

# ASES ULUSAL

## SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

YIL | 2025  
CİLT | 5  
SAYI | 1

EDITED BY

DR. NECİP İHSAN ARIKAN



ISSN: 2822-6828

ASES ULUSAL SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ (2822-6828)

### EDİTÖR KURULU

**Baş Editör**

**Dr. Necip İhsan ARIKAN**

**Editör Kurulu**

**Doç. Dr. Ahmet KURTOĞLU**

**Doç. Dr. Gökhan KONAT**

**Dr. SEYİDE EROĞLU**

**Öğr. Gör. Tahsin BOZDAĞ**

### İNDEKSLER

OpenAIRE

OpenAIRE

Google Scholar



ABCD Index



Road



Eurasian Scientific Journal Index



Sudoc



WorldCat



**Yayın Linki:** [asesjournal.com](http://asesjournal.com)

**HAKEM LİSTESİ****Prof. Dr. ALİ OSMAN ALAKUŞ**

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

**Prof. Dr. Mehmet Ali SALAHLI**

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

**Prof. Dr. MEHMET SERKAN UMUZDAŞ**

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

**Prof. Dr. MEHTAP AYDINER UYGUN**

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

**Prof. Dr. MİNE KAYA KEHA**

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

**Prof. Dr. Nasip DEMİRKUŞ**

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

**Prof. Dr. NURETTİN KONAR**

HALIÇ ÜNİVERSİTESİ

**Doç. Dr. ASLI SAYLAN KIRMIZIGÜL**

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

**Doç. Dr. Gökhan KONAT**

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

**Doç. Dr. GÜLŞEN KIRPIK**

ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ

**Doç. Dr. MUSTAFA TÜYSÜZ**

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

**Doç. Dr. ORÇUN BOZKURT**

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

**Doç. Dr. Sercan YAVAN**

AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

**Doç. Dr. SONGÖL KARABATAK**  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

**Dr. Öğr. Üyesi Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ**  
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

**Dr. Öğr. Üyesi GÖLŞAH GÖRKAN**  
TURGUT ÖZAL ÜNİVERSİTESİ

**Dr. Öğr. Üyesi MEHMET TUNAZ**  
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

**Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan NACAROĞLU**  
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

**Dr. Ahmet Galip YÜCEL**  
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

## CONTENTS

ÇOCUĞU SAĞLIK SORUNU YAŞAYAN ANNELERİN YAŞADIĞI PSİKOLOJİK DENEYİMLER ÜZERİNE BİR DERLEME	<i>Tuğçe Bozçalı, Meryem Karaaziz Buse Keskindağ Hakan Tekgüç</i>	262-283
AKADEMİK BAŞARININ DEĞERLER EĞİTİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	<i>Nail ÇETİN</i>	284-299
MÜLTECİLERE YÖNELİK ŞİDDET	<i>Nazmiye ARDUÇ</i>	300-307
ZAZA DİLİ VE KÜLTÜRÜ	<i>Emine Yavuz ÇETİN NEJLA DURU EKİN</i>	308-318
SOSYAL MEDYA GÖZÜYLE NAZİM HİKMET RAN	<i>Emine Yavuz ÇETİN Öykü GÖZEN</i>	319-328
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ROMAN OKUMA TERCİHLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: YENİŞEHİR ÖRNEKLEMİ	<i>Emine Yavuz ÇETİN Bilge Berrak BOZCA</i>	329-348
DAVULLARDA KULLANILAN DERİLER VE DERİLERİN MÜZİKTEKİ ÖNEMİ	<i>Mustafa Oğuz GÖK</i>	349-359
II. DÜNYA SAVAŞI SIRASINDA TÜRKİYE-İNGİLTERE İLİŞKİLERİNİN TÜRK BASININA YANSIMALARI	<i>Hatice KIZILTAŞ</i>	360-383
MEDENİ USUL HUKUKU İLKELERİ VE İLETİŞİM YÖNÜNDEN E-DURUŞMA SİSTEMİ	<i>Özlem BORA Ensar LOKMANOĞLU</i>	384-396
ŞÖHRET DOĞRUYOL SAĞBAŞ'IN ÇOCUK KİTAPLARININ ÇOCUK EDEBİYATININ TEMEL ÖGELERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ	<i>Musa DEMİR Mersiye YILMAZ ASLAN</i>	397-411
CENGİZ AYTMATOV'UN "TOPRAK ANA" ROMANINDA ÜRETEK VE TÜKETEK DEĞERLER	<i>Zekiye PAKER</i>	412-427
YEME BOZUKLUKLARINDA AİLE VE ÇOCUKLUK DENEYİMLERİNİN ROLÜ ÜZERİNE BİR DERLEME	<i>Işıl ÜNÜVAR Meryem KARAAZİZ</i>	428-455
BİR DAMLA FARK YARATIR: SU TASARRUFU VE ÇEVRE DUYARLILIĞI HAREKETİ	<i>Çağlar AKTÜRK Asu CİHAN Zeynep Nur ÖZGÜN Fatma Kerime AKTÜRK</i>	456-471

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE SAĞLIKLI YAŞAM BİÇİMİ VE ÖZNEL İYİ OLUŞ İLİŞKİSİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ	Çağlar AKTÜRK Emine Rana KAYA Ebrar Su KILIÇ Fatma Kerime AKTÜRK	472-492
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA SOSYAL BECERİLERİN GELİŞTİRİLMESİNDE SOSYAL ÖYKÜLERİN ROLÜ	Serkan NACAĞ Fatma Ebru İKİZ	493-515
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN DAVRANIŞ PROBLEMLERİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA	Fatma Ebru İKİZ Serkan NACAĞ	516-539
AİLE DEĞERLERİNİN OYUN TERAPİSİNDEKİ ETKİSİ: ÇOCUKLARIN İLETİŞİM BECERİLERİ VE PROBLEM ÇÖZME YETENEKLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME	Abdülkadir AY Serkan NACAĞ Fatma Ebru İKİZ	540-550
TEK EBEVEYNLİ ÇOCUKLARDA BAĞLANMA SORUNLARI VE PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ROLÜ	Ceren AYKAÇ, Serkan NACAĞ Fatma Ebru İKİZ	551-568
TRAVMA SONRASI STRES BOZUKLUĞU VE EMDR TERAPİSİ ÜZERİNE BİR DERLEME	Cansu ŞEN Meryem KARAAZİZ	569-583
“GİZLİ SAYILAR” FİLMİNİN İŞ PSİKOLOJİSİ BAĞLAMINDA MOBBİNG KAVRAMIYLA İNCELENMESİ	Damla Rana ALTUNAY Meryem KARAAZİZ	584-590
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ	Elif ÖĞÜCÜ Vedat BAYRAKTAR	591-603
“OKYANUS ON YILI” OYUNUNUN BİLSEM ÖĞRENCİLERİNİN OKYANUSLAR HAKKINDA BİLGİ BİRİKİMİNE VE GÖRÜŞLERİNE OLAN ETKİSİ	Armina ASLIHAK Beril MERMER Miray ÖZKÜTÜK Nazlı BARIŞ ERSOY	603-630
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN DİSKALKULİ ÖĞRENCİSİNE ANALOG SAAT ÖĞRETİMİ	Kübra H. ÇELİKMAN Çakan Sibel SOYYIĞİTOĞLU Gülüşüm TAZEGÜN Fırat YILMAZ Neslihan TAŞDEMİR Yunus Emre SUNA	631-644
BESLENME VE DİYETETİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN	Pınar GÖKENSEL OKTA Nezire İNCE	645-652

YAPAY ZEKA TEKNOLOJİSİNE YÖNELİK KAYGI SEVİYESİNİN  
İNCELENMESİTARİHİ OLAYLARIN YANSITILMASI VE MODERN  
TOPLUMLARA ETKİSİ*Mert LAFCI*  
*Halil Dündar CANGÜVEN*  
*Ahmet LAFCI*

653-663

İNTERNET BAĞIMLILIĞI İLE ÇEVİRİMİÇİ OYUN BAĞLAMINDA  
ÇEVİRİM İÇİ SATIN ALMA DAVRANIŞI ARASINDAKİ İLİŞKİ:  
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA*Maida UZUNER*

664-676

YAYGIN KAYGI BOZUKLUĞUNUN BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI  
TERAPİ İLE SAĞALTIMI ÜZERİNE BİR OLGU SUNUMU*Duygu Şahin*  
*Meryem Karaaziz*

677-685

VERGİNİN REASÜRANSI TEORİSİ

*Mehmet Ali ASLAN*

686-696

TRAFİKTE BENCİLLİĞİN İNSAN HAYATINA ETKİSİ

*Kayra Süleyman TOSUN*  
*Tuana ATMACA*  
*Halil Dündar CANGÜVEN*

697-726

YENİLİKÇİ SINIF ORTAMLARINDA TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF  
MODELİ KAPSAMINDA YÜRÜTÜLEN PROJE  
UYGULAMALARI*Bilal BUDAK*  
*Türkan TÜRKMEN BUDAK*

727-737

JURGEN HABERMAS'TA KAMUSAL ALAN VE SOSYAL MEDYA  
KAVRAMLARI ÜZERİNE*Rabia KARATAŞ*

738-749

NİĞDE'NİN TÜRKLEŞME VE İSLAMLAŞMA SÜRECİNDE  
SELÇUKLULARIN ROLÜ*Elif KOCAKAPLAN*

750-760

ERGENLERİN İNTERNET KULLANIMINA GÖRE YAŞAM  
BECERİLERİ ÜZERİNE DERLEME*Elif Naz CİNER*

761-765

TÜRKİYE'DE KADINLARA YÖNELİK SOSYAL POLİTİKALAR

*Neşe YILMAZ*

766-777

İLK KEZ OY KULLANACAK OLAN FEN, ANADOLU VE İMAM-  
HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN MUHTARLIK ALGILARININ  
KARŞILAŞTIRILMASI*İbret DAL*  
*Ela Naz ERİM*  
*Emine Nisanur KÖKSAL*

778-802

**Makale Geliş Tarihi**

11.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**ÇOCUĞU SAĞLIK SORUNU YAŞAYAN ANNELERİN YAŞADIĞI PSİKOLOJİK  
DENEYİMLER ÜZERİNE BİR DERLEME****A REVIEW ON THE PSYCHOLOGICAL EXPERIENCES OF MOTHERS WHOSE  
CHILDREN HAVE HEALTH PROBLEMS****Uzm. Kinik Psk. Tuğçe Bozçalı<sup>1</sup>, Doç.Dr. Meryem Karaaziz<sup>2</sup>, Yrd. Doç.Dr. Buse  
Keskindağ<sup>3</sup> Dr. Hakan Tekgüç<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji,  
Lefkoşa/KKTC, [Orcid: 0009-0008-1376-0611](#)

<sup>2</sup>Yakın Doğu Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, [Orcid: 0000-0002-0085-612X](#)

<sup>3</sup>Bahçeşehir Kıbrıs Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, [Orcid: 0000-0002-0827-0561](#)

<sup>4</sup>Dr. Burhan Nalbantoğlu Devlet Hastanesi Çocuk Yoğun Bakım Bölümü, [Orcid: 0000-0001-6424-6761](#)

262

**Öz**

Çocukların hastaneye yatırılması, hem çocuklar hem de aileleri için stresli bir deneyimdir ve çoğu zaman ciddi kaygı ve endişeye neden olur. Özellikle yoğun bakım gerektiren durumlarda, ebeveynlerin yaşadığı stres ve korku daha da artabilir. Çocuğun sağlık durumuyla ilgili belirsizlikler, iletişim eksikliği ve yoğun bakım ünitesindeki ortamın doğası da ebeveynlerin stresini artırabilir. Bu noktada, aile merkezli bakım yaklaşımı önem kazanır. Bu yaklaşım, ailelerin güçlü yönlerini destekler ve çocuğun bakımına aktif olarak katılmalarını teşvik eder. Yoğun bakım ünitelerinde çocukları bulunan ebeveynlere yönelik özel müdahale programları geliştirilmesi ve bu programların ailelere bilgi ve destek sunması gereklidir. Özellikle annelerin ihtiyaçlarının ve kaygılarının karşılanması için bu programlar uyarlanmalıdır. Bu şekilde, ebeveynlerin yoğun bakım sürecini daha iyi yönetmelerine ve streslerini azaltmalarına yardımcı olunabilir. Bu makalenin amacı, yoğun bakım servisinde tedavi gören çocukların annelerine yönelik kısa bilişsel davranışçı terapi odaklı psiko-eğitsel bir müdahale programı geliştirmektir. Bu programın temel hedefi, annelerin yoğun bakım sürecindeki streslerini azaltmak ve baş etme becerilerini geliştirmektir.

**Anahtar Kelimeler:** BDT, psikoeğitsel müdahale, çocuk yoğun bakım.

**Abstract**

Hospitalization of children is a stressful experience for both children and their families, often causing significant anxiety and anxiety. Especially in situations requiring intensive care, the stress and fear experienced by parents may increase even more. Uncertainties about the child's health status, lack of communication, and the nature of the environment in the intensive care

unit can also increase parental stress. At this point, the family-centered care approach becomes important. This approach supports families' strengths and encourages them to actively participate in the child's care. It is necessary to develop special intervention programs for parents with children in intensive care units and to provide information and support to families. These programs should be specifically adapted to meet the needs and concerns of mothers. In this way, parents can be helped to better manage the intensive care process and reduce their stress. The aim of this article is to develop a psycho-educational intervention program focused on brief cognitive behavioral therapy for mothers of children treated in the intensive care unit. The main goal of this program is to reduce mothers' stress during the intensive care period and improve their coping skills.

**Keywords:** CBT, psychoeducational intervention, pediatric intensive care.

## GİRİŞ

Çocuk, tüm toplumlarda ebeveynlerin en değerli varlığıdır. Çocuğun hastaneye yatırılması hem çocuk hem de ailesi için stresli bir süreçtir. Çocuğun sağlık sorununun ciddiyeti ailenin de psikolojik olarak zorlu bir süreç geçirmesine neden olabilir. Çocuklarda yoğun bakım gerektiren durumlar, ciddi yaralanma ve ölüm riskinin yüksek olması nedeniyle çoğu ebeveynde stres, kaygı ve korkuya neden olur (Çırlak ve Erdemir, 2013).

Çocuk yoğun bakım üniteleri, ileri teknoloji ve modern ekipmanlarla hastaların yaşamsal fonksiyonlarının 24 saat izlendiği, bakım ve tedavilerinin yaşamı tehdit eden hastalıkları tedavi etmeyi amaçlayan profesyonel hemşireler tarafından sağlandığı, hasta çocukların ise doktorlar tarafından tedavi edildiği ayrıcalıklı hastanelerdir. Bunlar, gözetleme monitörleri tarafından kontrol edilen yoğun ve korkutucu ortamlardır (Konukbay ve Arslan, 2011). Çocuk yoğun bakım ünitesine girdiğinde ebeveynler başlangıçta panik düzeyine yaklaşan aşırı kaygı yaşarlar, ilerleyen günlerde kaygı azalır. Çocuk yoğun bakım ünitesinde ebeveynler için en büyük stres faktörlerinden biri, çocuktan fiziksel olarak ayrılma, çocuğa bakım fırsatlarının sınırlı olması ve artık bağımsız, birincil karar vericiler olmadıkları için ebeveyn rolünün değişmesi veya kaybıdır. Çocuğun hayati tehlikesinin olması, teşhis ve tedavi yöntemlerinin bilinmemesi, yoğun bakım ünitesinin donanımı, personelin çalışma ritmi ve çocukla iletişim kurulamaması ailenin stres ve kaygısını artırır (Çamur, 2017).

Aile merkezli bakım, ailenin güçlü yönlerinin desteklenmesi, çocuğun bakımı ve sağlığı ile ilgili kararların alınmasında ailenin aktif katılımının sağlanması ilkesine dayanmaktadır. Bu nedenle yoğun bakım ünitelerinde çocukları bulunan ebeveynler için bir müdahale programının geliştirilmesi, bilgi ve tavsiye ihtiyacı üst düzeyde olan özellikle anneler için gerekli ve önemlidir. Bu konuda ailenin çocuğun yoğun bakım ünitesine girmesi, gerekli uygulama ve destekle kaygı ve stresini azaltması, kendi ihtiyaçları doğrultusunda uygun programın geliştirilmesi gerekmektedir.

## YOĞUN BAKIM

### Çocuk Yoğun Bakım

Çocuk yoğun bakım, kritik hastalıkları veya travmaları olan çocukların yoğun tıbbi bakım ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış bir tıbbi birimdir. Bu birimde, genellikle pediatrik yoğun bakım uzmanları ve ekip tarafından 24 saat süreyle kesintisiz bakım sağlanır (Meert ve ark., 2013).

Çocuk yoğun bakım üniteleri, çocuklarda yaygın olarak görülen hastalıkların yanı sıra ciddi yaralanmalar, cerrahi operasyonlar sonrası bakım, solunum yetmezliği, şiddetli enfeksiyonlar gibi acil durumları da tedavi etmek için donanımlıdır. Bu birimlerde, çocukların solunum, dolaşım, böbrek fonksiyonları gibi yaşamsal fonksiyonları yakından izlenir ve gerekli müdahaleler yapılır. Bu üniteler, çocukların yaşamsal fonksiyonlarını destekleyerek ve tıbbi tedavi sağlayarak hayat kurtarır. Bu birimler ayrıca ailelere de destek sağlar ve çocuklarının tedavisiyle ilgili bilgilendirir (Pollack ve ark, 2014).

### Çocuk Yoğun Bakım Yatış Nedenleri

Çocuk yoğun bakım yatışları, genellikle ciddi sağlık sorunları olan çocukların tedavi ve takibi için gereklidir. Bu yatışların başlıca nedenleri şunlar olarak sıralanmaktadır (Ibiebele ve ark., 2018; Seifu ve ark., 2022):

- *Solunum yetmezliği:* Astım, zatürre, solunum sıkıntısı sendromu gibi durumlar solunum yetmezliğine neden olabilir ve bu durumda çocuk yoğun bakıma alınır.
- *Dolaşım problemleri:* Kalp yetmezliği, şok durumu gibi durumlar dolaşım problemlerine yol açabilir ve çocuğun yoğun bakıma alınmasını gerektirir.
- *Ciddi enfeksiyonlar:* Sepsis, menenjit gibi ciddi enfeksiyonlar çocuğun durumunu hızla kötüleştirir ve yoğun bakım gerektirir.
- *Ciddi travmalar:* Kaza sonucu oluşan ciddi travmalar, beyin travması, iç organ yaralanmaları gibi durumlar yoğun bakım gerektirir.
- *Ciddi metabolik problemler:* Diyabet ketoasidozu, elektrolit dengesizlikleri gibi ciddi metabolik problemler yoğun bakım gerektirir.
- *Ciddi cerrahi müdahaleler sonrası bakım:* Özellikle büyük ameliyatlar sonrası veya ciddi yanıklar gibi durumlarda yoğun bakım takibi gerekir.
- *Nörolojik sorunlar:* Beyin kanaması, epilepsi krizi gibi durumlar yoğun bakım gerektirir.

Yukarıda sıralanan nedenlerden dolayı çocuk yoğun bakım birimleri, çocukların yaşamsal fonksiyonlarını destekleyerek ve gerektiğinde tıbbi müdahaleleri sağlayarak hayati öneme sahiptir (Silva ve Fonseca, 2019).

### Yoğun Bakımın Çocuk Üzerindeki Etkileri

Yoğun bakım, ciddi hastalıklar veya travmatik durumlar nedeniyle yoğun tıbbi bakım gerektiren hastaların tedavi edildiği birimdir. Çocuklar da bazen yoğun bakıma ihtiyaç duyabilirler, ancak yoğun bakımın çocuklar üzerindeki etkileri yetişkinlerden farklılık gösterir. Çocuklar genellikle yoğun bakıma ihtiyaç duyduklarında daha hassas ve savunmasızdırlar. Bu nedenle, yoğun bakım süreci ve ortamı, çocuklar üzerinde olumsuz etkilere neden olur. Yoğun bakım ünitelerindeki yüksek teknoloji kullanımı, yoğun bakım sürecindeki çocukların stresini artırır ve travmatik deneyimler yaşamalarına neden olur (Erdim ve Ergün, 2016). Ayrıca, yoğun bakım sürecindeki müdahaleler ve tedaviler, çocukların duygusal sağlığını etkiler. Çocuklarda yoğun bakımda uzun süre yatmak, kas zayıflığına veya derin ven trombozu gibi komplikasyonlara yol açar. Ayrıca, yoğun bakımda yaşanan stres ve travma, çocukların duygusal iyilik hallerini etkileyerek travma sonrası stres bozukluğuna yol açar (Uğur, 2018).

Sonuç olarak, yoğun bakımın çocuklar üzerindeki etkileri önemli bir konudur ve çocuk yoğun bakımı sağlayan ekiplerin bu etkileri minimize etmek için özen göstermeleri önemlidir. Bu

amaçla, çocukların yoğun bakım sürecinde fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için bireyselleştirilmiş bir yaklaşım benimsemek önemlidir (Ekim, 2020). Bu bağlamda yoğun bakım sürecinde çocukların içerisinde bu oldukları fizyolojik ve psikolojik süreç ebeveynlerin de çocuklarına ilişkin endişelerinin artmasında neden olmaktadır.

### **Çocuğu Yoğun Bakımda Yatan Ebeveynlerin Gereksinimleri**

Çocuğu yoğun bakımda yatan ebeveynlerin, bu zorlu süreçte karşılaştıkları bir dizi özel gereksinimi vardır. Yoğun bakım üniteleri genellikle sıkı ziyaret saatlerine ve kısıtlı ziyaretçi politikalarına sahip olduğundan, ebeveynlerin çocuklarıyla olan bağlarını sürdürmeleri ve onlara destek olmaları zorlaşabilir. Bu durum, ebeveynlerde stres, endişe ve duygusal zorlanmaya neden olmaktadır (Oğul ve ark., 2022).

Ebeveynler ayrıca, çocuklarının sağlık durumu hakkında sürekli güncel bilgi almak isterler. Ancak, yoğun bakım ünitelerindeki sağlık personelinin yoğun programı nedeniyle, bu bilgileri almak ve anlamak bazen zor olmaktadır. Bu da ebeveynlerin duygusal olarak daha da zorlanmalarına neden olur (Çalışkan ve Oğul, 2019). Ek olarak yoğun bakım ünitesindeki çocuklarına en iyi destek ve bakımı sağlamak için gereken bilgi ve becerilere sahip olmak isterler. Ancak, tıbbi terminoloji ve tedavi yöntemleri genellikle karmaşık olduğundan, ebeveynlerin bu konularda yeterince bilgi sahibi olmaları ve karar vermeleri zor olmaktadır. Bu nedenlerle çocuğu yoğun bakımda yatan ebeveynlerin duygusal, bilgi ve beceri

gereksinimlerini karşılamak için sağlık personeli ve sosyal destek sistemleri tarafından desteklenmeleri önemlidir. Bu destekler, ebeveynlerin çocuklarına olan bağlarını sürdürmelerine, sağlık durumları hakkında güncel bilgi almalarına ve çocuklarına en iyi destek ve bakımı sağlamalarına yardımcı olacaktır (Seval ve Kurt, 2020).

### **Çocuğun Yoğun Bakımda Yatışının Ebeveyn Üzerindeki Etkileri**

Çocuğun yoğun bakımda yatışı, ebeveynler üzerinde önemli bir psikolojik etkiye sahip olabilir. Bu süreç, ebeveynler için büyük bir stres kaynağı olabilir ve çeşitli duygusal tepkilere neden olur.

Öncelikle, ebeveynlerin çocuklarının sağlık durumu hakkında endişe duymaları son derece doğaldır. Yoğun bakım süreci, genellikle belirsizliklerle doludur ve çocuğun durumu hakkında net bilgiler almak zaman alır. Bu belirsizlikler, ebeveynlerde endişe, korku ve çaresizlik hissi yaratmaktadır (Stremmer ve ark., 2017). Ayrıca, ebeveynlerin yoğun bakım sürecinde yaşadığı stres, fiziksel ve duygusal sağlıklarını olumsuz etkiler. Uykusuzluk, iştahsızlık, kaygı ve depresyon gibi belirtiler sıkça görülmektedir. Bu durum, ebeveynlerin kendi bakımlarına dikkat etmelerini ve destek almalarını gerektirir (Nelson ve ark., 2019). Yoğun bakımda yatan çocuğun ebeveynleri aynı zamanda günlük yaşamlarında da önemli değişikliklerle karşılaşır. Bu süreçte işlerini bırakmak zorunda kalan veya normal sosyal etkinliklerinden uzaklaşan ebeveynlerde izolasyon ve yalnızlık hissi yaratabilir. Ancak, yoğun bakım süreci aynı zamanda ebeveynler arasında birlik ve dayanışma duygusu da yaratmaktadır. Bu zorlu süreçte birbirlerine destek olma ve birlikte güçlü kalmaya çalışma, ebeveynlerin dayanma gücünü artırır. Dolayısıyla çocuğun yoğun bakımda yatışı, ebeveynler üzerinde derin etkiler yaratır. Bu süreçte ebeveynlerin kendi duygusal ve fiziksel sağlıklarını korumak için destek almaları ve birbirlerine destek olmaları önemlidir (Erdei ve ark., 2021; Loganve ark., 2020).

### **Kaygı**

Kaygı, genellikle bir tehdit veya endişe kaynağıyla ilgili hissedilen normal bir tepkidir. Belirtileri, kişiden kişiye ve durumdan duruma değişebilir, ancak genellikle fiziksel, duygusal ve düşünsel belirtiler olarak ortaya çıkar (Hekimoğlu ve Bilik, 2020).

### **Belirti**

Kaygının fiziksel belirtileri arasında kalp çarpıntısı, terleme, titreme, mide bulantısı, baş ağrısı ve kas gerginliği yer alır. Duygusal belirtiler arasında korku, endişe, huzursuzluk, irritabilite ve panik hissi bulunur. Düşünel belirtiler ise odaklanma güçlüğü, sürekli endişe

dolu düşünceler, gelecekle ilgili karanlık senaryolar kurma ve olumsuz düşünceleri durduramama gibi durumlardır (Tektaş, 2014).

### ***Aşama***

Kaygı genellikle birkaç aşamada gelişir. İlk aşama, kaygı uyarının ortaya çıkmasıyla oluşan anlık tepkilerdir. İkinci aşama, belirtilerin artması ve sürekli hale gelmesidir. Bu aşamada, kişi kaygı hissettiği durumlardan kaçınmaya çalışabilir. Üçüncü aşama ise kaygının kontrol edilemez hale gelmesi ve günlük yaşamı ciddi şekilde etkilemesidir. Bu aşamada, kişinin mutalaka profesyonel yardım alması gerekmektedir (Hekimoğlu ve Bilik, 2020).

### ***Düzy***

Kaygı düzeyleri kişiden kişiye değişkenlik gösterir. Bazı insanlar belirli durumlarda hafif kaygı hissederken, diğeri sürekli yüksek düzeyde kaygı yaşayabilir. Bu düzeyler, kişinin yaşamındaki stres faktörleri, kişilik yapısı, sosyal destek ve diğeri etkenler tarafından etkilenir. Kaygı düzeyinin aşırı derecede yüksek olması, günlük yaşamı olumsuz etkiler ve tedavi gerektirir (Tektaş, 2014).

### ***Anksiyete***

Anksiyete, genellikle belirli bir tehdit veya endişe kaynağı olmaksızın aşırı ve sürekli bir endişe, korku veya gerilim durumudur. Belirtileri, kişiden kişiye ve durumdan duruma değişir, ancak genellikle fiziksel, duygusal ve düşünel belirtiler olarak ortaya çıkar (Şahin, 2019).

### ***Belirti***

Anksiyetenin fiziksel belirtileri arasında kalp çarpıntısı, terleme, titreme, mide bulantısı, baş ağrısı, kas gerginliği ve nefes almada zorluk bulunur. Duygusal belirtiler arasında endişe, korku, sinirlilik, huzursuzluk ve panik hissi yer alırken, düşünel belirtiler ise sürekli endişe dolu düşünceler, gelecekle ilgili karanlık senaryolar kurma, odaklanma güçlüğü ve olumsuz düşünceleri durduramama gibi durumları içerir (Bal ve ark., 2013).

### ***Aşama***

Anksiyetenin ilk aşaması, anksiyetik uyarınla karşılaştığında ortaya çıkan normal bir tepkidir. İkinci aşama, belirtilerin artması ve sürekli hale gelmesidir. Bu aşamada, kişi anksiyete hissettiği durumlardan kaçınmaya çalışır. Üçüncü aşama ise anksiyetenin kontrol edilemez hale gelmesi ve günlük yaşamı ciddi şekilde etkilemesidir (Kafes, 2021).

### ***Düzy***

DSM-5'te anksiyetenin her biri ayrı bir belirti listesine sahip olan toplam 9 alt türü olduğu bildirilmiştir: Ayrılma Kaygısı Bozukluğu, Seçici Konuşmazlık, Özgül Fobi, Toplumsal Kaygı Bozukluğu, Panik Bozukluğu, Agarofobi, Yaygın Anksiyete Bozukluğu, Maddenin- İlacın Yol Açtığı Kaygı Bozukluğu, Başka Bir Sağlık Durumuna Bağlı Kaygı Bozukluğu (APA, 2013). Bu türler için de farklı düzeylerden söz edilmesi mümkündür (Bal ve ark., 2013).

### ***Depresyon***

Depresyon, genellikle uzun süreli bir üzüntü, umutsuzluk ve değersizlik duygusuyla karakterize edilen bir ruh halidir. Belirtileri, kişiden kişiye ve durumdan duruma değişebilir, ancak genellikle fiziksel, duygusal ve düşünel belirtiler olarak ortaya çıkar (Keck, 2010).

### **Belirti**

Depresyonun fiziksel belirtileri arasında enerji eksikliği, uyku sorunları (uykuya dalamama veya aşırı uyuma), iştah değişiklikleri (aşırı yeme veya iştahsızlık), sindirim sorunları, kas ağrıları ve baş ağrıları yer almaktadır. Duygusal belirtiler arasında ise üzüntü, umutsuzluk, çaresizlik, değersizlik duyguları, duygusal dalgalanmalar, huzursuzluk ve irritabilite bulunmaktadır. Düşünsel belirtiler ise odaklanma güçlüğü, karar vermede zorluk, unutkanlık, negatif düşünceler ve intihar düşünceleri gibi durumları içerir (Hammen ve Watkins, 2018).

### **Aşama**

Depresyonun ilk aşaması, depresif belirtilerin ortaya çıkmasıdır. Bu belirtiler genellikle birkaç hafta boyunca devam eder. İkinci aşama, belirtilerin şiddetlenmesi ve günlük yaşamı olumsuz etkilemesidir. Bu aşamada, kişi genellikle profesyonel yardım almak için destek arar. Üçüncü aşama ise depresyonun kronikleşmesi ve uzun süreli bir durum haline gelmesidir (Keck, 2010).

### **Düzy**

Depresyon düzeyleri değişkenlik gösterebilir. Bazı insanlar belirli bir yaşam olayından sonra kısa süreli depresyon yaşarken, diğerleri kronik depresyonla mücadele edebilir. Depresyon düzeyleri günümüzde çeşitli anket ve ölçekler yardımıyla da belirlenmektedir (Tiller, 2013).

### **Stres**

Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO) göre stres "21. yüzyılın sağlık salgını" olarak nitelendirilmiştir. Bu terim için birçok tanımlama yapılabilir. Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre stres kelimesi "zihinsel gerginlik" olarak tanımlanmaktadır. Hans Selye stres etkenlerini bireyin tepkisine neden olan çevresel uyaranlar, bu stres etkenlerine verilen genel tepkiyi ise stres olarak tanımlamıştır. Stresle başa çıkma, bireyin bir durumla karşılaştığında stres kaynaklarını azaltmak veya değiştirmek için gösterdiği bilişsel ve davranışsal çabaların tümü olarak tanımlanabilir. Stratejiler iki farklı boyut kullanır: "problem odaklı" ve "duygu odaklı". Sorun odaklı başa çıkmanın amacı, stres etkenini tanımlamak ve bunun gelecekte tekrar yaşanmasını önlemektir. Duygu odaklı başa çıkma, stres etkiyle uğraşmak yerine sorunu veya durumu değiştirmeden duyguları düzenleyen başa çıkma tekniklerini kullanır (Yang ve ark., 2015).

### **Belirti**

Stresin bazı benzersiz belirtileri vardır. Bunlar arasında gerginlik, sürekli endişe, aşırı alkol ve tütün, uykusuzluk, çalışma güçlüğü, duygusal dengesizlik, sindirim ve yüksek tansiyon yer alır. Stresle ilgili belirtiler genellikle dört ana gruba ayrılır (Myers ve ark., 2012; Swearer ve Hymel, 2015);

1. *Fiziksel belirtiler:* baş ağrısı, kabızlık veya ishal, uyku bozuklukları, yüksek tansiyon, kas ağrısı, çene seğirmesi veya diş gıcırdatması, döküntü, aşırı terleme, beslenme değişikliği, yorgunluk veya enerji kaybı.
2. *Duygusal belirtiler:* kaygı veya huzursuzluk, kolay ağlama, gerginlik, ani ve kalıcı ruh hali değişimleri, aşırı duyarlılık, öfke patlamaları, saldırganlık, duygusal zayıflık.
3. *Psikolojik belirtiler:* konsantre olmada zorluk, karar vermede zorluk, unutkanlık, kafa karışıklığı, hafızanın bozulması, aşırı hayallere dalma, tek bir düşünceye yoğunlaşma, düşük verimlilik, iş kalitesinde azalma, hatalarda artış.
4. *Sosyal belirtiler:* insanlara güvensizlik, başkalarını suçlama, aşırı korumacı tutum, birden fazla kişiye karşı öfke aynı anda ve iletişimin kesilmesi.

Araştırmalar, çocukları yoğun bakımda olan ebeveynlerin; rollerindeki değişiklikler, çocuğun kaybının kokusu, çocuğun acı verici işlemlere maruz kalması, çocuğun yoğun bakımda

görünmesi, ziyaret saatlerinin sınırlı olması ve bilgi aktarımının sınırlı olması, evde diğer aile üyelerinden ayrı kalması ve hastalığın prognozunu bilmek gibi faktörlerin en önemli stres etkenleri olduğunu bildirmektedir (Lazarus, 2020; Torres ve ark., 2012).

### **Aşama**

Stres insan vücudunda birçok yapısal ve kimyasal değişikliğe neden olur. Bu değişiklikler vücudun dengesini bozarak birçok fizyolojik ve psikolojik reaksiyona neden olur. İnsan vücudunun stresli durumlarda verdiği bu tepkilerin üç aşaması vardır ve Hans Selye bu üç aşamayı "genel uyum sendromu" olarak tanımlamıştır. Bunlar; rahatsızlık aşaması, direnç aşaması ve tükenme aşamasıdır. Stresin ilk aşaması olan alarm aşaması, kişinin stresli dış uyaranları algıladığı ve sinir sisteminin harekete geçerek "savaş ya da kaç" tepkisine geçtiği dönemdir (Swearer ve Hymel, 2015). Bu süre zarfında vücut strese hazırlanır ve vücutta fiziksel ve kimyasal değişiklikler meydana gelir. Bunlar arasında genişlemiş gözbebekleri, artan kan basıncı, artan nefes alma ve kalp atış hızı, ani adrenalin patlaması, ağız kuruluğu ve terleme yer alır. Stres etkeni ortadan kalktığında kişi rahatlar ancak stres etkeninin şiddeti arttığında direnç evresi başlar. Stresin ikinci evresi olan direnç evresi, vücudun vücutta dengeyi korumaya çalıştığı dönem olarak tanımlanır. Tedirginlik aşamasında kaybedilen enerji geri kazanılır ve kişinin stres etkenine karşı direnci artar (Lazarus, 2020). Direnç süresi başarılı bir şekilde aşılsa vücudun kimyasal ve fiziksel semptomları ortadan kalkar ve kişi rahatlar, ancak stresli durum daha uzun sürer ve derinleşirse vücut yorulur ve bitkinliğe ulaşır. Stresin son aşaması olan tükenmede kişi strese direnme yeteneğini kaybetmiştir. Kişi bitkin durumdadır ve stres hala devam etmektedir. Bu aşamada kronik baş ağrısı, yorgunluk, uyumakta veya uyanmakta zorluk, kas ağrıları, göğüs ağrıları, ağlama ve gülme gibi belirtiler ortaya çıkar (Yang ve ark., 2015).

### **Düzy**

Stres, bir kişinin çevresindeki olaylara karşı verdiği psikolojik ve fizyolojik tepkidir. Stres düzeyleri genellikle kişiden kişiye ve belirli durumlarda değişebilir. Stresin genel olarak üç düzeyi vardır (Myers ve ark., 2012):

- *Hafif stres:* Bu düzeyde stres, günlük yaşamın normal zorluklarına karşı verilen doğal bir tepki olarak ortaya çıkar. Hafif stres, genellikle kısa süreli bir etkiye sahiptir ve kişiye motivasyon ve odaklanma sağlar.
- *Orta düzey stres:* Bu düzeyde stres, kişinin başa çıkmak için daha fazla çaba sarf etmesini gerektiren daha ciddi zorluklarla karşılaşması durumunda ortaya çıkar. Orta düzey stres, uzun süre devam ettiğinde sağlık ve refah üzerinde olumsuz etkilere neden olabilir. Örneğin, iş yerinde sürekli yoğun bir çalışma temposuna maruz kalmak orta düzey stres yaratabilir (Yang ve ark., 2015).
- *Kronik stres:* Bu düzeyde stres, uzun süreli ve devamlı bir şekilde yaşanan stres durumunu ifade eder. Kronik stres genellikle sürekli olarak tehlike altında hissetme, sürekli endişe duyma veya uzun süreli zorluklarla başa çıkmaya çalışma gibi durumlarla ilişkilidir. Kronik stres, fiziksel ve zihinsel sağlık üzerinde ciddi etkilere sahip olabilir ve depresyon, anksiyete ve diğer sağlık sorunlarına yol açabilir.

Stresin düzeyleri kişinin yaşamındaki değişikliklere ve stresle başa çıkma yeteneğine bağlı olarak değişebilir. Stres yönetimi teknikleri ve destek almak, stres düzeylerini kontrol altında tutmaya ve sağlıklı bir şekilde başa çıkmaya yardımcı olur (Lazarus, 2020).

### **Bakım Yüğü**

Bakım yükü, genellikle bir kişinin bakım verdiği bireyin ihtiyaçlarına karşılık olarak hissettiği fiziksel, duygusal ve finansal yükü ifade eder. Bu yük, bakım verenin sağlık durumu, sosyal

destek ağı, bakım süresi ve bakım verilen kişinin ihtiyaçları gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bakım yükü, bakım verenler üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Fiziksel bakım yükü, bakım verenin fiziksel sağlığını etkileyebilir, yorgunluk, uyku sorunları ve kas gerginliği gibi sorunlara neden olur (Atak ve Özkes, 2019). Duygusal bakım yükü ise depresyon, endişe, suçluluk ve yalnızlık gibi duygusal sorunlara yol açar (Karaaslan, 2015).

Bakım yükü genellikle zamanla artabilir ve bakım verenin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle, bakım verenlerin kendi ihtiyaçlarına dikkat etmeleri, düzenli olarak dinlenmeleri ve sosyal destek ağından faydalanmaları önemlidir. Ayrıca, bakım verenlerin profesyonel yardım alarak bakım yükünü hafifletmeleri ve kendi sağlıklarını korumaları da önemlidir (Gorvin ve Brown, 2012).

### İyi Oluş

İyi oluş, psikolojide genellikle bireyin duygusal, zihinsel ve sosyal yönden sağlıklı ve tatmin edici bir yaşam sürdürdüğü durumu ifade eder. Pozitif psikolojinin temel kavramlarından biri olan iyi oluş, sadece hastalık olmaması ya da sorunların olmaması anlamına gelmez, aynı zamanda bireyin yaşamından keyif alması, kendini geliştirmesi, potansiyelini kullanması ve anlamlı ilişkiler kurması anlamına gelir (Akdağ ve Çankaya, 2015).

İyi oluş, bireyin kendi güçlü yanlarını tanıması, duygularını yönetebilmesi, olumlu düşünce alışkanlıklarını benimsemesi ve yaşamındaki amaçlarını ve değerlerini belirlemesi gibi içsel süreçleri de kapsar. Bu süreçler, bireyin kendini gerçekleştirmesine ve daha tatmin edici bir yaşam sürmesine yardımcı olabilir. Ayrıca, iyi oluş kavramı sosyal ilişkilerin kalitesi, stresle

başta çıkma becerileri, sağlıklı yaşam alışkanlıkları ve yaşamın anlamı gibi dışsal faktörleri de içerir. Bu faktörlerin dengeli bir şekilde gelişmesi, bireyin iyi oluşunu destekler (Geçgin ve Sahranç, 2017). Psikolojik iyi oluşun önemli bir bileşeni de pozitif duyguların ve deneyimlerin yaşanmasıdır. Mutluluk, neşe, şükran, umut ve sevgi gibi pozitif duyguların sıkça yaşanması, bireyin iyi oluşunu artırır. Özetle iyi oluş, bireyin kendini iyi hissetmesi, yaşamından keyif alması ve potansiyelini en üst düzeyde kullanması anlamına gelir. Bu durum, sağlıklı bir zihinsel durumun yanı sıra sosyal ve duygusal refahın da bir göstergesidir (Brown ve Lent, 2016).

### Duygu Dışavurumu

Duygu dışavurumu, psikolojide bireyin duygularını ifade etme ve başkalarıyla paylaşma şeklini ifade eder. Duygu dışavurumu, sözlü veya sözsüz olabilir ve genellikle beden dili, yüz ifadeleri, ses tonu, sözler veya yazılı ifadeler yoluyla gerçekleşir.

Duygu dışavurumu, duyguların doğru bir şekilde ifade edilmesini ve başkaları tarafından anlaşılmasını sağlar. Bu, sağlıklı ilişkiler kurmak ve duygusal ihtiyaçları karşılamak için önemlidir (Araz ve Erkuş, 2014). Ayrıca, duyguların dışa vurulması, içsel stresin azaltılmasına ve duygusal dengeyi korumaya yardımcı olur. Dışavurum, kültürel normlar, kişilik özellikleri ve yaşam deneyimleri gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bazı kişiler duygularını açıkça ifade ederken, diğerleri daha içe dönük olabilir ve duygularını daha az gösterir. Bu farklılıklar normaldir ve her bireyin duygularını kendine özgü bir şekilde ifade etme hakkı vardır (özer ve Özden Yıldırım, 2023).

Duygu dışavurumunun sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi, duyguların bastırılmasını önler ve duygusal sağlığı destekler. Ancak, duyguların aşırı ve kontrolsüz bir şekilde dışa vurulması da sorunlara yol açar. Bu nedenle, duygu dışavurumunun dengeli ve uygun bir şekilde yapılması önemlidir (Nalbant ve ark., 2020).

## PSİKOEĞİTSEL MÜDAHALELER

### Psikoeğitim

Psikoeğitim, psikolojik bilgi ve becerilerin öğretildiği bir süreçtir ve genellikle bireylerin duygusal ve zihinsel sağlığını geliştirmeyi amaçlar. Bu süreç, bireylerin belirli psikolojik sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olmak, stresle başa çıkma becerilerini geliştirmek, duygusal farkındalığı artırmak ve genel olarak daha iyi bir psikolojik refah elde etmelerini sağlamak için kullanılabilir (Güçray ve Çolakkadioğlu, 2009).

Psikoeğitim, genellikle bireylerin gruplar halinde veya bireysel olarak katıldığı oturumlar veya programlar şeklinde uygulanır. Bu programlar, bireylere duygularını tanıma, ifade etme ve yönetme becerilerini öğretmeyi, olumsuz düşünce kalıplarını değiştirmeyi ve stresle başa çıkma stratejilerini geliştirmeyi içerir (Tursi ve ark., 2013). Süreç aynı zamanda psikolojik bozuklukların önlenmesine de yardımcı olabilir. Örneğin, stres yönetimi, ilişki becerileri, öfke kontrolü ve problem çözme becerileri gibi konularda verilen eğitimler, bireylerin daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve psikolojik sorunları önlemelerine yardımcı olur. Bu bağlamda psikoeğitimin, bireylerin psikolojik sağlığını geliştirmeye yönelik etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilmektedir. Bu tür programlar, bireylerin duygusal ve zihinsel becerilerini güçlendirerek daha iyi bir yaşam kalitesi elde etmelerine yardımcı olur (Bhattacharjee ve ark., 2011).

### Müdahale Türleri

#### BDT

Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT), duygusal ve davranışsal sorunların tedavisinde sıkça kullanılan etkili bir terapi yaklaşımıdır. BDT, bireylerin düşünceleri (bilişsel süreçler) ile duyguları ve davranışları arasındaki ilişkiyi anlamalarını ve olumsuz düşünce kalıplarını değiştirmelerini amaçlar. BDT, temelde bireyin yaşadığı sorunların çoğunun düşüncelerinden kaynaklandığını ve bu düşüncelerin değiştirilmesiyle duygusal ve davranışsal sorunların azaltılabileceğini savunur (Özcan ve Çelik, 2017).

Terapi sürecinde, bireylerin zihinsel süreçleri ve düşünce kalıpları üzerinde odaklanılır ve olumsuz, yanlış veya yıkıcı düşüncelerin farkına varmaları ve bunları daha sağlıklı düşüncelerle değiştirmeleri teşvik edilir. BDT, genellikle kısa süreli ve odaklı bir terapi şeklindedir. Terapi sürecinde, bireyin sorunları belirlenir, olumsuz düşünce kalıpları tanımlanır ve bu kalıpların değiştirilmesi için çalışmalar yapılır. Terapist, bireye bu süreçte rehberlik eder, destekler ve motive eder (Türkçapar ve Sargın, 2012). BDT, birçok psikolojik sorunun tedavisinde etkili olabilir. Özellikle depresyon, anksiyete bozuklukları, panik bozukluk, obsesif kompulsif bozukluk (OKB), travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), yeme bozuklukları ve bağımlılık gibi sorunların tedavisinde yaygın olarak kullanılır. BDT'nin temel prensipleri arasında bireyin düşünceleri ve inançları üzerinde odaklanma, hedef odaklı ve yapılandırılmış bir terapi yaklaşımı benimseme, bireyin kendi düşünce kalıplarını sorgulamasını teşvik etme ve terapi sürecinde bireye aktif rol alma ve sorumluluk alma fırsatı verme bulunur. Bu prensipler, bireyin daha sağlıklı bir şekilde düşünmesini, duygusal olarak daha dengeli olmasını ve daha işlevsel davranmasını sağlayarak genel psikolojik sağlığını iyileştirmeyi amaçlar (Vatan, 2016; Wenzel, 2017).

### Farkındalık Müdahaleleri

Farkındalık temelli bilişsel terapi, ruh sağlığı alanında kullanılan birçok yaklaşım ve uygulamayı birleştirir. Bu yaklaşımların önemli bir bileşeni bilişsel davranışçı terapidir. Bu yaklaşım, düşünce veya davranış kalıplarının insanların günlük yaşamları üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olduğu anlayışına dayanmaktadır. Bu nedenle insanların olumsuz düşünce ve

davranışlarının işlevsel düşünce ve davranışlarla değiştirilmesiyle genel işleyişin iyileştirilebileceğini savunur. Dikkatin dağılması, kişinin duygu ve düşüncelerini bir film ekranından izliyormuşçasına olumlu ya da olumsuz yargılarda bulunmaması anlamına gelir. Kavram, duygu ve düşüncelerin geçici olduğu kabulüne dayanmaktadır (Demir ve Gündoğan, 2018).

Zihin gezginliği, bireyin zihninin sürekli olarak geçmiş deneyimler ve gelecekle meşgul olması ve şimdiye odaklanamaması olarak tanımlanmaktadır. Zihin gezginliğinin yapısı, bireyin otomatik bir duruma girmesine ve günlük rutin görevleri düşünmesine gerek kalmadan gerçekleştirmesine olanak tanır. Farkındalık temelli bilişsel terapiyi geliştiren araştırmacılar, insan zihninin bilgiyi farklı şekillerde işlediğini öne sürüyor (Demir, 2017). Temel olarak bilgi işlemenin iki ana yolu: "olma durumu" ve "yapma durumu" olarak görülmektedir. İnsanlar günlük yaşamlarının ihtiyaçlarına göre doğal olarak bu iki durum arasında geçiş yaparlar. Ancak mod değiştirmedeki zorluklar psikolojik sorunlara neden olur. Farkındalık temelli bilişsel terapi uygulayıcıları, kısa vadeli ve sıklıkla değişen bir davranış biçimi yerine, uzun vadeli niteliklere sahip bir varoluş durumunu teşvik eder. Bu nedenle, kalıcı zihinsel ve duygusal değişimlerden en iyi şekilde yararlanmanın yolu bir varoluş biçimi olmaktır. Farkındalık bilişsel terapinin bir diğer önemli unsuru farkındalıktır. Bilinç teriminin tanımları farklılık gösterse de bilim insanları genel olarak bilincin, bireyin zihninde ve bedeninde meydana gelen süreçlerin "derin farkındalığı" olduğu konusunda hemfikirdir. Bilinç kavramına dayanan terapiler kişiyi birçok yönden tanıyarak olumlu düşünce ve eylemler aşılama amaçlar (Pardos-Gascón ve ark., 2021; Singh ve Gorey, 2018).

### **Kişilerarası Psikoterapi**

Kişilerarası psikoterapi, bireyler arası ilişkilerin ve bu ilişkilerin kişisel gelişim ve psikolojik iyilik üzerindeki etkilerini ele alan bir terapi yaklaşımıdır. Bu terapi türü, bireylerin içsel dünyalarını ve dış dünya ile ilişkilerini anlamalarına yardımcı olurken, duygusal ve zihinsel refahlarını artırmayı amaçlar (Yılmaz, 2016).

Kişilerarası psikoterapi, genellikle bireylerin geçmiş deneyimleri, günlük yaşamları ve ilişkileri üzerinde odaklanır. Terapistler, bireylerin duygularını ve düşüncelerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için empati kurar ve destekleyici bir ortam sağlarlar. Bu süreç, bireylerin kendilerini daha iyi tanımlarını ve olumsuz düşünce ve davranış kalıplarını değiştirmelerini sağlar (Cuijpers ve ark., 2016). Yöntemin temel amacı, bireylerin daha sağlıklı ve tatmin edici ilişkiler kurmalarına yardımcı olmaktır. Bu terapi türü, çift terapisi, aile terapisi veya grup terapisi gibi farklı formatlarda uygulanabilir. Kişilerarası psikoterapinin faydaları arasında daha iyi iletişim becerileri geliştirme, duygusal açıdan daha sağlıklı ilişkiler kurma ve stresle daha iyi başa çıkma becerilerini artırma bulunur.

Sonuç olarak, kişilerarası psikoterapi, bireylerin duygusal ve zihinsel sağlıklarını geliştirmeye ve daha tatmin edici ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilecek etkili bir terapi yaklaşımıdır. Bu terapi türü, bireylerin yaşamlarındaki zorluklarla daha iyi başa çıkmalarına ve daha mutlu bir yaşam sürdürmelerine destek olur (Ravitz ve ark., 2019).

### **Müdahale Programlarının Geliştirilmesi**

Müdahale programlarının geliştirilmesi, belirli bir psikolojik soruna veya ihtiyaca yönelik olarak etkili ve uygun müdahale yöntemlerini içeren programların oluşturulması sürecidir. Bu programlar genellikle bireylerin duygusal, zihinsel ve davranışsal sağlığını geliştirmeyi amaçlar (Gem, 2018). Müdahale programlarının geliştirilmesi genellikle aşağıdaki adımları içerir (Uzun ve Deniz, 2023; Sarıçam, 2014):

- *İhtiyaçların belirlenmesi:* Öncelikle, hedeflenen grup veya bireylerin ihtiyaçları ve sorunları belirlenir. Bu aşamada genellikle literatür taraması, anketler, mülakatlar veya gözlemler gibi yöntemler kullanılır.
- *Hedeflerin belirlenmesi:* Belirlenen ihtiyaçlara ve sorunlara dayanarak, müdahale programının hedefleri ve amaçları belirlenir. Hedeflerin spesifik, ölçülebilir, erişilebilir, gerçekçi ve zamana bağlı (SMART) olması önemlidir.
- *Müdahale stratejilerinin belirlenmesi:* Hedeflere ulaşmak için hangi stratejilerin kullanılacağı belirlenir. Bu stratejiler genellikle bilişsel-davranışçı, duygusal farkındalık, stres yönetimi gibi terapi tekniklerini içerebilir.
- *Programın geliştirilmesi:* Müdahale programı, belirlenen hedeflere ulaşmayı amaçlayan etkinlikler, materyaller ve uygulamaları içerir. Program genellikle uzmanlar tarafından geliştirilir ve deneme yanılma yoluyla iyileştirilir.
- *Programın uygulanması:* Program, belirlenen hedeflere ulaşmak için hedeflenen grup veya bireylere uygulanır. Bu aşamada programın etkinliği düzenli olarak değerlendirilir ve gerektiğinde ayarlamalar yapılır.
- *Değerlendirme:* Müdahale programının etkinliği ve başarısı değerlendirilir. Bu değerlendirme genellikle programın başında belirlenen hedeflere ve amaçlara ulaşma derecesine dayanır.

Müdahale programlarının geliştirilmesi süreci, dikkatli planlama, sürekli değerlendirme ve esneklik gerektirir. Her birey veya grup için en etkili müdahale yöntemlerini belirlemek için programın sürekli olarak değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi önemlidir (Sarıçam, 2014).

## BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİ (BDT)

### BDT'nin Gelişimi ve Kuramsal Temeli

Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT), psikoterapi alanında en yaygın kullanılan terapi yaklaşımlarından biridir ve duygusal sorunlarla başa çıkma, olumsuz düşünce kalıplarını değiştirme ve istenmeyen davranışları değiştirme üzerine odaklanır. BDT'nin gelişimi ve kuramsal temeli, bilişsel ve davranışçı psikoloji alanlarındaki çalışmaların birleşiminden oluşur (Nurius ve Macy, 2008).

BDT'nin kökenleri, 1950'lerin sonlarında Aaron Beck ve Albert Ellis gibi psikologların çalışmalarına dayanır. Beck, depresyonu anlamak için bilişsel modeli geliştirdi ve hastaların depresif düşüncelerini ve inançlarını değiştirerek duygusal durumlarını iyileştirebileceklerini öne sürmüştür. Ellis ise Rasyonel Duygusal Davranış Terapisi adını verdiği yaklaşımıyla, insanların duygusal sıkıntılarının arkasındaki irrasyonel inançları değiştirerek daha sağlıklı duygusal tepkiler geliştirebileceklerini savunmuştur (Herbert ve ark., 2013).

BDT'nin kuramsal temeli, insanların düşünceleri, duyguları ve davranışları arasındaki ilişkileri anlama ve değiştirmeye odaklanır. BDT'ye göre, insanlar yaşadıkları olaylara karşı verdiği tepkileri, bu olayları algılayış biçimleri belirler. Bu algılayış biçimleri, kişinin geçmiş deneyimleri, inançları ve değerleri tarafından şekillendirilir. Olumsuz düşünce kalıpları, kişilerin kendileri hakkında, dünya hakkında ve gelecek hakkında negatif ve yanlış inançlar geliştirmesine neden olur (Hupp ve ark., 2008).

BDT'nin terapötik hedefi, bireylerin bu olumsuz düşünce kalıplarını tanımalarını ve değiştirmelerini sağlamaktır. Bu süreçte, terapist bireyin düşüncelerini sorgular, gerçekçi olmayan düşüncelerini belirlemesine yardımcı olur ve daha sağlıklı düşünme ve davranma stratejileri geliştirmesine destek olur. BDT'nin gelişimi ve kuramsal temeli, bilişsel ve

davranışçı psikoloji alanlarındaki önemli çalışmaların birleşimiyle oluşmuştur. Bu terapi yaklaşımı, insanların duygusal sorunlarını anlamalarına ve değiştirmelerine yardımcı olmak için etkili bir çerçeve sunar (Özcan ve Çelik, 2017).

### **BDT Temel İlkeler**

Önceki başlıkta da değinildiği üzere BDT, bireylerin düşünceleri, duyguları ve davranışları arasındaki ilişkileri anlamalarına ve olumsuz düşünce kalıplarını değiştirmelerine yardımcı olan etkili bir terapi yaklaşımıdır (Türkçapar ve Sargın, 2012). BDT'nin temel ilkeleri şunlardır (Özcan ve Çelik, 2017; Sungur, 2003):

*Bilişsel yapılandırma:* BDT'ye göre, insanlar yaşadıkları olayları yorumlama biçimlerine göre duygularını ve davranışlarını belirlerler. Bu nedenle, terapi sürecinde bireyin yanlış veya olumsuz düşünce kalıplarını tanıması ve değiştirmesi amaçlanır.

*Hedef odaklılık:* BDT, belirlenen hedeflere ulaşmayı amaçlar. Terapi sürecinde bireylerin belirli hedeflere odaklanmaları ve bu hedeflere ulaşmak için belirli adımlar atmaları teşvik edilir.

*Davranışsal deneyimlerin önemi:* BDT'de bireyin duygusal ve zihinsel durumu sadece düşüncelerine değil, aynı zamanda davranışlarına da bağlıdır. Bu nedenle, terapi sürecinde bireyin olumlu davranışları teşvik edilirken, olumsuz davranışları değiştirmesi için desteklenir.

*Empati ve destek:* BDT'de terapist, bireyin duygularını anlamaya ve desteklemeye odaklanır. Empati, bireyin terapi sürecine aktif olarak katılmasını teşvik eder ve terapinin etkinliğini artırır.

*Öğretici ve işbirlikçi yaklaşım:* BDT, bireylere yeni beceriler öğretme ve problem çözme yeteneklerini geliştirme konusunda rehberlik etme üzerine odaklanır. Terapist, bireyin aktif katılımını teşvik eder ve terapi sürecinde işbirliği yapar.

*Süreç ve sonuç odaklılık:* BDT'de terapist, bireyin terapi sürecinde ilerlemesini düzenli olarak değerlendirir. Bu değerlendirme süreci, terapinin etkinliğini değerlendirmeye ve gerektiğinde müdahale planını ayarlamaya olanak tanır.

BDT'nin temel ilkeleri, bireylerin duygusal ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik etkili bir yaklaşım sunar. Bu ilkeler, bireylerin olumsuz düşünce kalıplarını değiştirerek daha olumlu bir yaşam sürmelerine ve duygusal refahlarını artırmalarına yardımcı olur (Tabur ve Türkçapar, 2023).

### **Bilişsel Şemalar**

Bilişsel şemalar, bilişsel psikolojide önemli bir kavramdır ve bireylerin dünyayı algılama, düşünme ve anlama şekillerini temsil eder. Bilişsel şemalar, kişinin deneyimleri, inançları ve değerleri gibi faktörler tarafından şekillenir ve genellikle bilinçaltında yerleşik olan otomatik düşünce kalıpları olarak tanımlanır. Şemalar, kişinin kendisi, başkaları ve dünya hakkındaki genel inançlarını ve varsayımlarını içerir. Örneğin, "Başarılı olmak için her zaman mükemmel olmalıyım" gibi bir bilişsel şema, bir kişinin başarıya ulaşmak için sürekli olarak mükemmeliyetçi olmasına neden olur (Arı, 2021).

Bilişsel terapi, bilişsel şemaları tanımlamayı, sorgulamayı ve değiştirmeyi amaçlar. Bu terapi, bireylerin olumsuz veya hatalı bilişsel şemalarını fark etmelerine ve daha sağlıklı, olumlu şemalar geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu süreç, bireylerin yaşamlarında daha iyi sonuçlar elde etmelerine ve duygusal refahlarını artırmalarına destek sağlar (Özdel, 2015).

### **Bilişsel Davranış Modeli ve Temel Varsayımlar**

Bilişsel teori, bireyin bilişsel yapısını klinik olarak anlarken, düşünmeyi iki ana başlık altında inceler ve bunlar: otomatik düşünceler ve şemalardır. Diyagramlar ise iki gruba ayrılabilir: “ara inançlar (temel varsayımlar ve kurallar)” ve “temel inançlar”. Bu üç bilişsel kümenin, üstte otomatik düşünceler, altta ara inançlar ve ortada temel inançlar bulunan, birbirine bağlı üç daire olduğu düşünülmektedir (Türkçapar ve Sargın, 2012).

Otomatik düşünme; bilişsel akışı oluşturan dilsel ve imgesel kısımların adıdır. Bu düşüncelere "otomatik" denir çünkü bunlar zihninizde beliren düşünceler, zihinsel görüntülerdir. Bilişsel davranışçı terapi özellikle duygusal sıkıntı anlarıyla ilişkili olumsuz otomatik düşünceleri ele alır. Çoğunlukla bu düşünceler göz ardı edilir ve onlarla ilişkili duygular göz ardı edilir. Ara inançlar ve kurallara bakıldığında ise topolojik otomatik düşünmenin altında yatan ara inanç ve kuralların belirlenmesi daha zordur (İlgar ve İlgar, 2019). Otomatik düşünmede ortak ve yinelenen temalara ilişkin aracılı inançlar ve kurallar, yoklama teknikleri veya ölçekler kullanılarak ortaya çıkarılabilir. Çocuklar ve gençler, bilişsel, duygusal, davranışsal ve fiziksel belirtilerin birbirine bağlı olduğunu ve değişikliklerin birlikte diğer üçünü de etkilediğini anladıklarında bilişsel kalıpları tanırlar. Küçük çocuklarda düşünceler, duygular ve eylemler arasındaki ilişki esas olarak çizim yoluyla gösterilebilir. Bilişsel yeniden yapılanma, kendi kendine konuşmanın değişmesi şeklini alır (Sapmaz, 2011). Yetişkinlerle çalışırken tedavi modelleri daha detaylı anlatılabilir ve yetişkin hastalarla kullanılan teknikler kullanılır. Burada gençlerin güncel sorunlarına odaklanan ve Olayları, İnançları ve Sonuçları (A-B-C) belirleyerek bilişsel modeli bu örnekle açıklamak için metaforlar kullanılabilir. Kendi kendine oluşan sorunlara ilişkin bilişsel bir modeli açıklamak, genel örnekleri kullanmaktan daha iyi sonuç verebilmektedir (Bhattacharya ve ark., 2013).

