir uygulama Güncel Türkçe Sözlük için yapılmıştır. Ali Püsküllüoğlu'nun Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi'nde Güncel Sözlük - I adıyla Ocak 1975'te başlayan yazı serisi 8 sayıda devam etmiştir. Bu yazılarda Türkçe Sözlük'ten örnek sayfalara yer verilmiştir.

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Püsküllüoğlu, Ali. *Güncel Sözlük - I*, Ocak 1975, C: XXXI, S: 280, s. 63-65

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Püsküllüoğlu, Ali. Güncel Sözlük - VIII, Ocak 1976, C: XXXIII, S: 292, s. 45-47

Yine diğer sözlüklerimizden çeşitli örnekleri içeren, bu eserleri tanıtmayı amaçlayan yazılara da yer verilmiştir. Bu yazılar genellikle bir dizi halinde değil tek bir yazı niteliğindedir ve diğerlerine nazaran daha geniştir. Örneğin Hasan Eren'in Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü (Örnekler) adlı çalışması bu türdendir.

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Eren, Hasan. Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü (Örnekler), Mayıs 1999, C: 1999/I, S: 569, s. 364-387

Türk Dil Kurumunun dergilerinde bu türden 41 yazı bulunmaktadır. Yani sözlük bilimi ile ilgili yazıların %15.07'si sözlüklerin içeriğine dair bilgiler veya sözlüklerden örnek metinlerden oluşmaktadır.

### 3.3. Türkçenin sözlüklerine bazı eklemelerin yapılmasına dair teklifler

Türk Dil Kurumunun 1945 yılında yayımladığı ilk Türkçe Sözlük sadece 669 sayfadır. Ama Türkçe Sözlük'ünün 2011 yılında yapılan 11. baskısı 2224 sayfadır. İlk sekiz baskısını inceleyen Leyla Uzun'a göre Türkçe Sözlük her baskıda bir büyüme sağlamıştır (Uzun, 1999: 56). Bu büyüme, sözlük hazırlama ilke ve yöntemlerinden olduğu kadar derlenen, taranan veya teklif edilen söz varlığıyla sağlanmıştır. Sözlük için derlenen, taranan veya teklif edilen söz varlığının bir kısmı Türk Dil Kurumunun dergilerinde de yayımlanmıştır. Bir yöreden (Çukurova, Edirne, Eskişehir vb.) veya bir yazar / eserden alınan kimi sözcüklerin Türkçe Sözlük, Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü veya Derleme Sözlüğü'nün gelişimi için kullanılmasını teklif eden araştırmalardan bazıları şunlardır:

Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, Eren, Hasan, Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğüne Yeni Katkılar, 2002, C: I, s. 107-159.

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Hazar, Mehmet. Nevşehir Folkloru'ndan Derleme Sözlüğü'ne Katkılar, Eylül 2007, C: XCIV, S: 669, s. 580-584

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Öztürk, Erol. Mersin Yörüklerinden Derleme Sözlüğü'ne Katkılar, Mayıs 2009, C: XCVII, S: 689, s. 405-411

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Gözaydın, Nevzat. Çukurova'nın Söz Varlığından Türkçe Sözlük İçin Katkılar, Şubat 2011, C: C, S: 710, s. 153-159

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Gözaydın, Nevzat. Tanpınar'ın Sahnenin Dışındakiler ile Sözlüğümüze Katkıları, 2018, C: CXVII, S: 798, s.58-66.

Türk Dil Kurumunun dergilerinde bu türden 19 yazı bulunmaktadır. Yani sözlük bilimi ile ilgili yazıların %6.98'i Türkçenin sözlüklerine bazı eklemelerin yapılmasına dair tekliflerden oluşmaktadır.

### 3.4. Sözlük incelemeleri veya sözlüklerin birbiriyle karşılaştırılması

Bu yazıların çoğu tanıtmaya ve değerlendirme amacı taşımaktadır. Bunların büyük bir bölümü birer deneme yazısıdır. Ancak bilimsel metotlara uygun yapılan eleştiri,

değerlendirme ve tanıtımlar da mevcuttur. Deneme türündeki yazılarda genellikle “Bizce en şaşırtıcı olanı, başka bir ilginç durum, bizi eserin ciddiyeti ve mahiyeti konusunda ciddi şüphelere sevk etmektedir, böyle bir sözlük her evin kitaplığında yer alacaktır” gibi kişisel kanaatleri gösteren ifadeler yer almakta ve bu yazılarda genellikle kaynakça bulunmamaktadır. Bilimsel metotlara uygun yapılan eleştiri, değerlendirme ve tanıtımlar ise daha nesnel bir anlatıma ve anlatılanların desteklendiği kaynaklara sahiptir.

Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, Arıkoğlu, Ekrem, Mehmet Ölmez, Tuvaca, Dilbilgisi, Metinler, Sözlük, Simurg Yay., Ankara 1995, Bahar-1997, S: 3, s. 227-236.

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Özerdim, Sami N. Ansiklopedi - Sözlük [İbrahim Alâttin Gövsa: Resimli Yeni Lûgat ve Ansiklopedi], Şubat 1968, C: XVII, S: 197, s. 626-627

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Küçük, Murat. Yayın Dünyasından: Paşa Yavuzarslan, Osmanlı Dönemi Türk Sözlükçülüğü, Şubat 2011, C: C, S: 710, s. 178-186

Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, Ateş, Ahmed, Ali Şîr Nevâî'nin Arapça Sözlüğü Hakkında, [1988 (2.bs.)] 1957, s. 183-188.

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Dizdaroğlu, Hikmet. İncelemeler: İbn-i Melek ve Sözlüğü, Kasım 1957, C: VII, S: 74, s. 83-86

Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, Küçük, Murat, Kerkük Türkçesi Sözlüğü Üzerine, Yaz-2004, S: 18, s. 53-60.

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Özerdim, Sami N. Birkaç Kitap [Ruşen Alayloğlu - A. Ferhan Oğuzkan: Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü; Cevdet Kudret: Ortaoyunu], (Kitaplar - Tenkit) Haziran 1976, C: XXXIII, S: 297, s. 482-483

Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, Doğan, İsmail, Kumuk ve Balkar Lehçeleri Sözlüğünün Bir Tahlili, [1994] 1990, s. 223-233.

Sözlüklerin veya sözlük içinde var olan bilgilerin birbiriyle kıyaslandığı yazıları da bu kapsamda değerlendirmek mümkündür. Örneğin Andreas Tietze'nin *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugatı'ndan* bahsedilirken diğer etimolojik sözlüklerle karşılaştırılıp onun artı ve eksi yönlerine değinilmiştir. Türk Dil Kurumunun dergilerinde bu türden 92 yazı bulunmaktadır. Yani sözlük bilimi ile ilgili yazıların %33.82'i sözlüklerin incelenmesi veya birbiriyle karşılaştırılması ile ilgilidir.

### 3.5. Sözlükçülerin atışması / birbirlerini tenkit ettiği yazılar

Sözlüklerin gelişmesinde eleştirinin oldukça mühim bir yeri vardır. Ancak Türkiye'de sözlük eleştirisi de eleştiri kültürü de gelişmemiştir. Türk Dil Kurumunun dergilerinde sözlük eleştirisi içeren yazılara bakıldığında bunların çoğunda “sözlük

eleştirisinin karalamadan veya pohpohlamadan ibaret olduğu” (Boz, 2014: 32) açıkça görülür. Hatta sözlük eleştirisi adına yayımlanan bu yazıların çoğunda nezaket kurallarını zorlayan bir üslup mevcuttur. Okuyanlar, söz konusu yazıların ilgili olduğu eserin özelliklerinden ziyade, sözlüklerin yazarına veya diğer sözlükçülere öfkeyle yazılmış ironi veya hakaret içerikli ifadelerle karşılaşır. Bu yüzden sözlük eleştirisi addedilebilecek yazıların çoğunda eleştiri; bir eserin eksik, üstün, yanlış veya doğru yanlarını ortaya çıkarma aracı değil, karşı tarafa saldırma veya kendini savunma aracı olarak kullanılmıştır. Söz konusu yazılara şu örnekleri vermek mümkündür:

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Gökyay, Orhan Şaik. Beşik Uleması [Şevket Rado: Büyük Türk Sözlüğü], Mayıs 1970, C: XXII, S: 224, s. 94-109

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Parlatır, İsmail. Okul Sözlüğü Karşısında Tenkidin Sefaleti, Nisan 1995, C: 1995/I, S: 520, s. 323-336

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Zülfikar, Hamza. Okul Sözlüğünün Eleştirisi Üzerine, Ocak 1995, C: 1995/I, S: 517, s. 20-24

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Korkmaz, Zeynep. Prof. Dr. Talât Tekinin Gramer Terimleri Sözlüğü Üzerindeki Eleştirilerine Cevaplarımız: I, Eylül 1996, C: 1996/II, S: 537, s. 235-250

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Toparlı, Recep. En Büyük Sözlük mü? Yanlışlarla Dolu, Şişirilmiş Bir Sözlük mü?: Püsküllüoğlu Sözlüğü, Mart 2007, C: XCIII, S: 663, s. 195-206

Türk Dil Kurumunun dergilerinde bu türden 14 yazı bulunmaktadır. Yani sözlük bilimi ile ilgili yazıların %5.14’ü sözlükçülerin birbirlerini tenkit ettiği metinlerden ibarettir.

### 3.6. Sözlük içindeki bilgilerin kaynak olarak kabul (referans alındığı) edildiği yazılar

Türk Dil Kurumunun dergilerinde sözlüklerde yer alan herhangi bir maddeye, madde başına ya da kavrama ait durumların incelendiği, değerlendirildiği veya referans alındığı çalışmalara da yer verilmiştir. Bu yazılarda sözlüksel verilere odaklanılmıştır. Veriler genellikle bilimsel bir yöntemle ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Bu yazılarda sözlükler birer veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Sözlüklerin tekniği veya yapısı üzerinde ise çok durulmamıştır.

Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, Caferoğlu, A[hmet], Milletlerarası Kültür Sözlüğündeki Bazı Türkçe Unsurlar, 1969, s. 25-43.

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Gözaydın, Nevzat. Andreas Tietze'nin Sözlüğü ve Burun Üzerine, Eylül 2004, C: LXXXVIII, S: 633, s. 209-213

Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, Yavuzarslan, Paşa, Sözlüklerde Sularında Kelimesi ve Kökeni, 2006, C: II, s. 139-148.

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Torun, Yeter. Birinci Türk Dili Kurultayı ve Ceyhan Yörük Ağzı Kelimelerinin Derleme Sözlüğü'ndeki Kullanımları, Eylül 2007, C: XCIV, S: 669, s. 573-579

Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, Öner, Mustafa, K[onstantin] K[uzmiç] Yudahin Sözlüğüne Göre Kırgızca Söz Varlığı, 2008, C: I, s. 101-112.

Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, Savran, Hülya, Derleme Sözlüğündeki Kalıplaşmış İsim-Fiillerin ve Sıfat-Fiillerin Yazı Dilinde Kullanılabilirlik Durumları, 2009, C: I, s. 51-92.

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Mayrhofer, Manfred. Bir Sanskrit Sözlükçüsünde Moğolca At İsimleri, Şubat 1984, C: XLVIII, S: 386, s. 115-118

Türk Dil Kurumunun dergilerinde bu türden 19 yazı bulunmaktadır. Yani sözlük bilimi ile ilgili yazıların %6.98'i sözlük içindeki bilgilerin kaynak olarak kabul (referans alındığı) edildiği çalışmalar niteliğindedir.

### *3.7. Sözlük türleri, kullanımı, yapısı ve tarihçesi ile ilgili yazılar*

Türk Dil Kurumunun dergilerinde sözlük araştırmalarıyla ilgili önemli veriler de mevcuttur. Örneğin sözlüklerin kullanımı, yapısı veya tarihçesini ele alan bu yazılar bu türdendir. Türk sözlük biliminin gelişimi açısından değerli olan bu yazılardan bir kısmı şunlardır:

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Başkan, Özcan. Yabancı Dil Öğretimi: Dil Kullanımında Verimlilik Açısından Tikel Sözlükçe, Temmuz - Ağustos 1983, C: XLVII, S: 379-380, s. 136-145

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Parlatır, İsmail. Türkçe Sözlük Çalışmaları ve Sorunlarımız, Ocak 1995, C: 1995/I, S: 517, s. 3-19

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Göçer, Ali. Türk Dili İle İlgili Sözlüklere Genel Bir Bakış ve Günümüz İlköğretim Sözlükleri, Ekim 2001, C: 2001/II, S: 598, s. 388-403

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Karaağaç, Günay. Sözlük Yapısı, Ağustos 2001, C: 2001/II, S: 596, s. 120-127

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Cowie, A. P.. Uygulamalı Bir Dil Bilimi Alanı: Sözlük Bilimi, çeviren: Mesut Çetintaş, Ekim 2004, C: LXXXVIII, S: 634, s. 580-588

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Akalın, Şükrü Halûk. Sözcük Bilimi ve Sözlükçülük, S. 698, Şubat 2010, s. 162-169

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Akalın, Şükrü Halûk. Sözlüğün Tarihi, C. XCVIII, S. 699, Mart 2010, s. 268-279.



Türk Dil Kurumunun dergilerinde bu türden 30 yazı bulunmaktadır. Yani sözlük bilimi ile ilgili yazıların %11.02'si sözlük türleri, kullanımı, yapısı ve tarihçesi ile ilgili araştırmalardan oluşmaktadır.

### 3.8. Sözlüklere emek verenlerin vefat haberleri

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi'nde *Yitirdiklerimiz* köşesinde, yaşarken sözlüklere emek vermiş Türkçenin önemli şahsiyetlerinin vefat haberleri verilmiştir. Bu haberlerde kişilerin yaşamöyküsü ve sözlüklere katkıları anlatılmıştır. Örneğin "Sözlükçü İlhan Ayverdi" yazısında İlhan Ayverdi'nin hayatı anlatıldıktan sonra "Onun Türkçeye en önemli hizmeti, Kubbealtı Vakfının yayımlamaya karar verdiği; 1971'de hazırlığına, 1976'da da yazımına başlanan Misalli Büyük Türkçe Sözlük'ün çalışmalarını üstlenmesidir. 13. yüzyıldan günümüze Türk dilinin gelişimini ortaya koyan bu sözlük, 34 yıllık bir çalışmanın sonucunda 2004 yılında tamamlanarak ertesi yıl üç cilt hâlinde İstanbul'da yayımlandı." bilgisi verilerek sözlük adına yaptığı hizmetlere değinilmiştir. Bu yönüyle *Yitirdiklerimiz* köşesi sadece bir vefat bildirme yeri değil, ölen kişilerin sözlük ile ilgili çalışmalarını hatırlatma ve gösterme yeri olması bakımından önemlidir.

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Tan, Nail. *Yitirdiklerimiz: Sözlükçü İlhan Ayverdi*, Aralık 2009, C: XCVII, S: 696, s. 755-756

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Tan, Nail. *Yitirdiklerimiz: Sözlükçü, Hikâyeci, Romancı ve Şair Ş. Hulki Aktunç*, Ağustos 2011, C: CI, S: 716, s. 181-183

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Tan, Nail. *Yitirdiklerimiz: Sözlükçü, Sinema Tarihçisi Ali Nijat Özön*, Ocak 2011, C: C, S: 709, s. 80-81

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Tan, Nail. *Yitirdiklerimiz: Sözlükçü, Yayımcı Aydın Sami Güneyçal*, Mart 2012, C: CII, S: 723, s. 281-284

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Tan, Nail. *Yitirdiklerimiz: Şair, Sözlükçü, Türkçe-Edebiyat Ders Kitapları Yazarı Arif Hikmet Par*, Mart 2012, C: CII, S: 723, s. 285-288

Türk Dil Kurumunun dergilerinde bu türden 5 yazı bulunmaktadır. Yani sözlük bilimi ile ilgili yazıların %1.83'i sözlüklere emek verenlerin vefat haberlerinden oluşmaktadır.

### 3.9. Sözlüğe katkısı olanlara övgü yazıları

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi'nde *Yitirdiklerimiz* köşesindeki benzer olmasına rağmen içeriği biraz farklı olan ve ölüm haberinden ziyade, sözlüklere emek vermiş Türkçenin önemli şahsiyetlerinin anıldığı, faaliyetlerinin tanıtıldığı, övgü dolu sözlerin yer aldığı bu yazıların bir kısmı şöyledir:



Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Eren, Hasan. Ananiasz Zajaczkowski Özel Bölümü: Ananiasz Zajaczkowski ve Kıpçakça Sözlükler Alanındaki Çalışmaları, Haziran 2000, C: 2000/I, S: 582, s. 564-573

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Uçarol, Tuncer. Behçet Necatigil'in Sözlükleri, Mart 1980, C: XLI, S: 342, s. 181-183

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Demiray, Kemal. Sözlükçülüğümüzde Önemli Bir Aşama ve Kamûs-ı Türkî, Temmuz 1981, C: XLIII, S: 355, s. 23-26

Türk Dil Kurumunun dergilerinde bu türden 3 yazı bulunmaktadır. Yani sözlük bilimi ile ilgili yazıların %1.10 sözlüğe katkısı olanların anıldığı ve övüldüğü metinlerdir.

### 3.10. Sözlüklerle doğrudan ilgili olmayan yazılar

Bu tür veri taramalarında sistem, başlıkları taramaktadır. Bu yüzden "sözlük/sözlüğü" kelimesini içeren her başlık listelenir. Ancak bunların bir kısmı sözlüklerle ilgili olmayabilir. Bu türden yazılara şunlar örnek gösterilebilir:

Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, Çelik, Neşe, Hamza Zülfikar, Türkçede Ses Yansımaları Kelimeler (İnceleme-Sözlük), TDK Yay.: 628, Ankara 1995, VII+699 s., Güz-1997, S: 4, s. 236-252.

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Akant, Özlem. Değerlendirmeler: Mustafa Özkan: Mahmûd bin Kâdî-i Manyâs-Gülistan Tercümesi Giriş, İnceleme, Metin, Sözlük, (Kitaplar - Tenkit) Şubat 1995, C: 1995/I, S: 518, s. 200-202

Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, Tezcan, Semih, Marzubân-nâme Tercümesi Üzerine ( Prof. Dr. Zeynep Korkmaz Şadru'd-din Şeyhoğlu, Marzubân-nâme Tercümesi, İnceleme-Metin-Sözlük-Tıpkıbasım. DTCF Yayınları 219, 460 s. + CXXXVII tıpkıbasım, Ankara, 1973.), [1978] 1977, s. 413-431.

Türk Dil Kurumunun dergilerinde bu türden 3 yazı bulunmaktadır. Yani sözlük bilimi ile ilgili yazıların %1.10'u sözlük kelimesinin içinde bulunduğu bir başlığa sahip olduğu halde doğrudan sözlüklerle ilgili olmayan metinlere aittir.

### 3.11. Dizgi hatalarından dolayı sözlük yazıları ile birlikte görünen yazılar

Türk Dil Kurumunun dergilerinin veri tabanında bazı dizgi hataları bulunmaktadır. Bu taramada -c/-l- harflerinin bazen birbirinin yerine kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu yüzden aslında *sözcük* olan başlıktaki kelimeler *sözlük* olarak yazıldığı için listelenmiş bir yazı bulunmaktadır.

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Üstünova, Kerime. Dede Korkut Destanlarında İki Sözcüklü Yüklem, Şubat 1998, C: 1998/I, S: 554, s. 140-146

çalışması,

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Üstünova, Kerime. Dede Korkut Destanlarında İki Sözlüklü Yüklemler, Şubat 1998, C: 1998/I, S: 554, s. 140-146

olarak kayıtlarda yer almaktadır. Bu da incelenen yazıların %0.36'sına denk gelmektedir.

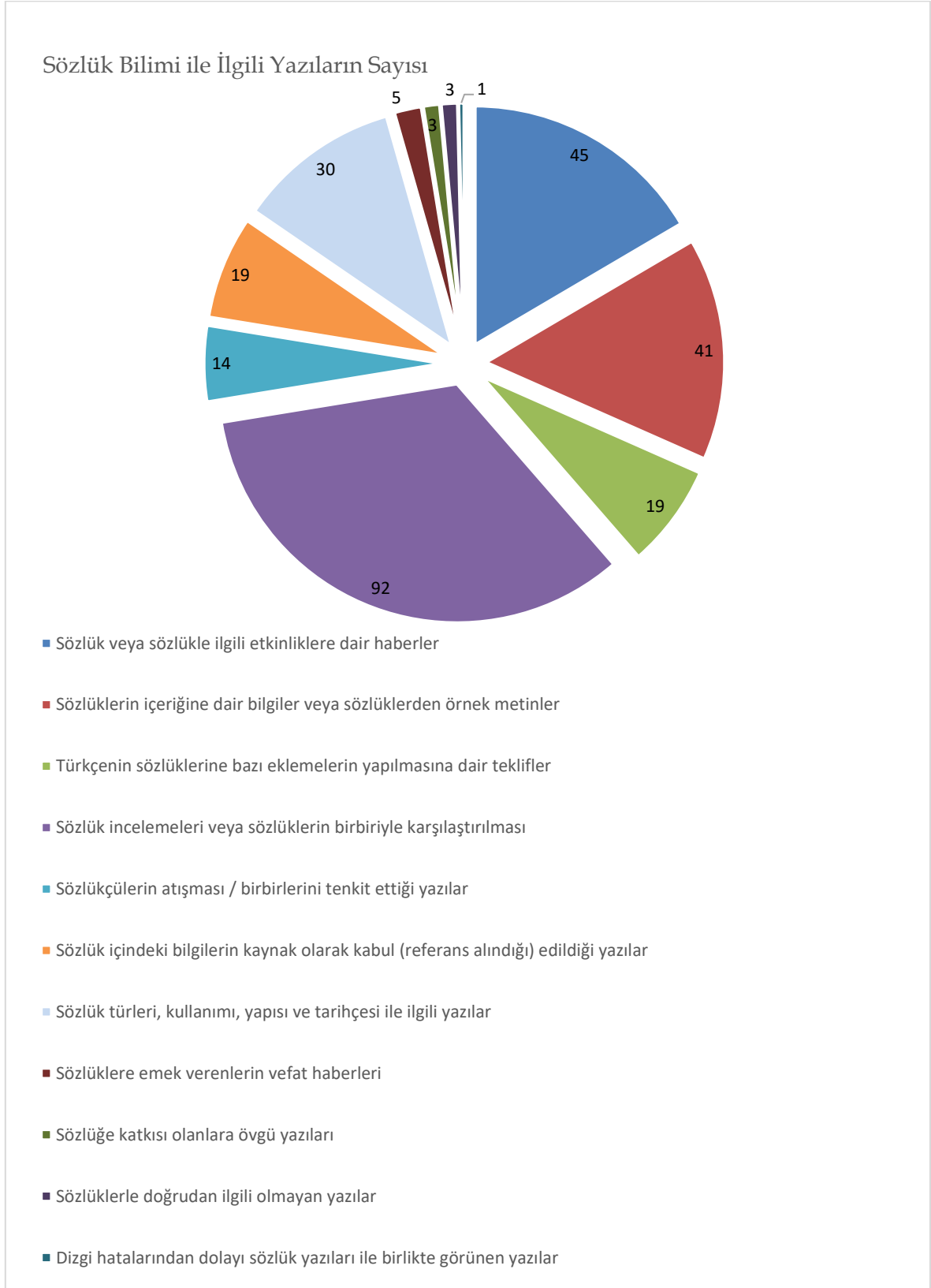
#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Elbette bu yazıların içeriği daha alt basamaklara ayırmak ve incelemek mümkündür. Ancak burada Türk Dil Kurumunun süreli yayınlarında yer alan sözlük bilimi yazılarının mahiyeti hakkında genel bir tablo çizilmesi amaçlandığından sınıflandırılma da genel hatlarla yapılmıştır. Türk Dil Kurumu, kurulduğu günden bu zamana kadar Türk dili ve kültürü için oldukça mühim işler yapmıştır. Kurum, kendi işlerini daha bilimsel bir zeminde gerçekleştirebilmek adına Derleme Tarama Kolu, Sözlük Kolu, Terim Kolu, Yayın Kolu gibi çalışma grupları oluşturmuştur. Sözlük Kolu da "Türkçe sözlük, imlâ kılavuzu, okul sözlükleri ve başka dillerden Türkçeye çeşitli sözlükler hazırlayan veya hazırlatan bir koldur"<sup>5</sup>. "Yoğun çabalar sonucunda ilk sözlük çalışmasının 1945'te yapılmasıyla beraber sözlük çalışmaları da hız kazanmıştır. Özellikle 1970'li yıllardan sonra sözlük çalışmalarında belirgin bir artış görülmüş ve bu, yıldan yıla artmıştır. 1980'li yıllardan sonra sözlük çalışmaları daha da yoğunluk kazanmış; öyle ki aynı yılda çok sayıda sözlük yayımlanmış; bazı sözlükler aynı yıl içerisinde birden fazla baskı yapmıştır" (Dursunoğlu, 2011: 270). Bu sözlükler arasında Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlük'ünün önemli bir yeri vardır. 1945 yılından sonra sürekli geliştirilmiş ve yayımlanmaya devam etmiştir. Ancak ülkemizde sözlük çalışmaları sadece Türk Dil Kurumu tarafından yapılan çalışmalarla sınırlı kalmamıştır. Diğer bazı kuruluşların bünyesinde de sözlükler hazırlanmıştır. Özellikle Dil Derneği, Kubbealtı Kültür ve Sanat Vakfı, Yapı Kredi Yayınları ve Adam Yayınlarının çıkarttıkları sözlükler de (Böler, 2006: 103) Türk sözlük geleneği açısından önemlidir. Yine sözlük faaliyetlerini bu matbu ve genel sözlüklerle sınırlandırmamak gerekir. Okul sözlükleri, terim sözlükleri, resimli sözlükler, elektronik sözlükler gibi birbirinden oldukça farklı ve çok sayıda sözlük üretilmiştir. Bütün bu sözlük çeşitleri sözlük biliminin sadece belli bir kısmını oluşturur. Bu sözlüklere dair veri toplama, yöntem önerme, kullanım bilgisi sunma, kullanıcı görüşlerini öğrenme, maliyet ve saha analizleri gerçekleştirme gibi sözlüklerle doğrudan veya dolaylı pek çok çalışma da sözlük biliminin içindedir. Türk Dil Kurumu sözlük yayımladığı gibi sözlükle ilgili bu çalışmaları da süreli yayınları vasıtasıyla yayımlamıştır.