### Bilişsel Çarpıtmalar

Bilişsel çarpıtmalar, bilişsel psikolojide ve bilişsel davranışçı terapide sıkça kullanılan bir terimdir. Bu çarpıtmalar, kişilerin düşünce süreçlerinde yaptıkları hatalı değerlendirmeleri ve yanlış sonuçlara varmalarını ifade eder. Bilişsel çarpıtmalar genellikle olumsuz veya anksiyete uyandırıcı düşüncelerle ilişkilendirilir ve psikolojik sorunların oluşumunda rol oynar (Helmond ve ark., 2015). Bazı yaygın bilişsel çarpıtmalar şunlardır (Fortune ve goodie, 2012; Rnic ve ark., 2016):

1. *Filtreleme (seçici dikkat)*: Olumlu olanı göz ardı edip, olumsuz olanı vurgulama eğilimi. Örneğin, bir kişi bir konuda olumlu geri bildirimleri görmezden gelip, tek bir olumsuz yorum üzerinde yoğunlaşır.
2. *Siyah-beyaz düşünme (iki uçlu düşünme)*: Her şeyi aşırı derecede iyi ya da kötü olarak kategorize etme eğilimi. Bu çarpıtma, genellikle gri alanları göz ardı ederek gerçeklikten sapma riski taşır.
3. *Genelleme*: Belirli bir olayın veya durumun tek bir örneğine dayanarak genel bir kural çıkarma eğilimi. Örneğin, bir başarısızlık yaşandığında "Her zaman başarısız olurum" gibi genelleme yapmak.
4. *Sınırlandırılmış düşünme (katastrofik düşünme)*: Olasılık dışı kötü senaryoları gerçekleşeceği varsayımıyla aşırı endişelenme eğilimi. Bu çarpıtma, genellikle gelecekle ilgili aşırı kötümserlikle ilişkilendirilir.
5. *Kişiselleştirme*: Dış faktörleri veya olayları kendine yönlendirme eğilimi. Örneğin, birisi size kötü bir gün geçirdiğinde, bunu kendi hatalarınızla ilişkilendirme.
6. *Etiketleme ve kategorilendirme*: Kendinizi ya da diğerlerini tek bir özelliğe dayalı olarak aşırı basite indirgeme eğilimi. Örneğin, bir hata yaptığınızda kendinizi "başarısız" olarak etiketleme.

Bu çarpıtmalar, kişinin düşünce süreçlerini gerçeklikten uzaklaştırabilir ve duygusal sıkıntıların veya psikolojik sorunların oluşmasına katkıda bulunabilir. Bilişsel davranışçı terapi, bu çarpıtmaları tanımayı ve değiştirmeyi hedefleyerek bireylerin daha sağlıklı ve gerçekçi düşünce kalıpları geliştirmelerine yardımcı olur (Boyacı ve İlhan, 2016).

### **BDT Teknikleri**

Bilişsel davranışçı terapi, terapistin danışana bilgi sağladığı eğitim temelli bir terapi modelidir. Bu modelde eğitim değerlendirme aşamasında başlar ve tedavi boyunca devam eder. Bu eğitimlerin temel amacı ilişki kurmaya zemin hazırlamaktır. İlk eğitim sırasında danışana BDT modeli ve tedavi süreci hakkında psiko-elit bir eğitim verilir. Ayrıca müşterinin sorunları hakkında bilgi verilmektedir. Aşağıdaki sürecin amacı danışanın fikirlerini, varsayımlarını, olumsuz otomatik düşünme tanımlarını ve gözlemlerini yakalamaktır (Baykal, 2017). Daha sonra Sokratik bir diyalog oluşturma, görevler ve varsayımlar hakkında bilgi edinme, elde edilen bilgileri belgeleme ve farklı yorumlar nedeniyle otomatik ve antipersonal düşünceleri keşfetme konusunda eğitim verilmektedir. Bilişsel davranışçı terapi harcanan zamana odaklanır. Modelin en önemli unsurlarından biri psikolojik destek ve ödev almaktır (Buran, 2021).

### **Bilişsel Teknikler**

Bilişsel terapi modelinde kullanılan tekniklerin temel amacı danışanın bilgi işleme sürecindeki hata ve önyargıları düzeltmek, işlevsiz, çarpık inançları ortaya çıkarmak ve bunların yerine işlevsel inançları koymaktır. Bu nedenle bilişsel terapide çoğunlukla bilişsel teknikler kullanılmaktadır. Model öncelikle bilişsel teknikleri kullanır. Davranışsal yaklaşımlar danışanın sorunlarının bilişsel olarak hazırlanması ve rasyonelliğinin ortaya çıkmasıyla başlar. Davranış teknikleri esas olarak depresyon için kullanılır (Kelleci ve ark., 2014).

### **Otomatik Düşüncelerin Tanımı ve Açığa Çıkarılması**

Otomatik düşünceler kişinin zihninde düşünce ve görüntüler olarak ortaya çıkar. Otomatik düşüncelerin ortaya çıkmasında tetikleyici ve destekleyici faktörlerin önemli olduğu düşünülmektedir. “O dönemde düşünceleriniz nelerdi?” “Ne düşünüyorsun?” Soruları sorulduğunda kişinin otomatik düşüncelerini ifade etmesi, düşüncelerini ifade etmesi zaman alır. Bunu başarmak için durumu iyileştirmeleri ve kayıt tutmaları gerekir (Colvin, 2023).

### **Otomatik Düşünce Kayıtları**

Bu bölüm danışanın otomatik düşünceleriyle ilgilidir ve seans sırasında örnekler verildikten sonra danışandan hafta içinde olumsuz bir duygu oluştuğunda otomatik düşünce kağıdını kullanarak kağıda not alması istenir. Düşünme süreci, olayın tarihinin, olayın içeriğinin, olaya verilen duygusal tepkinin, olayla ilgili düşüncelerin, inançların, alternatif düşünce, duygu ve düşüncelerin yeniden düşünülmesini içeren karar aşamasını içerir. Danışan gün içinde karşılaştığı olumsuz durumları, durumlara verdiği duygusal tepkileri, duruma ilişkin düşüncelerini ve diğer düşüncelerini not eder. Ancak bu duygu ve düşünceler dijital ortamda ifade edilmektedir (Rozek ve ark., 2018).

### **Otomatik Düşünceleri Doğrulama ve Gerçekliği Test Etme**

Bu aşamada Sokratik sorgulama, kanıtları inceleme, bilişsel hataları tanımlama, bu hatalara alternatifler oluşturma, gerçekçi tepkiler, rasyonel tepkiler ve hayal gücü gibi teknikler kullanılır. Bu teknikler danışanların otomatik düşüncelerinin farkına varmalarına, bunları kabul etmelerine ve yanlış düşünceleri alternatifleriyle değiştirmelerine yardımcı olur (Bennett ve ark., 2023).

## Yönlendirilmiş Sorgulama

Sokratik sorgulama, bilişsel terapide de çok önemli kabul edilir. Doğru zamanda doğru sorularla yeni şeyler öğretmek veya keşfetmek sokratik sorgulama olarak tanımlanmaktadır (Özcan ve Çelik, 2017). Yöntemin temel bir terapötik işlevi vardır ve aynı zamanda bilgi toplama aşamasında bir araçtır. Problem modelinin açık uçlu ve teoriden bağımsız olduğu bilinmektedir. Sokratik sorgulama modelinde amaç, danışanla ilgili mevcut bilgileri ortaya çıkarmak veya mevcut bilgileri kullanarak yeni sonuçlar çıkarmaktır. Sokratik araştırma modeliyle uygulanan süreç, rehberli keşif olarak tanımlanmaktadır (Karakaya ve ark., 2013).

## Olumsuz İnançların Değiştirilmesi

Danışanın alternatif düşüncelerinin altında yatan sorun incelendikten sonra danışana yük getirmeyen, kaygısını azaltan açıklamalar ve alternatif düşünceler değerlendirilir. Daha sonra terapistin rasyonel inançları belirlemedeki yardımıyla danışan olumsuz ve rasyonel inançlar arasında geçiş yapmayı öğrenir (Bengisoy ve ark., 2019).

## Davranışsal Teknikler

### İnançlar

Temel inanç; bazı kaynaklarda buna şema da denir. İnsanların kişisel ve çevresel bilgileri nasıl organize ettiklerini ve kendileri, diğerleri ve dünya hakkındaki temel varsayımları içeren temel inançlar, geçmiş yaşamların ve deneyimlerin sonucudur. Otomatik düşüncelerden genel oldukları için, ara inanç ve kurallardan ise olumsal yargılardan ziyade açık yargılar içerdikleri için ayrılırlar. Beck temel inançları üç geniş kategoriye ayırmaktadır ve bunlar: güçsüzlük, istenmeyenlik ve değersizliktir. "Çaresizliğin Temel İnançları" başlığı altında "Yetersizim, beceriksizim, zayıfım" gibi temel inançlar yer alır. "Çirkinim, sıkıcıyım, sevilmiyorum" gibi temel inançlar, grubun hoşlanmamasına örnek olabilir. "Yaşamayı hak etmiyorum, tehlikeliyim, değersizim" gibi inançları temel değersizlik inançları altında toplanabilmektedir (Boyacı ve İlhan, 2016; Hollon ve Beck, 20213).

### Nefes egzersizi

İnsanlık tarihi boyunca nefes almanın sadece oksijen-karbondioksit değişimini sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda bütünsel değişim, boyutsal değişim, farkındalığın artması ve en önemlisi "zihin, ruh ve beden" arasında bir köprü olduğu bilinmektedir. Sadece nefesi gözlemlemek ruhu, zihni, bedeni ve duyguları bir araya getirir. Endişe verici durum ortadan kaldırılamıyorsa, onunla ilgilenilmelidir. Nefes egzersizi stresi ve kaygıyı azaltan tekniklerden biridir ve en kolay, en hızlı ve en yüksek rahatlamayı sağlar (Road ve ark., 2021). Nefes egzersizleri tek başına rahatlatıcı olabileceği gibi diğer rahatlatma egzersizlerinin bir parçası olarak da kullanılabilir (Demir, 2018).

### Gevşeme

Rahatlama kelimesi dinlenme, rahatlama ve dinlenme anlamına gelir. Progresif kas gevşemesi, vücuttaki büyük kas gruplarını esnetmeye, tutmaya ve ardından gevşetmeye odaklanarak fiziksel ve zihinsel rahatlama sağlayan bir yöntemdir. Bunun yanı sıra diğer rahatlama yöntemleri arasında nefes alma, göbekten nefes alma ve otojenik rahatlama yer alır. Gevşemenin stres ve kaygıyı azaltma, kas gerginliğini giderme, ağrı ve yorgunluğu giderme, uykuyu kolaylaştırma gibi olumlu etkileri vardır (Okumuş ve ark., 2019). Altı hafta boyunca her gün on dakikalık egzersiz ve derin karın nefesi yapılırsa, insanlar daha az yorgunluk yaşar ve daha iyi uyurlar. Başka bir çalışmada, gevşeme eğitimi alan üniversite öğrencilerinin, bu eğitimi almayan kontrol grubuyla karşılaştırıldığında önemli ölçüde daha düşük kaygı düzeylerine sahip oldukları ve yaşam kalitelerinin önemli ölçüde arttığı bulunmuştur. Gerçekten rahatlamayı başaran kişinin derin ve rahat nefes alması, sıcak ve ağır elleri ve

ayakları, yavaş ve düzenli kalp atışı, sıcak bir midesi ve serin bir alını vardır. Rahatlamanın en iyi yolu, vücudunuzdaki tüm kasları yavaş yavaş germek ve sonra tekrar gevşetmektir (Reiss ve ark., 2017; Sütçü ve ark., 2010).

### İlgili Araştırmalar

Stanford Üniversitesi kapsamında yapılan benzeri bir çalışmada yenidoğan yoğun bakım ünitesinde annelere yönelik depresyon ve travma düzeyleri incelenmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre annelerin yenidoğan yoğun bakım ünitesinde depresyon ve travma düzeylerinin yoğun bakım sürecinde artış gösterdiği ortaya konmuştur. Yapılan bilişsel müdahale programlarının depresyon ve travma etkisinde düşme olduğunu göstermiştir.

Tahran üniversitesinin yaptığı bir çalışmada bilişsel davranışçı müdahalelerin engelli çocukların aileleri üzerindeki duygusal tepki incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda çocuklarda retinoblastom oluşumunun ebeveynlerin ruh sağlığı açısından önemli bir risk olduğu ortaya konmuştur. Yapılan bilişsel-davranışsal müdahalelerin ebeveynlerde kaygı, depresyon ve stres düzeylerinin iyileşmesine katkıda olduğu ortaya konmuştur (Boujabadi, 2021).

Gerçeker ve ark. (2021) çocuk kliniğinde yatarak tedavi gören çocukların 178 ebeveyniyle yaptığı araştırmada, hemşire-ebeveyn desteğinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, Begom ve arkadaşlarının (2021) hastanede yatan 112 çocuğun annesiyle yaptığı araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir, hemşire-ebeveyn desteği yüksek düzeydedir. Bu bulgular, sağlık kurumlarında hemşirelerin ebeveynlere sağladığı destek ve iletişimin önemini vurgulamaktadır (Oğul ve Çalışkan, 2023).

Kanserli çocuğu olan ebeveynlerle yapılan başka bir çalışmada bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim sonrası ebeveynlerin stresle baş etme düzeylerinin arttığı ortaya konmuştur (Ay, 2018).

### TARTIŞMA

BDT, bireylerin düşünce kalıplarını tanımlarına ve değiştirmelerine yardımcı olan bir terapi yaklaşımıdır (Wenzel, 2017). Görüldüğü üzere yoğun bakımda tedavi gören çocukların anneleri için bu tür bir program, yoğun stres ve duygusal zorlanma ile başa çıkmalarına destek olabilmektedir ve bu tür programlar genellikle bireylere stresle başa çıkma stratejileri, olumlu düşünme becerileri ve duygusal kontrol teknikleri gibi konularda gelişim göstermelerine yardımcı olmaktadır (González-Prendes ve ark., 2019). Bu tür müdahalelerin etkilerini değerlendirmek için yapılan araştırmalar, genellikle programın annelerin psikolojik sağlık durumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Bernard ve ark., 2011; Koochaki ve ark., 2018; Zamani ve ark., 2019). Uygulanan psikoeğitim programları sonrasında anneler genellikle daha az anksiyete ve depresyon yaşamakta; stresle daha iyi başa çıkmakta ve genel olarak daha iyi bir psikolojik refah seviyesine ulaşmaktadırlar. Ancak, her bireyin yanıtının farklı olabileceği ve bazı anneler için bu tür bir programın etkileri daha belirgin olabilirken, bazıları için etkiler daha az olabileceği her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Programın etkili olabilmesi için, programın bireye uygun şekilde uyarlanması ve desteklenmesi önemlidir. Ayrıca, programın uzun vadeli etkilerinin de araştırılması ve annelerin psikolojik sağlık durumlarının uzun süreli olarak nasıl etkilendiğinin belirlenmesi önemlidir (Samani ve ark., 2020). Kanserli çocukların annelerine uygulanan BDT yönelimli psikoeğitim programının incelendiği bir çalışmada da bilişsel duygu düzenleme ve psikolojik sağlık üzerinde pozitif sonuçların alındığı belirlenmiştir (Javadi ve ark., 2019). Literatürde yer alan araştırma sonuçları da çalışmamızı destekler niteliktedir. Toosi ve Amiri (2018), çalışmalarında psikiyatrik rahatsızlığı olan ve tedavi gören çocuğa sahip annelerde BDT temelli eğitim programının etkilerini incelemişler ve Meşhed'de İbn-i Sina psikiyatri hastanesinde tedavi görmekte olan çocuklara sahip 30 anne üzerinde inceleme yapmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel davranışçı

terapi deney grubunda kontrol grubuna göre yaşam doyumunu artırmış ve depresyonu anlamlı olarak azaltmıştır ve bu etki takip süresi boyunca devam etmiştir. Bu bulgular, psikiyatri hastanesine başvuran çocuğu olan annelerde bilişsel davranışçı terapinin depresyon ve yaşam doyumunu üzerine olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

## Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, yoğun bakım servisinde tedavi gören çocuklara bakım veren annelere yönelik kısa bilişsel davranışçı terapi yönelimli psiko-eğitsel müdahale programını ele almaktadır.

Literatürdeki mevcut kaynaklar, bu tür müdahale programlarının annelerin stres düzeylerini azaltma, duygusal dengeyi sağlama, baş etme becerilerini geliştirme ve çocuklarının tedavi sürecine daha etkin bir şekilde katılma gibi olumlu sonuçlar sağladığını göstermektedir.

Çocukları yoğun bakımda tedavi gören ve onlara bakım veren anneler için kısa bilişsel davranışçı terapi yönelimli psiko-eğitsel müdahale programları oldukça faydalı olabileceği için bu tür programlar, annelerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirmelerine, duygusal olarak daha stabil olmalarına ve genel olarak daha sağlıklı bir zihinsel duruma sahip olmalarına da yardımcı olmaktadır. Bu da hem annelerin kendi sağlıkları için önemlidir hem de çocuklarının bakımı ve iyileşmesi için olumlu bir etki yaratmaktadır. Bu sonuçlar ve çıkarımlar ışığında hastanelerde ve sağlık kuruluşlarında böyle bir programın uygulanması annelerin psikolojik sağlıklarının desteklenmesinde kullanılmalıdır ve sağlık personelinin yoğun bakım sürecinde hem çocuklara hem de ailelere daha iyi hizmet vermesine olanak tanınmalıdır. Aynı zamanda,

bu tür programlar hastanelerin sosyal sorumluluk anlayışını artırabilmektedir ve toplum nezdinde daha olumlu bir imaj oluşturacağı da düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde ise psiko-eğitsel programların uygulandığı daha fazla deneysel araştırmaya yer verilmesi gerektiği görülmektedir. Akademik olarak, bu tür bir müdahale programının etkinliğinin araştırılması ve kanıta dayalı sonuçlar elde edilmesi açısından da önemlidir. Bu tür araştırmalar, benzer programların geliştirilmesi ve uygulanmasında rehberlik ederek annelerin duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik daha etkili müdahalelerin geliştirilmesine de katkı sağlayabilecektir. Psiko-eğitsel programların başarıyla uygulanabilmesi için, hem sektörel hem de akademik alanda iş birliği ve destek önemlidir. Sağlık kuruluşları, araştırmacılar, psikologlar ve sosyal hizmet uzmanları arasında koordinasyon sağlanarak, çocukları yoğun bakımda tedavi gören annelere yönelik etkili destek programları oluşturulmalı ve uygulanmalıdır.

Bu sonuçlar ışığında, yoğun bakım servislerinde tedavi gören çocuklara bakım veren annelere yönelik psiko-eğitsel müdahale programlarının önemi ve etkisi daha da ön plana çıkmaktadır. Yoğun bakım servislerinde tedavi gören çocuklara bakım veren annelere yönelik kısa bilişsel davranışçı terapi yönelimli psiko-eğitsel müdahale programlarının uygulanması ve bu programların etkinliğinin daha geniş kapsamlı araştırmalarla değerlendirilmesi önemlidir. Annelerin yoğun bakım sürecinde yaşadıkları stresin erken tanınması ve uygun müdahalelerin sağlanması, hem annelerin hem de çocukların sağlık ve psikolojik iyilik hali açısından önemlidir. Bu nedenle, yoğun bakım servislerinde bu tür destek programlarının erken dönemde sunulması gerekmektedir. Ayrıca, tedavi gören çocuklara bakım veren annelere destek grupları ve danışmanlık hizmetleri sunulması, duygusal destek ve bilgi paylaşımı açısından faydalı olabilir. Bu tür destek grupları ve hizmetlerin düzenli olarak sunulması ve erişilebilir olması önemlidir. Son olarak, yoğun bakım hizmetlerinde hasta ve aile merkezli bir bakım yaklaşımının benimsenmesi gerekmektedir. Hem çocukların hem de ailelerin iyilik hali açısından önemli olan bu yaklaşımda, annelerin psikososyal ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması kritik öneme sahiptir. Bu önerilerin uygulanması, yoğun bakım servislerinde

tedavi gören çocuklara bakım veren annelerin desteklenmesi ve sağlık hizmetlerinin kalitesinin artırılmasına katkı sağlayabilir.

### Kaynakça

Akdağ, F. G., & Çankaya, Z. C. (2015). Evli bireylerde psikolojik iyi oluşun yordanması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3).

Araz, A., & Erkuş, A. (2014). Duygu dışavurum tarzlarının kavramsallaştırılması ve ölçümü: Bir envanter geliştirme çalışması. Türk Psikoloji Dergisi, 29(74), 50-61.

Arı, F. A. (2021). Bilişsel şemalar ve bağlanma. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 11(4), 1823-1834.

Atak, T., & Özkes, M. (2019). Demanslı hastalarla ilgilenen aile üyelerinin bakım veren yükünün incelenmesi. Ege Eğitim Dergisi, 20(1), 145-161.

Ay, E. (2018). Kanserli Çocuğu Olan Ebeveynlere Verilen Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Psikoeğitimin Umutsuzluk Ve Stresle Baş Etme Üzerine Etkisinin İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı, Doktora Tezi

Bal, U., Çakmak, S., & Uğuz, Ş. (2013). Anksiyete bozukluklarında cinsiyete göre semptom farklılıkları. Arşiv Kaynak Tarama Dergisi, 22(4), 441-459.

Baykal, N. B. (2017). Sosyal Fobinin Tedavisinde Bilişsel Davranışçı Terapi Teknikleri. Sosyal Çalışma Dergisi, 1(2), 25-34.

Bengisoy, A., Özdemir, M. B., Erkıvanç, F., Şahin, S., & İskifoğlu, T. Ç. (2019). Bilişsel davranışçı terapi kullanılarak yapılan araştırma makalelerinin içerik analizi 1997- 2018. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 9(54), 745-793.

Bennett, J., Aleman, E. M., Maguire, K. H., Nadelmann, J., Weber, M. L., Maguire, W. M., ... & Aleman, T. S. (2023). Optimization and Validation of a Virtual Reality Orientation and Mobility Test for Inherited Retinal Degenerations. Translational Vision Science & Technology, 12(1), 28-28.

Bhattacharjee, D., Rai, A. K., Singh, N. K., Kumar, P., Munda, S. K., & Das, B. (2011). Psychoeducation: A measure to strengthen psychiatric treatment. Delhi Psychiatry Journal, 14(1), 33-39.

Boyacı, M., & İlhan, T. (2016). Bilişsel davranışçı terapi yaklaşımının film analizi yöntemiyle incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2).

Brown, S. D., & Lent, R. W. (2016). Vocational psychology: Agency, equity, and well-being. Annual review of psychology, 67, 541-565.

Buran, A. (2021). Kumar oynama bozukluğunda bilişsel davranışçı terapinin etkinliği üzerine sistematik bir derleme. Bağımlılık Dergisi, 22(2), 180-186

Çalışkan, Z., & Oğul, G. (2019). Çocuğu yoğun bakım ünitesinde yatan annelerin gereksinimlerinin, kaygı düzeylerinin ve başetme tarzlarının belirlenmesi (Master's thesis, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi).

Çırlak, A., & Erdemir, F. (2013). Yenidoğan Yoğun Bakım Ünitelerinde Yatan Bebeklerin Ebeveynlerinin Rahatlık Düzeyi. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri

Dergisi, 16(2), 73-81.

- Demir, V. (2017). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 98-118.
- Demir, V., & Gündoğan, N. (2018). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 46-66.
- Ekim, A. (2020). The post-intensive care syndrome in children. *Comprehensive child and adolescent nursing*, 43(1), 15-21.
- Fortune, E. E., & Goodie, A. S. (2012). Cognitive distortions as a component and treatment focus of pathological gambling: a review. *Psychology of Addictive Behaviors*, 26(2), 298.
- Erdim, L., & Ergün, A. (2016). Boşanmanın ebeveyn ve çocuk üzerindeki etkileri. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 3(1), 78-84.
- Geçgin, F. M., & Sahraç, Ü. (2017). Belirsizliğe Tahammülsüzlük ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4).
- Gem, Z. (2018). Duygu farkındalığı ve duygu mitlerine yönelik ölçüm araçlarının ve duygu düzenlemeye yönelik bütünsel bir müdahale programının geliştirilmesi: bir ön değerlendirme (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- González-Prendes, A. A., Resko, S., & Cassady, C. M. (2019). Cognitive-behavioral therapy. In *Trauma: Contemporary directions in trauma theory, research, and practice* (pp. 20- 66). Columbia University Press.
- Gorvin, L., & Brown, D. (2012). The psychology of feeling like a burden: A review of the literature. *Social Psychology Review*, 14(1), 28-41.
- Güçray, S. S., Çekici, F., & Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).
- Hammen, C., & Watkins, E. (2018). *Depression*. Routledge.
- Hekimoğlu, E. C., & Bilik, M. Z. (2020). Freud'dan Lacan'a kaygı. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 7(3), 336-367.
- Helmond, P., Overbeek, G., Brugman, D., & Gibbs, J. C. (2015). A meta-analysis on cognitive distortions and externalizing problem behavior: Associations, moderators, and treatment effectiveness. *Criminal justice and behavior*, 42(3), 245-262.
- Herbert, J. D., Gaudiano, B. A., & Forman, E. M. (2013). The importance of theory in cognitive behavior therapy: A perspective of contextual behavioral science. *Behavior Therapy*, 44(4), 580-591.
- Hupp, S. D., Reitman, D., & Jewell, J. D. (2008). Cognitive-behavioral theory. *Handbook of clinical psychology*, 2, 263-287.
- Ibiebele, I., Algert, C. S., Bowen, J. R., & Roberts, C. L. (2018). Pediatric admissions that include intensive care: a population-based study. *BMC health services research*, 18(1), 1-8.
- İlgar, M. Z., & İlgar, S. C. (2019). Bilişsel davranış değiştirme ve motivasyonel görüşme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 47-73
- Javadi, T. H. S., Hatami, M., Ahadi, H., & Kraskian, A. (2019). Effectiveness of Stress Management With Cognitive-Behavioral Approach on Cognitive Emotion

- Kafes, A. Y. (2021). Depresyon ve anksiyete bozuklukları üzerine bir bakış. *Humanistic Perspective*, 3(1), 186-194.
- Karaaslan, M. (2015). Zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik Durumları ile Bakım Yükünün Değerlendirilmesi (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Karakaya, E., & Öztop, D. B. (2013). Kaygı bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde bilişsel davranışçı terapi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2, 10-24.
- Keck, M. E. (2010). *Depression*. Switzerland: Lundbeck (Schweiz) AG.
- Kelleci, M., AVCI, D., Erşan, E. E., & Doğan, S. (2014). Bilişsel davranışçı tekniklere dayalı öfke yönetimi programının lise öğrencilerinin öfke ve atılganlık düzeylerine etkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 15(4).
- Konukbay, D., & Arslan, F. (2011). Yenidoğan Yoğunbakım Ünitesinde Yatan Yenidoğan Ailelerinin Yaşadıkları Güçlüklerin Belirlenmesi. *Anadolu hemşirelik ve sağlık bilimleri dergisi*, 14(2), 16-22.
- Lazarus, R. S. (2020). Psychological stress in the workplace. In *Occupational stress* (pp. 3- 14). CRC Press.
- Meert, K. L., Clark, J., & Eggly, S. (2013). Family-centered care in the pediatric intensive care unit. *Pediatric Clinics*, 60(3), 761-772.
- Myers, S. B., Sweeney, A. C., Popick, V., Wesley, K., Bordfeld, A., & Fingerhut, R. (2012). Self-care practices and perceived stress levels among psychology graduate students. *Training and Education in Professional Psychology*, 6(1), 55.
- Nalbant, K., Kalaycı, B. M., & Akdemir, D. (2020). Anoreksiya nervoza tanısı alan ergenlerde algılanan duygu dışavurumu ve bağlanma güvenliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 31(1), 22-30.
- Nelson, L. P., Lachman, S. E., Li, S. W., & Gold, J. I. (2019). The Effects of Family Functioning on the Development of Posttraumatic Stress in Children and their Parents following Admission to the Pediatric Intensive Care Unit. *Pediatric critical care medicine: a journal of the Society of Critical Care Medicine and the World Federation of Pediatric Intensive and Critical Care Societies*, 20(4), e208.
- Nurius, P. S., & Macy, R. J. (2008). *Cognitive-Behavioral Theory*. *Comprehensive handbook of social work and social welfare*, 2.
- Oğul, G., Çalışkan, Z., & Kocaöz, S. (2022). Çocuğu Yoğun Bakım Ünitesinde Yatan Annelerin Gereksinimlerinin, Kaygı Düzeylerinin ve Baş Etme Tarzlarının Belirlenmesi: Kesitsel Bir Çalışma. *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatrics*, 31(1).
- Okumuş, F., Berk, H. Ö. S., & Yücel, B. (2019). Obsesif kompulsif bozuklukta gevşeme eğitimi ve bilişsel davranışçı tekniklerin uygulanması: Vaka örneği. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*.
- Özcan, Ö., & Çelik, G. G. (2017). Bilişsel davranışçı terapi. *Türkiye Klinikleri*, 3(2), 115-120.
- Özdel, K. (2015). Dünden bugüne bilişsel davranışçı terapiler: Teori ve uygulama. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 10-20.
- Özer, R., & Özden Yıldırım, M. S. (2023). Ergenlik Döneminde Algılanan Ebeveyn Kabul Reddi, Duygu Dışavurum ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişki. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.

- Pardos-Gascón, E. M., Narambuena, L., Leal-Costa, C., & Van-der Hofstadt-Román, C. J. (2021). Differential efficacy between cognitive-behavioral therapy and mindfulness-based therapies for chronic pain: Systematic review. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(1), 100197.
- Pollack, M. M., Holubkov, R., Funai, T., Clark, A., Berger, J. T., Meert, K., ... & Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development Collaborative Pediatric Critical Care Research Network. (2014). Pediatric intensive care outcomes: development of new morbidities during pediatric critical care. *Pediatric Critical Care Medicine*, 15(9), 821-827.
- Ravitz, P., Watson, P., Lawson, A., Constantino, M. J., Bernecker, S., Park, J., & Swartz, H. A. (2019). Interpersonal psychotherapy: a scoping review and historical perspective (1974–2017). *Harvard review of psychiatry*, 27(3), 165-180.
- Reiss, N., Warnecke, I., Tolgou, T., Krampen, D., Luka-Krausgrill, U., & Rohrmann, S. (2017). Effects of cognitive behavioral therapy with relaxation vs. imagery rescripting on test anxiety: A randomized controlled trial. *Journal of affective disorders*, 208, 483-489.
- Rozek, D. C., Smith, N. B., & Simons, A. D. (2018). Experimentally unpacking cognitive behavioral therapy: The effects of completing a thought record on affect and neuroendocrine responses to stress. *Biological psychology*, 138, 104-109.
- Samani, E., Ahmadi, A., & Sharifi, H. (2020). Effectiveness of cognitive-behavioral counseling on the mental health of premature infants' mothers in neonatal intensive care unit. *Journal of Neonatal Nursing*, 26(5), 263-267.
- Sapmaz, F. (2011). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın sosyal anksiyete, reddedilme duyarlılığı ve kişilerarası duyarlılık üzerine etkisi (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey).
- Sarıçam, H. (2014). Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı bir müdahale programının ruminasyon üzerinde etkisi (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey).
- Seval, M., & Kurt, A. (2020). Çocuk Yoğun Bakım Ünitelerinde Tedavi Gören Çocuğun ve Ailesinin Güçlendirilmesi. *Journal of Academic Research in Nursing (JAREN)*, 6(2).
- Silva, P. S. L. D., & Fonseca, M. C. M. (2019). Which children account for repeated admissions within 1 year in a Brazilian pediatric intensive care unit?. *Jornal de Pediatria*, 95, 559-566.
- Stremmer, R., Haddad, S., Pullenayegum, E., & Parshuram, C. (2017). Psychological outcomes in parents of critically ill hospitalized children. *Journal of Pediatric Nursing*, 34, 36- 43.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344.
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
- Tabur, S. T., & Türkçapar, M. H. (2023). Bilişsel Davranışçı Aile Terapisi Gelişim ve Güncel Durum. *KAİDE Dergisi (ASBÜ Uluslararası Aile Araştırmaları Dergisi)*, 1(1), 1-13.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite mezunlarının kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31.1), 243-253.
- Tiller, J. W. (2013). Depression and anxiety. *The Medical Journal of Australia*, 199(6), S28-S31.

- Tursi, M. F. D. S., Baes, C. V. W., Camacho, F. R. D. B., Tofoli, S. M. D. C., & Juruena, M. F. (2013). Effectiveness of psychoeducation for depression: a systematic review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 47(11), 1019-1031.
- Türkçapar, M. H., & Sargın, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-14.
- Uğur, S. B. (2018). Torun bakım faaliyetinin bakım sağlayıcı büyükannelerin sağlık durumları üzerindeki etkisi. *Antalya: Mediterranean Journal of Humanities Dergisi*, 8(1), 399- 415.
- Uzun, A. E., & Deniz, M. E. (2023). Pozitif Psikoloji ve Pozitif Psikoterapi Yönelimli Grupla Psikolojik Danışma Programının Bireylerin Teknoloji Bağımlılık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi [Pilot Çalışma]. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (19), 15-30.
- Vatan, S. (2016). Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü kuşak yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3), 190-203.
- Wenzel, A. (2017). Basic strategies of cognitive behavioral therapy. *Psychiatric Clinics*, 40(4), 597-609.
- Yang, L., Zhao, Y., Wang, Y., Liu, L., Zhang, X., Li, B., & Cui, R. (2015). The effects of psychological stress on depression. *Current neuropharmacology*, 13(4), 494-504.
- Yılmaz, T. (2016). Kişilerarası Psikoterapi ve Kişilik Organizasyonlarının Entegrasyonu: Majör Depresif Bozukluk Vakasının Gözden Geçirilmesi. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 3(2), 37-52.

**Makale Geliş Tarihi**

13.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**AKADEMİK BAŞARININ DEĞERLER EĞİTİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ****Nail ÇETİN**

Başöğretmen, Felsefe Öğretmenliği, Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM),

ORCID numarası: [0009-0009-1410-6926](https://orcid.org/0009-0009-1410-6926)**Özet:**

Bu araştırmada 'Akademik olarak başarılı öğrencilerle, başarısız öğrenciler arasında değerler eğitimi açısından bir fark olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır.

Türkiye'de sekizinci sınıf öğrencileri her yıl akademik başarıyı esas alan bir sınavla seçilerek liselere yerleştirilmektedir. Sınav soruları tamamen akademik başarıyı ölçer nitelikte olup sekiz yıllık eğitimin hiçbir basamağında değerler eğitimi kazanım düzeyi belirlenmemektedir. Öğrenci kazanımı seviyesi bilinmediği için değerler eğitimiyle ilgili geri bildirim süreci işlememektedir.

Bu çalışmada değerlerle ilgili öğrenci tutumlarını belirleyip geri dönüt alıp geri bildirimde bulunmak amacıyla, Antalya Muratpaşa 'da örneklemimizi oluşturan üç proje okul(sınavla girilen okul) ve üç düz Anadolu Lisesinde (sınavsız girilen okul) 210 öğrenciye ulaşılarak araştırma yapılmıştır. Geliştirdiğimiz likert tipi ölçekle anket yapılmış, elde edilen veriler bağımsız örneklem t testi ile SPSS 25.00 programı kullanılarak sonuçlandırılmıştır.

Akademik başarı ile değerler eğitimi arasında nasıl bir ilişki olduğunu sorgulayan bu araştırma, değerler eğitimi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır, Akademik açıdan başarılı olan öğrencilerin değerler eğitimi bakımından da yüksek kazanıma sahip olduğu kanısının yanlış olduğu anlaşılmıştır. İki gruba ayırdığımız öğrencilerin farklı değerlere farklı tutumlar geliştirdikleri tespit edilmiştir. Değerlerle ilgili oluşan ayrışmanın, farklı değişkenlere bağlı olarak nasıl şekilleneceğinin ayrı bir araştırmanın konusu olabileceği kanaatine varılmıştır. Toplumun bir arada tutan ve her türlü toplumsal Anomaliye karşı bağışıklık sistemi görevi gören değerlerin, geri bildirim süreci işlemeden kazandırılmayacağı gerçeğinden hareketle yaptığımız bu çalışmanın eğitim sürecine küçük dahi olsa bir ışık tutacağını umuyoruz.

**Anahtar Kelimeler:** Yardımseverlik Sorumluluk On Kök Değer Dürüstlük Dostluk**Abstract:**

This study sought to answer the question of whether there is a difference between academically successful and unsuccessful students in terms of values education.

In Turkey, eighth grade students are selected and placed in high schools every year with an exam based on academic success. Exam questions are entirely of a nature that measures academic success, and the level of values education achievement cannot be determined at any

stage of the eight-year education. Since the level of student achievement is unknown, the feedback process regarding values education does not work.

In this study, in order to determine student attitudes regarding values and to receive and provide feedback, a study was conducted by reaching 210 students in three project schools (schools entered with an exam) and three regular Anatolian High Schools (schools entered without an exam) in Antalya Muratpaşa, which constitute our sample. The survey was conducted with the developed Likert-type scale, and the obtained data were concluded using the SPSS 25.00 program with an independent sample t test.

This research, which questions the relationship between academic success and values education, has reached the conclusion that there is no significant relationship between values education and academic success. It has been understood that the belief that students who are academically successful also have high gains in terms of values education is wrong. It has been determined that the students we divided into two groups developed different attitudes towards different values. It has been concluded that how the separation regarding values will take shape depending on different variables can be the subject of a separate research. I hope that this study, which is based on the fact that values that hold society together and act as an immune system against all kinds of social anomalies cannot be acquired without a feedback process, will shed light, even if it is small, on the education process.

**Keywords:** Helpfulness Responsibility Ten Root Values Honesty Friendship

## Amaç

Bu araştırma, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin on kök değerle ilgili tutumlarını ölçmeyi hedeflemektedir. Bu amaçla 4+4 yıllık eğitim sürecinde öğrencilerin Kök Değerler açısından istenen yönde davranış geliştirip geliştirmediği sorusunun cevabı aranmıştır. Okullarda değerler eğitimi ile ilgili öğrenci tutumları ölçülemediğinden eksik bırakılan geri dönüt ve geribildirim basamağına dikkat çekilmek istenmiştir. Elde edilecek bulgular okul yönetici ve öğretmenleriyle paylaşılacak, eksiklikler ve yapılacaklarla ilgili bir yol haritası çıkarılmasına ışık tutulacaktır. Öğrencilerin değer tutumuyla, yüksek akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusuna cevap aranacaktır. Akademik başarısı yüksek öğrencilerin değer tutumunun yüksek olduğu yönündeki genel kanının doğru mu yoksa yanlış mı olduğunun cevabı aranacaktır.

Elde edilen bulgular ışığında; hangi grubun hangi değerlerde daha düşük çıktığı, hangi değerlerin öğrenciler nezdinde önemini yitirdiği, sorularının cevabı bulunmaya çalışılacaktır.

Araştırma sonunda bulgular esas alınarak Antalya/Muratpaşa ilçesindeki liseleri kapsayacak şekilde 2023/24 Eğitim öğretim yılı ikinci yarısında liseler arası On Kök değer konulu En iyi resim, öykü ve şiir yarışması düzenlenecektir. Yarışmalardan elde edilen içerikler bir araya getirilip "Değerlerimiz ve Biz" isimli bir dergi çıkarılacaktır.

## 1. GİRİŞ

Felsefe, sosyoloji, psikoloji ve antropoloji olmak üzere diğer sosyal bilimlerin tamamında literatürün başat tartışma konusu değerlerdir. Değerler, yoğun olarak tartışılan ve sorgulanan bir konu olmasına rağmen henüz kavramsal olarak herkesin uzlaşacağı bir açıklığa kavuşmamıştır (Anar, 1983:8; Dilmaç, 2002).

Değerlerle ilgili tartışmalar; değerlerin tanımı, kaynağı, rölatif ya da mutlak olup olmadıkları, önem derecesi, nasıl ya da ne şekilde muhafaza edilmesi gerektiği devam eden

tartışma konularıdır. Değerlerin bireyin ve toplumun varlığı bakımından önemi ve nihayetinde bireylere değerlerin öğretilmesi, benimsetilmesi ve içselleştirmeleri amacıyla izlenecek doğru metodun hangisi olduğu da kısmen tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Yaşaroğlu'nun 2013'te yaptığı bir araştırmaya göre 'Milli Eğitim Sistemimizde tarihsel süreç içerisinde değerlerin öğretim programlarında yeterince yer almadığı sonucuna varılmıştır' (Yaşaroğlu, 2013). Değerler konusuna akademik çevre her zaman çok fazla ilgi duymuştur çünkü sosyal bilimciler insan davranışını değerlerle açıklanabileceğine inanmışlardır. Neredeyse bütün sosyal bilimciler değerleri birey ve grupları anlamak ya da açıklamada temel dayanak olarak kabul edip kullanmıştır (Feather, 1975,Zavalloni, 1980).

Değerler hem kuramsal hem günlük pratikler açısından hızla değişen dünyada kendine ait yeri arayan toplumumuzu yakından ilgilendirir. Baş döndürücü bir hızla değişip dönüşen sosyal ve ekonomik gelişmelerin kaçınılmaz sonucu olan toplumsal değişim toplumların bütünlüğünü tehdit eder duruma gelmiştir. Kaçınılmaz olarak toplumsal değişim beraberinde yeni toplumsal düzenlemeleri getirmektedir. Kabul etmek gerekir ki toplum yeni düzenleme ve değişimler karşısında ancak tutunabildiği değerlerle ayakta durabilecekti." (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 60) Değerler toplumsal değişimin zorunlu sonucu olan yeni düzenlemeler ve yeni düzenlemelere hem bireyin hem de toplumun uyum sağlaması açısından çok önemlidir (Anar, 1983: 9).

Değerin, mutlak bir sonucu ya da amacı ifade eden ve sosyal ilişkilerin hedefini önceleyen bir kavram olduğu noktasında fıkirselsel bir ortaklaşma olduğu söylenebilir.(Erdoğmuş, 1989: 55). Sosyolojik bakış açısına göre "değer, belli bir kişinin veya grubun, bilinen belli eylem ve davranış seçenekleri arasından açıkça veya kapalı biçimde bir tercih yapmasıdır" (Güvenç, 1976: 29-30).

Sosyolojik açıdan Değer, herhangi bir sosyal grubun ya da toplumun kendi ontolojik, birlik, işleyiş ve bekasını sağlamak için üyelerinin kahir ekseriyeti tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen, onların ortak duygu, düşünce, amaç ve çıkarını yansıtan temel ahlaki ilke veya inançlar bütünüdür. (Erdoğmuş, 1976: 115, Kızılcılık ve Ejder, 1992: 99).

Öteki bir ifade de ise değerler, bireylerin ya da sosyal grupların üzerinde uzlaştığı standartlar, inançlar veya moral ilkeler olarak ifade edilmektedir (Collins, 1991: 1694).

Bu tanımlardan yola çıkılarak değerlerin; bireylere yaşantılarında kılavuzluk ederek yol gösteren, toplumların ayırt edilmesini sağlayan, ortak bir potada kaynaşmasına imkân veren pekiştirici kuşatıcı ilkeler ve inançlar olduğu söylenebilir (Avcı, 2007: 21)

Tüm bu anlatılanların yanı sıra değerler, " neyin yanlış, neyin doğru, neyin iyi, neyin güzel, neyin kötü, neyin çirkin, neyin adil olduğu konusunda genel yargılara varma olanağı tanırlar. Toplum yaşamında hemen her şey, bu değerlere göre algılanır. Böylelikle bireyler yaşamın anlamını öğrenirler." (Güven, 1999: 163). Değerler yaşamın anlamının öğrenilmesine varana dek insan hayatını derinden etkileyen olgular olarak karşımıza çıkar, değerlerin olmadığı sosyal hayat neredeyse imkânsız gibidir. İşte bu sebeple insani tutumları toplumsal değerlerle tanımlamak gerekir. Toplumsal değerleri de, karşıt olarak, tutumlar, bireysel tercih ya da güdülerle tanımlamak zorunluluğu vuku bulmaktadır. (Anar, 1983: 10) Kısacası sosyal değerler, bir gruba veya topluluğa üye olan bireylerin müşterek duygu ve fikirlerini yansıtan genelleşmiş ahlaki inanışlardır. Değerler her bir insanın düşünce, tutum ve davranışlarında bir ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bunlarla birlikte diyebiliriz ki değerler, bir gruba ait üyelerin tamamı tarafından kabul ve tasdik edilmiş, genelleştirilmiş inançlar bütünüdür.

Bazı görüşlere göre değerler iki grup olarak sınıflandırılabilir; **Pragmatik değerler ve ideal değerler**. Pragmatik değerler, toplumu meydana getiren üyelerin sosyal hayatlarını devam ettirebilmek için birbirine muhtaç oldukları düşüncesinden kaynaklanan, hem bireyin hem de

grubun yarar sağlaması esasına dayanan, uygulanma şansları ya da olanakları ideal değerlerden daha ziyade olan inançlardır. Örneğin tembel olmamak, çalışkan olmak, başkalarının canına, malına ve namusuna tecavüz etmemek, güvenilir insan olmak gibi. İdeal değerler ise, “kendine yapılmasını istemediğini başkasına yapma, kendini sevdiğin gibi başkasını da sev”, “Tüm insanlar kardeştir” gibi pratikte uygulanabilme ihtimali faydacı değerlerden daha az, soyut, hayali ve ideal beklentilere dayalı inanışlardan meydana gelmektedir (Erdoğan, 1989: 55).

Bu bilgiler ışığında Milli Eğitim Bakanlığının 2012 yılında yayınladığı ‘On Kök Değer’ e bakacak olursak bu değerlerin ağırlıkla faydacı olmaktan çok ideal değerler olduğunu görürüz.. Vatanseverlik, Sevgi, Yardımsızlık,,dostluk sorumluluk, sabır gibi değerler toplumda karşılıklı fayda sağlayan, pratik hayatta hemen sonuç veren değerler değildir. Bu değerler daha çok uzun vadede topluma anlam kazandıran ve toplumu bir arada tutan değerlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı 2010 yılında yayınladığı bir genelgeyle değerler eğitiminin okullarda uygulamasından hedeflediği davranışları şu şekilde sıralamıştır:

### **Değerler Eğitiminin Amacı:**

Değerler eğitimi ile yalnızca öğrencilerin değerler hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmamalıdır. Asıl amaç öğrendiği değerleri, yaşam biçimi haline getiren öğrenciler yetiştirmek olmalıdır. Öğrenilen değer davranış haline dönüşmelidir. Değerler öğrencinin kişilik ve karakter oluşumunda yapı taşları olmalıdır. Esas olan değer yaşam biçimine dönüşmesidir. Değerlerin davranış özelliğine dönüşmesini sağlamak, günlük yaşama yansıtılmak esas alınmalıdır.

### **Değerler Eğitimi Hedefleri:**

- Öğrencilere temel insanî değer ve erdemlerin insani davranış olarak kazandırılması,
- Toplumsal değerlerin okul ortamında yaşantılarla pekiştirilmesi
- Öğrencilere sorumluluk duygusu ve sorumluluk alma davranışının aktarılması.
- Kültürel değerlerimizin anlatılarak güçlendirilmesi,
- Okul çevresindeki sosyal yaşamın ahlaki etik değerlere uygun biçimlendirilmesi
- “Ahlaka dayalı disiplin” kavramının yerleştirilmesi.
- Öğrencilerde ahlaki ve insani bir grup/toplum bilincinin oluşturulması.

Gerek literatürde akademik çalışmaların gösterdiği sonuçlar ve değerlerin önemi ve toplum açısından gerekliliği, gerekse Milli Eğitim Bakanlığının kurumsal hedefleri değerlerin ve değer eğitiminin önemini çok net ortaya koymaktadır. Değerlerin kazanılmasının önem derecesi bu denli yüksek iken, öğrencilerin ne ölçüde bahse konu değerleri kazandığını bulmak ve geri dönüt almak o derece önemli olmalıdır. On Kök Değerin kazanım düzeyinin araştırıldığı bu çalışmada, bu güne kadar eksik kalmış olan geri dönüt basamağına dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Değerlerin kazanım düzeyleri belirlenerek eksik kalan süreç için küçük te olsa bir katkı sunmak amaçlanmıştır.

## **2. YÖNTEM**

Değerler eğitiminde kazanılması hedeflenen (10) On Kök Değerle ilgili katılımcıların tutumunu yansıtacak bir ölçek getirilmiştir. Birinci etapta ölçeğin anlaşılabilirlik ve güvenilirliği dokuzuncu sınıfa giden 50 gönüllü katılımcı ile test edilmiştir. Araştırmaya konu olan On Kök Değerden her birisi için katılımcıların tutumunu yansıtacak üç soru oluşturulmuştur. On Kök Değerden her biri için üç soru, toplamda otuz sorudan oluşan bir ölçek meydana getirilmiştir. Çalışmada katılımcıların ifadelerine ilişkin algılarını tespit etmek adına uygulanan ölçek

uygulamasında katılımcıların verdikleri yanıtlar incelenmiş, ölçeğin genel olarak güvenilirlik düzeyinin 0,94 seviyesinde olduğu görülmüştür. Araştırmada likert tipi ölçek kullanılmış elde edilen veriler bağımsız örneklem ‘ t ’ testi ile SPSS 25.00 programıyla sonuçlandırılmıştır. Alt boyutlardaki puanlarının yüksek olmasının o konudaki algının yüksek olacağına göstergesi olarak ifade edilmiştir. Ortalama puan ise alt boyutlarda maksimum 5 minimum ise 1 düzeyindedir. Bu bağlamda sınavlı ve sınavsız liselerde eğitim gören katılımcıların hesaplanmış olan kritik karar verme değerine göre (p değeri) anlamlı olarak farklı veya benzer olduklarına karar verilmiştir. Her iki grupta da eşit olarak 105 öğrenci toplamda da 6 lise ve 210 katılımcı çalışmaya dâhil edilmiştir.

Verilen cevaplar:

/ ‘Her zaman 5 puan’ / ‘Sıklıkla 4 puan’ / ‘Bazen 3 puan’ / ‘Nadiren 2 puan’ / ‘Hiç 1 puan’ /  
İle değerlendirilmiştir.

**Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2012 yılında yayınladığı On Kök Değer’den yola çıkarak geliştirilen ölçek şu şekildedir:**

**1.Değer: ‘Yardımsızlık’**

- Şehrinizde yaşanacak bir afette, afetzedelere yardım için gönüllüler ekibinde yer almak ister misiniz?
- Yemeğinizi, yiyeceği olmayan birisi ile paylaşır mısınız?
- Yaşadığınız şehrin bütçesinden fakir ve yoksullara yardım edilmesini onaylıyor musunuz?

**2.Değer: ‘Vatanseverlik’**

- Başka bir ülkede yaşamaktansa, yaşam koşulları daha zor olduğu halde kendi ülkenizde kalmayı tercih eder misiniz?
- Bayrağınızı ve istiklalinizi korumak için gerekirse hayatınızı tehlikeye atar mısınız?
- Ülkemizin orman ve denizleri yok olmasın diye çalışan sosyal sorumluluk gruplarında görev almak ister misiniz?

**3.Değer: ‘Dürüstlük’**

- Zarar göreceğinizi bildiğiniz halde doğruyu söyler misiniz?
- ”Köprüden geçinceye kadar ayıya dayı demek” sizce yanlış mıdır?
- Dürüst insanların uzun vadede karlı çıkacağına inanıyor musun?

**4.Değer: ‘Adalet’**

- Yakın akraba ve tanıdıklara ayrıcalık yapılmadan yöneticilik yapılabileceğine inanıyor musunuz?
- ‘Bal tutan parmağını yalar’ atasözünü yanlış buluyor musunuz?
- Engelli bireylere sınavlarda ek süre verilmesi sizce doğru mu?

**5.Değer: ‘Dostluk’**

- Küsmüş iki arkadaşınızı barıştırmak için zamanınızı ayırır mısınız?
- Zor gününde arkadaşınız için vakit ayırıp ona destek olur musunuz?
- Sizi dost olarak gören arkadaşlarınız var mı?

**6.Değer: ‘Sevgi’**

- Sevginin insanları iyileştiren bir yanı olduğuna inanıyor musunuz?
- Bir işi sevgiyle yapmanın başarı şansını artıracağına inanıyor musunuz?
- Sevdiklerinize, sevginizi gösterir misiniz?

#### 7.Değer: ‘Saygı’

- Fikirlerine katılmasanız bile, insanları dinleyip anlamaya çalışır mısınız?
- Dili, dini, rengi ve cinsiyeti ayrı olan insanlarla karşılıklı saygı içinde yaşayabileceğinize inanıyor musunuz?
- Galip gelen rakibinizin başarısını kutlar mısınız?

#### 8.Değer. ‘Özdenetim’

- Kendinizi eleştirip, eksikliklerinizi tamamlamaya çalışır mısınız?
- Amacınızı gerçekleştirmek için plan yapıp o plana uyar mısınız?
- Güçlü ve zayıf yönlerinizle ilgili bir fikriniz var mı?

#### 9.Değer. ‘Sorumluluk’

- Yeri ve zamanı geldiğinde sorumluluk alabilir misiniz?
- Başarısız olunan bir işin sonunda istifa etmek sizce doğru mudur?
- Bir öğrenci olarak sorumluluklarınızı tam olarak yerine getiriyor musunuz?

#### 10.Değer. ‘Sabır’

- ‘Sabreden derviş muradına ermiş’ atasözünü doğru buluyor musunuz?
- Sabretmenin zaman kaybı değil de bir erdem olduğuna inanıyor musunuz?
- Kendinizi sabırlı biri olarak görüyor musunuz?

#### Veri analiz yöntemleri

Çalışmada alt boyutlara ait değerler ortalama  $\pm$ standart sapma şeklinde ( $X \pm s.s.$ ) verilmiştir. Sınavlı ve sınavsız okullardaki değerlendirmelerin farklı olup olmadığı bağımsız örneklem ‘t’ testi ile incelenmiştir. Çalışmada 0,05 düzeyindeki ‘p’ değerleri anlamlı olarak kabul edilmiş olup analizler SPSS 25.00 programı ile sonlandırılmıştır.

#### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Antalya Muratpaşa ‘da bulunan 15 devlet lisesinde dokuzuncu sınıfa giden öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Örneklem olarak ise Antalya Muratpaşa ‘da üç proje lisesinde 105 öğrenci ve üç düz Anadolu lisesindeki 105 öğrenciden oluşmaktadır. Toplamda 210 öğrenciyle çalışma tamamlanmıştır

#### 4. BULGULAR

Çalışmada **sınavlı** grup, akademik başarısı yüksek katılımcıları gösterirken, **sınavsız** grup akademik başarısı düşük katılımcıları göstermektedir.

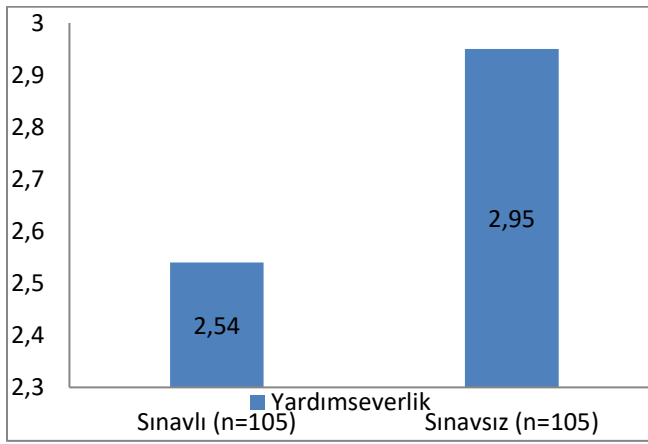
Tablo1: **Yardımseverlik** düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi

	Grup	P
--	------	---

	Sınavlı (n=105)	Sınavsız (n=105)	
	X±s.s.	X±s.s.	
<b>Yardımseverlik</b>	2,54±0,44	2,95±0,45	0,02*

\*\*Bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır, \*0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Çalışmada sınavlı ve sınavsız liselerde eğitim gören katılımcıların yardım severlik algı düzeylerinin farklı olduğu ve sınavsız liselerdeki öğrencilerin yardımseverlik düzeylerinin sınavlı lise öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (p=0,02, p<0,05).



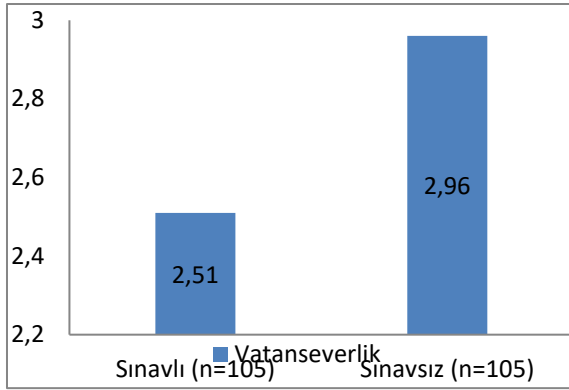
**Şekil 1: Yardımseverlik düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi**

**Tablo2: Vatanserverlik düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi**

	Grup		p
	Sınavlı (n=105)	Sınavsız (n=105)	
	X±s.s.	X±s.s.	
<b>Vatanserverlik</b>	2,51±0,54	2,96±0,49	0,03*

\*\*Bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır

Çalışmada sınavlı ve sınavsız liselerde eğitim gören katılımcıların vatanserverlik algı düzeylerinin anlamlı şekilde farklı görülmüştür. Sınavsız liselerdeki öğrencilerin vatanserverlik düzeylerinin sınavlı liselere göre daha yüksek düzeylerde olduğu görülmüştür (p=0,03, p<0,05).



**Şekil2: Vatanseverlik düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi**

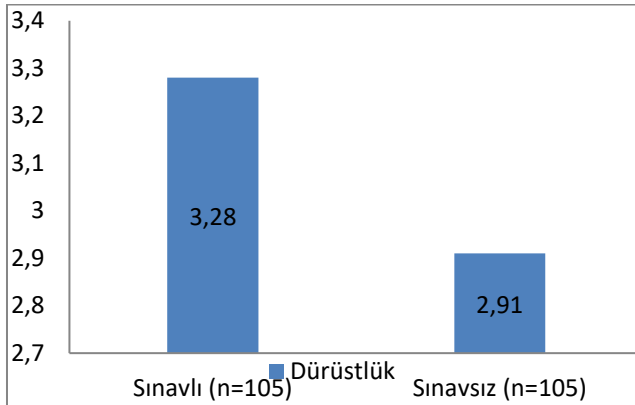
**Tablo3: Dürüstlük düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi**

	Grup		P
	Sınavlı (n=105)	Sınavsız (n=105)	
	X±s.s.	X±s.s.	
<b>Dürüstlük</b>	3,28±0,69	2,91±0,57	0,01*

\*\*Bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır

Çalışmada sınavlı ve sınavsız liselerde eğitim gören katılımcıların dürüstlük algı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür. Sınavlı liselerdeki öğrencilerin dürüstlük düzeylerinin sınavsız liselere göre daha yüksek düzeylerde olduğu ( $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ).

291



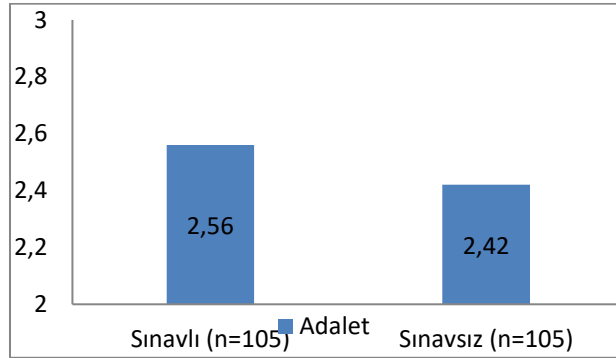
**Şekil 3: Dürüstlük düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi**

**Tablo4: Adalet düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi**

	Grup		p
	Sınavlı (n=105)	Sınavsız (n=105)	
	X±s.s.	X±s.s.	
<b>Adalet</b>	2,56±0,74	2,42±0,51	0,19

\*\*Bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır,\* 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Çalışmada sınavlı ve sınavsız liselerde eğitim gören katılımcıların adalet algı düzeylerinin anlamlı şekilde farklı olmadığı görülmüştür ( $p=0,19$ ,  $p>0,05$ ).



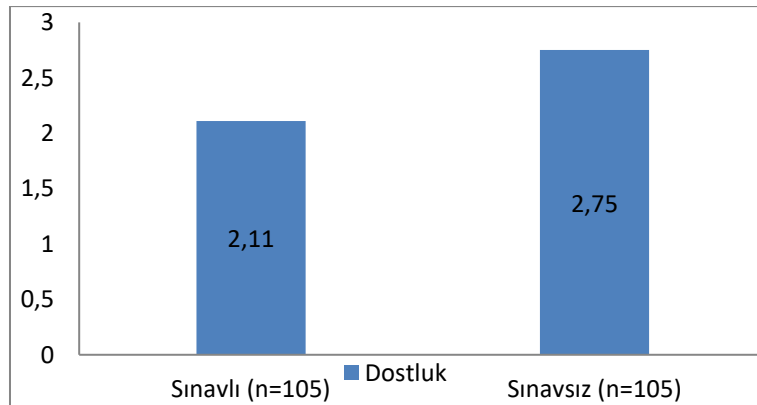
Şekil 4: Adalet düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi

Tablo5: Dostluk düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi

	Grup		P
	Sınavlı (n=105)	Sınavsız (n=105)	
	X±s.s.	X±s.s.	
<b>Dostluk</b>	2,11±0,53	2,75±0,46	0,01*

\*\*Bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır,\* 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Çalışmada sınavlı ve sınavsız liselerde eğitim gören katılımcıların Dostluk algı düzeylerinin anlamlı şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ). Sınavsız liselerde eğitim gören katılımcıların dostluk algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.



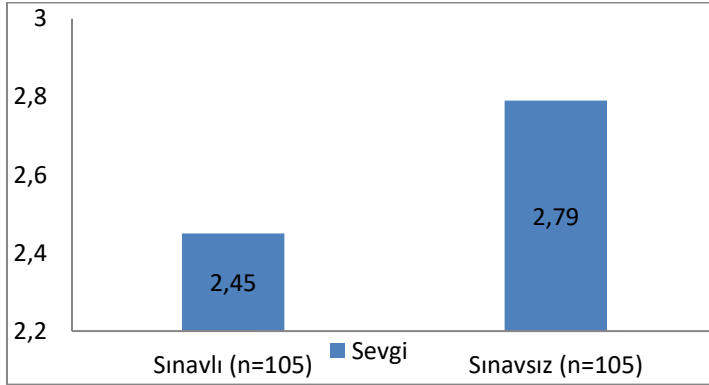
Şekil 5: Dostluk düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi

Tablo 6: Sevgi düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi

	Grup		p
	Sınavlı (n=105)	Sınavsız (n=105)	
	X±s.s.	X±s.s.	
<b>Sevgi</b>	2,45±0,59	2,79±0,61	0,04*

\*\*Bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır

Çalışmada sınavlı ve sınavsız liselerde eğitim gören katılımcıların sevgi konusunda algı Düzeylerinin farklı olduğu görülmüştür. Sınavsız liselerdeki öğrencilerin sevgi algı düzeylerinin sınavlı liselere göre daha yüksek olduğu görülmüştür ( $p=0,04$ ,  $p<0,05$ ).



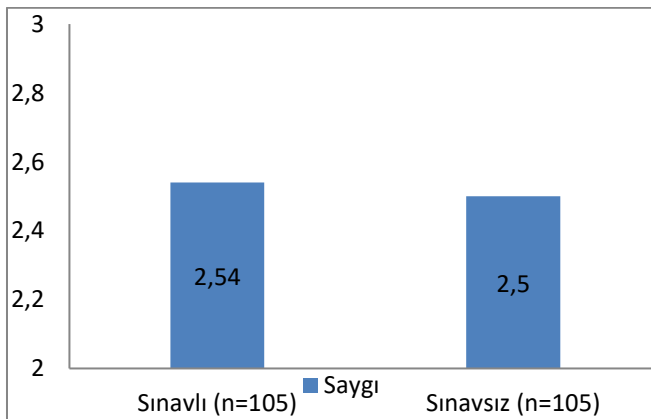
Şekil 6: Sevgi düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi

Tablo 7: Saygı düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi

	Grup		p
	Sınavlı (n=105)	Sınavsız (n=105)	
	X±s.s.	X±s.s.	
Saygı	2,54±0,61	2,50±0,55	0,81

\*\*Bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır,\* 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Çalışmada sınavlı ve sınavsız liselerde eğitim gören katılımcıların saygı algı düzeylerinin anlamlı şekilde farklı olmadığı görülmüştür ( $p=0,81$ ,  $p>0,05$ ).



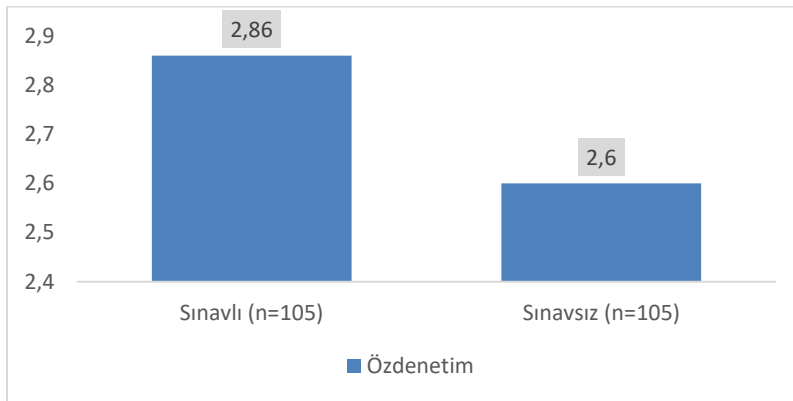
Şekil 7: Saygı düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi

**Tablo 8: Özdenetim düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi**

	Grup		P
	Sınavlı (n=105)	Sınavsız (n=105)	
	X±s.s.	X±s.s.	
Özdenetim	2,86±0,65	2,60±0,58	0,04*

\*\*Bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır,\* 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

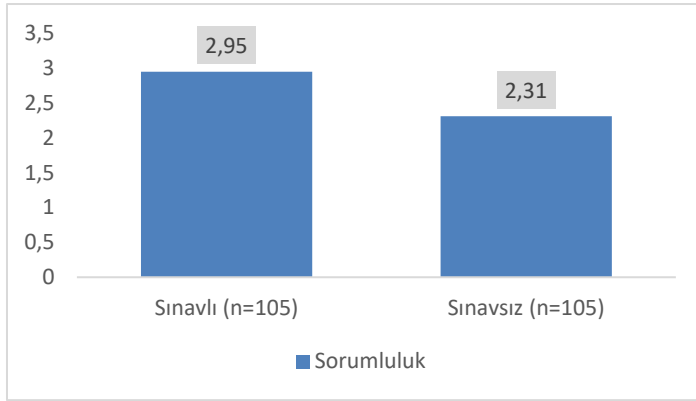
Çalışmada sınavlı ve sınavsız liselerde eğitim gören katılımcıların özdenetim algı düzeylerinin farklı olduğu görülmüştür Sınavlı liselerdeki öğrencilerin özdenetim algı düzeylerinin sınavsız liselere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (p=0,04, p<0,05).

**Şekil 8: Özdenetim düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi****Tablo 9: Sorumluluk düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi**

	Grup		P
	Sınavlı (n=105)	Sınavsız (n=105)	
	X±s.s.	X±s.s.	
Sorumluluk	2,95±0,59	2,31±0,58	0,01*

\*\*Bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır,\* 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Çalışmada sınavlı ve sınavsız liselerde eğitim gören katılımcıların sorumluluk düzeylerinin farklı olduğu görülmüştür Sınavlı liselerdeki öğrencilerin sorumluluk algı düzeylerinin sınavsız liselere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (p=0,01, p<0,05).



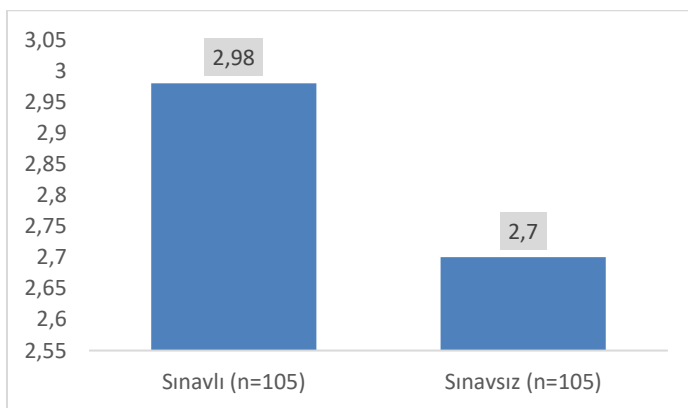
Şekil 9: Sorumluluk düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi

Tablo 10: Sabır düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi

	Grup		P
	Sınavlı (n=105)	Sınavsız (n=105)	
	X±s.s.	X±s.s.	
Sabır	2,98±0,68	2,70±0,58	0,04*

\*\*Bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır,\* 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Çalışmada sınavlı ve sınavsız liselerde eğitim gören katılımcıların Sabır algı düzeylerinin farklı olduğu görülmüştür. Sınavlı liselerdeki öğrencilerin Sabır düzeylerinin sınavsız liselere göre daha yüksek olduğu görülmüştür ( $p=0,04$ ,  $p<0,05$ ).

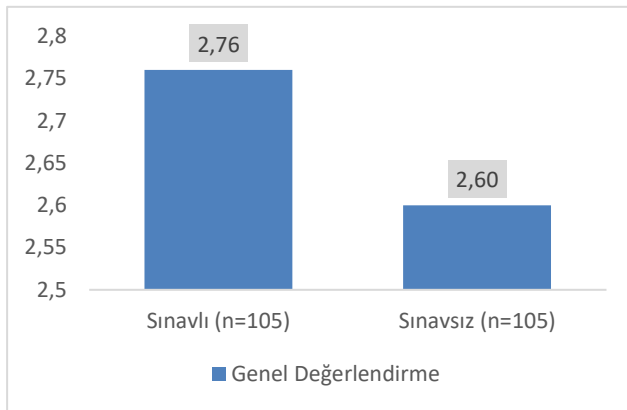


Şekil 10: Sabır düzeylerinin sınavlı ve sınavsız liselerde incelenmesi

**Tablo 11: Genel Değerlendirme**

	Grup		P
	Sınavlı (n=105)	Sınavsız (n=105)	
	X±s.s.	X±s.s.	
Genel Değerlendirme	2,76±0,31	2,60±0,26	0,11

\*\*Bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır,\* 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık



Çalışmada sınavlı ve sınavsız liselerde eğitim gören katılımcıların tüm konular baz alındığındaki genel değerlendirme düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Genel değerlendirme düzeylerinin farksız olduğu görülmüştür (p=0,11, p>0,05)

**Şekil 11: Genel Değerlendirme****Tablo 12: Değerlendirme Puanlarının gruplardaki genel özeti**

	Grup	
	Sınavlı (n=105)	Sınavsız (n=105)
<b>Yardımseverlik</b>	Düşük	Yüksek
<b>Vatanseverlik</b>	Düşük	Yüksek
<b>Dürüstlük</b>	Yüksek	Düşük
<b>Adalet</b>	Benzer	Benzer
<b>Dostluk</b>	Düşük	Yüksek
<b>Sevgi</b>	Düşük	Yüksek
<b>Saygı</b>	Benzer	Benzer
<b>Özdenetim</b>	Yüksek	Düşük
<b>Sorumluluk</b>	Yüksek	Düşük
<b>Sabır</b>	Yüksek	Düşük

\*Düşük veya yüksek istatistiksel olarak değerlendirmelere göre alınmıştır

\*\*Benzer olan değerlendirmelerde anlamlı farklılık olmayan konulardır.

## 5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulgularına bakıldığında, Akademik başarısı düşük öğrencilerin akademik başarısı yüksek öğrencilere oranla **yardımseverlik, dostluk, vatanseverlik ve sevgi** tutumlarının anlamlı derecede yüksek farklılık gösterdiği görülmektedir. İki grup şeklinde ele aldığımız katılımcılardan bir diğer grup olan Akademik başarısı yüksek öğrenciler ise **özdenetim, sorumluluk, sabır ve dürüstlük konularında** daha yüksek tutum düzeyine sahip çıkmıştır.

Akademik başarısı yüksek öğrencilerin özellikle **vatanseverlik, dostluk, yardımseverlik ve sevgi** kavramlarında tutum düzeylerinin düşük olmasını aşırı rekabetçi sınıf içi ortamdaki kaynaklandığını düşünmekteyiz. İlkokul birinci sınıftan başlayarak etüt merkezleri ve dersanelere giden, her zaman yüksek rekabet gerektiren ortamlarda bulunan öğrenciler, maalesef kendi sınıf arkadaşlarını akran, arkadaş, dost olmaktan çok rakip olarak görme eğilimindedir. Yaşanan aşırı rekabet ortamı ve yoğun ders programları öğrencilerin hem sosyalleşmesine hem arkadaş dost edinmesine engel olmuş görünmektedir. Sosyalleşmemiş, arkadaşlık ve dostluk ilişkileri geliştirememiş öğrenciler, sevgisini göstermekte ve paylaşmakta eksik kalmıştır. Sınıf içi rekabet ve sınav odaklı eğitimin öğrencilerde bu yönde yaratacağı tahribatla ilgili literatürde çok fazla çalışma vardır. (*Campbell ve Twenge'in (2010) akt., Yılmaz, 2014*) çalışmasında rekabetçi ve düzey belirleyici eğitim sisteminin çocuklarda empati duygusunu yok ettiğini narsis kişilik özelliklerini büyüttüğünü tespit etmiştir. Öğrencileri sınıflayan bu yöntem doğrudan doğruya insan ilişkilerine de yansımaktadır. Okul sisteminin ortaya koyduğu bu “düzeyler”(sınıf içi rekabet ve sınav odaklılık) ötekini dinlemeyi, anlamayı, acılarına ortak olmayı, sevmeyi, sevgiyi paylaşma becerisini yok etmiştir. Narsisizmi, kibir, üstünlük ve bencillik duygusunu büyütüştür. Bencilliği, ayrıcalıklığı kamçılayan rekabetçi yöntem, öğrencileri kötü etkilemiş ve sadece “kazanmaya” odaklanarak insan ilişkilerini de bozmuştur. *Campbell ve Twenge'in* Bu araştırması sınav sistemi ve sınıf içi rekabet ortamına maruz kalan öğrencilerin insan ilişkilerinde başarısız olacağını ortaya koymuştur. Unutmamak gerekir ki rekabet, iki ya da daha fazla bireyin paylaşamayacak hedef ya da hedefler uğruna çabaladığı, genellikle birinin kazandığı ve birinin kaybettiği bir yarışmadır. Rekabetin bir diğer acı yanı, bir hedefin olması, yarışın kazanan ve kaybedenle sonuçlanmasıdır. (Cantador ve Conde, 2010) İşte bu durumun, dostluk, paylaşma, sevgi ve vatanseverlik gibi değerlerden öğrencilerin uzaklaşmasına yol açtığı söylenebilir.

Elde ettiğimiz bulgular ve daha önce yapılan benzer araştırmalar ışığında bir değerlendirme yaptığımızda, akademik başarıyı yakalamak uğruna dostluk, yardımseverlik, işbirliği yapma ve sevgi gibi değerlerin feda edildiğini söyleyebiliriz. Ayrıca sınav odaklı eğitim sistemi ve buna bağlı gelişen sınıf içi rekabet, öğrencileri Narsizme, bencillığe ve yalnızlığa sürüklemektedir. Değerler eğitiminin konu edindiği on kök değer, sadece eğitsel teorik çalışmalarla değil yeteri ve gereği kadar iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamıyla da yakından ilgilidir. Sınav odaklı eğitim anlayışı devam ettiği sürece öğrenci, veli ve eğitim kurumlarıyla eğitimciler sınıf içi rekabetten olumsuz etkilenmeye devam edecektir.

Araştırmamızda elde ettiğimiz önemli bir diğer bulgu, akademik başarısı düşük öğrencilerin, **Özdenetim, Sorumluluk, Sabır** kavramlarında diğer gruba göre düşük tutum düzeyinde çıkmasıdır. Akademik başarı düzenli bir biçimde ders çalışmayı, planlı ve programlı olmayı, dersler konusunda sorumluluk almayı, özdenetim ve sabırla çalışmayı gerektirmektedir. Bu bakımdan akademik başarısı düşük öğrencilerin tutum düzeylerinin bu değerlerde düşük seviyede kalması bize bir tesadüf değildir. Başarılı olmak önceden belirlenen amaçlara ulaşma ve arzu edileni elde etme olarak tanımlanabilir. Eğitim açısından düşünülecek olursa başarı

hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirtaş ve Güneş, 2002). Başka bir deyişle bir öğrencinin programdaki hedef davranışları sergilemesi demektir.

Akademik başarının öğrenme hızı, zekâ gibi bilişsel faktörlerle de tabii ki yakından ilgisi vardır. Öğrencinin benlik saygısı, kişiliği, Öz-denetimi ve ders çalışma alışkanlıkları, anne baba tutumu, okul yönetici ve öğretmen yeterliliği gibi çevresel etmenlerle ilişkili olduğu birçok araştırma tarafından belirlenmiştir (Arıcı, 2007; Howie ve Pieteron, 2001; Şevik, 2014; Wang, 2004). Literatürdeki bu minvalde araştırmaların içeriğine bakacak olursak, **Özdenetim, Sabir ve Sorumluluk** kavramlarının akademik başarı için önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Elde edilen bulgulardan yola çıktığımızda, değerlendirme Puanlarının gruplardaki genel özeti bize, **Vatanseverlik, Yardımseverlik, Dostluk ve Adalet** kavramlarının öncelikli çalışma konusu olarak ele alınması gerektiğini göstermiştir. Her iki grup için de bu dört kök değer ile ilgili öğrencilerin tutumlar hedeflenen düzeyin ancak yarısına denk gelmektedir.

Yapılan araştırma göstermiştir ki, sekiz yılı kapsayan temel eğitimin sonunda akademik başarısı yüksek olan öğrenciler de, düşük olan öğrenciler de istenen seviyeden uzaktadır. Akademik başarısı yüksek öğrencilerin değerlerle ilgili kazanımlarının yüksek olduğu yönündeki genel kanının bir yanığı olduğu, akademik açıdan çok yüksek başarı gösteren öğrencilerin değerler açısından aynı başarıyı gösteremediği anlaşılmıştır.

Millî Eğitimin hedefindeki On Kök Değer in kazandırılması ve hedeflenen seviyeye ulaşılması için daha çok ve daha kapsamlı çalışmalar yapması gerekmektedir. Okulların ve eğitim sisteminin kısacası eğitim ortamının Değerleri yaşatacak ve geliştirecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Düzey belirleyici ve sınav odaklı anlayışın olumsuz etkileri iyi hesaplanmalıdır.

Bu durumda “ Geri bildirimlessiz, ölçme ve değerlendirmessiz bir eğitim sistemi olamayacağına göre, karar verilmesi gereken en hayati konu, iyi bir sınav sisteminin nasıl olacağını hesaplamaktır (Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi 2016, 6 ,2) Uzun sürece yayılmış, ders notlarını da içeren bir sınav sistemi ve puanlaması öğrenci ve ailelerin üstündeki sınav baskısını hafifletecek, sınıf içi rekabetin olumsuz etkilerini azaltacaktır.

## 6. ÖNERİLER

Akademik başarı ile değerler eğitimi arasında nasıl bir ilişki olduğunu sorgulayan bu araştırma, değerler eğitimine dair kazanımların, akademik başarıya bağlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akademik başarısı yüksek öğrencilerle, akademik başarısı düşük öğrencilerin farklı değerlere farklı tutumlar sergilediği anlaşılmıştır. Dokuzuncu sınıf öğrencileri arasında oluşan bu ayrışmanın, hangi değişkenlere bağlı olarak nasıl şekillendiği ayrı bir araştırma konusu olabilir.

1. Öğrencilerin geldikleri ailelerin sosyo-ekonomik durumuna bağlı olarak değerlere bağlılık değişkenlik gösterebilir mi?
2. Devlet okulundan gelen öğrencilerle özel kolejlerden gelen öğrenciler arasında da değerler eğitimi bakımından bir farklılık var mıdır?
3. Dokuzuncu sınıf öğrencileri arasında oluşan bu farklılık 12.sınıfın sonunda hangi yönde değişmektedir?
4. Ailelerin eğitim düzeyi oluşan bu farklılıkta bir etken olabilir mi?

Bir başka araştırmanın konusu olabilecek bu sorular, değerler eğitimi açısından araştırılacak önemde görülmektedir

## 7. KAYNAKÇA

- Kırbaşoğlu Kılıç, Çağlar Yaprak Gül, 2021, Divan-ü Lügat-it Türk'te Eğitsel Değerler
- Erdoğan, 1976: 115, Kızılcılık ve Ejder, 1992: 99. değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri
- Saygın ve Saygın, 2016, Negatif Limanlardan Pozitif Sulara
- Eğitimde Kuram ve Uygulama, Vefa Taşdelen, 2003
- <https://www.degerlergitimi.gen.tr/okullarda-degerler-egitimi-uygulamaları/>Erişim Tarihi: 10.10.2023
- Değerler eğitimi etkinlik kitabı, 2012 MEB Yayınları.
- Divan-ü Lügati 'it Türk'te Eğitsel Değerler Yıl 2018, Cilt 1, Sayı 1, 39 - 58, 15.12.2018
- Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi 2016, 6 (2), 345-356. Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
- Erol, Eren (1996). Yönetim ve Organizasyon. İstanbul. Beta yayınları, No:401.
- Eğitim-sen (1998). Demokratik Eğitim Kurultayı Ankara 2-6 Şubat 1998.
- public et la décentralisation: a jour au 1 er septembre 1989. Paris: Berger-Levrault
- Ferrez, Jean., Périé, René (1989). Code Pratique de l'éducation nationale: l'enseignement
- Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi Yıl 3, sayı 3, Yaz 1997, ss.299-308.
- Gedikoğlu, Tokay (1997). "Eğitim Yönetimi Dün, Bugün ve 2000'li Yıllara Doğru"
- Gözüböyük, Şeref (1988). Yönetim Hukuku. Ankara Sevinç Matbaası, 2.baskı
- Kabadayı, Reşide (1993),. "Yönetimde Katılma, Türk Yönetimi ve Eğitim Yönetimi" Çağdaş Eğitim Dergisi. Yıl 18, sayı 190, (Temmuz-Ağustos 1993) ss.22-24.
- Kaya, Yahya Kemal (1989). İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni bir Bakış Eğitimde Model Arayışı Ankara, Bilim Yayınları.
- BELET, Dilek ve Handan DEVECİ (2008). Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Açısından İncelenmesi, VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 2-4 Mayıs 2008, Çanakkale.
- BOLAY, S. H. (1997). Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü, Ankara: Akçağ Basım Yayın.
- CEVİZCİ, A. (1999). Paradigma Felsefe Sözlüğü, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- DİLMAÇ, B., ERTEKİN, E., YAZICI, E., (2009). "Değer Tercihleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Değerler Eğitimi Dergisi, 7(17):

**Makale Geliş Tarihi**

15.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

## MÜLTECİLERE YÖNELİK ŞİDDET

**Nazmiye ARDUÇ**

Dr. Öğr. Üyesi, Doğu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul,  
Türkiye

**Orcid ID: 0009-0009-2734-9214**

### Özet

Mülteciler, savaş, iç çatışmalar, doğal afetler ve ekonomik krizler gibi çeşitli nedenlerle kendi ülkelerinden ayrılmak zorunda kalan bireylerdir. Bu süreçte, evlerini terk eden mülteciler, yeni bir yaşam kurma umuduyla farklı ülkelere sığınmakta, ancak sıklıkla ayrımcılık, önyargı ve şiddet gibi ciddi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Mültecilere yönelik şiddet, hem ev sahibi toplumların hem de mültecilerin güvenliğini tehdit eden, karmaşık ve çok boyutlu bir sorundur. Bu çalışma mültecilerin maruz kaldığı şiddeti, literatür bulguları ışığında ele almaktadır. Araştırmanın sonucuna göre mülteciler, göç ve yerleşim süreçlerinde fiziksel, toplumsal cinsiyet ve ekonomik şiddetle karşılaşmaktadır. Kadınlar ve çocuklar, bu süreçlerde daha savunmasız olup, koruma eksiklikleri ve şiddetle mücadele önlemleri önemlidir. Ulusal ve uluslararası stratejilerle şiddet önlenmeli ve mültecilerin entegrasyonu desteklenmelidir.

300

**Anahtar Kelimeler:** Göç, Mülteci, Şiddet.

### Abstract

Refugees are individuals who are forced to leave their home countries for various reasons such as war, internal conflicts, natural disasters and economic crises. During this process, refugees who leave their homes seek refuge in different countries with the hope of establishing a new life, but they often encounter serious problems such as discrimination, prejudice and violence. Violence against refugees is a complex and multidimensional problem that threatens the security of both host societies and refugees. This study examines the violence that refugees are exposed to in light of literature findings. According to the results of the research, refugees encounter physical, gender and economic violence during the migration and settlement processes. Women and children are more vulnerable in these processes, and measures to combat protection deficiencies and violence are important. Violence should be prevented with national and international strategies and the integration of refugees should be supported.

**Keywords:** Migration, Refugee, Violence.

### GİRİŞ

Göç, insanların coğrafi olarak hareket etmesi ve bu hareketin nüfus dinamiği üzerindeki etkileriyle tanımlanabilir (Emiroğlu ve Aydın, 2003: 341). Bu hareket, bireylerin ya da grupların, sembolik ya da siyasal sınırları aşarak yeni yerleşim alanlarına ve toplumlara kalıcı olarak yönelmelerini içerir (Marshall, 1999: 685). Mülteci ise, milliyeti, dini, ırkı veya siyasi görüşü nedeniyle zulme uğrama tehlikesiyle karşı karşıya kalan ve haklı sebeplerle kendi

ülkesini terk eden, vatandaşı olduğu ülkenin koruma haklarından faydalanamayan ya da bunları kabul etmeyen kişilere verilen isimdir (Altınışik ve Yıldırım, 2002: 7-9). 21. yüzyılda göç, yalnızca dünya çapında göçmen sayısının (284 milyon uluslararası göçmen ya da dünya nüfusunun %3'ü) yüksekliğiyle değil, daha da önemlisi yaygınlığıyla küresel bir fenomen haline gelmiştir. Dünyanın her bölgesi ve ülkesi, göç akışlarından etkilenmektedir; tüm ülkeler ya göçmen göndermekte, ya almakta ya da bu süreçte bir geçiş noktası olarak yer almaktadır. Çoğu ülke, bu üç sürecin her birinde belirli bir seviyede rol oynamaktadır (Wihtol de Wenden, 2023: 1). Ancak mültecilerin sayısındaki artış, bazı kesimlerde hoşnutsuzluk ve gerilimlere yol açmıştır. Bu durum, mültecilere yönelik şiddet olaylarının artmasına neden olmuştur. Özellikle, mültecilerin ekonomik ve sosyal kaynaklar üzerindeki etkileri, yerel halk arasında rekabet duygusunu tetikleyerek şiddet olaylarını körüklemektedir. Mültecilere yönelik şiddet, sadece fiziksel saldırılarla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda psikolojik baskılar, ayrımcı söylemler ve sosyal dışlanma gibi çeşitli biçimlerde de kendini göstermektedir (Kaya, 2020: 231). Bu bağlamda bu araştırma, mültecilerin maruz kaldığı şiddeti, literatür bulguları ışığında ele alarak, hem bireysel hem de toplumsal düzeydeki etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemeyi hedeflemektedir.

## ŞİDDETİN TANIMI VE TÜRLERİ

Şiddet, insanlığın tamamını ilgilendiren bir kavram olmasına rağmen, küresel düzeyde üzerinde uzlaşmış tek bir tanımı bulunmamaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO) göre şiddet, kişinin kendisine, başka bir bireye, gruba veya topluluğa karşı ölüm, yaralanma, ruhsal travma, gelişimsel bozukluk gibi sonuçlara yol açabilecek fiziksel zorlamanın, güç kullanımının veya tehdidin bilinçli olarak uygulanması şeklinde tanımlanmaktadır (Polat, 2016: 15). Sosyolojik perspektiften değerlendirildiğinde, şiddet semboller ve kültürel unsurlar çerçevesinde biçimlenmektedir. Bu bağlamda, sosyolojik çalışmalar şiddeti savaş, terör, etnik temizlik, nefret suçları ve aile içi şiddet gibi çeşitli alanlarda ele almaktadır (Afşar, 2015: 716). Dönmezer (1996: 215-216) ise şiddeti, hukuka aykırı bir şekilde cebir ve güç kullanımı olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle, şiddet toplumsal kuralları ihlal eden bir insan davranışı olarak görülmektedir. Şiddete başvuran bireyin, toplumsal ve hukuki normlara karşı bilinçli bir saldırı kastı ve niyeti taşıdığı ifade edilmektedir.

### Sözel/Psikolojik Şiddet

Psikolojik şiddet, bireyi tehdit eden, aşağılayan, kötü muameleye maruz bırakan, küfür içeren veya fiziksel ve psikolojik sıkıntıya yol açan diğer davranışları kapsayan bir şiddet türüdür. Bu tür şiddet, suçlama, küfür etme, korkutma, tehditte bulunma, fiziksel şiddet uygulama, tecrit etme, yaşlı bireylere çocuk muamelesi yapma, sözlü saldırıda bulunma ve alaycı isimler takma gibi davranışlarla kendini gösterebilir. Psikolojik şiddet, mağdurlarda korku, depresyon, utanç, uykusuzluk ve iştahsızlık gibi ciddi duygusal ve fiziksel etkiler bırakabilir. Bu etkiler, bireylerin yaşam kalitesini önemli ölçüde düşürebilir ve uzun vadeli ruhsal sağlık sorunlarına yol açabilir (Kwiatkowski, 2015: 11-12).

### Cinsel Şiddet

Cinsel şiddet, bireyin rızası olmadan cinsel faaliyetlere zorlanmasını ifade eder ve genellikle tehdit, fiziksel zorlama ya da bireyin anlayışını engelleyen durumlar eşliğinde gerçekleşir. Dong ve arkadaşlarına (2009: 518) göre, bu durum bir kişiye dokunma, okşama, cinsel ilişki kurma ya da herhangi bir cinsel aktiviteye zorlama şeklinde kendini gösterebilir. Kalınkara'ya (2011: 143) göre ise, cinsel şiddet, rızasız cinsel ilişkiye zorlama, bireyin çıplak fotoğraflarını çekme, zorla soyma gibi eylemleri kapsamaktadır. Bu tür şiddet, mağdurlarda ciddi travmalara

ve uzun süreli psikolojik etkiler bırakabilir, aynı zamanda bireylerin temel haklarını ihlal ederek yaşam kalitesini olumsuz yönde etkiler.

### **Ekonomik Şiddet**

Mali ya da ekonomik şiddet, bir bireyin mal varlığının, maddi kaynaklarının veya gelirlerinin, o kişinin ya da yasal temsilcisinin özgür iradesi dışında kullanılması, azaltılması ya da harcanmasını ifade eder. Bu durum, bireyin mali bağımsızlığını ve yaşam standartlarını tehdit eden ciddi bir şiddet türü olarak değerlendirilir. Ekonomik şiddet, mağdura maddi kaynaklara erişimini kısıtlayarak bağımsız hareket etme yetisini zayıflatabilir ve bireyi mali açıdan istismara açık bir hale getirebilir (Yaffe ve Tazkarji, 2012: 1338).

### **Fiziksel Şiddet**

Fiziksel şiddet, zarar vermek, fiziksel acıya neden olmak ya da mağdura rahatsızlık vermek amacıyla gerçekleştirilen şiddet içerikli davranışları ifade eder. Bu tür şiddet eylemleri, mağdura vurmak, tokat atmak, ısırarak, itmek, zapt etmek, tekmelemek, boğmak, yumruk atmak ya da nesnelere fırlatmak gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Fiziksel şiddet, mağdurlar üzerinde ciddi fiziksel ve psikolojik etkiler bırakır. Morluklar, kemik kırıkları, burkulmalar, kesikler, saçların çekilerek kopması gibi fiziksel sonuçların yanı sıra, mağdurlar sıklıkla korku, kaygı ve depresyon gibi duygusal etkiler de yaşayabilirler (Kwiatkowski, 2015: 11-12).

### **Siber Şiddet**

Siber şiddet, dijital platformlar aracılığıyla bireyleri hedef alan saldırgan davranışları kapsamaktadır. İçli'ye (2009: 170) göre, siber şiddet örnekleri arasında, istenmeyen kısa mesajlar gönderilmesi, e-postalar yoluyla dedikodu yayılması veya sosyal medyada mağdurlara aitmiş gibi sunulan uygunsuz içerikli fotoğraf ya da videoların paylaşılması yer alır. Bu tür şiddet, teknolojinin kötüye kullanımı yoluyla bireylerin itibarına, psikolojik durumuna ve mahremiyetine zarar vermeyi amaçlar.

## **MÜLTECİ VE GÖÇMEN KAVRAMLARI**

Göçmen kavramı, bireyin herhangi bir dış müdahale olmaksızın, tamamen kendi iradesiyle daha iyi bir yaşam arayışı amacıyla göç etme kararı aldığı durumları ifade etmektedir. Bu bağlamda, göçmenlik; kişinin ya da ailesinin sosyal ve ekonomik koşullarını iyileştirme ve geleceğe dair beklentilerini artırma amacıyla başka bir ülkeye veya bölgeye taşınmasını kapsamaktadır (Çiçekçi, 2009: 22). Mülteci ise milliyeti, dini inancı, ırkı veya siyasi görüşleri nedeniyle zulme uğrama riski bulunan, bu nedenle haklı gerekçelerle kendi ülkesinden ayrılmak zorunda kalan ve vatandaşı olduğu devletin koruma haklarından yararlanamayan ya da bu hakları kabul etmeyen bireyleri tanımlayan bir kavramdır (Altınışık ve Yıldırım, 2002: 7-9).

## **MÜLTECİ GRUPLARA YÖNELİK ŞİDDET**

Mültecilere yönelik şiddet, yalnızca varoluşsal bir olgudan ibaret olmayıp, özel bir şiddet türü olarak literatürde ele alınmaktadır. Mülteciliğin kendisi zaten şiddet veya şiddet tehdidi nedeniyle zorunlu bir yer değiştirmeyi ifade etmekteyken, hedef ülkelere ulaşıldığında ev sahibi toplumlarla yaşanan şiddet, mültecileri adeta bir kısır döngüye hapseder (Kaya, 2020: 234). Bu durum, mültecilerin hem kendi ülkelerindeki hem de göç ettikleri yerlerdeki şiddetle sürekli bir yüzleşme içinde olduklarını ve bu şiddetin etkilerinin yaşamlarının her aşamasında belirgin olduğunu göstermektedir.

Mülteci kadınlar, erkeklerden ve çocuklardan daha az görülmeyen şiddet türlerine maruz kalmaktadır. Bu şiddet, cinsel ve fiziksel saldırılar, ayrımcılık ve sömürü gibi birçok farklı

biçimde ortaya çıkmaktadır. Kaçış öncesi, göçmenler sıklıkla askeri güçler, sivil silahlı gruplar ya da hükümet yetkilileri tarafından şiddete uğrayabilirler. Ayrıca, kaçış sırasında sınır muhafızları ve insan ticaretiyle ilgilenen örgütler, mülteci kadınları çeşitli şekillerde istismar edebilir. İltica edilen ülkede ise, devlet görevlileri, iş yerindeki otoriteler veya aile üyeleri tarafından cinsel saldırılara uğrayabilirler. Mülteci kadınlar, geri dönüş süreçlerinde de benzer şekilde, sınır muhafızları veya haydutlar tarafından şiddete uğrayabilirler. Ayrıca, yalnız başına göç eden, travmatik geçmişe sahip ya da eşcinsel kadınlar, bu tür şiddetlere karşı daha savunmasız olup daha fazla korunma ihtiyacı duymaktadır (İKGV, 2015).

Polat (2016: 24), mülteci statüsündeki kişilerin, genellikle kendi ülkelerinde, kaçış süreçlerinde ve iltica ettikleri ülkelerde şiddetin pek çok türüne maruz kaldıklarını belirtmektedir. Tecavüz, zulüm, terör, etnik temizlik gibi birçok şiddet türü, bu kişilerin deneyimledikleri acıların birer parçasıdır. Şiddet, çoğunlukla devletin direkt müdahalesiyle şekillenen insan hakları ihlalleridir ve mülteciler bu ihlallerin kurbanı olmaktadır. Özellikle kadınlar, mültecilik sürecinin en savunmasız gruplarından birini oluşturmaktadırlar. Kadınların göç süreçlerinde karşılaştıkları engeller, hem ekonomik hem de sosyal boyutlarda oldukça fazladır. Freedman ve Jamal (2009: 88-90), göç eden kadınların karşılaştığı zorluklar arasında, ekonomik kaynak yetersizlikleri, çocuklarla seyahat etmenin getirdiği sorumluluklar, yalnız başına seyahat etme engelleri ve şiddet korkusunu öne çıkarmaktadır. Bu engeller, kadınların göç etme kararlarını çoğu zaman geciktirmelerine veya tamamen engellemelerine neden olmaktadır.

Kaya (2020: 234-235), göç sürecinden en fazla olumsuz etkilenenlerin kadınlar olduğunu vurgulamaktadır. Kadınlar, göç sürecinde erkeklere kıyasla daha iyi uyum sağlasalar da, göç sonrası süreçte karşılaştıkları zorluklar ve toplumsal cinsiyet rollerinin artması nedeniyle daha olumsuz etkilenmektedirler. Göç ettikleri yerlerde sosyal destek mekanizmalarının eksikliği, dil, kültür ve hukuk sistemlerine yabancı olmaları, yaşadıkları travmalarla birleşerek yaşam koşullarını daha da zorlaştırmaktadır. Kadın göçmenler, cinsel şiddet, ekonomik eşitsizlik ve insan hakları ihlalleri gibi pek çok hak ihlaline uğramaktadır (Kaya, Demirağ ve Orhan, 2016: 155-160).

Kadın mülteciler, hem yolculukları sırasında hem de varış ülkelerinde cinsel şiddet ve toplumsal cinsiyete dayalı şiddet gibi çeşitli tehlikelerle karşı karşıyadırlar (Freedman, 2012: 36). Suriye'deki mevcut çatışmalarda, cinsel şiddetin yaygınlığı, uluslararası insan hakları örgütleri tarafından belgelenmiş ve bu şiddet türünün özellikle kadın mülteciler üzerinde büyük bir etkisi olmuştur. Ancak, göç yollarında ve AB'de bu kadınları koruyacak veya cinsel şiddet sonrası destek verecek çok az düzenleme bulunmaktadır. Örneğin, İnsan Hakları İzleme Örgütü, Makedonya'da gözaltına alınan mültecilere yönelik cinsel şiddet vakalarını raporlamıştır. Bu vakalarda, kadınlara daha hızlı serbest bırakılabilmeleri için erkek gardiyanlarla cinsel ilişkiye girmeleri teklif edilmiştir (Freedman, 2016: 20).

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK), göç süreçlerinde mülteci kadınlara yönelik şiddetin çok çeşitli evrelerde ve pek çok aktör tarafından uygulandığını vurgulamaktadır. Göç süreci, kadınların doğrudan şiddete uğrayabilecekleri çok sayıda aşamayı kapsamaktadır: çatışma sırasında, kaçış sırasında, sığınma ülkesinde, geri dönüş sırasında ve yeniden entegrasyon süreçlerinde mülteci kadınlar, cinsel şiddet, işkence, kaçırılma, zorla fuhuş ve insan ticareti gibi pek çok kötü muameleye tabi tutulmaktadır (BMMYK, 2025). Bu süreçlerde kadınlar, genellikle çok sayıda aktör tarafından taciz edilmekte ve şiddet görmektedirler.

Suriye'deki iç savaşın etkileri, kadına yönelik şiddetin sadece çatışma döneminde değil, aynı zamanda yapısal olarak da derinleşmesine yol açmıştır. Şiddet, kadınları yalnızca çatışma ortamında hedef almakla kalmamış, geçmişten gelen toplumsal eşitsizlikler ve sistematik şiddet, kadınların yaşamlarını daha da zorlaştırmıştır. Savaş öncesi dönemde de, toplumsal

cinsiyet eşitsizlikleri, iş gücünde ayrımcılık ve kadınların siyasi alanlarda yer alamamaları gibi faktörler, yapısal şiddetin temellerini atmıştır. Çatışma sürecinde ise bu yapısal şiddet, fiziksel saldırılarla birleşerek kadınları hedef almıştır (Gürpınar, 2017: 471-490). Türkiye'deki Suriyeli kadınlarla yapılan araştırmalar, bu kadınların yaşadığı şiddet türlerinin çeşitliliğini gözler önüne sermektedir. AFAD'ın 2014 yılına ait araştırması, mülteci kadınların yalnızca aile içi değil, toplumsal düzeyde de pek çok şiddet türüne maruz kaldığını ortaya koymaktadır (AFAD, 2014). Bu durum, göç süreçlerinde kadınların karşılaştığı zorlukları ve şiddetin boyutlarını daha derinlemesine anlamamıza yardımcı olmaktadır. Reef ve Pease (2007: 1-15), Avustralya'ya göç eden farklı kökenlerden gelen mülteci kadınlarla yaptıkları görüşmelerde, göçle birlikte aile içi şiddet gibi şiddet türlerinin arttığını belirlemişlerdir. Ancak bu artış, sadece şiddetin miktarına dair değildir; şiddetin türü ve şiddet uygulayan erkeklerin profili de değişmektedir. Şiddet uygulayan erkekler genellikle, çatışma ve savaş ortamında yer almış, şiddeti meşrulaştıran bireylerdir. Bu bağlamda, şiddetin fiziksel zarara yol açma potansiyeli oldukça yüksektir.

Kadınlar, aynı zamanda göç ettikleri ülkelerde toplumsal destek mekanizmalarından da yoksundur. Göçmen kadınların karşılaştığı şiddet, dil bilmemeleri, hukuki haklara erişememeleri ve göçmen statüsünün getirdiği güvensizlik gibi faktörlerle daha da derinleşmektedir. Bu durumda, kadınlar çoğu zaman "başlarındaki erkeklerle" zarar vermekten korkarak şiddete göz yummak zorunda kalmaktadırlar. Şiddeti engellemeye yönelik toplumsal ve hukuki mekanizmalar, kadınların korunması konusunda yetersiz kalmaktadır. Bunun sonucunda, göç kadına yönelik şiddetin artmasına, aynı zamanda şiddet öncesi ya da sonrası korunma mekanizmalarının çökmesine neden olmaktadır (Başterzi, 2017: 383). 2016 yılında Lübnan'a yerleşen Suriyeli kadınlarla yapılan bir odak grup çalışmasında, bu kadınların eşlerinden ve toplumdan gelen şiddet ve tacizlerle karşılaştığı gözlemlenmiştir. Göç süreciyle birlikte, özellikle birden fazla ailenin aynı yaşam alanlarını paylaşmaları, kişisel mahremiyetin kaybolmasına ve kalabalık yaşam koşullarına yol açmıştır. Bu durum, kadınların üzerinde büyük bir psikolojik yük oluşturmakta, erişkin bireyler arasında işsizlik ve ekonomik belirsizlik gibi zorluklarla birlikte, kadınlar kendilerini çoğu zaman çaresiz hissetmektedirler. Ataerki toplumlarda, göçle birlikte erkekler, toplumsal olarak üstlendikleri gelir sağlama ve aileyi geçindirme rollerini kaybetmekte ve bu kayıplarla birlikte aile üyeleri üzerindeki kontrol ve denetim yetilerini de yitirmektedirler. Bu durum, erkeklerde duygusal sıkıntılar ve üzüntü yaratırken, bazen bu duyguların agresif davranışlara dönüşmesi ve aile içi şiddet uygulamaları yaygınlaşmaktadır. Erkeklerin bu yeni durum karşısında hissettikleri güçsüzlük ve belirsizlik, şiddet davranışlarının arttığı bir ortam yaratmaktadır (El Madri vd., 2013; Gupta vd., 2009;; Usta vd., 2016).

Mülteci çocuklar da hem ebeveynlerinin yaşadıkları zorlukların hem de içinde buldukları sosyal ortamın etkisiyle şiddetin mağduru olabilmektedirler. Göç süreci sırasında, bu çocuklar birçok olumsuz durumu deneyimlemekte; ebeveynlerinden ayrılma, fiziksel ve psikolojik şiddete uğrama, beslenme eksiklikleri ve eğitim belirsizlikleri gibi risklerle karşı karşıya kalmaktadırlar (Bağdaş ve Demir, 2018: 75). Özer ve Şirin'in (2013) yaptığı araştırmada ise, Türkiye'de altı aydan fazla süredir mülteci olarak kalan 9-12 yaş arası 197 ve 13-16 yaş arası 116 Suriyeli çocuk incelenmiş ve çocukların %58'inin hayatlarını tehdit eden şiddet içerikli stres verici olaylar yaşadığı, %61'inin ise şiddet içerikli olaylara tanık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bu çocuklardan %4,4'ü yaşadıkları şiddet içerikli travmalardan dolayı tıbbi yardım almış ve %2,6'sına psikiyatrik tanı konmuştur.

Aile içi şiddet ve çatışmalar, mülteci çocukların psikolojik ve fiziksel sağlıklarını olumsuz etkileyerek, yaşlılarına göre daha fazla sorun yaşamalarına yol açmaktadır. Bu tür yaşantılar, çocukların benlik gelişimlerini bozarak, özsaygılarının zedelenmesine ve depresyon gibi psikolojik sorunlara yol açabilmektedir (Lee vd., 2012: 21-220). Bağdaş ve Demir (2018: 78-80) tarafından yapılan bir araştırma, 7-9 yaş arası mülteci çocukların yaşadıkları şiddet ve

sosyal travmaları incelemiştir. Bu araştırmada, şiddet gören çocukların çoğu, şiddetin aile üyeleri, arkadaşları ve yakın çevrelerinden kaynaklandığını belirtmiş, ancak bazı çocuklar şiddeti yabancılardan gördüklerini ifade etmiştir. Ayrıca, mülteci çocuklara sınıflarında şiddet olaylarının yaşanıp yaşanmadığı sorulduğunda, %68,18'i (n=15) şiddet olayları yaşandığını belirtirken, %31,82'si (n=7) böyle bir olay yaşanmadığını söylemiştir. Çocukların büyük bir kısmı (%54,55; n=12) şiddet olaylarının haftada birkaç kez meydana geldiğini ifade etmiştir. Mültecilerin fiziksel şiddet yaşaması, onların yaşam becerilerini ve problem çözme yeteneklerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu tür bir ortamın belirsizlik, sınırlı kaynaklar ve yüksek düzeyde stres gibi faktörler nedeniyle şiddetin daha yoğun yaşandığı bir alan oluşturduğuna dikkat çekilmektedir. Çocuklar, mülteci şiddetinin en fazla etkisini hisseden gruptur. Kısa vadeli etkiler arasında parmak emme ve altını ıslatma gibi davranışlar yer alırken, uzun vadede ise suça yönelme, antisocial davranışlar, çocuklarına şiddet uygulama, alkol ve madde bağımlılığı gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (BMMYK, 2014). Sonuç olarak, mültecilerin karşılaştığı şiddet yalnızca bir yer değiştirme sorunu değil, sürekli bir travma kaynağıdır. Göç yollarında ve varış ülkelerinde, kadın mültecilerin maruz kaldığı şiddet, daha da derinleşen toplumsal eşitsizlikler ve yetersiz koruma önlemleriyle şekillenmektedir. Bu bağlamda, kadınların yaşadığı deneyimler, şiddetle mücadele ve onlara yönelik daha etkili destek sistemlerinin kurulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Mülteci grupların karşılaştıkları önemli şiddet türlerinden biri de, genellikle ayrımcılık ve önyargı temelli olarak ortaya çıkan nefret söylemi içeren sözel şiddettir. Göçmenler, mülteciler ve diğer azınlık grupları, medya tarafından stereotipleştirilmekte ve bu durum bireysel düzeyde önyargı ve ayrımcılığı tetiklemektedir. Haynes ve arkadaşları (2004: 14), 2003-2004 yıllarında dünya genelindeki İngilizce gazetelerin göçmenler ve iltica konularındaki medya yansımalarını incelemiş ve bu dönemdeki uluslararası medya söylemlerinde beş temel negatif tema belirlemişlerdir. Yabancı düşmanlığı, ırkçılık, sığınma arayanların yasadışılığı, yerel ve ulusal bütünlüğe tehdit, sosyal sapma, adli konular ve ekonomik tehdit gibi unsurların medyada yoğun bir şekilde yer bulduğunu saptamışlardır. Bu durum, medya söylemlerinin nefret ve olumsuz tutumları pekiştiren bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, son yıllarda Türkiye'de de geleneksel ve çevrimiçi medya platformlarında Suriyeli mültecilere yönelik nefret söylemine sıkça rastlanmaktadır. Bu çalışmalar, mültecilere yönelik nefret söyleminin özellikle çevrimiçi ortamda geniş bir şekilde yayıldığını ortaya koymaktadır (Soral vd., 2018: 143). Soral ve arkadaşları (2018: 143), üç farklı gruptan toplam 1765 katılımcı ile gerçekleştirdikleri araştırmada, bireylerin büyük çoğunluğunun mültecilere yönelik ön yargıları barındıran nefret söylemleri paylaştığını belirlemişlerdir. Buna ek olarak, Sayımer ve Derman (2017: 384-400) Polonya ve Türkiye'de, Youtube üzerindeki videoları içerik analizi yöntemiyle incelediklerinde, Suriyeli mültecilere yönelik nefret söylemlerinin korku ve tehlike odaklı bir atmosfer yaratarak, şiddet motivasyonunu körüklediğini gözlemlemişlerdir.

## SONUÇ

Mülteciler, hem göç süreçlerinde hem de yerleştikleri ülkelerde çeşitli şiddet türlerine maruz kalmaktadır. Bu şiddet, yalnızca fiziksel zarar vermekle sınırlı olmayıp, toplumsal cinsiyet, ekonomik eşitsizlik, ayrımcılık ve hak ihlallerini de kapsamaktadır. Özellikle kadın ve çocuk mülteciler, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, travmalar ve koruma mekanizmalarının eksikliği nedeniyle daha savunmasız bir konumda yer almaktadır. Kadınlar, göç sürecinin her aşamasında cinsel ve fiziksel şiddet gibi travmatik deneyimlere maruz kalırken, çocuklar ise beslenme eksiklikleri, eğitim fırsatlarından yoksunluk ve ebeveynlerinden ayrılma gibi risklerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, mültecilerin yaşamlarının her aşamasında şiddetin doğrudan veya dolaylı etkilerine maruz kaldıklarını ortaya koymaktadır.

Mültecilere yönelik şiddetin önlenmesi, sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda ulusal ve uluslararası politika ve uygulamalarla ele alınması gereken bir sorundur. Göç süreçlerinde kadınlara ve çocuklara yönelik koruma mekanizmalarının güçlendirilmesi, ayrımcılık ve toplumsal cinsiyet temelli şiddetle mücadele eden yasal düzenlemelerin yaygınlaştırılması önem taşımaktadır. Ayrıca, sosyal destek mekanizmalarının geliştirilmesi ve mültecilerin ekonomik ve sosyal entegrasyonuna yönelik programların uygulanması, şiddetin azaltılması ve mültecilerin yaşam koşullarının iyileştirilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, ev sahibi ülkelerin mültecilere yönelik şiddeti önlemek ve yaşam kalitelerini artırmak için kapsamlı ve sürdürülebilir stratejiler geliştirmesi gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- AFAD, (2014). Türkiye'deki Suriyeli Kadınlar, Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, ([https://www.afad.gov.tr/upload/Node/17934/xfiles/turkiye\\_deki-suriyelikadınlar\\_-2014\\_2\\_.pdf](https://www.afad.gov.tr/upload/Node/17934/xfiles/turkiye_deki-suriyelikadınlar_-2014_2_.pdf)), (Erişim Tarihi: 13.01.2025).
- Afşar, S. (2015). Türkiye'de şiddetin kadın yüzü. *Journal of Sociological Studies/Sosyoloji Konferansları*, (52), 715-753.
- Altınışik, Ç., ve Yıldırım, M. Ş. (2002). *Mülteci haklarının korunması*. Ankara Barosu Yayınları.
- Bağdaş, Ç. K., & Demir, E. (2018). *Mülteci Çocukların Şiddet Yaşantıları ve Yaşadıkları Sosyal Travmalar*. HEGEM Yayınları-Ankara.
- Başterzi, A. D. (2017). Mülteci, sığınmacı ve göçmen kadınların ruh sağlığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(4), 379-387.
- BMMYK, (2014). Küresel Eğilimler Raporu, 2014. <http://www.unhcr.org.tr/?content=482>, (Erişim Tarihi: 13.01.2025).
- BMMYK, (2025). <http://www.unhcr.org/tr/tum-multecilerin-yasadigi-koruma-sorunlari-kadınlar- tarafından-da-paylasilir>, (Erişim Tarihi: 13.01.2025).
- Çiçekçi, B. (2009). *Göç terimleri sözlüğü*. Cenevre: Uluslararası Göç Örgütü.
- Dong, X., Simon, M., De Leon, C. M., Fulmer, T., Beck, T., Hebert, L., ... & Evans, D. (2009). Elder self-neglect and abuse and mortality risk in a community-dwelling population. *Jama*, 302(5), 517-526.
- Dönmezer, S. (1996). Çağdaş Toplumda Şiddet ve Mafia Suçları. *Cogito*. (6-7), 215-220.
- El-Masri, R., Harvey, C., & Garwood, R. (2013). *Shifting Sands: Changing Gender Roles among Refugees in Lebanon*. Oxford, Oxfam.
- Emiroğlu K. ve Aydın S. (2003). *Antropoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınevi, Ankara.
- Freedman, J. (2012). Analysing the gendered insecurities of migration: a case study of female Sub-Saharan African migrants in Morocco. *International Feminist Journal of Politics*, 14(1), 36-55.
- Freedman, J. (2016). Sexual and gender-based violence against refugee women: a hidden aspect of the refugee crisis". *Reproductive health matters*, 24(47), 18-26.
- Freedman, J., & Jamal, B. (2009). *Violence against migrant women in the Euro-Med Region*. Copenhagen: Euromed Human Rights Network.

- Gupta, J., Acevedo-Garcia, D., Hemenway, D., Decker, M. R., Raj, A., & Silverman, J. G. (2009). Premigration exposure to political violence and perpetration of intimate partner violence among immigrant men in Boston. *American journal of public health, 99*(3), 462-469.
- Gürpınar, B. (2017). Feminist Uluslararası İlişkilerde Güvenlik ve Barış: Suriye İçsavaşı Ve Kadınlar. *Alternatif Politika, 9*(3), 471-494.
- Haynes, A., Devereux, E., & Breen, M. J. (2004). A cosy consensus on deviant discourse: how the refugee and asylum seeker meta-narrative has endorsed an interpretive crisis in relation to the transnational politics of world's displaced persons.
- İçli, T.G. (2019). *Kriminoloji*, Seçkin Yayınları, Ankara.
- İKGV (2015) İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı. Seks işçiliğinin karanlık yüzü, çocukların fuhuş sektöründe sömürülmesi. Bkz: [http://www.ikgv.org/sws\\_dosyalar/seks\\_isciliginin\\_karanlik\\_yuzu.pdf](http://www.ikgv.org/sws_dosyalar/seks_isciliginin_karanlik_yuzu.pdf).
- Kalınkara, V. (2011). *Temel Gerontoloji Yaşlılık Bilimi*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Kaya, M. (2020). Türkiye'deki Suriyeli mülteci gruplara yönelik şiddet. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi, (4-5)*, 231-243.
- Kaya, M., Demirağ, E. H. O., & Orhan, H. (2016). Türkiye'deki Suriyeli kadın sığınmacıların iş piyasasındaki çalışma koşullarına sosyolojik bir bakış: Şanlıurfa örneği. *Ortadoğu'daki Çatışmalar Bağlamında Göç Sorunu Bildiri Kitabı, Kilis*, 155-171.
- Kwiatkowski, S., M. (2015). *Role Of Research On Elder Abuse: Introducing Main Issues*. European Association of Schools of Social Work. Toronto.
- Lee, Y. M., Shin, O. J., & Lim, M. H. (2012). The psychological problems of North Korean adolescent refugees living in South Korea. *Psychiatry investigation, 9*(3), 217-222.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Özer, S., & Şirin, S. R. (2013). *Suriyeli mülteci çocuklar saha araştırması sonuç raporu*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayını.
- Polat, O. (2016). Şiddet. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, 22*(1), 15-34.
- Rees, S., & Pease, B. (2007). Domestic violence in refugee families in Australia. *Journal of immigrant & refugee studies, 5*(2), 1-19.
- Sayimer, İ., & Derman, M. R. (2017). Syrian refugees as victims of fear and danger discourse in social media: a YouTube analysis. *Yeni Medya'da Korku ve Tehlike Söylemlerinin Kurbanları Suriyeli Mülteciler: Bir Youtube Analizi, 8*(15), 384-403.
- Soral, W., Bilewicz, M. ve Winiewski, M. (2018). Exposure to Hate Speech Increases Prejudice Through Desensitization. *Aggressive Behavior, 44*(2), 136-146.
- Usta, J., Masterson, A. R., & Farver, J. M. (2019). Violence against displaced Syrian women in Lebanon. *Journal of Interpersonal Violence, 34*(18), 3767-3779.
- Wihtol de Wenden, C. (2023). International Migration as a World Issue. In *Migration and International Relations: IMISCOE Short Reader* (pp. 1-14). Cham: Springer International Publishing.
- Yaffe, M. J., & Tazkarji, B. (2012). Understanding elder abuse in family practice. *Canadian family physician, 58*(12), 1336-1340.

**Makale Geliş Tarihi**

15.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

## ZAZA DİLİ VE KÜLTÜRÜ

### ZAZA LANGUAGE AND CULTURE

**Emine Yavuz ÇETİN<sup>1</sup>, NEJLA DURU EKİN<sup>2</sup>****<sup>1</sup>Öğretmen, Yenişehir Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezi, Türk Dili ve Edebiyatı, 0009-0002-3921-042X****<sup>2</sup>Öğrenci, Yenişehir Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezi, Türk Dili ve Edebiyatı, 009-0000-3535-1802**

#### Özet

Zazalar, Çoğunlukla Türkiye'nin doğusunda yaşayan kendi dilleri olan Zazacayı konuşan bir topluluktur. Yeterli derecede bilinmemektedirler. Bu projede, Zaza dili ve kültürü hakkında bakış açısı kazandırmak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak ana dili Zazaca olan farklı yaş ve cinsiyete kişilerle görüşme yapılarak bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma literatür tarama ve yarı yapılandırılmış görüşme ile yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucu Zazaların yaşadıkları bölgelere, inandıkları dinlere göre yaşamları ve dilleri farklılık göstermiştir. Zazalar ve Zazaca yaşadıkları bölgeler hariç çok bilinmemektedir. Zazalar farklı kişiler tarafından farklı tanımlanmaktadır. Gelenek görenekleri, kültürleri ise yaşadıkları bölgeden etkilenmiştir. Yaşayış biçimleri çok etkilemiştir. Sadece Türkiye'de değil, az da olsa başka ülkelerde de yaşayan Zazaların sayısı da pek fazla değildir. Bu sebepten haklarında fazla bir bilgi de yoktur. Özellikle tarihleri hakkında pek bir şey bilinmemekle birlikte Kürtlerden daha önce bu topraklara geldiği, İran'dan gelip İrani bir halk olduğu bilinmektedir. Zazalar dinlerine, gelenek göreneklerine çok bağlıdırlar. Giyim tarzları, düğünleri, yemek kültürleri Doğu kültürüyle neredeyse aynı olsa da ufak tefek farklılıklar da vardır. Zazalar hakkında bilgiler Zazalardan öğrenilmeye çalışılmış ve bunun gibi bilgilere ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Zaza, din, dil, adet

#### Abstract:

Zazas are a community that mainly lives in the east regions of Turkey and they speak their own language, Zazaki. They are not known enough. This Project aims to provide a perspective on the Zaza's language and culture. For this purpose, information was gathered through interviews with individuals of different ages and genders whose native language is Zazaki. This research has been structured based on the available literature. The interviews revealed that Zazas' living regions, religious beliefs, and languages are perceived differently by different people. Zazas and the regions they inhabit have been defined differently by various groups. Their customs, traditions, and culture have been shaped by their geographical surroundings. Their way of life has been significantly influenced by their environment. Not only in Turkey but also abroad, there is little information about the Zaza people, leading to a lack of comprehensive knowledge about them. Although their exact history is not well known, it is believed that they are a people who came from Iran to these lands before the Kurds. Their religious practices and traditional customs are closely linked. Their clothing styles, wedding

ceremonies, and food culture are largely similar to Eastern traditions, with minor differences. This study aims to gather information about Zazas and provide insights into their culture.

**Key Words:** Zaza, religion, language, customs

## 1. GİRİŞ

Zazalar merkez olarak Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'nde yaşayan yerleşik bir halktır. Zazaların en önemli ve kendilerine has özellikleri konuştukları dil olan Zazaca, nispeten korunmuş gelenek-göreneklere ve dinsel yaşamlarıdır. Zazaların yaşam yerleri yüzyıllardan beri Fırat, Murat ve Dicle nehirleri arasındaki derin vadiler ve buraları çevreleyen dağlık alanlardır. Zazaların yaşam sürdüğü bölgeler, Bingöl'ün neredeyse tamamı, Elâzığ'ın doğu ve güney kısmı ve Palu, Urfa Siverek ve Adıyaman Gerger'in dâhil olduğu güney üçgeni, Tunceli'nin doğusu ile Erzincan'a, kısmen Gümüşhane'ye kadar uzanan kuzey yerleşimleri; Sivas'ın Zara, İmranlı, Divriği ve Ulaş ilçeleri, Muş Varto ile Bitlis'in Mutki ilçeleri ve Siirt'in Baykan Ziyaret beldesi, Aksaray'ın Ortaköy İlçesi, Ardahan'ın Göle İlçesi, Bitlis'in Mutki İlçesi, Diyarbakır'ın merkezi, Çermik, Çınar, Çüngüş, Dicle, Eğil, Ergani, Hani, Hazro, Kocaköy, Kulp ve Lice İlçeleri, Elâzığ'ın Karakoçan, Maden, Arıcak, Palu, Kovancılar, Sivrice ve Alacakaya İlçeleri, Erzincan'ın Çayırlı, İliç, Kemah ve Tercan İlçeleri, Erzurum'un Aşkale, Çat, Tekman, Krayazı ve Hınıs İlçeleri, Malatya'nın Pütürge ve Arguvan İlçeleri, Mardin'in Derik İlçesi, Kars'ın Selim İlçesi, Kayseri'nin Sarız İlçesi, Konya'nın Ereğli İlçesi, Siirt'in Baykan İlçesi, Şanlıurfa'nın Siverek İlçesi, Tokat'ın Almus İlçesi, Tunceli'nin merkezi, Çemişkezek, Hozat, Mazgirt, Nazimiye, Ovacık, Pertek ve Pülümür İlçelerinde Zaza nüfusu yerleşik halde yaşamaktadır. Bunun dışında, belirtilen coğrafyadan çeşitli zamanlarda göçlerle başta Türkiye'nin büyük illeri olmak üzere İstanbul, Ankara, İzmir, Adana, Mersin, Erzurum, Kars ve Bursa gibi Türkiye'nin çeşitli illerine yerleşmiş Zazaların oranı da azımsanmayacak derecede fazladır. Ayrıca başta Almanya olmak üzere Avrupa'da bir milyona yakın Zaza nüfusu Avrupa ülkelerinde göçmen olarak ikamet etmektedir. Kesin olmamakla birlikte hem ana coğrafya hem de göçle gidilen bölgeler göz önüne alındığında, Zazaların toplam nüfusu için 4-5 milyon rakamları verilmektedir.

Zazaların çoğu inanç olarak Müslüman bir toplum olmasına rağmen Gerger ve Bitlis'te anadili Zazaca olup Hristiyan olan birkaç köy vardır. Zazalar inanç bakımından içlerinde farklı mezhepler barındırmaktadır.

“İnanç bakımından Koçgiri, Dersim, Erzincan, Kuzey-Bingöl, Varto, Hınıs, Tekman, Çat, Sarız, Göle, Selim gibi yerleşim alanlarındaki Zazalar Alevi inancına mensupken, geri kalan bölgeler Sünni Zazalardan oluşur. Bu kesimden olup Elâzığ, Bingöl merkez, Genç, Solhan, Hani, Kulp, Lice, Ergani, Dicle, Eğil, Silvan, Hazro, Mutki, Baykan gibi merkez yerleşim alanında Şafii, Maden'in bir kısmı, Çermik, Çüngüş, Siverek, Gerger ve Aksaray'dakiler Hanefî diye ikiye ayrılır. Onun dışında, Gerger'de anadili Zazaca olan Süryani ve Ermeni köyleri, Dersim'de yer yer Ermeni aileler de bulunmaktadır.”(KESKİN, 2015)

“Zazaların kendilerini ve dillerini tanımlamaları bölgeden bölgeye farklılık gösterir. Kendini tanımlama şekli aslen ulusal olmayıp, etnik veya dini niteliktedir. Koçgiri yöresindekiler kendilerini genelde Zaza, dillerini Zazaki diye tanımlarken, eski kuşakta Ma “biz” ve Zonê Ma “dilimiz” tanımlaması da vardır. Bugünkü anlamda Dersim (Mamekiye, Tunceli), Erzincan ve Bingöl'ün Yayladere ve Yedisu bölgesindeki Alevi Zazalar kendilerini Kırmanc diye tanımlarken, dillerini Kırmancî, eski kuşakta “Dımılki” de bilinmekle, komşu bölgelerdeki Sünni Zazaları Zaza, Sünni Kürtleri Khurr, Alevi Kürtleri Kırdas, Kürtçeyi Kırdaski olarak bilir. Dil olarak Zazaca, Hint-Avrupa dil ailesinin Hint-İrani üst grubun İrani diller grubuna ait bir Kuzeybatı İrani dilidir”(KESKİN,2015)

**Araştırmanın Problem durumu;** Zaza dili ve kültürü yeterince bilinmemektedir.

**Araştırma Soruları;**

1. Hangi topluluğa Zaza denildiği ile ilgili yeterli bilgi bulunmakta mıdır?
2. Zazaların hangi bölgelerde yaşadıkları hakkında yeterli bilgi bulunmakta mıdır?
3. Zazaların tarihi hakkında yeterli bilgi bulunmakta mıdır?
4. Yaşadıkları bölgelerin Zazaların kültürü ve yaşamı üzerinde etkisi olmuş mudur?
5. Farklı bölgelerde yaşayan Zazalar arasında farklılıklar var mıdır?
6. Zazaların inançlarıyla ilgili yeterli bilgi bulunmakta mıdır?
7. Zazalar coğrafyamızda yeterince bilinmekte midir?
8. Farklı bölgelerde yaşayan Zazalar arasında dil farklılıkları var mıdır?
9. Zazaların gelenek ve görenekleri hakkında yeterli bilgi bulunmakta mıdır?
10. Zazaların yemek kültürü hakkında yeterli bilgi bulunmakta mıdır?
11. Zaza düğünleri diğer düğünler arasında farklılıklar bulunmakta mıdır?
12. Zazaların giyim kuşamları hakkında yeterli bilgi bulunmakta mıdır?