Türk Dil Kurumunun süreli yayınlarında sözlüklerle, dolayısıyla sözlük bilimi ile ilgili hemen her türden içeriğe sahip yazı bulmak mümkündür. Sözlüklerin tarihi, sözlük biliminin gelişimi, eski ve yeni sözlüklerin içeriği, sözlük metinleri, sözlüklerin

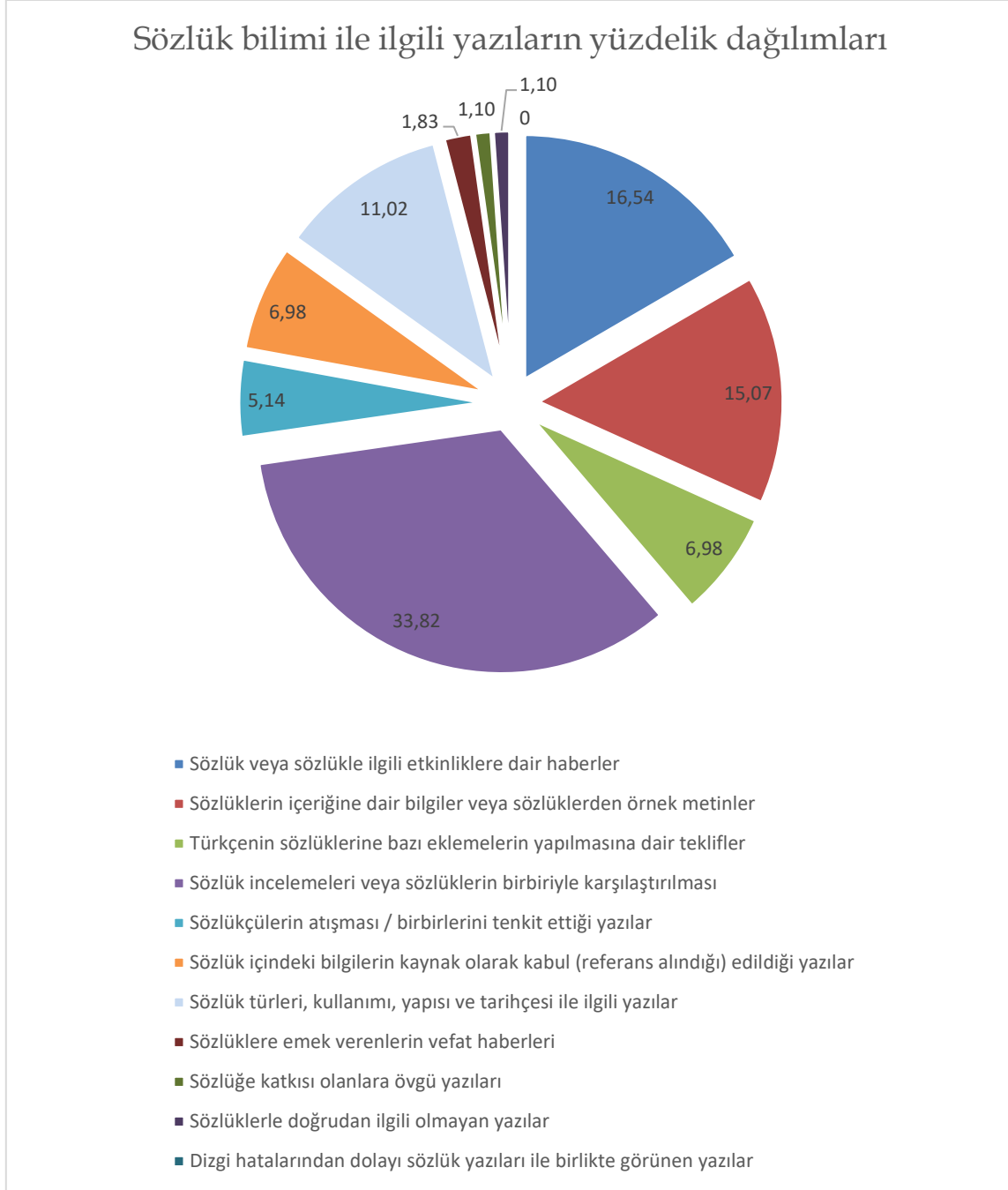
<sup>5</sup> . <http://turkoloji.cu.edu.tr/ANSIKLOPEDI/tdk.php> (Erişim Tarihi: 10.05.2019)

kullanımı, sözlük tenkitleri vb. konular yayımlanmıştır. Bu yazıların konularına göre dağılımı Grafik 1’de gösterilmiştir.



**Grafik 1.** Türk Dil Kurumunun süreli yayınlarında sözlüklerle ilgili konuların dağılımı

Türk Dil Kurumunun süreli yayınlarında sözlük bilimi ile ilgili konuların yüzdelerik dağılımı şöyledir:



**Grafik 2.** Türk Dil Kurumunun süreli yayınlarında sözlük ile ilgili konuların yüzdelerik dağılımı

Sözlük bilimi ile uluslararası düzeyde ilgilenen pek çok kurum vardır. Bunlar genellikle buldukları kıta içinde örgütlenmiş ve uğraş alanları kıta sınırlarını aşmış kurumlardır. Örneğin Dictionary Society of North America (DSNA, kuruluşu 1975), European Association for Lexicography (EURALEX, kuruluşu 1983), Australian Association for Lexicography (AUSTRALEX, kuruluşu 1990), and the African Association for Lexicography (AFRILEX, kuruluşu 1995) (Tono, 2014: 1) bunlardandır.

Bunların yanında Southeast Asian Lexicography (SeaLex), Spanish Association for Lexicography (Fontenelle, 2008: 2) gibi ulusal veya daha dar çevreye sahip örgütlenmeler mevcuttur. Bu kurumların hemen hepsinin düzenli yayımlana sözlük bilimi yayınları (süreli yayınları) mevcuttur. Türkiye’de bu düzeyde sözlük bilimi ile uğraşan bir kurum yoktur. Ancak Türk Dil Kurumu kurulduğu günden beri sözlük çalışmalarına büyük önem vermiştir. Hatta Türkiye’de sözlük ve Türk Dil Kurumunun adı neredeyse özdeşleşmiştir. Bu kurumun, yayımladığı sözlüklerin çeşidi çoktur ayrıca sözlük konusunda otorite kurumdur. Ancak kurumun sözlük bilimi ile ilgili bir süreli yayını bulunmamaktadır. Özellikle 1980’lerden sonra sözlük hazırlamanın yanında sözlük araştırmalarının (sözlük kullanımı, sözlük-kullanıcı ilişkisi, sözlük tarihi, sözlük hazırlama teknikleri ve yöntemleri vb.) oldukça yaygınlaştığı düşünüldüğünde Türkiye’de bu çalışmaları yayımlamak ve duyurmak konusunda kurum geç kalmıştır. Diğer yayınlar arasında sözlük bilimi yazılarını da yayımlamak bu konuya ilgi duyan araştırmacıları ve okurları denizin içine atmak demektir. Cumhuriyetten sonra Türk dili ve sözlüğü adına önemli çalışmalar yapan bu Türk Dil Kurumunun sözlük kolunun bağımsız bir yapıya dönüştürülmesi ve dünyadaki muadillerinin yaptığı faaliyetleri yürütmesi Türk sözlük biliminin gelişmesi açısından önemlidir. Zira buradaki bilgi birikiminin bir üst evreye taşınması gerekmektedir. Bu yeni kurum, sözlük bilimi içerikli süreli yayınların üretilmesi; sözlük bilimi toplantı; çalıştay ve sempozyumlarının düzenlenmesi; çağa uygun sözlüklerin üretilmesi; sözlük bilimi konusunda çalışanların desteklenmesi vb. çalışmaları ivediyle yapmalıdır. Zira Türkiye’de sözlük bilimi yayınları yok denecek kadar azdır, sözlükler de dünyadaki benzerlerinin çok gerisinde kalmıştır. Çağdaş bilgi seviyesine erişmek ve Türkçe sözlüklerinin evrensel niteliklere ulaşması için daha çok yayın yapılmasının önü açılmalıdır.

### Kaynakça

- Akalın, Ş. H. (2010). Sözlüğün tarihi, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, C. XCVIII, 699, 268-279.
- Baskın, S. (2014). Türkiye ve dünyada sözlük bilimi: tanımı, kapsamı ve diğer bilimlerle ilişkisi, *International Journal of Language Academy*, 2/4, 445-457.
- Boz, E. (2014). Değişen sözlük kültürümüz, *Türk Dili*, 746, 30-33.
- Böler, T. (2006). Türkçe sözlük (TDK) ile örnekleriyle Türkçe sözlük’ü (MEB) karşılaştırma denemesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, (2006): 101-118
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Yazarın Kendi Yayını, 8. Baskı. Trabzon

- Dursunoğlu, H. (2011). Cumhuriyet döneminde yapılan sözlük çalışmaları ve Türkçe sözlükler üzerine bir kaynakça denemesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 255-272.
- Fontenelle, T. (2008). Introduction, *Practical Lexicography–A Reader-*, (edt. by Thierry Fontenelle), Oxford University Press Inc, New York
- Jackson, H. (2002). *Lexicography an introduction*, London and New York: Routledge.
- Tono, Y. (2014). Lexicography in Asia: its future and challenges, *Lexicography*, 1, 1-5.
- Uzun, L. (1999). 1945'ten bu yana Türkçe sözlükler, *Kebikeç*, 7-8, 53-59.

### Elektronik Kaynaklar

<http://turkoloji.cu.edu.tr/ANSIKLOPEDI/tdk.php>, Erişim Tarihi: 10.05.2019

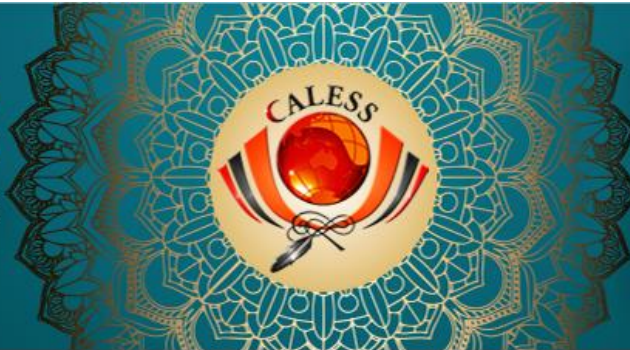
<http://tdk.gov.tr/sureli-yayinlar-veri-tabani/>, (Erişim Tarihi: 11.07.2019)

<https://sozmer.ogu.edu.tr/> (Erişim Tarihi: 10.07.2019)

<http://www.husbam.hacettepe.edu.tr/> (Erişim Tarihi: 10.07.2019)

<http://tdk.gov.tr/category/yayinlar/yayinlar-yayinlar/> (Erişim Tarihi: 10.07.2019)





## DESIGN AND IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGIES FOR PROFESSIONALLY ORIENTED ADULT EDUCATION

Alla Nikishova<sup>1</sup> Elena Kryvonosova<sup>2</sup>

### Keywords

Competence approach  
Andragogy  
Adult education technology  
Professionally oriented  
skills and competencies  
Case study

### Abstract

The article analyzes the trends and processes occurring in the adult education system. The research is based on the synergy-andragogical and competence approaches. The features of the content, principles and technologies of adult education are determined. The „adult concept“ comprises the ability to self-determination, a certain level of various competencies, responsible position and behavior. The investigation on adult education issues (Knowles & Swanson, 2005; Kolb, 1984; Jarvis, 2004) determines the theoretical and methodological foundations of andragogy, adult education technology, management and organizational aspects of the design of the educational process. One of the models of arranging the adult learning process is the introduction of professionally oriented technologies aimed at qualitative changes in the education system, at mastering students' professional and communicative competence. Humanistic and cultural approaches are supposed to be fundamental psychological theses.

### Article Info

Received: 24.04.2020

Accepted: 29.05.2020

Online Published: 28.06.2020

**Cited as (APA):** Nihishova, A., & Kryvonosova, E. (2020). Design and implementation of technologies for professionally oriented adult education. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(1), 413-424.

### I. Introduction

The call for the problem of adult education testifies the crisis phenomena in society that occurs against the background of the integration of the national professional school (Kukuev, 2008; Gromkova, 2009; Suykova, 2012) into the international educational environment and the international market of educational services. The emphasis is focused on the cultivation of a competitive personality, intellectual,

<sup>1</sup>Assoc. Prof. Dr., Belarusian State Technological University, Department of Intercultural Communications and Technical Translation, Belarus, e-mail: [alla\\_nikishova@mail.ru](mailto:alla_nikishova@mail.ru)

<sup>2</sup> Sen, Lec., Belarusian State Technological University, Department of Intercultural Communications and Technical Translation, Belarus, e-mail: [ekryvonosova@tut.by](mailto:ekryvonosova@tut.by)

moral and civic development. Under these conditions, continuous adult education becomes a crucial factor in achieving this goal.

Nowadays, the relevant task is to constantly update the content of education. It contributes to the development of the individual, meets the personal needs and interests of people, professional needs of the population; it forms the key competencies that allow an adult to be in demand in the labor market, to cope with personal and professional problems.

The analysis of trends and processes occurring in the adult education system demonstrates that there are some significant contradictions:

- between the increasing educational needs of adults and the insufficient level of updating the state system of professional education;
- between the emerging structural and functional transformations in the adult education system and the lack of theoretical and methodological understanding of the problems that arise;
- between the need to implement the ideas of a competence approach in adult education practice and the continuing paradigm of knowledge and skills promoting professional knowledge and skills;
- between the need for personnel capable of working with adults and the lack of a training system for such professionals.

The purpose of this work is to identify the trends and processes occurring in the adult education system and determine the features of the content, principles and technologies of adult education.

The contingent of students of higher education institutions, both full-time and part-time forms of education, students of the system of professional upgrade and retraining, as well as structural units that provide second higher education, belongs to the category of adults and requires taking into account the specifics of this category of students.

Physical (physiological) adulthood does not always mean social maturity. The „adult concept“ comprises the ability to self-determination, a certain level of various competencies, responsible position and behavior. Therefore, the ideas considered in the article are more focused on the contingent of socially adult people who clearly define and realize their educational needs, the need to improve their educational level and its vector orientation.

## 2. Method

The investigation on adult education issues determines the theoretical and methodological foundations of andragogy, adult education technology, management and organizational aspects of the design of the educational process.

We employed document analysis as a qualitative research method; it is a systematic procedure for reviewing or evaluating documents—both printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) material. Like other analytical methods in qualitative research, document analysis requires that data be examined and interpreted in order to elicit meaning, gain understanding, and develop empirical knowledge (Corbin & Strauss, 2008; Rapley, 2007)

The real changes that occurred in the world of work and the social relations as well as the science and technologies advances at the age of globalization, and the so-called „knowledge society“, demand a thorough examination of the decisive role that educational technology plays in the higher education while forming qualified and capable professionals for the professional practice and for displaying social responsibility. It also demands the examination of the responsibilities and possibilities of applying the technology, the risks and challenges brought by this reality and the investigation on overcoming the risks, comprehending the need of ideas, contents and values systematization as well as its appropriate use in higher education (Ferreira et al., 2014).

## 3. Findings

The characteristic features of adult learners include:

- physiological, psychological, social, and moral maturity. We consider that the adults are unbiased in their judgments and can control independently their learning; they are aware of themselves as self-sufficient, self-governing persons;
- life experience: household, family, professional, educational, scientific experience. Adults have a substantial amount of social experience that can be successfully evolved into the learning process; ignoring this experience leads to „barriers“ in communication and study;
- restrictions in obtaining education: financial, temporary, family, professional difficulties. The motivation of the adult audience in learning is explained by their desire to change (improve) their social status; this determines the readiness to learn;
- desire to solve their life problems and achieve a specific goal through educational activities;

- 
- need to implement autonomous educational activities;
  - strive for collaboration in the learning process;
  - pragmatically oriented motivation for education followed by the application in practice. Adults in training have a well-formed motivation and need to provide opportunities for immediate application of the acquired knowledge in practice;
  - desire to participate in the selection of educational content;
  - desire to immediately use the knowledge and experience gained during training in life and the professional sphere.

Adult education today is based on the following principles:

- recognition of the leading role of the student's personality in the educational process;
- strive for self-management, independence, self-government;
- train to achieve a specific goal;
- rely on the immediate application of the skills, knowledge, and personal qualities acquired during training;
- significant determination of educational activities by temporal, spatial, household, professional, and social factors.

The above-stated theses are determined by the psychological, physiological, social, and professional characteristics of adult students, as well as the goals and conditions of their education.

The goals of adult education are linked to professional, personal, social, psychological problems; they are usually specific and clear. Adults have the understanding and awareness of the direction and possibilities for further application of the acquired knowledge and gained skills.

Adult learning conditions (temporary, social, spatial, professional) in most cases hamper the studying, and the learning process takes place under the conditions of short intensive training periods.

The andragogical model of training assumes the peculiar characteristics of the students' audience and determines the content of education, selection of methods of presentation, organization of individual, group and autonomous work, ways of evaluating the formed skills, organization of individual differentiated approach. The leading role in the learning process arrangement in the andragogical model belongs to the student.

Thus, the following conditions can be considered for successful training of an adult audience:

- adults should feel as respected participants in the learning situation and feel supported;
- the case study is inspired with a collaboration spirit and joint search for problem solutions; self-analysis stipulates the training needs;
- assistance is provided by assessing correctly the level of competence required to perform an activity; by determining the current and necessary level of competence;
- adults should be involved in planning their educational programs while the teacher serves as an adviser, assistant, and source of ideas;
- technological model of adult education should have problematic features;
- systematic evaluation of activities is of a diagnostic nature.

These distinctive features must necessarily be reflected in the principles of the organization of pedagogical communication in the educational process and the selection of teaching methods in order to create an optimal methodological model. Therefore, active learning methods could be widely used in adult education. These methods are more common than reproductive and informative methods in modern higher education and post-graduate education. They contribute to the formation of such qualities of a future specialist as responsibility, creativity, tolerance, cooperation, and communication skills.

#### **4. Discussion**

Modern researchers continue to elaborate the principles of adult education, taking into account new theories and representations of andragogy. The ideas of the American scientist (Knowles, 1980) about the difference in adult education at different stages of adulthood remain modern. Holton & Swanson (2005) agreed with M. Knowles; they widely analyzed the conceptual apparatus of andragogy. Andragogy was described as a theory, a philosophy, a set of instructions and suggestions. Brookfield (1995) supported the ideas of scientists-andragogists, Knowles distinguished clearly two models of training: pedagogical and andragogical, indicating their different principles. The scientist presented the pedagogical model as a system of students' personalities dependent on the educational situation, and the andragogical model as a system of teaching individuals who independently build their own learning trajectory.

To improve the effectiveness of pedagogical technologies is possible only if they are used at all stages of the educational, creative, search activity. One of the models of arranging the adult learning process is the introduction of professionally oriented technologies aimed at qualitative changes in the education system, at mastering students' professional and communicative competence. Humanistic and cultural approaches are supposed to be fundamental psychological theses.

The main idea is to employ professionally-oriented technologies as a means of implementing the activity content into adult education.

While arranging the adult education, it is necessary to keep in mind the parity of the leadership positions of the teacher and the student, determined by the subjectivity in relation to the activities of each participant in the teaching-learning process.

The guide of professionally oriented technologies of adult education is a teaching research approach, the essence of which is considered to be a sphere of research activity.

The use of the teaching research approach as a structural component of professionally oriented technologies, teaching adults, educational model is based on the basic pedagogical learning principles: priority of independent learning (independent learners implement their learning); the individualization of learning (the creation of individual training programs oriented to specific educational needs, adequate to the formation of socially significant qualities of personality); foregrounding learning results (immediate application of the acquired learning experience as new knowledge, skills, qualities, competencies); electivity of learning (providing a certain autonomy in choosing goals, content, forms, methods, means, terms, time, and place of training) (Mirabile, 1997).

It is obvious that it is reasonable and necessary to create such a methodological model for organizing the educational process for adult audience, in which students would navigate independently in the information field, extract, analyze, interpret and apply adequately knowledge to solve the tasks set.

The teaching research approach has a number of characteristics that allow us to define it as the main one in the methodological model of adult education. They are the following:

- performance (the student gets a real result in self-acquired knowledge, skills, and competencies);
- high motivation in educational activities;
- ensuring high mental and intellectual activity of students;



- formation and development of common educational skills;
- ability to display individuality and creativity in solving the educational task set;
- increasing the informative capacity of the training content.

## 5. Suggestions

The teaching research approach provides main statements of the organization of the adult learning process: the involvement of students in real activities for planning and implementing the learning process; the design and implementation of their educational search pattern; the priority of their autonomous activities; a certain arbitrariness of choosing training parameters.

According to a number of authors (e.g. Kolb, 1984; Rogers, 1983), to improve the effectiveness of educational technologies is possible only if students' creative and search activities prevail over their performing and reproductive ones at all stages of the educational process; they avoid rigid unification, uniformity of goals, content, methods, means and organizational forms of training; and individualization and differentiation of the educational and cognitive activity itself (Halupa, 2015).

The teaching research approach in the structure of the educational model of adult learning can be seen as a system of psychological, pedagogical, methodological and didactic procedures of interaction between teachers and students, focused on the implementation of content, methods, forms and means of education adequate to the purposes of education, future activities and professionally relevant qualities of specialists taking into account their educational needs and abilities.

The main methods of professionally oriented technologies include creative work, gist, research, patent and scientific research, report, work on the creation and implementation of projects, and thematic discussion.

The teaching research approach cannot be considered or applied as a fragment or element of the overall adult learning process. It should serve as a methodological basis for organizing the entire learning process and permeate all its constituent elements. On the other hand, the organization of training for adult audience requires adequate use of a particular technology, a particular approach in accordance with the characteristics of this category of students, goals and conditions of the educational process.

The process of developing a specific technology for professionally oriented training can be called the process of pedagogical design. The sequence of its stages will be as follows:

- selection of the content of professionally oriented training provided by the curriculum;
- selection of priority goals the teacher should be focused on: what skills, professional and personal qualities are acquired by students during the study (development) of the designed educational material;
- selection of a technology that is focused on a set of goals or a single priority goal of professional training;
- developing stages and sequence of actions for the implementation of training technology.

Designing training technology involves designing the content of the discipline, forms of organization of the educational process, choice of methods and means of training. In each specific situation of the pedagogical activity, the teacher faces a problem: how to ensure the optimal and effective implementation of the training technology. It is necessary to be able to choose the technology that is most appropriate in this situation and, most importantly, to ensure high efficiency of its implementation working with a student, a group of students. In its essence, the process of implementing training technology is a purposeful sequence of actions of a specialist that provides the most optimal achievement of a certain pedagogical goal in training, professional training of a student. According to the content, the process of implementing the training technology is manifested in its structural components, each performs a certain functional purpose and a qualitative and quantitative solution. The leading component that determines the content and direction of the pedagogical process of implementing the training technology is its object (a student). And since the object, as well as the subject of the process of implementing the training technology, is a person, he (she) also has individual characteristics, opportunities, social problems, etc. The training technology chosen for implementing in a specific situation of professional training in a higher education institution is focused on achieving a certain (predictable) goal. Each goal needs to solve a certain set of tasks and assumes a specific content of the teacher's activity to achieve it. The most important and responsible is the activity of the teacher at the stages of selecting the target technology and its practical implementation. Among the features of the teacher's activity at the stage of selecting the target technology, the most significant

are: the level of professionalism of the specialist; features of a student and possible pedagogical problems in education, educational activities that need to be solved; the specifics of the learning technology and its practical implementation; professional competence at each stage in the activity of the expert, personal teaching experience, scientific and pedagogical work with a certain category of people; solution of relevant pedagogical problems; motivation of work of the expert; the style of his professional activity. In general, the choice of technology of professionally oriented teaching at the University depends on the type of content in the specific science and study of the subject, topic; age peculiarities of students (in particular, full-time students or extramural study); the level of actual cognitive capabilities of students; the time designed for the study; objectives, tasks and content of training; possibilities and peculiarities of the teacher, his personal and professional qualities, level of theoretical and practical training, methodological skills; technical facilities of the University, availability of equipment, visual aids, etc.

UNESCO documents outline the range of competencies that should be considered by all as the desired result of education. In the report of the International Commission on education for the twenty-first century „Education: a hidden treasure“, Jacques Delors formulated „the „four pillars“ which education is based on: learn to study, learn to do, learn to live together, learn to live“ (1st UNESCO Global Forum, 2002).

Thus, key competencies are the most common and broad definition of an adequate manifestation of human social life in modern society. The concept of competence is broader than the concept of knowledge, or skill, it comprises them. This concept has a slightly different meaning.

The concept of „competence“ includes not only cognitive and operational, i.e. technological components, but also motivational, ethical, social and behavioral ones. This broad definition of the conceptual content of competence makes it very difficult to measure and evaluate it as a learning outcome. This is also evidenced by the content of the main key competencies cited by J. McKenzie, the list of which includes: value-semantic, general-cultural, educational-cognitive, informational, communicative, social-labor, and personal competencies (McKenzie, 2001).

The implementation of the current competence approach in adult education is based on the conceptual ideas of pedagogical synergy and self-management. The synergetic concept of training is based on the idea that a person's key competencies are built on the basis of reflection of their past, personal and social professional experience when

the development of competencies occurs as a „build-up“ of abilities in various fields of activity.

The idea of self-management as the second theoretical prerequisite for designing a competency-based adult learning process is the thesis that the most perfect model of development management is „human self-management“, „conscious and meaningful self-regulation“ (Peccei, 1977). At the same time, if the teacher plants the „seeds“ of culture and cultivates them, then andragogist deals with the already cultivated one. Therefore, the first thing is to make an andragogist understands what is nurtured. What is meant is already the essence of man, his consciousness, the change of which will lead to the disappearance of this essence. An andragogist must determine the boundaries of the possible changes. Therefore, the reflexive activity of the andragogist has its object the understanding of the other as separate integrity. Based on this, we can speak of andragogic consciousness as understanding consciousness (Peccei, 1977).

A synergistic approach to adult learning is to correctly formulate the strategic goals of education and understand what turns out to be the parameters that determine the process. It is proposed not to expand the curriculum, but rather to reduce classroom lessons and shift the center of gravity to autonomous work, which will help students develop the skills of „self-management“ necessary for professional activity.

It aims to support teachers in improving their practice while also developing their efficacy, well-being, and professional engagement. This is in contrast to approaches that subject teachers to greater levels of accountability, evaluation, and performance review. Simultaneously, and ambitiously, our approach aims to provide evidence of a kind that is persuasive to governments and education systems that want to be sure their investments have pay-off, especially in terms of student outcomes (Goreet al., 2017).

## 6. Conclusion

The importance and necessity of autonomous work of students has long been proved by scientists, but its actual arrangement remains a very urgent problem. Autonomous work plays a leading role not only in mastering professional knowledge and skills of a specialist, but most importantly – in the formation of the personality. It is not only that solving problems independently makes a person more reliable in upcoming work, and not only that self-understanding of the truth opens up more opportunities for creative application of the accumulated knowledge. The main value of such work is that it contributes to the development of the individual,

which is based on the universal factor of society development, i.e. independent human labor. This is the point of view of state-of-the-art scientists. The ways to overcome the difficulties of the educational and pedagogical plan are seen in new techniques of structuring them, updated methods of teaching, based on independent cognitive activity, aimed at acquiring their point of view, independent formulation and solution of problems, including collaboration work.

On the one hand, the main obstacles in the widespread use of the teaching research approach are the unformed students' common educational skills (insufficient ability to navigate the sources of information, independently analyze the material, make a presentation of the acquired knowledge, determine and design a personal educational research pattern, etc). On the other hand, it is the teacher's pedagogical, methodological, didactic reluctance to employ this approach. It is important to take into account the availability of prior training in this area of activity.

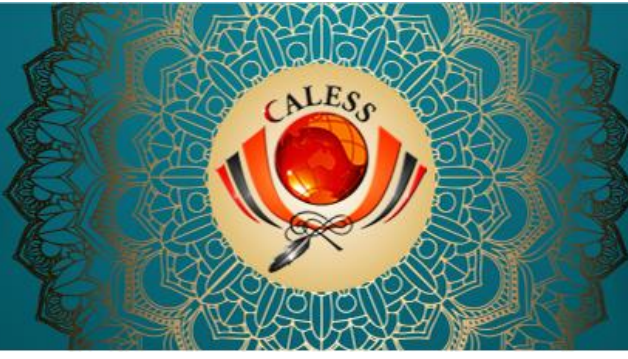
Adult education should be based on the widespread use of professionally oriented technologies in the educational process, which are designed to ensure the formation of intellectual and self-development culture. Within the framework of professionally oriented technologies, wide use of teaching research approach that best meets the educational needs of adult audience and corresponds to its specifics. Their use in the andragogical model of training creates prerequisites for rapid adaptation of specialists in the social-cultural and professional environment. Students get the opportunity to implement the existing methods, mastering the mechanisms of self-management and self-development.

## References

- BrookField, S. (1995). Adult learning: An overview. In: A. Tunijmam (Ed.), *International Encyclopedia of Education*. [Electronic Version]. Oxford: Pergamon Press.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks. CA: Sage.
- Ferreira, N.S., Haddad, M. E., & Faria, A. A. (2014). Educational technology and educational management in the higher education: New Ways of Forming Professionals. *Open Journal of Social Sciences*, 2(4), 7-11. Retrieved from <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fwww.scirp.org%2Fjournal%2Fjss>

- Gore, J., Lloyd, A., & Smith, M. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of quality teaching rounds. *Teaching and Teacher Education*.. 68, 99-113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.007>
- Gromkova, M. T.(2012). *Андрагогика: теория и практика образования взрослых : учебное пособие*. М. : ЮНИТИ-ДАНА.
- Halupa, C.P., (2015). Pedagogy andragogy and heutagogy. In : *Transformative curriculum design in health sciences education*, 143-158. Retrieved from <http://agelesslearner.com/intros/ andragogy.html>
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning, theory and practice* (3rd ed.). London and New York: Routledge Faimer, Tailor and Francis Group.
- Knowles, M. S. (1980). *Moving from pedagogy to andragogy*. Retrieved from <http://www-distance.syr.edu/andraggy.html>
- Knowles, M. S., Holton, E. E., & Swanson R. A. (2005). *The Adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Elsevier Butterworth Heinemann.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kukuev, A. I. (2008). *Андрагогический подход в образовании взрослых*. Ростов н/Д. : Будат.
- McKenzie, J. (2001). How teachers learn technology best. *The Educational Technology Journal*. 10 (6), Retrieved from <http://www.fno.org/mar01/howlearn.html>
- . Mirabile, R.J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and development*, 73-77.
- Peccei, A. (1977). *The Human quality*. Oxford; New York: Pergamon Press.
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analyses*. London: Sage.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Merrill Publishing Co.
- Suykova, O. A. (2009). Синергетический подход к управлению системой саморазвития спортсменов школьного возраста в условиях общеобразовательного учреждения . *Мир науки, культуры, образования*, 5 (17).
- 1st UNESCO Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education. Paris, 18-19 Oct, 2002.





## SURİYE'DEKİ ARAP MİLLİYETÇİLERİN FRANSIZLARA KARŞI BAĞIMSIZLIK MÜCADELESİ (1920-1946)<sup>1</sup>

Seda Alpaslan<sup>2</sup> Yüksel Kaştan<sup>3</sup>

### Anahtar Kelimeler

Fransa  
Suriye  
Milliyetçilik  
Ayaklanma  
Bağımsızlık

### Özet

Suriye, Orta Doğu'daki stratejik ve jeopolitik konumu dolayısıyla emperyalist devletler tarafından oldukça önemsenen bir yerdir. İngiltere ve Fransa arasında yapılan Sykes-Picot Antlaşmasıyla Fransa'nın payına düşen Suriye, yine bu antlaşma doğrultusunda Fransızlar tarafından işgal edilmiştir. Suriyeliler ilk günden beri bu işgalden rahatsızdır. Sonrasında da Fransa'nın uygulamış olduğu emperyalist politikalar halkın milli duygularının ortaya çıkmasında önemli rol oynamıştır. 1925 yılına gelene kadar çok da etkili olmayan ayaklanmalar ve direnişlerle sürdürülen mücadele, Sultan el-Atraş'ın önderliğinde başlayan isyan ile beraber mili bir boyut kazanmıştır. Fransızlar çok geçmeden büyük yankı uyandıran ve yayılan bu ayaklanmayı bastırmıştır. Akabinde Suriye'deki yönetimini yumuşatma kararı alan Fransa ile Suriyeli milliyetçiler arasında bir uzlaşma ortamı oluşmuştur. Ancak Suriyeli milliyetçilerin gelecek ile ilgili planlarında elbette ki bağımsız bir Suriye modeli vardır. Bu çalışmada, Suriye'nin, 1920'den, bağımsızlığını kazandığı 1946 yılına kadar Fransız Mandasına karşı vermiş olduğu mücadele, Fransa'nın uyguladığı emperyalist politikalar sonucunda şekillenen Suriye'deki milliyetçi anlayış ve hareket ele alınmıştır.

### Makale Bilgisi

Gönderim Tarihi: 21.05.2020

Kabul Tarihi: 22.06.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 28.06.2020

**APA'ya göre alıntılama:** Alpaslan, S. ve Kaştan, Y. (2020). Suriye'deki arap milliyetçilerin fransızlara karşı bağımsızlık mücadelesi (1920-1946). *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, X(X), 425-434.

**Cited as (APA):** Alpaslan, S., & Kaştan, Y. (2020). The struggle for independence against the french, arab nationalists in Syria (1920-1940). *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(1), 425-434.

<sup>1</sup> Bu çalışma Türk Tarih Kurumu tarafından düzenlenen Suriye: Politik Süreç ve İnsanî Krizler (1914-2016) Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya, Türkiye, e-posta: [seda\\_alpaslan@hotmail.com](mailto:seda_alpaslan@hotmail.com)

<sup>3</sup> Prof. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Antalya, Türkiye, e-posta: [kastanyuksel@hotmail.com](mailto:kastanyuksel@hotmail.com)

## THE STRUGGLE FOR INDEPENDENCE AGAINST THE FRENCH, ARAB NATIONALISTS IN SYRIA (1920-1940)

### Keywords

France  
Syria  
Nationalism  
Riot  
Independence

### Abstract

Syria is strategic and geopolitical in the Middle East because of its location, it was a pretty important place by the imperialist States. Made between Britain and France in Sykes-picot treaty with France, Syria's share was occupied by the French again in accordance with the treaty. Since the first day I was disturbed by this invasion of the Syrians. Afterwards, France's national imperialist policies applied in the emergence of feelings of the people played an important role. Until 1925, the struggle did not influence the effective resistance and riots, Sultan Al-atras with the rebellion that began under the leadership of a shaft dimension. The French put down the revolt soon spreading and major repercussions. Syrian nationalists in Syria, which the administration subsequently decided in the environment of a compromise between smoothing with France occurred. However, the Syrian nationalists ' plans for the future, of course, had the model of an independent Syria.

### Article Info

Received: 21.05.2020

Accepted: 22.06.2020

Online Published: 28.06.2020

### 1. Giriş

Yüzölçümü 185.180 km<sup>2</sup> olan Suriye Arap Yarımadası'nın Kuzeybatısında yer alır. Kuzeyinden Türkiye, doğusundan Irak, güneyinden Ürdün, güneybatısından İsrail ve Lübnan ile komşudur. Türkiye ile olan sınırı 877 km'dir (Özey, 1997: 308). Ortadoğu ülkelerinden biri olan ve Akdeniz'e kıyısı bulunan Suriye, tarih içerisinde farklı isimlerle anılmıştır. Mısırlıların bölgeyi Retenu olarak adlandırdığı biliniyorken, Tevrat'ta bölgenin ismi Lotanu ve Rotanu olarak geçer (Günaltay, 1987:1 110-112). Arap tarihi kaynaklarına baktığımızda da bölgenin Şam ve Dımaşk olarak zikredildiği görülmektedir (Yücel ve Sevim, 1992: 304).

Bugün Suriye olarak bildiğimiz bölge 1516 yılında Yavuz Sultan Selim'in Mercidabık zaferiyle Osmanlı topraklarına katılmış (Hammer, 2008: 417) ve 403 sene Osmanlı toprağı olarak kalmıştır. Fransa Haçlı Seferleri'nden bu yana Ortadoğu'da söz sahibi olabilmek için kendine Suriye'yi hedef seçmiştir. Kapitülasyonların sağladığı avantajlarla bölgede bulunan Fransa, Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu zor durumdan faydalanarak ve bölgedeki Hristiyanları bahane ederek politikasını değiştirmiştir (Metintaş, 2019: 79).

İngiltere ise Orta Doğu'da kontrolü eline almak istediğinden 1. Dünya Savaşı başlarında Mekke Emiri Şerif Hüseyin ile o zamana kadar yürüttüğü görüşmeleri sıklaştırmış ve 1915'te masaya oturarak Mc Mohan Antlaşması'nı imzalamıştır. Antlaşmaya göre Şerif Hüseyin Osmanlı'ya karşı ayaklanacak ve savaşta İngiltere'yi destekleyecek, İngiltere de karşılığında bağımsız bir Arap Krallığı'nın kurulmasına yardım edecektir (Beinin ve Hajjar, 2017, s. 2). Bu noktada Ortadoğu'yu paylaşmak için bir antlaşma yapmak konusunda İngiltere'ye ısrar eden Fransa'nın itirazları devreye girer ve Rusya'nın da onayıyla 1916'da Sykes-Picot Antlaşması imzalanır. Bugünkü sınırlarla ifade edecek olursak, antlaşma Suriye, Filistin, Irak ve Lübnan'ı kapsamaktadır (Gürseler, 2016: 80). Sykes-Picot Antlaşması'na göre:

Suriye'nin Akka'dan itibaren kuzeye doğru bütün kıyı bölgesi, Fransa'nın; Bağdat-Basra arasında kalan Dicle ve Fırat bölgesi de İngiltere'nin olacak şekilde bir harita çizilmiştir. Geri kalan topraklarda bir Arap devleti veya Arap devletlerinden oluşacak bir federasyon kurulacaktır. Bununla birlikte bahsi geçen Arap devletinin Akka-Kerkük çizgisinin kuzey bölümü Fransızların, güney bölümü de İngilizlerin kontrolüne verilecektir. Suriye'nin kıyı kesimleri bu antlaşmayla Fransızlara bırakılmıştır (Armaoğlu, 2007: 126).

Bu antlaşma, Çarlık Rusya'sındaki Bolşevik İhtilali sonucunda Rusya tarafından açığa çıkarılmış ve İngiltere ile Fransa'nın Ortadoğu ile ilgili planları deşifre olmuştur. Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşı'nı kaybetmesiyle Ortadoğu'da oluşan boşluğu İngiltere ve Fransa emperyalist emelleri doğrultusunda şekillendirecektir.

## 2. Suriye'nin Fransız Mandası Haline Gelmesi

Milletler Cemiyeti Sözleşmesi'nin 22. maddesine göre öncesinde Osmanlı toprağı olan Orta doğu ülkeleri kendilerini yönetmeye hazır olmadığından, Avrupa ülkeleri bunları bağımsızlığa hazırlamak adına himayesine alacaktır (Commins, 2004: 113). Fransa da Suriye'nin kalkınmasında rehberlik etmek üzere bu görevi üstlenmiştir. Durum kâğıt üzerinde böyledir fakat gerçek bundan çok daha farklıdır. Amaç Milletler Cemiyeti Sözleşmesi'ne dayanarak burada manda idaresi oluşturmak ve Suriye'yi dolaylı yoldan işgal etmektir.

Araplara göre ise İngiltere ve Fransa bağımsız bir Arap devletinin kurulması fikrine sıcak bakmaktadır. Paris Barış Konferansı'nın (1919) yapıldığı sırada Hicaz Kralı'nın oğlu Faysal da görüşmelere katılmıştır. Buradaki görüşmede Faysal, bağımsız bir Arap devletinin kurulması gerektiğini savunurken, Fransa ve İngiltere'nin aklından geçen birden fazla küçük devletler kurarak buralarda manda yönetimini hayata

geçirmektir. Çünkü bölgede izlenecek olan “böl-parçala-yönet” politikasıdır. Nitekim Suriye ve Lübnan Fransa mandasına verilmek suretiyle paylaşımlar gerçekleşmiştir.

Haziran 1919 Şam’da Suriye Genel Kongresi toplanmıştır (Odabaşı, 2018: 187). Filistinli ve Lübnanlı delegelerin katılımlarıyla toplanan kongrede Faysal’ın Arap Devleti projesini destekleyen kararlar alınmış ve Barış Konferansı’na bir memorandum gönderilmiştir. Ardından da Birleşik Arap Emirlikleri Krallığı’nı ilan ederek krallığın başına da Hicaz Kralı Hüseyin’in oğlu Faysal’ın getirildiği duyurulmuştur (1920) (Turan, 2003: 131).

*Temmuz 1919’da Suriye Genel Kongresi’nin Barış Konferansı’na Gönderdiği Memorandum* (Turan, 2003: 131);

1.Suriye’nin tam ve mutlak bağımsızlığını istiyoruz.

2.Suriye hükümetinin geniş ölçüde adem-i merkezîyetçi, azınlıkların haklarına saygı gösteren demokratik anayasal monarşi olmasını, şanlı özgürlük mücadelemizi yöneten ve bizim tam güvenimizi kazanan emir Faysal’ın kral olmasını istiyoruz {...}

3.Suriye Araplarının bağımsızlığa diğer ilerlemiş ırklardan daha az yatkın olmadığını, bağımsızlıkları sırasındaki Bulgarlar, Yunanlar ve Romanyalılardan hiçbir şekilde daha az gelişmiş olmadığını göz önünde bulundurarak bizi mandater bir gücün bakımına bırakıp yarı gelişmiş milletler arasında sayan Kavimler Cemiyeti Paktı’nın 22. Maddesini protesto ediyoruz

{...}

5{...} Büyük Britanya’nın yardımını istiyoruz; yeter ki bu yardım tam bağımsızlığımızı ve ülkemizin birliğini ihlal etmesin ve bu yardımın süresi 20 seneyi geçmesin.

6.Suriye topraklarının hiçbir bölümü üzerinde Fransa hükümetine hiçbir hak tanımıyoruz ve bize yardım etmesini veya ülkemizde ya da başka topraklarda güç sahibi olmasını reddediyoruz.

7.Filistin diye tabir edilen Suriye’nin güney bölgesinde bir Yahudi vatani oluşturmak isteyen Siyonistlerin ihtiraslarına ve ülkemize yapılan Siyonist göçüne karşı çıkıyoruz. Zira onların unvanlarını tanımıyoruz, onları ülkemiz için milli, iktisadi, siyasi açıdan büyük bir tehlike olarak görüyoruz. Yahudi vatandaşlarımız bizimle aynı haklardan yararlanacak ve ortak sorumluluklarını yerine getireceklerdir.”

Suriye Genel Kongresi’nin ilan ettiği Birleşik Arap Emirlikleri Krallığı ve Kralı Faysal, 1920’de San Remo’da yapılan konferansta tanınmayarak, Suriye ve Lübnan

Fransa'nın mandasına bırakılmıştır (Commins, 2004: 111). Kısacası Sykes-Picot antlaşması bu konferansta yürürlüğe girmiştir (Şahin, Şahin ve Yüce, 2014: 113). Suriyeliler için Fransız mandasını kabul etmek gibi bir durum söz konusu değildir (Khoury, 1989: 5). Nitekim bunun himayeden öte bir işgal olduğu açıktır çünkü Fransa Suriye'yi doğrudan yönetmek niyetini taşımakta ve bunu gizlememektedir.

Suriyeliler, Fransa'nın Suriyeyi geri vermeyeceğini farketmişlerdir (Commins, 2004: 111). Fransa Suriye üzerindeki iradesini sağlamlaştırmak için 90.000 askeri bölgeye göndermiştir. Bu kuvvet manda yönetimine karşı ayaklanan halkı bastırması ve Fransızlar Kral Faysal'ı Suriye'den çıkarmıştır (Armaoğlu, 2007: 198). Bu esnada takvimler 24 Temmuz 1920'yi göstermektedir ve bu tarihten tam bağımsızlığın ilan edileceği 1946 yılına kadar Suriye'nin Fransız mandası olarak geçireceği süreç başlamıştır.

*Fransız Mandası Yönetimi Altında Suriye (Provence, 2005: 2)*





### 3. Suriye’de Fransız Mandasına Karşı Arap Milliyetçiliğinin Ortaya Çıkması

Arap Milliyetçiliği, Arapları yücelten, din yerine kan bağına esas alan, dil ve tarih birliğine dayanan bir devlet kurmayı amaçlayan politik ve fikri bir harekettir (Turan, 2003: 254). İlk olarak Suriye’de bazı Müslüman ve Suriyeli ve Lübnanlı birkaç Hristiyan yazarın paylaştığı duygularla ortaya çıkmıştır (Hourani, 2009: 364). Bu kişiler genellikle 19. Yüzyıl başlarından itibaren batı tarzında eğitim veren, Beyrut’taki Amerika Koleji, St. Joseph Cizvit Koleji ve Kahire’deki el Ezher gibi okullarda yetişmiş kimselerdir (Soy, 2004: 175; Demirel, 2019: 71).

Söz konusu okullarda verilen eğitimle birlikte Batının etkisinde kalınması, Osmanlılaşma, Jön Türklerin ortaya çıkması ve tüm bunların yanında Osmanlı’nın Suriye’nin yerel ihtiyaçlarına cevap verememesi Arapların kenetlenmesine, Arap tarihine ve kültürüne olan ilginin artmasına sebep olmuştur. Arap tarihine ve kültürüne duyulan bu ilgi tüccarından zanaatkarına, popüler dini liderlerden yeni eğitilmiş gençlere kadar nüfusun büyük bir kesiminde heyecan uyandırmıştır (Khoury, 1989: 6).

Osmanlı yönetimindeyken zemini oluşturulan Arap milliyetçiliği Fransa’nın bölgedeki varlığı karşısında harekete geçmiştir. Fransa Suriye’de “böl-yönet” (divide and rule) anlayışıyla bir politika izlemiştir (Sander, 2007: 83). Bu doğrultuda, Şam, Halep, Alevi Devleti, Cebel-i Druz, Lübnan ve Özerk İskenderun olarak 6 bölgeye ayırdığı (Çeviker ve Küçükbiltegin, 2011: 4) Suriye’de çok geçmeden bağımsızlık ayaklanmaları baş göstermiştir. Çünkü bu bölünüş, Suriyelileri, Suriye’nin bağımsızlığı için mücadele etmeye sevk etmiştir. 1925’de Cebel-i Druz’da Sultan el-Atraş (isyen orduları başkumandanı) 10.000 kişilik bir orduyla harekete geçmiş ve bir ayaklanma başlamıştır (Thompson, 1999: 43) Cebel-i Druz’da başlayan ayaklanma Şam’a sıçramıştır. Burada ayaklanmanın lideri olarak Hasan el-Harrat karşımıza çıkmaktadır. Adeta bir domino etkisi yaratan ayaklanmalar Şam’dan sonra Hama ve Humus’u da etkilemiş, buralarda ise Barazi, Geylani, Azm ve Tayfur aileleri ve Delal ve Abdülğani Neşavati, Halil Attasi, Fevzi Kavukçu gibi isimler önemli rol oynamıştır (Umar, s.493).