**Araştırma Hipotezleri:**

1. Hangi topluluğa Zaza denildiği ile ilgili yeterli bilgi bulunmamaktadır.
2. Zazaların hangi bölgelerde yaşadıkları hakkında yeterli bilgi bulunmamaktadır.
3. Zazaların tarihi hakkında yeterli bilgi bulunmamaktadır.
4. Yaşadıkları bölgelerin Zazaların kültürü ve yaşamı üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir.
5. Farklı bölgelerde yaşayan Zazalar arasında farklılıklar vardır.
6. Zazaların inançlarıyla ilgili yeterli bilgi bulunmamaktadır.
7. Zazalar coğrafyamızda yeterince bilinmemektedir.
8. Farklı bölgelerde yaşayan Zazalar arasında dil farklılıkları olduğu düşünülmektedir.
9. Zazaların gelenek ve görenekleri hakkında yeterli bilgi bulunmamaktadır.
10. Zazaların yemek kültürü hakkında yeterli bilgi bulunmamaktadır.
11. Zaza düğünleri ve diğer düğünler arasında farklılıklar vardır.
12. Zazaların giyim kuşamları hakkında yeterli bilgi bulunmamaktadır

## 2. YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemlerinden literatür tarama ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, araştırma bulgularının altında yatan “neden” sorusuna cevap arayan yöntemdir. İstatistikler ve yapısal veriler üzerinde daha az durarak, metin tabanlı bilgiler üzerinden insanların davranışlarını ve duygularını ayrıntılı şekilde anlamamızı sağlar. Yarı yapılandırılmış görüşme ise, incelenmek istenen konu hakkında katılımcılardan aynı konu hakkında aynı türde bilgilerin toplanması amacıyla yapılan bir görüşme türüdür. Bu yöntemde görüşme öncesinde, görüşmeciye rehberlik edecek görüşme sorularının ya da konu başlıklarının yer aldığı görüşme formu hazırlanır.

## Yöntemin Uygulanması

Proje çalışmasında konuyla ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra Zaza dili ve kültürü hakkında bakış açısı oluşturma amacına yönelik 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. 6 kişi ile görüşme yapıldı. Bu kişiler:

Ö. Y. : 36 yaşında, kadın, aslen Diyarbakır-Hanili. Eğitim durumu: Lisans

A. E. : 69 yaşında, erkek, aslen Diyarbakırlı. Eğitim durumu: İlkokul mezunu

N. T.: 37 yaşında, kadın, aslen Tuncelili. Eğitim durumu: Lisans

E. E.: 43 yaşında, erkek, aslen Diyarbakırlı. Eğitim durumu: Lisans

S. A.: 39 yaşında, kadın, aslen Diyarbakırlı. Eğitim durumu: Ortaokul mezunu

S. E.: 31 yaşında, kadın, aslen Diyarbakırlı. Eğitim durumu: Lisans

## BULGULAR

Farklı yaş gruplarına, eğitim durumlarına mensup; aslen Diyarbakır ve Tuncelili olan 4 kadın ve 2 erkek Zaza ile yapılan görüşme sonunda elde edilen bulgular şunlardır.

### 1. Kimlere Zaza denir?

N. T.: Alevi ve Suni kesimden oluşan Zazalar Kürt mü yoksa Türk mü diye tam olarak belli olmayan bir kavimdir.

S. E.: Zazaca konuşanlara Zaza denir.

Ö. Y. : Hint-Avrupa dil ailesine mensup bir dil olan Zazaca konuşup, Türkiye'nin genellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşayanlara denir. İrani bir halktır. Zazaca ve Farsçada pek çok ortak kelime vardır.

A. E. : İran'dan Elâzığ'ın Palu ilçesine yerleşip oradan dağılan genellikle dağ kesimlerinde yaşayan bir toplumdur.

E. E.: Türkiye'nin farklı yörelerinde yaşayan ve yerel bir dil olan Zazacayı konuşan kimselere denir.

S. A.: Zazalar ; Hint-Avrupa dil ailesine bağlı bir dil olan Zazaca konuşan; Türkiye'nin çoğunlukla Güneydoğu Anadolu Bölgesi (Diyarbakır, Adıyaman, Şanlı Urfa illerinin belirli bölgeleri) ile Doğu Anadolu Bölgesin ( Bingöl, Erzincan, Elâzığ, Bitlis ve Tunceli illerinin belirli bölgeleri) belirli bölgelerinde yaşayan bir halktır

### 2. Zazalar nerelerde/hangi bölgelerde yaşar?

N. T.: Erzincan'ın güneyinden, Sivas'ın doğusunda, Tunceli'nin her yerinde, Elâzığ'ın Palu, Muş'un Varto İlçesinde, Bingöl, Diyarbakır'ın Lice, Çermik, Çüngüş, Eğil, Urfa'nın Siverek İlçesinde, Kayseri'nin Sarız, Erzurum'un Hınıs, Gümüşhane'nin Kelkit İlçesinde yaşarlar.

S. E.: Zazalar Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde yani Türkiye'nin doğusunda yaşamaktadırlar.

Ö. Y. : Doğu Anadolu'daki şehirlerde yaşarlar. Muş özellikle Varto, Erzurum, Erzincan, Bingöl Elâzığ, Tunceli, Diyarbakır, Adıyaman(Gerger), Şanlıurfa(Siverek) bölgelerinde yaşarlar.

A. E. : Doğu, Güneydoğu Anadolu'da yaşarlar. Urfa'nın Siverek ilçesi, Adıyaman'ın Gerger ilçesi, Bitlis gibi daha çok dağ kesimleri olan yerlerde yaşarlar.

E. E.: Türkiye'nin farklı bölgelerinde yaşamakla beraber ağırlıklı olarak Bingöl, Diyarbakır, Urfa, Elâzığ ve Tunceli'de yaşamaktadırlar.

S. A.: Türkiye'nin çoğunlukla Güneydoğu Anadolu Bölgesi (Diyarbakır, Adıyaman, Şanlıurfa illerinin belirli bölgeleri) ile Doğu Anadolu Bölgesinin ( Bingöl, Erzincan, Elâzığ, Bitlis ve Tunceli illerinin belirli bölgeleri) belirli bölgelerinde yaşarlar.

### 3. Zazaların tarihi hakkında kısaca bilgi verebilir misin?

N. T.: Ben Dersim Zazası olduğum için bizim kökenimiz anlatılanlara göre İran'ın kuzeyinden Gilan'da bulunan Deylen bölgesinden göç edip Tunceli'ye yerleşerek kendi halkımızı oluşturmuşuz. Deylenliler Akurük kolu üzerinden İslamiyet'i kabul etmiş olup Hz. Ali soyundan gelmekteyiz. Dersim halkı 126 aşiretten ve boydan oluşan bir halk olmuş. Göçten dolayı farklı mezhep dalgalanmalarının yaşanması kültürümüze de yansımıştır.

S. E.: Kesin olmamakla beraber Zazaların Kürtlerden daha önce Anadolu'ya daha önce geldikleri söylenmektedir. Kafkas Hurlerine dayandıkları da söylenmektedir. Aynı zamanda Zazaların kökeninin İran'dan geldiği de söylenmektedir. Zazaca ile Farsçanın benzerlik göstermesi de bunu desteklemiştir.

Ö. Y. : Bu konu hakkında bir bilgim yok.

A. E. : Bu konu hakkında bir bilgim yok.

E. E.: Zazalar hakkında farklı kaynaklarda birçok bilgi bulunmaktadır. Fakat genel kanı Zazaların İrani milletlerinden geldiği, Anadolu'ya ilk geliş yerlerinin Elâzığ'ın Palu ilçesi olduğu ve oradan da Anadolu'nun çeşitli yerlerine dağıldığı yönündedir. Ayrıca Mezopotamya'da yaşayan eski halklardan olduğunu söyleyen kaynaklar vardır ve bende bu fikirdeyim.

S. A.: Zazaların kökeni MÖ 2350-2150 dönemlerinde Anadolu'ya yerleşen bir Kafkas halkı olan Hurlere dayanmaktadır. Zazalar Kürtlerden çok önce bu topraklara yerleştikleri için, bugün Kürtlerin yaşadıkları bölgeler tarihsel olarak anayurtlarıdır. Bazı kaynaklara göre de İran'dan gelip Türkiye'nin çeşitli bölgelerine yerleşmişlerdir. Genelde Zazaların da Kürt ırkından olduğu söylene de kaynaklara göre Zaza ırkı kendi başına farklı bir ırktır.

### 4. Yaşadığınız bölgenin yaşayış biçiminiz ve kültürünüz üzerinde ne gibi etkileri oldu?

N. T.: Tunceli'de başta aşiretler ve ağalar varmış. Biz Kureyşan aşiretine bağlıydık. Daha çok hayvancılık yaparlarmış. Dağlık bölge olduğu için büyük baş ve küçük baş hayvan besler tereyağı, süt ve çökelek gibi gıdalar elde ederlermiş. Çok fazla besin elde edemedikleri gibi yöresel yemekleri de un ve tereyağının birleşiminden oluşmaktadır.

S. E.: Aslen Diyarbakırlıyım fakat Diyarbakır'da yaşamadım bu yüzden o kültür ile etkileşim içerisinde olmadığım için hayatım ve yaşamıma tam olarak bir etkisi olmadı.

Ö. Y. : Ben Antalya'nın Alanya ilçesinde ikamet etmekteyim ve maalesef yerli halkın çoğu Zazalar hakkında hiçbir bilgiye sahip değil hatta tanımıyorlar ve hiç duymamışlar. Ben de elimden geldiğince kültürümü anlatmaya çalışıyorum.

A. E. : Hayır, yaşadığım bölgenin kültürüm üzerinde bir etkisi olmadı.

E. E.: Yaşadığım bölge bir kültür mozağine sahip farklı milletlerden, kültürlerden pek çok insan bulunmakta fakat kendi kültürümün olduğu bölgede yaşamadığım için kültürümü çok yaşadığım söylenemez.

S. A.: Maalesef son yıllarda özellikle medyanın insan hayatına girmesinden sonra Zaza kültür de yavaş yavaş yok olmaktadır. Çünkü Zazaların pek kültürüne bağlı olduğun kanısında değilim. Özellikle Kürt ve Türk kültürü etkisi altına girmiştir.

### 5. Farklı bölgelerde yaşayan Zazalar arasında farklılıklar var mıdır? Varsa ne gibi farklılıklar vardır?

N. T.: Evet, dediğim gibi göçlerin yaşanmasıyla Doğu Anadolu'nun birçok kısmına dağılan Zazalar Kürt-Türk olarak farklılık göstermektedir.

S. E.: Kültür ve dil olarak farklılık yok. Fakat şive farklılıkları bulunmakta. Ben aslen Haniliyim ve bir Hnaili ile bir Çermikli ve Çınarlı arasında farklılıklar bulunmakta. Tunceli ve Dersimlinin konuştuğu Zazaca da aynen öyle. Tamamen birbirinden farklı değil ama dediğim gibi şive farklılıkları var.

Ö. Y. : Gözlemediğim ve edindiğim bilgiler neticesinde bazı kelimelerde telaffuz farklılıkları vardır. Örneğin, Tunceli Zazacasında yarın kelimesinin karşılığı "meşte", Diyarbakır Zazacasında ise "sıba"dır.

A. E. : Şive farklılıkları vardır. Tunceli, Dersim'in şivesi farklıdır. Diyarbakır'ın şivesi daha anlaşılırdır.

E. E.: Ağız, din farklılıkları bulunmaktadır. Örneğin; Tunceli Zazalarının şivesi daha farklı ve mezhepleri de Aleviliktir. Bingöl'de de Alevi mezhebine mensup Zazalar bulunmakta diğer şehirlerde genellikle Şafi mezhebine mensupturlar. Şive farklılıkları da vardır.

S. A.: Farklı bölgelerde yaşayan Zazalar arasında farklılıklar vardır. Hem yaşayış tarzları-Kültürleri arasında farklılık göstermektedir. Özellikle giyim kuşamları ve kullandıkları dilleri (Zazaca) arasında büyük farklılıklar vardır. Zazaların yaşadıkları bölgeler arasında kullanılan diller arasında ki fark belirgin bir şekilde göze çarpmaktadır. Örneğin Tunceli yöresinde kullanılan Zazaca dili ile Diyarbakır bölgesinde yaşayan Zazaların konuştuğu Zazaca dili arasında büyük farklılık vardır .Ben bir Zaza olduğum halde Tunceli yöresinde kullanılan Zaza dilini anlamakta zorluk çekiyorum.

### 6. Zazalar hangi inanca (din/mezhep) bağlıdır? (Görüşülen kişinin isteğine bağlı olarak cevaplanabilecek sorudur.)

N. T.: Belirttiğim gibi göç sebebiyle mezhep farklılığı da yaşamaktadır. Alevi ve Sunni Zazası olarak değişmektedir. Benim Dersim bölgesinden gelen atalarım, kökenlerim ve Hz. Ali soyuna bağlı kültür ve geleneklerini taşımaktayım.

S. E.: Genel olarak Müslümanlar ama günümüzde Adıyaman Gerger ilçesine bağlı Süryani Zazalar var, az sayıda olsalar bile hala orada dinlerini yaşatıyorlar. Mezhep farklılıkları hakkında pek bir bilgi yok fakat din farklılıkları olduğu için mezhep farklılıkları da var.

Ö. Y. : İslamiyet'in Hanefi ve şafi mezheplerine mensuplardır.

A. E. : Zazalar inançlarına çok bağlılardır. Genellikle Müslümanlardır. Farklı mezhep olarak Aleviler vardır.

E. E.: Zazalar İslam'ın Şafi mezhebine bağlılardır. Fakat Tunceli'deki ve Bingöl'ün bir kısmındaki Zazalar Alevi mezhebine mensuptur. Yani mezhep farklılıkları vardır.

S. A. ; Zazalar dini ağırlıklı olarak İslam'dır. Mezhep yoğunluğu ise yaşadıkları bölgelere göre Sunni ve Alevi'lidir. Sunni kesim içerisinde kalan Zazaların bir kısmı Hanefi bir kısmı da Şafii'dir. Tunceli'nin hemen hemen hepsi, Elâzığ ve Erzincan'nın bir bölümü Alevidir. Zazaların yaşadığı diğer bölgeler genellikle Sunni'dir.

### 7. Zazalar yaşadığımız coğrafyada yeterince biliniyor ve tanınıyor mu?

N. T.: Yeterince bilindiğini zannetmiyorum. Maalesef daha çok Kürt-Türk, Alevi-Sunni ayrımı olarak değerlendiriliyor.

S. E.: Doğu'da biliniyor fakat Batı'da bilinmiyor. Ben üniversitede "Zazayım." dediğimde "O ne?" gibi sorular alıyordum. Çünkü daha önce Zazaların ne olduğunu, dillerinin ne olduğunu bilmiyorlardı. Yani Doğu'da biliniyor ama Batı ve İç Anadolu'da pek bilinmiyor.

Ö. Y. : Bilinme dereceleri bölgelere göre değişmektedir mesela Antalya'da duyan, bilen, tanıyan pek bulunmamaktadır.

A. E. : Zazalar yaşadıkları yerlerde bilinmektedir.

E.E.: Hayır, yeterince bilinmiyor çünkü Zazalar sayı olarak az ve Kürtler ile çok karıştırılmakta.

S. A.: Zazaların gerek dünya tarihinde gerekse ülkemiz tarihinde pek bilinmediği kanısındayım. Daha çok (doğru olduğunu asla kabul etmiyorum) Kürt ırkı olarak tanımlanmaktadır.

### 8.Farklı bölgelerde yaşayan Zazalar arasında dil farklılıkları var mıdır? Var olduğunu düşünüyorsanız örnekler verebilir misiniz?

N. T.: Evet, var. Mesela Dersim Zazacasıyla bir Diyarbakır, Urfa Zazacası çok farklı. Doğudaki pek çok Zaza dili farklılık göstermekte. Bazıları Kürtçeyle etkileşim göstermiş ve bu dillerine, konuşma tarzlarına da yansımıştır.

S. E.: Dediğim gibi dil farklılığı yok fakat şive farklılığı var. Zazacada "Nasılsın?" kelimesini bir Hanili farklı telaffuz ederken özellikle bir Çermikli ve Çınarlı farklı telaffuz eder. Yine anlaşılır o kelimenin anlamını anlarsın fakat şive farklılığı olur.

Ö. Y. : Evet , var. Çermik Zazalarında "hoylo" kelimesi güzel demekken Hanililerde "vezo" kelimesi güzel demektir.

A. E. : Şive farklılıkları vardır. Örneğin, Alevilerin Zazaca kız derken kullandıkları kelime farklıdır. Zazaca Kürtçenin bir şivesi de değildir ayrı bir dildir.

E. E.: Çevresindeki dillerden de etkilendiğinden bazı farklılıklar var. Fakat diğer bölgelerdeki Zazalarla anlaşamayacak kadar değil. Örnek olarak, Tunceli Zazaları s yerine ş kullanırlar. Buna benzer farklılıklar vardır.

S. A.: Zazaları yaşadığı bölgelerde yaşayan Zazalar arasında dil farklılıkları vardır. Biz buna daha çok ağız ya da şive farkı diyoruz. Yukarıda belirttiği gibi örneğin Diyarbakır'da konuşulan Zaza dili ile Tunceli de konuşulan dil arasında büyük fark vardır hatta Diyarbakır'ın Hani ilçesinde konuşulan Zazaca ile Çermik ilçesinde konuşulan Zazaca dili arasın da bile şive farkı vardır.

### 9.Zazaların gelenek ve görenekleri hakkında kısaca bilgi verir misiniz?

N. T.: İçinde yaşayıp büyüdüğümüz memlekete göre farklılık göstermiştir.

S. E.: Doğu kültüründen pek bir farkı yok. Zaza kültürü diye ayrı bir şekilde ele alamayız. Kıyafetler, gelenek görenekler olsun hep aynı. Burada Zazaları Kürtlerden ayıran en büyük hatta tek farklılık dilleridir. Onun dışında bir farklılık yok. Kıyafet olarak Doğu'ya özgü kıyafetleri Zazalarda giyiyor (Bindallı, kaftan gibi). Fakat 1970 yıllarda Tunceli (Dersimli )

kadınların (Zaza kadınlar) düğünlerde giydiği kıyafetler farklıydı daha çok çiçekli ve parlak kıyafetler giyer ve yazmalarını kundak şeklinde bağlarlardı.

Ö. Y. : Gelenek ve göreneklerine son derece bağlıdırlar. Günlerce süren ve çok kişinin katıldığı düğünlerimiz, düğünlerde giydiğimiz elbiselerimiz, düğünlerde gelen misafirlere ikram etmek için yaptığımız kazan kazan yemekler, hala annemin her bayram sabahı yaptığı bayram yemeklerimiz, bayram çöreklerimiz olmazsa olmazlardandır.

A. E. : Zazalar gelenek ve göreneklerine önem verir ve yaşatmaya çalışırlar.

E. E.: Anadolu'daki geleneklere bağlıdırlar. Misafirperver, büyüklerine saygılı ve eğitime çok önem veren bir toplumdur.

S. A.: Zazalar gelenek ve göreneklerine çok bağlıdırlar. Hala düğünlerinde ve yaslarında bu geleneklerine bağlı olarak hareket ederler. Zazalar genellikle dağ kesimlerinde yaşayan bir ırktır. Buda yaşantılarına belirgin bir şekilde yansımaktadır. Dağlarda tarım yapma imkânları çok kısıtlı olduğu için genellikle eğitim hayatına önem vermişlerdir. Bugün Zazaların yaşadıkları bölgelerde devlet kurumlarında görev yapan pek çok Zaza'yla karşılaşabilirsiniz.

### 10. Zazaların yemek kültürü nasıldır?

N. T.: Dersimlilerin pek yemek kültürü yoktur. Bu da kısıtlı imkânlardan dolayıdır. Basit yemekler az malzeme ile yapılmıştır.

S. E.: Geçmişte Zazaların kendilerine özgü mutfakları vardı fakat bu mutfak günümüze gelmemiştir. Şuan doğu bu mutfak doğu mutfağı diye adlandırılır.

Ö. Y. : Çok çeşitli, geniş bir yemek kültürümüz vardır. Yemeklerimizin bol acılı salçalı etli olması diğer bölgelerden ayıran en önemli özelliklerdendir. Yemekler yapılırken çoğunlukla doğal gıdalar seçilir. Ben Diyarbakırlı olduğum için mutfağımızda bundan etkilenmiştir. Meftune gibi.

A. E. : Yemekleri yaşadıkları bölge olan Doğu kültüründen etkilenmiştir, benzerdir.

E. E.: Çok kendileri ne özgü olan kültürlerini bilmiyorum ama Anadolu'daki tipik yemekleri yapmışlardır. En belirgin özellikleri soğanı baskın bir şekilde kullanmalarındadır.

S. A.: genellikle dağlarda-engebeli arazilerde yaşadıkları için daha çok etli (özellikle kırmızı et) yemekler tercih ederler. Meftune, güveç (tırşık) meşhur yemeklerindendir.

### 11. Zaza düğünleri diğer düğünlerden farklı mıdır? (Farklıysa farklılıkları neler?)

N. T.: Dersimde yemekli, davul ve zurnalı düğünler varmış.

S. E.: Farklılıkları olmayıp, Zazaların adetleri doğu kültürü ile aynıdır. Zaza adeti diye bir şey yoktur. Düğünlerde olan tek farklılıkta Tunceli kadınların düğünlerde giydiği kıyafetlerin farklılığıdır.

Ö. Y. : Şuan pek öyle olmasa da eskiden 3 gün süren bol katılımlı, bol oynamalı, bol yemekli düğünler yapılmaktaydı. Genellikle halay çekilir, zılgıt çekilirdi.

A. E. : Farklılık olarak giydikleri kıyafetler daha kapalıdır.

E. E.: Anadolu'daki diğer toplumlardan farklı düğünleri yoktur. Fakat eskiden düğünlere çok önem verirlerdi. Düğünler bir hafta sürer, kalabalık olur ve şenlik havasında geçerdi.

S. A.: Düğünleri daha çok davullu-zurnalı olur. Gelinleri genellikle at üstünde getirirler. Fakat son yıllarda bu geleneklerden eser kalmamıştır. Düğünlerde genellikle şehir geleneği etkindir.

### 12. Zazaların giyim kuşamları nasıldır?

N. T.: Erkeklerin şalvar giyip kadınların yazma taktığı bir giyimleri vardır.

S. E.: Doğu'dan bir farklılığı yoktur. Yöresel kıyafetler ise hala giyilmektedir.

Ö. Y. : Annelerimiz tülbent örter, fistan adı verilen uzun elbiseler giyerlerdi. Dedelerimiz şalvar, yekek, gömlek giyer şapka takarlardı artık çok olmasa da bunu devam ettiren yaşlılarımız hala vardır.

A. E. : Genellikle kapalı ve bol giyinirlerdi 90'lardan sonra giyimlerinde değişimler olmuştur.

E. E.: Artık eski giyim kuşamları yok fakat eskiden şalvar, gömlek, yekek giyilirdi.

S. A.: Doğa şartları insanları yaşayışları üzerinde çok etkin olmuştur. Zazalar da çoğunlukla dağlarda yaşadığı için genellikle kalın giysileri tercih ederler. Bu onları soğuğa karşı korumaktadır.

### 3. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç olarak hipotezlerimizin doğru çıktığı görülmektedir. Zazalar her konuda yeterli bir şekilde bilinmemekte ve Zazalar hakkında yeteri kadar bilgi bulunmamaktadır. Tunceli ve diğer bölgeler arasında edindiğimiz bilgilere göre birçok farklılık bulunmaktadır. Ayrıca Zazaların Kürt olup olmadığı bilinmemekte bazı Zazalar kendilerini Kürt diye tanımlarken bazıları tanımlamamaktadır. Zazaların genelinin yaşadıkları bölge olan Doğu bölgesinden kültürel açıdan etkilendikleri görülmektedir. Farklı yaş gruplarından ve farklı eğitim seviyelerine sahip insanlara sorduğumuz sorulara verdikleri cevaplara bakarak yaşlıların daha çok şey bilmesi beklenirken onların daha az şey bildikleri ve bildikleri şeylerin de eski yaşam tarzları hakkında olduğu görülmüştür. Daha genç ve orta yaş grubuna sahip kişilerin bu kadar şey bilmesi de kültürlerini, geldikleri yerleri merak ettiğinin göstergesidir.

#### Öneriler

Çalışma, farklı demografik özelliklere sahip daha çok sayıda insana ulaşılarak daha kapsamlı hale getirilebilir.

Zaza dili ve kültürünün tanınması ve gelecek kuşaklara aktarılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Teknolojinin geliştiği ve sosyal medya araçları ile iletişimin kolay ve hızlı hale geldiği günümüzde bilgi paylaşımı daha hızlı gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle sosyal medya araçları yoluyla doğru bilginin aktarılması, Zaza dili ve kültürünün bilinmesi ve gelecek kuşaklara aktarılmasında etkili olacaktır.

### 4. KAYNAKLAR

II Uluslararası Zaza Tarihi . Ve Kültürü Sempozyumu . (4-6 Mayıs· 2012)

[https://isamveri.org/pdfdr/D205195/2012/2012\\_WERNERE.pdf](https://isamveri.org/pdfdr/D205195/2012/2012_WERNERE.pdf)

Erişim Tarihi: 30.11.2023

ALANOĞLU, Murat, Zaza tarihi nasıl yazılabilir? tarihyazım ve kaynaklar üzerine bir yöntem denemesi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1878449>

Erişim Tarihi: 30.11.2023

ARSLAN, İlyas, Zaza dilinde lehçe farklılıkları, The Dialectological Differences Of

Zaza Language <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/549227#:~:text=Zaza%20Dilinin%20Leh%C3%A7eleri%20fonolojik%2C%20morfolojik,farkl%C4%B1klar%20ise%20fonolojide%20kendini%20g%C3%B6stermektedir.&text=Diyalektoloji%20%C3%A7er%C3%A7evesinde%20d%C3%B6rt%20%C3%B6nemli>

%20fonolojik%20%C3%B6zellik%20%C3%B6ne%20%C3%A7%C4%B1kmaktad%C4%B1  
r%20(kr%C5%9F. Erişim Tarihi: 14.03.2024

Aydınlatılmış Onam Formu Örneği

<http://www.medicine.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/31/2013/11/Onam-formu-.pdf.pdf>

Erişim Tarihi: 14.03.2024

AYDOĞDU, Yusuf tarih-kültür-kimlik kavşağında bir Halk: zazalar

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/319042>

Erişim Tarihi:22.02.2024

Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

[https://etikkurulu.sakarya.edu.tr/sites/etikkurulu.sakarya.edu.tr/file/Bilgilendirilmis\\_onam\\_for mu.doc](https://etikkurulu.sakarya.edu.tr/sites/etikkurulu.sakarya.edu.tr/file/Bilgilendirilmis_onam_for mu.doc) Erişim Tarihi: 14.03.2024

ÇAĞLAR , Ahmet, Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel etkinliklerin yönetiminde dikkat çekme ve sürdürme davranışlarının incelenmesi <http://libratez.cu.edu.tr/tezler/7329.pdf>

Erişim Tarihi: 30.11.2023

KESKİN, Mahmut, Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi Yıl:1, Cilt:1, Sayı:1, Ocak 2015, ss. 94

POLAT , Ayşe, Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2864483>

Erişim Tarihi: 30.11.2023

GÜLDÜ, Yrd.Doç.Dr. Ö. Veri kaynakları verilerin toplanmasında kullanılan teknikler

[https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/107027/mod\\_resource/content/1/KONU%209.pdf](https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/107027/mod_resource/content/1/KONU%209.pdf)

Erişim Tarihi: 30.11.2023

KANAT, Y. Batı kaynaklarında zazalar ve zazaca

<https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/71161>

Erişim Tarihi: 30.11.2023

KESKİN, M. Zaza dili (zaza language)

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/220224>

Erişim Tarihi: 30.11.2023

SILVERMAN, A. En iyi 25 yarı yapılandırılmış mülakat sorusu (örnekler)

<https://career.guru99.com/tr/semi-structured-interview-questions>

Son Güncelleme: 4 Kasım 2023

Zaza tarihi ve kültürü sempozyumu

<http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/KITAP/ekt0000134.pdf>

Erişim Tarihi: 30.11.2023

## 5. EKLER

**Ek 1****ZAZA DİLİ VE KÜLTÜRÜ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

Merhaba, ben ....., Bilim ve Sanat Merkezi Proje1 Programı öğrencisiyim. Sizinle tarafımdan yürütülen “Zaza Dili ve Kültürü” başlıklı araştırma için görüşme yapmak istiyorum. Bu araştırmanın amacı Zaza dili ve kültürü hakkında bakış açısı kazandırmaktır. Araştırmada sizden tahminen 30 dakika ile 1 saat (süreyi saat veya dakika olarak belirtebilirsiniz) ayırmanız istenmektedir. Çalışmada size yöneltilen sorulara sözlü yanıt vermeniz beklenmektedir. Bu nedenle ses kaydı alınacak, verdiğiniz cevaplar kayıt üzerinden çözümlenerek metne dönüştürülecektir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Sorulara geçmeden önce bana sormak istediğiniz bir şey olursa yanıtlayayım. Katılımınız için teşekkür ederek izninizle sorulara geçmek istiyorum.

**Katılımcının****Adı-Soyadı:****İletişim Bilgileri: e-posta:****Telefon:****Yaşı:****Cinsiyeti:****Eğitim Durumu:****Mesleği:****Yaşadığı Yer ve Aslen Nereli Olduğu:****SORULAR:**

1. Kimlere Zaza denir?
2. Zazalar nerelerde/hangi bölgelerde yaşar?
3. Zazaların tarihi hakkında kısaca bilgi verebilir misin?
4. Yaşadığınız bölgenin yaşayış biçiminiz ve kültürünüz üzerinde ne gibi etkileri oldu?
5. Farklı bölgelerde yaşayan Zazalar arasında farklılıklar var mıdır? Varsa ne gibi farklılıklar vardır?
6. Zazalar hangi inanca (din/mezhep) bağlıdır? (Görüşülen kişinin isteğine bağlı olarak cevaplanabilecek sorudur.)
7. Zazalar yaşadığımız coğrafyada yeterince biliniyor ve tanınıyor mu?
8. Farklı bölgelerde yaşayan Zazalar arasında dil farklılıkları var mıdır? Var olduğunu düşünüyorsanız örnekler verebilir misiniz?
9. Zazaların gelenek ve görenekleri hakkında kısaca bilgi verir misiniz?
10. Zazaların yemek kültürü nasıldır?
11. Zaza düğünleri diğer düğünlerden farklı mıdır? (Farklıysa farklılıkları neler?)
12. Zazaların giyim kuşamları nasıldır?

**Makale Geliş Tarihi**

16.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**SOSYAL MEDYA GÖZÜYLE NAZIM HİKMET RAN**  
NAZIM HİKMET RAN THROUGH THE EYES OF SOCIAL MEDIA**Emine Yavuz ÇETİN<sup>1</sup>, Öykü GÖZEN<sup>2</sup>**<sup>1</sup>Öğretmen, Yenişehir Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezi, Türk Dili ve Edebiyatı,  
<https://orcid.org/0009-0002-3921-042X><sup>2</sup>Öğrenci, Yenişehir Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezi, Türk Dili ve Edebiyatı,  
<https://orcid.org/0009-0009-6848-7242>**Özet**

Projede, sosyal medya platformlarından biri olan Instagram'da Nazım Hikmet Ran hakkında yapılan paylaşımların incelenmesi ve doğru sanılan yanlışların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada sosyal medya platformlarından Instagram'da herkese açık hesaplar 14 Mart 2024-30 Aralık 2024 tarihleri arasında incelenmiş elde edilen veriler araştırma sorularından hareketle sınıflandırılmış ve Nazım Hikmet Ran ile ilgili tespit edilen yanlışlar hakkında literatür taraması yapılarak doğru bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Sosyal medyadaki bilgi kirliliği artışı ile birçok kullanıcının akıllarında yanlış bilgiler yer edinir. Bunların başında şairlerin isimleriyle paylaşılan dizeler gelir. Nazım Hikmet'in adıyla paylaşılan dizelerin doğruluk ve yanlışlık oranı tespit edilmek için belirtilen tarihler arasında takip gerektirmeyen hesaplar incelenmiş ve veriler toplanmıştır. Toplanan veriler bulgular bölümünde tablo halinde belirtilmiştir. Bulgular sonucu doğru ve yanlış dizeler tespit edilmiş ve araştırma hipotezleri sonuç bulmuştur. İnternette fazla paylaşılan, kullanıcıların önüne sıkça düşen paylaşımların hepsi doğru değildir. Yanlış bilgi; bilgi kirliliğine yol açar ve edebiyatımızın önemli isimleri sosyal medya gözüyle farklı tanınabilirler.

**Anahtar kelimeler:** Bilgi kirliliği, sosyal medya, Nazım Hikmet Ran**Abstract**

The project aimed to examine the posts about Nazım Hikmet Ran on Instagram, one of the social media platforms, and to identify the mistakes that are thought to be true. For this purpose, in the research, public accounts on Instagram, one of the social media platforms, were examined between 14 March 2024 and 30 December 2024, the data obtained were classified based on the research questions, and accurate information was tried to be obtained by conducting a literature review about the mistakes detected about Nazım Hikmet Ran. With the increase in information pollution on social media, misinformation takes place in the minds of many users. Chief among these are the lines shared with the names of poets. In order to determine the accuracy and inaccuracy rate of the verses shared with Nazım Hikmet's name, accounts that did not require follow-up were examined and data were collected between the specified dates. The collected data are presented in a table in the findings section. As a result of the findings, correct and incorrect strings were determined and the research hypotheses were found to be successful. Not all of the posts that are widely shared on the internet and that frequently appear to users are true. Misinformation; It causes information pollution and important names of our literature may be recognized differently through the eyes of social media.

**Key words:** Information pollution, social media, Nazım Hikmet Ran

## 1. GİRİŞ

Tübitak Ansiklopedi’de sosyal medya "Geleneksel kitle iletişim araçlarından yapısal özellikleri ve fonksiyonları açısından farklı olarak, kullanıcı merkezli ve interaktif bir karaktere sahip teknolojik platform." Olarak tanımlanmaktadır. Bilgisayar teknolojisi 1950’li yıllardan itibaren hayatımıza girmeye başlamıştır. 1990’lı yıllarda ise internet teknolojisi bugünkü şeklini almıştır. Bununla birlikte sosyal medyanın bugünkü şekliyle ortaya çıkışı, kullanıcıların da interaktif biçimde katılımı sonrasında gelişmiştir. Bireyin etkileşim içinde bulunabildiği çevrimiçi bir platform olarak da ifade edilebilen sosyal medya araçlarına; forumlar, bloglar, paylaşım siteleri, sosyal ağ siteleri ve çevrimiçi diğer sanal dünyalar örnek olarak gösterilebilir. Instagram da bu sanal dünyanın merkezine kısa sürede yerleşmeyi başarmış sosyal medya platformlarından biridir. Instagram 2010 yılında Kevin Systrom ve Mike Krieger, tarafından kurulmuştur. Uygulamanın ilk versiyonunda, kullanıcılar fotoğraflarını filtrelemek ve arkadaşlarıyla paylaşmak için kullanmıştır ancak zaman içinde, Instagram özelliklerini arttırmış ve bugün, birçok araç ve özellik sunmaya başlamıştır. Aynı zamanda Instagram, markalar, sanatçılar ve influencerlar için bir pazarlama aracı olarak da kullanılmaktadır. Büyük bir kullanıcı tabanına ve özelliklerinin zenginliğine sahip olarak, Instagram, bugün mobil sosyal medya pazarının liderlerinden biridir ve hâlâ büyümeye devam etmektedir. Sosyal medya liderlerinden biri olan Instagram’ın birçok olumlu yönü bulunmaktadır. Bununla birlikte paylaşımlarda bazı bilgi yanlışlarına da rastlanmaktadır. Bu bilgi yanlışları çok büyük kitlelere ulaştığından insanlar bilgileri hatalı öğrenebilmektedir. Yanlış yazılan kitap alıntıları, sanatçı sözleri, gündem haberleri, şiir dizeleri, yazar ve şair hataları buna örnek verilebilir. Bu sanatçılardan biri de Nazım Hikmet Ran’dır.

320

Hikmet Bey ve Celile Hanım’ın oğlu Nâzım Hikmet, 15 Ocak 1902’de Selanik’te dünyaya gelmiştir. Küçük Nâzım ilk eğitimini annesi ve sıkça şiirli toplantılar düzenleyen, kendisi de bir mevlevî şairi olan büyükbabası Nâzım Paşa’dan almıştır. On bir yaşındayken ilk şiirini yazmıştır. Orta öğrenimini Galatasaray ve Nişantaşı Sultanilerinde görmüştür. 1915 yılında Bahriye Mektebi’ne girmiştir. 1918 yılında ilk kez bir dergide şiiri yayınlanmıştır. Şiirleri elliden fazla dile çevrilmiş ve birçok ödül almıştır. Türkiye’de serbest nazımın ilk uygulayıcısı ve Çağdaş Türk şiirinin en önemli isimlerindedir.

Komünist düşüncesi ve Türkiye Komünist Partisi üyeliği ile defalarca tutuklanmış ve yaşamın büyük bölümünü hapiste ya da sürgünde geçirmiştir. Türkiye’de 11 ayrı davada yargılanarak 12 yılı aşkın süre hapis yatmıştır. Sürgün sürecinde "Bir kurşun kalemim vardı, ben içeri düştüğümde/Bir haftada yaza yaza tükeniverdi." diyerek şiirden ve yazmaktan hiç vazgeçmemiş, önemli eserlerinin bir bölümünü hapiste yazmıştır. Bunlardan bazıları Piraye’ye Mektuplar, Mehmet Fuat’a Mektuplar, Kemal Tahir’e Mapushaneden Mektuplar ve çok daha fazlası...

1951’de Türkiye’den ayrılması sonrasında Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığından çıkartılmış, bu karar ölümünden 46 yıl sonra 2009 yılında iptal edilmiştir.

Nazım ilk şiirlerini hece ölçüsü ile yazmaya başlamıştır. Şiirsel gelişimi arttıkça şiire yeni formlar aramaya başlamıştır. Fütürizm taraftarı genç Sovyet şairlerinden esinlenmiştir. Hece ölçüsünden ayrılarak Türkçe’nin vokal özellikleri ile ahenk oluşturan serbest ölçüyü benimsemiştir.

Soyadı kanunu ile Ran soyadını almış ancak vatandaşlıktan çıkartıldıktan sonra babasının adı olan Hikmet’i kendisine soyadı olarak benimsemiştir.

Yaşamak şakaya gelmez diyerek hayata dair onlarca şiir yazmış ve 1963 yılında Moskova'da kalp krizi sonucu ölmüştür. Vasiyet şiirinde “ Yoldaşlar nasip olmazsa görmek o günü, ölürsem kurtuluştan önce yani/ alıp götürün/ Anadolu'da bir köy mezarlığına beni” demesine rağmen günümüzde mezarı halen Moskova'dadır.

Sosyal medya; ulaşımın oldukça kolay olduğu, zahmetsiz bilgiye erişme rahatlığı sağlayan platform olsa da doğru bilgiye ulaşmak her zaman sanıldığı kadar kolay olmamaktadır. Yanlış bilgileri içeren fotoğraf, video ve yazılar bilgi kirliliği oluşturmaktadır. Bilgi kirliliği yalnızca sosyal medya ile sınırlı olmasa da günümüzde kullanıcı sayısındaki yoğunluk ve olabildiğince hızlı doğru veya yanlış bilgiye ulaşma olanağı sebebiyle akla gelen platformların başında sosyal medya mecraları gelmektedir. Bilgi kirliliğinin artması giderek bilgiyi bilgi olmayandan ayırt etmeyi zorlaştırıyor. Bunun sonucu olarak bilgi ya da doğru diye bir şeyin olup olmadığı ya da varsa bile bunların bir öneminin olup olmadığı gibi sorular akıllarda merak uyandırmaktadır. Sosyal medya mecralarından biri olan Instagram'da bilgi kirliliğine sık sık rastlanmaktadır ve hızlı bilgiye uğraşıldığı sanılsa da doğru bilgiye ulaşmak sanıldığı kadar kolay değildir. Buna en büyük örnek edebiyatımızda yer etmiş, günümüzde okunmaya devam eden değerli yazar ve şairlerimizin yazdığı satırların değiştirilerek veya başka isimlerin önüne, ardına konularak paylaşılmasıdır. Yaşadığı iddialı hayatı ve düşünceleri ile günümüzde dillerden düşmeyen bir isim olan Nazım Hikmet Ran hakkında da Instagram'da birçok gönderi bulunmaktadır. Projede Nazım Hikmet Ran ile ilgili Instagram gönderilerinin doğruluğunun tespitinin yapılması amaçlanmış ve Nazım Hikmet Ran adıyla paylaşılmış doğru ve yanlış dizelere, hayatı ile ilgili doğru ve yanlış yazı, resim, gönderilere ve birçok bilgi kirliliğine ulaşılmıştır. Taranan bu bilgiler içinden yanlış olan dizeler ve ona ait olmayan şiirler seçilmiş ve bulgular oluşturulmuştur.

### **Çalışmanın Problem durumu:**

Nazım Hikmet Ran'ın hayatı, sanatı ve eserlerine ilişkin sosyal medyada yapılan paylaşımlardan bir kısmı gerçeği yansıtmamaktadır.

321

### **Araştırma Soruları;**

1. Nazım Hikmet Ran'ın şiirleri hakkında yapılan paylaşımlarda hatalar bulunmakta mıdır?
2. Nazım Hikmet Ran'ın sanat anlayışı ile ilgili yapılan paylaşımlarda hatalar bulunmakta mıdır?
3. Nazım Hikmet Ran'ın şiirlerinin yazılma hikâyeleri hakkında yapılan paylaşımlarda hatalar bulunmakta mıdır?
4. Sosyal medyada ona ait olmayan ancak onun adı kullanılarak yapılan paylaşımlar bulunmakta mıdır?

### **Araştırma Hipotezleri:**

**H<sub>1</sub>** Nazım Hikmet Ran'ın şiirleri hakkında yapılan paylaşımlarda hatalar bulunmaktadır.

**H<sub>2</sub>** Nazım Hikmet Ran'ın sanat anlayışı ile ilgili yapılan paylaşımlarda hatalar bulunmaktadır.

**H<sub>3</sub>** Nazım Hikmet Ran'ın şiirlerinin yazılma hikâyeleri hakkında yapılan paylaşımlarda hatalar bulunmaktadır.

**H<sub>4</sub>** Sosyal medyada ona ait olmayan ancak onun adı kullanılarak yapılan paylaşımlar bulunmaktadır.

## 2. YÖNTEM

Araştırmada sosyal medya platformlarından Instagram’da herkese açık (takip gerektirmeyen) hesaplar 14 Mart 2024-30 Aralık 2024 tarihleri arasında incelenmiş elde edilen veriler araştırma sorularından hareketle sınıflandırılmış ve Nazım Hikmet Ran ile ilgili tespit edilen yanlışlar hakkında literatür taraması yapılarak doğru bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

## 3. BULGULAR

14 Mart 2024-30 Aralık 2024 tarihleri arasında tüm kullanıcılara ait olan bazı hesaplar incelenmiş ve Nazım Hikmet Ran’ ait olmayan şiirler tespit edilip tablo halinde incelenmiştir.

### 3.1. Nazım Hikmet Ran’a Ait Olmayan Şiirler

Farklı şairlere ait dizeleri, kime ait olduğu bilinmeyen dizeleri Nazım Hikmet ismiyle paylaşan hesap isimleri, şiir dizeleri ve paylaşılan tarihler tabloda belirtilmiştir.

#### Tablo:

*Nazım Hikmet Ran’a ait olmadığı halde onun ismiyle yapılan paylaşımlara ilişkin tablo*

	Hesap Adı	Paylaşım Tarihi	Yapılan Paylaşım	Şiirin Kime Ait Olduğu	Paylaşım ile ilgili ek bilgi
1	@_nazimhikmet	11.04.2015	Gökyüzü ellerindir.	Kime ait olduğu bilinmiyor.	
2	@_nazimhikmet	12.01.2019	Gökyüzü ellerindir.	Kime ait olduğu bilinmiyor.	
3	@_nazimhikmet	11.01.2019	Bir minnacık şekerim sözüne hasretim.	Kime ait olduğu bilinmiyor.	
4	@_nazimhikmet	04.09.2018	Resmin cebimde göğsümün üstünde günde beş altı defa çıkarıp bakıyorum.	Kime ait olduğu bilinmiyor.	
5	@evimin_hikayesi_	25.04.2021	Ah mümkün olsa,/ Savaş’tan barış/Barıştan insan yapardım./Ve her sabah çocuklara kurşun yerine/Şiir atardım...	Nuri Can’a ait bir şiirdir.	
6	@alialtay	03.06.2021	Umut bin bir ayaklı umut, güneşte saklı umut edenler haklı umut insanın hakkı!	Recai Mert’e ait bir şiirdir.	

7	@zezeolmak	12.11.2023	Söylesene vera çocuklara sıkılan kurşun kahpece değildir?		
8	@guven.celik	24.10.2017	Umut bin bir ayaklı umut, güneşte saklı umut edenler haklı umut insanın hakkı!	Recai Mert'e ait bir şiiirdir.	
9	@cankayabelediye	03.04.2024	Umut bin bir ayaklı umut, güneşte saklı umut edenler haklı umut insanın hakkı!	Recai Mert'e ait bir şiiirdir.	
10	@gunessaras	05.08.2024	Umut bin bir ayaklı umut, güneşte saklı umut edenler haklı umut insanın hakkı!	Recai Mert'e ait bir şiiirdir.	
11	@yeraltiedebiyati._	21.01.2021	Küçük bir mutluluk istiyorum. O kadar küçük olsun ki, istemesin onu kimse benden.	Kime ait olduğu bilinmiyor.	
12	@arslan.imren	10.05.2024	Küçük bir mutluluk istiyorum. O kadar küçük olsun ki, istemesin onu kimse benden.	Kime ait olduğu bilinmiyor.	
13	@svdgu86	29.08.2022	Küçük bir mutluluk istiyorum. O kadar küçük olsun ki, istemesin onu kimse benden	Kime ait olduğu bilinmiyor.	
14	@lavinia.o3_	31.05.2024	Küçük bir mutluluk istiyorum. O kadar küçük olsun ki, istemesin onu kimse benden	Kime ait olduğu bilinmiyor.	
15	@nazimhikmetsiir	11.05.2024	Küçük bir mutluluk istiyorum. O kadar küçük olsun ki, istemesin onu kimse benden	Kime ait olduğu bilinmiyor.	

16	@7guzeladam_	10.11.2020	Küçük bir mutluluk istiyorum. O kadar küçük olsun ki, istemesin onu kimse benden	Kime ait olduğu bilinmiyor.	
17	@kasabamersin	13.03.2023	Bir kızı olmalı insanın canını emanet ettiğin, elin, ayağın, gözün, kulağın, her şeyin.	Dr. Ahmet Fidan'a ait bir şiiirdir.	
18	@nazimozgun	16.01.2022	Umut bin bir ayaklı umut, güneşte saklı umut edenler haklı umut insanın hakkı!	Recai Mert'e ait bir şiiirdir.	Doğum gününü paylaşmak adına yapılan paylaşım tarihi Nazım Hikmet'in doğum günü değildir.
19	@yesim_aykin	21.10.2023	Ah mümkün olsa,/ Savaş'tan barış/Barıştan insan yapardım./Ve her sabah çocuklara kurşun yerine/Şiir atardım...	Nuri Can'a ait bir şiiirdir.	
20	@evimkalbimpatı	28.12.2024	Basit Yaşayacaksın	Yalçın Ergir'e ait bir şiiirdir.	
21	@gezintibigul	22.07.2024	Basit Yaşayacaksın	Yalçın Ergir'e ait bir şiiirdir.	
22	@dogadakilaladam	02.11.2023	Basit Yaşayacaksın	Yalçın Ergir'e ait bir şiiirdir.	
23	@anisa_chngzvna	30.06.2023	Basit Yaşayacaksın	Yalçın Ergir'e ait bir şiiirdir.	
24	@rabiaakurtoglu	22.12.2024	Basit Yaşayacaksın	Yalçın Ergir'e ait bir şiiirdir.	
25	@ozeldarulsiFabakimmerzi	07.02.2024	Basit Yaşayacaksın	Yalçın Ergir'e ait bir şiiirdir.	
26	@aysel_yilmaz80	26.11.2024	Basit Yaşayacaksın	Yalçın Ergir'e ait bir şiiirdir.	
27	@aysealtuntop31	21.10.2024	Basit Yaşayacaksın	Yalçın Ergir'e ait bir şiiirdir.	

28	@fidansultannn	20.10.2024	Basit Yaşayacaksın	Yalçın Ergir'e ait bir şiirdir.	
29	@bir_sevdadir_turkuler	14.07.2024	Basit Yaşayacaksın	Yalçın Ergir'e ait bir şiirdir.	
30	@shenaayca_	02.05.2024	Basit Yaşayacaksın	Yalçın Ergir'e ait bir şiirdir.	
31	@doga_dunyam_	27.01.2024	Basit Yaşayacaksın	Yalçın Ergir'e ait bir şiirdir.	
32	@dilekita	24.11.2024	Basit Yaşayacaksın	Yalçın Ergir'e ait bir şiirdir.	
33	@beautyessin	24.12.2024	Basit Yaşayacaksın	Yalçın Ergir'e ait bir şiirdir.	
34	@yabanda1seyyah	18.03.2024	Basit Yaşayacaksın	Yalçın Ergir'e ait bir şiirdir.	
35	@goncaygulsun	29.12.2024	Biz severdik./ başka O yüzden başka sevemedik.	Yasemin Kayıp'a ait bir şiirdir.	
36	@mehtapsoyudurucicek	10.10.2024	Biz severdik./ başka O yüzden başka sevemedik.	Yasemin Kayıp'a ait bir şiirdir.	
37	@fu_siirsayfasi	20.11.2023	Biz severdik./ başka O yüzden başka sevemedik.	Yasemin Kayıp'a ait bir şiirdir.	
38	@siirin.fisildadiklari2	22.06.2023	Biz severdik./ başka O yüzden başka sevemedik.	Yasemin Kayıp'a ait bir şiirdir.	
39	@yasarkenogrenmek	02.06.2024	Biz severdik./ başka O yüzden başka sevemedik.	Yasemin Kayıp'a ait bir şiirdir.	
40	@kayipmisralarr_	09.06.2024	Biz severdik./ başka O yüzden başka sevemedik.	Yasemin Kayıp'a ait bir şiirdir.	
41	@ni.lgun205	07.12.2024	Biz severdik./ başka O yüzden başka sevemedik.	Yasemin Kayıp'a ait bir şiirdir.	

42	@emirhanperker	15.01.2023	Biz severdik./ başka O yüzden başka sevemedik.	Yasemin Kayıp'a ait bir şiiirdir.
43	@_yitirilen	16.12.2023	Biz severdik./ başka O yüzden başka sevemedik.	Yasemin Kayıp'a ait bir şiiirdir.
44	@osman.arabaci.38	17.01.2020	Biz severdik./ başka O yüzden başka sevemedik.	Yasemin Kayıp'a ait bir şiiirdir.
45	@ilkay_toka	16.09.2024	Biz severdik./ başka O yüzden başka sevemedik.	Yasemin Kayıp'a ait bir şiiirdir.
46	@umit_ile	31.10.2024	Biz severdik./ başka O yüzden başka sevemedik.	Yasemin Kayıp'a ait bir şiiirdir.
47	@nazimhikmet_run	28.10.2021	Biz severdik./ başka O yüzden başka sevemedik.	Yasemin Kayıp'a ait bir şiiirdir.
48	@kardelenin_bestesi	10.10.2024	Sen bana kocaman bir tabak makarna pişir.	Ebru Verity'e ait bir şiiirdir.
49	@sevgi.yumagi	18.10.2024	Sen bana kocaman bir tabak makarna pişir.	Ebru Verity'e ait bir şiiirdir.
50	@ozgulmisirlilar	06.11.2024	Sen bana kocaman bir tabak makarna pişir.	Ebru Verity'e ait bir şiiirdir.
51	@emrebrbr	26.10.2024	Sen bana kocaman bir tabak makarna pişir.	Ebru Verity'e ait bir şiiirdir.
52	@73_yrr	06.03.2024	Sen bana kocaman bir tabak makarna pişir.	Ebru Verity'e ait bir şiiirdir.
53	@sosyalbiinsan	15.01.2019	Hayatı ıskalama lüksün yok senin.	Mehmet Coşkundeniz'e ait bir şiiirdir.
54	@zarifcehanem	30.10.2024	Hayatı ıskalama lüksün yok senin.	Mehmet Coşkundeniz'e ait bir şiiirdir.

55	@e_motivasyon	04.03.2024	Hayatı ıskalama lüksün yok senin.	Mehmet Coşkundeniz'e ait bir şiidir.	
56	@siir_belasi	21.01.2020	Hayatı ıskalama lüksün yok senin.	Mehmet Coşkundeniz'e ait bir şiidir.	
57	@mustafaboy8	28.03.2023	Hayatı ıskalama lüksün yok senin.	Mehmet Coşkundeniz'e ait bir şiidir.	
58	@kardelenin_bestesi	26.05.2024	Hayatı ıskalama lüksün yok senin.	Mehmet Coşkundeniz'e ait bir şiidir.	
59	@cbersunk		Hayatı ıskalama lüksün yok senin.	Mehmet Coşkundeniz'e ait bir şiidir.	Kullanıcı Instagram biyografi bölümüne şii yazmıştır. Bu sebeple tarih yoktur.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Nazım Hikmet Ran'ın şiirleri hakkında yapılan paylaşımlarda hatalar bulunmaktadır. Bunun sebebi sosyal medya araçlarını yanlış kullanmak olabilir. Instagram kullanıcı sayısı fazla olan bir sosyal medya aracı olduğundan erişilebilirlik oranı yüksektir. Herkese açık olan hesapların yaptığı paylaşımlar birçok kullanıcının ana sayfasına düşebilmektedir. Yanlış veya doğru olan her bilgi çok hızlı yayılabilmektedir. Yanlış paylaşımların artması bilgi kirliliğini oluşturur.

İncelemede Instagram'da herkese açık olan hesaplar belirli olan tarih aralığında incelenmiş ve Nazım Hikmet Ran'a ait olmayan ancak onun adı kullanılarak yapılan paylaşımlar bulunmaktadır.

Nazım Hikmet Ran'ın sanat anlayışı ile ilgili yapılan paylaşımlarda hatalar bulunmamaktadır. Bunun sebebi sosyal medya platformlarında sanat anlayışına duyulan ilgi eksikliği olabilir.

Nazım Hikmet Ran'ın şiirlerinin yazılma hikâyeleri hakkında yapılan paylaşımlarda hatalar bulunmamaktadır. Çünkü sosyal medyada şiirin yazılma hikâyelerinden önce dizelerin kendisi daha çok ilgi çekiyor olabilir.

Çalışmada sosyal medya platformlarından sadece Instagram ve belli bir tarih aralığı seçilmiştir. Farklı sosyal medya platformları da alınarak ve tarih aralığı genişletilerek daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir. Başka şair ve yazarlarla ilgili de sosyal medya paylaşımlarında hatalar olabilir. Bu konuda da çalışmalar yapılabilir. Sosyal medya paylaşımlarında bu türden bilgi yanlış yapılma sebepleri üzerine çalışma yapılabilir.

## 5. KAYNAKLAR

1. Nazım Hikmet Kültür ve Sanat Vakfı (2024.21.10) Nazım Hikmet Yaşam Öyküsü <https://www.nazimhikmet.org.tr/nazim-hikmet/yasam-oykusu/>
2. Milliyet (Mayıs 2024) Nazım Hikmet Ran Şiirleri <https://www.milliyet.com.tr/siirler/nazim-hikmet-ran-siirleri/ben-iceri-dustugumden-beri-siiri-nazim-hikmet-ran-6526507>
3. Malumatfuruş (Nazım Hikmet alt başlıklı sayfalar) (<https://www.malumatfurus.org>)
4. Tübitak Ansiklopedi (2024.21.10) Sosyal Medya (Mehmet Emin Babacan / 2022) [https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/sosyal\\_medya](https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/sosyal_medya)

**Makale Geliş Tarihi**

17.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ROMAN OKUMA TERCİHLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: YENİŞEHİR ÖRNEKLEMİ****INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' NOVEL READING PREFERENCES IN TERMS OF SOME VARIABLES: YENİŞEHİR SAMPLE****Emine Yavuz ÇETİN<sup>1</sup>, Bilge Berrak BOZCA<sup>2</sup>**<sup>1</sup>Öğretmen, Yenişehir Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezi, Türk Dili ve Edebiyatı, 0009-0002-3921-042X<sup>2</sup>Öğrenci, Yenişehir Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezi, Türk Dili ve Edebiyatı, 0009-0000-2793-336X**Özet**

Roman, anlatmaya dayalı edebî metinlerdendir, insan ilişkilerini ya da durumlarını toplumsal olguları olay örgüsü içinde anlatır. Romanlar konu, üslup gibi ölçütlere dayalı olarak çeşitli türlere ayrılır. Araştırmamızda bu türlerden popüler ve edebî roman türleri seçilerek 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin roman okuma alışkanlık ve tercihlerini belirlemek amaçlanmıştır. Öğrenci görüşlerini belirlemek için hazırlanan 18 soruluk anket formu ile öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri okul, sınıf düzeyi, kitap okuma sıklığı, okudukları roman sayısı, edinme biçimi, kitap seçme bilinci, amaçları ve okudukları roman türü ile roman tercihleri arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın evrenini; Mersin ili, Yenişehir ilçesi ortaöğretim okullarında 9 ve 12. sınıf öğrencileri oluştururken örneklemi; 2022-2023 eğitim öğretim yılı 1. Döneminde, 5 değişik türde, 5 lisede, 9 ve 12.sınıfta okuyan toplam 266 öğrenci oluşturmuştur. Cinsiyet, okul düzeyi, okuma sıklığı, kitap seçme bilinci, öncelikli amaç ile roman okuma tercihi arasında ilişki bulunamamıştır. Popüler roman en çok Anadolu Lisesi'nde okunurken edebî roman, Sosyal Bilimler Lisesinde tercih edilmiştir. Yılda okunan kitap sayısı arttıkça okuyan kişi sayısında genel bir düşüş gözlenmiştir. Öğrenciler kitapları satın almayı daha çok tercih etmektedir. Popüler roman okuyanlarda en çok fantastik-bilim kurgu tercih edilirken edebî roman okuyanlarda toplumsal ve psikolojik türler, her ikisini de okuyanlar aşk romanları tercih edilmiştir. Edebî romanların bilgi birikimi istemesi, anlaşılmasının zor olması gibi sebeplerle daha az tercih edildiği görülmüştür. Gençlerde okuma anlama becerisinin geliştirilmesi, edebî romanlarla ilgili bilinç oluşturulması gibi yollarla bu roman türünün daha çok okunması sağlanabilir.

**Anahtar kelimeler:** : Popüler roman, edebî roman, 9 ve 12.sınıf, okuma alışkanlığı**Abstract:**

Novels are literary texts based on narration, they describe human relations or situations and social phenomena in a plot. Novels are divided into various types based on criteria such as subject and style. In our research, it was aimed to determine the novel reading habits and preferences of 9th and 12th grade students by selecting popular and literary novel genres from these genres. With the 18-question questionnaire form prepared to determine the opinions of

the students, it was tried to determine the gender of the students, the school they attended, the grade level, the frequency of reading books, the number of novels they read, the way of acquisition, the consciousness of choosing books, their goals and the relationship between the type of novel they read and their novel preferences. The population of the study consisted of 9th and 12th grade students in secondary schools in Yenişehir district of Mersin province, while the sample consisted of a total of 266 students studying in 9th and 12th grades in 5 high schools of 5 different types in the 1st semester of the 2022-2023 academic year. No relationship was found between gender, school level, reading frequency, book selection consciousness, primary purpose and novel reading preference. While popular novels were mostly read at Anatolian High School, literary novels were preferred at Social Sciences High School. As the number of books read per year increased, a general decrease was observed in the number of readers. Students prefer to buy books more. Among those who read popular novels, fantasy-science fiction was preferred the most, while those who read literary novels preferred social and psychological genres, and those who read both preferred romance novels. It was observed that literary novels were less preferred for reasons such as requiring knowledge and being difficult to understand. It can be ensured that this type of novel is read more by developing reading comprehension skills in young people and creating awareness about literary novels.

**Key words:** Popular novel, literary novel, 9th and 12th grade, reading habits

## 1. GİRİŞ

Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük'te okumak; “yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek”(TDK, 2023) olarak tanımlanmaktadır. Metinler çeşitli iletilere sahiptir ve metni yazan kişi okuyucuya bu iletileri vermeye çalışmaktadır. Metnin iletili türüne göre de değişiklik gösterir. Metinler sanat metinleri ve bilgilendirici metinler olmak üzere iki ana başlıkta incelenir. Roman metinleri sanat metinlerindedir ve olay çevresinde gelişen anlatmaya dayalı metinler içerisinde yer almaktadır. “Roman; roman kişileri denen insanları, bunların birbirleriyle ve çevreleriyle ilişkilerini sergileyen ve başarısı büyük ölçüde diline ve üslubuna dayanan bir edebî üründür.” (Özkılıç 1990: 135) Roman türünün ilk modern örneği 17. yy'da Miguel de Cervantes tarafından yazılan Don Kişot'tur. Bu türde yazılan eserler her dönemde ilgi görmüş; en çok okunan, en çok satılan kitaplar arasında yer almıştır. Okur tarafından rağbet gören bu kitaplar okurun fikir ve duygu dünyasında iz bırakmıştır, iz bırakmaya da devam etmektedir. Bu etkilenme her yaş ve çağda farklı olur. Romanlar özellikle gençler üzerinde oldukça iz bırakan eserlerdir. “Gençlik boyunca hızlı fizik, psikolojik, sosyal değişiklikler ortaya çıkar. Deneylerin yapıldığı, idealizm, çatışma ve belirsizliğin olduğu, kimlik duygusunun ve ayrılma ve bireyleşmenin gerçekleştirildiği dönemdir.”(TPD 2023) Bu dönemsel etkiler nedeniyle gençler okudukları romanlardan iyi ya da kötü yönden daha fazla etkilenebilmektedir. Türk edebiyatına Tanzimat Dönemi'nde giren roman türü konu, üslup, hitap ettiği kitle, ele aldığı konular, edebî akımlar gibi değişkenlere göre çeşitli türlere ayrılır. Bu araştırmada ise bu sınıflandırmalardan biri olan yazarının estetik amaç güdüp gütmemesi ölçütüne dayalı olarak sınıflandırılan “popüler roman” ve “edebî roman(edebî)” başlıkları esas alınarak gençlerin roman okuma tercihleri saptanmaya çalışılmıştır. “Yazarı açısından estetik bir gaye güdülmeksizin kaleme alınan; yazılıp yayınlanmasında başta ticari kaygı olmak üzere, sanat dışı sebepler bulunan; okurun fikrinden çok duygu ve heyecanlarını harekete geçirmeyi hedefleyen; çok sayıda okura ulaşan; kolay anlaşılıp rahat çözümlenen; okurda belli bir seviye aramayan; klişeleşmiş, basmakalıp bir yapı arz eden; birçoğu filme alınarak -okur dışında sinema ve televizyonda çok sayıda izleyiciye ulaşan vs. nitelikte romanlara ‘popüler roman’ denir.” (Sağlık, 2010: 120) Popüler roman, okuru heyecanlandırmak amacı taşıdığı için o dönemin modasına ve alışkanlıklarına hitabet eder, insanları düşündürmeye sevk etmez. Bu nedenle okuyucular -özellikle gençler- bu tür romanları okumaya ve bunlardan etkilenmeye

daha yatkındır. “Günümüz kitap piyasası incelendiğinde aşk, polisiye, bilim kurgu gibi popüler edebî türlerin büyük sayılarda basıldığı ve satıldığı görülür. Popüler edebiyat ülkemizde- Batıda olduğu gibi- her geçen gün çok daha fazla sayıda insana ulaşmaktadır.” (Uğur, 2012) “Yazarı tarafından estetik bir gaye ile yazılan; yine yazarı tarafından ciddi bir uğraş olarak kabul edilen; yayınlanması sadece ticari sebeplere dayanmayan; okuru hazır duygu ve düşünce kalıplarından sıyrıp, onu her şeyi sorgulayıcı bir konuma getiren; yine okurda belli bir seviye estetik birikim arayan; bu yüzden az sayıda okura ulaşan; kurgusu ve anlatım tekniği açısından orijinallik arz eden nitelikte romanlara da estetik roman denir.” Tanımda bahsedilen özellikler nedeniyle okurların edebî romanı tercih etmesi güçleşmektedir.

TÜİK tarafından yapılan bir araştırmaya göre (2023, Temmuz) son 12 ay içerisinde 15 yaş ve üzeri fertlerin %69,0'ının hiç kitap okumadığı, %31,0'ının ise en az bir kitap okuduğu görülmüştür. Yaş gruplarına göre kitap okuma oranlarına bakıldığında son 12 ay içerisinde okul kitapları dışında en çok kitap okuyan yaş grubu % 50,9 ile 15-24 yaş aralığı olmuştur. En çok kitap okuma oranının bu yaş grubunda olduğuna bakılarak araştırma evrenimiz bu yaş aralığındaki öğrencilerden oluşturulmuştur.

Gençlerin kitap okuma alışkanlıkları ile ilgili pek çok araştırma yapılmış ve bu konuda bilimsel yazılar, kitaplar kaleme alınmıştır. Gündoğdu ve Barata'nın 2016 yılında yaptığı çalışmada 15-29 yaşları arasındaki gençlerin kitap okuma alışkanlıkları okudukları kitap türü, kendisine ait kitaplığının bulunup bulunmadığı, okuma amaçları değerlendirilmiştir. Coşkun, Karakoç, Zorbaz'ın yayınladığı bir araştırmada farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan farklı liselerde yapılan anketlerden yararlanılmış ve bu anketler lise birinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ne düzeyde olduğu, okumalarında en çok neye önem verdikleri, niçin okudukları ya da okumadıkları soruları etrafında şekillenmiştir Ayyıldız, Bozkurt, Canlı tarafından 2006'da yapılan araştırmada “Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin yazın dünyasındaki tercihleri, takip ettikleri yazarlar, yayınevleri, süreli yayınlar ve bütün bunlara yönelik tutumları nasıldır?” sorusu baz alınmıştır. Muammer Hardal'ın 2017'de yaptığı araştırmada incelediği ana konu “İki farklı roman türüne ait romanları okuyan öğrencilerin okudukları romanlar hakkındaki düşünceleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Çetin, Karaata tarafından 2010'da yapılan çalışmada ise konu ile ilgili yapılan yeni araştırmaları okur ile paylaşmak ve toplumun kültür düzeyini arttırmak amacıyla genç kuşağa okumayı sevdirmek için yapılabilecekler tartışılmaktadır. Projemizin bu çalışmalardan ayrılan yanı araştırmamızın örneğidir. 5 farklı okul türünde sadece 9 ve 12. sınıflarda uygulanması ve bu uygulamanın roman türlerinden edebî ve popüler roman okuma tercihinin bazı değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkisel olarak incelemesi özgün yanını oluşturur. Özellikle öğrencilerin lise öğrenimine başladıkları yıl ile öğrenimin sona erdiği yıl arasındaki fark, farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrenciler arasındaki fark, projemizin ana bulgularını meydana getirmektedir.

### **Araştırma Soruları:**

#### **Ana Problem:**

Orta öğretime devam eden öğrencilerin roman okuma tercihleri bazı değişkenlere göre değişiklik göstermekte midir?

#### **Alt problemler:**

- Cinsiyet ile roman okuma tercihi arasında ilişki var mıdır?
- Okul türü ile roman okuma tercihi arasında ilişki var mıdır?
- 9 veya 12. sınıf olmaları ile roman okuma tercihi arasında ilişki var mıdır?
- Kitap okuma sıklığı ile roman okuma tercihi arasında ilişki var mıdır?

- Okuduğu kitap sayısı ile roman okuma tercihi arasında ilişki var mıdır?
- Romanı edinme biçimi ile roman okuma tercihi arasında ilişki var mıdır?
- Kitap seçme bilinci ile roman okuma tercihi arasında ilişki var mıdır?
- Roman okumadaki öncelikli amaç ile roman okuma tercihi arasında ilişki var mıdır?
- Okuduğu roman türü ile roman okuma tercihi arasında ilişki var mıdır?

### **Araştırma Hipotezleri:**

**Ho: Orta öğretime devam eden öğrencilerin roman okuma tercihleri bazı değişkenlere göre değişiklik göstermemektedir.**

**H<sub>1</sub> :** Cinsiyet ile roman okuma tercihi arasında ilişki vardır.

**H<sub>1</sub> :** Okul türü ile roman okuma tercihi arasında ilişki vardır.

**H<sub>1</sub> :** 9 veya 12. sınıf olmaları ile roman okuma tercihi arasında ilişki vardır.

**H<sub>1</sub> :** Kitap okuma sıklığı ile roman okuma tercihi arasında ilişki vardır.

**H<sub>1</sub> :** Okuduğu kitap sayısı ile roman okuma tercihi arasında ilişki vardır.

**H<sub>1</sub> :** Romanı edinme biçimi ile roman okuma tercihi arasında ilişki vardır.

**H<sub>1</sub> :** Kitap seçme bilinci ile roman okuma tercihi arasında ilişki vardır.

**H<sub>1</sub> :** Roman okumadaki öncelikli amaç ile roman okuma tercihi arasında ilişki vardır.

**H<sub>1</sub> :** Okuduğu roman türü ile roman okuma tercihi arasında ilişki vardır.

## **2. YÖNTEM**

Bu çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama yönteminden faydalanılmıştır. Değişken ve değişkenler üzerinden betimsel istatistik kolaylık sunarken (Tabachnick ve Fidell, 2015); iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini ölçmek amacıyla ilişkisel tarama modeli araştırmacılar tarafından kullanılır (Creswell, 2014).

### **Veri Toplama Aracı:**

Araştırma konusu ve amacını kapsayan geçerli ve güvenilir bir ölçeğe ulaşamadığından bu konuda yapılan çalışmalarda verilerden yararlanarak bir anket hazırlanmıştır. Anketin hazırlanmasında Gündoğdu ve Barata'nın (2016) "15-29 Yaş Arası Gençlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi: Elazığ İl Örneği" adlı makalesi ile Muammer Hardal'ın (2017) "Edebî Ve Popüler Roman Okuyan Öğrencilerin Okudukları Romanlar Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir İnceleme" makalesinden yararlanılmıştır.

Hazırlanan veri toplama aracının belirlenen evren ve örnekleme uygulanabilmesi için Yenişehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 16.12.2022 tarih ve E-84994148-604.01.01-66039274 sayılı yazı ile uygulama izni (Ek 2) alınmıştır. Araştırmamızda müdürlük mührü ve imzası bulunan anketler (Ek 1) kullanılmıştır.

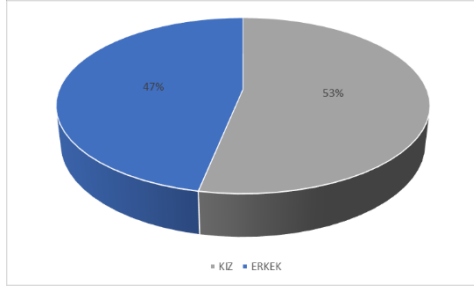
Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik yapısına ilişkin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve evde kitaplık bulunma durumuna yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölüm ise 18 sorudan oluşmaktadır. Ankette; kitap okuma sıklığı, amacı, miktarı; popüler veya edebî roman okuma tercihleri ve sebeplerini belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir.

### **Evren ve Örneklem:**

Çalışmanın evreni, Mersin ili Merkez-Yenişehir ilçesi ortaöğretim okullarıdır. Araştırmanın örneklemini ise 5 değişik türde (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Meslek Lisesi) 5 adet lisede 9 ve 12. sınıfta okuyan aktif 266 öğrenci oluşturmuştur.

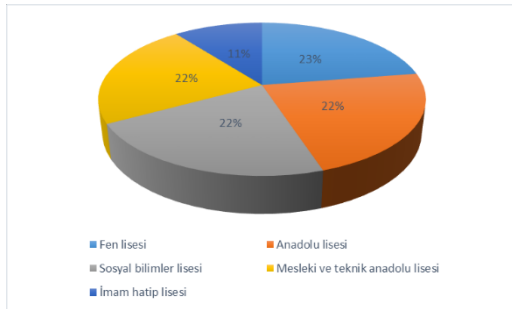
Örnekleme ait demografik yapı özelliklerine ilişkin veriler grafik halinde sunulmuştur:

**Grafik 1: Cinsiyet**



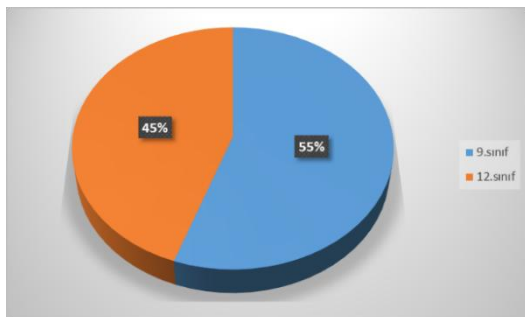
Grafik 1’de görüldüğü üzere ankete katılan öğrencilerden %53’i kız, %47’si erkektir.

**Grafik 2: Okul Türü**



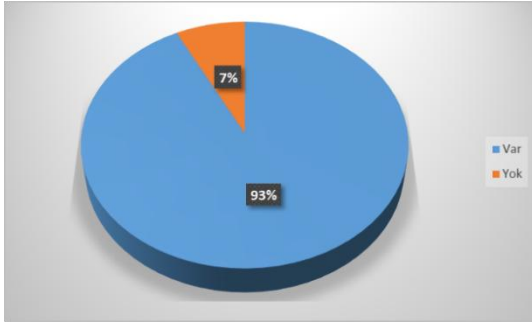
Grafik 2’de görüldüğü gibi ankete katılan öğrencilerden %22’si Sosyal Bilimler Lisesi, %22’si Meslek Lisesi, %22’si Anadolu Lisesi, %23’ü Fen Lisesi, %11’i ise İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmektedir.

**Grafik 3: Eğitim Düzeyi**



Grafik 3’te görüldüğü gibi ankete katılan öğrencilerin %55’i 9. sınıf, %45’i 12. sınıf öğrencisidir.

**Grafik 4: Evde Kitaplık ya da Kitap Konulabilir Bir Yerin Bulunma Durumu**



Grafik 4'te görüldüğü gibi ankete katılan öğrencilerden %93'ünün evinde kitaplık ya da kitap konulabilir bir yer bulunurken %7'sinin evinde bulunmamaktadır.

### Verilerin Analizi

Anket tekniği ile elde edilen veriler SPSS 26 ve Microsoft Excel 2016 programı ile analiz edilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılan veriler istatistiksel işlemlere tabi tutularak sınıflandırılıp nicel yönden değerlendirilmiştir. Veriler, tablolar ve grafikler halinde sunulup yorumlanmıştır.

## 3. BULGULAR

266 ortaöğretime devam etmekte olan öğrenciye anket uygulanmış ve anket verileri SPSS 26 ve Microsoft Excel 2016 programı ile analiz edilmiştir. Alt problemlere ait bulgular madde madde aşağıda yer verilmiştir.

1. Alt problem “Cinsiyet ile roman okuma tercihi arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgular

334

**Tablo 1:**

*Roman Okuma Tercihinin Cinsiyete Göre Ki Kare Analizi Sonuçları*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- Point sided)	Probability
Pearson Chi-Square	,401 <sup>a</sup>	2	,818	,860		
Likelihood Ratio	,401	2	,818	,860		
Fisher's Exact Test	,411			,860		
Linear-by-Linear Association	,307 <sup>b</sup>	1	,579	,587	,313	,047
N of Valid Cases	266					

Tablo 1’de roman okuma tercihlerinin cinsiyet değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare(chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2 = .81$ ;  $p > .05$ ).

2. Alt problem “ Okul türü ile roman okuma tercihi arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgular:

**Tablo 2:**

*Roman Okuma Tercihinin Okul Türüne Göre Ki Kare Analizi Sonuçları*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Sig. (2-Exact sided)	Sig. (1-Point Probability)
Pearson Chi-Square	17,513 <sup>a</sup>	8	,025	. <sup>b</sup>		
Likelihood Ratio	17,993	8	,021	. <sup>b</sup>		
Fisher's Exact Test	. <sup>b</sup>			. <sup>b</sup>		
Linear-by-Linear Association	5,829 <sup>c</sup>	1	,016	,016	,008	,001
N of Valid Cases	266					

Tablo 2'deki roman okuma tercihinin okul türü değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare(chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = .025$ ;  $p < .05$ ). Roman okuma tercihinin okul türüne göre anlamlı ilişkisinin analizi çapraz tabloda verilmiştir:

**Tablo 3:**

*Roman Okuma Tercihinin Okul Türüne Göre Crosstab(Çapraz Tablo) Analizi Sonuçları*

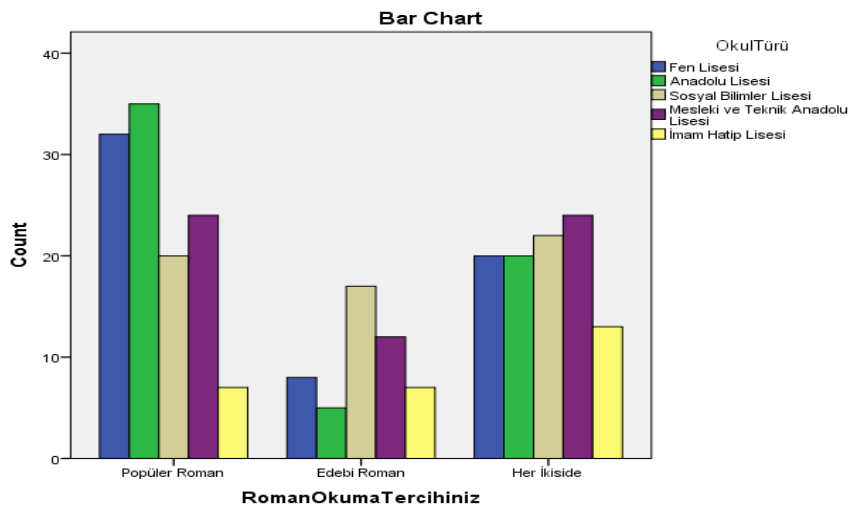
			Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	Sosyal Bilimler Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	İmam Hatip Lisesi	Total
Roman Okuma Tercihiniz	Popüler Roman	Count	32	35	20	24	7	118
		Expected Count	26,6	26,6	26,2	26,6	12,0	118,0
		% within RomanOkumaTercihini z	27,1%	29,7%	16,9%	0,3%	5,9%	100,0%
		% within OkulTürü	53,3%	58,3%	33,9%	40,0%	25,9%	44,4%
Edebî Roman		Count	8	5	17	12	7	49
		Expected Count	11,1	11,1	10,9	11,1	5,0	49,0
		% within RomanOkumaTercihini z	16,3%	10,2%	34,7%	24,5%	14,3%	100,0%
		% within OkulTürü	13,3%	8,3%	28,8%	20,0%	25,9%	18,4%
Her İkisi de		Count	20	20	22	24	13	99
		Expected Count	22,3	22,3	22,0	22,3	10,0	99,0

% within						
RomanOkumaTercihini	20,2%	20,2%	22,2%	24,2%	13,1%	100,0%
z						
% within OkulTürü						
	33,3%	33,3%	37,3%	40,0%	48,1%	37,2%
Total Count						
	60	60	59	60	27	266
Expected Count						
	60,0	60,0	59,0	60,0	27,0	266,0
% within						
RomanOkumaTercihini	22,6%	22,6%	22,2%	22,6%	10,2%	100,0%
z						
% within OkulTürü						
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 3’de görüldüğü gibi Fen, Anadolu, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde en çok popüler roman okunurken en az edebî türde roman okunmaktadır. Sosyal Bilimler Lisesinde de en çok edebî roman okunmaktadır. İmam Hatip Lisesinde edebî ve popüler roman okuma oranları eşit iken her ikisini okuma sayısı en fazladır. Popüler roman okuma oranı en fazla Anadolu Lisesi ve ondan sonra da fen lisesine aittir en az oran ise İmam Hatip Lisesindedir. Edebî roman okuma oranı en fazla Sosyal Bilimler Lisesindedir. Anadolu Lisesinde ise edebî roman okuma oranı en azdır. Her ikisini de okuma oranları birbirine çok yakın olsa da bu oran en fazla İmam Hatip Lisesine aittir.

#### Grafik 5:

*Roman Okuma Tercihinin Okul Türüne Göre Dağılımı*



Grafik 5’te görüldüğü gibi popüler romanlar en yüksek oranda Anadolu Lisesinde tercih edilmektedir. Edebî roman tercihi en yüksek okul türü ise Sosyal Bilimler Lisesidir. Her iki türü de tercih etmede en yüksek oran Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine aittir.

3. Alt problem “9 veya 12. sınıf olmaları ile roman okuma tercihi arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgular:

#### Tablo 4:

*Roman Okuma Tercihinin Eğitim Düzeyine Göre Ki Kare Analizi Sonuçları*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-Exact sided)	Sig. (2-Exact sided)	Sig. (1-Point Probability)
Pearson Chi-Square	2,919 <sup>a</sup>	2	,232	,235	
Likelihood Ratio	2,909	2	,234	,238	
Fisher's Exact Test	2,902		,235		
Linear-by-Linear Association	,378 <sup>b</sup>	1	,538	,585	,292
N of Valid Cases	266				

Tablo 4'teki roman okuma tercihlerinin eğitim düzeyi değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare(chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2 = .23$ ;  $p > .05$ )

4. Alt problem “Kitap okuma sıklığı ile roman okuma tercihi arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgular:

**Tablo 5:**

*Roman Okuma Tercihinin Okuma Sıklığına Göre Ki Kare Analizi Sonuçları*

337

	Value	df	Asymptotic Significance (2-Exact sided)	Sig. (2-Exact sided)	Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	21,070 <sup>a</sup>	14	,100	. <sup>b</sup>	
Likelihood Ratio	21,835	14	,082	. <sup>b</sup>	
Fisher's Exact Test	. <sup>b</sup>			. <sup>b</sup>	
Linear-by-Linear Association	4,998	1	,025	. <sup>c</sup>	. <sup>c</sup>
N of Valid Cases	266				

Tablo 5'teki roman okuma tercihlerinin kitap okuma sıklığı değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare(chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2 = .10$ ;  $p > .05$ ).

5. Alt problem “Okuduğu kitap sayısı ile roman okuma tercihi arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgular:

**Tablo 6:**

*Roman Okuma Tercihinin Roman Okuma Sayısına Göre Ki Kare Analizi Sonuçları*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Sig. (2-Exact sided)	Sig. (1-Point Probability)
Pearson Chi-Square	21,961 <sup>a</sup>	8	,005	. <sup>b</sup>		
Likelihood Ratio	21,741	8	,005	. <sup>b</sup>		
Fisher's Exact Test	. <sup>b</sup>			. <sup>b</sup>		
Linear-by-Linear Association	7,324 <sup>c</sup>	1	,007	,007	,004	,001
N of Valid Cases	266					

Tablo 6’da roman okuma tercihinin roman okuma sayısı değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare(chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = .005$ ;  $p < .05$ ). Roman okuma sayısı ile roman tercihi arasında ilişki bulunmaktadır. Roman okuma tercihinin roman okuma sayısına göre anlamlı ilişkisinin analizi çapraz tabloda verilmiştir.

### Tablo 7:

*Roman Okuma Tercihinin Roman Okuma Sayısına Göre Crosstab(Çapraz Tablo) Analizi Sonuçları*

338

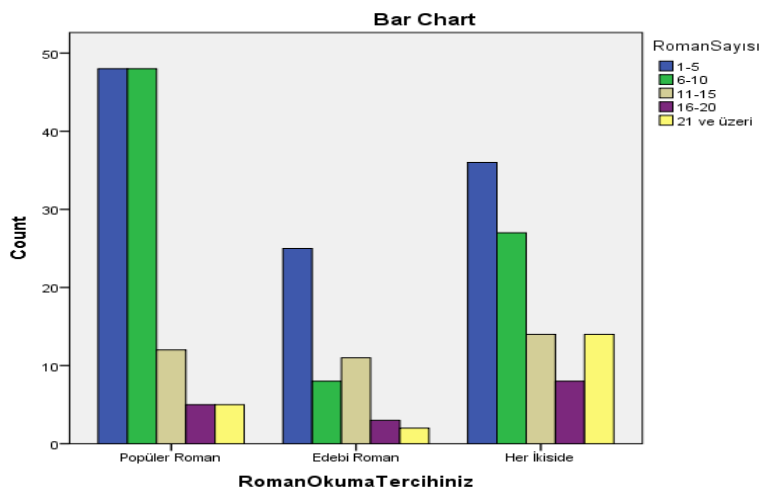
		Roman Sayısı						
			1-5	6-10	11-15	16-20	21 üzeri	ve Total
Roman Tercihiniz	OkumaPopüler Roman	Count	48	48	12	5	5	118
		Expected Count	48,4	36,8	16,4	7,1	9,3	118,0
		% within RomanOkuma Tercihiniz	40,7%	40,7%	10,2%	4,2%	4,2%	100,0%
		% within RomanSayısı	44,0%	57,8%	32,4%	31,3%	23,8%	44,4%
Edebî Roman		Count	25	8	11	3	2	49
		Expected Count	20,1	15,3	6,8	2,9	3,9	49,0
		% within RomanOkuma Tercihiniz	51,0%	16,3%	22,4%	6,1%	4,1%	100,0%

	% RomanSayısı	within					
Her ikisi de	22,9%	9,6%	29,7%	18,8%	9,5%	18,4%	
Count	36	27	14	8	14	99	
Expected Count	40,6	30,9	13,8	6,0	7,8	99,0	
% RomanOkuma Tercihiniz	36,4%	27,3%	14,1%	8,1%	14,1%	100,0%	
% RomanSayısı	33,0%	32,5%	37,8%	50,0%	66,7%	37,2%	
Total	Count	109	83	37	16	21	266
Expected Count	109,0	83,0	37,0	16,0	21,0	266,0	
% RomanOkuma Tercihiniz	41,0%	31,2%	13,9%	6,0%	7,9%	100,0%	
% RomanSayısı	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tablo 7’de görüldüğü gibi yılda 1-5 arasında roman okuyan öğrenciler daha çok edebî roman okumakta iken daha az oranda popüler roman okumaktadır. Yılda 6-11 roman okuyan öğrenciler en fazla popüler roman en az edebî roman okumaktadır. Okudukları roman sayısı yılda 11-15, 16-20, 21 ve üzeri olanlar en fazla ikisini de, en az da edebî roman okumaktadır. Yılda 1-5, 6-10 arası okuyan öğrenciler popüler romanı daha çok okumaktadır. Roman okuma sayısı arttıkça edebî roman okuma sayısı düşmektedir. Her ikisini de okuyanların sayısı genelde düşerken romanı ayda 21 ve üstü okuyanlarda artış göstermektedir.

### Grafik 6:

#### Roman Okuma Tercihinin Roman Sayısına Göre Dağılımı



Grafik 6’da görüldüğü gibi popüler romanı en çok yılda 1-5 ve 6-10 roman okuyanlar tercih etmektedir. Edebi romanı ise yılda 1-5 kitap okuyan öğrenciler tercih etmektedir. Her iki türü de daha fazla tercih eden öğrenciler yılda 1-5 kitap okumaktadır.

6. Alt problem “Romanı edinme biçimi ile roman okuma tercihi arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgular:

**Tablo 8:**

*Roman Okuma Tercihinin Roman Edinme Biçimine Göre Ki Kare Analizi Sonuçları*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-Exact sided)	Sig. (2-Exact sided)	Sig. (1-Point Probability)
Pearson Chi-Square	26,418 <sup>a</sup>	14	,023	. <sup>b</sup>	
Likelihood Ratio	26,059	14	,025	. <sup>b</sup>	
Fisher's Exact Test	. <sup>b</sup>		. <sup>b</sup>		
Linear-by-Linear Association	,250 <sup>c</sup>	1	,617	,627	,314
N of Valid Cases	266				

Tablo 8’de roman okuma tercihinin roman edinme biçimi değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare(chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = .023$ ;  $p < .05$ ). Roman okuma tercihinin roman edinme biçimine göre anlamlı ilişkisinin analizi çapraz tabloda verilmiştir.

340

**Tablo 9:**

*Roman Okuma Tercihinin Roman Edinme Biçimine Göre Crosstab(Çapraz Tablo) Analizi Sonuçları*

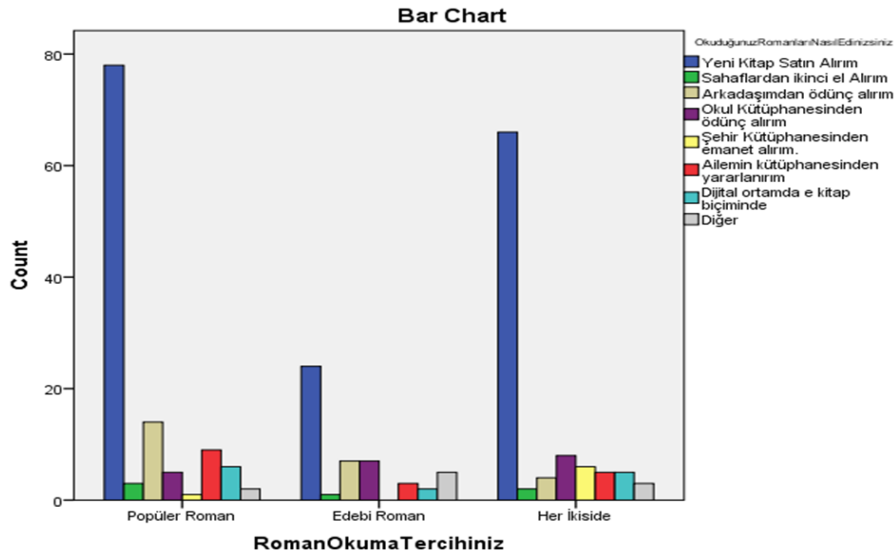
	Okuduğunuz Romanları Nasıl Edinirsiniz?								Total	
	Yeni Sahaf Kitaprdan Satın Alınan Alım	ikinci el Alırım	Arkadaş mdan ödünç alırım	Okul Kütüphane sinden alırım	Şehir Kütüphane sinden emanet alırım.	Ailemin Kütüphane sinden yararlanırım	Dijital ortam da e kitap biçimi	Diğ er		
Roman Popül Okuma er Tercihin Roma iz n	Count	78	3	14	5	1	9	6	2	118
	Expected Count	74,5	2,7	11,1	8,9	3,1	7,5	5,8	4,4	118,0
	% RomanOkuma z	66,1 %	2,5 %	11,9 %	4,2 %	0,8 %	7,6 %	5,1 %	1,7 %	100,0 %
	% Okuduğunuz NasılEdiniziniz	46,4 %	50,0 %	56,0 %	25,0 %	14,3 %	52,9 %	46,2 %	20,0 %	44,4 %
	Count	24	1	7	7	0	3	2	5	49

	Expected Count	30,9	1,1	4,6	3,7	1,3	3,1	2,4	1,8	49,0
	% Edebî Roman Okuma Tercihini	49,0%	2,0%	14,3%	14,3%	0,0%	6,1%	4,1%	10,2%	100,0%
	% Okuduğunuz Romanları Nasıl Edinizsiniz	14,3%	16,7%	28,0%	35,0%	0,0%	17,6%	15,4%	50,0%	18,4%
Her İki	Count	66	2	4	8	6	5	5	3	99
de	Expected Count	62,5	2,2	9,3	7,4	2,6	6,3	4,8	3,7	99,0
	% Roman Okuma Tercihini	66,7%	2,0%	4,0%	8,1%	6,1%	5,1%	5,1%	3,0%	100,0%
	% Okuduğunuz Romanları Nasıl Edinizsiniz	39,3%	33,3%	16,0%	40,0%	85,7%	29,4%	38,5%	30,0%	37,2%
Total	Count	168	6	25	20	7	17	13	10	266
	Expected Count	168,06,0	25,0	20,0	7,0	17,0	13,0	10,0	266,0	
	% Roman Okuma Tercihini	63,2%	2,3%	9,4%	7,5%	2,6%	6,4%	4,9%	3,8%	100,0%
	% Okuduğunuz Romanları Nasıl Edinizsiniz	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 9’da görüldüğü gibi hem popüler hem edebî hem de her ikisini de tercih eden öğrenciler kitabı satın alarak okumayı daha çok tercih etmektedir. Popüler roman okuyan öğrenciler en az oranda şehir kütüphanesinden ödünç aldıklarını ifade etmiştir. Edebî romanı ve her iki türü de okuyan öğrenciler sahalardan ikinci el kitap alma edinme biçimini en az oranda tercih etmektedir.

### Grafik 7:

*Roman Okuma Tercihinin Roman Edinme Biçimine Göre Dağılımı*



Grafik 7’de görüldüğü gibi öğrenciler hem popüler roman hem edebî roman hem de her iki türü de okuyan öğrenciler yeni kitap almayı tercih etmektedir. Popüler roman okuyan öğrenciler şehir kütüphanesinden en az oranda ödünç almakta, edebî roman ve her iki roman türünü okuyan öğrenciler ise en az oranda sahafları tercih etmektedir.

7. Alt problem “Kitap seçme bilinci ile roman okuma tercihi arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgular:

**Tablo 10:**

*Roman Okuma Tercihinin Roman Okuma Bilincine Göre Ki Kare Analizi Sonuçları*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	(2-Exact sided)	Sig. (2-Exact sided)	Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	25,812 <sup>a</sup>	16	,057	. <sup>b</sup>		
Likelihood Ratio	29,444	16	,021	. <sup>b</sup>		
Fisher's Exact Test	. <sup>b</sup>			. <sup>b</sup>		
Linear-by-Linear Association	,605	1	,437	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	
N of Valid Cases	266					

Tablo 10’da roman okuma tercihlerinin roman okuma bilinci değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare(chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2 = .057$ ;  $p > .05$ ).

8. Alt problem “Roman okumadaki öncelikli amaç ile roman okuma tercihi arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgular:

**Tablo 11:**

*Roman Okuma Tercihinin Roman Okuma Amacına Göre Ki Kare Analizi Sonuçları*

	Value	df	Asymptotic Significance sided)	(2- Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	14,433 <sup>a</sup>	16	,566	. <sup>b</sup>	
Likelihood Ratio	16,642	16	,409	. <sup>b</sup>	
Fisher's Exact Test	. <sup>b</sup>			. <sup>b</sup>	
Linear-by-Linear Association	,559	1	,455	. <sup>c</sup>	. <sup>c</sup>
N of Valid Cases	266				

Tablo 11’de roman okuma tercihlerinin roman okuma amacı değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare(chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2 = .56$ ;  $p > .05$ ).

9. Alt problem “Okuduğu roman türü ile roman okuma tercihi arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgular:

**Tablo 12:**

*Roman Okuma Tercihinin Okuduğu Roman Türüne Göre Ki Kare Analizi Sonuçları*

	Value	df	Asymptotic Significance sided)	(2- Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	54,041 <sup>a</sup>	14	,000	. <sup>b</sup>	
Likelihood Ratio	57,559	14	,000	. <sup>b</sup>	
Fisher's Exact Test	. <sup>b</sup>			. <sup>b</sup>	
Linear-by-Linear Association	4,171	1	,041	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>
N of Valid Cases	266				

Tablo 12’de roman okuma tercihinin okuduğu roman türü değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare(chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = .00$ ;  $p < .05$ ). Roman okuma tercihinin okuduğu roman türüne göre anlamlı ilişkisinin analizi çapraz tabloda verilmiştir.

**Tablo 13:**

*Roman Okuma Tercihinin Okuduğu Roman Türüne Göre Crosstab(Çapraz Tablo) Analizi Sonuçları*

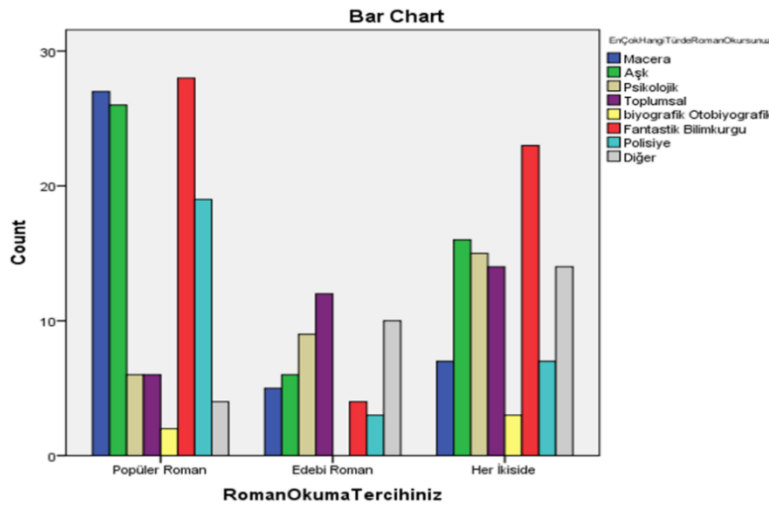
Macera	Aşk	Psikolojik	Toplu msal	biyograf Fantastik			Diğer	Total			
				Otobiyo grafik	Bilimkur gu	Polisiye					
Roman Okuma Tercihiniz	Popüler Roman	Count	27	26	6	6	2	28	19	4	118
		Expected Count	17,3	21,3	13,3	14,2	2,2	24,4	12,9	12,4	118,0
		% within RomanOkuma Tercihiniz	22,9%	22,0%	5,1%	5,1%	1,7%	23,7%	16,1%	3,4%	100,0%
		% within EnÇokHangiTürdeRomanOkursunuz	69,2%	54,2%	20,0%	18,8%	40,0%	50,9%	65,5%	14,3%	44,4%
Edebî Roman		Count	5	6	9	12	0	4	3	10	49
		Expected Count	7,2	8,8	5,5	5,9	,9	10,1	5,3	5,2	49,0
		% within RomanOkuma Tercihiniz	10,2%	12,2%	18,4%	24,5%	0,0%	8,2%	6,1%	20,4%	100,0%
		% within EnÇokHangiTürdeRomanOkursunuz	12,8%	12,5%	30,0%	37,5%	0,0%	7,3%	10,3%	35,7%	18,4%
Her İkisi de		Count	7	16	15	14	3	23	7	14	99
		Expected Count	14,5	17,9	11,2	11,9	1,9	20,5	10,8	10,4	99,0
		% within RomanOkuma Tercihiniz	7,1%	16,2%	15,2%	14,1%	3,0%	23,2%	7,1%	14,1%	100,0%
		% within EnÇokHangiTürdeRomanOkursunuz	17,9%	33,3%	50,0%	43,8%	60,0%	41,8%	24,1%	50,0%	37,2%
Total		Count	39	48	30	32	5	55	29	28	266
		Expected Count	39,0	48,0	30,0	32,0	5,0	55,0	29,0	28,0	266,0

		% within								
RomanOkuma	Tercihiniz	14,7%	18,0%	11,3%	12,0%	1,9%	20,7%	10,9%	10,5%	100,0%
		% within								
EnÇokHangiTürdeRomanOkursunuz		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 13’te görüldüğü gibi popüler roman okuyan öğrenciler daha çok fantastik bilim kurgu romanı tercih etmekteyken en az biyografi-otobiyografi türünü tercih etmektedir. Edebî roman okuyan öğrenciler ise en çok toplumsal romanları tercih etmekteyken en az polisiye roman okumaktadır. Her ikisini de okuyanlar fantastik bilim kurgu romanı daha çok tercih etmekteyken en az biyografi-otobiyografi türünü tercih etmektedir.

### Grafik 8:

#### Roman Okuma Tercihinin Roman Türüne Göre Dağılımı



Grafik 8’de görüldüğü gibi popüler ve her iki türde roman okuyan öğrenciler en fazla oranda fantastik bilim kurgu türünü tercih etmektedir. Edebî roman okuyan öğrenciler ise daha çok toplumsal roman türünü tercih etmektedir. Biyografik otobiyografik roman türü ise araştırmaya katılan tüm öğrenciler tarafından en az tercih edilen tür olmuştur.

## 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 4.1.Sonuç ve Tartışma

- Cinsiyet ile roman okuma tercihi arasında ilişki bulunamamıştır.
- Okul türü ile roman okuma tercihi arasında ilişki vardır. Popüler romanlar en yüksek oranda Anadolu Lisesinde tercih edilmektedir. Edebî roman tercihi en yüksek okul türü ise Sosyal Bilimler Lisesidir. Her iki türü de tercih etmede en yüksek oran Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine aittir. Muammer Hardal’ın 2017’de yaptığı araştırma bulgusunda ankete katılan öğrencilerin çoğunluğunun edebî roman türünü, zorunlu oldukları (öğretmenleri tarafından okumaları istendiği) için okuduğu görülmüştür. Bu

bulgu Sosyal Bilimler Lisesinde okul türüne uygun şekilde edebî romanın tercih oranının yüksek olma sebebini açıklayabilir.

- Öğrencilerin 9 veya 12. sınıf olmaları ile roman okuma tercihi arasında ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu hipotezlerimizle uyuşmamaktadır. Henüz edebiyat öğrenmeye başlanılan ve edebî zevkin oluşmaya başladığı 9. sınıf ile edebî bilgilerin ve zevkin oluştuğu düşünülen 12. sınıf arasında fark olması beklenmektedir.
- Kitap okuma sıklığı ile roman okuma tercihi arasında ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu hipotezlerimizle uyuşmamaktadır. Daha sık kitap okuyan öğrencilerle daha az okuyan öğrencilerin roman tercihlerinin farklı olması beklenmektedir.
- Okuduğu kitap sayısı ile roman okuma tercihi arasında ilişki vardır. Romanı yılda 1-5 arasında okuyanlar en fazla edebî roman en az popüler roman okumaktadır. Edebî romanların bilgi birikimi istemesi, anlaşılmasının zor olması gibi nedenlerle edebî roman okumak güçleşeceği için bu sayıda düşüş görülmüştür. Ayrıca okunan kitap sayısı artıka okuyan kişi sayısının azalması da bu nedenledir.
- Romanı edinme biçimi ile roman okuma tercihi arasında ilişki vardır. Tüm roman okuma tercihlerinde en çok satın alma yöntemi kullanılmıştır. Ayyıldız, Bozkurt, Canlı tarafından 2006’da yapılan araştırma bulgusunda kitapları edinme yolu olarak “satın alma” tercih edilmesi araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Diğer değerler birbirine oldukça yakındır. Okul ve şehir kütüphanelerinden ödünç kitap alma tüm roman tercihlerinde diğerlerine göre daha az tercih edilmiştir. Bu sonucun okul ve şehir kütüphanelerinin güncel ve popüler yayınlar zenginleştirilmesi gereğini ifade ettiği düşünülmektedir.
- Kitap seçme bilinci ile roman okuma tercihi arasında ilişki bulunamamıştır.
- Roman okumadaki öncelikli amaç ile roman okuma tercihi arasında ilişki bulunamamıştır.
- Okuduğu roman türü ile roman okuma tercihi arasında ilişki vardır. Popüler roman okurlarının en çok fantastik bilim kurgu türü ile macera ve aşk türlerini tercih ettiği görülmüştür. Acer’in 2013’te yaptığı araştırma bulgusunda popüler romanların sürükleyici olmasından gençlerin kendilerini romanın dünyasında hissetmeleri seçimlerinde önemli etken olduğu saptaması araştırma bulgusunu açıklar niteliktedir. Edebî romanda en çok toplumsal türün daha sonra psikolojik romanın tercih edilmesi beklenen bir sonuçtur. Her ikisini okuyanlar başta bilimkurgu olmak üzere aşk ve psikolojik romanı seçmişlerdir.

#### 4.2.Öneriler

- Öğrencilerin her iki roman türünü de tanıması ve bilinçli okur haline gelmesiyle edebî roman okuma oranlarının artacağı düşünülmektedir.
- Farklı, eğlenceli ve eğitici içeriklerle edebî kitap tanıtımı yapıp öğrenciler, edebî kitapları öğrenmeye ve sevdirmeye yönlendirilebilir.
- Çeşitli yarışmalarla roman okuma özellikle de edebî roman okuma sayısı artırılabilir.
- Okullarda belirli aralıklarla kitap söyleşileri düzenlenip öğrencilerin okudukları kitaplar hakkında fikir alışverişinde bulunması sağlanabilir.
- Konusu romanlardan seçilen münazaralar yapılabilir. Bu münazaralar okul içinde olabileceği gibi okullar arası da olabilir.

- Öğrencilerin okudukları romanlarla ilgili sunumlar hazırlayarak fiziksel ya da dijital ortamda sunmaları sağlanabilir.
- Edebî romanlardan yola çıkılarak yaratıcı yazma çalışmaları yapılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığının onayından geçen edebî romanlarla ilgili dijital yarışmalar düzenlenebilir.
- Lise öğrencilerine yönelik edebî romanla ilgili proje yarışmaları düzenlenebilir. Bu proje yarışmaları belirlenen bir süre zarfında her yıl yapılabilir.
- Öğrenciler arasında roman yazma yarışmaları düzenlenebilir.
- Okul ve şehir kütüphanelerinin zenginleştirilmesi özellikle popüler ve güncel yayınların bulundurulması ile öğrencilerin kütüphaneleri daha fazla tercih edip kullanmaları sağlanabilir.

## 5. KAYNAKLAR

Acer, F. (2013) Popüler roman ve gençler üzerindeki etkileri Bursa örneği. *turkish studies - international periodical for the languages, literature and history of turkish or turkic* volume 8/4 spring 2013, p. 1-23. Ankara.

Erişim Tarihi: 30.12.2023,

<https://www.acarindex.com/pdf/acarindex-c19ccebe-4670.pdf>

Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü., Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169).

Erişim Tarihi: 30.12.2023

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36938/422342>

Coşkun, E., Karakoç, M.- Zorbaz, K. Z. Lise birinci sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine.

Erişim Tarihi: 30.12.2023

<https://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/CEYLAN-%C5%9Ehnaz-ULUTA%C5%9E-%C4%B0lkay-%C3%96MERO%C4%9ELU-Esra-OKUL-%C3%96NCES%C4%B0-%C3%96%C4%9ERETMENL%C4%B0%C4%9E%C4%B0-%C3%96%C4%9ERENC%C4%B0LER%C4%B0N%C4%B0N-%C3%87OCU%C4%9EA-BAKI%C5%9E-A%C3%87ILARININ-BAZI-DE%C4%9E%C4%B0%C5%9EKENLERE-G%C3%96RE-%C4%B0NCELENMES%C4%B0.pdf>

Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Enhanced Pearson E-Text With Loose-Leaf Version-- Access Card Package. Pearson Education, Inc

Çetin, Y., Karaata C. (2010). Türk öğrencilerin kitap okumama sorununa çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 202-215.

Erişim Tarihi: 30.12.2023

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4383/60167>

Gündoğdu, C. Barata, B.(2016). 15 29 yaş arası gençlerin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi Elazığ il örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* , vol.5, no.2, pp.36-42, 2016

Erişim Tarihi: 15.10.2022

<https://avesis.inonu.edu.tr/yayin/cbebfda5-b819-4d1d-b141-093c2eee66a5/15-29-yas-arasi-genclerin-kitap-okuma-aliskanliklarinin-inceleme-elazig-il-ornegi>

Gürbüz, H., Akın, H. (2020). Popüler roman / estetik roman kavramları ve aşk romanı. *Journal of Turkology*, 30(1), 1-23.

Erişim Tarihi: 12.11.2022,

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1104945>

Hardal, M.(2017). Edebî ve popüler roman okuyan öğrencilerin okudukları romanlar hakkındaki görüşleri üzerine bir inceleme. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 18, S. 33, s. 453- 469. DOI: 10.21550/sosbilder.279774

Erişim Tarihi: 15.10.2022

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosbilder/issue/30953/279774>

Örnek Anket(Kitap Okuma Alışkanlığı ile İlgili).

Erişim Tarihi: 05.11.2022

[https://www.academia.edu/37699061/%C3%96RNEK\\_ANKET\\_K%C4%B0TAP\\_OKUMA\\_ALI%C5%9EKANLI%C4%9EI\\_%C4%B0LE\\_%C4%B0LG%C4%B0L%C4%B0](https://www.academia.edu/37699061/%C3%96RNEK_ANKET_K%C4%B0TAP_OKUMA_ALI%C5%9EKANLI%C4%9EI_%C4%B0LE_%C4%B0LG%C4%B0L%C4%B0)

Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı. Çev. Ed. M. Baloğlu, Ankara: Nobel Yayınevi.

Türk Dil Kurumu (2024). Güncel Türkçe sözlük,

Erişim Tarihi:27.10.2023,

<https://sozluk.gov.tr/>

Türkiye İstatistik Kurumu.(2023, Temmuz). Yaşam Kalitesi Modülü, 2022.

Erişim Tarihi: 05.01.2024

<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yasam-Kalitesi-Modulu-2022>

Türkiye Psikiyatri Derneği(TPD) (2023). Gençlik: Değişim Ve Süreklilik

Erişim Tarihi: 30.12.2023

<https://psikiyatri.org.tr/halka-yonelik/41/genclik-degisim-ve-sureklilik>

Uğur, V. (2011, Ekim). 1980 sonrası Türkiye'de popüler roman. Prof. Dr. Mine Mengi Adına Türkoloji Sempozyumunda sunulan bildiri, Çukurova Üniversitesi, Adana.  
Erişim Tarihi: 30.12.2023

[https://turkoloji.cu.edu.tr/mine\\_mengi\\_sempozyum/veli\\_ugur\\_1980\\_sonrasi\\_populer\\_roman.pdf](https://turkoloji.cu.edu.tr/mine_mengi_sempozyum/veli_ugur_1980_sonrasi_populer_roman.pdf)

**Makale Geliş Tarihi**

19.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**DAVULLARDA KULLANILAN DERİLER VE DERİLERİN MÜZİKTEKİ ÖNEMİ**  
LEATHERS USED IN DRUMS AND THE IMPORTANCE OF LEATHER IN MUSIC**Doç. Dr. Mustafa Oğuz GÖK****Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Tekstil ve Moda  
Tasarımı Bölümü, Kahramanmaraş/Türkiye, 0000-0003-1269-5228****Özet**

Davullar insanlık tarihinin en eski ve en yaygın kullanılan müzik aletlerinden biridir. Farklı kültürlerde ve coğrafyalarda çeşitli formlarda karşımıza çıkan davulların ortak noktası ses üretiminde ana malzeme olarak derinin kullanılmasıdır. Müzik aletine kültürel bir kimlik kazandırır. Davullarda kullanılan deri türleri arasında keçi derisi, dana derisi, koyun derisi, geyik derisi vb. geleneksel derilerin yanı sıra sentetik deriler gibi deriler de bulunmaktadır. Davulların ses karakteri kullanılan derinin türü, kalınlığı, gerginliği ve işlenme şekli gibi birçok faktöre bağlıdır. Derinin dayanıklılığı davulun kullanım ömrünü ve performansını etkiler. Özellikle açık hava performanslarında ve yoğun kullanımda dayanıklı deriler tercih edilir. Deri tabaklama, kurutma, gerdirme ve zımparalama gibi geleneksel teknikler derinin özelliklerini ve ses kalitesini iyileştirir. Kimyasal işlemler, mekanik gerdirme ve sentetik kaplamalar gibi modern teknikler ise derinin dayanıklılığını ve tutarlılığını artırır. Bu makale davullarda kullanılan derileri, derilerin müzikteki önemini ve ses kalitesine etkilerini inceleyerek, davulun kültürümüzdeki yeri ve önemine dikkat çekmek istemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Davul, Deri Türleri, Deri, Ses, Akustik.**Abstract**

Drums are one of the oldest and most widely used musical instruments in human history. The common point of drums, which come across in various forms in different cultures and geographies, is the use of leather as the main material in sound production. It gives the musical instrument a cultural identity. Among the leather types used in drums are traditional leathers such as goatskin, calfskin, sheepskin, deerskin, etc. as well as synthetic leathers. The sound character of the drums depends on many factors such as the type of leather used, its thickness, tension and processing method. The durability of the leather affects the lifespan and performance of the drum. Durable leathers are preferred especially in outdoor performances and intensive use. Traditional techniques such as tanning, drying, stretching and sanding leather improve the properties and sound quality of the leather. Modern techniques such as chemical processes, mechanical stretching and synthetic coatings increase the durability and consistency of the leather. This article aims to draw attention to the place and importance of the drum in our culture by examining the leathers used in drums, the importance of leathers in music and their effects on sound quality.

**Keywords:** Drum, Leather Types, Leather, Sound, Acoustics.

## GİRİŞ

Davul, Türk dünyasında önemli bir geçmişe sahip olan ve çeşitli kültürel etkinliklerde rol oynayan bir çalgıdır. Geleneksel müzikteki yeri hem ritmik işlevi hem de toplumsal bağları güçlendirmesiyle birlikte artmaya devam etmektedir. Davul özellikle düğünlerde davul-zurna ikilisi olarak, festivallerde ve diğer toplumsal kutlamalarda vazgeçilmez bir çalgı aleti olarak öne çıkmaktadır (Vural, 2017). Bu çalgılar toplumsal kimliğinin ve kültürel değişiminin korunmasında önemli bir rol oynamaktadır (Vural, 2017; Gök ve Savaş, 2023). Davul özellikle erkek çocuklar arasında popüler bir çalgı olarak öne çıkmakta bu durum da müzik tercihleri üzerinde demografik ve sosyo-kültürel etki göstermektedir (Doğan ve Erdal, 2016). Bu bağlamda davul toplumsal cinsiyet rolleri ve müzik tercihleri arasında bir köprü işlevi görmektedir. Davulun ritmik yapısı duygusal derinliğini artırmakta ve dinleyiciler üzerinde güçlü bir etki bırakmaktadır (Vural, 2017). Geleneksel Türk halk müziği ve danslarında davulun ritmi, performansların hareketlerini yönlendirmektedir (Uzunkaya, 2023). Bu nedenle davul müzikte sadece bir ses aracı değil aynı zamanda kültürel bir sembol olarak da değerlendirilmektedir.

Müziğin tonu, yankısı ve sürdürülebilirliği kavramları sesin özelliklerini ve müzikal tarzı şekillendiren önemli unsurlardır. Bu kavramların her biri müzik teorisi ve akustiği açısından belirli bir anlam taşıyan ve müzikal performansı güçlendiren etkileridir. Ton, bir sesin özelliğini ve sesin yüksekliğini belirlemektedir. Müzikte melodik yapıların ve armonik parçaların uyumlu olmasını sağlamaktadır (Damschroder ve Hall, 1982; Rowan ve Benade, 1977). Tonun kalitesi sesin tınısını etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Tını ise sesin karakterini belirlemektedir. Rezonans, bir sistemin belirli frekanslarda titreşme kaybidir. Müzikal enstrümanlar belirli frekanslarda rezonanslar oluşturarak sesin güçlenmesini sağlamaktadır. Rezonans müzikte sesin zenginliğini artıran bir faktördür ve cihazın yapısına göre değişiklik gösterebilmektedir. Sürdürme (Sustain) bir sesin çalındıktan sonra ne kadar süreyle duyulabilir olduğunu ifade etmektedir. Müzikal enstrümanlarda devamlılık enstrümanın donanımı, materyali ve çalma teknolojisine bağlı olarak değişmektedir (Damschroder ve Hall, 1982; Fletcher vd., 1991).

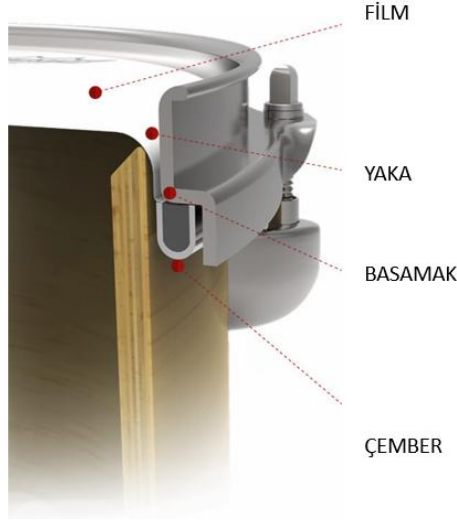
Davul seçiminde çok fazla parametre olduğu gibi davul akordunda da birçok tercih yer almaktadır. Hangi tarzda akort yapılacağı, akordun konser için mi yoksa kayıt için mi yapılacağı, davulda hangi derinin tercih edildiği, davulun çalınacağı ortamın neresi olduğu, vb. birçok parametre bulunmaktadır. Davullarda ilk olarak gerginlik ayarı gerçekleştirilmelidir. Bunun için de üst deri ve alt deri ayarı iyi bir şekilde yapılmalıdır. Gerginliklerde oluşan farklılık davul tonuna direk etki etmektedir. Müzik tarzları açısından bakıldığında jazz müzikte gergin tonlama, funk müzikte orta sertlik tonlama ve latin ve rock müzikte gevşek tonlama tercih edilmektedir (Akduman, 2013).

## ESKİ ÇAĞLARDAN GÜNÜMÜZE DAVULLAR, DESTEKLEYİCİ YAPILAR VE DAVUL DERİLERİ

Eski çağlardan bu yana davullar toplu kutlamalarda, dini ritüellerde ve geleneksel danslarda önemli bir rol oynamaktadır. Davul derileri genellikle hayvan derisinden yapılmakta olup bu derilerin türleri ve işleme yöntemleri değişiklik gösterebilmektedir. Deri, davul kasnağına gerilmeden önce germe çemberine geçirilir. Germe çemberi derinin gerginliğini korumaya yardımcı olur. Germe çemberi davul kasnağına sicimler veya vidalar yardımıyla sabitlenir. Bu mekanizmalar derinin gerginliğini ayarlamaya olanak tanır. Davul kasnağı davul derisinin gerildiği ve sabitlendiği kısımdır. Genellikle ahşap veya metalden yapılıdır.

Davul film, yaka, basamak ve çember olarak isimlendirilen 4 farklı katmandan oluşmaktadır (Resim 1). Bu katmanların her birinin ayrı görevi bulunmaktadır. Film; Yüzey gerilimi ayar aralıklarını artırır ve baget sekmesi için bir sıçrama tahtası görevi görür. dupont™ mylar®,

dünya çapında yapılan tüm polyester filmlerin endüstri standartlarını belirlemektedir. Yaka; Davul kazanına ve rezonans derisine hava akışı enerji transferini artırır. Basamak; Filmi düz ve seviyede tutarak davul derisinin çeşitli karşı çemberlere ve taşıyıcı kenarlara kendini ayarlayabilmesi için yeterli oturma boşluğuna sahip olmasını sağlar. Çember; Maksimum sertlik ve stabilite için yüksek kaliteli alüminyumdan üretilmiştir.



**Resim 1.** Davul Katmanları (Remo, 2017)

Afrika'da davul derileri genellikle keçi veya inek derisinden yapılmaktadır (Resim 2). Bu deriler güçlü ve derin bir ses üretilmektedir. Davullarda kullanılan derinin genişlemesi ve uzaması ile sesin tonu ve rezonansı ayarlanabilmektedir (Emiroğlu, 2023).

351



**Resim 2.** Gana Berekete Davulu (Canyurt, 2009)

Asya'nın birçok bölgesinde özellikle Hindistan ve Çin'de davul derileri genellikle inek veya domuz derisinden yapılmaktadır (Resim 3). Bu deriler zengin ve dolgun bir ses üretebilmektedir.



**Resim 3.** Hindistan Davulu (Bozkaya, 2021)

Türklerde davul derileri genellikle inek veya keçi derisinden yapılmaktadır (Resim 4).



Burdur(AEGM arşivi)



Aydın(AEGM arşivi)



Ardahan



Erzurum



Manisa



Silifke(kare davul)

**Resim 4.** Türk Davulları (Çelik, 2017)

Kuzey Amerika'daki yerli topluluklar davulu toplu ritüellerde ve kutlamalarda kullanmaktadırlar (Resim 5). Yerli kültürlerde davulun sesi ruhsal ve toplumsal bağları simgelemektedir.



**Resim 5.** Çift Başlı Davul (Çift, 2025)

Kullanılan davul türleri arasında timpani, trampet ve bas davul gibi enstrümanlar bulunmaktadır. Timpani, klasik müzik orkestrasında önemli bir yere sahip olan bir davuldur (Resim 6). Timpani davullarında kullanılan deriler genellikle inek veya keçi derisinden yapılmaktadır. Bu deriler ses derinliğini ve rezonansını artırmak için özel olarak seçilmektedir. Timpani davullar genellikle yüksek frekanslı ve zengin bir ses üretmektedir (Savage vd., 2015).



**Resim 6.** Timpani (Scribd, 2025)

Trampet, klasik müzikte yaygın olarak kullanılan bir diğer davuldur (Resim 7). Trampet derileri genellikle ince ve esnek bir yapıya sahiptir. Bu deriler keskin ve net bir ses çıkarma özelliğine sahiptir. Trampet davullar genellikle iki katlı derilerle üretilirler. Üst katman sesin yüksekliğini ve netliğini artırırken alt katman sesin dolgunluğunu sağlamaktadır (Zivic vd., 2013; Mauch vd., 2015).



**Resim 7.** Trampet (Manuals, 2024)

Bas davul, orkestrada derin ve güçlü bir ses çıkışı için kullanılan bir davuldur (Resim 8). Bas davul derileri genellikle kalın ve dayanıklıdır. Bu davullar derin ve dolgun bir ses elde etmek için özel olarak tasarlanmıştır. Tek katlamalı veya çift katlamalı derilerle üretilirler. Sahip

oldukları özellikleriyle sesin rezonansını ve akustik özelliklerine etki etmektedirler (Colley, 2008; Huels vd., 2021).



**Resim 8.** Bas Davul (Keylan, 2025)

### **DAVUL DERİSİNİN DOĞAL YAPISI VE BİLEŞENLERİ**

Davul derisinin doğal yapısı ve bileşenleri davulun sesi ve akustik özelliklerini doğrudan etkilemektedir. Doğal deriler lif yapıları ve özellikleri sayesinde ses dalgalarını etkili bir şekilde iletebilmekte ve bu da davulun zengin ve derin bir ses üretmesine imkân tanımaktadır (Kaptan, 2024). Davul derisinin bileşenleri arasında kolajen, elastin ve diğer proteinler yer almaktadır. Kolajen, derinin büyümesini ve ayrılmasını sağlarken elastin ise derinin gerilmesini ve esneme özelliklerini artırmaktadır (Kaptan, 2024). Bu iki protein davul derisinin akustik özelliklerine direk etki etmektedir. Derinin gözenekleri ve yüzey yapısı da sesin yapısal özelliklerine etki edebilmektedir. Kalın deriler genellikle daha derin ve dolgun bir ses üretirken ince deriler daha yüksek frekanslı ve keskin bir ses vermektedir (Kaptan, 2024). Doğal deriler nem, sıcaklık ve hava koşulları gibi çevresel koşullardan olumsuz etkilenebilmektedir.

354

### **DAVUL DERİ KALINLIĞI, GERGİNLİĞİ VE YOĞUNLUĞUNUN SES ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

Davulda ses belirli parametrelere göre değişebilmektedir. Bu parametrelerden bir tanesi kalınlıktır. Davul derisinin kalınlığı sesin derinliği ve tonunu doğrudan etkilemektedir. Kalın deriler genellikle daha dolgun ve derin bir ses üretirken ince deriler daha yüksek frekanslı ve keskin bir ses kalitesine sahiptir. Kalın deriler ses dalgalarının daha fazla enerji ile iletilmesine imkân tanımaktadır. Bu da daha zengin bir ton oluşturmaktadır (Eden, 2024). Bir diğer parametre davul derisinin gerginliğidir. Gerginlik sesin netliği ve akustik performansı üzerinde kritik bir rol oynamaktadır. Gergin bir deri ses dalgalarının daha hızlı iletilmesini sağlamakta ve net bir sesin elde edilmesine yardımcı olmaktadır. Gerginlik ayarı yapılarak akustik özellikler ayarlanabilmektedir. Müzisyenler genellikle davul gerginliğini çalacakları müzik türüne göre ayarlamaktadır (Eden, 2024). Aşırı gerginlik davul sesinin kaybına neden olabilmektedir. Sesi etkileyen parametrelerden bir tanesi de yoğunluktur. Yoğun deriler ses dalgalarının daha etkili bir şekilde iletilmesine olanak tanımakta ve bu sesin zenginliğini artırmaktadır. Yoğunluk deri ömrünü de artırmaktadır. Bu da yapıya dayanıklılık sağlamaktadır (Eden, 2024). Bu parametrelerin doğru bir şekilde değişmesi davulun akustik performansını optimize ederek müzikal deneyimini zenginleştirmektedir.