1925 ile 1927 yılları arasında gerçekleşen ve Suriyeli kadınların da aktif bir şekilde yer aldığı ayaklanmaları, Fransızlar kanlı bir şekilde bastırmıştır (Thompson, 1999: 48). 1926’da Lübnan’a bir ‘sözde bağımsızlık’ vermiştir. 1928 yılında Suriye’de İbrahim Hannau liderliğindeki komite Fransa’ya Lübnan’dakine benzer parlamenter anayasa taslağı sunmuştur. Bu taslakta vatandaşlara mülkiyet özgürlüğü, adil yargılama, zorunlu ilköğretim gibi talepler de yer almıştır (Thompson, 1999: 52). Fransa ancak 1930’a gelindiğinde Suriye’ye de Fransız mandasında kalmak koşuluyla bir ‘sözde bağımsızlık’ vermiştir.

Suriye’nin tam anlamıyla bağımsız olmasını isteyen Arap milliyetçileri pek tabii bu sözde bağımsızlık durumundan memnun olmamışlardır. Başında İbrahim Hannau ve Haşim el-Ataşi’nin bulunduğu Vatan Kitleleri önderliğinde mücadeleyi sürdürmüşlerdir (İnanç, 2012: 23). 1927 yılında iktidara gelen Vatan Kitleleri bir



anayasa hazırlasa da Fransa bu anayasayı onaylamayıp, meclisi süresiz bir şekilde tatil etmiştir.

1933 yılında Suriye-Fransa arasında bir antlaşma metni oluşturulmuştur. Antlaşma şartları şöyledir (Umar, s. 501-502);

*"1. Fransa ve Suriye hükümetleri dışişlerinde hiçbir kayıt olmaksızın birbirine danışmalar ve bildirirler.*

*2. Dış temsilciliklerde Suriye konsolosu olmaz ve Suriyeliler Fransız konsolosluğunca temsil edilirler.*

*3. Mandanın bitimiyle Suriye için Fransız Hükümetinin onayladığı antlaşmalardan doğan tüm hak ve görevler Suriye Hükümetine bırakılacaktır.*

*4. Her türlü silahlı tehdide karşı gerekli müdafaa tedbirlerini iki hükümet birlikte alacak.*

*5. Bu antlaşma süresince Suriye'nin müdafası ve düzenin korunması Fransız askerlerinin sorumluluğundadır.*

*6. Suriye Hükümeti Milletler Cemiyetinin kabul ettiği azınlıkların kişisel ve dini hakların teminini kabul eder.*

*7. 24 Temmuz 1922 tarihindeki Londra antlaşmasıyla gelen iktisadi haklar idaresine Suriye de katılacaktır.*

*8. Antlaşma süresi 5 yıl olup, tasdikten sonra Milletler Cemiyetine tebliğ edilecektir.*

*9. Suriye'nin Milletler Cemiyetine girmesiyle birlikte eski Fransız Hükümetine olan bağlılığı düşecektir.*

*10. Antlaşma Arapça, ve Fransızca olmak üzere iki nüsha yazılacaktır."*

Bu antlaşma Fransız Meclisi'nde onaylanmadığı için sadece bir metin olarak kalmıştır.

#### **4. Suriye'de Fransız Mandasının Sona Ermesi Ve Suriye Arap Cumhuriyeti'nin İlanı**

Fransa'nın baskıcı tutumlarına daha fazla tahammül edemeyen Suriyeliler 1936 yılına gelindiğinde genel bir greve gitmiştir. Ancak Fransa bu grev karşısında da çok sert tedbirler alarak pek çok üniversite öğrencisi ve masum insanı canından etmiştir. Arap milliyetçiliğinin önde gelen liderlerinden Şükrü al-Kuvvetli, Cemil Merdam Bey, Lütfi el-Haffar, Sadullah el-Cabiri, Fahri Barudi, Sabri el-Aseli ve Necib el-Reyyis gibi isimler sürgün edilmişlerdir (Umar, s. 502-503). Sonunda Suriye ile Fransa, Suriye'nin 5 yıl içinde tam bağımsız olmasını vadeden bir antlaşmanın görüşmelerine başlamışlardır (Altuğ, 2008: 84). Son derece çekişmeli geçen müzakerelerin ardından antlaşma yapılmıştır. Ancak Fransa'da hükümetin değişmesi sebebiyle bu antlaşma uygulamaya girmemiştir.

Aynı yıl dünyada da Suriye'nin geleceğinde etkili olacak olan önemli gelişmeler olmaktadır. İtalya'nın Habeşistan'ı işgal etmesi, Nazi Almanya'sı tarafından Ortadoğu'da yürütülen propagandalar Fransa'yı Suriye ve Lübnan üzerinde daha ilımlı bir politika izlemeye mecbur etmiştir. Akabinde 1936 yılında Suriye ve Lübnan ile yapılan antlaşmalarla Fransa buralardan el çekmeyi kabul etmiştir. Bununla beraber 2. Dünya Savaşı patlak verdiği esnada Fransa Parlamentosu hala bu antlaşmaları onaylamadığı için bu durum savaş esnasında ve sonrasında Fransa-Suriye ilişkilerini olumsuz etkilemiştir (Armaoğlu, 2007: 199).

İlişkileri olumsuz etkileyen bir diğer mesele de Hatay sorunu olmuştur. Türkiye'nin girişimleri ile birlikte Milletler Cemiyeti tarafından 1937'de gündeme alınan sorun ile ilgili Hatay'ın kendi kendini idare eden bir devlet olması yönünde karar verilmiştir. 1938 Eylül'ünde kurulan Hatay devleti bir yıl kadar bağımsız kalmıştır (Gönlübol ve Sar, 2006: 133). Türkiye ile Fransa arasında süren müzakereler sonucunda 1939'da Hatay Türkiye'ye katılmıştır (Okur, 2009: 150). Bu durum Suriye'de durumları daha da karmaşık hale getirmiş ve hükümet feshedilmiştir.

1940 yılında Fransa'nın işgal edilmesiyle iktidara gelen Vichy hükümeti Suriye'ye yeni bir komiser atamıştır. Ancak Vichy hükümeti birliklerinin art arda aldığı yenilgiler sonucunda Suriye'de yönetim Özgür Fransa otoritesine geçmiştir. 1943 yılında yapılan seçim ile Vatan Kitleleri iktidara gelmiş ve Şükrü El Kuvvetli devlet başkanı olmuştur. Kuvvetli'nin yoğun çabalarıyla Suriye hükümeti, 1920 yılında Fransız mandasına girdiği andan itibaren kontrolünü kaybettiği gümrük, vergi, sosyal işler gibi tam 14 dairenin yönetimini yeniden ele geçirmiştir. Fransa'ya eğitim, güvenlik, sosyal ve kültürel işlerin idaresi kalmıştır.

II. Dünya Savaşı'nın ardından, 15 Nisan 1946 yılına gelindiğinde, Fransa, Suriye'den tamamen çekilmiş, aynı yıl Suriye, Suriye Arap Cumhuriyeti adıyla BM'ye katılmıştır. Manda döneminin sona erdiği tarih olan 17 Nisan milli bayram ilan edilmiştir ve halen Suriye'de kurtuluş günü olarak kutlanmaktadır.

## 5. Sonuç

19. Yüzyılda Avrupa'ya, 20. Yüzyılda ise tüm dünyaya hâkim olan milliyetçilik akımı doğal olarak Arapları da etkisi altına almıştır. Medeniyetler beşiği Ortadoğu, stratejik konumu, sahip olduğu doğal kaynaklar ve tarihi zenginliği açısından her zaman diğer devletlerin ilgi odağı olmuştur. Bu anlamda sömürgecilik faaliyetlerini sürdürmek için gücü elinde bulunduran devletler tarafından paylaşılmasın bir kıymet olarak bölgeyi değerlendirmek yerinde olur. Sömürgecilik olarak tabir ettiğimiz bu hareket ise zaman içerisinde yerini 'Mandater Yönetim' şeklinde tanımlayacağımız bir idare biçimine bırakır.

Suriye, Osmanlı elinden çıktıktan sonra bağımsızlık rüyaları görürken uykudan uyanmış ve kendisini yukarıda bahsettiğimiz mandater yönetim biçiminin kucağında bulmuştur. O an itibarıyla başlayan sancılı bağımsızlık mücadelesi 20 yılı aşkın sürmüştür.

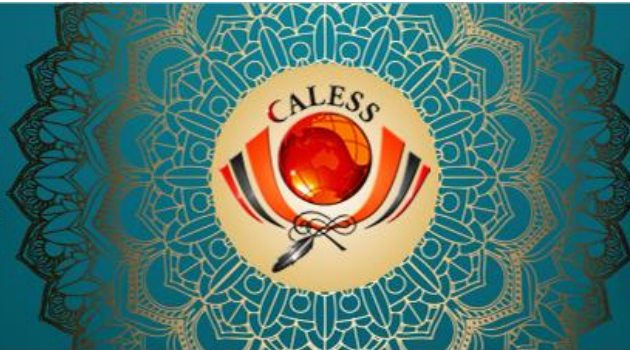
Bu süreçte Fransa'nın uyguladığı baskıcı sosyal ve ekonomik politikalar, halkın bağımsızlık duygularını kaşımış ve kabartmıştır. Bu anlamda 1925-1927 yılları arasında yoğun bir gayret sarf edilmiş ancak sonuç alınamamıştır. Fransa kanlı bir şekilde ayaklanmaları bastırmıştır. Bu ise bağımsızlık yolunda Suriyeli Arapları daha da kamçulamıştır. Tam bağımsızlığın kazanılacağı ve bir devlet olarak dünya platformuna çıkılacağı 1946 yılına kadar askeri ve siyasi her kanaldan yürütülen faaliyetler bir an olsun durmamıştır.

Suriye'deki Arap milliyetçilerin bağımsızlık yolunda Fransa'ya karşı gösterdikleri direnç, Fransa'nın Suriye'de otoriteyi sağlamak adına izlediği böl-parçala-yönet politikası aslında Ortadoğu'nun geçmişten günümüze yaşadığı ve yaşamakta olduğu şeyi, Suriye'nin ve bölgenin bugün geldiği noktayı anlamamızda bize yol gösterici niteliktedir.

### Kaynakça

- Altuğ, S. (2008). "Suriye Arap Milliyetçiliğinde Vatan Ve Suriyelilik". *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. No:39, Ekim.
- Armaoğlu, F. (2007). *20. Yüzyıl Siyasi Tarihi*, C. 1-2, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Beinin, J. ve Hajjar L. (2014). *Palestine, Israel And The Arap-Israeli Conflict*. *MERİP*, February.
- Çeviker, A. ve Küçükbiltekin, H. (2011). "Fransız Mandası Döneminde Suriye'nin Ekonomik Yapısı Ve Türkiye İle Ticari İlişkileri", *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Dergisi*. C. 3, No 2.
- Commins, D. (Historical Dictionary of Syria. Maryland: The Scarecrow Press.
- Demirel, A. (2019). Ortadoğu'da Fransız Emperyalizm: Fransız Manda Yönetimi Döneminde Suriye (1920-1946). *BELLEK*. Cilt:1, Sayı: 1, ss.69-89.
- Gönlübol, M. ve Sar, C. (2006). *1919-1939 Dönemi, Olaylarla Türk Dış Politikası* (1919-1995). C. I, Ankara.
- Günaltay, Ş. (1987). *Yakın Şark III Suriye Ve Filistin*, Kültür Bakanlığı Yayınları. Ankara.
- Gürseler, C. (2016). "Yeni" Olgusu: 100. Yılında Sykes Picot Antlaşması, Ortadoğu ve Türkiye. *Akademik Bakış*. Cilt: 9, Sayı: 18, ss.79-92.
- Hammer, J. V. (2008). *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi*, Söğüt Yayınları.
- Hourani, A. (2009). *Arap Halkları Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları, 8. Baskı.
- İnanç, Z. (2012). Fransa'nın Suriye Politikası, Suriye Krizinde Bölgesel Ve Küresel Aktörler. *SDE Analiz*. Ankara, ss.22-27.

- Khoury, P. (1989). *Syria and The French Mandate: The Politics of Arab Nationalism 1920-1945*. New Jersey: Princeton University Press.
- Metintaş, M. Y. (2019). Suriye Coğrafyasında 1919-1921 Döneminde Siyasal ve Sosyal Olaylar ve Türkiye Fransa İlişkileri. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt:4, Sayı:1, ss.78-112.
- Odabaşı, H. (2018). Avrupa Emperyalizmi ve Suriye Direnişi (1919-1922): Türk Milli Mücadelesiyle Ortaklıklar ve Ayrılıklar. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 7, ss.173-209.
- Okur, M. A. (2009) "Emperyalizmin Ortadoğu Tecrübesinden Bir Kesit: Suriye'de Fransız Mandası", *Bilig*, Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı. Sayı: 48, ss.137-156.
- Provence, M. (2005). *The Great Syrian Revolt and The Rise of Arab Nationalism*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Sander, O. (2007). *Siyasi Tarih 1918-1994*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Soy, B. (2004). Arap Milliyetçiliği: Ortaya Çıkışından 1918'e Kadar. *Bilig*. Sayı: 30, ss.173-202.
- Şahin, İ. vd. (2014). Birinci Dünya Savaşı Sonrası İngiltere'nin Irak'ta Kalma Çabaları. *Akademik Bakış*. Cilt: 8, Sayı: 15, ss.105-132.
- Thompson, E. (1999). *Colonial Citizens: Republican Right, Paternal Privilege and Gender in French Syria and Lebanon*. New York: Columbia University Press.
- Turan, Ö. (2003). *Medeniyetlerin Çatıştığı Nokta Ortadoğu*. İstanbul.
- Umar, Ö. (2004). *Osmanlı Yönetimi Ve Fransız Manda İdaresi Altında Suriye (1908-1938)*. Ankara: AKDITYK Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Yücel, Y. ve Sevim, A. *Türkiye Tarihi*, C. 4, Ankara, 1992.



## СЛЕДЫ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ В ПОВЕСТИ КОНСТАНТИНА СИМОНОВА «ДЫМ ОТЕЧЕСТВА»

Рэйхан Челик<sup>1</sup>

### Ключевые слова

Вторая Мировая Война  
Константин Симонов  
военная литература

### Аннотация

### Информация о статье

Дата отправления: 04.06.2020

Дата принятия: 27.06.2020

Дата электронной публикации:  
28.06.2020

Вторая Мировая Война (1939-1945) – одна из самых масштабных войн современной истории, которая повлияла на весь мир. Начавшись 1 сентября 1939 года, боевые действия велись на территориях Европы, Азии, Африки, и более 80% населения Земного шара стало участниками этой войны. В этой войне, где миллионы людей были ранены и убиты, участвовал и Советский Союз, который был вынужден вступить в войну после нападения Германии. Известно, что Советский Союз в этой войне потерял 25-27 миллионов человек. Смерть – общественная и трагическая реальность. Эта реальность находит своё выражение в литературе и искусстве. В Советском Союзе и в годы Второй Мировой Войны, и в послевоенные годы, война и все её стороны, были описаны в различных литературных произведениях. Константин Михайлович Симонов (1915-1979) – один из известных литераторов, которые рассказывали о Второй Мировой в эти периоды. Источник нашей работы – повесть «Дым Отечества» он написал в послевоенное время, в 1947-м году. В произведении описан Советский Союз, пытающийся снова встать на ноги после большого краха и потерь. Цель этой работы показать как об этом периоде в повести «Дым Отечества» от имени своих героев рассказывает К. Симонов. В результате данной работы с использованием описательного метода было установлено, что поэт и писатель К. Симонов, который верил в социализм с молодых лет, описал в повести «Дым Отечества» всю тяжесть жизни в этот период.

**Цитирование по системе APA:** Челик, Р. (2020). Следы Второй Мировой Войны в повести Константина Симонова «Дым Отечества». *Международный журнал актуальных подходов в языке, образовании и общественных науках (CALESS)*, 2(1), 435-444.

**Cited as APA:** Çelik, R. (2020). Traces of the second world war in konstantin simonov's "smoke of the fatherland". *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(1), 435-444.

<sup>1</sup> Доцент, Университет Акдениз, факультет литературы, кафедра русского языка и литературы, Анталья, Турция  
электронная почта: [reyhan3104@gmail.com](mailto:reyhan3104@gmail.com)



## TRACES OF THE SECOND WORLD WAR IN KONSTANTIN SIMONOV'S "SMOKE OF THE FATHERLAND"

### Keywords

The Second World War  
Konstantin Simonov  
War literature

### Abstract

The Second World War (1939-1945) is one of the extensive wars of modern era. At first, it started in Europe in September 1<sup>st</sup>, 1939 and then it influenced the whole world by spreading through Asia and Africa. The Soviet Union was also involved in this war, which caused millions of people to die or become disabled. It is known that almost 25-27 million people had died because of different reasons in the Soviet Union that had to join this war upon Germany's attack. Death is a social and tragic reality. This reality finds its main expression in literature and art. The war has been narrated in every aspect in different genres of literary works both during WWII years and after in the Soviet Union, as well. Konstantin Mikhailovich Simonov (1915-1979) is one of the important authorities in literature, who tries to tell about WWII with all the points included in both periods. He writes his story, "Smoke of the Fatherland", which is the base of this study, in 1947, after the war. In this work, there is a description of the Soviet Union that tries to get on its feet again after great destructions and losses. The aim of this study is to show how K. Simonov narrated this process through the figures he created. As a result of this qualitative study, it has been revealed how a poet and author believing socialism since youth expressed these harsh years.

### Article Info

Received: 04.06.2020

Accepted 27.06.2020

Online Published:  
28.06.2020

### 1. Вступление

Вторая Мировая Война – одна из самых разрушительных в мировой истории. Несмотря на то, что в исторических источниках указаны разные данные количества потерь (включая смерти от голода и болезней), в общей сложности количество потерь около 60-80 миллионов, и это количество умерших почти в восемь раз больше по сравнению с количеством смертей в Первой Мировой (Mandel, 1995; с. 238). После того, как Германия завоевала Польшу, Францию и держала под напряжением Англию, она направила своё оружие на Советский Союз, и это привело к крупномасштабной, кровавой Мировой войне. Япония и Соединенные Штаты Америки также участвовали в этой войне как страны, определившие её конец.

Примерно через 23 года после завершения Первой Мировой войны началась Вторая Мировая война. Эта война, базируется на экономических и идеологических основах. В этом контексте война между нацистской Германией и Советским Союзом в основе своей является идеологической войной. Война фашистской Германии и социалистического Советского Союза. В первые месяцы



войны, примерно полгода, вооружённые силы Германии молниеносно продвигались по советской земле. За собой они оставляют большое разрушение и смерть. Однако, в последующие периоды они сталкиваются с сопротивлением советской армии и советских людей. Великая Отечественная война, начавшаяся 22 июня 1941 года, подходит к концу 9 мая 1945-го, Советский Союз, захватывает Берлин, и Германия сдаёт позиции. Известно, что в этой войне против Германии, которая длилась в общей сложности 1418 дней, Советский Союз потерял 24-27 миллионов людей. Вся страна оказалась в разрухе и боли.

С первых дней войны, чтобы поддерживать в народе и солдатах силу духа и веру в победу над врагом каждая отрасль искусства приходит на помощь. Поэты, писатели, скульпторы, музыканты, режиссеры и др. участвуют в войне при помощи своих произведений. Среди них Алексей Толстой (1883-1945), Александр Фадеев (1901-1956), Василий Гроссман (1905-1979), Илья Эренбург (1891-1964), Константин Симонов (1915-1979) и многие другие. Эти деятели искусств, воевали с врагом на фронте оружием, вне фронта – пером.

Деятели искусств, после Второй Мировой Войны, которая осталась позади, начинают говорить о необходимости не забывать боль, и заново, с новыми силами встать на ноги. Юрий Бондарев (1924-2020), Виктор Астафьев (1924-2001), Михаил Шолохов (1905-1984), Василий Быков (1924-2003) – некоторые из них. В произведениях этих авторов показан новый взгляд на мир и философия жизни солдат, вернувшихся домой после войны. Поэтому, литература и искусство продолжают говорить о разных сторонах войны не только в военные годы, но и после них.

Константин Михайлович Симонов также является одним из известных авторов, который своим творчеством вселял в советский народ веру в победу и ненависть к врагу. К. Симонов говорил: *“Самая большая проблема эпохи – война и мир. Писатель, который не желает, чтобы человечество начинало новую войну, обязан напомнить людям о том, что такое война. И насколько лучше он будет знать её тем лучше сможет рассказать о ней.”* (Симонов,1970: 60-61). Он работал на протяжении войны корреспондентом в разных журналах. Несмотря на то, что он известен как писатель, в те тяжелые годы он писал и стихотворения. К примеру, такие его стихи и прозы как *“Атака, 1942”*, *“С тобой и без тебя, 1942”*, *“Дни и ночи, 1943”*, *“ Жди меня, 1942”* , *“Ты помнишь, Алеша, дороги Смоленщины..1941”*, *“Смерть друга, 1942”*, *“Сын артиллериста, 1941”*.

Жди меня, и я вернусь.  
Только очень жди,  
Жди, когда наводят грусть  
Желтые дожди,  
Жди, когда снега метут,  
Жди, когда жара,  
Жди, когда других не ждут,  
Позабыв вчера.....

К. Симонов, спустя долгий период после войны, пишет такие произведения как “Товарищи по оружию, 1952” , “Живые и мертвые, 1959”, “Умирают друзья, умирают, 1970”, , “Дым отечества, 1947”. Повесть “Дым отечества”, которую он написал в 1947-м, очень важна, с точки зрения того, что в ней он описывает период, когда Советский Союз вновь встаёт на ноги. Повесть, описывает Советский Союз в аспекте экономики и общества после очень тяжёлых лет.

## 2. Аргументы

В повести рассказывается о людях, в которых Вторая Мировая война оставила свой след, и борьбе по всей стране за то, чтобы снова встать на ноги. Время, о котором идёт речь – май 1947 года. В центре сюжета Петр Семенович Басаргин и члены его семьи. 34-летний Басаргин, на протяжении трёх лет воевал с врагом, после благодаря тому, что владел английским и французским языками, был назначен в комитет военнопленных за границу. После трех лет пребывания за границей на службе в Америке, получив разрешение на определённый период времени, он возвращается в Пухово, находящимся между Смоленском и Москвой, которое было опустошено в военные годы. Его мать, маленький сын и младший брат, после того, как их дом в Смоленске сторел, были вынуждены переехать в дом его сестры Елены в Пухово. Как и тысячи семей, семья Басаргиных, вышла из этой войны с потерями. К. Симонов описывает эту ситуацию следующим образом: “Как почти в каждой семье, были невозвратимые потери. Погиб в московском ополчении младший брат матери, дядя Вася, и уже в самом конце войны был убит Анатолий — сын Григория Фаддеича от первого брака.”(Симонов,1980: 119)

Война оставила после себя не только смерти, но и духовные раны. Города, деревни, заводы, электростанции, крупные промышленные предприятия и тому

подобные, все экономические ресурсы, которые помогали стране выжить, также исчезли. В этой войне страна теряет 30% национального богатства. 1.710 городов и посёлков, а также около 70 тысяч сёл, 6 миллионов зданий и построек полностью разрушены. Тысячи предприятий, фабрик и объектов разгромлены (см. Yemelyanov, 2015: 423). Поэтому, многие местности страны уже было не узнать. В конце своего долгого путешествия из Америки в Россию, Басаргин прибывает на так хорошо ему знакомую железнодорожную станцию в Пухово и его взору представляется совершенно другой город, который ему с трудом удаётся узнать. К. Симонов, описывает это следующим образом: “Наконец, за последним подпрыгнувшим на стыке вагоном открылся разом весь горизонт” (Симонов, 1980:137). Железнодорожная станция и город, виднеющийся за ней, теперь с трудом можно узнать:

“До войны двухэтажное здание вокзала заслоняло вид на город. Но сейчас, поверх низкой крыш и барака, город, расположенный на двух пологих горюшках, был виден как на ладони. Это был совсем другой город, чем тот, к виду которого с детства привык Басаргин.” ( Симонов,1980: 138)

Басаргин, сев в грузовик встречавшего его шурина Григория, долго-долго смотрит на город. Он чувствует любовь к своей родине, хоть она и уничтожена, сожжена после войны:

“Он вернулся на родину. Он страстно любил ее оттуда, издалека. Любил ее как коммунист, стоявший у власти в этой стране и бывший в ответе за ее судьбы, и как русский, гордый тем, что именно его Россия стала колыбелью революции. Это была сильная и зрелая любовь взрослого, много испытавшего и много думавшего человека. Но сейчас он с особой остротой испытывал и Другое чувство — оно было неясным, но тоже удивительно сильным, как первые воспоминания детства, как один и тот же повторяющийся сон, как желание уткнуться голову в материнские колени ”( Симонов, 1980:139).