Davullarda kullanılan deriler clear ve kumlu olarak ikiye ayrılır. Clear olarak isimlendirilen deriler şeffaf bir yapıya sahiptirler ve bu derilerde parlak bir ses karakteristiği bulunmaktadır. Kumlu deriler ise beyaz renklidir. Bu deriler sıcak bir ses karakteristiğine sahiptir (Akduman, 2013).

Enstrümanlarda kullanılan deriler çalgı aletinin tonuna ve rezonansına büyük etki etmektedir. Bu deriler tek katlı kullanılabildiği gibi çift katlı olarak da kullanılabilir. Tek kat

kullanılması çalgı aletinin açık ve parlak olmasına neden olmaktadır. Tek katlı olduğundan dolayı hafif bir yapıdadırlar. Etkileşim kolay olduğundan çabuk tepki vermektedirler. Müzik türü olarak rock, pop ve jazz müzik türlerinde daha çok tercih edilirler. Çalma özellikleri çift katlıya göre daha kolaydır. Yeni başlayanların müzikte daha kolay çalabileceği türlerdir. Çift katlı derilerin kullanıldığı çalgı aletlerinde daha yoğun bir ses çıkışı vardır. Bu tür çalgı aletlerinde daha fazla odaklanma mevcuttur. Çift katlı bir yapıya sahip olduklarından daha dayanıklıdırlar ve rezonansları fazladır. Bu yüzden metal ve rock müzik tarzlarında daha çok tercih edilirler. Daha yüksek ses verirler ve yoğun çalma işlemine dayanıklıdırlar. Çift katlı derilerinden bir diğeri empati derilerdir. Bu deriler iki katmanın bir araya getirilmesiyle oluştururlar. Genellikle bu katmanlar bir araya bir yapıştırıcı ile getirilirler. Çift katmanlı deriler gibi yoğun bir yapıya sahiptirler. Çalınmasının zor olması ve daha fazla ses farklılığının olmasından dolayı profesyoneller tarafından tercih edilirler (Bateride, 2021). Susturuculu deriler genellikle kick için kullanılırlar. Kuru bir yapıya sahiptirler. Geri dönüşümü kolaydır (Akduman, 2013).

### **DAVUL DERİSİ İŞLEME VE TABAKLAMA YÖNTEMLERİ**

Davul olarak kullanılacak hayvan derilerine öncelikle kesim işlemi uygulanır. Bu aşamada derinin üzerindeki yağ ve diğer yabancı maddeler temizlenir. Temizleme işlemi derinin esnekliğini arttırmak için önemlidir (Alataş vd., 2018). Temizlenen deri tuz ile kaplanarak kurutulur. Tuzlama, derinin bozulmasını önler ve mikroorganizmaların çözülmesini engeller. Bu işlem derinin tabaklamasını sağlar (Alataş vd., 2018). Tabaklama, derinin kimyasallar ile işlenerek dayanıklı hale getirilmesi sürecidir. Krom tabaklama deriye dayanıklılık kazandırırken bitkisel tabaklama daha doğal bir görünüm ve his sağlamaktadır (Alataş vd., 2018; Oğuztürk, 2023). Her iki yöntemde derinin suya ve diğer dış etkenlere karşı dayanıklılığını artırmaktadır. Tabaklama işlemi tamamlandıktan sonra deri doğal bir şekilde korunur. Bu aşamada derinin nem dengesini korunarak kullanım sırasındaki riski azaltılır (Alataş vd., 2018). Kurutma işlemi sonrasında deriye boyama, parlatma ve koruyucu kaplama gibi çeşitli sonlandırma işlemleri uygulanabilir. Bu işlemler derinin görünümünü iyileştirir (Alataş vd., 2018). Son aşamada işlenmiş deri davulun boyutlarına ve şekline göre kesilir, şekillendirilir. Bu işlem davulun durumuna uygun bir şekilde derinin yapılabilmesini sağlar (Alataş vd., 2018).

### **DAVULDA KULLANILAN FARKLI HAYVAN DERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Davul derileri genellikle hayvan derisinden üretilmektedir. Davullarda kullanılan derilerde hangi derinin tercih edilmesi gerektiği müzikal ihtiyaçlara, estetik tercihlere ve kullanım amacına bağlı olarak değişmektedir. Piyasada en yaygın olarak kullanılan deri türleri arasında inek, keçi ve domuz derileri bulunmaktadır. Deri türleri farklı ses özellikleri ve akustik özellikleri sunmaktadır (Özdemir vd., 2015; Çınar ve Ünel, 2022). İnek derisi büyük davullarda kullanılmakta ve dolgun ve derin bir ses üretmektedir. Dayanıklı bir yapıya sahiptir. Odaklanmış tonların çıkışı için ideal bir deri türüdür. Bu deri türü akustik özellikleri sayesinde güçlü bir rezonans sağlar ve genellikle geleneksel Türk davullarında tercih edilir (Çınar ve Ünel, 2022; Şelem vd., 2020; Güzel, 2022). Keçi derisi daha ince ve hafif bir yapıya sahiptir. Bu nedenle daha yüksek frekanslı ve keskindir. Keçi derisi özellikle küçük davullarda ve perküsyon enstrümanlarında yaygın olarak kullanılır. Akustik özellikleri hızlı tepki veren bir ses oluşumuna yardımcı olur (Çınar ve Ünel, 2022). Domuz derisi genellikle daha kalın ve dayanıklıdır. Bu deri türü zengin bir ton ve güçlü bir ses kalitesi sunar. Domuz derisi genellikle ritim enstrümanlarında tercih edilir (Çınar ve Ünel, 2022).

Sentetik deriler dayanıklılıkları ve hava koşullarına karşı dirençleri ile öne çıkmaktadırlar. Ses standardı sağlamaya yardımcı olurlar. Tek katlı oldukları için hafif tonlarda tercih edilirler. Doğal deriler kadar ses zenginliği sağlamazlar (Çınar ve Ünel, 2022; Özdemir vd., 2015).

Sentetik davul derileri genellikle polyesterden üretilirken doğal deriler hayvan derisinden elde edilmektedir. Polyester yüksek mukavemeti sayesinde uzun süreli kullanımlara karşı oldukça dirençlidir. Kırışmaya, çekmeye ve yıpranmaya karşı dayanıklıdır. Polyester neme karşı dayanıklı olduğu için çabuk kurur. Bu farklılık her iki deri türünün sesinde belirgin farklılıklar yaratmaktadır. Sentetik davul derileri genellikle daha belirgin, net ve iyi bir ses üretimi sağlamaktadır (Eden, 2024). Sentetik deriler doğal derilere göre sıcaklıktan daha az etkilenir. Ses daha stabil olmaktadır. Bu durum özellikle canlı performanslarda müzisyenler için önemli bir avantajdır (Eden, 2024). Doğal davul derileri daha zengin ve doğal bir ses karakteristiği sunmaktadırlar. Doğal davul derileriyle derin ve dolgun bir ton elde edilebilmektedir. Sentetik davul derileri doğal derilere göre daha dayanıklı yapıya sahiptirler. Sentetik derilerin bakımı daha kolaydır. Doğal derilerde görülen kuruma ve çatlama sorunları sentetik malzemelerde minimum düzeydedir (Eden, 2024). Sentetik derilerin geri dönüşümü daha zordur (Eden, 2024). Bazı özel davul türlerinde hayvan bağırsağından elde edilen ince ve şeffaf bir zar olan vellum kullanılır. Vellum, hassas ve zengin bir ses üretir.

## MODERN DAVULLARIN GELİŞİMİ VE TEKNOLOJİK YENİLİKLER

Modern davulların gelişimi ve teknolojik gelişmeler müziğin önemli bir dönüşümünü sağlamıştır. Modern davullar sentetik deriden üretilmektedir. Modern davulların tasarımında akustik ile ilgili teknolojiler kullanılmaktadır. Bu teknolojiler derinin kullanılabilirliği artırmak ve sesleri optimize etmek için kullanılırlar. Müzikte son yıllarda çevre dostu malzemelerin kullanımı da artış göstermiştir. Geri dönüştürülebilir ve sürdürülebilir ürünler elde edilmeye başlanmıştır. Geri dönüştürülmüş plastiklerden ve doğal ürünlerin kullanılmasıyla çevreye verilen zararın azaltılmasına yönelik davullar üzerine çalışmalar mevcuttur (Engelmann vd., 2021). Bu tür yenilikler hem çevre bilincinin artırılmasına yardımcı olmakta hem de müzik enstrümanlarının sürdürülebilirliğini artırmaktadır. Kullanılan bilgisayar destekli tasarım (CAD) yazılımları derilerin tasarımını optimize etmekte ve üretim süreçlerini hızlandırmaktadır. Dijital simülasyonlar farklı deri türlerinin ses özelliklerini analiz etmek için kullanılabilir ve bu sayede en iyi ses elde etmek için gerekli ayarlamaları yapılabilmektedir (Dias vd., 2022).

## DAVUL DERİLERİNİN TEMİZLİĞİ VE BAKIMI

Davul derilerinin bakımı enstrümanın ömrünü uzatmak için kritik öneme sahiptir. Doğru temizlik ve bakım yapılarak sesin netliği ve akustik özellikleri artırılabilir. Davul derilerini temizlemek için genellikle yumuşak bir bez kullanılmaktadır. Kimyasallar deriyi bozabilmektedir. Eğer deride leke varsa hafif sabunlu su ile nemlendirilmiş bir bez ile temizlenmelidir. Fakat sabun bir miktar deriye de zarar verebilmektedir. Deri zamanla kuruyabilmekte ve çatlayabilmektedir. Bu nedenle derinin nem dengesinin korunması gerekmektedir. Bunun için özel deri bakım yağları veya kremleri mevcuttur. Bu ürünler derinin doğal yağ yapısını koruyarak çatlama riskini azaltmaktadır (Otuzoğlu, 2020). Davul derisinin gerginliği davulun sesinin netliğini ve tonunu doğrudan etkilemektedir. Davullar doğrudan güneş ışığına maruz kalmamalı ve aşırı sıcak veya soğuk ortamda saklanmamalıdır. Uygun saklama koşulları derinin ömrünü uzatmaktadır ve davulun sesini korumaktadır (Erdoğan, 2019).

## SONUÇ

Davullar insanlık tarihinin en eski ve en yaygın müzik aletlerinden biri olarak farklı kültürlerde ve coğrafyalarda çeşitli formlarda karşımıza çıkmaktadır. Bu müzik aletlerinin ses üretimindeki

temel unsur kullanılan deridir. Davulların ses karakteri kullanılan derinin türü, kalınlığı, gerginliği ve işlenme şekli gibi birçok faktöre bağlıdır. Bu nedenle davul yapımında kullanılan deri seçimi müzik türüne ve istenen ses kalitesine göre büyük önem taşımaktadır. Farklı kültürlerde kullanılan geleneksel ve modern deri işleme teknikleri davul yapımının sadece bir zanaat değil aynı zamanda bir sanat olduğunu da göstermektedir. Keçi derisi, dana derisi, koyun derisi gibi geleneksel derilerin yanı sıra sentetik derilerin de kullanımı davulun ses yelpazesini genişletmekte ve farklı müzik türlerine uygun sesler elde edilmesini sağlamaktadır. Derinin müzikteki önemi sadece ses kalitesiyle sınırlı değildir. Derinin esnekliği, tepki hızı ve dayanıklılığı gibi özellikleri davulun dinamik aralığını, kullanım ömrünü ve performansını da etkilemektedir. Bazı deri türlerinin belirli kültürlerde ve geleneklerde özel bir öneme sahip olması müzik aletine kültürel bir kimlik kazandırmaktadır. Deri tabaklama, kurutma, gerdirme ve zımparalama gibi geleneksel teknikler derinin özelliklerini ve ses kalitesini iyileştirirken kimyasal işlemler, mekanik gerdirme ve sentetik kaplamalar gibi modern teknikler ise derinin dayanıklılığını ve tutarlılığını artırmaktadır.

Sonuç olarak davullarda kullanılan deriler müzik aletinin ses karakterini ve performansını belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Farklı deri türleri farklı müzik türlerine ve ses ihtiyaçlarına cevap verirken deri işleme teknikleri ise derinin özelliklerini ve ses kalitesini optimize etmektedir. Gelecekte sentetik derilerin ve diğer alternatif malzemelerin geliştirilmesiyle birlikte davul yapımında kullanılan deri çeşitliliğinin daha da artması ve daha sürdürülebilir üretim yöntemlerinin benimsenmesi beklenmektedir. Bu gelişmeler davulun ses yelpazesini genişletirken çevresel etkileri de azaltmaya yardımcı olacaktır.

#### KAYNAKÇA

- Akduman, A. (2013, 7 Ekim). Bateria Akordu ve Deri Çeşitleri. <https://arcanakduman.wordpress.com/2013/10/07/davul-akordu-ve-deri-cesitleri/>.
- Alataş, E. T., Polat, A. K., Doğan, G. ve Pıçakçıfe, M. (2018). Assessment of the academic staff's knowledge, attitudes and habits related to sun protection and sunscreen use. *Turkish Journal of Dermatology*, 12(1), 9-17. <https://doi.org/10.4274/tdd.3444>.
- Colley, A. (2008). Young people's musical taste: relationship with gender and gender-related traits1. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(8), 2039-2055. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00379.x>
- Bateride (2021, 19 Nisan). Bateria Deri Çeşitleri: Doğal Tonların Sırrı. 3 Kasım 2025 tarihinde <https://www.rekorsanat.com.tr/blog/bateride-deri-cesitleri.html> adresinden edinilmiştir.
- Bozkaya, Z. (2021, 3 Aralık). Hinduizm'de Müzik Aletleri. Tabla. <https://hindistangezi.com/hinduizmde-muzik-aletleri/>
- Canyurt, M. (2009). Tarihsel Süreç İçinde Farklı Kültürlerdeki Vurmalı Seramik Çalgıların ve Günümüz Sanatçı Uygulamalarının İrdelenmesi [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Çelik, S. (2017). Türk Kültüründe Geçmişten Günümüze "Davul". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(8), 11-18.
- Çınar, S., ve Bünyan Ünel, F. (2022). 2/B orman vasfını yitirmiş araziden tarım arazisine dönüşen taşınmazların toplu değerlemesi. *Geomatik*, 7(2), 112-127. <https://doi.org/10.29128/geomatik.900457>
- Çift (2025, 5 Mart). Çift Başlı Davul. Vurmalı Çalgıların Tarihi. 5 Mart 2025 tarihinde <https://www.britannica.com/art/double-headed-drum> adresinden edinilmiştir.

- Damschroder, D. ve Hall, D. (1982). Musical acoustics: an introduction. *Journal of Music Theory*, 26(2), 370. <https://doi.org/10.2307/843430>
- Dias, A., Rodrigues, R., Bezerra, R. ve Lamary, P. (2022). Automotive simplex and duplex drum brake squeal analysis using the finite element method. *Noise & Vibration Worldwide*, 53(1-2), 49-64. <https://doi.org/10.1177/09574565211052692>
- Doğan, T. ve Erdal, B. (2016). Which one is your the favorite instrument? a study on the demographic and socio-cultural factors that affect the instrument preference&lt;p&gt;senin favori çalgı hangisi? Çalgı tercihini etkileyen demografik ve sosyo-kültürel faktörler üzerine bir araştırma. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 6050. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4122>
- Eden, A. (2024). Structural variations of synthetic drum skins and their timbral impacts: a comparative analysis of single-ply and double-ply configurations. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 9(2), 200-211. <https://doi.org/10.22252/ijca.1401081>
- Emiroğlu, B. (2023). Topluluğa bağlılık ve topluluk katılımının turizmin algılanan sosyo-kültürel etkileri ve turizme yönelik destek üzerindeki rolü: mardin ili örneği. *Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 237-278. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1298768>
- Engelmann, A., Laan, A., Aid, G., Nybom, L. ve Aurisicchio, M. (2021). Developing the material-service system concept: a case study of steel industrial drums. *Proceedings of the Design Society*, 1, 1223-1232. <https://doi.org/10.1017/pds.2021.122>
- Erdoğan, Ş. (2019). Peyzaj estetiği ve bu bağlamda üretilmiş olan teoriler. *Uluslararası Sanat Ve Estetik Dergisi*, 2(2), 81-95. <https://doi.org/10.29228/usved.23414>
- Fletcher, N., Rossing, T. ve Weinreich, G. (1991). The physics of musical instruments. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-2980-3>
- Gök, S. ve Savaş, C. (2023). Korkuteli yöresi düğün geleneklerinin müzik folkloru açısından incelenmesi. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 11(1), 97-135. <https://doi.org/10.12975/rastmd.20231115>
- Güzel, A. (2022). Hasta bina sendromunun işin güvenliği, verimi ve iş görenlerin sağlığı üzerine etkileri. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 66(66), 2485-2491. <https://doi.org/10.29228/smryj.66839>
- Huels, E., Kim, H., Lee, U., Bel-Bahar, T., Colmenero, A., Nelson, A., ... ve Harris, R. (2021). Neural correlates of the shamanic state of consciousness. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.610466>
- Kaptan, M. (2024). Türk müzik kültüründe simbiyotik bir ilişki: Davul ve zurna. *Art-E Sanat Dergisi*, 16(32), 1088-1109. <https://doi.org/10.21602/sduarte.1359055>
- Keylan (2025, 5 Mart). Bas Davul Adams Concert w/tilting stand&cymbal holder 36"x18". 5 Mart 2025 tarihinde <https://www.keylan.com.tr/bas-davul-adams-concert-w-tilting-stand-cymbal-holder-36-x18> adresinden edinilmiştir.
- Manuals (2024, 11 Aralık). NORDIC DIY Trampet Seti Kullanım Kılavuzu. 5 Mart 2025 tarihinde <https://manuals.plus/tr/nordic/diy-snare-kit-manual> adresinden edinilmiştir.
- Mauch, M., MacCallum, R., Lévy, M. ve Leroi, A. (2015). The evolution of popular music: usa 1960–2010. *Royal Society Open Science*, 2(5), 150081. <https://doi.org/10.1098/rsos.150081>
- Oğuztürk, G. (2023). Termal konfor açısından rteü zihni derin yerleşkesinin görüntü işleme yöntemleri ile analizi. *Düzce Üniversitesi Orman Fakültesi Ormancılık Dergisi*, 19(2), 118-128. <https://doi.org/10.58816/duzceod.1401102>

Otuzoğlu, M. (2020). Kanser hastalarının manevi gereksinimlerini değerlendirmeye ilişkin ölçek çalışmalarının incelemesi. *Journal of Contemporary Medicine*, 10(1), 138-145. <https://doi.org/10.16899/jcm.591105>

Özdemir, H., Özer, E., Özdemir, S. ve Alkanat, M. (2015). The prevalence of demodex species in faculty of health science students. *Turkderm*, 49(2), 139-141. <https://doi.org/10.4274/turkderm.72558>

Rowan, L. ve Benade, A. (1977). Fundamentals of musical acoustics. *Notes*, 33(4), 837. <https://doi.org/10.2307/897685>

Savage, P., Brown, S., Sakai, E. ve Currie, T. (2015). Statistical universals reveal the structures and functions of human music. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(29), 8987-8992. <https://doi.org/10.1073/pnas.1414495112>

Scribd (2025, 5 Mart). Timpani. 5 Mart 2025 tarihinde <https://www.scribd.com/document/642499587/Timpani> adresinden edinilmiştir.

Şelem, E., Nohutçu, L., Tunçtürk, R. ve Tunçtürk, M. (2020). Determination of morphological measurements, stigma and pollen characteristics with pollen viability of some allium species. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Tarım Bilimleri Dergisi*, 30(Ek sayı (Additional issue)), 882-889. <https://doi.org/10.29133/yyutbd.791621>

Uzunkaya, E. (2023). Metric analysis in turkish folk dances: determination of erzurum "basbar" folk dance figures with their measurement and volumes, arrangement on the selected musical performance example. *Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi*. <https://doi.org/10.12981/mahder.1376993>

Vural, F. (2017). Kökenlerinden günümüze türk ve makedon düğünlerinde davul-zurna ile tapan - zurla. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (42), 273-298. <https://doi.org/10.17133/tubar.365395>

Zivic, P., Shifres, F. ve Cecchi, G. (2013). Perceptual basis of evolving western musical styles. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(24), 10034-10038. <https://doi.org/10.1073/pnas.1222336110>

**Makale Geliş Tarihi**

20.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**II. DÜNYA SAVAŞI SIRASINDA TÜRKİYE-İNGİLTERE İLİŞKİLERİNİN TÜRK BASININA YANSIMALARI**

REFLECTIONS OF TÜRKİYE-ENGLAND RELATIONS DURING WORLD WAR II. IN THE TURKISH PRESS

**Hatice KIZILTAŞ\***

Fırat Üniversitesi İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Tarih Anabilim Dalı, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi, Elazığ, Türkiye, ORCID: [0009-0009-6014-5125](https://orcid.org/0009-0009-6014-5125)

**Öz**

Türk-İngiliz ilişkileri 16.yüzyıl itibariyle gelişmeye başlamıştır. Sultan III. Murad'ın 15 Mart 1579'da Harborne aracılığıyla gönderdiği mektup ikili ilişkilerin resmileşmesi anlamında ilk adım olmuştur. William Harborne 1583 yılında İngiltere Osmanlı elçisi olarak atanmıştır. Karlofça Antlaşması ile iki ülke arasındaki ilişkiler farklı bir seviyeye taşınmıştır. Osmanlı Daimî Elçisi Yusuf Agaf Efendi, ilk Osmanlı daimî elçisi olarak Londra'ya atanmıştır.

Birinci Dünya savaşı döneminde Osmanlı ve İngiltere'nin farklı taraflarda bulunması iki ülke arasındaki ilişkileri kopma noktasına getirmiştir. Birinci Dünya savaşının ardından Musul sorunu ortaya çıkmıştır. Bu sorun İngiltere ve Türkiye arasında görüşülmüş ancak sonuç alınmamıştır. Bunun sonucunda Türkiye ve İngiltere Milletler Cemiyetinin kararlarını doğrudan kabul etmek yerine kendi aralarında anlaşmaya varılmıştır. Türkiye'nin 1936'da Milletler Cemiyetine katılması ve İngiltere ile ortak platformda iş yapması diplomatik ilişkileri güçlendirmiştir. 1937 yılında Nyon Konferansının ardından ilişkiler daha da güçlenmiştir. Ayrıca İsmet İnönü'nün İngiliz Veliatı VI. Gorgenin 1937'de gerçekleşen taç giyme törenine katılmıştır. İkinci Dünya Savaşında ise söz konusu ülkelerin aynı tarafta savaşa katılması ilişkileri sağlamlaştırmıştır.

İkinci Dünya Savaşı, Almanya'nın 1939 yılında Polonya'yı işgal etmesiyle başlamıştır. Bunun üzerine İngiltere ve Fransa, Almanya'ya savaş ilan etti. Türkiye, savaş dışı kalma politikasını sürdürürken, olası dış saldırılara karşı ittifak arayışlarına girmiştir. 8 Mayıs 1945 yılında, Almanya teslim olmuştur. Ağustos ayında ise ABD, Hiroşima ve Nagasaki'ye atom bombaları attı. Bunun sonucunda Japonya, 2 Eylül'de teslim olmuş ve savaş resmen sona ermiştir.

İkinci Dünya Savaşı'nda yaşanan gelişmeler hem Türk basınında hem de yabancı basında geniş yer bulmuştur. Türk-İngiliz ilişkileri, askeri yardımlar ve Türkiye'nin savaşa dahil olması için düzenlenen konferanslar Türk basınında sıkça dile getirilmiştir. Ancak savaş sırasında İngiltere'nin sağladığı ekonomik destekler, savaşın sona ermesiyle birlikte kesilmiş ve bu durum iki devlet arasında soğuk rüzgarların esmesine neden olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İngiltere, Türkiye, II. Dünya Savaşı, Diplomasi, Basın

\*Bu Makale II. Dünya Savaşı Sırasında Türkiye-İngiltere İlişkilerinin Türk Basınına Yansıması (1939-1945) Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

## Absract

Turkish-English relations began to develop in the 16th century. The letter sent by Sultan Murad III. Through Harborne on Marc 15, 1579 was the first step in formalizing bilateral relations. William Harborne was appointed as the Ottoman ambassador to England in 1583 With the Treaty of Karlowitz relations between the two countries were taken to a different level.the Ottoman Parmanent Ambassador, Yusuf Agaf Efendi, was appointed to London as the first Ottoman Parmanent Ambassador.

During the First World War, the fact that the Ottomans and England werw on different sides brought the relations between the two countries to the breaking point. Following the First World War, the Mosul issue arose. This issue was discussed between England and Turkey, but no result werw achieved. As a result, Turkey and England reached an agreement among themselves instead of directly accepting the decisions of the League of Nations. Turkey s participation the League of Nations in 1936 and doing business with England on a joint platform strengthened diplomatic relations. After the Nyon Conference in 1937, relations were further strengthened. In addition, İsmet İnönü attended the coronation ceremony of the British Crown Prince VI. Gorge in 1937. In the Second World War, the fact that these countries participated in the war on the same side strengthened the relatons.

World War II began with Germany invading Poland in 1939. Following this, England and France declared war on Germany. While Turkey continued its policy of staying out of the war, it began to seek alliances against possible external attacks. In 1945, Germany surrendered on May 8. In August, the US dropped atomic bombs on Hiroshima and Nagasaki. As a result, japan surrendered on September 2, and the war officially ended. Developments during World War II were widely covered in both the Turkish and foreign press. Turkish-English relations, military aid, and conferences for Türkiye s participation in the war were frequently mentioned in the Turkish press. However, the economic support provided by England during the war was cut off with the end war, and this caused cold winds to blow between the two states.

**Key Words:** England, Türkiye, World War II., Diplomacy, Press.

## 1.GİRİŞ

### 1.1 Osmanlı Döneminde Türk-İngiliz İlişkileri

Türk-İngiliz ilişkilerine baktığımızda ilk ilişkileri Haçlı Seferlerine dayanmaktadır. 1396 yılında Osmanlı ve Macar ordularının karşı karşıya geldiği Niğbolu Savaşında karşı karşıya gelinmiştir. Osmanlı Devleti ile İngiltere arasındaki ticari ve siyasi ilişkiler 16. yüzyıl itibarıyla gelişmeye başlamıştır. İki ülke arasındaki ilişkilerin bu kadar gecikmesinin nedeni olarak coğrafi uzaklığın yanı sıra İngiltere'nin XVI. yüzyıla kadar Doğu Akdeniz ticaretinde etkin bir rol üstlenememesi gösterilebilir. Ticari ve siyasi ilişkiler XVI. yüzyılla birlikte gelişmeye başlamıştır. (Çakır, 2022, 102-103.)

1757 yılında İngiltere'nin Hindistan'ı ele geçirmesi, Türk-İngiliz ilişkilerinin gelişmesine zemin hazırlamıştır. İngiltere'nin ilk Büyükelçisi William Harborne, 1583'te İstanbul'a gelerek görevine başlamıştır. İngiltere bunun üzerine Osmanlı Devleti ile dostane ilişkiler kurma konusunda çabalarını artırmıştır. Osmanlı Devleti'nin, İngiltere ile İspanya'ya karşı iş birliği yapması, kendi çıkarları doğrultusunda önemli bir adım olmuştur. (Kürkçüoğlu,1978,15)

İspanya, farklı inançlardan olmalarına rağmen, iki ülkeyi birbirine yakınlaştırmıştır. Sultan III. Murat'ın 15 Mart 1579 tarihinde Harborne aracılığıyla gönderdiği mektup, iki ülke arasındaki diplomatik ilişkilerin resmileşmesindeki ilk adım olmuştur. Kraliçe Elizabeth'in mektubu Türk-İngiliz ilişkilerinin resmileşmesindeki en önemli gelişme olarak kabul edilmiştir. İlk diplomatik

temasların ardından, Kraliçe Elizabeth, William Harborne’u 1582 yılında İngiltere’nin Osmanlı elçisi olarak atamıştır. Harborne, 1583 yılında İstanbul’a gelmiş ve böylece Türk-İngiliz ilişkilerindeki resmi dönem başlamıştır. 1620-1683 yılları ise iki ülkenin ticari ilişkilerinin en parlak dönemini oluşturmuştur. 1699 yılında imzalanan Karlofça antlaşmasıyla birlikte Osmanlı devleti denge siyasetini takip etmeye başlamıştır. Bu doğrultuda İngiltere ile denge siyaseti izlenmiştir. (Karaca, 2020, 13-15.)

İngiltere ile Osmanlı Devleti arasındaki yakınlaşma neticesinde ve özellikle Reisülküttap Mehmet Efendi’nin de etkisiyle, ilk Osmanlı daimî elçisi Yusuf Agah Efendi, 1793 yılında Londra’ya gönderilmiştir. 23 Aralık 1798’de Rus Çarlığı ile ittifak antlaşması imzalanmıştır. İngiltere ile 5 Ocak 1799’da İttifak Anlaşması imzalanarak, Fransa’ya karşı yeni bir denge siyaseti güdülmeye çalışılmıştır. İngiltere’nin 1829’da Yunan bağımsızlığını desteklemesi ve 1836 yılında yaşanan William Churchill olayı 19. yüzyılda Osmanlı-İngiliz siyasal ilişkilerinde sıkıntılı dönemler olarak bilinmektedir. 1836 yılında gerginleşen ilişkileri yumuşatmak çabasında olan Osmanlı Devleti 1838’deki Balta Limanı Ticaret Antlaşması ile İngiltere’ye daha fazla imtiyaz vermiştir. (Karaca, 2020,15-17)

İngiltere 1787 yılında Osmanlı-Rus Savaşı sırasında, Başbakan W. Pitt’in 27 Mart 1791’de Rusya’ya verdiği ultimatomla, Osmanlı Devleti’nin toprak bütünlüğünün korunmasına duyduğu ilgiyi ortaya koymuştur. Fransa, Mısır’ı 1798 yılında işgal etmiştir. Fransa’nın Mısır’a yerleşmesi, Rusya bakımından bir tehdit oluşturacağı için hem İngiltere hem de Rusya, Osmanlı Devleti’nin yardımına koşmuşlardır. Osmanlı Devleti, 5 Ocak 1799’da İngiltere ile Fransa’ya karşı ittifak antlaşması imzalamıştır. Bu yeni tehdit, İngiltere ile Osmanlı Devleti arasındaki ilişkileri daha da yakınlaştırmıştır. İngiltere, Fransa’nın Avrupa’da üstün duruma gelmesini önlemek amacıyla, Rusya ile ittifak yaparak Osmanlı Devleti ile çatışmayı dahi göze almıştır. (Kürkçüoğlu, 1978, 17)

Fakat Tilsit ve Erfurt’ta Napolyon ile Rus Çarı Aleksandr arasında yapılan görüşmelerde, Rusya’nın Fransa’ya yaklaşarak Osmanlı Devleti’ne ihanet ettiğini gören İngiltere, Osmanlı ile olan ilişkilerini düzeltmeye karar vermiştir. İngiltere birkaç girişimden sonra 5 Ocak 1809’da Çanakkale veya Kal-i Sultaniye adıyla anılan 12 maddelik barış ve 4 maddelik ittifakı içeren antlaşmayı Osmanlı Devleti ile imzalamıştır. Bu barış antlaşmasıyla iki devlet arasındaki ilişkiler normale dönmüştür. İngiliz ticaret gemilerine Karadeniz’de tanınan imtiyazlar devam etmiştir. Antlaşmasının en önemli kısmı boğazlara dair olan maddedir. Buna göre, hiçbir devlet barış zamanında Boğazlardan savaş gemisi geçirmeye teşebbüs etmeyecek, İngiltere de Boğazların kapalılığına saygı gösterecek ve buna göre davranacaktır. Bu antlaşma ile Osmanlı-İngiliz ilişkilerinde ilerleme kaydedilmiştir. (Çakır, 2022, 102-109)

Osmanlı Devleti’yle İngiltere arasında 19. yüzyılın ilk yarısında birbirlerine yaklaşma ve destek söz konusu olmuştur. Doğu Sorunu ortaya atıldığında İngiltere kendi çıkarları gereği Osmanlı Devleti’ni desteklemiştir. Bölgede Rus nüfuzunun artması, İngiltere’nin çıkarına ters düşeceğinden Osmanlı Devleti’ni desteklemiştir. (Kırkpınar, 1993, 162)

İngiltere, Mehmet Ali Paşa isyanının ilk safhasında, kendi iç meseleleri nedeniyle olaylara müdahale etmekten ve Osmanlıların yardım isteklerine olumlu cevap vermekten kaçınmıştır. Ancak Rusya’nın Hünkâr İskelesi Antlaşması ile Boğazlar ve Osmanlı Devleti üzerinde elde ettiği üstünlük karşısında, daha fazla beklemeyerek harekete geçmeye ve Osmanlılara her türlü desteği vermeye karar vermiştir. Mısır meselesini çözmek üzere 1840 Londra Antlaşması’nı imzalayan devletler, özellikle İngiltere’nin girişimleriyle Boğazlar meselesinde de ‘‘Londra’da bir konferansta çözüm bulmayı kararlaştırmışlardır’’. (Çakır, 2022, 114.)

Mısır meselesinin bir çözüme bağlamak üzere 1840 Londra Antlaşmasını imzalamış olan dört devlet, bilhassa İngiltere’nin girişimleriyle Boğazlar meselesinde Londra bir konferansta

çözüm bulmayı kararlaştırmıştır. 13 Temmuz 1841 de Osmanlı Devleti ile beş büyük Avrupa devleti arasında Londra Boğazlar Sözleşmesi imzalanmıştır. (Çakır, 2022, 118-119)

Kırım savaşının yaşanmasına sebep olan nedenler arasında İngiltere, Fransa ve Rusya'nın güç mücadelesi ve Rusya'yı Karadeniz'in kuzeyinde tutma çabası yatmaktadır. Rus ordusu 2 Temmuz 1853 tarihinde Prut nehrini aşarak Boğdan'ı işgal etmiştir. Osmanlı Devleti bu işgale karşı ancak 4 Ekim'de savaş kararı verebilmiştir. Osmanlı Devleti, İngiltere, Fransa, Piyomente' den oluşan müttefik kuvvetleri karşısında yenilgiye uğrayan Rusya 1856 yılında Paris Anlaşmasını imzalamak zorunda kalmıştır. İngiltere'nin dış politikadaki Türk taraftarlığı ilkesi ancak 1875 yılına kadar devam etmiştir. (Karaca, 2020, 17-19)

Rusya 12 Nisan 1877 tarihinde Osmanlı Devleti'ne savaş ilan etmiştir. İngiliz Dışişleri Bakanı Lord Derby, Rus Dışişleri Gorchakov' a gönderdiği yazıda "İngiltere'nin tarafsız kalacağını, Osmanlı lehine savaşa girmesinin söz konusu olmadığını, fakat Süveyş Kanalı'nın saldırıdan uzak tutulmasını ve savaş neticesinde de Çanakkale ve İstanbul Boğazlarının işgal edilmemesini" istemiştir. Rus tehlikesine karşı İngiltere'nin Osmanlı Devleti'ne destek olmamasından sonra ilişkilerinde sorunlar yaşanmaya başlamıştır. 93 harbi sonrasında İngiltere'nin Osmanlı devleti karşıtı politikaları belirginleşmeye başlamıştır. (Karaca, 2020, 22-23)

İngiltere'nin Osmanlı Devleti ile çatışma içine girmesinin belirleyici etkeni, Liberal Parti lideri William Ewart Gladstone'un izlediği politikalar olmuştur. 19. yüzyılın düşman iki ülkesi olan Rusya ve İngiltere, Birinci Dünya Savaşı'nda Almanya ve Osmanlı Devleti'ne karşı müttefik konumuna gelmişlerdir. İttihat ve Terakki Fırkası, İngiltere ile yakın ilişkiler kurmaya çalışmıştır. Bu amaçla, Almanlar lehine verilen imtiyazlar azaltılarak Anadolu'da demiryolu yapımı, limanlarda rıhtım inşası ve Fırat ile Dicle'nin birleşerek Basra Körfezi'ne döküldüğü Şattülarap bölgesinde taşımacılık yapma imtiyazı İngiltere'ye verilmiştir. Ancak, İttihatçıların tüm çabalarına rağmen İngiltere ile kalıcı bir siyasi bağ kurulamamıştır. (Karaca, 2020, 17-18)

Hicaz Demiryolu hattının yapımı, İngiltere tarafından bir tehdit olarak algılanmıştır. İngiltere'ye göre demiryolu hattı Hindistan, Mısır ve Sudan'daki Müslümanları İngiltere aleyhine harekete geçirebilecek bir süreci başlatabilir veya İslam birliği projesi, siyasi açıdan Almanlar tarafından kullanılabilir bir araç haline gelmesi ihtimal dahilindedir. (Karaca, 2020, 27)

XIX. yüzyılın sonlarına doğru Türk-İngiliz ilişkilerinde bozulmalar yaşanmıştır. 1907 yılında İngiltere ile Rusya arasında bir anlaşma imzalanması ve İngiltere Kralı VII. Edward ile Rus Çarı II. Nikola'nın 8-9 Haziran 1908 tarihlerinde Reval'de buluşmaları, Osmanlı Devleti'nin sona erdiğini ve İngiliz-Rus birleşmesinin gerçekleştiğinin dile getirilmesine neden olmuştur. Sömürgecilik hareketlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan hammadde ve pazar arayışı nedeniyle, XIX. yüzyılın sonlarına doğru dünyada büyük bir hareketlilik yaşanmaya ve güç mücadeleleri başlamıştır. (Kürkçüoğlu, 1978, 27-30)

Sömürgeci devletler, hammadde kaynağı ve geniş pazar olarak gördükleri geri kalmış ülkeleri daha fazla sömürebilmek için birbirleriyle mücadeleye girişmişlerdir. Devletler arasında yaşanan güç savaşları blokların ortaya çıkmasına neden olmuştur. 28 Haziran 1914'te Saraybosna'da Avusturya-Macaristan İmparatorluğu Veliahdı Franz Ferdinand'ın, Sırlar tarafından düzenlenen bir suikast sonucu öldürülmesi ve ardından gelişen olaylar 28 Temmuz'da Avusturya-Macaristan Devleti ile Sırbistan arasında savaşın başlamasına ve beraberinde Birinci Dünya savaşının yaşanmasına neden olmuştur.

Birinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla birlikte Osmanlı Devleti, birçok cephede İngiltere ile mücadele etmiştir. Bolşevik Devrimi'ne kadar kayda değer bir başarı elde edemeyen İngiltere, Doğu Anadolu Bölgesi'nde yeni bir politika uygulamaya yönelmiş ve bu stratejik bölgede

Ermeni politikası belirginleşmeye başlamıştır. Savaşın başlamasıyla birlikte gerek Osmanlı Devleti'nin coğrafi konumu gerekse İngiltere ve Rusya'nın Reval'de vardıkları antlaşma ile beliren niyetleri, Osmanlı'nın savaşın dışında kalmasını zorlaştırmıştır. (Dönmez, 2008, 14-18)

## 1.2. Millî Mücadele Döneminden II. Dünya Savaşına Kadar Türk-İngiliz ilişkileri

Türk-İngiliz çatışması, Osmanlı Hükümeti'nin 30 Ekim 1918'de Mondros Ateşkes Antlaşması'nı imzalamasıyla sona ermiştir. Ancak Türkiye, doğuda Ermenistan'a, batıda ise Yunanistan'a karşı Kurtuluş Savaşı verirken, bu devletleri destekleyen İngiltere ve müttefiklerine karşı da dolaylı olarak mücadele etmiştir. (Kürkçüoğlu, 1978, 45)

Birinci Dünya Savaşı'nda Suriye ve Irak cephelerindeki zaferlerini antlaşmaya çeviren İngiltere, Osmanlı ile yapılacak ateşkesin kontrolünü ele almış ve Mondros Ateşkes Antlaşması'nı müttefikleri adına tek başına imzalamıştır. 30 Ekim 1918 tarihinde Osmanlı Hükümeti'ne imzalatılan Mondros Ateşkes Antlaşması, İtilaf Devletlerine yalnızca savaş sırasında yapılan gizli antlaşmalarda belirtilen yerleri işgal etme hakkı tanımakla kalmamış, aynı zamanda şu iki önemli hükmü de içermektedir. (Sander, 1989,407-408)

1. Boğazlar bölgesi işgal altına alınacak
2. İtilaf devletleri güvenliklerini tehlike altında gördükleri bölgeleri de işgal edebileceklerdi.

Müdafaa-i Hukuk hareketlerinin karşılaştığı önemli bir tehlike, İngilizlerin Ermenileri blok halinde silahlı eylemlere yönlendirmesiydi. (Selek, yıl, 483) Mustafa Kemal'in önderliğinde Anadolu'da başlayan ulusal kurtuluş hareketi, Temmuz-Eylül 1919 tarihleri arasında gerçekleştirilen Erzurum ve Sivas Kongreleri ile örgütlenmiş ve mücadelenin amaçları bu kongrelerde ana hatlarıyla belirlenmiştir.

Mondros Ateşkes Antlaşması ile Osmanlı Devleti fiilen sona ererken, İngiltere Anadolu'yu denetim altına almak için harekete geçmiştir. 16 Mart 1920'de İstanbul ile Boğazları işgal edilmiş akabinde 1921'deki Sakarya Meydan Muharebesi yaşanmıştır. Sakarya Meydan Muharebesi'nden sonra İngiltere, Türkiye'nin direncini kabul etmek zorunda kalmıştır. Ağustos 1922'de gerçekleşen Büyük Taarruz ve Dumlupınar Zaferi ile İngiltere'nin desteklediği Yunan ordusu ağır bir yenilgiye uğramıştır. Bu gelişmeler üzerine İngiltere, Türkiye ile doğrudan bir savaşa girmekten kaçınarak barış görüşmelerine yönelmiştir. 1922'de imzalanan Mudanya Ateşkes Antlaşması ile İngiltere, Türkiye'nin askeri zaferini kabul ederken, 1923'teki Lozan Barış Konferansı'nda Türkiye'nin bağımsızlığını resmen tanımak zorunda kalmıştır.

Lozan Konferansı'nda İngiltere'nin üzerinde durduğu en önemli meselelerden biri, Musul'un geleceğiydi. Musul konusunda İngiltere'nin direktmesindeki amaç petrol kaynakları bakımından zengin olan Musul'u ele geçirmektir. (Zeyrek, 2013,129-130)

20 Kasım 1922'de açılan Lozan Konferansı'nın, 4 Şubat 1923'e kadar süren birinci bölümünde İngiltere, Lord Curzon'un liderliğinde müttefikleriyle bir cephe birliği kurmaya çalışmıştır. Üzerinde durulan konular Boğazlar ve Musul'dur. Boğazlar konusunda Türkiye ile İngiltere arasında bir uyum sağlanabildiği için anlaşmaya varılmıştır. Ancak Musul meselesinde Türk-İngiliz çatışması yaşanmış ve bu sorun Lozan'da çözüme kavuşturulamamıştır. İki tarafta Musul konusunda direktmiştir. (Kürkçüoğlu, 1978, 257-258)

Lozan'da, İngiltere çıkarları açısından önem taşıyan Musul'u mandater olarak bulunduğu Irak'ın sınırları içinde tutmak için yoğun çaba göstermiştir. Musul yani Türk-Irak sorunu öncelikle İngiltere ve Türkiye arasında görüşülmüş, ancak bir sonuç alınamayınca 23 Ocak 1923 tarihindeki Lozan oturumunda konu konferansın gündemine taşınmıştır. TBMM Hükümeti, 8 Mart 1923 tarihinde Müttefiklerin antlaşma tasarisını Müttefik devletlere bildirmiştir. Türk notasına 28 Mart'ta cevap veren Müttefikler, Konferansın yine Lozan'da 23 Nisan'da

toplanmasını teklif etmişlerdir. Konferansın ikinci oturumunda da anlaşmaya varılamamıştır. (Kürkçüoğlu, 1978, 277-292)

Lord Curzon iki taraf arasında anlaşma sağlanamaması üzerine konunun en tarafsız ve yetkili organ olarak Milletler Cemiyeti'ne götürülmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca, Türkiye'nin Milletler Cemiyeti'ne üye olmayı kabul ettiğini hatırlatarak, Cemiyet'in vereceği karara uyulması gerektiğini belirtmiştir. Lozan'da Musul konusu tekrar gündeme getirilmiş fakat çözülemeyince taraflar, sorunun çözümü için Milletler Cemiyeti'ne başvurmayı kabul etmişlerdir.

Lozan Konferansı sonrası taraflar Musul meselesini sonuçlandırmak amacıyla yeniden bir araya gelmişlerdir. 30 Eylül 1924'te Milletler Cemiyeti, Musul sorununun çözümü için bir komisyon kurulmasına karar vermiştir. Komisyonda 29 Ekim 1924'te gerginliği azaltmak amacıyla Brüksel Hattı adı verilen bir sınır çizilmesine karar verilmiştir. Komisyonun kararı doğrultusunda, Musul Vilayeti Irak'a bırakılmıştır. Türkiye bu karara itiraz ederek konuyu Milletlerarası Daimî Adalet Divanı'na taşımış; ancak burada da beklediği sonucu alamamıştır. Bunun üzerine Türkiye 1925 yılında Sovyetler Birliği ile Dostluk ve Tarafsızlık Antlaşması imzalamıştır. Son olarak, 5 Haziran 1926'da Ankara'da Türkiye, İngiltere ve Irak hükümetleri arasında "Sınır ve İyi Komşuluk Antlaşması" imzalanmıştır. (Yalçın, 2000,200-202)

Türkiye ile Irak arasındaki sınır, Milletler Cemiyeti tarafından belirlenen Brüksel Hattı olarak kabul edilmiştir. Böylece Türkiye Milletler Cemiyeti'nin kararını doğrudan kabul etmek yerine, İngiltere ile anlaşarak Musul meselesini çözümlenmiştir. Böylece Musul elimizden çıkmıştır. Türk-İngiliz-İrak Antlaşması, Türkiye'nin güneydoğu sınırını kesin biçimde belirlemiş ve "Misak-ı Millî 'den'" taviz verilmiş olsa da Türkiye ile İngiltere arasındaki son büyük anlaşmazlık sona erdirilmeye çalışılmıştır. (Kürkçüoğlu, 1978, 318)

Üç yıllık zaman dilimi içerisinde mesele, 19 Mayıs 1924 tarihinden itibaren Haliç Konferansı'nda ele alınıp daha sonra Milletler Cemiyet-i Akvam Meclisinde görüşülüp Haziran 1926 tarihli Ankara Antlaşması ile neticelenmiştir. (Atabey, 2024,16-25) Musul sorununun 1926 yılında çözülmesiyle, Türkiye ile İngiltere arasında Birinci Dünya Savaşı'nı takip eden sekiz yıllık çatışma dönemi sona ermiştir. Türkiye 18 Temmuz 1932'de Milletler Cemiyeti'ne katılmış ve İngiltere ile ortak bir platformda iş birliği yapmaya başlamıştır. (Yalçın, 2000,202-204)

Türk-İngiliz ilişkilerinde 1936'da imzalanan Montreux Boğazlar Sözleşmesi, bir dönüm noktası olmuştur. Bu sözleşme sürecinde İngiltere, Türkiye'yi desteklemiştir. Misak-ı Millîde Boğazlar konusu, Akdeniz ve Karadeniz Boğazlarının dünya ticareti ve ulaşımına açılmasıyla ilgili olarak, Türkiye'nin yanı sıra diğer tüm devletlerin oy birliğiyle vereceği karar doğrultusunda şekillenmiştir. Lozan görüşmelerinde ise Boğazların statüsüyle ilgili olarak İngiltere, Fransa, İtalya, Japonya, Bulgaristan, Yunanistan, Romanya, Yugoslavya, Sovyetler Birliği ve Türkiye'nin imzaladığı bir Boğazlar Sözleşmesi hazırlanmıştır. İmzalanan antlaşmaya göre;

1. Boğazlar asker ve silahtan arındırılacaktır.
2. Boğazlardan geçişi kontrol etmek ve Milletler Cemiyetine geçişle ilgili bilgiler vermekle yetkili bir boğazlar komisyonu kurulacaktır.
3. Boğazların asker ve silahtan arındırılmasıyla, ileride Türkiye için herhangi bir tehlike teşkil edecek duruma karşı Milletler Cemiyetinin özellikle de İngiltere, Fransa, İtalya ve Japonya'nın garantisi sağlanmıştır. (Yalçın, 2000, 236-237)

Türkiye, Boğazlar Sözleşmesi'nin değiştirilmesini talep etmiştir. Bu talepler, 1934 yılında Balkan Antantı'nın kurulmasıyla birlikte gerçekleşmiştir. Türk hükümeti, 11 Nisan 1936'da

Lozan Boğazlar Sözleşmesi'ne taraf olan devletlere bir nota göndererek Akdeniz'de barışın tehlikede olduğunu ve bu nedenle Boğazlarda asker bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Değişen siyasi koşullar karşısında, önceki Boğazlar Sözleşmesi'ne ilişkin hükümlerin de değişebileceğini gerekçe göstererek sözleşmenin revize edilmesini tekrar talep etmiştir. Türkiye'nin bu teklifi, İtalya hariç diğer devletler tarafından kabul edilmiştir. (Yalçın, 2000, 238-240)

Türkiye'nin talebi üzerine İngiltere 1935 yılında Boğazlar Sözleşmesinin yeniden gözden geçirilmesi hakkında görüş hazırlamaya başlamıştır. Bunda Versay Barış Antlaşmasının Almanya tarafından bozulması ve İtalya'nın Habeşistan'ı işgali ile Milletler Cemiyeti prensiplerinin çiğnenmesi, aynı zamanda 7 Mart 1936 tarihinde Alman silahlı birliklerinin Ren askersizleştirilmiş bölgesini işgal etmesi gibi uluslararası konjonktürdeki değişimlerinin etkili olduğu söylenebilir. Boğazların 1923 yılındaki Lozan Barış Antlaşmasına göre olan statüsünü değiştirecek konferans, 22 Haziran 1936 tarihinde İsviçre'nin Montreux şehrinde toplanmıştır. (Atabey, 2014,20-21)

1936'da İsviçre'nin Montreux kentinde konferans düzenlenmiştir. Bir ay süren çalışmalar sonucunda, 20 Temmuz 1936'da Türkiye, İngiltere, Fransa, Sovyetler Birliği, Japonya, Romanya, Bulgaristan ve Yunanistan arasında Montreux Boğazlar Sözleşmesi imzalanmıştır. Bu sözleşmeyle Boğazlar Komisyonu kaldırılmış ve Boğazların kontrolü Türkiye'ye bırakılmıştır. Sözleşmenin süresi 20 yıl olarak belirlenmiş olup, bu gelişme Türk-İngiliz-Sovyet ilişkilerinde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Montreux Boğazlar Sözleşmesi ile Boğazların silahlandırılmasına ilişkin haklar elde edilirken, İngiltere ile dostane ilişkiler gelişmiştir. Bu süreçte Sovyetler Birliği ile ilişkiler soğuma eğilimi göstermiştir. Türk-İngiliz ilişkileri, ekonomik alanda da gelişme kaydetmiştir. 1936 yılında İngiliz Messrs Brassert şirketiyle Karabük Demir ve Çelik İşletmeleri'nin inşası için bir sözleşme imzalanmıştır.

1937 yılında, İtalyan denizaltılarının Akdeniz'de gemileri batırması Türkiye'yi endişelendirmiştir. Bu nedenle 10 Eylül 1937'de İngiltere, Fransa, Yugoslavya, Yunanistan, Sovyetler Birliği, Mısır, Bulgaristan ve Türkiye'nin katılımıyla Nyon Konferansı düzenlenmiştir. Nyon Konferansı, Türk-İngiliz iş birliğini daha da güçlendirmiştir. İtalyan tehdidi karşısında, 1930'larda Türkiye ile İngiltere arasındaki ilişkiler düzelmiş ve bu bağlamda İngiltere Kralı VIII. Edward, Akdeniz'de yatıyla gerçekleştirdiği bir gezinti sırasında İstanbul'a gelmiştir. Ayrıca, İsmet İnönü, İngiltere Kralı VI. George'un 12 Mayıs 1937'de gerçekleşen taç giyme törenine katılmak üzere Londra'ya gitmiştir. (Yalçın, 2000, 238-240)

## 2. İkinci Dünya Savaşı Dönemi Türk-İngiliz İlişkileri

İkinci Dünya Savaşı, Birinci Dünya Savaşı'ndan kalan sorunlar ve bu sorunların neden olduğu gelişmelerle şekillenmiştir. 1930'lara gelindiğinde, savaşın galip devletleri de dahil olmak üzere birçok devletin Versailles Antlaşması'nın hükümlerini benimsemediği görülmüştür. Özellikle, savaşın galiplerinin yenilen devletlere yüklediği ağır savaş tazminatları sürekli bir tartışma konusu olmuştur. Hitler Versay Antlaşmasının yüklemiş olduğu ağır şartları kabul etmemiştir. Bunun üzerine 1930'lu yıllarda Hitler Almanya'da silah teknolojisine ağırlık vermeye başlamıştır.

Almanya'nın Polonya'ya saldırmasıyla birlikte savaş başlamıştır. Almanya-Polonya savaşı başlayınca, İngiltere ve Fransa hemen Polonya'nın yardımına gidememiştir. Almanlar hızla ilerleyerek 14 Eylül 1939 da Varşova önlerine kadar gelmişlerdir. Almanya ve Sovyetler, 28 Eylül 1939'da aralarında bir anlaşma yaparak, Polonya'yı aralarında paylaşmıştır. Bu paylaşım planına göre Polonya'nın doğusunu Sovyetler, Varşova dahil ülkenin batısını ise Almanlar işgal etmiştir. Almanya dışardan gelecek Sovyet tehlikesine karşı Sovyetlerle ittifak yapıp Polonya konusunun paylaşımını çözüme kavuşturduktan sonra yönünü Fransa'ya yöneltmiştir. (Tutsak, 2017, 119)

Almanya'nın 15 Mart 1939'da Çekoslovakya'yı işgal etmesiyle başlayan hareketlilik Arnavutluk'un 7 Nisan 1939 yılında İtalya tarafından istilasıyla devam etmiştir. Bu olaylar İngiltere'nin tutumunda değişiklik yaşanmasına neden olduğu gibi Türkiye'yi de ittifak arayışına zorlamıştır. Türkiye sınırlarına yaklaşan bu tehdit karşısında ittifak için değişik alternatifler üzerinde durmuştur. Bunlardan biri Balkanlar'dan Türkiye'ye yönelecek Alman tehdidini önlemek için Londra Büyükelçisi Tevfik Rüştü Aras'ın işgalden önce İngiliz Dışişleri Bakanı Viscount Halifax ile görüşmesinde ileri sürdüğü İngiltere'nin desteği ile Romanya, Polonya, SSCB ve Türkiye arasında bir saldırmazlık paktı önerisi olmuştur. (Özmen, 2009,96) Almanya'nın Polonya'ya saldırması üzerine, Fransa ve İngiltere Polonya'nın yanında yer aldıklarını açıklamıştır. İngiliz Başvekili Chamberlayn, ise yaptığı bir konuşmada şöyle demiştir:

Bu sabah İngiltere Büyükelçisi, Alman hükümetine nihai bir nota iletmiştir. "Notada, saat 11'e kadar Alman birliklerinin Polonya'dan geri çekileceğine dair teminat verilmediği takdirde, İngiltere'nin Almanya ile savaş halinde olacağı bildirilmiştir. Şu ana kadar bir cevap alınamamış, dolayısıyla memleketimiz şu an itibarıyla savaş halindedir. Bu durumun benim için ne kadar ağır bir şey olduğunu takdir edersiniz" demiştir. (Kırkpınar,2017, 242)

Türkiye, savaş sırasında siyasi yalnızlıktan kurtulmak için çeşitli diplomatik girişimlerde bulunmuştur. Bunun üzerine 19 Ekim 1939'da Ankara'da Türkiye, İngiltere ve Fransa arasında Üçlü İttifak antlaşması imzalanmıştır. Bu antlaşma 1939 yılında İtalya ve Almanya'nın Akdeniz ve Balkanlar'da yarattığı tehlikeleri dikkate alarak hazırlanmıştır. Amaç, bir yandan Türkiye ile İngiltere ve Fransa'nın savunma ihtiyaçlarını karşılamak, diğer yandan Balkanlar'ın güvenliğini sağlamak ve özellikle Yunanistan ile Romanya'nın korunmasını temin etmektir. (Atabey, 2014, 11)

Sovyetler Birliği ile yaptığı görüşmelerden ise istediği sonucu alamayınca, Mihver güçler yerine Batılı devletler tarafında yer almak için adımlar atmıştır. Bu çabaların sonucunda, Fransa ve İngiltere ile bir antlaşma imzalanmıştır. Üçlü İttifak Antlaşması olarak bilinen bu anlaşmayı, Türkiye adına Başbakan ve Dışişleri Bakanı Vekili Dr. Refik Saydam imzalamıştır. Anlaşmanın süresi 15 yıl olarak belirlenmiştir.

Öte yandan İngiltere ile Türkiye arasında görüşmeler yapılırken Almanlar, Türkiye'nin İngilizler ile iş birliği yapmasını istememiştir. Çünkü kaçınılmaz bir şekilde gerçekleşecek olan savaş durumunda Türkiye'nin İngiltere safında savaşa girmesi Almanya'nın Güneydoğu Avrupa'daki stratejik hedeflerinin İngiltere tarafından saldırısına açık hale getiriyordu. Almanya bu durumu engellemek için eski Başbakanlarından olan Franz Von Papen'i Ankara'ya Büyükelçi olarak atamıştır. Von Papen'in gerek Cumhurbaşkanı İsmet İnönü gerekse Dışişleri Bakanı Şükrü Saraçoğlu ile yaptığı görüşmelerde, İtalya'nın Arnavutluk'a 30 tümen asker yığmasının ve On İki Ada'da tahkimat yapmasının Türkiye'de uyandırdığı endişeler kendisine açıkça söylenmiştir. (Özmen, 2009, 99)

Türk basınında, Sovyetler Birliği'nin Polonya topraklarına yerleşmesinin, Sovyetlerin toprak bütünlüklerini koruması bakımından doğal bir hareket olduğu görüşü ön plâna çıkmıştır. Türk basını, bu gelişmenin Türk-Sovyet dostluğuna zarar vermeyeceğini sıkça tekrarlamıştır. Örneğin Necmeddin Sadak, 20 Eylül tarihli yazısında, "Polonya'nın paylaşılması meselesinin ağustos ayında yapılan saldırmazlık paktında mı kararlaştırıldığına ya da bundan sonra Sovyetlerin Baltık devletleri üzerine mi yöneleceğinin henüz bilinmediğini ifade etmiştir. Sadak ayrıca; Sovyetlerin verdikleri beyanatlara dayanarak, onların Polonya topraklarına girmelerinin nedeninin kendi toprak bütünlüklerini tehlikeye düşürmemek için olduğunu söylemiştir. Sadak'a göre Sovyetlerin Polonya'ya girmesindeki asıl amaçları Almanya'nın doğu yönünde daha fazla ilerlemeleri izin vermemektir" Yazar, Türkiye'nin bu olay karşısında

yeni bir hareket tarzı geliştirmeyeceğini ve Türk-Sovyet dostluğunun hala sağlam bir şekilde devam ettiğini söylemiştir. (Kırkpınar, 2017, 246)

İngiliz Dışişleri Bakanı Halifax, 11 Nisan 1939'da Ankara Büyükelçisi Knatchbull-Hugessen'e gönderdiği bir yazıda, İtalya'nın Yunanistan'a karşı gerçekleştirebileceği bir saldırı nedeniyle Türkiye'nin mevcut antlaşmalara göre herhangi bir yardım yükümlülüğü bulunmamakla birlikte, İngiltere'nin ve kabul etmesi durumunda Fransa'nın vereceği güvenceye katılıp katılamayacağını 12-13 Nisan 1939 gece yarısına kadar bildirmesini istemiştir. (Atabey, 2014, 40)

İngiltere ve Fransa ise antlaşmaya ekledikleri gizli bir protokol ile bir Avrupa devleti saldırısının Bulgaristan ya da Yunanistan sınırına ulaşması durumunda Türkiye ile iş birliği yapmayı taahhüt etmiş; ayrıca Türkiye'nin talebi üzerine, Türkiye'nin tüm olanaklarından faydalanılabileceğini hükme bağlamıştır.

Türkiye, Fransa ve İngiltere arasında imzalanan antlaşmaya 20 Ekim'de ek olarak ekonomik ve mali anlaşmalar da eklenmiştir. Bu anlaşmalar kapsamında, Türkiye'ye savaş sırasında savaş malzemesi temin edebilmek amacıyla çeşitli mali destekler sağlanmıştır. Buna göre, Türkiye'ye 25 milyon sterlinlik, 20 yıl vadeli ve yüzde 4 faizli bir kredi tahsis edilmiştir. Ayrıca, 16 milyon sterlin değerinde külçe altın ve 3,5 milyon sterlinlik bir kredi transferi yapılması kararlaştırılmıştır. (Tuncer,2011,59-62)

Dönemin gazetelerinde Türk-Fransız-İngiliz antlaşması hakkında haberler yer almıştır. Basında yer alan haber başlıklarında; Bütün dünya Türk-İngiliz-Fransız İttifakı ile yakından ilgilenmektedir. Üç müttefik Devlet Reisleri arasında telgraflar teati edilmiştir. Dün Hitler, Ribbentrop ve Fon Papen Ankara'da imzalanan muahede etrafında müzakerelerde bulunmuştur. Fransız Ayan Hariciye encümeninde Türkiye lehine tezahürat yapılmıştır. İngiliz, Fransız gazeteleri Türk milleti ve ordusu hakkında sitayişkar yazılarına devam ediyorlar. Berlin'den Alman haberlerine göre Türk-İngiliz-Fransız mütekabil yardım anlaşmasının imzalanmasını müteakip Hitler ve Ribbentrop bugün istişarede bulunmuştur. (Son posta, 1939)

İsmet İnönü, İkinci Dünya Savaşı öncesinde, Atatürk döneminde benimsenen tarafsızlık politikasını sürdürmüştür. Ancak Türkiye, olası bir savaş durumunda tarafsız kalacağını, buna karşın herhangi bir saldırıya uğraması durumunda kendini savunacağını açıkça ifade etmiştir. Türkiye Almanya, SSCB ve İngiltere gibi büyük güçlere karşı etkin bir diplomatik çaba göstermeye başlamıştır. Buna göre Türkiye, coğrafyasının da yardımıyla hem İngiltere'yi hem de Almanya'yı Türkiye'nin savaşa girmesinin, her iki ülkenin menfaatlerine aykırı olduğuna inandırmaya çalışmıştır. Avrupa'da İkinci Dünya Savaşı başlamadan 18 ay önce, Türkiye'nin niyetini yansıtan kendisini Avrupa'nın en kuvvetli ekonomik ve politik güçleri olarak gördüğü İngiltere ve Sovyetler Birliği'ne göre hizalamaktır. (Özmen, 2019,95)

Bu dönemde Türkiye Batı ile ilişkilerini yakınlaştırmaya çalışmış Batı özellikle de İngiltere, Türkiye'ye karşı önceki dönemlerde sergilediği katı ve mesafeli tutumunu terk etmeye başlamıştır. Türkiye'nin "felaketin eşliğinden dönüş" olarak nitelendirilebilecek bu dönemde, izlediği esnek ve değişken politikalar sayesinde savaşın dışında kalmayı başarmıştır. (Akın, 2022, 478)

Savaş sürecinde Türk dış politikasının temel hedefi, Sovyet karşıtı gözükmeden Türkiye'nin güvenliğini sağlayacak müttefik garantilerini sağlamak olmuştur. Bu garantileri sağlamak adına Türk dış politikası, savaşın başından sonuna kadar değişiklikler göstermiştir. Savaşın başında Türkiye-İngiliz dostluğu ile Sovyet dostluğunu bir arada sürdürmek istemiştir. (Ünalp, 2020, 204)

Savaş sürecinde Türk basınına büyük sorumluluklar yüklenmiştir. Kamuoyunu bilgilendirmek amacıyla savaş süreci basında sıklıkla yer almıştır. Akşam gazetesinin vermiş olduğu haber başlığında

İngiliz ve Fransız Şark orduları kumandanlarının Ankara'ya geldiğini yazmıştır. Genel kurmay temaslarına bugün başlanmıştır. İngiltere ve Fransa ile aramızdaki muahedeler bugün imzalanmıştır. Kumandanlar ve maiyetleri tayyare istasyonunda merasimle karşılanmıştır. Misafirler, Mareşal Fevzi Çakmak, Orgeneral Asım Gündüz, Milli Müdafaa Vekilini ziyaret ettiler ve bu ziyaretler iade olunmuştur. Şimal devletleri konferansı açılmıştır. Sulh için sadece temenni izhar edilecek. Moskova müzakerelerinin inkıtaından sonra Paris ve Londra, Türkiye'nin İngiltere ve Fransa'ya karşı gösterdiği tam dürüstlükten çok memnun Sovyet siyasi mahfilleri, müzakerelerin inkıtının Türkiye-Sovyet münasebetlerinin bozulması şeklinde telakki edilemeyeceğini bilhassa kaydetmiştir. Resmi tebliği iadesi ziyaret için Sovyetler Birliğine gelmiş olan Türkiye Hariciye Vekili B. Saraçoğlu'nun Moskova'da ikameti Sovyetler Birliği ile Türkiye Cumhuriyeti münasebetleri hakkında Türk hükümeti ve Sovyetler Birliği hükümeti mümessilleri arasında derin fikir teatisine vesile teşkil eylemiştir. (Akşam, 1939)

Fransa büyük elçisi kahraman Türk milletini ve şanlı ordusunu selamlamıştır. İngiliz elçisi nutkunda bu muahede bütün dünya için hayırlı olsun demiştir. İngiliz Başvekili üç taraflı muahedenin imzasını avam kamarasına bildirmiştir. B. Çemberlayn'ın hitabesi sürekli alkışlarla karşılanmıştır Avam kamarasında devam etmekte olan müzakereyi kesen Çemberlayn, 12 Mayıs'ta Türkiye Cumhuriyeti ile uzun müddetli bir muahede yapmak için mutabakat hasıl olduğunu bir iki hükümetin birbirlerine azami yardım yapmak üzere olduğumuzu bildirmiştir. Yine muhalefet liderleri söz alarak ‘‘harpten beri Türkiye'nin sanat ve medeniyet yolundaki inkişafının bilhassa kayda şayan olduğunu Türkiye'nin şeref ve vakarı için bizimle beraber bulunması bilhassa haz verici bir şeydir. Bu anlaşma her tarafta şevk ve memnuniyetle karşılanmıştır’’ demiştir. (Yeni mersin, 1939)

369

İngiliz Başvekili Neville Chamberlain, Ankara Anlaşması hakkında Avam Kamarası'nda bir beyanatta bulunmuştur. Türk ve Fransız ve İngiliz anlaşması üzerine Başvekil Çemberlayn Avam kamarasında beyanatta bulunmuş ve alkışlanmıştır. Çemberlayn beyanatında geçen mayıs ayında Türkiye ile İngiltere arasında bir anlaşma ile takarrür eden karşılıklı yardım hususunun sonradan Türkiye, Fransa ve İngiltere arasında yapılmasına lüzum görüldüğünü söyleyerek demiştir ki;

Muahedenin metni üzerinde anlaşma üç hafta evvel hasıl olmuş ise de İngiltere ve Fransa'nın muvafakatıyla tehir edilmiştir. Türkiye'nin Sovyetlerle bu muahedelere muvazi bir muahede yapılabileceği ümit edilmekte idi. Türk-Sovyet müzakerelere şimdilik inkıtaa uğramıştır. Bununla beraber Moskova ve Ankara Türkiye'nin Sovyetlerle münasebatının eskisi gibi devam edeceğini bildirmiştir. (Ulus sesi, 1939)

Almanya ile İngiltere arasında harp bir felaket olmuştur. B. Chamberlain nutkunu derin bir heyecan içinde irad etmiştir. İngiliz Başvekili ‘‘bir savaşa girmeğe mecbur olursak uzak şehrin siyasi istikbali için değil, sulh ve emniyetin muhafazası için çarpışacağız’’ demiştir. Avam kamarası azası, zamanın vahametini tamamıyla idrak etmiş olarak, Başvekilin çok nazik enternasyonal vaziyet hakkındaki beyanatını dinlemek ve sonra da milli müdafaa için zaruri olan fevkalade salâhiyetler kanununu kabul etmek üzere, toplanmıştır. Almanya Lehistan'a karşı bugün harekete geçmiştir. İlk hareket Danzig de olacak ve Lehistan mütecaviz gösterilmeğe çalışacaktır. Almanya'nın B. Hitlerin nezaretinde yapılan içtima neticesinde verilen karara tevfikân bugün Lehistan'a karşı harekete geçmesi beklenmiştir.

İngilizler Almanya'dan dün hareket etmiş ve yardımcı hava kuvvetleri davet edilmiştir. İngiliz vapurları çağırılmıştır. Almanya'da bulunan İngiliz tebaası konsoloslarından aldıkları talimat üzerine dün Almanya'dan hareket etmişlerdir. İngiliz kolonisi ve İngiliz vapurları bu sabah

Danzigi terk etmiştir. İngiltere kabinesi parlamento ile istişare etmeden harp ilan edebilecektir. (Akşam, 1939)

İngiliz Meclisi dün hükümete istediği vasi salahiyeti vermiştir. Çemberlayn, bir tecavüz vukuunda İngiltere'nin harbedeceğini katiyetle tekrarlamıştır. Alman-Sovyet Paktı Moskova'da imzalanmıştır. Fon Ribbentrop Moskova'dan dönerek Hitlerle görüştü Elçiler ve ecnebi tebaalar memleketlerine dönüyorlar. Tass ajansı bildiriyor. Almanya ile Sovyetler Birliği arasında sulhun takviyesi arzusu ile hareket eden Sovyetler birliği hükümeti ve Almanya hükümeti, Sovyetler birliği ile Almanya arasında bitaraflik muahedesi yapılmıştır. Muahede yer alan hususlar şunlardır:

- 1.İki akit taraf gerek yalnız olarak gerek diğer devletlerle birlikte birbirine karşı her türlü tecavüz hareketinden her, türlü hücumundan tevakki etmeyi taahhüd eyler
- 2.İki akid araftan biri, üçüncü bir devlet tarafından askeri bir harekete mevzu teşkil ederse öteki akid taraf bu devlete hiçbir şekilde yardımda bulunmayacaktır.
3. İki akid taraf hükümetleri müşterek menfaatlerini alakadar eden meseleler üzerinde karşılıklı haber teatisi zımında istikbalde istişare için müteakabil temas halinde kalacaklardır. (Cumhuriyet, 1939)

Mussolini'n sulh yolunda müdahaleye taraftar olduğu ve harp çıkarsa Almanya'nın peşinden sürüklenmeyeceği tahmin ediliyor. Siyasi mahfilde Almanya'nın, dün akşam Hitlerin nezdinde yapılan içtima neticesinde verilen karara tevfikan bugün Lehistan'a karşı harekete geçmesi bekleniyor. İlk hareket, Danzige karşı olacaktır. Forsterin dün Danzig Devlet Şefi yapılması bu hareketin ilk adımıdır. Danzigin Almanya'ya ilhakı ilan edilecektir. Planın ikinci kısmı bundan sonra başlayacaktır. Almanya Lehistan'a karşı asıl planını tatbik etmek için ve Alman-Sovyet paktı hükümlerine aykırı hareket eder görünmemek için Lehistan'ı müstearız göstermeğe çalışmıştır. İngiliz Başvekili Çemberlayn toplanan avam kamarasında Alman-Sovyet ademi tecavüz paktından bahsederken bu hadisenin bir sürpriz olduğunu itirafa mecbur kalmıştır. İngiliz ve Fransız siyasi ve askeri heyetleri bir taraftan Moskova'da müzakereye devam ederken Sovyet hükümeti hariciyesi, gizlice Almanlarla ticaret muahedesi müzakereleri altında siyasi bir anlaşmayı hazırlamışlar ve neticelendirmişlerdir. Roosevelt sulh teşebbüsünde bulunmuştur. Avrupa'yı harp felaketine sürüklemekten kurtarmak üzere Amerika Cumhur Reisi Roosevelt son bir teşebbüste bulunmuş, İtalyan kralına mesaj göndererek tavassutta bulunmasını dilemiştir. Mesaj Amerika'nın Roma elçisi tarafından Krala verilmiştir. (Akşam postası, 1939)

Lehistan Cumhur reisi müzakereyi kabul etmiştir. Roosevelt Hitlerlere ikinci bir mesaj göndermiştir. Amerika Cumhur Reisi Roosevelt, Leh Cumhur Reisi Mosiçki'ye göndermiş olduğu mesajın cevabını almıştır. Bu cevapta Leh Cumhur Reisi Danzig meselesinin halli için gerek Almanya ile doğrudan müzakereye girişmeye ve gerekse umumi bir konferansa iştirake hazır olduğunu bildirmiştir. Hitlerin Fransa, İtalya ve Japonya elçilerini de kabul etmiş olması büyük devletler arasında bir konferans imkanını sağlamıştır. Hitler Alman-Polonya ihtilafına bir nihayet vermek için Roosevelt'ten teklifler almıştır. Fakat Hitlerin suallerini bilenlerin intibası Roosevelt yaptığı teklifleri kabul etmeyeceğini, fakat kendisinin ayrıca tekliflerde bulunmayı tercih edeceği söylenmiştir. Tokyo Hükümeti Berlin'deki sefiri Oşima vasıtasıyla Alman-Sovyet âdem tecavüz anlaşmasının akdini protesto etmiştir. Protestoda bu anlaşmanın antikomintern paktı ile bir tezat teşkil ettiği ileri sürülmektedir. Domei ajansı, Nurenberg kongresine iştirak etmek üzere Almanya'ya gitmekte olan General Teranchi ile Amiral Osamani'nin yollarını ve oradan da siyasi vaziyetin aydınlanmasını beklemek üzere İsviçre'ye gideceklerini bildirmiştir. (Son posta, 1939)

Berlin sokaklarında halk Alman-Sovyet anlaşmasıyla alay etmekte ve birbirlerine mutad olan Heil Hitler yerine Heil Stalin diye selam vermektedirler. Hitler bu defaki planı hakkında şu malumat verilmektedir:

1. Garp devletleri Polonya'yı tutmakta ısrar ederlerse, o vakit onları Cebeli Tarık, Tanca ve diğer Akdeniz meselelerini ortaya atmak suretiyle tehdit etmektir.
2. Garp devletleri Polonya ile Almanya'nın aralarındaki meseleleri baş başa halletmelerine müsaade etmek şartıyla, bir sulh konferansı toplanmasını temin etmektir.
3. Bu planın tahakkuku için ortalığı bir harp tehdidi ile korkutmak ve bütün hazırlıkları ona göre yapmaktır.
4. Bu planın tahakkuku için ortalığı bir harp tehdidi ile korumak ve bütün hazırlıkları ona göre yapmaktır.

Bugün cephelere yapılan sevkiyat Erkanıharp görüşmeleri, Sovyetlerle yapılan anlaşma hep bu sulh konferansını Garp devletleri tarafından teklif edilmesini temin içindir. (Tan, 1939)

Sovyetlerin Japonya ile de anlaşacağı söyleniyor. İtalya'da Sovyetler lehinde bir siyaset takibine başlayacakmış. Diplomatik mahfillerden alınan haberlerden anlaşıldığına göre, Japonya büyük elçisi Hitlerle yaptığı mülakat esnasında Alman-Sovyet paktının imzalanmasını protesto etmiştir. 28 Ağustos'ta Sovyet meclisinin fevkalade celsesi münasebetiyle Molotof'un Alman-Sovyet misakı hakkında beyanatta bulunması muhtemeldir. Alman-Sovyet muahedesinin tasdikinden sonra Molotofun Berlin'e gitmesi muhtemeldir. Kokumin gazetesinin zannettiğine göre Japonya'nın Moskova elçisi Tozo ile yaptığı bir mülakat esnasında Molotof Sovyetler birliğinin Japonya, Mançuko ve muslihane ve umumi bir şekilde halli için müzakereye girişmek arzusunda olduğunu ihsas etmiştir. Fransız Başvekili B. Daladiyenin mühim nutku, Başvekil Daladiye Fransız milletine hitaben bir nutuk söyleyerek bugünkü enternasyonal vaziyet karşısında Fransa'nın hattı hareketini tespit eylemiştir. (Türk sözü, 1939)

Akşam gazetesinin vermiş olduğu habere göre; Mısır, İngiltere ile arasında mevcut antlaşma gereğince Almanya ile siyasi münasebetlerini kesmiştir. Dünden beri Mısır'da umumi seferberlik yapılmaya başlanmıştır. Kanada hükümeti Avrupa'ya gönderilmek üzere 100 bin kişilik bir ordu hazırlanmıştır. Birkaç gün içinde bu miktar 250 bin olacaktır. Fransız-İtalyan hududu tekrar açılmıştır. Roma'dan gelen haberlere göre ahval dolayısıyla İtalya'da eğlence yerleri kapatılmıştır. Leh topraklarında şiddetli muharebeler yaşanmaktadır. Polonyalılar 2 mıntıkada Almanların ele geçirdikleri yerleri geri almıştır. Almanlar Czestochowa istikametinde ilerlemekte, Leh kıtaları Silezya'dan çekilmiştir. 3 Eylül tarihli Polonya harp raporuna göre, Hava harekâtı Alman hava kuvvetlerinin Polonya toprakları üzerindeki hücumları devam etmekte ve sivil halk arasında birçok kişinin ölmesine sebep olmuştur. İngiltere ve Fransa, Almanya'ya harp ilan ettiği sırada Japonya ise bitaraflığını ilan etmiştir. İngiltere Almanya ile harp halinde, hadise şöyle olmuştur: İngiltere'nin Berlin sefiri B. Henderson Alman Hariciye Nazırını ziyaret ederek bir gün evvel verilen notaya cevap istemiştir. Bu notada Almanya Polonya'ya karşı harekâtı durdurması ve askerini geri çekmezse İngiltere'nin mevcut münasebetiyle harbe iştirak etmek zaruretinde kalacağına dairdir. Sefir bugün saat ona kadar cevap verilmesini istemiştir. (Akşam, 1939)

Savaşın gidişatı sebebiyle Polonya hükümet merkezi Lublin'e nakletmiştir. Almanlar bütün koridoru işgal etmişlerdir. Polonya'da Varşova'nın 35 kilometre mesafesinde harp başlamıştır. Almanların Varşova'ya yaklaşması üzerine Polonya hükümet merkezi Lublin şehrine nakledilmiştir. Alman kuvvetleri koridoru tamamen kapatmışlardır. Alman başkumandanı General Brauçiç orduya hitaben neşrettiği emri yeniden bildirmiştir. İngiltere'de iktisadi harp

için hazırlık yapılmıştır. İyi malumat almakta olan mahafil, halihazırda muhasamatın yalnız karada denizde ve havada değil, aynı zamanda iktisadi sahada da başlamış olduğunu yazmakta ve Londra'da Almanya'ya karşı iktisadi harbi idare edecek bir teşkilat vücuda getirilmiş olması hakkında mütalaalar serdetmektedirler. (Akşam, 1939)

Türkiye-İngiltere anlaşmasının üçüncü yılında yaşanan gelişmeler akşam gazetesinde ye almıştır. Verilen haberde İngiltere-Fransa ile üç yıl önce karşılıklı yardım anlaşmasını imzaladığımız zaman Almanya Polonya'ya saldırmış müttefikler de Almanya'ya harp ilan etmişlerdir. Bu demektir ki görerek bilerek düşünerek bağ altına girdik. Üç yılda çok şeyler değişmiştir. Fransa umulmadık bir hızla yere serilmiştir. Almanya ile mütareke yapılmış. Almanya bütün Balkanları çiğneyerek Egeye inmiş. Girit'e kadar adaları işgal etmiştir. İngiltere'nin yardımı ne Yugoslavya'ya ne Yunanistan'a uzunca bir zaman için olsun tutunma imkânı vermemiştir. İngiliz donanması Ege'den ve Akdeniz'in şarkından çekilmek zorunda kalmıştır. Birdenbire Rusya'ya dönen Alman orduları Karadeniz kıyılarına yerleştiler, Kafkasya'ya doğru ilerlemektedirler. Çölde bir müddet İngilizlere gülümseyen talih geçen yıl tersine dönmüştür. Almanlar Mısır önüne kadar ilerlemişler. Bu güç değişken şartlar ortasında Türkiye harbin dışında kalmaya çalışmıştır Bir taraftan hazırlanarak, kuvvetlenerek, öbür yandan herkese güven verici dürüst bir politika güderek, sınırlarına dayanan ateşin saçağı sarmasından çekinmiştir. (Akşam, 1942)

1941 yılına gelindiğinde ise Almanya'nın Balkanlardaki ilerleyişi, İngiltere'yi ciddi şekilde endişelendirmiştir. İngilizler, Türkiye'nin bu baskılara direnemeyerek Alman ordularına Ortadoğu'ya geçişi için izin vermesinden çekinmektedir. Bu olası tehdidi önlemek amacıyla İngiltere Başbakanı Winston Churchill, Türkiye Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'ye bir mektup göndermiştir. Bu mektupta, Türkiye'nin Müttefikler safında savaşa katılmasını talep etmiştir.

Ancak 17 Şubat 1941'de Bulgaristan ile Türkiye arasında bir saldırmazlık antlaşması imzalanmıştır. Bu gelişme, İngiltere'nin Türkiye'ye yönelik endişelerini artırmıştır. İngiltere, bu antlaşma sonucunda Bulgaristan'ın Türkiye'den herhangi bir tehdit hissetmeyeceği ve Almanya'ya kapılarını kolaylıkla açabileceği düşüncesine kapılmıştır. Özellikle Bulgaristan'ın Almanya ile iş birliğini artırabileceği endişesi, İngiltere'nin Ortadoğu'daki güvenlik çıkarlarını riske atmıştır. (Ünalp, 2020, 206)

Almanya'nın Sovyetler Birliği'ne saldırısı, Sovyetler ile İngiltere arasında yakınlaşmaya yol açmış ve bu gelişme, Türk Boğazları üzerindeki uluslararası baskıların yönünü değiştirmiştir. Alman-Sovyet ittifakının sona ermesiyle, Türkiye üzerindeki Boğazları Müttefik gemilerine kapatma yönündeki baskı yerini, Boğazları Müttefiklere açma baskısına bırakmıştır. Bu değişim, Türkiye'nin dış politikada daha karmaşık bir denge kurmasını gerektirmiştir.

Kahire Konferansı dönüşünde, İngiltere'nin Türkiye'ye sunduğu öneriler Ankara'da Bakanlar Kurulu'nda değerlendirilmiştir. Ancak, 12 Aralık 1943 tarihinde alınan kararla İngiliz planı reddedilmiş ve bu karar İngiltere Büyükelçiliği'ne resmi bir nota ile iletilmiştir. Notanın iletilmesinden bir gün sonra İngiltere, ABD Dışişleri Bakanlığı'na gönderdiği bir telgrafla Türkiye ile ilişkilerini dondurduğunu bildirmiştir. Bu gelişme, Müttefikler ile Türkiye arasındaki ilişkilerde ciddi bir gerilim yaratmıştır. Bu süreçte İngiliz basını, Türkiye'yi sert bir şekilde eleştirmiştir. Türkiye'nin savaşa katılmamak için sürekli bahaneler ürettiği ve 1942 yılında imzalanan ittifak antlaşmasının yükümlülüklerini yerine getirmediği yönünde yorumlar yapılmıştır. Ancak, Türkiye'nin tarafsızlık politikası, ülkenin stratejik konumunu ve iç güvenliğini koruma çabası olarak istenmemiştir. (Ünalp, 2020, 211-213)

İkinci Dünya Savaşı'nın sonlarına doğru özellikle 1944 yılı, Türkiye ve bölgedeki büyük güçler arasındaki ilişkilerin gerginleştiği bir süreçtir. İngiliz Hükümeti, Türkiye'nin Sovyetler Birliği ile olan gerilimlerinin İngiliz-Sovyet ilişkilerine zarar vermesini istememiştir. Ancak Türkiye, Kızıl Ordu'nun Balkanlar üzerinden Türkiye'ye hızla girebileceği ihtimalinden endişe

duymaktadır. Bu durum Türkiye'nin, savaş sonrasında Sovyetler tarafından bir tehdit olarak algılanacağına dair güçlü bir kaygı yaratmıştır. (Ünalp, 2020 216-217)

Aynı dönemde Sovyetler Birliği, Türkiye sınırlarına yakın bölgelerde stratejik planlamalar yapmıştır. 1944 yılında Sovyet Genelkurmayı tarafından, Türkiye sınırları boyunca İran, Irak ve Ermenistan'da Kürt aşiretlerinin yerleştirilmesini öngören bir harita hazırlanmıştır. Bu durum, Sovyetler Birliği'nin bölge üzerindeki etkisini artırma hedefini yansıtan bir girişim olarak yorumlanmıştır. Almanya'nın 7 Mayıs 1945'te teslim olması, Avrupa'daki savaşın sona ermesini sağlamış ve savaş sonrası düzenlemelerin gündeme gelmesine neden olmuştur.

## 2.2.Konferansların Türk Basınına Yansımaları

İkinci Dünya Savaşı sürecinde, kamuoyunu bilgilendirmek amacıyla başvurulmuş ilk kaynak basın olmuştur. (Çelik, yıl, 315) Savaş yıllarında basın sıkı bir denetime tabi tutularak çeşitli basın yasaları ve tüzükleri ile bu konuda hükümete geniş yetkiler verilmiştir. Basın, iç ve dış politika konularında, ancak belirli sınırlar içinde yazabilmiş ve haber yapabilmıştır. Savaş yıllarında Türk basınında çıkan yazılar genel itibari ile uluslararası siyasetin gereğinden dolayı dış politika ile ilgili haberleri yansıtmıştır. Başka bir bakış açısı ile basın, dış politikadaki dengelerden dolayı hükümet tarafından izlenen bir alanı oluşturmuştur. Özellikle hükümetin dış politikada yürüttüğü dengeli tutum basına yansıtılarak bu konuda kamuoyu oluşturmaya çalışılmıştır. Savaş yıllarında Türk basınında hem uluslararası koşulların zorluğundan hem de hükümetin denetiminden dolayı iç politikaya fazla yer verilememiştir. (Akın, 2022, 481)

Böyle kritik bir süreçte, siyasal yaşam içinde önemli ve etkili bir kurum olan basın da sıkı bir denetim altında tutulmuştur Cumhuriyet gazetesinde yer alan haberde de görüldüğü üzere tarafsızlık politikası benimsenmiştir. Türkiye'nin İkinci Dünya Savaşı'nda izlediği dış politikaya baktığımızda korumacı bir tavır sergilenmiştir. Türkiye'nin savaştaki bu pozisyonu, İnönü'nün düşüncelerinden kaynaklanan korumacı ve tedbirli politikalarlardır. Savaştan ülkeyi uzak tutmak, tutabilmek, milli mücadele kadar önemli bir olaydır. Bu süreçte oynanan denge oyununun başarısı için bir zorunluluk da her şeyi kontrol altında tutma zorunluluğu olmuştur. (Çelik, 2018, 317)

Savaş sürecini değerlendirmek üzere Türkiye'nin de davet edildiği konferanslar düzenlenmiştir. Düzenlenen konferans Türk basınında yer almıştır. Basında Üçler Konferansına Eden, Molotof, Winant mülakatından sonra üç hükümet şefinin buluşarak müzakerelerde bulunacakları haberi verilmiştir. Londra'dan gelen son haberlere göre ise Büyük Britanya, Birleşik Amerika ve Sovyet Rusya arasında bir konferans yapılması için yapılan hazırlıklar sona ermiştir. Eden, Molotof büyük elçi Winant ve yahut Haryy pek yakında Londra, Moskova veyahut Kahire'de birleşecekler ve belli meseleleri tetkik edeceklerdir. Hayati ehemmiyeti haiz meseleler bundan sonra Roosevelt ve Churchill arasında müzakere edilmiştir. Churchill- Roosevelt konuşmaları başlamıştır. Washington'a varan Mr. Churchill Beyaz Sarayda Roosevelt'le konuşmalarına başlamışlardır. Bu müzakerelere Amerikan askerinden bazıları da iştirak etmiştir. (Cumhuriyet, 1943)

Hariciye Nazırı Hull, Mebusan ve Ayan Meclislerinin iştirakıyla yapılan bir kongre toplantısında söz alarak Moskova Konferansı ve onun neticesi üzerinde açıklamalar yapmıştır. Hull ortaya yeni meseleler çıkacağını ve bu meselelerden dolayı harbin kısaltılması, hemen harp sonrasında hazırlanması ve harp sonrası dünya temellerinin atılması için müttefiklerin danışıklı harekete geçmeleri icap edeceğini teşrih ile Moskova'da hiçbir gizli antlaşmanın yapılmadığını belirtmiştir. Üçlü Konferansta elde edilen neticenin, bütün sulhsever devletlerin hakimiyet ve iznine dayanan genel uluslararası bir teşekkülün kurulmasını ve büyük veya küçük sözü geçen bütün devletlerin bu teşekküle iştirak edebilmeleri hakkında mutabık kalınmıştır. (Cumhuriyet, 1943)

Moskova Konferansının sonuçları birçok mütalaalara yol açmıştır. Finlandiya, Polonya, Baltık devletleri ve Balkanların istikbali hakkında münakaşalar olmuştur. Moskova’da neşredilen tebliğ, dünya efkarında, umumiyetle müsait bir intiba uyandırmıştır. Harp karşısındaki durumları yüzünden zaruri olarak konferans neticelerini bir zafer saymak yahut bir hezimetmiş gibi göstermek suretiyle aşırı hükümlere varılmıştır. Üç devlet hariciye nazırlarını Moskova’da iyi bir iş başardıkları, mühim bir adım sayılmıştır. Varılan konuların başında, milli hürriyet ve istiklalleri hiçe sayıcı kararlardan tebliğde sakınılmıştır. Vakıa siyasi Avrupa bünyesinin yarın ki şekli Moskova tebliğinde açıkça belirtilmiş değildir. Yalnız, İtalya’da demokrasinin yeniden kurulması hususunda üç devlet vaziyetlerini teyit etmeği muvafık görmüşlerdir. İtalya hakkında daha kesin kararlara varıldığı halde, Almanya’nın muallakta bırakılması gözden kaçmamıştır. (Cumhuriyet, 1943)

Stalin’in teklifi, Türkiye’nin savaşa katılmasını sağlamak amacıyla stratejik tavizler verilmesini içermiştir. On İki Ada, Kuzey Suriye ve Güney Bulgaristan’dan bir kısım arazinin Türkiye’ye bırakılması karşılığında, Türkiye’nin müttefik saflarında savaşa katılması önerilmiştir. Ancak bu teklif, Türkiye’de ciddi endişelere yol açmıştır. (Sarıçoban, 2020, 1764)

Stalin; “On iki ada ile kuzey Suriye’den ve Güney Bulgaristan’dan bir kısım arazinin Türkiye’ye verilmesinin sağlanması ve bunu karşılığında Türkiye’nin savaşa davet edilmesi” teklif edilmiştir. Üç ayrı ülkeden üç ayrı toprak parçasının Türkiye’ye verilmesinin Stalin tarafından İngiltere’ye teklif edilmesi, Türkiye’de şaşkınlık ve endişe ile karşılanmıştır. Türkiye’ye göre bunun anlamı ya da karşılığı, Sovyetler Birliği’nin Boğazlardaki emellerinin gerçekleşmesinin bedeli olarak yorumlanmıştır. Bu durumda Türkiye’de İngiltere’nin bir müttefik olarak güvenilirliği açıkça sorgulanmaya başlanmıştır. (Sarıçoban, 2020, 1764)

Özellikle 1 Kasım 1943’te yapılan görüşmelerde İngiltere ve ABD, Türkiye’nin havaalanlarının Müttefik güçlerin kullanımına açılması ve 1943 yılı sona ermeden savaşa fiilen katılması gerektiği kararına varmıştır. Bu kararın temel amacı, Almanya’nın Sovyetler Birliği üzerindeki baskısını hafifletmek ve Türkiye’nin stratejik konumundan faydalanmaktır. Türkiye’nin savaşa katılması, Müttefiklerin Orta Doğu’da ve Doğu Akdeniz’deki askeri operasyonlarını kolaylaştıracak ve Alman güçlerini bu bölgede sıkışmasını sağlayacaktır.

17-24 Ağustos 1943 tarihleri arasında yapılan Quebec Konferansı’na Churchill Roosevelt ve beraberlerindeki heyetler katılmıştır. Konferansta Türkiye’nin durumu ele alınmış ve Türkiye’nin savaş dışı durumunun devam ettirilmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda, 25 Ağustos’ta Türk Başbakanı Şükrü Saraçoğlu, New York Times’a verdiği demeçte Türkiye’nin savaş dışı durumunda bir değişiklik olmadığını, ancak bu tarafsızlığın “aktif tarafsızlık” çerçevesinde Müttefiklere yakınlık şeklinde değerlendirilebileceğini ifade etmiştir.

Türk basını konferansa ilişkin çeşitli değerlendirmelerde bulunmuştur. Cumhuriyet gazetesi 11 Ağustos 1943 tarihli sayısında konferansı “Anglo-Amerikan Konferansı” olarak tanımlamıştır. Necmettin Sadak ise Türkiye’nin savaş dışı konumunun, İngiltere’nin İran, Irak ve Suriye gibi ülkeleri işgal etmesi açısından bir fırsat sağladığını ve Sovyetlerin Kafkasya’yı savunabildiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra Moskova Radyosu’nda ve bazı yabancı basın organlarında, Türkiye’nin savaş dışı durumunun Almanya’nın işine yaradığı yönünde çıkan haberler Türk basınında tepkiyle karşılanmıştır. Nadir Nadi, bu konuyla ilgili yazısında şu ifadeleri kullanmıştır:

“Şu hâlde o muhabir, ya kendi başına sakat düşünen bir adamdı yahut da yazısı bir yanlışlığa kurban gitmiştir. Türkiye’de hiçbir millette olmadığı gibi Sovyet Rusya’ya karşı da kötü niyet besleyen tek şahıs yoktur” demiştir. (Otaç, 2019, 110-111)

Potsdam Konferansı, Avrupa’da kazanılan zaferin ardından 17 Temmuz-2 Ağustos 1945 tarihleri arasında Berlin yakınlarındaki Potsdam’da gerçekleştirilmiştir. Ancak bu süreçte

İngiltere ve ABD hükümetlerinde bazı değişiklikler yaşanmıştır. İngiltere'yi temsilen konferansa başlangıçta Winston Churchill katılmış, ancak konferans sırasında İngiltere'de yapılan seçimleri İşçi Partisi kazandığı için Churchill görevini yeni Başbakan Clement Attlee'ye devretmiştir.

Bu konferans, savaş sonrası Avrupa'nın yeniden şekillendirilmesi, Alman topraklarının durumu savaş suçlarının cezalandırılması ve uluslararası düzenin oluşturulması gibi konuların tartışıldığı önemli bir dönüm noktası olmuştur Potsdam Konferansı'na ABD adına, Franklin D. Roosevelt'in ölümünden sonra başkanlığa seçilen Harry Truman katılmıştır. Sovyetler Birliği'ni ise Josef Stalin temsil etmiştir. Türkiye'de konferansın yankıları geniş yer bulmuş, Cumhuriyet gazetesi konferansın önemine ilişkin olarak, "Avrupa'nın istikbali hakkında çok mühim kararlar verilecek. Belki de Avrupa haritası geniş ölçüde değişecektir" yorumunu yapmıştır.

Konferans sırasında Türkiye'yi yakından ilgilendiren Boğazların statüsü konusu gündeme gelmiştir. Cumhuriyet gazetesi, bu gelişmelerle ilgili olarak, "Rus istekleri şimdiye kadar İngiltere Bahriye Bakanlığı tarafından şiddetli bir muhalefetle karşılanmış olmakla beraber bazı müşahitler şimdi İngiliz siyasetinin bu noktada bir gerileme kaydetmesini mümkün görüyorlar." şeklinde değerlendirmede bulunmuştur. (Otaç, 2019, 116-118)

Potsdam Konferansı'nda, Boğazların dışında, Almanya ve Avrupa'nın yeniden düzenlenmesiyle ilgili birçok konu görüşülmüş ve karara bağlanmıştır. Almanya'ya ilişkin alınan başlıca kararlar şunlardır:

- Silahsızlandırma ve askerliğin kaldırılması,
- Nasyonal Sosyalizm'den arındırma politikalarının uygulanması,
- Savaş suçlularının yargılanması,
- Alman savaş ekonomisinin tamamen ortadan kaldırılması,
- Savaş tazminatları ödenmesi,
- Almanya'nın demokratikleştirilmesi,
- Polonya, Çekoslovakya ve Macaristan'da bulunan Alman azınlığın bir kısmının Almanya'ya yeniden yerleştirilmesi.

4-11 Şubat 1945'te Ukrayna'nın güney kıyısında yer alan liman kenti Yalta'da düzenlenen konferansa savaşın sonunda güçlerini muhafaza eden hatta arttıran ve tarihte "Büyük Üçlü" olarak anılan ABD Başkanı Franklin Delano Roosevelt, Sovyet lider Joseph Stalin ve İngiltere Başbakanı Winston Churchill katılmıştır. İngilizler, imparatorluklarını korumak isterken; Sovyetler, daha fazla toprak edinmek ve işgal ettiği yerlerde gücünü ve nüfuzunu arttırmak istiyordu. Savaşın bitimine doğru askeri anlamda Avrupa'nın en güçlüsü olarak konferansa katılan Sovyetler Birliği, Romanya, Bulgaristan ve Polonya'nın büyük bir bölümü ve Macaristan, Yugoslavya ve Çekoslovakya'yı kontrol altına almıştır. Amerikalıların gündemi ise Pasifikte Japonlara karşı yürüttükleri savaşta Sovyetlerin desteğini almak ve savaş sonrası çözümleri ve oluşacak yeni düzeni tartışmaktır. Ayrıca, Roosevelt, Stalin'den Birleşmiş Milletlere katılmak için bir taahhütte bulunmasını da ummuştur. (Özdemir-Çalışkan-Öztürk, 2017,68-73)

Konferansta savaş sonunda Almanya'nın işgal planı, Rusya'nın alacağı tamirat borçları ve uluslararası bir örgüt kurulması meseleleri görüşülmüştür. Churchill, savaş başlamadan önce tehlikeli bir dönemde Türkiye'nin İngiltere ile ittifak imzaladığını, savaş başladığında Türk ordusunun modern bir savaş için yeterince silahlı olmadığını, buna rağmen tutumunun yine de her bakımdan dostça ve yararlı bulunduğunu, o halde San Francisco Konferansı'na katılma hususunda Türklere de son bir fırsat imkânının verilmesi gerektiğini anlatmıştır. Sovyetler

Birliği Şubat sonunda Almanya'ya savaş ilan etmesi halinde Tũrkiye'nin de konferansa ağırılabilceğini belirtmiş, Roosevelt de bu gŕrũŐe katılmıştır. Sonunda 1 Mart 1945'ten önce Almanya'ya savaş ilan etmek Şartıyla Tũrkiye'nin de konferansa ağırılacaklar listesine alınmasına karar verilmiştir. (Sŕylemez, 2012,130)

Washington gazeteleri kaynak gŕsterilerek Roosevelt'i eleŐtiren yazılardan derleme yapılmıştır. Ayrıca gazete manşetten SSCB'nin Japonya'ya Konferansın sona erdiği 11 Őubattan iki gũn sonra çıkan gazetenin sayısında nihayet konferans savaş ilan edeceğini aktarmıŐtır. Cumhuriyet'in Yalta konferansı ile ilk haberi 25 Ocak 1945 tarihini taŐıymaktadır.

Bir hafta sonra çıkan bir haberde ise Roosevelt'in temsilcisinin Londra ve Moskova'ya ziyarette bulunacağı yazılmıŐtır. Cumhuriyet gazetesi 1 Őubat tarihli sayısında ABD BaŐkanı ile İngiltere BaŐbakanı ve DıŐ İŐleri Bakanı'nın Moskova'da bulunduğu yönündeki tahmini Ankara radyosu kaynak gŕstererek vermiŐtir. Son Posta gazetesinin Yalta Konferansı ile ilgili haberi 22 Ocak 1945 tarihinde verilmiŐtir. Gazete haberi "Ū Bũyũkler Toplanıyor" Őeklinde vermiŐtir. 4 Őubat tarihinde ise Londra radyosunu kaynak gŕstererek "Ū Bũyũk Őef Köstence'de Toplandı" manŐetini atmıŐtır. (Sarı, 2015, 1233-1238)

Gazetenin haber kaynakları arasında diğer gazetelerden farklı olarak Britanova ajansı ve Sunday Express gazetesi de bulunuyordu. Gazetenin haberine göre toplantının gũndem maddeleri "Almanya'nın işgali ve kontrolũ, kurtarılmıŐ Avrupa memleketlerinde siyasi ve iktisadi durum, sulhun idamesi için milletler arası daimî bir teşkilatın kurulması" Şeklinde sıralanmıştır.

Gazetenin, "toplantının olup bittiği" Őeklinde baŐlık atmasına rağmen birkaç gũn sũrme ihtimalini göz önünde tutuyordu. Son Posta gazetesinin 11 Őubat tarihli verdiği iki haberi aynı gũn Tanin de vermiŐtir. 13 Őubat tarihli Tanin, manŐetten "Ūler Konferansı Bitti" haberini verirken, konferanstaki kararları tek tek okuyucusuna aktarmıŐtır. Almanya'nın kayıtsız Őartsız teslimi, bir daha harp çıkarma kudretinin elinden alınması, Milletlerarası TeŐkilat Yasası'nın hazırlanması için 25 Nisan'da bir konferansın toplanacağı ve Polonya meselesinde de Rus grũŐũnn kabul edildiğini bildirmiŐtir. Bu kararların Ankara'daki yorumunu Tanin hemen bir gũn sonra manŐetine taŐıyarak Ankara'nın "Mũttefiklerin iŐ birliğinden duyduğu memnuniyetini" aktarmıŐtır. (Sarı, 2015, 1233-1238)

Konferans 4-6 Aralık 1943 tarihinde Kahire'de Churchill, Roosevelt ve İnönünün katılımıyla başlamıştır. Konferans grũŐmeleri başlamasına yakın İngiliz Genelkurmayı'ndan Tũrkiye'ye Şubat 1944'te savaşa girmesinin uygun olacağını belirten bir açıklama yapılmıştır. GrũŐmeler de ilk szũ ABD Başkanı Roosevelt almıştır. Roosevelt, Tũrkiye'nin Birleşmiş Milletler İttifakı ũyesi devlet gibi Almanya'ya karşı savaşının sadece savaş için değil, savaş sonrası barış düzeninde de etkin bir rol oynaması için önemli olduğunu ifade etmiştir. Churchill ise, Almanya'nın geri çekilmesiyle artık Tũrkiye için ortada bir sorun kalmayacağı, Sovyetlere ilişkin çekincelerin de Tũrkiye'nin savaşa girmesi ile birlikte dost iki ũlke olarak ortadan kalkacağına işaret etmiştir. Tam tersi bir hareket benimsendiği takdirde ise Tũrkiye'nin yalnızlığa itileceğini söylemiştir. (Ota, 2019, 112)

Mũttefiklerin grũŐmelerinde, Tũrkiye'nin savaşa katılmasının stratejik açıdan önemli olduğu vurgulanmıştır. Tũrkiye'nin savaşa girmesi durumunda, Almanya'nın Sovyetler Birliği ũzerindeki baskısının azalacağı grũŐũ ön plana çıkmıştır. 1 Kasım tarihinde yapılan toplantılarda, mũttefikler arasında varılan anlaşmaya göre, İngiltere ve ABD, Tũrkiye'den 1943 yılı bitmeden savaşa katılmasını ve havaalanlarını mũttefiklerin kullanımına açmasını talep etme kararı almıştır. Bu gelişmeler, Tũrk basınında geniş yankı bulmuştur.

Tahran Konferansı, Tahran kentinde Tũrkiye ile İngiltere arasındaki ilişkilerin daha soğuk olduğu bir dönemde savaşın gidiŐatını grũŐmek ũzere toplanmıştır. Konferans; Stalin,

Churchill ve Roosevelt'in katılımıyla gerçekleşmiştir. Konferansın ana gündem maddesi, Türkiye'nin savaşa girmesi olmuştur. Bunun doğal sebebi de Churchill'in Almanya'yı saf dışı bırakmak amacıyla Balkanlar'a yapılacak harekât için Türkiye'nin kendilerine gerekli olduğu konusundaki görüşleridir. Konferans'ta ortaya çıkan başka bir görüş de Türkiye'nin toprakları ve boğazları için güvenliğin dikkate alınmayacağı ve yardımın da kesilecek olmasıdır. ABD'nin görüşleri ise Türkiye'ye yardım yapılması halinde ikinci cephenin açılmasının gecikeceği yönünde olmuştur. (Otaç, 2019, 111)

Akşam Gazetesinde verilen habere göre Roosevelt, Churchill, Şang Kay Şek Mısırdaki Mareşal Stalin Tahran'da bekleniyor. Görüşmenin İran'da yapılacağı tahmin edilmektedir. Bir İsveç gazetesine göre Müttefik şefleri mütareke şartlarını tetkik edecekler, Alman milletine son bir ihtarda bulunacaklardır. İsveç'e gelen haberlere göre, Roosevelt, Churchill, Stalin ve Çin Cumhurbaşkanı Şang Kay Şek arasında görüşmelere başlanmak üzeredir. Dört şef arasındaki görüşmenin Tahran'da yapılacağı söyleniyor. Bir rivayete göre ise, Stalin de Kahire'ye vasil olmuş ve görüşmelere başlanmıştır. Amerika'nın Ankara Büyük Elçisi akşam Mısırdan Ankara'ya gelmiştir. Elçi birkaç gün evvel tayyare ile Mısır'a gitmiş ve Roosevelt ile görüşmüştür. Kahire'de müttefik şefler, Almanya'nın bazı nüfuzlu şahsiyetler vasıtası ile teklif ettiği mütareke şartlarını tetkik ediyorlar. (Cumhuriyet, 1943)

Akşam gazetesinde Amerika Hariciye Encümeni reisi konferansın başladığını Amerikan halkına radyo ile bildirmiştir. Mareşal Smuts'a göre müstakbel sulh ancak kuvvet üzerine kurulabilir. Amerikan Hariciye Encümeni reisi B. Conelly radyo ile Amerikan halkına hitabede bulunmuştur. "Size söz söylediğim şu dakikada Roosevelt, Churchill ve Mareşal Stalin Orta Şarkta bir yerde insaniyetin mukadderatı için hayati ehemmiyeti haiz görüşmelere başlamışlardır. Fakat bu hususta size fazla tafsilat veremem" Alman sefiri Von Papenin beyanatı, milletimin daha iyi bir istiklal temini için harbe devam etmek hususunda ki sarsılmaz azminden edindiğim en mükemmel intibalarile dönüyorum. Alman Büyük Elçisi Papen Avrupa ekspresiyle Almanya'dan şehrimize dönmüştür. "Almanya'dan milletimin daha iyi bir istikbal temenni için muharebeye devam etmek hususundaki sarsılmaz azminden edindiğim en mükemmel intibalarla dönüyorum dünyanın bu köşesine yakıcı haile dışında kalması hususunda Türk dostlarıyla teşriki mesaiye devam etmekle bahtiyarım demiştir." (Akşam, 1943)

Akşam gazetesinin vermiş olduğu haberde Toplantıdan sonra Tahran'da neşredilen tebliğ her tarafta büyük alaka ile karşılandığı yazılmıştır. Amerikan mebusları Avrupa'nın siyasi istikbaline ait tafsilat olmadığına dikkati çekiyorlar. Tahran toplantısı hakkında neşredilen tebliğ büyük alaka ile karşılanmıştır. Buradaki kanaat şudur; Tahran'da dünyanın istikbali hakkında karar vermek üzere en yüksek otoriteler toplanmıştır. Tarih bu liderlere düşen vazifelerden yükseğini kaydetmemiştir. Son zaferin elde edileceğinden herkes emin bulunuyor. Konferansın en mühim neticelerinden biri üç liderin bir araya toplanmasıdır. Bunlar birbirini tanımak, anlamak, birbirlerine inanmak fırsatını buldular. Bu faydalı nokta gerek harbin idaresinden gerek barışın hazırlanmasında fevkalade rol oynayabilir. Dünyanın bütün Milletlerinin istibdattan azade olarak kendi güvenleri dahilinde yaşayacakları günün geleceğini itimatla görünüyor. Roosevelt, Churchill ve Stalin arasında yapılan ve 4 gün süren görüşme hakkında tebliğ neşredilmiştir. Birleşik Amerika'nın Cumhurbaşkanı, Büyük Britanya'nın Başvekili olan bizler son 4 gün içinde müttefikimiz İran'ın Başşehrinde bir araya geldik. Müsterek siyasetimizi tarif ve harbi takip edecek olan sulha iş birliği yapmalarına şahit olmak azminde olduğumuzu ifade ettik demiştir. (Akşam 1943)

Amerikan uçaklarının Türk topraklarına inmesi, Türkiye'nin tarafsızlığından şüphe duyulmasına sebep olmaz. Türkiye dört taraftan harp halinde olan memleketlerin karaları, havaları ve sınırları ile çevrilmiş bir adaya benzediği için zaruri olarak zaman zaman bitaraflik noktasından nazik vaziyetlere düşüyor. Bereket versin ki Türkiye'nin bu vaziyet hakkında

doğru bir hüküm vermek için harp seneleri içinde fikirleri aydınlatacak derecede tecrübeler geçmiştir. Yani bu defa topraklarımıza inmek mecburiyetinden başka Almanya'ya ve İtalya'ya ait bir takım harp tayyarelerinin Türk topraklarına veya sularına indikleri görüşmüştür. Hatta müttefiklerimiz olan İngilizlerin tayyareleri tarafından İtalyan işgali altındaki adalar yerine Anadolu'nun bir gece bombardıman edildiği de olmuştur. (Vakit, 1942)

Amerika, İngiltere, Rusya ve Çin olmak üzere üçlü paktı imzalayan memleketlere karşı yirmi altı devlet Vaşington'da bir beyanname neşrettiler. Vaşington beyannamesine göre demokrasilerin harp gayeleri belli başlı şu dört noktada toplanıyor:

1. Alakadar milletlerin muvafakati olmadıkça hiçbir arazi değişikliği yapılmaması
2. Her memleket halkının kendi kendini idare için rejim seçmek serbest bulunması ve diğer memleketlerin rejimlerine hürmet etmesi
3. Her memleketin muhtaç olduğu ilk maddeyi serbestçe alabilmesi

Mütearız devletler silahsızlandırılmak suretiyle dünya sulhunun emniyet altına alınması. (Vakit, 1942)

Vakit gazetesinde Elhamama ve Funduk'un işgal altında bulunduğu yazılmıştır. Sekizinci ordu ileri harekete devam etmektedir. Berlin, Maret' in sahil kesiminde ve El Hamma istikametinde Cebel Tevaganın cenubunda Almanların yapmış oldukları çifte ricati kabul etmektedir. Son haberlere göre, merkez cephesindeki Amerikan ordusunun Fonduk' un şimalinde taarruza geçmiş olduğuna dair bir rivayet vermiştir. (Vakit, 1943)

Vakit gazetesinde savaş süreci hakkında 1942 ümitsiz ve karanlık yılı başlığını atmıştır. 1942 yılına harbin sonu dünya barışı için 1940,1941 senelerinde beslenen bütün ümitleri kaybetmiş olduğumuz halde giriyoruz. 1942 yılı ümitsiz ve karanlık bir yıldır. Bütün dünya kışın karlı beyazlıkları ve harp ateşinin alevleri içinde insanlığın yüzündeki medeniyet eserlerinin yanıp yıkılması tehlikesi ile karşı karşıya gelmiştir. Yalnız bu umumi karanlık içinde bize teselli veren tek nokta var ki bu da Türkiye'nin aydınlık vaziyetidir. (Vakit, 1942)

Tunus'ta mihver ricata başlamıştır. Müttefikler bir İtalyan ve bir Alman alayının imha edildiğini bildiriyorlar. Almanlar bir aralık orta Tunus'ta çok ehemmiyetli olan Thala mevkiinde 5 kilometre bir mesafede bulunuyorlardı. Fakat İngilizler tarafından yapılan şiddetli bir karşı hücum neticesinde Kasserino boğazına kadar 27 kilometre geri atılmışlardır. Tepelerin yamaçlarından Alman tanklarının en kazı duruyor ve bir taraftan da ricat etmekte olan Alman kıtaları müttefik hava kuvvetlerinin fasılasız bombardımanlarına maruz kalıyorlardır. (Vakit, 1943)

Dö Gol ile Jiro görüşecek iki kumandan yakında müzakerelere başlayacaktır. Muharip Fransız umumi karargâhı şimal Afrika umumi durumu hakkında general Dögol' ün beyanatını neşretmiştir. Fransız şimal ve babı Afrikalarında iç anlaşmazlık devam edip duruyor. Bunun sebebi Vişi otoritesi kalktıktan sonra oradaki Fransız otoritesine bir temel mevcut olmamasıdır. Çünkü harbe imparatorluğun büyük bir kısmını sokmuş olan muharip Fransa'nın teşkil ettiği büyük şevk, insicam ve tecrübe kuvveti bu Fransız topraklarında temsil edilmemektedir. Bunun neticesi ise şu oluyor: müttefik orduların hareketi için gerek bugün gerekse gelecekte zarar veren bir durumdur. (Vakit, 1943)

Başvekilin İngiliz gazetelerine beyanati, Londra radyosunun bildirdiğine göre, Londra'nın başlıca gazetelerinden Taymis ve Deyli Meyi Ankara muhabirlerinin Başvekilimizden aldıkları beyanati neşretmişlerdir. Beyanatın başlıca kısımları şöyledir: Türkiye verdiği sözlere, taahhütlerine sadakat göstermekte ve dürüst bir siyaset takip etmektedir. Türklerin yegâne emeli, memleketlerini imar etmek, milli birliğini tamamlamak için sulhta bırakılmaktır. Türkiye, her iki muharip tarafa karşı dürüst bir siyaset takip etmektedir. Fakat, bir karış toprağı

taarruza uğradığı zaman bütün Türkler hep birden silaha sarılacaklardır. Türkiye'nin stratejik vaziyeti düzelmiştir. Türkiye'ye, Amerika'dan ve İngiltere'den çok miktarda malzeme gelmektedir. Son zamana kadar bu malzeme Amerika'dan İngiltere yolu ile gelmekteydi. Şimdi Amerika, ödünç verme ve kiralama kanunu mucibince doğrudan doğruya gönderilmesini teklif etmiştir. Türkiye'nin İngiltere ve Amerika ile münasebetleri samimidir. (Vakit, 1943)

Polonya hükümeti beklenen beyannameyi neşretmiştir. Polonya hükümeti halihazırda Sovyet topraklarında bulunan bütün Polonyalı erkeklerin serbest bırakılmasını istiyor. Sovyet Rusya ile olan münasebetlerini 30 Temmuz 1941 itilafnamesi ve 4 birinci kanun 1941 anlaşması ile tanzim etmiş olan Polonya hükümeti, bunların ihtiva ettikleri hükümlere harfiyen riayet etmiştir. Hükümeti ile sıkı irtibatını muhafaza eden Polonya milleti, çok ağır fedakarlıklar bahasına gerek Polonya'da gerek hudutları haricinde müstevli Almanya'ya karşı amansız bir surette mücadele etmektedir. Almanlar, Almanya ile her türlü mesai birliğini reddetmiş olan Polonyalılar arasında tek hain Kuisling bulunamamıştır. (Vakit, 1943)

İngiliz Başbakanı, Stalin'den Türkiye ile ilgili taleplerini yeniden gözden geçirmesini istemiştir. Boğazlar ve Balkan meseleleri, beş büyük devletin dışişleri bakanları tarafından incelenecek. Türk ve İngiliz hükümetleri, Boğazlar meselesinin iki taraflı anlaşmalarla değiştirilmesinin uygun olmayacağı konusunda mutabık kaldılar. Türk milleti kendi saadet ve selametini müttefikler arasında anlaşmazlıkta değil, samimi bir iş birliğinde görür. Bu bakımdan Berlin Konferansı'nın yeni bir harp tehlikesini bertaraf eden kararları Türk milleti için derin bir memnunlukla karşılanacak bir hadisedir. Berlin konferansının kararları Almanya'da müttefikleriyle sulh muahedesi imzalayacak ve bu muahedenin tatbikini sağlayacak bir hükümet kuruluncaya kadar bu memleketteki askeri işgal idarelerinin dayandığı prensipleri ihtiva ediyor. Harpten sonra kurulacak yeni dünya sulhunun şartlarını hazırlamak için İngiltere, Amerika, Rusya, Fransa ve Çin dışişleri bakanlarından Londra'da bir sulh konferansı kurulacağını ve konferansta devamlı teşkilat olarak bir de umumi katiplik bulunacağını bildirmiştir. (Vakit, 1945)

### 2.3. Savaşın Sonu

10 Haziran 1940'ta İtalya, Almanya'nın müttefiki olarak İngiltere ve Fransa'ya savaş açınca savaş Akdeniz'e sıçramıştır. Bunun üzerine, 12 Haziran 1940'ta İngiltere ve Fransa, Üçlü İttifak Antlaşması'nın 2. maddesinin 1. fıkrası gereğince Türkiye'nin savaşa katılmasını talep etmiştir. Ancak Türk hükümeti, Ankara Antlaşması'na ekli 2 numaralı protokolde yer alan Sovyet çekincesini gerekçe göstererek 12 Haziran 1940'ta "savaş dışı" müttefik konumunda olduğunu açıklamıştır. 18 Haziran 1941'de Türkiye ve Almanya arasında Türk-Alman Saldırmazlık Antlaşması imzalanmıştır. Ancak Türkiye, 1944 yılında İngiltere'nin talebi üzerine Almanya ile diplomatik ilişkilerini kesmiş 2 Ağustos 1944'te Almanya ile tüm ticari ve siyasi ilişkilerini sonlandırdığını duyurmuştur.

20 Nisan 1945'te ise Almanya'ya krom sevkiyatını durduracağını açıklamıştır. Türkiye, 12 Şubat 1945'te Almanya ve Japonya'ya savaş ilan ederek Müttefikler safında yer almıştır. Savaşın ardından, Hindistan, Pakistan ve Mısır gibi ülkeler bağımsızlıklarını kazanmıştır. ABD ve İngiltere'nin desteğiyle, Filistin topraklarında Yahudilere bir yer tahsis edilerek İsrail Devleti kurulmuş, Uzak Doğu Asya ve Orta Afrika'daki bazı ülkeler ise İngiltere, Fransa ve Belçika'nın sömürgeci politikalarına karşı bağımsızlık mücadelelerine girişmiştir. (Feyizoğlu, 2007, 35)

Türk Hükümeti 23 Şubat 1945'te, 1 Ocak 1942 tarihli Birleşmiş Milletler Beyannamesi'ni imzalayarak Almanya ve Japonya'ya resmen savaş ilan etmiştir. Cumhuriyet Gazetesi, bu tarihi kararı manşetten şu şekilde duyurmuştur: "Millet Meclisi, dünkü tarihi toplantısında Almanya ve Japonya'ya savaş ilan etme kararını oy birliğiyle almıştır. Birleşmiş Milletler Beyannamesi'ne katıldı, San Francisco'daki dünya düzeni konferansına katılacağız"

Türkiye'nin Almanya'ya savaş ilan ettiği haberi yabancı radyolar tarafından yayımlandığında, Berlin halkı büyük bir umutsuzluğa kapılarak, 'Bugün tüm dünya bizden nefret ediyor. İşte aldığımız son darbe,' yorumunu yapmışlardır. Falih Rıfkı Atay, müttefikimiz İngiltere'nin telkini üzerine hükümet tarafından alınan kararın, Büyük Millet Meclisi'nin olağanüstü toplantısında onaylandığını belirtmiştir. (Söylemez, 2012, 131)

1945 yılının mart ayında Müttefik orduları Almanya'ya son darbeyi vurmak için Ren Nehri'ni geçerek Almanya'ya hücumu başlamıştır. Türk basını, bu olayı “Sonun Başlangıcı” olarak değerlendirmiştir. Ahmet Emin Yalman, 26 Mart tarihli makalesinde, “Bu dünyada en acı şey Alman olmak” ifadelerini kullanmıştır. Falih Rıfkı Atay ise Almanya'nın artık günlerinin sayılı olduğunu dile getirmiştir. Hitler'in yerine geçen Amiral Doenitz, savaşı durdurarak 7 Mayıs 1945'te Reims'de Amerikan ve İngiliz komutanlarıyla kayıtsız şartsız teslim anlaşmasını imzalamıştır.

Almanya'nın Müttefik kuvvetlerine kayıtsız şartsız teslim olması ve Avrupa'da savaşın sona ermesi, Türk basınında büyük bir coşku ile karşılanmıştır. Zekeriya Sertel, “Uzun Gece Sona Erdi” başlıklı makalesinde şu ifadeleri kullanmıştır: “Evet, bir İngiliz gazetesinin dediği gibi, altı yıla yakın süren uzun ve karanlık gece sona erdi. Hitler haklı çıktı. O, birkaç yıl önce Avrupa'nın, hatta dünyanın kaderini 1000 yıl boyunca belirleyeceğini ilan etmiştir. (Söylemez, 2012, 133-134)

7 Mayıs'ta Almanya'nın, 14 Ağustos'ta ise Japonya'nın teslim olmasıyla İkinci Dünya Savaşı sona ermiştir. Türkiye, tüm dünyayı etkileyen büyük bir yıkımdan “savaş dışı” kalmış. İkinci Dünya Savaşı'nın ardından, çok farklı bir dünya düzeni ortaya çıkmıştır. Dünyanın iki süper gücü olan ABD ve SSCB, bu yeni düzenin iki temel unsuru haline gelmiştir. (Akın, yıl, 128) Savaş boyunca tüm baskı ve zorluklara rağmen tarafsızlığını koruyan Türkiye, savaşın sona ermesinin ardından İngiltere, Amerika ve Sovyetler Birliği'nin tepkileriyle karşı karşıya kalmıştır. Sovyetler Birliği, 7 Haziran 1945 tarihinde Türkiye'ye verdiği bir notayla, Kars ve Ardahan'ın Sovyetler Birliği'ne devredilmesini, Boğazların savunmasında Sovyetler Birliği'nin ortak olmasını, bunun için Boğazlar 'da deniz ve kara üslerinin Sovyetler Birliği'ne tahsis edilmesini, ayrıca Montreux Sözleşmesi ile belirlenmiş olan Boğazlar rejiminin değiştirilerek iki ülke arasında yeni bir anlaşma yapılmasını talep etmiştir. (Akın, 2017, 121)

Türkiye, ilk etapta İngiltere ve ABD'ye başvurarak destek istemiş, ancak beklediği desteği bulamamıştır. Bununla birlikte, sonuçta İngiltere'nin diplomatik desteğini kazanmayı başarmıştır. 17 Temmuz 1945 tarihinde Almanya'da düzenlenen ve ABD, Sovyetler Birliği ile İngiltere'nin katıldığı Potsdam Konferansı'nda konu ele alınmıştır. Ancak, Sovyetler Birliği'nin Boğazlarla ilgili taleplerinden vazgeçmemesi nedeniyle bir çözüme ulaşılamamıştır. Boğazların kontrolünün Sovyetler Birliği'ne geçmesi durumunda, İngiltere ve ABD'nin çıkarlarının olumsuz etkileeneceği, Karadeniz'in bir Sovyet gölüne dönüşeceği ve bu durumun Sovyet yayılma politikasını kolaylaştıracağı öngörülmüştür. Bu gelişmeler sonucunda ABD, Türkiye'yi destekleme kararı almıştır. (Atabey, 2014,124-126)

#### 2.4. Sonuç

1396 yılında başlayan Türk-İngiliz ilişkileri, Millî Mücadele dönemine kadar ticari ve siyasi alanlarda istikrarlı bir şekilde sürmüştür. 1878 yılından itibaren İngiltere, Osmanlı Devleti'ne yönelik politikalarını çıkarları doğrultusunda yeniden şekillendirmiş ve Osmanlı'nın parçalanmasını kaçınılmaz bir gerçek olarak kabul etmiştir. Stratejik Osmanlı topraklarını kontrol etmek veya bu bölgelerde kendi etkisi altında devletler oluşturmayı amaçlayan İngiltere, özellikle 19. yüzyılın son çeyreğinde Osmanlı ile ilişkilerini giderek kötüleştirmiştir. 1907'de İngiltere ve Rusya arasında imzalanan anlaşma ve 1908'deki Reval görüşmeleri, Osmanlı Devleti'nin geleceğine yönelik uluslararası bir uzlaşının ortaya çıktığını göstermiştir.

Osmanlı'nın Almanya'nın yanında I. Dünya Savaşı'na katılmasıyla Türk-İngiliz ilişkileri tamamen kopmuş, bu durum iki devlet arasındaki tarihsel bağların sona ermesine yol açmıştır.

Türk-İngiliz ilişkileri, Musul sorununun çözülmesi ve Türk-İngiliz-İrak Antlaşması ile önemli bir dönüm noktasına ulaşmıştır. Bu iki devlet arasında uzun süre devam eden anlaşmazlıklar sona ermiştir. 1930'lu yıllarda Türkiye'nin Milletler Cemiyeti'ne katılması ve Montreux Boğazlar Sözleşmesi gibi gelişmeler, Türk-İngiliz ilişkilerinde dostane bir dönemi başlatmıştır.