Он мечтает, что по приезду домой, его семья, живущая с шурином, будет с улыбающимися лицами, но этого не происходит. В ситуации, в которой находится страна, жить всем вместе в очень ограниченных условиях, отнюдь нелегко. К. Симонов, фразой “Просто ему уж очень хотелось Попасть домой — поэтому, наверно, и рассчитывал на одни улыбки...”( Симонов, 1980:147) говорит о грусти, которую чувствует в Басаргине. Самой важной причиной этому является смерть, инвалидность миллионов людей, перестройка. Всё это – борьба за то, чтобы встать на ноги более сильными, чем раньше. Поэтому, государство

готовит пятилетний план, который применялся трижды и до войны и в марте 1946-го переходят к выполнению 4-го Пятилетнего Плана. В соответствии с этим планом на оккупированных территориях будут проведены обширные работы по восстановлению и развитию, а инфраструктура будет восстановлена (см. Riasanovski, 2011:574-576). Таким образом, когда Басагрин ждал на станции свою жену Катю, чтобы встретить, среди наиболее употребляемых слов вокруг были такие слова как "здание", "строительство", "строить", "инвестиции" (Симонов, 1980:131).

Продажи, начавшиеся сразу после войны по карточкам, продолжаются до декабря 1947-го года. 1947-й – год, в котором много ужасных ситуаций происходят одна за другой, о котором мать Басаргина говорит: *“Ужасно, просто ужасно трудный”* (Симонов, 1980: 151) Фактически, на востоке и западе страны получить желаемое количество продуктов невозможно. Ю. Емельянов, предоставляет следующую информацию, о негативных последствиях в области сельского хозяйства после войны: «Самой сложной частью плана было увеличение сельскохозяйственного производства, и эта цель не была достигнута. 1946 год был сухим, и не было достигнуто желаемого уровня урожая зерна. В западных провинциях продукт полностью сторел из-за засухи; а на востоке ливневые дожди, начавшиеся в дни сбора урожая, испортили продукт» (Yemelyanov, 2015: 425).

В результате всей этой засухи и ливня многие продукты в стране становятся недоступными. В частности, на слова Басаргина о том, что Америка дорогое место, его шурин озвучивает трудности жизни словами: *“Там дорого, это, наверно, еще не дорого. Вот у нас теперь это действительно все дорого,— сказал Григорий Фаддеич.— Куска хлеба без карточек и то не укусишь, если в кармане полсотни не лежит. До смешного доходит — спичка цену имеет! Не коробок, а спичка!”*(Симонов, 1980: 146). Но несмотря на все эти трудности и невзгоды, вся семья продолжает работать и смотрит в будущее с надеждой. Его брат Шурка и шурин Григорий, строят новый дом на месте разрушенного, а мама несмотря на преклонный возраст, продолжает преподавать.

К. Симонов, в повести с одной стороны описывая процесс того, как люди и вся страна встают на ноги после войны, с другой стороны, — исследует последствия войны для человека. Диалоги Басаргина и его брата об этом. К примеру, во время споров о том, меняет война человека или нет, они приходят к выводу, что она может сделать человека как хорошим, так и плохим. Фактически, Басагрин замечает изменения в себе во время разговора с матерью, которая

годами боролась за свою страну и идеалы: “Ему казалось, что он стал ближе к матери за эти годы разлуки. Она оставалась такой, какой была, а он стал ближе к ней, и его это радовало. Должно быть, что-то за эти годы изменилось в нем к л у ч ш е м у , иначе он не мог бы так приблизиться к ней душой” (Симонов, 1980:153).

Ответ, который Шурка дал Басаргину на вопрос о его жизни, на самом деле, ответ каждого, кто пережил войну. Шурка говорит об элементах войны, которые объединяют людей: *“Главное для студента всегда — надежды на будущее, — сказал Шурка. — У меня их много. Как ни странно, но уже много и воспоминаний. И то и другое помогает жить”* (Симонов, 1980: 175). Эти слова Шурки, около 4 лет воевавшего на фронте, важны с точки зрения последствий, которые повлекла за собой война. Фактически, совместное сражение и потери на фронте, укрепляют надежду в человеке. Поэтому, чем больше хороших или плохих воспоминаний о войне, тем сильнее надежда.

Мысли о том, что война одинаково объединяет людей в повести выражена в привязанности Басаргина к своему брату Шурке. Басаргин, не смотрит на брата как на близкого, либо же человека, к которому испытывает жалость. Вещь, которая их сближает просто так – «война».

“Брат был ему бесконечно дорог. Но это не было то чувство жалости и нежности, которое по временам переполняет душу человека, чаще всего по отношению к близким и более слабым, чем он сам. Это было совсем другое, тоже по-своему нежное, но в то же время воинственное чувство умиления перед чужим подвигом, перед товарищем по оружию, перед потным, забрызганным грязью солдатом, который с хриплым криком «ура!» последним снарядом останавливает танк в двадцати метрах от своей раскаленной стрельбой и готовой разорваться пушчонки; перед генералом, умирающим на наблюдательном пункте от осколка в живот и, захватив в кулак обе полы шинели, чтобы не видеть своей раны, сквозь закушенную губу cedящим в трубку последние приказания...” (Симонов, 1980: 170).

С другой стороны, повесть гласит, что люди, во время войны также живут с надеждой на будущее. Автор, диалоги на эту тему передаёт следующим образом: “И уж конечно, больше всего говорили о встречах. После войны все непременно должны были встретиться. Все приглашали друг друга в гости, и никто не задавал себе вопроса” (Симонов, 1980: 220). В конце повести Басаргин тоже погружается в обнадеживающие мысли о том, что разрушенное Пухово

снова оживет и будет таким же, как раньше. Он считает, что человек может потерять надежду, но общество этого сделать не может. Автор передаёт эту мысль следующими словами: *“...И разве у него все-таки не хорошо на душе? Хорошо, потому что нет не осуществимых надежд. В жизни человека — да, есть. Но в жизни людей — нет!”* (Симонов, 1980: 230). Кроме того, в конце повести есть описание заводских дымоходов, которые отождествляются с названием рассказа, которые он описывает как “дым отечества”: *“Чуть слышно пахло дымом, и над крышами высокие прямые дымки уходили в безветренное небо. «Дым отечества», — подумал Басаргин. — «Дым отечества...» — повторил он мысленно* (Симонов, 1980: 231).

Басаргин верит, что для того, чтобы страна снова стала сильной, чтобы фабрики снова могли выпускать дым, необходимо чувство “мы”, одно из основ социалистического мышления. На самом деле, находясь в Америке, американский инженер Басаргин, хочет узнать своё личное мнение относительно того, станет ли Советский Союз таким, каким был. После Басаргин говорит, что у него нет личного мнения, и что вся страна в совокупности составляет «мы»:

*“Для этого инженера в слове «мы» отсутствовала индивидуальность. А для Басаргина слово «мы» было самым личным из всех слов, и в понятие, связанное с этим словом, входил и он сам со своей собственной судьбой, и Госплан, и Днепрогэс, и его строители.”* (Симонов, 1980: 222)

Единственный герой, который не соответствует социалистическим идеалам, которые автор пытался рассказать в повести, это Григорий, его шурин, в доме которого они жили. Хотя он работал, как и другие, и пытался строить новые дома, он не мог избавиться от чувства «я». После войны его эгоизм еще больше возрос, он легко использует государственные товары в процессе перестройки для своих собственных интересов. Поэтому, он был тем, кто изменился в худшую сторону после войны. Григорий очень злится на слова Басаргина относительно того, что народ не должен вести себя эгоистично в этот период и говорит, что ради того, чтобы иметь возможность жить в лучших условиях, работает за мясо или другие продукты. А после, защищается словами: *“А больше всего людей недостает, рук. Дай мне условия нормальные, когда все всюду будет, когда человеку ничего доставать не нужно будет, когда всего вдоволь, и подводи после этого под меня все морали — выйду из них чистый, как голубь. Я сам моралист буду. Святой! А когда в таких условиях работаешь, как я когда ничего кругом нет и когда, чтобы работать и чтобы жить, каждый день ловчить надо, — тогда ты с меня спроси работу, а про морали не спрашивай: я их в ломбард на хранение сдал, до лучших времен.”* (Симонов, 1980: 185) Басаргин же, на эти слова говорит своему шурину



относительно того, что до войны тот и без того был эгоистом, а теперь стал еще хуже: *“Что же, и тогда бывали трудные времена, и Григорий Фаддеич делал примерно то же, что и сейчас, и говорил об этом так же, пожалуй, только с меньшим остервенением.”* (Симонов, 1980: 185) Шуркаже, относительно эгоизма Григория, говорит Басаргину следующее: *“Пять кубометров бревенкому-то дал. А пойдя попроси у него полушубок — не даст! Потому что полушубок лично его, а бревна — общие.”* (Симонов, 1980:162)

### 3. Выводы

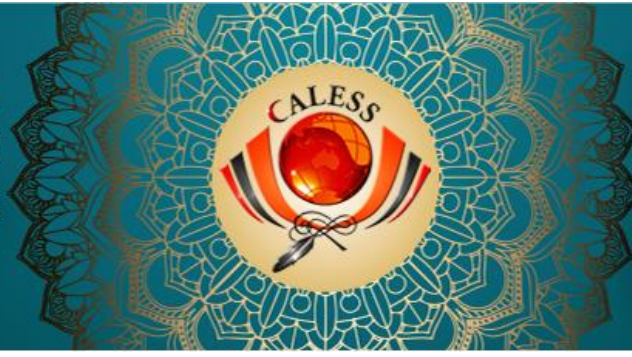
К. Симонов – один из литераторов в истории советской литературы, которых отождествляют со Второй Мировой Войной. Он писал о борьбе против врага, о вере в победу несмотря на большие потери и боль как в военные, так и в послевоенные годы. Рассказывал о правде, которую пережил и видел на фронте.

И в послевоенные годы «война» — постоянная тема в советской литературе. О ней пишут многие писатели и поэты, описывая с совершенно разных сторон. Повесть «Дым Отечества» К. Симонова, описывает годы послевоенной перестройки. Созданный им герой Басаргин и другие члены его семьи, каждый из них олицетворяет людей периода перестройки. Каждый из них – прототип советского народа.

Хотя война и разлучает людей с близкими гибелью и потерями, она также включает в себя чувство сближения всех людей благодаря национальным чувствам. Русское общество, которое в двадцатом веке действовало опираясь на идеал социалистической идеи, сейчас также пытается усилить эту идею общечеловеческих ценностей «мы», созданную этим идеалом еще после Великой отечественной войны. Только так можно справиться с большими потерями. В соответствии с этим идеалом верят, что создав сильное общество каждая личность в нём обретёт счастье. К. Симонов, который был одним из сторонников социалистической системы, в своей повести «Дым Отечества» также раскрывает эту идею через своих героев. Большинство из них любят свою родину, работают изо всех сил ради неё жертвуя собою, ущемляя свои интересы.

### Список литературы

- Дементьев А., Наумов Е., Плоткин Л. (1965). *Русская советская литература*. Москва: изд. просвещение.
- Mandel, Ernest. (1995). *İkinci Dünya Savaşının Anlamı*. Çev: Bülent Tanatar, İstanbul: Yazın Yayıncılık.
- Riasanovski, Nikolay V., Steinberg, Mark D. (2011). *Rusya Tarihi*, Çev: Figen Dereli, İstanbul: İnkılap yayınevi.
- Симонов Константин М. (1970). *Литература великого подвига. Великая отечественная война в советской литературе*. Москва: художественная литература.
- Симонов, Константин М. (1980). *Собрание сочинений в 10 томах. Том 3*. Москва: Художественная литература.
- Yemelyanov, Yuri. (2015). *Stalin İktidarın Zirvesinde*. Çev: Orhan Uravelli, Ankara: Lena Yayınları.



## A STUDY ON DEVELOPING INTERCULTURAL AWARENESS SCALE (ICAS) AND EXAMINING ELT STUDENTS' INTERCULTURAL AWARENESS

Fatma Özlem Saka<sup>1</sup> Burak Asma<sup>2</sup>

### Keywords

Intercultural awareness  
Culture  
Scale development  
ELT Students  
Reliability

### Abstract

This study aims to examine ELT students' intercultural awareness levels according to various variables. To attain this goal, a scale measuring intercultural awareness was developed in the first phase. The scale development process was carried out with data of 207 ELT students studying in a state university. After collecting the data, exploratory factor analysis was computed, and a 24-item scale was obtained as a result of the AFA. The developed scale was administered to a different group of students consisting of 182 students (Male=71, Female=111). The collected data were analysed considering the extraneous variables like gender, grade, presence abroad and the number of been abroad. Since the test of normality results pointed out the skew distribution among all the variables, comparisons were made through non-parametric analysis techniques. The results showed that the students' intercultural awareness did not significantly change according to their genders, grades, or the number of been abroad; however, their intercultural awareness significantly changed according to their presence abroad. According to the results, the students having been abroad had higher intercultural awareness compared to the ones who did not go abroad.

### Article Info

Received: 01.06.2020

Accepted: 28.06.2020

Online Published: 01.07.2020

**Cited as (APA):** Saka, F.Ö., & Asma, B. (2020). A study on developing intercultural awareness scale (ICAS) and examining ELT students' intercultural awareness. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(1), 445-461.

<sup>1</sup> Asst. Prof. Dr., Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Antalya, Turkey, e-mail: [ozlemsaka@akdeniz.edu.tr](mailto:ozlemsaka@akdeniz.edu.tr)

<sup>2</sup> Res. Asst., Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Education, Antalya, Turkey, e-mail: [burakasma@akdeniz.edu.tr](mailto:burakasma@akdeniz.edu.tr)

## I. Introduction

Culture has an important place in foreign language teaching and learning since the earliest methods of this field. Sun (2013) states the relationship between culture and language as in the following: 'If there is no language, culture would not be known. If there is no culture, the language will be like water without a source or a tree without roots' (p.371). Kramersch (2003, p.3) says 'as words reflect attitudes, beliefs and points of view of the society, language expresses cultural reality'. In culture, products such as literature, music, art, folklore; beliefs, values, institutions and behaviours such as customs, habits, dress, foods and leisure that belong to that society take place (Tomalin & Stempleski, 1993). Cultural values are both reflected by and carried through language (Sun, 2013, p. 371). As culture manifests itself through language, mediated, interpreted and recorded (Kramersch, 1993, cited in Mountford & Wadham-Smith, 2000, p.82), while teaching a language, it should be kept in mind that language is used in a cultural context (Baker, 2012). Zhao (2011) finds a correlation between language and culture and states that language carries and reflects culture while culture greatly affects language. According to Mountford and Wadham-Smith (2000, p. 82) 'language education is as a process of acculturation'. Brown (1994, cited in Frank, 2013) thinks that acculturation has four stages starting with excitement for a new country, continuing with culture shock, recovery and ending with adaptation. During the foreign language learning period, learners do not lose their identity; on the contrary, learning culture of the target society develops them linguistically, cognitively and socially (Porto, 2000). Tolinson and Masuhama (2004, cited in Shemshadsara, 2012) believe that developing cultural awareness enables learners to broaden their minds, to increase tolerance, cultural empathy, and sensitivity.

In today's world, we live in a global environment, therefore intercultural contact has become a crucial factor (Zhao, 2011). As language learners meet people from other countries, cultural awareness comes into prominence (Zhu, 2011). Cultural awareness is a conscious understanding of the target culture's role in language learning and communication in both native and target languages (Baker, 2012). If a language learner is culturally empathic, he/ she becomes aware of the cultural values and beliefs of the people from the target culture without leaving his/her own culture (Zhu, 2011). According to Kramersch (1998, cited in Byram, 2000), the foreign language learner should be an intercultural speaker rather than being a poor imitation of the native speaker.

The CEFR (Council of Europe, 2001) supports the idea that different languages and cultures should be protected and developed and barriers against the diversity should

be broken down through understanding and tolerance among the members of the European Union. With this objective, the CEFR (Council of Europe, 2001) expects language learners to develop intercultural awareness during their language learning process. Intercultural awareness is defined as knowledge, awareness and understanding the differences and similarities between the native culture and target culture (Council of Europe, 2001). Developing intercultural awareness and having intercultural empathy will minimize the psychological problems foreign language learners have when they face different cultures (Zhu, 2011). English language teaching classrooms are environments where teachers and language learners are busy with practising multilingual and multicultural issues, and this enables language learners to develop intercultural awareness (Baker, 2012).

Although intercultural awareness is an issue of great importance, there are only a few scales in the literature. The fact that the purposes of these scales are quite different requires an intercultural awareness scale to use in foreign language teaching. The scales that can be found in the literature are as follows:

The first example of the Intercultural Sensitivity Scale (ISS) was developed by Chen and Starosta (2000). After checking the related literature, they prepared 44 items and applied it. As a result of the analysis of the scale, they reached the final form with 24 items divided into five factors. This scale proved that it has strong reliability and appropriate concurrent validity.

In the second example, Fritz, Möllenberg and Chen (2002) tested Chen and Starosta's Intercultural Sensitivity Instrument by back-translating it into German and using it for students of business administration. They used confirmatory factor analysis and the result proved that the instrument worked in German context satisfactorily as well.

The third example is Cultural Awareness Scale (CAS) developed by Rew, Becker, Khosropour and Martinez (2003) to measure cultural awareness of nursing faculty and students. They developed their 37-item scale after completing a literature review on the issues such as cultural awareness, sensitivity and competence in nursing. The reliability coefficient of the scale is .91. Content validity of the items was checked by the experts in nursing and culture and content validity index was calculated .88 and one of the items was deleted from the scale. For construct validity, two applications (the one is for reliability, the one is for validity) were combined and Cronbach alpha for the combination was found .82. They concluded that CAS can be used for valid and reliable results for further studies.

In a similar study, Schim, Doorenbos, Miller, and Benkert (2003) designed a five-point Likert Cultural Competence Assessment Instrument to measure cultural competence levels between hospice nurses and workers. The researchers administered it to the health care team and analysed the collected data through a statistical programme. The EFA results revealed that it consisted of 25 items and 5 subscales, Cronbach's alpha overall was .92, and total variance explained was 46%. These results attested that the instrument is efficiently valid and reliable for future research.

Another scale developed in this field, the Intercultural Effectiveness Scale (IES), belongs to Portalla and Chen (2010). Starting with 76 items related to the intercultural effectiveness, they concluded with 20 items and six factors. The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale is .85. The results of the application showed that the Intercultural Effectiveness Scale finds out people who have appropriate behaviours and adapt to different cultural situations.

Perng and Watson (2012) also developed a five-point Likert scale called "Nurse Cultural Competence Scale (NCCS)" to depict the picture of nurses' competences in their culture. They employed it to 172 on-the-job nursing students. The EFA analysis results showed that the scale had 20 items and four subscales as well as having well-constructed psychometric features such as reliability and validity.

İz and Temel (2017) used the Cultural Awareness Scale (CAS) developed by Rew et. al. (2003, cited in İz & Temel, 2017) for undergraduate nursing students in the Turkish context. They employed an independent back-translation technique. Their Turkish version has 36 items and five different subscales. It was a 7-point Likert scale ranging from 1 as strongly disagree to 7 as strongly agree. The internal consistency reliability of the total scale was found .91 for students and .82 for faculty members and this showed that it is highly reliable. The KMO value of the scale was .84. At the end of the research, they found out that the Turkish version of the Cultural Awareness Scale is a valid and reliable scale that can be used to achieve accurate results in healthcare issues.

Unlike other studies in the related literature, Briones, Tabernero, Tramontano, Caprara and Arenas (2009) centred upon self-efficacy aspect of cultural awareness. To assess adolescents' cultural self-efficacy, they developed a 33-item scale and administered it to 868 adolescents; however, as a result of the analysis, 8 items which had low factor loadings or cross-loaded were excluded from the scale. The final version of the scale consisted of 25 items and 5 subscales. It explained 58.96 % of the total variance. The Cronbach's alpha internal consistency reliability was 0.935 for the



entire scale. Following the Exploratory Factor Analysis (EFA), the researchers computed Confirmatory Factor Analysis (CFA) and the results showed that it had adequate psychometric values.

As can be seen from the information given here, Intercultural Awareness Scales in the literature are developed and carried out mostly for the students of nursing faculties, where the students can have communication with people from different countries in their workplaces. On the other hand, there is no scale available on intercultural issues for students of foreign language teaching departments although improving intercultural awareness is an objective for language learners during their foreign language learning period. The fact that the scales for nursing students are not appropriate for foreign language learners requires developing an Intercultural Awareness Scale to find out if ELT students have increased their intercultural awareness or not.

Considering the relevant literature, the present study aimed at developing an intercultural awareness scale which will fill in the gap in this area and utilise from this scale to determine intercultural awareness levels of ELT students.

## **2. Methodology**

### **2.1. Research Design**

This study adopted the relational survey design of the general survey models. The survey model is all the processes that describe a situation as it exists in the past or present and is applied to realize learning and develop desired behaviours in the individual. In the general survey model, the researchers examine all the universe, a group of samples and samples taken from the entire universe to reach a general judgment about the universe of many elements (Karasar, 2014).

#### **2.1. Students**

The students of the study consist of 389 (148=Male, 241=Female) undergraduate students who are studying in the Department of Foreign Language Education at a state university in southern Turkey. The students were chosen through the convenience sampling method, which is a specific type of data collected from the population who are available to take part in the study and are easily reachable (Dörnyei, 2007). Even though there are varying views regarding sampling size to conduct factor analysis in scale construction studies, the sampling sizes that cover fivefold of the number of the items in the scale is commonly accepted (Suhr, 2006). Considering this information, the researchers initially administered the scale to 207

students. The data of 207 students were used in the scale development process. After completing this process, the scale was administered to 182 students and the students' intercultural awareness levels were examined according to their genders, grades, presence in abroad and the number of been abroad.

## **2.2. ICAS (Intercultural Awareness Scale) Development Process**

The researchers initiated the scale development process with a comprehensible literature review in the related area. They created a question pool consisting of potential items. The number of items was reduced in line with the objectives of the scale. The draft form consisted of 29 items. The prepared items were asked for field experts' review. To attain this goal, the form was sent to two experts in measurement and evaluation and two experts in the related field. According to the feedbacks, five items, most of the experts achieved a consensus on removing, were excluded from the scale. The scale took its final form as a 5-point Likert with 27 items. The prepared scale was administered to the research group. The students scored the statements from 5 (Completely agree) to 1 (Completely disagree). Concerning the previous studies in the literature, it is generally convenient to rate the statements in such a way that positive items score more (Tavşancıl, 2014).

## **2.3. Data Analysis**

The collected data were analysed through Quantitative Data Analysis Software (SPSS). The exploratory factor analysis was performed to determine to construct validity of the scale. To obtain information about the item discrimination values, total item correlation was checked. Besides, multicollinearity analysis was computed to test the inter-item correlation matrix. The internal consistency reliability was explored through Cronbach alpha reliability coefficient.

## **2.4. Measurement Tool**

The present scale was developed to examine intercultural awareness status of the students. It is a 5-point Likert with 24 items. After administering the scale to the research group, the statements were scored by taking into consideration positive and negative expressions. The scale also comprises extraneous variables such as gender, grade, experience abroad and the number of being abroad. These variables help the researchers analyse potential relationships between students' demographic information and the scale items, and they can be extended according to the purpose of the study in further research.

### 2.4.1. Exploratory Factor Analysis

The construct validity evidence of the Intercultural Awareness Scale was provided by computing exploratory factor analysis and checking item-total correlation values for each item. The principal component analysis method was used to interpret the collected data. The scores obtained from administering the scale range from 24 to 120 for each student. By interpreting the scale, it can be said that the more the students have higher scores, the higher intercultural awareness ratio they are supposed to have.

Before computing the exploratory factor analysis, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test and Bartlett Sphericity test results were taken into account to test sampling adequacy. The analysis results indicated that the KMO test value was .90. The values which have higher than .90 are considerably convenient for factor analysis (Tavşancıl, 2014). Besides, Bartlett T-test results state that the range of the data is near-normal, and the data are appropriate for factor analysis. According to the findings, Bartlett T-test value was found meaningful ( $\chi^2= 1897-776$ ;  $p < .000$ ).

**Table 1.** *Intercultural Awareness Scale Factor Analysis Results*

Component Matrix Factor Loadings		Corrected Item-Total
Items	Factor 1	Correlation
I4	.75	.69
I1	.74	.68
I3	.73	.67
I21	.69	.63
I16	.67	.63
I25	.67	.61
I2	.67	.59
I11	.66	.60
I9	.63	.57
I8	.61	.55
I5	.57	.52
I12	.57	.53
I17	.57	.51
I7	.55	.49
I15	.53	.49
I24	.51	.47

<b>I26</b>	.49	.44
<b>I6</b>	.49	.43
<b>I18</b>	.46	.42
<b>I10</b>	.46	.41
<b>I23</b>	.44	.39
<b>I14</b>	.41	.36
<b>I20</b>	.40	.36
<b>I27</b>	0.34	0.29

In the Exploratory Factor Analysis, it was observed that factor loadings of the items 13, 19, and 22 were below .30. Along with this situation, all the items were checked if there was any overlapping item. The items with low factor loadings were excluded from the analysis and the factor analysis was recomputed. The analysis results revealed that the scale had a single-factor structure with 24 items. The factor loadings varied from .34 to .75. The total variance explained was 33.888 %. Büyüköztürk (2016) points out that it is acceptable for a single-factor scale to explain 30 % or more of the total variance.

After the factor analysis, the multicollinearity analysis was performed. The analysis results showed that inter-item correlation coefficients ranged from .019 to .63.

**Table 2.** *Intercultural Awareness Scale (ICAS) Descriptive Statistics (Mean-Standard Deviation, t [lower 27%-upper 27%])*

<b>Item No</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>t (lower 27%-upper 27%)</b>
<b>I1</b>	4.603	.580	-14.47
<b>I2</b>	4.700	.546	-8.50
<b>I3</b>	4.519	.620	-13.24
<b>I4</b>	4.601	.596	-11.74
<b>I5</b>	4.325	.779	-12.02
<b>I6</b>	3.753	1.053	-7.61
<b>I7</b>	4.640	.580	-7.44
<b>I8</b>	4.487	.645	-8.44
<b>I9</b>	4.739	.530	-7.89
<b>I10</b>	4.623	.609	-7.03
<b>I11</b>	4.507	.660	-11.80
<b>I12</b>	3.917	.787	-8.69
<b>I14</b>	4.254	.790	-10.07
<b>I15</b>	4.391	.862	-10.53

I16	4.455	.617	-11.54
I17	4.292	.770	-9.13
I18	4.472	.655	-9.02
I20	4.088	.777	-6.08
I21	4.595	.554	-14.48
I23	4.058	.828	-8.19
I24	4.175	.674	-8.61
I25	4.590	.528	-11.42
I26	4.230	.744	-7.10
I27	4.357	.826	-4.39

As a result of analysing the item mean scores of the lower 27% and upper 27% groups based on the total scores of the test using the independent t-test, the significance of differences can be evaluated as a measure of the internal consistency of the test.

#### 2.4.2. Reliability

**Table 3.** *Intercultural Awareness Scale Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) Reliability Analysis Results*

Cronbach's Alpha	N of Items
.901	24

The internal consistency reliability of the scale was explored through Cronbach alpha reliability coefficient. The analysis results revealed that the scale had a considerably high Cronbach Alpha Reliability Coefficient ( $\alpha=.901$ ). Although there is not a common consensus on alpha value, the values ranging from .70 to .95 are considered as acceptable (Tavakol & Dennick, 2011).

**Table 4.** *Intercultural Awareness Scale Spearman-Brown Split-half Reliability Results*

<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Part 1</b>	<b>Value</b>	<b>.835</b>
		N of Items	12 <sup>a</sup>
	<b>Part 2</b>	<b>Value</b>	<b>.80</b>
		N of Items	12 <sup>b</sup>
	<b>Total N of Items</b>		<b>24</b>
<b>Correlation</b>			<b>.83</b>
<b>Between Forms</b>			
<b>Spearman-Brown</b>			<b>.90</b>

**Coefficient**

- a. The items are: I1,I3,I5,I7,I9,I11,I15,I17,I21,I23,I25,I27
- b. The items are: I2,I4,I6,I8,I10,I12,I14,I16,I18,I20,I24,I26

The reliability coefficient which is obtained by splitting a test into two parts is called parallel forms (Equivalent forms) reliability (Tabachnich & Fidel,2007). This analysis gives an index for equivalence of two halves of the test. Spearman-Brown Split-half reliability analysis was performed by ranking the items as odd or even numbers. As stated in Table 4, the correlation between two forms was found .83 and the Spearman-Brown coefficient value was .90. The results dedicate that the scale has high-reliability values in both Cronbach’s alpha and Spearman-Brown Split-half reliability.

**3. Findings**

In this part, findings obtained by using the scale were presented. The ICAS scale was administered to a different study group consisting of 182 students (Female=111, Male=71) and the students’ intercultural awareness levels were compared according to their genders, grades, presence abroad and the number of been abroad.

**Table 5.** *Test of normality results by gender*

Test	Gender	K-S	Skewness	Z Score	Kurtosis	Decision
ICAS	Female	.007	-.496	-1.74	-.454	Skew
	Male	.008	-.555	-2.42	-.116	Distribution

Table 5 presents test of normality results by gender. As seen in the table, sub-levels of gender variable didn’t meet at least two of the predetermined three criteria (the significance value of Kolmogorov-Smirnov (K-S) test is =p> 0.05, Z statistic is =p <1.96, Skewness-kurtosis value is within ± 1 tolerance limit). These findings indicate that non-parametric statistical analyses should be computed to make group comparisons. Since the variable “gender” had two sub-levels, Mann-Whitney U test was performed, and the findings were presented in Table 6.



**Table 6.** Mann-Whitney U Test results by gender

	Gender	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
ICAS	Male	71	86.51	6142.00	3586.000	.306
	Female	111	94.69	10511.00		
	Total	182				

In Table 6, the students' Mann Whitney U Test results by gender were presented. According to the test results, it was found that the students' intercultural awareness levels did not significantly differ based on their genders ((U=3586.000,  $p>.05$ ). Although there was a difference between the genders (F=94.69, M=86.51), it was not statistically meaningful.

**Table 7.** Test of normality results by grade

Test	Grade	K-S	Skewness	Z Score	Kurtosis	Decision
ICAS	2nd Grade	.200	-.304	-.98	-.665	Skew Distribution
	3rd Grade	.002	-.970	-3.17	.960	
	4th Grade	.014	-.460	-1.50	-.765	

Table 7 presents test of normality results by grade. According to the findings, sub-levels of grade variable didn't meet at least two of the predetermined three criteria (the significance value of Kolmogorov-Smirnov (K-S) test is  $=p>0.05$ , Z statistic is  $=p<1.96$ , Skewness-kurtosis value is within  $\pm 1$  tolerance limit). These findings underline that non-parametric statistical analyses should be computed to make group comparisons. Since the variable "grade" had three sub-levels, Kruskal Wallis H test was performed, and the findings were presented in Table 8.

**Table 8.** Kruskal Wallis H Test results by grade

	Grade	N	Mean Rank	H	p
ICAS	2nd Grade	60	84.38	2.302	.316
	3rd Grade	61	98.89		
	4th Grade	61	91.12		
	Total	182			

In Table 8, the analysis results for the students' intercultural awareness levels in terms of their grades were given. The results showed that the students' intercultural awareness did not significantly change according to their grades (  $H=2.302$ ,  $p>.05$ ). When the findings were examined in detail, it was seen that 3<sup>rd</sup>-grade students had

the highest mean rank ( $X=98.89$ ) among the groups. They were followed by 4<sup>th</sup>-grade (91.12) and 2<sup>nd</sup>-grade students ( $X=84.38$ ). However, the difference between groups was not statistically meaningful.

**Table 9. Test of normality results by been abroad status**

Test	Been Abroad	K-S	Skewness	Z Score	Kurtosis	Decision
ICAS	Yes	.001	-.889	-3.03	-.131	Skew
	No	.005	-.630	-2.79	-.069	Distribution

In Table 9, test of normality results by been abroad status were presented. When the findings were examined in detail, it was revealed that sub-levels of been abroad status variable didn't meet at least two of the predetermined three criteria (the significance value of Kolmogorov-Smirnov (K-S) test is  $=p > 0.05$ , Z statistic is  $=p < 1.96$ , Skewness-kurtosis value is within  $\pm 1$  tolerance limit), thus non-parametric statistical analyses should be computed to make group comparisons. Since the variable "been abroad status" had two sub-levels, Mann-Whitney U test was performed, and the findings were presented in Table 10.

**Table 4.10. Mann-Whitney U Test results by been abroad status**

	Been Abroad	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
ICAS	Yes	67	106.44	7131.50	2851.500	.003
	No	115	82.80	9521.50		
	Total	182				

In Table 4.10, Mann Whitney U Test results by been abroad status were given. As seen in the table, the students' intercultural awareness levels significantly differed according to their status of been abroad ( $U=2851.500$ ,  $p < .05$ ). When the findings were examined in detail, it was seen that intercultural awareness levels of the students having been abroad ( $X=106.44$ ) were greater than the one who have not been abroad ( $X=82.80$ ). These findings can be interpreted that having been abroad is a significant factor in terms of intercultural awareness.

**Table 4.11. Test of normality results by the number of been abroad**

Test	N of Been Abroad	K-S	Skewness	Z Score	Kurtosis	Decision
ICAS	Never	-.620	-.455	-2.15	-2.81	Skew Distribution
	Once	-.372	-.454	-1.23	-.91	
	2-5 times	-.200	-.694	-1.60	-.434	

Table 4.11 presents test of normality results by the number of been abroad. As seen in the table, sub-levels of the number of been abroad variable didn't meet at least two of the predetermined three criteria (the significance value of Kolmogorov-Smirnov (K-S) test is  $=p > 0.05$ , Z statistic is  $=p < 1.96$ , Skewness-kurtosis value is within  $\pm 1$  tolerance limit). These findings indicate that non-parametric statistical analyses should be computed to make group comparisons. Since the variable "the number of been abroad" had three sub-levels, Kruskal Wallis H Test was performed, and the findings were presented in Table 4.12.

**Table 4.12. Kruskal Wallis H Test results by the number of been abroad**

	N of been abroad	N	Mean Rank	H	p
ICAS	Never	120	86.74	2.997	.223
	Once	33	98.55		
	2-5 times	29	103.17		
	Total	182			

In Table 4.12, Kruskal Wallis H test results by the number of been abroad were presented. According to the findings, it was seen that the students' intercultural awareness levels did not change according to their presence abroad. Although the mean ranks of the groups regularly increased or decreased among the groups, the statistical findings showed that the increase or decrease did not significantly occur. When the groups were compared in terms of their mean ranks, it was revealed that the students having been abroad 2-5 times had the highest ratio ( $X=103.17$ ); they were followed by the ones having not been abroad ( $X=98.5$ ) and those who had been abroad once ( $X=86.74$ ).

#### 4. Conclusion, Discussion and Suggestions

Along with the developments in technology, the interaction among humans has enormously increased in the last years (Sutton, 2013). The people learnt other nations' languages and shared a lot in common. As they interacted with the others, they were also exposed to the culture of the hosting country and learnt about their lifestyles. Considering these rapid changes in humans' lives, the need to examine their intercultural awareness has aroused. To attain this goal, the present study highlighted the steps followed during the Intercultural Awareness Scale development research. As a result of the process, a 24-item Intercultural Awareness Scale (ICAS) was developed. The total variance explained is 33.88 % and the factor loadings range from .34 to .75. As a result of item analysis based on internal consistency criteria, it can be inferred from the results that it is highly distinctive to measure the target attribute. Cronbach's alpha value was estimated at .901 for the entire scale. Since the reliability coefficient of .70 and above is accepted as reliable (Domino & Domino, 2006), it can be said that the reliability coefficients of the scale are sufficient. All the results attest that the scale has the prerequisite psychometric features for measuring intercultural awareness level of the students and it can be used in further research undoubtedly. Nevertheless, it is highly recommended the researchers to check reliability and validity on further research.

In the second phase of the research, the students' intercultural awareness levels were examined according to their demographic information. For this purpose, extraneous variables such as gender, grade, presence abroad and the number of been abroad were used and group comparisons were made. The results showed that the students' intercultural awareness levels did not change according to their genders, grades, or the number of been abroad. Although there were partial differences between groups, they were not significant statistically. Among the variables, the single variable having an impact on the intercultural awareness levels of the students was "experience in abroad". The research results revealed that the students who had been abroad had a higher level of intercultural awareness compared to those who did not have experience in abroad. This result can be also interpreted that the students' intercultural awareness can be promoted by providing them the opportunity to go abroad. By this way, the students can gain intercultural awareness and develop interculturality.

## References

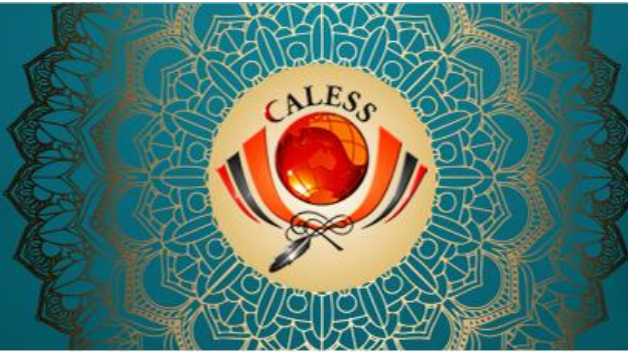
- Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62-70.
- Büyüköztürk, S. (2016). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (22nd ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Briones, E., Taberero, C., Tramontano, C., Caprara, G. V., & Arenas, A. (2009). Development of a Cultural Self-efficacy Scale for Adolescents (CSES-A). *International Journal of Intercultural Relations*, 33(4), 301-312.
- Byram, M. (2000). *Intercultural communicative competence: the challenge for language teacher training*. In A. Mountford & N. Wadham-Smith (Eds). *British Studies: Intercultural Perspective*.
- Chen, G.M., Starosta, W.J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3 (1), 3-14.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Domino, G., & Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Frank, J. (2013). Raising cultural awareness in English language classroom. *English Teaching Forum*,(4), 2-11.
- Fritz, W, Möllenberg, A, & Chen, G. M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies*. 11(2), 165- 176.
- İz, F.B., Temel, A.B. (2017). Cultural awareness scale: psychometric properties of the Turkish version. *Collegian*. 24, 499- 504.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26.baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kramsch, C. (2003). *Language and Culture* (4<sup>th</sup> Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Mountford, A, Wadham- Smith, N. (Eds) (2000). *British Studies: Intercultural Perspective*. Essex: Longman.
- Perng, S. J. & Watson, R. (2012). Construct validation of the nurse cultural competence scale: A hierarchy of abilities. *Journal of Clinical Nursing*, 1678-1684.

- Portalla, T., Chen, G.M. (2010). The development and validation of the intercultural effectiveness scale. *Intercultural Communication Studies*, 19 (3), 21- 37.
- Porto, M. (2000). *Integrating the teaching of language and culture*. In A. Mountford & N. Wadham-Smith (Eds). *British Studies: Intercultural Perspective*.
- Rew, L., Becker, H., Cookston, J., khosropour, S. & Martinez, S. (2003). Measuring cultural awareness in nursing students. *Journal of Nursing Education*, 42 (6), 249- 257.
- Schim, S. M., Doorenbos, A. Z., Miller, J., & Benkert, R. (2003). Development of a Cultural Competence Assessment Instrument. *Journal of Nursing Measurement*, 11(1), 29-40.
- Shemshadsara, Z.G. (2012). Developing cultural awareness in foreign language teaching. *English Language Teaching*, 5 (3), 95-99.
- Suhr, D. (2006). *Exploratory or Confirmatory Factor Analysis*. SAS Users Group International Conference. Cary: SAS Institute, Inc.
- Sun, L. ((2013) Culture teaching in foreign language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (2), 371- 375.
- Sutton, B. (2013). The Effects of Technology in Society and Education (Master's thesis, State University of New York), 1-66.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson Education, Inc.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, (2), 53-55.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tomalin, B, Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Zhao, B. (2011). How to enhance culture teaching in English language classes. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 847- 850.
- Zhu, H. (2011). From intercultural awareness to intercultural empathy. *English Language Teaching*, 4 (1), 116- 119.



## Appendix A- Intercultural Awareness Scale (ICAS)

<p>Dear participant, This scale was prepared to find out intercultural awareness level of students. Your answers will be kept confidential and will be used solely for scientific purposes. Thank you for your cooperation and interest.</p>					
Please rate the extent you agree or disagree with each statement below by marking the appropriate box on the scale.	Completely Agree	Agree	Not Sure	Disagree	Completely Disagree
I am interested in learning other cultures.					
It is enjoyable to have friends with different cultural backgrounds.					
I like discovering beliefs of other societies.					
I am open to experiencing other cultures.					
I am interested in learning the taboos of different cultures.					
I am interested in reading about the literature of different cultures/countries.					
I respect the cultural diversity of a society.					
I believe in the mutual understanding of different cultures.					
I respect other cultures.					
It is important to learn the culture of the language we are learning.					
It can be enjoyable to participate in intercultural activities.					
I can easily handle when there is a misunderstanding between me and people from other countries.					
I am aware of differences in the characteristics of different cultures.					
Learning about new cultures helps me improve my personality.					
I would like to explore the target culture.					
I love communicating with the foreign students at our university.					
I am aware of the differences between my culture and other cultures.					
I am interested in learning the local language of the host country.					
I believe cultural activities are great opportunities to learn about other cultures.					
I can easily adjust my behaviour if I stay abroad.					
I can tolerate different ways of behaviour of people from other cultures.					
I respect the values of people from different cultures.					
I feel confident when interacting with people from different countries.					
I wouldn't accept the opinions of people from different countries.					



## ANNELERİN 60-66 AYLIK KIZ VE ERKEK ÇOCUKLARDAN ÖZ BAKIM BECERİLERİNE İLİŞKİN BEKLENTİLERİ<sup>1</sup>

Melike Çetin Doğan<sup>2</sup> Hale Koçer<sup>3</sup>

### Anahtar Kelimeler

Cinsiyet  
Toplumsal Cinsiyet  
Öz Bakım Becerileri  
Erken Çocukluk  
Anne Tutumları

### Özet

Öz bakım becerileri yaşam becerileri olup her yaştaki bireyin sahip olması gereken becerilerdir. Bu beceriler, bireyin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimi ve bu alanlardaki yaşamı için de oldukça önemlidir. Son günlerde özellikle el yıkama öz bakım becerisinin günümüz insanın COVID-19'dan kendini koruyabilmesi hatta hayatta kalabilmesi için ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü başta olmak üzere Türkiye'de de Sağlık Bakanlığı Koronavirüs Bilim Kurulunun COVID-19 ile başa çıkmaya ilişkin yönergelerinin el yıkama öz bakım becerisini kullanmayla başlatıldığı dikkati çekmektedir. Öz bakım becerilerinin çok erken yaşlarda kazanılması gerekmektedir. Aile, çocuğun öz bakım becerilerini kazanma şansı bulduğu ilk ortam, ebeveynler ise ilk destekleyicilerdir. Bu araştırmanın temel amacı, 60-66 aylık çocukları olan annelerin, kız ve erkek çocukların öz bakım becerilerine yönelik beklentilerinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir. Bu araştırma, betimsel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Muş İli Hasköy İlçesinde bulunan bağımsız anaokullarına devam eden 60 (30 kız, 30 erkek) 60-66 aylık çocuğun annelerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çetinkaya (2012) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öz Bakım Becerileri Ölçeği'ndeki maddelerden faydalanılarak oluşturulan, Çocuklardan Beklenen Öz Bakım Becerileri Anket Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, ki-kare anlamlılık testi kullanılmıştır. Annelerin çocukların öz bakım becerilerine ilişkin beklentilerinin belirlenebilmesi için araştırmacı, annelerle yüz yüze bireysel görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmeler iki oturumda gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda annelere "5 yaşındaki kız çocuğu....yapar mı?" yönergesi verilmiştir. Verilen yönerge ile ankette yer alan maddeleri cevaplamaları istenmiştir. Bu oturumda, annelerin kız çocuklarından beklentilerine ilişkin veriler toplanmıştır. İki hafta sonra yapılan ikinci oturumda aynı uygulama işlemi erkek çocuğuna yönelik yönergeler verilerek yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında, annelerin kız ve erkek çocukların öz bakım becerilerine yönelik beklentilerinden sadece tertip düzen becerilerine ilişkin maddelerde kız çocuklarına yönelik beklentiler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir.

### Makale Bilgisi

Gönderim Tarihi: 10.06.2020

Kabul Tarihi: 30.06.2020

Elektronik Yayın Tarihi:  
02.07.2020

**APA'ya göre alıntılama:** Çetin Doğan, M. ve Koçer, H. (2020). Annelerin 60-66 aylık kız ve erkek çocuklardan öz bakım becerilerine ilişkin beklentileri. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(1), 462-482.

**Cited as (APA):** Çetin Doğan, M., & Koçer, H. (2020). Mothers' expectations related with self-care skills from 60-66 months girls and boys. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(1), 462-482.

<sup>1</sup> Bu araştırma Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Dalında Dr. Öğr. Üyesi Hale Koçer Tarafından Yürütülen Yüksek Lisans Tezi Çalışmasından Oluşturulmuştur.

<sup>2</sup>Okul Öncesi Öğretmeni. Milli Eğitim Bakanlığı, Antalya, Türkiye e-posta: [çetinmelike1@gmail.com](mailto:çetinmelike1@gmail.com)

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya, Türkiye e-posta: [halekocer@hotmail.com](mailto:halekocer@hotmail.com)

## MOTHERS' EXPECTATIONS RELATED WITH SELF-CARE SKILLS FROM 60-66 MONTHS GIRLS AND BOYS

### Keywords

Sex  
Gender  
Self-care  
Early childhood  
Mother attitudes

### Abstract

Self-care skills are life skills that an individual of any age should have. These skills are also very important for the individual's physical, emotional, and social development and life in these areas. We are experiencing how important it is to keep the body clean from the self-care skills of people of all ages, especially these days when the world is struggling with COVID-19. In particular, we see how important hand washing self-care skills are in order for human beings to protect themselves from COVID-19. In Turkey, noting that the World Health Organization (WHO) and the Ministry of Health Science Board Covidien COVID-19 in the first expression guidelines for coping with self-care skills to use the hand wash draws. Self-care skills need to be learned at a very early age. The environment in which self-care skills are learned is the family, and the first teachers in the family are parents. The study aims to determine whether there is a difference in the expectations of mothers for self-care skills of girl and boy children who are 60- 66 months old. This research was carried out with the descriptive quantitative research model. The study group consists of 60 children of 60-66 months old (30 girls, 30 boys) that continue the independent kindergartens in Muş town Hasköy province at 2018-2019 academic year and their mothers. In the study, the surveys that are formed as appropriate to articles of The Scale of Preschool Self-Care Skills which is developed by Çetinkaya (2012), are used as data collection. The researchers made face-to-face interviews with the mothers to understand their expectations for self-care abilities of their children, these interviews were made in two sessions. In the first session, the mothers were asked to answer the question "Does a 5 years old girl do.....?". By this question, they are expected to give answer to the statements of survey. From this session, the data that includes expectation of mothers for girls are collected. After two weeks, the second section is made with same process for boys by giving instructions. The quantitative data were analysed through the chi-square test of independence. The results of the research showed that there was a statistically significant difference in mothers 'expectations regarding girls' and boys' 'self-care skills only in terms of organizational skills in favour of the girls.

### Article Info

Received: 10.06.2020

Accepted: 30.06.2020

Online Published: 02.07.2020

### 1. Giriş

Okul öncesi dönem olarak belirtilen 0-6 yaş aynı zamanda tüm gelişim alanlarının da çok hızlı değişim gösterdiği kritik bir dönem olarak gösterilmektedir. Bu dönem tüm gelişim alanları için olduğu kadar, öz bakım becerilerine ait davranışların kazanılmasında da önemli role sahiptir (Yavuzer, 2002).

Öz bakım becerileri, çocuğun temel ihtiyaçlarını yetişkine gereksinim duymadan yapabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Önder, 2003). Normal gelişim gösteren bir bireyin yaşamında erken dönemde başlayan öz bakım becerilerinin gelişimi, onun diğerlerinden bağımsızlaşmasının da başlangıcı olarak görülmektedir. Öz bakım becerileri içerisinde tuvalet eğitimi, yemek yeme becerileri ve giyinme becerileri kazanılması beklenen en temel beceriler olarak görülmektedir Bu becerilerin ardından temizlik becerilerinin kazanımı beklenir ki, bunlar ellerini ve yüzünü

yıkama, dişlerin fırçalanması, burnun temizliği ve banyo yapabilme becerileridir. Ardından tırnakların bakımı, cilt bakımı, kozmetik ürünlerinin kullanılması, saç bakımı ve cinsel organların temizliği gelmektedir (Varol, 2004).

Öz bakım becerilerinin, bireysel farklılıklara bağlı olarak çocukluktan başlayarak yaş ile doğru orantılı bir şekilde geliştiği ifade edilmektedir (Nahcivan, 2004). Fiziksel olgunluğun yanı sıra çocuğun deneyimlerinin katkısı ile kazanılan öz bakım becerileri, çocuğun tüm gelişim alanlarına yansiyacak etkiler yaratabilmektedir. Nitekim Bayhan ve Artan (2004), öz bakım becerilerini kazanan bireylerin bir işi yardım almadan yapmanın verdiği mutluluk ile öz güvenleri gelişirken, bağımsız hareket edebilme, problem çözme gibi becerilerinin de arttığını belirtmektedirler. Benzer şekilde öz bakım becerilerini kazanan bireylerin özsaygılarının da geliştiğini vurgulayan Bender (1996), öz bakım becerilerine sahip olmanın aynı zamanda sosyal yaşamda diğer bireyler tarafından kabul edilebilir ve başarılı bir birey olarak görülmesine de önemli katkısı olduğunu ifade etmektedir. Hatta Bender (1996), bu etkinin ilerleyen yaşlarda ekonomik bağımsızlığın kazanılmasına kadar uzandığına işaret etmektedir. Buradan hareketle, öz bakım becerilerinin, çocuğun gelişiminin ve yaşantıların sonucunda ortaya çıktığını ve aynı biçimde tüm alanlarda gelişimini ve yaşam kalitesini belirleyebileceğini söylemek mümkündür.

Erken çocukluk döneminde öz bakım becerilerinin kazanımında, çocuğun gelişim özelliklerinin ve ona sunulan fırsatların belirleyici olduğuna ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Demiriz ve Dinçer'in yaptıkları çalışmalarda, çalışan annelerin çocuklarının öz bakım becerilerinde daha başarılı oldukları (2000) ve 5-6 yaşındaki çocukların, okul öncesi eğitim almalarının bu becerilerin kazanılmasına fırsat verdiği görülmüştür (2001). Demiriz ve Dinçer'in 2001 yılında yapmış oldukları araştırmalarında ayrıca, 5-6 yaş grubundaki çocukların öz bakım becerilerini edinmelerinde cinsiyete göre fark olmadığı tespit edilmiştir. Fawcett (2005) da çocuğa yöneltilen yönergelerin ve çocuk üzerindeki kontrollerin yanı sıra, çocuğun deneyimlerinin öz bakım becerilerinin kazanılmasındaki önemini vurgularken, çocuğun merakının da bu becerilerin kazanılmasında etkili olduğuna dikkati çekmektedir. Bu bağlamda öz bakım becerilerinin kazanımında rol oynayan etkenleri "çocuğa ilişkin özellikler (kişilik özellikleri, cinsiyet)" ve "çocuğa sunulan fırsatlar (eğitim, ebeveyn tutumu)" olarak ele almak mümkündür.

Öz bakım becerilerinin desteklenmesi söz konusu olduğunda, çocuğa sunulabilecek ilk önemli fırsatın, bakımının yapılması sırasında ona gösterilen hassasiyetin olduğu söylenebilir. Öyle ki, bakımının yapılması sırasında yetişkinin, bebeğin hareketlerini beklemesi ve bu hareketler ile uyumlu davranması, bebeğin daha ilk günlerden

itibaren kendi bakımına yönelik aldığı inisiyatifinin tanınması anlamına gelebilir. Özen (2001) alışkanlıkların kazanılmasında rol oynayan ilk etkilerin, doğumla birlikte annenin çocuğun beslenme, temizlik ve sevgi gereksinimlerini karşılarken gösterdiği kararlılık, düzen ve duyarlılık olduğunu belirtmektedir.

Çocuklara sunulan fırsatlar içinde, çocuğun öz bakımını yapmak için girişimde bulunmasına ve denemelerine devam etmesine teşvik eden yaklaşımlar da oldukça önemli bir yere sahiptir. Katz' a göre (1999), beceriler yönlendirmelerle, pratik yaparak, tekrarlama ya da becerilerin doğrudan uygulanması şeklinde geliştirilebilmektedir. Velioglu (1999), çocuğun öz bakım becerilerini, bakımı sırasında yetişkinin rehberlik ettiği destekleyici bir çevrede, tekrar ve öğrenme yoluyla kazanabileceğini vurgulamaktadır.

Ebeveyn tutumları ise, çocuğa sunulan fırsatları biçimlendiren bir etkidir. Schaefer ve Bell (1958), çocuktan itaat etme, bağımsızlık, kendine güvene dair beklentilerin, çocuğun öz bakım becerilerindeki başarısını yakından etkilediğini ifade etmektedirler. Demirtaş'ın (2001), anne tutumları ile öz bakım becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, çocukların öz bakım ve bazı temel beceri düzeyleri ile aşırı koruyucu anne tutumları arasında ters yönde bir ilişki bulunmuştur. Annelerin demokratik tutumunun, baskıcı ve aşırı koruyucu anne tutumuna göre, çocuğun öz bakım becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öz bakım becerilerinin kazanılması ve öz bakım davranışlarının alışkanlık haline dönüşmesi farklı kavramlardır. Bir birey, öz bakımını yapma becerisine sahip olmasına rağmen, bakımını yapmayı alışkanlık haline getirmemiş olabilir. Bu nedenle, öz bakım becerilerini edinme ve öz bakımını gerektiğinde aksatmadan yapma davranışlarının belirleyicileri ayrı ayrı incelenmelidir. Ancak öz bakım becerilerinin ediniminde etkili olan bazı faktörler, bu becerileri kullanmayı alışkanlık edinmede de etkili olabilir. Alışkanlıkları, öncelikle çocuğun içinde bulunduğu dış çevre uyarılarından aldığı etkileşimlere dayalı olarak kurulan davranış örnekleri olarak gören Church (2001), çevreden gelen pekiştirici uyaranlara göre bu davranışların kalıcı bir biçim alarak bireyin temel davranış biçimine dönüştüğünü ifade etmektedir. Church'ın (2001) bireyin davranışlarını etkilediğini belirttiği dış çevre uyarılarını ise, öncelikle ailesi ve çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine göre giderek genişleyen arkadaş, okul ve toplum oluşturmaktadır. Benzer şekilde, Özen de (2001), çocukların erken dönemde annelerinin onlara uyguladığı bakımları sırasında edindikleri izlerin olumlu olması halinde, daha sonra kalıcı ve gerçek alışkanlıkların kazanılmasının kolaylıkla gerçekleştiğini belirtmektedir.



Çocuğun gelişim özelliklerinin ve kendisine sunulan fırsatların rol oynadığı öz bakım becerileri, bir döngü biçiminde yine bireyin gelişim alanlarındaki ilerlemesini ve yaşam kalitesini belirlemektedir. Bu nedenle bu becerilerin edinilmesinin ve kullanılmasının alışkanlık haline getirilmesinin desteklenmesi önemlidir. Öz bakım becerilerinin kazanımında “çocuğa ilişkin özellikler” olarak ele aldığımız cinsiyet (sex) faktörünün çocukların öz bakım becerilerini edinmelerinde rol oynadığına ilişkin bir kanıt bulunmamaktadır. Erken çocukluk döneminde kız ve erkek çocukların öz bakım becerilerinin karşılaştırıldığı pek çok araştırmada çocukların öz bakım becerilerini edinmelerinde cinsiyete göre fark olmadığı tespit edilmiştir (Biber, 2013; Demiriz ve Dinçer, 2001; Demirtaş, 2001; Dinçer, Demiriz ve Ergül 2017; Küçük, 2009). İnsan gelişimi ve davranışları üzerindeki etkenlerin belirlenmesine yönelik çabalarda, biyolojik cinsiyet faktörü (sex) ile toplumsal cinsiyet (gender) faktörlerinin ayırt edilmesinde zaman zaman karmaşalar yaşanabilmektedir. Cinsiyet, “canlılarda bir türün üyelerini, üreme yönünden birbirini tamamlayan erkek ve dişi olarak ayırt etme olanağı veren, anatomik ve fizyolojik özellikleri barındıran bedensel özelliklerin tümü” (Bayhan ve Artan, 2011) olarak tanımlanırken, toplumsal cinsiyet, bir kişinin cinsiyetinden ötürü toplum tarafından nasıl algılandığını; kadının ya da erkeğin nasıl görünmesi, düşünmesi, hissetmesi, giyinmesi, hareket etmesi ve içinde bulunan dünyayı nasıl algılaması gerektiğini tanımlayan bileşenlerden (Helman, 1990) oluşmaktadır. Tanımlarda görüldüğü gibi, bireylerin “cinsiyetinden kaynaklanan” özellikleri ile “cinsiyeti nedeni ile” gösterdiği özellikler farklılaşmaktadır. Bu farklılıklardaki temel nokta, cinsiyetten kaynaklanan özellikler doğal biçimde ortaya çıkarken; cinsiyet nedeniyle gösterilen özelliklerin rol gereği ortaya çıkmasıdır. Toplumsal cinsiyet rolü olarak adlandırılan bu roller ise, “toplumun tanımladığı ve bireylerin yerine getirmelerini beklediği, cinsiyetle ilişkili bir grup beklenti” den oluşmaktadır (Dökmen, 2004). Öz bakım becerilerinin edinimi ve öz bakımını yapma alışkanlıklarının kazanımında cinsiyet rolünün biyolojik mi, yoksa toplumsal cinsiyet kapsamındaki, çocuğun cinsiyeti nedeniyle kendisinden beklenen rollerle mi ilişkili olduğunun tespitinin önemli olduğu düşünülmektedir. Zira toplumsal cinsiyet rolleri nedeni ile bir bireyin edinebileceği becerileri edinmemesi (veya geç edinmesi) ve yaşam kalitesini artıracak alışkanlıkları kazanamamış olması, doğasında var olan potansiyelini kullanma hakkının engellenmesi anlamına gelmektedir. Bir beceriyi edinme potansiyeline sahip olan bir bireyin, eğer kendisine yöneltilen beklentiler çerçevesinde sunulan koşullar nedeni ile dezavantajlı durumda kalması söz konusu ise, bu koşulların iyileştirilmesi için önce beklentilerin değiştirilmesi gerekebilir. Çocuğun ilk sosyal çevresi olan ailesindeki bireyler ile etkileşimi, onun tüm gelişim alanlarını olduğu gibi, öz bakım



becerilerini edinme düzeyini de belirleyecektir. Çocuğun etkileşim içinde olduğu kişilerin ondan bir davranışı yapması veya yapmamasına yönelik beklentilerinin, bu etkileşimi biçimlendirerek, çocuklara sunulan fırsatları belirleyebileceği düşünülmektedir. Aile içinde çocuk ile etkileşimde bulunan ebeveynlerin çocuklar ile ilgilendikleri alanlar farklılıklar gösterebilmektedir. Aile içinde çocukların günlük ve rutin bakımları genellikle anneler tarafından gerçekleştirilmektedir ( Öngider, 2013). Dolayısı ile anneler, eğer çocuklarından kendine ait bakımlarını yapmaları beklentisinde olurlarsa, bu becerileri kazanmasına fırsat yaratma konusunda çok fazla şansa sahiptirler.

Bu nedenlerle bu araştırmanın temel amacı, 60-66 aylık çocukları olan annelerin, kız ve erkek çocukların öz bakım becerilerine yönelik beklentilerinde anlamlı fark olup olmadığını belirlemektir.

Bu araştırmanın temel konusu yukarıda da açık bir şekilde belirtildiği gibi öz bakım becerileridir. Öz bakım becerileri yaşam becerileri olup her yaştaki bireyin sahip olması gereken becerilerdir. Çünkü bu beceriler, bireyin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimi ve bu alanlardaki yaşamı için de oldukça önemlidir. Özellikle tüm dünyanın COVID-19 gibi virüsler ile mücadele ettiği son günlerde, öz bakım becerileri içinde yer alan temizlik ile ilgili unsurlar ve kendini tehlikelerden koruma davranışlarının bireylerin hayatta kalmasındaki önemi görülmektedir. Dünya sağlık örgütü başta olmak üzere Türkiye’de de Sağlık Bakanlığı Koronavirüs Bilim Kurulunun COVID-19 ile başa çıkmaya ilişkin ilk öneri ve yönergesi, el yıkama ile başlayan öz bakım becerileriyle ilgilidir. Öz bakım becerilerinin edinildiği ilk ortam aile olup ailede de ilk destekleyiciler ebeveynlerdir. Öz bakım becerilerinin cinsiyetten bağımsız olarak öğrenilmesinin ne kadar önemli ve gerekli olduğu, yine COVID-19’un bulaşma ihtimali ve verdiği zararlarda cinsiyet gözetmemesinden anlaşılabilir. Annelerin okul öncesi dönemdeki kız ve erkek çocukların öz bakım becerilerine yönelik beklentilerinin araştırılması, bu yaşamsal becerilerin edinilmesinin önündeki engellerin kaldırılması için güncel veriler sunması açısından da önemlidir.

## 2. Yöntem

60-66 aylık çocukları olan annelerin, kız ve erkek çocukların öz bakım becerilerine yönelik beklentilerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden, betimsel araştırma modeliyle gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırma modeli olay ve durumların detaylı olarak betimlenmesi amacıyla yapılan bir araştırma modelidir (Başol, 2008).

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Muş İli Hasköy İlçesinde bulunan bağımsız anaokullarına devam eden 60-66 aylık 30 kız, 30 erkek olmak üzere toplam 60 çocuk ve bu çocukların annelerinden oluşmaktadır.

Araştırmada annelerin, kız ve erkek çocukların öz bakım becerilerine yönelik beklentilerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Çetinkaya (2012) tarafından oluşturulan Okul Öncesi Öz Bakım Becerileri Ölçeği'ndeki maddelerden yararlanılarak hazırlanan Çocuklardan Beklenen Öz bakım Becerileri Anket Formu kullanılmıştır. Okul Öncesi Öz Bakım Becerileri Ölçeği (Çetinkaya, 2012) Portage Kontrol Listesi'nden, Denver II Gelişimsel Tarama Testi'nin öz bakım becerileri ile ilgili bölümünden, MEB tarafından hazırlanmış olan 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı (2006) ve Demiriz ve Dinçer'in (2000) araştırmalarında kullandıkları anket formu incelenerek oluşturulmuştur (Çetinkaya, 2012). Okul Öncesi Öz Bakım Becerileri Ölçeği 6 boyut ve toplam 45 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar; yemek yeme (10 madde), giyinme-soyunma (6 madde), temizlik (8 Madde), kendini tehlikelerden koruma (6 madde), tuvalet alışkanlığı (7 madde), tertip-düzen (6 madde) ile ilgili davranışlardan oluşmaktadır (Çetinkaya, 2012). Çocuklardan Beklenen Öz Bakım Becerileri Anket Formu, Okul Öncesi Öz Bakım Becerileri Ölçeği'nde olduğu gibi 6 bölüm, 45 maddeden oluşmaktadır. Okul Öncesi Öz Bakım Becerileri Ölçeği'nde 5'li derecelendirmede kullanılan "kesinlikle katılmıyorum (1 puan), çok az katılıyorum (2 puan), yarı yarıya katılıyorum veya katılmıyorum (3 puan), çoğunlukla katılıyorum (4 puan), tümüyle katılıyorum (5 puan)" ifadeleri Çocuklardan Beklenen Öz Bakım Becerileri Anket Formu'nda "hiç yapamaz (1puan), çok nadir yapar (2 puan), bazen yapar (3 puan), çoğunlukla yapar (4 puan) ve her zaman yapar (5 puan) olarak değiştirilmiştir. Çocuklardan Beklenen Öz Bakım Becerileri Anket Formu annelere "5 yaşında bir erkek-kız çocuğu burada yer alan becerileri ne kadar yapar?" yönergesi ile sorulmuştur. Verilerin analizinde, Çocuklardan Beklenen Öz Bakım Becerileri Anket Formu'nda yer alan hiç yapamaz (1puan) ve çok nadir yapar (2 puan), seçeneklerine verilen cevaplar "Yapamaz" kategorisinde değerlendirilirken; bazen yapar (3 puan), çoğunlukla yapar (4 puan) ve her zaman yapar (5 puan) seçeneklerine verilen cevaplar "Yapar" olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında, Muş Valiliği ve Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Ardından Muş İli Hasköy İlçesinde bulunan iki bağımsız anaokulu yönetici ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış, çalışma takvimi ve süreci hakkında bilgi verilmiştir. Verilerin toplanmasına 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. Yarıyılında başlanmıştır. Araştırma anaokuluna devam eden 60-66 aylık çocuklardan

ve bu çocukların annelerinden gönüllü olan 60 çocuk ve bu çocukların anneleri olan 60 anne ile yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama işlemi yaklaşık 3 aylık süreçte tamamlanmıştır.

Bu araştırma annelerin 60-66 aylık kız ve erkek çocukların öz bakım becerilerine yönelik beklentilerini belirlemek amacı ile, araştırmacı tarafından annelerin uygun zamanlarına göre aralarında 15 gün olacak şekilde iki oturumdan oluşan görüşme zamanı planlanmıştır. Annelerle gerçekleştirilen ilk görüşmelerde annelere 5 yaşında bir kız çocuğu düşünerek Çocuklardan Beklenen Öz Bakım Becerileri Anket Formu'nu doldurmaları istenmiştir. Annelerin okuma yazma bilgisi göz önünde bulundurularak anket sorularının okunması ve ilgili yerlerin işaretlenmesi, araştırmacı tarafından annelerin yanıtlarına uygun olarak yapılmıştır. Her anne ile gerçekleştirilen birinci görüşmeden iki hafta sonra, bu kez 5 yaşında bir erkek çocuğu düşünerek Çocuklardan Beklenen Öz Bakım Becerileri Anket Formu'nu doldurmaları istenmiştir. Birinci görüşmede olduğu gibi anket sorularının okunması ve ilgili yerlerin işaretlenmesi araştırmacı tarafından annelerin yanıtlarına göre yapılmıştır. Birinci görüşme ve ikinci görüşme arasında 15 gün zaman farkı olması, annelerin bir önceki görüşmede verdikleri cevaplarını anımsamamaları ve etkisinde kalmamaları amacıyla planlanmıştır. Araştırmacı tarafından anneler ile yapılan görüşmeler okulda bulunan dış uyarıcılardan uzak sessiz bir odada gerçekleştirilmiştir. Her bir anne ile gerçekleştirilen iki görüşme de yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Çocuklardan Beklenen Öz Bakım Becerileri Anket Formlarındaki maddelerin yanıtlarında 5'li derecelendirme yer almaktadır, ancak analizlerde dereceleme sütunları "Yapar" ve "Yapamaz" düzeyinde olmak üzere iki kategoride birleştirilmiştir. Anketlerin uygulanmasında 5'li dereceleme kullanılmasının nedeni, uygulama sırasında annelerin yönergeler üzerinde daha fazla düşünmesini sağlamak ve rastgele "yapar/yapamaz" yanıtı vermelerinin önüne geçmektir.

Çocuklardan Beklenen Öz Bakım Becerileri Anket Formlarındaki maddeler, 1"Yapar" 2 "Yapamaz" şeklinde iki kategori altında ele alınmıştır. Ankette yer alan *hiç yapamaz* ve *çok nadir yapar* seçeneklerine verilen cevaplar "Yapamaz" kategorisinde değerlendirilirken; *bazen yapar*, *çoğunlukla yapar* ve *her zaman yapar* seçeneklerine verilen cevaplar "Yapar" olarak değerlendirilmiştir. Kategorik olarak toplanan bu verilerin cinsiyet değişkenine göre fark gösterip göstermediği ki-kare fark testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Analizde edilen bulgularda ilişki düzeyinin ifade edilmesinde dörtlü korelasyon katsayısı (Phi) kullanılmıştır. Bu katsayı sınıflama ölçeğinde ölçülmüş iki kategorili

iki süreksiz değişken arasındaki ilişkinin ölçülmesinde kullanılmaktadır. İki değişken arasındaki ilişkide, korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70 – 1.00 arasında olması yüksek ilişkiyi, 0.70 – 0.30 arasında olması orta düzey ilişkiyi, 0.30 – 0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2004; Köklü vd.,2006). Verilerin analizinde bulunan ilişkiler buna göre ifade edilmiştir.

### 3. Bulgular

#### 3.1 Annelerin Kız ve Erkek Çocukların Yemek Yeme Becerilerine İlişkin Beklentilerine Ait Bulgular

Annelerin kız ve erkek çocukların “Yemek Yeme” becerilerine ilişkin beklentileri arasında fark olup olmadığını belirlemek için ki-kare fark testi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Annelerin kız ve erkek çocukların yemek yeme becerilerine ilişkin beklentileri arasındaki farklar

	Değişkenler	N	Yapamaz	Yapar	$\chi^2$	P
Yemeğin türüne uygun çatal, kaşık vb. araç gereci alır.	Cinsiyet				2.981	0.084
	Kız İçin	60	10	50		
	Erkek İçin	60	18	42		
	Toplam	120	28	92		
Yemekte başkasına ait bardak, çatal vb.lerini kullanmaz.	Cinsiyet				1.768	0.184
	Kız İçin	60	10	50		
	Erkek İçin	60	16	44		
	Toplam	120	26	94		
Ekmeğinin üzerine yumuşak besinleri bıçak kullanarak sürer. (Çikolata, yağ, krem peynir vb.)	Cinsiyet				2.981	0.084
	Kız İçin	60	10	50		
	Erkek İçin	60	18	42		
	Toplam	120	28	92		
Bıçak kullanarak yumuşak besinleri keser. (Haşlanmış patates, peynir, sosis vb.)	Cinsiyet				1.768	0.184
	Kız İçin	60	10	50		
	Erkek İçin	60	16	44		
	Toplam	120	26	94		
Acıktığında kendi için soğuk sandviç hazırlar.	Cinsiyet				1.690	0.194
	Kız İçin	60	21	39		
	Erkek İçin	60	28	32		
	Toplam	120	49	71		

	Değişkenler	N	Yapamaz	Yapar	$\chi^2$	P
Yemek istediği yiyecekleri tabağına alır.	Cinsiyet				0.484	0.487
	Kız İçin	60	13	47		
	Erkek İçin	60	10	50		
	Toplam	120	23	97		
Su, süt veya meyve suyunu dökmeden bardağına doldurur.	Cinsiyet				0.120	0.729
	Kız İçin	60	5	55		
	Erkek İçin	60	4	56		
	Toplam	120	9	111		
Yemeğini yiyebileceği kadar yemek alır.	Cinsiyet				0.120	0.729
	Kız İçin	60	5	55		
	Erkek İçin	60	4	56		
	Toplam	120	9	111		
Yiyecekleri yerken görgü kurallarına uyar. (Ağzında lokma varken konuşmama, ağzını kapatarak yeme vb.)	Cinsiyet				0.261	0.609
	Kız İçin	60	10	50		
	Erkek İçin	60	8	52		
	Toplam	120	18	102		
Yemeğini öğün zamanlarında ve süresinde yer.	Cinsiyet				0.261	0.609
	Kız İçin	60	10	50		
	Erkek İçin-	60	8	52		
	Toplam	120	18	102		

\*p&lt;0.05

Tablo 1 incelendiğinde annelerin çocukların yemek yeme becerilerine ilişkin beklentilerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemektedir.

### 3.2 Annelerin Çocukların Giyinme-Soyunma Becerisine Ait Beklentilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Annelerin kız ve erkek çocukların "Giyinme-Soyunma" becerilerine ilişkin beklentileri arasında fark olup olmadığını belirlemek için ki-kare fark testi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 2' de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Annelerin kız ve erkek çocukların giyinme-soyunma becerilerine ilişkin beklentileri arasındaki farklar

	Değişkenler	N	Yapamaz	Yapar	$\chi^2$	P
Giyilerini yardım almadan giyer.	Cinsiyet				3.358	0.067
	Kız İçin	60	5	55		
	Erkek İçin	60	12	48		
	Toplam	120	17	103		

	Değişkenler	N	Yapamaz	Yapar	$\chi^2$	P
Fermuarının alt kısmını geçirerek önünü kapatır.	Cinsiyet				0.000	1.000
	Kız İçin	60	11	49		
	Erkek İçin	60	11	49		
	Toplam	120	22	98		
Giysilerindeki düğmeleri yardımsız ilikler.	Cinsiyet				0.261	0.609
	Kız İçin	60	8	52		
	Erkek İçin	60	10	50		
	Toplam	120	18	102		
Ayakkabılarını kendi giyer.	Cinsiyet				0.209	0.648
	Kız İçin	60	2	58		
	Erkek İçin	60	3	57		
	Toplam	120	5	115		
Ayakkabılarının bağcıklarını yardımsız bağlar.	Cinsiyet				0.549	0.459
	Kız İçin	60	27	33		
	Erkek İçin	60	23	37		
	Toplam	120	50	70		
Duruma ve hava şartlarına uygun giyeceği seçer.	Cinsiyet				1.345	0.246
	Kız İçin	60	9	51		
	Erkek İçin	60	14	46		
	Toplam	120	23	97		

\*p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde annelerin çocukların giyinme-soyunma becerilerine ilişkin beklentilerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemektedir.

### 3.3 Annelerin Çocukların Temizlik Becerisine Ait Beklentilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Annelerin kız ve erkek çocukların “Temizlik” becerilerine ilişkin beklentileri arasında fark olup olmadığını belirlemek için ki-kare fark testi uygulanmış,, analiz sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.



**Tablo 3.** Annelerin kız ve erkek çocukların temizlik becerilerine ilişkin beklentileri arasındaki farklar

	Değişkenler	N	Yapamaz	Yapar	$\chi^2$	P
Elini ve yüzünü uygun şekilde yıkar.	Cinsiyet				0.000	1.000
	Kız İçin	60	4	56		
	Erkek İçin	60	4	56		
	Toplam	120	8	112		
Sabah kalktığında hatırlatılmadan yüzünü yıkar.	Cinsiyet				0.430	0.512
	Kız İçin	60	12	48		
	Erkek İçin	60	15	45		
	Toplam	120	27	93		
Yemekten önce ve sonra hatırlatılmadan ellerini yıkar.	Cinsiyet				0.776	0.378
	Kız İçin	60	5	55		
	Erkek İçin	60	8	52		
	Toplam	120	13	107		
Dişlerini yardımsız günde en az 2 defa fırçalar.	Cinsiyet				0.000	1.000
	Kız İçin	60	10	50		
	Erkek İçin	60	10	50		
	Toplam	120	20	100		
Hatırlatılmadan gerektiğinde yardımsız burnunu mendille siler.	Cinsiyet				0.152	0.697
	Kız İçin	60	4	56		
	Erkek İçin	60	3	57		
	Toplam	120	7	113		
Öksürürken veya hapsirirken eliyle ya da mendille ağzını kapatır.	Cinsiyet				0.063	0.803
	Kız İçin	60	9	51		
	Erkek İçin	60	10	50		
	Toplam	120	19	101		
Sırt boyun ve ense hariç kendini yıkar.	Cinsiyet				0.000	1.000
	Kız İçin	60	16	44		
	Erkek İçin	60	16	44		
	Toplam	120	32	88		

	Değişkenler	N	Yapamaz	Yapar	$\chi^2$	P
Saçlarını tarar.	Cinsiyet				0.436	0.509
	Kız İçin	60	6	54		
	Erkek İçin	60	4	56		
	Toplam	120	10	110		
Saçlarını yardımsız kurutur.	Cinsiyet				1.534	0.215
	Kız İçin	60	13	47		
	Erkek İçin	60	19	41		
	Toplam	120	32	88		
Tırnakları uzadığında kesilmesi gerektiğini bilir.	Cinsiyet				0.686	0.408
	Kız İçin	60	6	54		
	Erkek İçin	60	9	51		
	Toplam	120	15	105		

\*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde annelerin çocukların temizlik becerilerine ilişkin beklentilerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemektedir.

### 3.4 Annelerin Çocukların Kendini Tehlikelerden Koruma Becerisine Ait Beklentilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Annelerin kız ve erkek çocukların “Kendini Tehlikelerden Koruma” becerilerine ilişkin beklentileri arasında fark olup olmadığını belirlemek için ki-kare fark testi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 4’ de gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Annelerin kız ve erkek çocukların kendini tehlikelerden koruma becerilerine ilişkin beklentileri arasındaki farklar

	Değişkenler	N	Yapamaz	Yapar	$\chi^2$	P
Evinin yakınlarında sürekli yetişkin denetimi olmadan dolaşabilir.	Cinsiyet				0.069	0.793
	Kız İçin	60	9	51		
	Erkek İçin	60	8	52		
	Toplam	120	17	103		
Ev adresini bilir.	Cinsiyet				0.033	0.855
	Kız İçin	60	30	30		
	Erkek İçin	60	29	31		
	Toplam	120	59	61		

	Değişkenler	N	Yapamaz	Yapar	$\chi^2$	P
Ev telefonunu veya anne- babasına ait cep telefonunu söyler.	Cinsiyet				0.154	0.695
	Kız İçin	60	40	20		
	Erkek İçin	60	42	18		
	Toplam	120	82	38		
Tehlikeli eşyalardan kendini korur. (bıçak, yanıcı madde vb.)	Cinsiyet				0.054	0.817
	Kız İçin	60	11	49		
	Erkek İçin	60	12	48		
	Toplam	120	23	97		
Tehlikeli durumlarda gerekli olan numaraları bilir. (155 polis, 112 ambulans vb.)	Cinsiyet				0.033	0.855
	Kız İçin	60	28	32		
	Erkek İçin	60	29	31		
	Toplam	120	57	63		
Araçta emniyet kemerini kullanır.	Cinsiyet				0.619	0.432
	Kız İçin	60	17	43		
	Erkek İçin	60	21	39		
	Toplam	120	38	82		

\*p&lt;0.05

Tablo 4 incelendiğinde annelerin çocukların kendini tehlikelerden koruma becerilerine ilişkin beklentilerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemektedir.

### 3.5 Annelerin Çocukların Tuvalet Becerisine Ait Beklentilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Annelerin kız ve erkek çocukların "Tuvalet" becerilerine ilişkin beklentileri arasında fark olup olmadığını belirlemek için ki-kare fark testi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 5' te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Annelerin Kız ve Erkek Çocukların Tuvalet Becerilerine İlişkin Beklentileri Arasındaki Farklar

	Değişkenler	N	Yapamaz	Yapar	$\chi^2$	P
Tuvalet ihtiyacını zamanında giderir.	Cinsiyet				1.034	0.309
	Kız İçin	60	3	57		
	Erkek İçin	60	1	59		
	Toplam	120	4	116		

	Değişkenler	N	Yapamaz	Yapar	$\chi^2$	P
Tuvalet ihtiyacını giderdikten sonra tuvalet kağıdı ve su kullanarak yardımsız temizliğini yapar.	Cinsiyet				0.100	0.752
	Kız İçin	60	5	55		
	Erkek İçin	60	6	54		
	Toplam	120	11	109		
Tuvalet ihtiyacını giderdikten sonra iç çamaşırını ve alt giysisini uygun şekilde giyer.	Cinsiyet				0.702	0.402
	Kız İçin	60	2	58		
	Erkek İçin	60	4	56		
	Toplam	120	6	114		
Tuvalet ihtiyacını yapmadan önce ve tuvaletini yaptıktan sonra sifonu çekerek tuvaleti temiz bırakır.	Cinsiyet				0.901	0.343
	Kız İçin	60	4	56		
	Erkek İçin	60	7	53		
	Toplam	120	11	109		
Tuvaletten sonra ellerini yıkar.	Cinsiyet				0.342	0.559
	Kız İçin	60	2	58		
	Erkek İçin	60	1	59		
	Toplam	120	3	117		
Umumi yerlerde bay ve bayan tuvaletlerini ayırt eder.	Cinsiyet				0.076	0.783
	Kız İçin	60	7	53		
	Erkek İçin	60	8	52		
	Toplam	120	15	105		
Tuvalete gitmesi gerektiğinde uykusundan uyanır.	Cinsiyet				0.000	1.000
	Kız İçin	60	12	48		
	Erkek İçin	60	12	48		
	Toplam	120	24	96		

\*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde annelerin çocukların tuvalet alışkanlığı becerilerine ilişkin beklentilerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemektedir.

### 3.6 Annelerin Çocukların Tertip-Düzen Becerisine Ait Beklentilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Annelerin kız ve erkek çocukların "Tertip-Düzen" becerilerine ilişkin beklentileri arasında fark olup olmadığını belirlemek için ki-kare fark testi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 6' da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Annelerin kız ve erkek çocukların tertip-düzen becerilerine ilişkin beklentileri arasındaki farklar

	Değişkenler	N	Yapamaz	Yapar	$\chi^2$	P
Giyisilerini çıkardıktan sonra katlar.	Cinsiyet				5.076	0.024*
	Kız İçin	60	17	43		
	Erkek İçin	60	29	31		
	Toplam	120	46	74		
Boyuna uygun bir askıya ceketini veya montunu asar.	Cinsiyet				0.786	0.375
	Kız İçin	60	11	49		
	Erkek İçin	60	15	45		
	Toplam	120	26	94		
Kalktığında yatağını düzenler.	Cinsiyet				3.367	0.067
	Kız İçin	60	22	38		
	Erkek İçin	60	32	28		
	Toplam	120	54	66		
Kendine ait eşyaları toplar. (oyuncaklar, boya kalemleri vb.)	Cinsiyet				1.713	0.191
	Kız İçin	60	6	54		
	Erkek İçin	60	11	49		
	Toplam	120	17	103		
Sofranın hazırlanmasına yardım eder.	Cinsiyet				3.562	0.059
	Kız İçin	60	7	53		
	Erkek İçin	60	15	45		
	Toplam	120	22	98		
Ev işlerinden birini üstlenir. (toz almaya yardım etmek gibi.)	Cinsiyet				5.502	0.019*
	Kız İçin	60	9	51		
	Erkek İçin	60	20	40		
	Toplam	120	29	91		

\*p&lt;0.05

Tablo 6 incelendiğinde annelerin, kız ve erkek çocukların tertip-düzen ile ilgili “Giyisilerini çıkardıktan sonra katlama” ( $\chi^2_{(1)}=5,076$ ,  $p=0.024$ ) ve “Ev işlerinden birini üstlenme” ( $\chi^2_{(1)}=5,502$ ,  $p=0.019$ ) becerilerine ilişkin beklentilerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Annelerin çocukların “Giyisilerini çıkardıktan sonra katlama” becerisine yönelik beklentileri ile çocuğun cinsiyeti arasında düşük düzeyli bir ilişki ( $\Phi=0.206$ ) bulunmuştur. Aynı biçimde annelerin çocuklardan “Ev işlerinden birini

üstlenir" becerisine ilişkin beklentileri ile çocuğun cinsiyeti arasında düşük düzeyli bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir ( $\Phi=0.214$ ).

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yemek yeme, giyinme-soyunma, temizlik, kendini tehlikelerden koruma ve tuvalet alışkanlığı ile ilgili becerilerin yer aldığı maddelerde, annelerin kız ve erkek çocuklardan beklentilerinin farklı olmadığı belirlenmiştir. Literatürde, çocukların öz bakım becerilerinin cinsiyete göre incelendiği araştırmalarda da benzer becerilerde kız ve erkek çocuklar arasında önemli farklar bulunmadığı görülmektedir (Biber, 2013; Demiriz ve Dinçer, 2001; Demirtaş, 2001; Dinçer, Demiriz ve Ergül 2017; Küçük, 2009). Demiriz ve Dinçer'in 2001 yılında yaptıkları 5-6 yaşındaki çocukların öz bakım becerilerini cinsiyete göre inceledikleri araştırmada, yemek yeme ile ilgili becerilerde cinsiyetler arasında fark bulunmamasını, ebeveynlerin cinsiyet ayrımı yapmadan çocuklarına yemek yeme ile ilgili davranışları kazandırmaya çalışması ile bağdaştırmışlardır. Demiriz ve Dinçer'in (2001) araştırmalarının giyinme-soyunma ile ilgili boyutunda, "ayakkabılarını yardımsız bağlama", "ayakkabı bağlarını yardım almadan fiyonk yapma", "parmaklı eldiveni yardımsız giyme" becerilerinin kız çocuklar tarafından daha fazla "her zaman" derecesinde yapıldığı görülmüştür. Araştırmacılar bu durumu kız çocukların ince-motor becerilerde daha başarılı olmasından kaynaklanabileceğini düşünmüşlerdir. Annelere çocukların giyinme- soyunma ile ilişkili olarak beklentilerinin sorulduğu bu araştırmada ise "ayakkabı bağlarını yardım almadan fiyonk yapma", "parmaklı eldiveni yardımsız giyme" becerilerine ilişkin sorular sorulmamıştır ancak "ayakkabılarını yardımsız bağlama" becerisine yönelik beklentilerde cinsiyete göre bir fark görülmemiştir. Zaman içinde -cinsiyete göre- giyim eşyalarının modellerinde ve giyme biçiminde olan farklılıkların, bu eşyaların kullanımı için gerekli becerilerinde belirleyicisi olabileceği düşünülmektedir. Örneğin fiyonk biçiminde bağlanan ayakkabıların olmaması, ayakkabıların giyim tarzında bağcıkların çözülmeyi ve bağlamayı gerektirmemesi, bu becerilerin edinilmesi ya da gözlenmesini belirleyebilir. Araştırmada annelerin kız ve erkek çocukların temizlik ile ilgili becerilerine yönelik beklentilerinde farklılık görülmezken, Demiriz ve Dinçer (2001) tarafından yapılan araştırmada, temizlik ile ilgili "hapşırırken eliyle ağzını kapama", "burnu aktığında mendil ile silme" "hatırlatıldığında burnunu yardım almadan muslukta temizleme" davranışlarını kız çocukların erkek çocuklardan daha sıklıkla gösterdiği bulunmuştur. Ancak anlaşılacağı gibi bu sonuçlar, erkek çocukların bu becerilere sahip olmadıklarını değil, alışkanlık edinmediklerini göstermektedir. Bu araştırma grubunda bulunan



anneler hem kız çocukların hem de erkek çocukların temizlik ile ilgili becerileri edinmesi beklentisindedirler.

Yemek yeme, giyinme-soyunma, temizlik, kendini tehlikelerden koruma ve tuvalet alışkanlığı ile ilgili becerilerin ediniminde çocuğun tüm gelişim alanlarının önemli bir rolü vardır. Aynı zamanda bu beceriler kişilerin doğrudan kendi bedenlerini ilgilendiren günlük yaşam becerileridir. Bu nedenlerle bu becerilere ilişkin beklentilerde, çocukların gelişimsel durumlarının ve yaşamını sürdürebilmek için temel ihtiyaçlarını karşılamaları gereğinin daha çok belirleyici olduğu düşünülmektedir. Buna bağlı olarak, çocukların yaşamda kalmaları için gereken öğrenmeler söz konusu olduğunda, annelerin her iki cinsiyetteki çocuklardan benzer beklentilerde olduğu söylenebilir.

Ancak Tertip-Düzen becerileri ile ilgili olarak "Giyisilerini çıkardıktan sonra katlar." ve "Ev işlerinden birini üstlenir (toz almaya yardım etmek gibi.)" maddelerine ait annelerin beş yaşındaki kız ve erkek çocuklardan farklı beklentilerde olduğu görülmüştür. Demiriz ve Dinçer'in (2001) yapmış oldukları araştırmada da beş-altı yaşlarındaki kız çocukların tertip düzen ile ilgili "günlük işlerden birinden sorumlu olma (yemek masası hazırlamak vs)" becerisini erkek çocuklardan daha sık gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırmacılar bu durumun, toplumsal rol gereği annelerin evde günlük işleri daha çok yapmalarından ve kız çocuklarını bu işleri yapmaya yönlendirmelerinden, ayrıca kız çocuklarının anneyi model almalarından kaynaklanmış olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda her iki araştırma sonucunun tutarlılık gösterdiği, Demiriz ve Dinçer'in (2001) yorumlarının, annelerin kız çocukların bu becerileri edinmesi yönünde daha fazla beklentide olduklarının belirlenmesi ile doğrulandığı görülmektedir.

Araştırmada annelerin kız ve erkek çocukların öz bakım becerilerine ilişkin beklentileri içinden yemek yeme, giyinme-soyunma, temizlik, kendini tehlikelerden koruma ve tuvalet alışkanlığı ile ilgili beklentilerde farklılık görülmezken yalnızca tertip düzen boyutundaki iki beceri için farklılık görülmesi dikkat çekicidir. Bu sonucun, Tertip-Düzenle ilişkin becerilerin Yemek yeme, Giyinme-Soyunma, Temizlik, Kendini Tehlikelerden Koruma ve Tuvalet Alışkanlığına yönelik beceriler ile karşılaştırıldığında, toplumsal cinsiyet rollerini daha çok içermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Toplumun ev işleri olarak tanımladığı tertip-düzen becerilerinin, bazı toplumlarda kadına yüklenen bir sorumluluk olduğunu gösteren araştırmalar vardır. Ökten'in (2009) benzer sosyokültürel koşullara sahip bir örnekleme yaptığı araştırmasında, yetişkin erkeklerin %22 sinin ev işlerini kadının

görevi olarak gördükleri saptanmıştır. Benzer şekilde Vatandaş'ın (2007) yaptığı çalışmada da araştırma örneklemindeki kadınların yemek pişirme, bulaşık yıkama, temizlik yapma, çamaşır yıkama, ütü yapma, çocuğu giydirmeye gibi davranışları kadınsı davranışlar olarak gördükleri bulunmuştur. Türkiye Aile Yapısı Araştırması 2011 yılı verilerine göre de, ev yaşantısındaki iş bölümünde kadınların çoğunlukla toplum tarafından ev işleri olarak tanımlanan yemek yapma, ütü, çamaşır, temizlik, alışveriş gibi işleri yerine getirdikleri, erkeklerin ise iş bölümünde bakım onarım, faturaların ödenmesi gibi işleri üstlendikleri görülmektedir (Türkiye Aile Yapısı Araştırması, 2011). Görüldüğü gibi diğer boyutlardaki öz bakım becerilerinden farklı olarak, kişinin kendisinin dışındaki kişilerce yapılması mümkün olan işlere yönelik bazı becerilerin kadın ve erkekte farklı olduğuna ilişkin beklentiler bulunmaktadır. Bu araştırma bulgularında bu farklılıklar erkek çocukların yapmayacağı, ancak kız çocukların yapacağı beklenen beceriler ile ilgilidir. Tersine, kız çocukların yapmayıp erkek çocukların yapacağı bir beceri olduğuna yönelik herhangi bir veri ise bulunmamaktadır. Bu bulgulara dayanarak, annelerin tertip düzene ilişkin becerilerde toplumsal cinsiyet etkisiyle, kız çocuklardan daha fazla beklentide oldukları söylenebilir. Diğer yandan, Kaçan, Ata, Kimzan ve Karayol'un (2019) Muğla il merkezinde 330 çocuğun annesi ile yürüttükleri araştırmalarında annelerin çocukların öz bakım becerilerini desteklemeye yönelik uygulamalarında, çocukların cinsiyetlerine göre farklılıklar bulunmadığı görülmüştür. Bu yönüyle iki araştırma sonuçlarının birbirini desteklemediği gibi bir izlenim oluşsa da, toplumsal cinsiyet olgusu söz konusu olduğunda farklı kültür ve demografik özelliklerdeki bireylerin düşünce ve davranışlarındaki farklılıklar olağan kabul edilmektedir.

Çocukların gelişme ve beceriler edinmelerine yönelik fırsatları sunmada önemli yeri olan annelerin, çocukların cinsiyetlerine göre öz bakım becerilerine ilişkin beklentilerindeki farkın incelendiği bu araştırma sonuçlarına dayanılarak şu öneriler sunulabilir:

- Araştırma sonuçları üzerinde, araştırmanın yapıldığı bölgenin fiziksel, sosyal ve kültürel özelliklerinin de belirleyici olabileceği söylenebilir. Bu nedenle farklı bölgelerde araştırmanın tekrarlanmasının, daha genellenebilir sonuçlar için yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubunun bulunduğu çevredeki anne ve babalara çocukların gelişim özelliklerine yönelik eğitim hizmeti verilmesinin, çocuklardan gelişim özelliklerine göre beklentilerde bulunulması ve onlara eşit fırsatlar sunulmasına zemin açacağı düşünülmektedir.

- Ebeveynlerin olduğu gibi, okul öncesi öğretmenlerinin, öz bakım becerileri gibi diğer yeterlik ve gelişim alanlarında kız ve erkek çocuklardan beklentilerinin incelendiği araştırmaların, eğitim programlarının gelişimsel hedeflere ulaşması için alınacak önlemlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Artan, İ. ve Bayhan San, P. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Başol, G.(2008). *Bilimsel araştırma süreci ve yöntem* (O. Kılıç, M. Cinoğlu Ed.) Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde 113-143. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Bender, M. (1996). *Self – Care Skills. A Functional Curriculum For Teaching Students With Disabilities*. Volume I:Self-Care, Motor Skills, Household Management, And Living Skills.(Third Edition). ERIC: ED399745.
- Biber, K. (2013). İlkokula başlama sürecinde uyum becerileri. *İnternational Conference on New Horizons in Education. Proceedings Book* (3) int.e-net içinde(245-255)
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Church, E.B (2001). Learning to be responsible. *Scholastic Early Childhood Today*, 15,(4),33-35.
- Çetinkaya, A.(2012). *Okul öncesi eğitimi 5-6 yaşlarında başlayan öğrenciler ile 3-4 yaşlarında başlayan öğrencilerin öz bakım becerilerinin veli görüşlerine göre incelenmesi (Uşak İli Örneği)*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi ). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Demiriz, S. ve Dinçer, Ç. (2000). Okul öncesi dönem çocuklarının öz bakım becerilerinin annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,19,58-65.
- Demiriz, S. ve Dinçer, Ç. (2001). 5-6 Yaş çocuklarının öz bakım becerilerinin cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*,150, 11-19.
- Dinçer, Ç., Demiriz, S., Ergül, A. (2017) Okul öncesi dönem çocukları (36-72 ay) için öz bakım becerileri ölçeği öğretmen formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (45), 59-78.

- Fawcett, J. (2005). *Contemporary nursing knowledge: analysis and evaluation of conceptual models of nursing* (2nd Ed.). USA: FA Davis Comp: 223-319.
- Helman, C. G. (1990) *Culture, health and illness*. London: Wright/Butterworth.
- Katz, L.G. (1999). Another look at what young children should be learning. Databases/ERIC: ED453980.
- Köklü, N. Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu Ç.Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*(2.Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Küçük, D.(2009). *Bakıcı tarafından anneleri tarafından ve kreşte bakılan 3-6 yaş çocuklarının yaşam kalitesi ve öz bakım becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Erzurum.
- Nahcivan, N. O. (2004). A Turkish language equivalence of the exercise of self-care agency scale. *Western Journal of Nursing Research*, 26(7), 813–824.
- Orçan Kaçan, M., Ata, S., Kimzan, İ. ve Karayol, S. (2019). Bazı değişkenlere göre annelerin çocuklarının öz bakım becerilerini destekleme uygulamaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (52), 428-446.
- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Özen, Y. (2001). *Yarına kalmak adına sorumluluk eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 5(4). 420-440.
- Schaefer, E.S., Bell, R.Q (1958). Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*. 29, 339-61.
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2011). *Türkiye’de Aile Yapısı Araştırması* (ISBN:978-605-4628-37-7). Erişim adresi: [https://www.tuseb.gov.tr/enstitu/tacese/yuklemeler/ekitap/aile/turkiyenin\\_aile\\_yapisi\\_arastirmasi\\_2011.pdf](https://www.tuseb.gov.tr/enstitu/tacese/yuklemeler/ekitap/aile/turkiyenin_aile_yapisi_arastirmasi_2011.pdf)
- Varol, N. (2004). *Öz bakım becerilerinin öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Velioğlu, P. (1999). *Hemşirelikte kavram ve kuramlar*. İstanbul: Alaş Ofset Matbaası.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.