Ekonomik ve siyasi iş birliği bu süreçte daha da derinleşmiş, Karabük Demir ve Çelik İşletmeleri'nin inşası gibi ortak projeler hayata geçirilmiştir. Ayrıca, Nyon Konferansı'nda İtalyan tehdidine karşı yürütülen ortak çalışmalar, iki ülke arasındaki ilişkileri pekiştirmiştir. 1937 yılında İsmet İnönü'nün İngiltere Kralı VI. George'un taç giyme törenine katılması ve Kral VIII. Edward'ın İstanbul ziyareti gibi karşılıklı temaslar, bu dönemde Türk-İngiliz ilişkilerinin olumlu yönde ilerlediğini göstermektedir. Bu gelişmeler, Türkiye ile İngiltere arasındaki bağların güçlenmesini sağlayarak iki ülkenin uluslararası platformlarda iş birliği yapmasına zemin hazırlamıştır.

Potsdam Konferansı'nda alınan kararlar, Avrupa'nın savaş sonrası sınırlarını şekillendirirken, Türkiye'nin kendi sınır güvenliği ve dış politikadaki öncelikleri konusunda dikkatli bir diplomasi izlemesini gerektirmiştir. Bu süreçte, Türkiye hem Sovyet tehdidine karşı tetikte kalmış hem de savaş sonrası dönemde uluslararası sistemde kendine yer edinmek için stratejik bir yaklaşım sergilemiştir. Türkiye'nin izlediği bu dengeli politika, gelecekteki dış ilişkilerinin temel taşlarını oluşturmuştur.

Türkiye, II. Dünya Savaşı sırasında dengeli bir dış politika izleyerek tarafsızlığını koruma çabası göstermiştir. İngiltere ve Fransa'nın savaşa katılma taleplerine rağmen, Türkiye, Sovyetler Birliği'nden gelebilecek tehditleri gerekçe göstererek savaş dışı kalma politikasını sürdürmüştür. Türk-Alman Saldırmazlık Antlaşması ile Almanya'yla ilişkilerini bir süre dengeleyen Türkiye, 1944 yılında İngiltere'nin talebi doğrultusunda Almanya ile ilişkilerini kesmiş ve savaşa Almanya ile Japonya'ya karşı katılmıştır. Savaş sonrası dünya düzeni yeniden şekillenirken birçok ülke bağımsızlık hareketlerine başlamış, bu süreçte Türkiye bölgesel dengeleri dikkatle izleyerek dış politikasında esnek ve temkinli bir yol izlemiştir. Bu politikalar, Türkiye'nin savaş sonrası dönemde uluslararası alandaki stratejik önemini artırmış.

## KAYNAKÇA

### 1. Gazeteler

- Akşam. (Kanunuevvel 1943). Sayfa. 1.  
Akşam postası. (25 Ağustos 1939). Sayfa.1.  
Akşam. (19 teşrinievvel, 1939). Sayfa. 1.  
Akşam. (25 Ağustos, 1939). Sayfa. 1-2.  
Akşam. (4 Eylül 1939). Sayfa. 1.  
Akşam. (7 Eylül 1939). Sayfa. 1.  
Akşam. (Kanunuevvel 1943). Sayfa. 1.  
Akşam. (20 teşrinievvel 1942). Sayfa. 1.  
Cumhuriyet. (3 Eylül 1943). Sayfa. 1.  
Cumhuriyet. (4 İkinci teşrin 1943). Sayfa. 1.

- Cumhuriyet. (19 ikinci teşrin1943). Sayfa. 1.  
Cumhuriyet. (25 Ağustos,1939). Sayfa. 1,6,9.  
Son posta. (26 Ağustos,1939). Sayfa. 3.  
Son posta. (21birinciteşrin, 1939). Sayfa. 1.  
Türk sözü. (27 Ağustos 1939). Sayfa. 1.  
Ulus sesi. (21 Birinci teşrin, 1939). Sayfa. 1-2.  
Vakit. (2 İkinci kanun 1942). Sayfa. 1.  
Vakit. (26 Şubat 1943). Sayfa. 1.  
Vakit. (29 Mart 1943). Sayfa. 1.  
Vakit. (18 İkinci kanun 1943). Sayfa. 1.  
Vakit. (30 Nisan 1943). Sayfa. 1.  
Vakit. (4 Ağustos 1945). Sayfa. 1.  
Vakit. (4 İkinci kanun 1943). Sayfa. 1.  
Vakit. (5 İkinci kanun 1942). Sayfa. 1.  
Yenimersin. (21 Birinci teşrin 1939). Sayfa. 1.  
Vakit. (20 Haziran 1942). Sayfa. 1.

## 2. Makale ve Kitaplar

- Akın, D. (2022). İkinci Dünya Savaşında Basın ve Yayın Organlarının Etkisi. Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, cilt:6, sayı:2, s. 474-519.
- Akın, F. (2017). İkinci Dünya Savaşı Sonrası Yeni Dünya Düzeni ve Türkiye, İş ve Hayat Dergisi, cilt:3, sayı:5, s. 119-134.
- Atabey, F. (2014). 1939 Türk-İngiliz-Fransız İttifakı. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Aybars, E. (1988). Millî Mücadele'de İngiliz Basını, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, cilt:4, sayı:4, s.603.636.
- Ç, Sarı, (2015). Türk Basınında Yalta Konferansı. Belgi, sayı:9, s.1230-1246.
- Çakır, İ. (2022). 19. Yüzyılın İlk Yarısında Osmanlı-İngiliz Diplomatik İlişkileri (1793-1853). Journal Of Anglo-Turkish Relations, cilt:3, sayı:2, s. 100-124.
- Çelik, A. (2018). İkinci Dünya Savaşı'nda Hükümet-Basın İlişkileri ve Gazeteci Mebuslar, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, cilt:28, sayı:2, s. 315-331.
- Dönmez, C. (2008). Millî Mücadele'ye Karşı Bir Cemiyet: İngiliz Muhipleri Cemiyeti. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- E. S. Yalçın, (2000), Atatürk'ün Milli Dış Siyaseti, Berikan Yayınları.
- Feyizoğlu, T. (2007). Bir Paylaşma Planının Perde Arkası: Türkiye 1945. İstanbul: Bizim Kitaplar.
- Kırkpınar, K. (1993). Millî Mücadele Döneminde İngiliz Basını Ve Kamuoyunda Türk İmajı, Çağdaş Tarihi Araştırmaları Dergisi, cilt:1, sayı:3, s.159-174.
- Kırkpınar, N. (2017). II. Dünya Savaşı'nda Stalin ve Sovyet Diplomasisi Karşısında Türk Basını (1939-1945). Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, cilt:17, sayı:34, s. 239-277.

Kürkçüoğlu, Ö. (1978). Türk-İngiliz ilişkileri (1919-1926). Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Otaç, T. (2019). İkinci Dünya Savaşında Müttefik Konferansları ve Türkiye İçin Önemi. Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi, cilt:1, sayı:1, s. 97-126.

Özçelik, M. (2010). İkinci Dünya Savaşı'nda Türk Dış, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, cilt:1, sayı:29, s. 253-269.

Özdemir, M., Çalışkan, S., Öztürk, F., (2017), Yalta Konferansı. Soğuk Savaşa Giden Yol Yalta Conference The Road To Cold War, Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi, Cilt:5, Sayı:2.

Sander. Oral, (1989). Tarih İlkçağlardan 1928'e, İmge Kitabevi Yayınları.

Sarıçoban, G. (2020). İkinci Dünya Savaşı Döneminde [1939-1945) Türk Dış Politikası, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, cilt:24, sayı: 2, s. 1755-1777.

Selek, S, Anadolu İhtilali Mondros Mütarekesi nde Türkiye Cumhuriyeti'nin Doğuşuna Kadar Ulusal Savaşımızın Belgeseli, Kastaş Yayınevi.

T, N, Karaca. (2020). Dostluktan Çatışmaya: Osmanlı Dönemi Türk-İngiliz İlişkileri, Journal Of Anglo-Turkish Relations, cilt:1, sayı:1, s. 11-32.

Tuncer, H. (2011). İsmet İnönü'nün Dış Politikası, Kaynak Yayınları.

Tutsak, A. (2017). Hitler Almanyası'nın Yayılmacı Politikası ve İkinci Dünya Savaşı (1932-1945), Akademik Bakış Dergisi, sayı:63, s.190-208.

Ünalp, F. R. (2020). İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye'nin Savaş Dışı Kalma Politikaları ve Sonuçları. Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi, sayı:45, s.47-69.

Zeyrek, S. (2013). Millî Mücadele sürecinde Türk-İngiliz rekabeti: Kürt sorunu, Türkiyat Mecmuası, cilt:23, sayı:1, s.109-140.

### 3. Tezler

Özmen, Ş. (2009). Türk-İngiliz İlişkilerinde Restorasyon Dönemi (1926-1939). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Isparta.

Söylemez, S. M. (2012), İkinci Dünya Savaşında Türkiye Üzerinde Almanya'nın ve İngiltere'nin Nüfuz Mücadelesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yozgat.

**Makale Geliş Tarihi**

20.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**MEDENİ USUL HUKUKU İLKELERİ VE İLETİŞİM YÖNÜNDEN  
E-DURUŞMA SİSTEMİ\***THE E-HEARING SYSTEM FROM THE PERSPECTIVE OF PRINCIPLES OF  
CIVIL PROCEDURE LAW AND COMMUNICATION**Özlem BORA<sup>1</sup>, Ensar LOKMANOĞLU<sup>2</sup>**<sup>1</sup> Dr. Av. Arb., Bağımsız Araştırmacı, ORCID: 0009-0007-6372-3678<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Programı Adapazarı/Sakarya, ORCID: 0000-0002-1597-3433**Özet**

Teknolojik gelişmeler son yıllarda özel sektörden kamu sektörüne, hukuktan eğitime kadar hayatımızın her alanına entegre olmuş durumdadır. İçinde ülkemizin de yer aldığı birçok ülkede hukuk ve yargı sistemlerinde geleneksel metotlar terk edilmekte ve onun yerine teknolojik gelişmelere entegre sistemler yürürlüğe girmektedir.

Türk hukuk sisteminde Ulusal Yargı Ağı Projesi (UYAP) kanalıyla giderek daha fazla teknoloji kullanımı ve dolayısıyla bu kullanımdan kaynaklı sorunlar yargının gündemini oluşturmaktadır. UYAP; adil, güvenli ve hızlı yargı sistemi oluşturma amacına yönelik e-Devlet uygulamasının içinde yer alan bir elektronik adalet sistemidir. İçinde e-Duruşmanın da yer aldığı UYAP bilişim sistemi, yargılama sistemine şeffaflık, adalet, doğruluk, etkinlik ve tutarlılık getirdiği gibi, işgücünden ve maliyetten tasarruf sağlamaya ve usulsüzlükleri de önlemeye yöneliktir. Türk Medeni Usul Hukukunda asıl olan fiziki ortamda duruşma yapılmasıdır. Ancak mevzuatımız koşulların mevcut olması halinde e-Duruşmanın yapılmasına da olanak tanımıştır. 6100 sayılı Hukuk Muhakemeleri Kanunu (HMK) yönünden duruşmalarda bireylerin etkili iletişim kurması adli süreçlerin hızlı ve efektif şekilde sonuçlanmasında oldukça önemlidir.

Çalışmamızda HMK kapsamında yapılmakta olan e-Duruşma sisteminin iletişim yönünden değerlendirilmesi yapılarak, tarafların etkili iletişim becerileri kazanmaları ve aynı doğrultuda e-Duruşma sürecinde temel ilkelerin korunması amaçlanmaktadır. Zira e-Duruşma uygulamasının geliştirilmesi planlanırken doğrudanlık, hukuki dinlenilme, adil yargılanma, sözlülük ilkesi gibi medeni usul hukukunun ilkelerinin etkin şekilde korunması hukuk sisteminin güvenilirliği için her koşulda ana hedef olmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Türk Hukukunda Yargılama, İletişim, e-Duruşma, Ses ve Görüntü Nakli, Video Konferans.

**Abstract**

In recent years, technological advancements have become integrated into all aspects of life, from the private and public sectors to law and education. In many countries, including Türkiye,

\* T.C. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'nun 13.03.2025 tarih ve E-264285519-050.99-164720 sayılı kararıyla gerekli etik izin alınmıştır.

traditional methods in legal and judicial systems have been abandoned in favour of systems incorporating technological developments.

In the Turkish legal system, the increasing use of technology through the National Judiciary Informatics System (UYAP) and, consequently, the issues arising from such use have become prominent on the judiciary's agenda. UYAP is an electronic justice system within the scope of the e-Government initiative, aimed at establishing a fair, secure, and swift judicial system. The UYAP informatics system, which includes the e-Hearing component, not only enhances transparency, justice, accuracy, efficiency, and consistency within judicial proceedings but also seeks to achieve savings in labour and costs and to prevent irregularities. Under Turkish Civil Procedure Law, the fundamental rule is that trials are conducted in a physical setting. However, the legislation also allows for e-Hearings, provided that the necessary conditions are met. Pursuant to the Turkish Code of Civil Procedure No. 6100 (HMK), effective communication between individuals during hearings is of critical importance to ensuring that judicial proceedings are concluded swiftly and efficiently.

This study evaluates the e-Hearing system implemented under the HMK from a communication perspective, aiming to enhance the parties' ability to communicate effectively while safeguarding the fundamental principles of the e-Hearing process. When developing the e-Hearing system, the primary objective must be to uphold core principles of civil procedure law—such as immediacy, the right to be heard, the right to a fair trial, and the principle of orality—in order to maintain the integrity and reliability of the legal system in all circumstances.

**Keywords:** Adjudication in Turkish Law, Communication, e-Hearing, Audio and Video Transmission, Video Conferencing.

## 1. GİRİŞ

Giderek ivme kazanan teknolojik gelişmeler hayatımızın her alanına entegre olmuş durumdadır. Hiç kuşkusuz hukuk disiplini bu gelişmelerden birincil derecede etkilenecek alanlardan biridir. Türk hukuk sisteminde Ulusal Yargı Ağı Projesi (UYAP), Kayıtlı Elektronik Posta (KEP), Ses ve Görüntü Bilişim Sistemi (SEGBİS) ve e-Duruşma ile giderek daha fazla teknoloji kullanımı ve dolayısıyla bu kullanımdan kaynaklı sorunlar da yargının gündemini oluşturmaktadır. UYAP; adil, güvenli ve hızlı yargı sistemi oluşturma amacına yönelik e-Devlet uygulamasının içinde yer alan elektronik bir adalet sistemidir (Acar ve Gürsoy, 2012, s. 115). İçinde ülkemizin de yer aldığı dünyada birçok ülkede hukuk ve yargı sistemlerinde geleneksel metotlar terk edilmekte ve onun yerine teknolojik gelişmelere entegre sistemler devreye alınmaktadır. İdareler, küreselleşme ve serbestleştirme politikası sonucu, etkin ve müdahaleci rolünü bırakmış olsa da yönetimsel olarak biçimsel düzenlemeler ile denetleyici hakemliğini halen sürdürmektedir (Kovar, 2019, s. 95). Konuya e-Duruşma özelinden baktığımızda; e-Duruşma sisteminin geliştirilmesi planlanırken doğrudanlık, hukuki dinlenilme, adil yargılanma, sözlülük ilkesi gibi medeni usul hukuku ilkelerinin daha etkin şekilde korunması görevi her daim ana hedef olmalıdır.

## 2. GENEL OLARAK E-DURUŞMA USULÜ

### 2.1. e-Duruşma Kavramı ve Tanımı

Türk Medeni Usul Hukukunda asıl olan fiziki ortamda duruşma yapılmasıdır. Mevzuatımız koşulların mevcut olması halinde e-Duruşmanın yapılmasına da imkân tanımıştır. Türk hukuk sisteminde ceza ve hukuk yargılamasında SEGBİS ve e-Duruşma sistemi kullanılmakta olup, e-Duruşma daha çok hukuk yargılamasında tercih edilen bir sistemdir (Orta, 2024, s. 5).

Elektronik duruşma teknolojik gelişmelerden yararlanarak uyuşmazlık taraflarını, vekilleri ve ilgilileri hâkimle karşı karşıya getiren tercihe bağlı bir sistemdir (Mirzayev, 2023, s. 37). Ses ve görüntü nakli yoluyla tarafların, vekillerin veya tanık, bilirkişi gibi ilgililerin ses ve görüntü sinyallerinin eş zamanlı olarak dijital olarak başka bir yerden mahkeme salonuna iletilmesi ile yapılan duruşma e-Duruşma olarak tanımlanır (Orta, 2024, s. 1). Usul ekonomisi, sözlülük ilkesi ve doğrudanlık ilkesi olmak üzere temel usul ilkelerine uygun yargılama gayesiyle, uyuşmazlık taraflarının, vekillerinin ve ilgililerin sesli ve görüntülü iletişim teknikleri kullanılarak Hukuk Muhakemelerinde Ses ve Görüntü Nakledilmesi Yoluyla Duruşma İcrası Hakkında Yönetmelik'te belirlenen yerlerden duruşmaya katılımını, usuli işlemlerin yapılmasını ve ilgililerin dinlenmesini sağlayan yöntem e-Duruşma olarak adlandırılır (Orta, 2024, s. 7).

6100 sayılı Hukuk Muhakemeleri Kanunu (HMK)'nın “*Ses ve görüntü nakledilmesi yoluyla veya başka yerde duruşma icrası*” kenar başlıklı 149. maddesine göre; “(1) *Mahkeme, taraflardan birinin talebi üzerine talep eden tarafın veya vekilinin, aynı anda ses ve görüntü nakledilmesi yoluyla buldukları yerden duruşmaya katılmalarına ve usul işlemleri yapabilmelerine karar verebilir.*” HMK'da e-Duruşma teriminin kullanılması tercih edilmemiş iken uygulama yönetmeliğinde e-Duruşma terimi ve tanımı yer almaktadır. Şöyle ki, Hukuk Muhakemelerinde Ses ve Görüntü Nakledilmesi Yoluyla Duruşma İcrası Hakkında Yönetmelik (Resmi Gazete 31527, 30.06.2021) 3. maddesinde e-Duruşma tanımlanmış olup, “*Hukuk yargılamalarında aynı anda ses ve görüntü nakledilmesi yoluyla buldukları yerden, tarafın veya vekilinin duruşmaya katılmalarını ve usul işlemleri yapabilmelerini; tanığın, bilirkişinin, uzmanın ve diğer ilgililerin dinlenilmelerini*” ifade etmektedir.

## 2.2. e-Duruşma Usulünün Değerlendirilmesi

Öncelikle e-Duruşmanın yapılmasına hangi durumlarda ve hangi usulle karar verileceğinin aydınlatılması önem arz eder. e-Duruşma yapılması için taraflardan sadece birinin talebi üzerine hâkim takdir hakkını kullanarak karar verebileceği gibi, HMK 149/(3) fıkrası uyarınca üzerinde serbestçe tasarruf edilemeyecek iş ile davalarda tarafların, e-Duruşma usulü ile dinlenilmesine resen de karar verebilecektir. İlgili Yönetmeliğin 8. maddesinde tarafların ve ilgililerin e-Duruşmayı talep ederken gerekçelendirmesi ve duruşma tarihinden en az iki iş günü önce talepte bulunması düzenlenmiştir. e-Duruşmanın talep edilebilmesi için gerekçelendirilmesi gerektiği her ne kadar ilgili Yönetmelikte düzenlenmiş ise de bu konuda HMK'da her hangi bir düzenleme yer almamaktadır. Kanaatimizce konunun yönetmelik ile düzenlenmesi normlar hiyerarşisi açısından doğru olmadığı gibi, gerekçelendirilme zorunluluğu da başta hukuki dinlenilme hakkı olmak üzere temel ilkelere uygun düşmemektedir.

Hukuk Muhakemelerinde Ses ve Görüntü Nakledilmesi Yoluyla Duruşma İcrası Hakkında Yönetmeliğin 11. maddesinde e-Duruşmaya katılımın sağlanabileceği yerler düzenlenmiş olup, ilgili düzenlemeye göre barolar tarafından sunulan bölümlerden ve adliyede bu amaca tahsis edilen yerlerden katılım mümkün olabilecektir. Ayrıca, her türlü etki ve yönlendirmeden uzak, duyguları anlamaya, beden dilini gözlemlenmeye ve net olarak sözlerin dinlenilmesine fırsat sağlayacak nitelikte olan yerlerden de e-Duruşmaya katılım imkânı vardır. Kanaatimizce bu belirleme son derece soyut olup, denetimi ve tespiti de bir o kadar güç olacaktır. Zira taraflar ve ilgililer ekran görüntüsü üzerinden duruşmaya katılım sağlamak ve insan bedeninin üçte birinden daha az, genelde de sadece baş ve kısmen omuz hizasında katılım sağlandığından beden dilinin okunması ve gözlemlenmesi imkânı çok zor olacaktır. Uygulamada arabalardan e-Duruşmaya katılım sağlandığı gözlenmektedir. Kanaatimizce arabadan e-Duruşmaya katılımda el ve kol hareketlerinin izleniminin kısıtlı olması nedeniyle uygun olmayacağı gibi, seyir halinde araçtan katılım da yasal olmayacaktır.

Yönetmeliğin 12/(1) fıkrasına göre “*e-Duruşmaya katılan taraf vekilinin kimlik tespiti; güvenli elektronik imza veya mobil imza ile UYAP kayıtları ve benzeri yöntemler kullanılarak mahkemece yapılır.*” Yönetmeliğin 12/(3) fıkrasına göre “*Vekili ile birlikte 11 inci maddenin birinci fıkrasında belirtilen yerlerden e-Duruşmaya katılan tarafın kimlik tespiti, UYAP kayıtları incelenerek veya benzeri yöntemler kullanılarak mahkemece yapılır.*” İlgili düzenlemelerde yer alan “*benzeri yöntemler*” kavramı mahkemeye geniş takdir hakkı tanıyan ve soyut bir kavramdır.

Uygulama Yönetmeliğinin 13/(1) fıkrasına göre mahkeme huzurunda yapılan fiziki duruşma ile e-Duruşmanın yasal sonuçları arasında bir farklılık bulunmamaktadır. Yönetmeliğin 13/(3) fıkrası uyarınca sözel açıklamalar HMK 154. maddede belirlenen şekilde zabıt katibi kanalıyla duruşma tutanağına geçirilecektir. HMK 154/(2) fıkrası tarafların ve ilgililerin sözlü açıklamalarını hâkimin onayıyla doğrudan tutanağa geçirmesine imkân tanımaktadır. Her ne kadar uygulama yönetmeliğinde doğrudan tutanağa geçirmekle ilgili detaylı bilgi yer almamakta ise de e-Duruşmada tarafların veya ilgililerin ifadelerini doğrudan tutanağa geçirmelerinin önünde bir engel bulunmadığı kanaatindeyiz.

Yönetmeliğin 13/(4) fıkrasına göre sulh, kabul ya da feragat içeren işlemler e-Duruşmada sunulmuş olsa dahi sonuç vermeyecek olup, mahkeme tarafından yapılacak fiziki duruşmada ilgili beyanların yeniden açıklanması halinde geçerli olarak sonuçlarını doğuracaktır. e-Duruşmada taraflar feragat, kabul ya da sulhe ilişkin beyanlarının tutanağa geçirilmesini istemişler ancak fiziki duruşmada beyanlar tekrar edilmemiş ise dava dosyasında birbirinden farklı beyanlar yer alacaktır. e-Duruşmada feragat, kabul ya da sulhe ilişkin beyanların ayrıca fiziki duruşmada tekrar edilmesi çelişki olduğu gibi, yapılacak fiziki duruşmada feragat, kabul ve sulhe ilişkin beyanların tekrar edilmemesi halinde sonuçları da belirsizliğini korumaktadır (Orta, 2024, s. 115).

Yönetmeliğin 13/(6) fıkrası taraf ve ilgililerden alınacak imzaların güvenli elektronik imza ile alınmasına cevaz vermektedir. Yönetmeliğin 13/(7) fıkrası ise tüm belgelerin UYAP üzerinden iletilebileceğini düzenlemiştir. UYAP'a entegre olmuş güvenli elektronik ya da mobil imzası bulunmayan veya UYAP'a erişim hakkı olmayan tarafların adalete erişim hakkının zedelenip zedelenmediği konusu tartışmaya açıktır. Bu bağlamda ücretsiz internet erişimi ile bilgisayar, kamera, ses sistemi, yazıcı gibi donanımların e-Duruşmaya katılımın sağlanması amacıyla sınırlı ve ücretsiz olarak devlet tarafından temin edilmesinin, -gelir dağılımı adaletsizliklerine karşı ciddi bir rol oynamasını simgeleyen sosyal devlet kavramı nedeniyle- devletin görevleri arasında olduğunu değerlendirmekteyiz.

Yönetmeliğin 13/(8) ile 13/(9) fıkraları e-Duruşma esnasında yaşanacak teknik sorunlar durumunda izlenecek yol haritasını belirlemiş olup, öncelikle hâkim e-Duruşmayı yeniden başlatacak, aksaklığın devamı halinde ise duruşma sonlandırılacaktır. Teknik sorunlardan kaynaklı olarak e-Duruşmanın icra edilememesi halinde HMK 150. maddesinin birinci fıkrası uygulanamayacaktır. Görüldüğü üzere teknik aksaklıklar olması halinde kanun koyucu dosyanın işlemi kaldırılmasına karar verilmesi şeklindeki yaptırım tercih etmemiştir. Söz konusu düzenleme son derece yerinde olmakla beraber ilgili Yönetmeliğin 17/(1)(a) maddesinde e-Duruşmaya katılanların belirli teknik kriterleri sağlamak zorunda olduğuna dair düzenleme ile kısmen de olsa çelişki yaratabileceğini değerlendirmekteyiz.

### **2.3. e-Duruşma Avantaj ve Dezavantajları**

İçinde e-Duruşmanın da yer aldığı UYAP bilişim sistemi, yargılama sistemine şeffaflık, adalet, doğruluk, etkinlik ve tutarlılık getirdiği gibi, işgücünden ve maliyetten tasarruf sağlamaya ve ayrıca usulsüzlükleri de önlemeye yöneliktir (Acar ve Gürsoy, 2012, s. 121-122). Öyle ki hukuksal hizmet sağlayan avukatların, kuruluşların ve adliyelerin verimliliği ve hızı teknolojik alt yapı sayesinde artmaktadır (Ayaz, 2025, s. 89).

e-Duruşmanın en önemli katma değeri tarafların güvenlik sorunu yaşamadan duruşmaya katılımlarını sağlamasıdır. Tarafları psikolojik yönden rahatlatması bir başka avantajdır. Örneğin çocukların adliye binalarında ve duruşma salonlarında bulunması onları ister istemez psikolojik yönden etkileyebilecektir. Engellilerin konfor alanlarını terk etmek zorunda kalmadan duruşmaya katılmasının mümkün olması da e-Duruşmanın avantajlardan bir diğeridir.

e-Duruşma tarafların daha az masrafla ve daha az zaman kaybı ile yargılamaya dahil olmasını sağlar. Taraflar yol masrafından tasarruf edebilecekleri gibi eğer güvenlik sorunu yaşıyorlarsa güvenlik için harcayacakları masraflardan da tasarruf edebileceklerdir. e-Duruşmanın avantajları arasında dava sürelerinin kısalması, adalet personelinin iş yükünün ve yargı giderlerinin azalması da sayılabilir.

Düşmanlık ve husumet besleyen tarafların duruşma salonunda karşılaştıklarında tartışmaların önlenmesi ile tanıkların baskı altında kalmaksızın daha rahat ifade vermesinin sağlanması e-Duruşma sayesinde mümkün olabilecektir (Mirzayev, 2023, s. 57). Yüz yüze yapılan fiili duruşmalar yanında dijitalleşmenin tüm avantajlarıyla kurgulanan e-Duruşma adil bir yargılamaya da hizmet etmektedir (Arslan, 2023, s. 742). e-Duruşmanın belki en önemli katkısı gerçeğin açığa çıkarılmasına aracılık etme fonksiyonudur (Güzel, 2024, s. 31). Hukuk profesyonellerinin ve uyuşmazlık taraflarının iş yükünü hafifletmek, tüm süreçleri hızlandırmak ve adalete hızlı erişim sağlamak adına e-Duruşma önemli bir potansiyele sahiptir.

e-Duruşmanın bir başka avantajı Covid-19 gibi salgın hastalıkların olduğu dönemde insan sağlığını riske atmamasıdır. Benzer şekilde yaşlı insanların, çocukların ya da tek başına sokağa çıkamayan kişilerin yargıya erişimini de sağlayacaktır. e-Duruşmayı çevre sorunları açısından değerlendirdiğimizde faydalı bir uygulama olduğu sonucuna varabiliriz. Fiziksel seyahatleri azaltacağından bu duruma paralel olarak enerji tasarrufu sağlayıp, karbon ayak izini azaltacaktır. Atık miktarını azaltacağı gibi doğal kaynakların korunmasına da hizmet edecektir. Arşivleme ve dosyalama sisteminde kâğıt ortamından vazgeçilmesi de doğaya yapılan bir diğer katkıdır.

Belirttiğimiz avantajlar e-Duruşmanın olumlu yanları olup, madalyonun öbür tarafına yani olumsuz tarafına da bakmak yerinde olacaktır. Teknoloji altyapısının entegrasyonu, siber güvenlik, maliyet, iletişim, hukuk alanında büyük veri ve güvenlik sorunu gibi birçok olumsuz etkenler içerebilecektir (Ayaz, 2025, s. 98). Teknik sorunlar ve bağlantının kesilmesi gibi konular e-Duruşmanın olumsuz yanları olup, temel ilkeler yönünden e-Duruşmanın sorgulanabilirliğini artıracaktır. Teknolojik zorluklar, teknolojiye bağımlılık ve herkesin eşit derecede gerekli teknik yazılım ile donanıma sahip olmaması e-Duruşmanın olumsuz yanlarıdır. Kişilerin bilgisayarının, akıllı telefonunun, kamera ve mikrofonunun, ayrıca internet erişiminin olması gerekecektir. Yine, güvenli elektronik veya mobil imzanın ve eğer belge gönderilecekse tarayıcının olması aranacaktır. Bu durumda eşitlik ilkesini ve silahların eşitliği ilkesini zedeleyebilecektir. Misal olarak kişinin bulunduğu ortamda internet erişimi mümkün olmayabilir ya da zayıf bir internet erişimi söz konusu olabilir.

Güvenlik açısından önemli bir nokta da e-Duruşmanın girildiği ortamda taraf ya da ilgililere arka planda bir baskı ya da tehdit uygulandığında bu durumun hâkim tarafından tespitinin ve önlenmesinin güçlüğüdür. e-Duruşma sistemi siber saldırıya açık olması gibi teknolojik tabanlı tehditlere de açıktır. Bir taraftan e-Duruşma yargıya güveni artırırken teknik ya da hukuki altyapıya ilişkin sorunlar çıkması halinde yargıya güvensizliği de tetikleyebilecektir. Fiziki duruşmalarda olduğu gibi duruşmaların da kaydedilme ve yayınlanma tehlikesi ve dolayısıyla kişisel verilerin korunması yönünden sıkıntıları her zaman mevcuttur (Arslan, 2024, s. 127).

### 3. MEDENİ USUL HUKUKU İLKELERİ AÇISINDAN e-DURUŞMA USULÜ İLE İLETİŞİM VE YAPAY ZEKÂ ARAÇLARI YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ

#### 3.1. Medeni Usul Hukuku İlkeleri Açısından e-Duruşmanın Değerlendirilmesi

1982 tarihli Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda her Türk vatandaşının Anayasadaki temel hak ve hürriyetlerden eşitlik ve sosyal adalet gereğince yararlanacağı düzenlenmiştir. Kanun önünde eşitlik ilkesini düzenleyen Anayasa 10. maddesi de bu amaca hizmet etmektedir. Anayasanın 36. maddesine göre “*Herkes, meşru vasıta ve yollardan faydalanmak suretiyle yargı mercileri önünde davacı veya davalı olarak iddia ve savunma ile adil yargılanma hakkına sahiptir.*” e-Duruşmayı Anayasal ilkeler açısından değerlendirdiğimizde temel hak ve hürriyetlere genel olarak hizmet ettiğini değerlendirebiliriz. Ancak e-Duruşmanın yargılamanın taraflarına tanınan bir imkân olduğu düşünülürken örneğin internet erişimi olmayan ya da güvenli elektronik imza ile mobil imza imkânı bulunmayan tarafın e-Duruşmaya katılımı ve belge sunumu mümkün olmayacak ve dolayısıyla Anayasa ile güvence altına alınan eşitlik ilkesi ile adalete erişim hakkı bu durumda sorgulanabilecektir.

Hukuk Muhakemelerinde Ses ve Görüntü Nakledilmesi Yoluyla Duruşma İcrası Hakkında Yönetmeliğin 4. maddesinde usul hukukunun temel ilkelerinden olan tasarruf, taraflarca getirilme, taleple bağlılık, aleniyet ve usul ekonomisi ilkeleri, dürüst davranma ve doğruyu söyleme yükümlülüğü, hukuki dinlenilme hakkı, Türk Hukukunun resen uygulanması, hâkimin davayı aydınlatma ödevi ile yargılamanın sevk ve idaresine ilişkin ilkelerin e-Duruşma sırasında dikkate alınacağı düzenlenmiştir. Yönetmeliğin ilgili maddesinde ayrıca ulusal ve uluslararası standartların sağlanması, kişisel verilerin korunması hizmet kalitesinin sağlanması ve bilgi güvenliğinin sağlanması ilkelerinin de e-Duruşma sırasında dikkate alınacak ilkelere olduğu vurgulanmış olup, söz konusu düzenleme son derece yerindedir.

Doğrudanlık ilkesi medeni usul hukukunun en temel ilkelerinden birini teşkil eder. Söz konusu ilke mutlak bir ilke olmayıp, istisnaları mevcuttur. İstinabe, inabe, hâkim değişikliği, tanıklara soru kağıdı gönderilmesi usulü ve nihayet e-Duruşma doğrudanlık ilkesinin istisnaları arasında sayılabilir (Orta, 2024, s. 25). Doğrudanlık ilkesi yönünden e-Duruşmanın değerlendirilmesi konusunda öğretilerde farklı görüşler mevcuttur. e-Duruşmada tarafların rızasının aranmasının doğrudanlık ilkesinin bir gereği olduğu ileri sürülmüştür (Karaosmanoğlu, 2022, s. 90). e-Duruşma sürecinde özellikle tanıklar dinlenirken, doğrudanlık ile adil yargılanma ilkelerinin göz ardı edilmemesi için gereken tedbirlerin yerine getirilmesi yerinde olacaktır (Uluslan, 2022, s. 185-186). Zira teknolojik alt yapının yetersiz olduğu hallerde iletişim kopukluğu ya da verimli bir iletişim kurulamaması nedeniyle doğrudanlık ilkesinin ihlali söz konusu olabilecektir (Güzel, 2024, s. 39).

e-Duruşmada hâkimin fiziksel ortamda yapılan duruşmadan farklı olarak tarafların jest, mimik ve tavırlarının takip etmesi kolay olmayacaktır. Öğretilerde e-Duruşmanın donanıma sahip personel eşliğinde gerçekleşmesinin yanı sıra hâkimlerin vücut dili analizi konusunda çeşitli eğitimler alması önerilmiştir (Ongun ve Beydola, 2023, s. 676). Özellikle duruşmada gerek hâkim ile taraf ve ilgililerin ve gerekse taraflar arasındaki iletişimde duyguların önemi yadsınamaz. Her duygunun altında bir bilgi olacağı varsayımıyla aslında iletişimde duygu analizi yargılamada önemli etkenlerden biri olacaktır. Hâkimin taraf ve ilgililerin duygularını analizi e-Duruşmada imkânsız olmamakla birlikte kolay olmayacaktır. Ayrıca taraflar kendi buldukları ortamdan duruşmaya katılacakları için yargılamanın ciddiyeti yeterince algılanamayabilecektir. Örneğin ofis ortamından e-Duruşmaya katılan taraf ofis ortamının verdiği rahatlık ile daha fazla özgüvenle iddia veya savunmalarını ifade edebilecektir. Hâkim açısından da tarafların tam olarak izlenememesi yanlış kanaate ve dolayısıyla yanlış karara sebebiyet verebilecektir (Orta, 2024, s. 27).

Hukuk Muhakemelerinde Ses ve Görüntü Nakledilmesi Yoluyla Duruşma İcrası Hakkında Yönetmeliğin 5/(2) fıkrasında e-Duruşmada tarafların jest ve mimiklerinin gözlemlenmesi ile duyguların tespit edilmesine olanak sağlanması gerektiği düzenlenmiştir. Ancak kanaatimizce bu durumun temini ve denetimi zor olabilecektir. Zira ilgilinin e-Duruşmaya bağlandığı bilgisayarın hızı, ilgilinin konumu, bulunduğu ortam ve internet hızı gibi dijital ve fiziksel faktörler devreye girmektedir. İlgili Yönetmeliğin 5/(3) fıkrasına göre e-Duruşmada bilgi, belge ve delillerin UYAP bilişim sistemi üzerinden anında iletilebilmesi düzenlenmiş iken, bu nakledilmenin de yine dijital faktörler nedeniyle anında iletimi mümkün olmayabilecek hatta internet erişiminin kesintiye uğraması halinde iletim hiç gerçekleşmeyecektir.

e-Duruşma sisteminin sözlülük ilkesine aykırı olmadığı öğretide genel olarak değerlendirilmektedir (Mirzayev, 2023, s. 74). Hatta teknolojik gelişmelerin sözlülük ilkesi yerine, yazıllık ilkesini daha çok etkilediği ileri sürülmüştür (Güzel, 2024, s. 47). Kanaatimizce e-Duruşmada tarafların duruşma zaptını doğrudan görememesi önemli bir engeldir. Anayasa 141 ve HMK 28. maddesinde düzenlenen aleniyet ilkesi Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 6. maddesinde de yer almaktadır. Aleniyet ilkesi mutlak bir ilke olmayıp, genel ahlak ile kamu güvenliği gerekçesiyle duruşmaların gizli yapılması mümkündür (Orta, 2024, s. 33). e-Duruşmanın aleniyet ilkesini ihlal edip etmediği konusu tartışmalıdır. Duruşmaların herkese açık olması şeklinde özetlenebilecek aleniyet ilkesi dijital uygulamalarda hibrit modeller benimsenerek aşılabilecek konular arasındadır. Benimsenecek hibrit modellerde örneğin hâkimin kamuya açık duruşma salonunda e-Duruşmayı icrası sırasında aynı zamanda salondaki ekranlardan tarafların dışındaki kişilerce de duruşmanın izlenmesi mümkün olabilecektir. Hâkim her hâlükârda duruşma için ayrılan kamuya açık alanda duruşmayı gerçekleştireceği için aleniyet ilkesinin ihlali kanımızca söz konusu olmayacaktır (Güzel, 2024, s. 45). Öğretide aleniyet ilkesi ve e-Duruşma farklı açılardan tartışılmıştır. e-Duruşmanın, üçüncü kişilere duruşma salonunda aktarılması, duruşma alanı dışında ortak mecrada aktarımı, duruşmanın internet kanalıyla, bir link aracılığıyla takibi, canlı yayın yoluyla icrası gibi ihtimaller üzerinde durulmuştur (Hasırcı, 2023, s. 455-457). UYAP bilişim sistemi üzerinden toplantı ve kaynak paylaşım programı kanalıyla duruşmaların icrası da önerilmiştir (Karabel ve Aydemir, 2023, s. 568). Kanaatimizce e-Duruşmanın dijital aleniyet uygulanarak halka açık hale getirilmesi kararı özel hayatın gizliliği ilkesi, kişisel verilerin korunması ve nihayet tasarruf ilkesi yönünden tarafların iradelerine bırakılmalıdır (Arslan, 2023, s. 749).

Hukuki dinlenme hakkı Anayasa'nın 36. maddesi ile HMK 27/(2) maddelerinde düzenlenmiştir. Medeni usul hukuku yönünden hukuki dinlenme hakkının amacı maddi gerçekliğin tespiti, maddi vakıaların aydınlatılması, yargıya güven ile eşitliğin sağlanmasıdır (Mirzayev, 2023, s. 67). Gereken her durumda ve olay nezdinde hâkim ilgililere hukuki dinlenme hakkını kullanma imkânı tanımalıdır (Güzel, 2024, s. 44). Bu durumda e-Duruşma hukuki dinlenme hakkına hizmet eden bir uygulama olacaktır.

Anayasa 141. maddesi ile HMK 30. maddesinde usul ekonomisi ilkesi düzenlenmiştir. e-Duruşmada uzak mesafelerden tarafların mahkeme salonuna gelmesi söz konusu olmayacak ulaşım ile konaklama masrafları, resmi yazışmalar ile posta masrafları gibi yargıyı olumsuz etkileyen unsurlar ortadan kalkabilecektir (Mirzayev, 2023, s. 76). Tasarruf ilkesi HMK 24. maddesinde düzenlenmiş olup e-Duruşma usul ekonomisi ve tasarruf ilkelerinin amaçları ile uyumludur.

Yargılamanın ilkeleri yönünden e-Duruşma sisteminin yaygınlaşması uyuşmazlık taraflarına daha kolay ulaşılmasını ve düşüncelerin daha kolay ifade edilmesini sağlayacaktır (Arslan, 2023, s. 743). Sonuç olarak e-Duruşma konusunda gerekli alt yapının sağlanması halinde doğrudanlık, hukuki dinlenme, adil yargılanma, sözlülük dâhil medeni usul hukuku ilkelerinin daha etkin şekilde korunması mümkün olabilecektir (Arslan, 2023, s. 765).

### 3.2. Etkili İletişim Yönünden e-Duruşmanın Değerlendirilmesi

Toplumsal bir varlık olan insanoğlunun tüm yaşam döngüsünde önemli bir yere sahip olan iletişim sayesinde insanlar günlük yaşamlarında diğer bireylerle birlikte mutlu, huzurlu, başarılı ve doyurucu iletişim kurma ihtiyacını karşılar (Akan, 2021, s. 924-925). İnsanların birbirini doğru anlayamamasından dolayı oluşabilecek zararların telafisinin olmadığı çağımızda iletişimsiz bir dünyada yaşanamayacağı inancı her geçen gün artmaktadır (Ceylan, 1997, s. 83).

Duygular dâhil tüm düşüncelerin çeşitli araç ve usullerle başkalarına aktarılması olarak tanımlanabilen iletişim sözcüğü Latince birlikteliği, ortaklığı ve toplumsallaşmış olmayı ifade eden “*communication*” (Elkatmış ve Ünal, 2014, s. 108) kelimesinden gelmektedir. Yeni gelişmelere, üretilen teknolojilere ve insanın toplumsal kültürel çevresini araştıran antropoloji, psikoloji ve sosyoloji gibi farklı bilim dallarına bağlı olarak iletişim kavramı hakkında farklı tanımların yapılması söz konusudur (Kaya, 2022, s. 5). Yapılan farklı tanımları esas alarak; iletişimin bireyler arasında duygu ve düşüncelerin aktarımı ve açıkça belirtilmesi, anlamların ortak kılınması, mesaj alışverişi ve bir mesajın bir kanal üzerinden alıcıya iletilmesi gibi ortak özelliklerinden (Cevap, 2017, s. 15) ve kişiler arası düşünce, hisler ve duyguların söz, işaret ve yazı aracılığıyla aktarılan bir anlaşma süreci olduğundan (Elkatmış ve Ünal, 2014, s. 109) bahsedebiliriz.

İletişim hayatın her evresinde olduğu gibi, yargılamanın her aşamasında ve yargılamanın her süjesi açısından önemlidir. Yargılama sürecinde tarafların karşılıklı iletişiminin sağlıklı bir yol izlemesi adaletin tecellisinde birebir etkin rol oynar. Çalışma konumuz olan e-Duruşmanın başarılı bir şekilde seyri e-Duruşmaya katılanların birbirini tam ve doğru anlayabilmesi ile bağlantılıdır. Zira etkili iletişimin olmadığı bir süreçte bilgi aktarımı başarılı bir şekilde gerçekleşmeyecektir. Dil becerileri alanında bir çok öğeyi kapsayan iletişim mesajı gönderen ile mesajı alan birim arasında kaynak, mesaj, alıcı, dönüt ve kanal olmak üzere beş temel bileşen üzerinde gerçekleşen kompleks bir süreci içermektedir (Elkatmış ve Ünal, 2014, s. 109). e-Duruşmada söz konusu beş temel bileşenin doğru bir şekilde yönetilmesi gerekecektir. Kişinin konuşma yetisini kazanması ile kullandığı bir tür olan sözlü iletişim (Güllü, 2021, s. 10); telefon görüşmesi, toplantı gibi iletişim süreçlerinde kullanılmakla birlikte, insanlar arasında duyguların, fikirlerin aktarılmasını sağlayan karşılıklı bir etkileşim sürecidir (Uslu, 2023, s. 19). Karşısındaki insanla beden dili kullanarak, farklı jest ve mimiklerle düşüncelerini iletmeye imkân veren sözsüz iletişim, e-Duruşma yönünden sözlü iletişim kadar önemli olmakla beraber, kullanılan teknolojiye bağlı olarak doğru zamanda doğru aktarım olmayabilir. Ayrıca beden dilinin ekran görüntüsü ile sınırlı olduğu dikkate alındığında bu durum da bir olumsuzluktur. Belirtilen nedenlerle e-Duruşmanın, fiziki duruşmaya nazaran iletişim konusunda verimli olmayabileceğini değerlendirmek mümkündür.

### 3.3. Bir Ampirik Araştırma ile e-Duruşmanın Değerlendirilmesi

Çalışmamızın sonuçlarının somut ampirik kanıtlarla ve dolayısıyla doğrulanabilir kanıtlarla karşılaştırılması yönünden Sakarya Barosu'na kayıtlı 25 ila 54 yaş aralığına sahip 30 kişilik bir avukat grubu kanalıyla medeni usul hukuku ilkeleri ve iletişim yönünden e-duruşma sisteminin değerlendirilmesi hakkında yirmi bir adet sorudan oluşan bir anket çalışması yapılmıştır. Katılımcılar vakıf ve devlet üniversitelerinden mezun olan, hukuk mesleğiyle ilgili farklı alanlarda çalışan avukatlardır.

Katılımcılar e-Duruşmaya katılım sağladıkları alanla ilgili sorulara karşılık; adliyeden, evden, ofislerinden ya da arabadan duruşmaya katılım sağladıklarına dair beyanda bulunmuşlardır. Katılımcılar e-Duruşmanın dezavantajları olarak yetersiz internet erişimini, duruşmada anlatılması gereken hususların yeterince izah edilememesini, hâkim ve taraflar arasında göz teması ile beden dili iletişimi problemi olduğunu ifade etmişlerdir. Bir kısım katılımcı e-Duruşmayı samimi bulmadığını ve yargılamanın doğasına aykırı bulduğunu açıklamıştır.

Katılımcıların bir kısmı üç boyutlu iletişimin avantajlarının olduğunu dile getirmiş ve e-Duruşmanın görüntü, ses ve mimikler açısından net olmadığını ifade etmiştir. Katılımcılar e-Duruşmayı tercih etmekle beraber en sık yaşanan sorunun sistemsel arızalar nedeniyle duruşmanın sekteye uğraması ve bunun yarattığı stres olduğunu açıklamışlardır.

Katılımcılar e-Duruşmanın avantajları olarak konforlu olması, zamandan ve yolculuktan tasarruf, mekân özgürlüğü, pratiklik, aynı gün farklı yerlerdeki duruşmalara katılma imkânı, hastalık gibi durumlarda duruşmalara erişim imkânı ile engelli avukatlar için duruşmaya katılım kolaylığı olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ankete katılanların bir bölümü sıkıntılı olan taraflarla temasta bulunmama avantajından bahsetmiş ve e-Duruşmayı esnek bir uygulama olarak değerlendirmiştir.

Katılımcılara hukuk, iletişim ile teknolojinin her geçen gün daha yakın hale gelip gelmediği sorusu yöneltilmiş, katılımcıların tamamı ilgili soruyu olumlu şekilde cevaplamıştır. Katılımcılar ihtiyaçlar doğrultusunda, pratiklik ve esneklik için teknolojinin kaçınılmaz olduğunu, teknoloji geliştikçe hukukun teknolojiden daha fazla istifade etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların tamamı medeni usul hukuku kapsamındaki yargılamada tarafların talebi halinde kamera ve mikrofon dâhil bilgisayar donanım, yazılım desteği ile internet erişim desteğinin olduğu kamusal alanların devlet tarafından temininin gerekli olduğunu beyan etmişlerdir. Katılımcılar e-Duruşma uygulamasının yanı sıra özellikle dava şartı arabuluculuk süreçleri için telekonferans sisteminin daha aktif kullanımı amacıyla devletin ortak bir yazılım sunarak teknolojik yönden destek olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Yüzde yirmi beş oranındaki katılımcı e-Duruşmanın bilgileri aktarmak ve belgeleri sunmak açısından tarafları kısıtladığını beyan etmiştir. Yüzde yirmi oranındaki katılımcı ise e-Duruşmada hâkimin tarafları fiziki duruşma kadar iyi izleyememesinin yanlış kanaate ve dolayısıyla yanlış karara sebebiyet verebileceğinden dolayı endişelerini ifade etmişlerdir. Medeni usul hukuku temel ilkeleri açısından e-Duruşmanın değerlendirilmesi ile ilgili soruya katılımcıların yüzde kırk ikisi olumsuz etkileyebileceğine ilişkin beyanda bulunmuşlardır.

### 3.4. Yapay Zekâ Uygulamalarının ve e-Duruşmanın Yaygınlaşması

Teknolojinin avantaj ve dezavantajlarını bir kenara bırakarak, dengeli bir fikir birliği temin eden teknogerçekçilik, teknolojiyi değerlerimize uygun kullanmamız gerektiğini ileri süren bir görüştür (Kabakçı ve Odabaşı, 2004, s. 19). Çalışmamızın başında incelediğimiz e-Duruşmanın avantaj ve dezavantajlarını bir bütün halinde ele alarak, çağın gerektirdiği ölçüde ve değerlerimize uygun olarak teknolojiden yararlanılması gerektiğini değerlendirmekteyiz. Bu bağlamda öğretilerdeki e-Duruşma sisteminin tahkikat safhası yanında diğer yargılama safhalarında ve kanun yollarında kullanılmasının yerinde bir uygulama olacağına dair görüşe katılmaktayız (Mirzayev, 2023, s. i).

Yapay zekâ, en genel tanımıyla bir algoritmadır yani belli bir problemin çözümünde izlenecek olan yoldur (Mirzayev, 2023, s. 4). Yapay zekâ algoritmaları, gerçek unsurları dijital alanlara taşıyan yazılımsal ihtimallerden oluşur (Mirzayev, 2023, s. 4). Yapay zekâ yaratıcısı bilgisayar bilimi alanında bir uzman olan Amerikalı John McCarthy olup, geçmişi 1956 yılına kadar uzanmaktadır (Mirzayev, 2023, s. 5). Ancak son 5 yıl içinde neredeyse her alanda uygulanır ve sorgulanır olmaya başlamıştır. Günümüzde yapay zekâ uygulamaları ile yaşamın çeşitli aşamalarında karşılaşıyorsak da öylesine sonsuz ve bilinmez bir kavramdır ki öğretilerde “sonu gözükmeyen galaksi” metaforu ile bu sonsuzluk açıklanmıştır (Mirzayev, 2023, s. 6).

Uluslararası hukukta yapılan çalışmalar giderek yoğunlaşsa da kişilik sorunu, sorumluluk hukuku yönü, etik sorunu ve fikri mülkiyet hakları yönünden yapay zekânın durumu halen belirsizliğini korumaktadır. 2017 yılında Avrupa Parlamentosu Hukuk İşleri Komisyonu

Robotik Tavsiye Raporuyla yapay zekâya elektronik kişilik verilmesi önerisinde bulunulmuştur (Mirzayev, 2023, s. 10). 2020 yılında ise Avrupa Parlamentosu'nun “Yapay Zekâ İçin Hukukî Sorumluluk Rejimi” başlıklı ilke kararı mevcuttur (Mirzayev, 2023, s. 11). Avrupa Komisyonu'nun “Yapay Zekâ Hakkında Uyumlaştırılmış Kurallar Getiren ve Bazı Birlik Yasama Tasarruflarını Değiştiren (AB) 2024/1689 sayılı Tüzük de ilgili alanda yapılan çalışmalardandır. Önümüzdeki yıllarda bu alanlardaki hukuki çalışma ve önerilerle sıklıkla karşılaşılacağı değerlendirilmektedir.

Her geçen gün süratle gelişen teknolojinin, hukuki ve idari sisteme nüfuz etmeden, uzağında konumlandırılması ihtimal dâhilinde değildir (Şahin, 2021, s. 56). Sadece içtihatların sınıflandırılması, mevzuatın taranması gibi ara işlerde değil, ses ve görüntü teknolojisi ile mahkemeye erişimden, robot hâkimlere kadar adli sürecin neredeyse tamamının etkilendiği ve dijitalleştiği bir dönem söz konusudur (Öztürk, 2022, s. 129). Bu bağlamda hukuk disiplininde yapay zekâ kullanımında insan odaklı bir sistemin geliştirilmesi faydalı olacaktır (Ayaz, 2025, s. 101). Yapay zekânın taraflara, kaynaklara ve delillere erişime yardımcı olması ancak karar verme aşamasında müdahaleci olmayacak şekilde algoritmaya geliştirilmesi önerisi öğretide dile getirilmiştir (Efe, 2022, s. 113). Bilişim teknolojisinden yararlanılarak ardışık duruşma sisteminin terk edilmesi şeklinde yeni bir duruşma sistemi önerisi de mevcuttur (Mıdık, 2022, s. 74 vd.). Sanal duruşmalarda yüz okuma tekniğiyle tarafların doğru konuşup konuşmadığını yüzdeler oranla hâkimin bilgisine sunmak ve hâkime sorulabilecek mantıklı soruları tespit etmek de önerilerden bazılarıdır (Efe, 2022, s. 115). e-Duruşma sayesinde yargılama hızlanabilecek, önümüzdeki süreçte yapay zekâ yargılamanın tüm aşamalarında hâkime destek olabilecektir (Güzel, 2024, s. 117). Sonuç olarak yapay zekâ, hukuk süreçleri ile ofis uygulamalarında karmaşık işlerin üstesinden gelmeye aday bir asistan olup, bu duruma duyarsız kalanları ciddi riskler beklediği tartışmasıdır (Efe, 2022, s. 92).

#### 4. SONUÇ

Medeni usul hukukunda duruşmalar önemli bir yargılama kesitidir. Duruşmalarda yüz yüzelik ilkesinin her zaman kural olması düşünülmemelidir. Süratle gelişen teknolojiye uygun olarak duruşmaların çağa uygun hale getirilmesi ve sanal duruşmalara dönüştürülmesi bir kısım riskler barındırmakla birlikte, temel ilkelere uyumlu kılınabilirse adil yargılanma hakkı ve adalete hızlı erişimi sağlayacak ana faktörlerden biri olacaktır.

Uyuşmazlık taraflarının ve ilgililerin talebi halinde kamera ve mikrofon dâhil bilgisayar ve internet erişim desteğinin olduğu kamusal alanların temin edilmesi bir ideal olmakla birlikte, adalete erişim ve eşitlik ilkesi nedeniyle önemli olduğunu değerlendirmekteyiz. Ayrıca devletin veri güvenliği kapsamında tüm önlemleri de alması gerekmektedir. Yaşlı ve hastalar ile suça sürüklenen çocukların ya da şiddet mağdurlarının adliye binasına gelmesi güvenlik açısından da bir kısım sakıncalar içerebilmektedir. O nedenle korunması gereken bu zayıf taraflar için e-Duruşmanın işlevselliğini artıracak yasal düzenlemelerin de yapılması yerinde olacaktır.

e-Duruşmanın gerek iletişim gerekse adalete erişim yönünden faydaları dikkate alındığında e-Duruşmayı destekleyici düzenlemelerin artırılması sosyal bir ihtiyaç ve aynı zamanda bir yasal zorunluluktur. Zira yaşamın tüm döngüsünde olduğu gibi yargısal faaliyetlerde de teknoloji etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Adliye binalarına ve barolara e-Duruşmalar için uygun salonların açılması ile internet tabanlı mahkemelerin kurulması yerinde adımlar olacaktır. Modern hayatın gerekleri olarak internetsiz, bilgisayarsız bir yaşam düşünülmemekle beraber, ülkedeki ve hatta dünyadaki herkesin bu imkânlarla eşit olarak ve masrafsız olarak erişiminin aynı olmadığı gerçeği de yadsınmamalıdır. Diğer taraftan e-Duruşmada teknik ve hukuki sorunların yaşanması kaçınılmazdır. İlgili sorunların tespiti ve ivedi olarak çözümü bir taraftan sağlanmaya çalışırken, teknik sorunların ispat külfeti ve kusuru taraflara yüklenmemelidir. e-

Duruşmalarda yaşanan sorunların köklü bir çözümü planlanırken anayasal ilkeler ile medeni usul hukuku ilkelerinin dikkate alınması yerinde olacaktır.

Türkiye'de uyuşmazlıkların barışçıl çözümüne yönelik devletin genel politikası olarak birçok uyuşmazlık alanı dava şartı yani zorunlu arabuluculuk sürecine dâhil olmuştur. Yargılamanın bir başlangıç evresi olarak da nitelendirilebilecek dava şartı arabuluculuk için UYAP'a entegre telekonferans sistemlerinin temininde devletin desteği arabuluculuk uygulamalarını daha etkin kılacak ve yargılamanın ağır yükünün hafifletilmesine hizmet edecektir.

Yapay zekâ günümüzde sağlık sektöründen otomotiv sektörüne, hukuktan eğitime kadar farklı disiplinlerin odak noktası haline gelmeye başlamıştır. Yapay zekânın gelecekte mahkeme salonlarında etkin kullanımı hayal değildir. Şu bir gerçektir ki önümüzdeki süreçte yapay zekâ ile ilgili teknolojik çalışmaların hızlanması kadar hukuki altyapı çalışmaları da yoğunlaşacaktır. Medeni yargılamanın her alanına dijital teknolojilerin entegrasyonu kaçınılmazdır. Yapay zekâ destekli sesli asistanlar, dijital yargılama sistemleri, hukuk metinleri analizleri, farklı yazılım uygulamaları olan yapay zekâ tabanlı chatbotlar, hukuki karar destek sistemleri ve hukuki risk yönetimi gelecek yıllarda sıklıkla tartışacağımız konular arasındadır. Adaletin sağlanması karmaşık bir dizi etik ve duygusal değerlendirmeyi içerdiğinden hassas bir görevdir. Nispeten daha ikincil alanlar olan süreç takibi, hatırlatma, belgelerin oluşturulması gibi alanlarda yapay zekânın kullanılması planlanırken dahi büyük bir titizliğin ve hassasiyetin gösterilmesi gerekecektir. e-Duruşma özelinden değerlendirdiğimizde gerekli fizibilite çalışmaları yapılarak bir proje olarak e-Duruşmanın tüm yönleriyle etkinliğinin artırılması -medeni usul hukuku ilkelerinin ihlal edilmemesi şartıyla- yargılama işlemlerine katkı sağlayacaktır.

## 5. KAYNAKLAR

Acar S. ve Gürsoy H. (2012). Türkiye mahkemelerinde sesli görüntülü kayıt ve video konferans sistemi uygulamasına geçiş: Ceza mahkemeleri örneği. *Ankara Barosu Dergisi*, (4), 111-137.

Akan Y. (2021). İnsan ilişkileri ve iletişim dersinin üniversite öğrencilerinin iletişim ve problem çözme beceri düzeylerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 923-938. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.774264>

Arslan A. S. (2023). Ses ve görüntü nakli yolu ile duruşma ve uygulamasının değerlendirilmesi. *Adalet Dergisi*, (71), 739-767. <https://doi.org/10.57083/adaletdergisi.1391746>

Arslan A. S. (2024). Kişisel verilerin korunması kapsamında hukuk mahkemelerinde duruşmanın kayıt ve yayın yasağı. *Kırıkkale Medeni Hukuk Dergisi*, 1(1), 123-136. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mhd/issue/82831/1423947>

Ayaz S. (2025). Yapay zekânın hukuk alanındaki uygulamaları ve hukuk alanında kullanılmasının olası sonuçları. *Sakarya Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 13(1), 80-108, <https://doi.org/10.56701/shd.1566441>

Cevap S. D. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin benlik saygıları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Eskil örneği)* (Tez No. 481282) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ceylan A. (1997). Etkili iletişim geliştirmede aktif dinlemenin önemi. *Öneri Dergisi*, 2(7), 83-88. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.682205>

Efe A. (2022). Yargısal ve hukuki süreçlerde yapay zekâ kullanan araçlar üzerine bir araştırma. *Bilgi Yönetimi Dergisi*, 5(1), 92-117. <https://doi.org/10.33721/by.971873>

Elkatmış M. ve Ünal E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeylerine yönelik bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 107-122.

- Güllü B. (2021). *Çocuk edebiyatında etkili iletişim* (Tez No. 687557) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güzel F. (2024). *Medeni usul hukukunda ses ve görüntünün nakledilmesi yoluyla duruşma icrası (e-duruşma)* (Tez No. 870378) [Yüksek lisans tezi, Çankaya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hasırcı H. (2023). Medeni yargılama hukukunda elektronik duruşmalarda aleniyetin sağlanması. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 14(56), 449-464. <https://doi.org/10.54049/taad.1374517>
- Kabakçı I. ve Odabaşı H. F. (2004). Teknolojiyi kullanmak ve teknogerçekçi olabilmek. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 19-28. <https://hdl.handle.net/11421/477>
- Karabel G. ve Aydemir D. (2023). Medeni usul hukukunda yargılamanın hızlandırılması ve adalete erişim hakkı bakımından çevrimiçi yargılama ve yapay zekânın kullanımı. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 29(1), 530-573. <https://doi.org/10.33433/maruhad.1263609>
- Karaosmanoğlu G. V. (2022). Ses ve görüntü nakli yoluyla duruşma yapılmasına ilişkin olarak 7251 Sayılı Kanun'la yapılan değişikliklerin doğrudanlık ilkesi kapsamında değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 8(1), 71-92. <https://doi.org/10.54699/andhd.1039509>
- Kaya İ. (2022). *Çalışanların etkili iletişim becerilerinin kişiler arası problem çözme davranışlarına etkisi* (Tez No. 728479) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kovar S. N. (2019). *Türkiye'de Ses ve Görüntü Bilişim Sisteminin (SEGBİS) hukuksal yargılama sürecine etkisi* (Tez No. 614603) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Mıdık B. (2022). Teknolojik gelişmeler ışığında hukuk yargılamasını yeniden düşünmek: Otomasyondan köklü dönüşüme. *Kocaeli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 13(25/26), 63-104.
- Mirzayev A. (2023). *Medeni yargılamada e-duruşma* (Tez No. 794821) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ongun S. T. ve Beydola A. (2023). Medeni usul hukuku ilkeleri kapsamında çevrimiçi duruşmaların değerlendirilmesi - yabancı ülkelerdeki uygulamalar ve düzenlemeler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 6(2), 665-704. <https://doi.org/10.51120/NEUHFD.2023.96>
- Orta T. (2024). *Medeni yargıda e-duruşma uygulaması* (Tez No. 847729) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk B. A. (2022). Dijital çağda hukukçuların sahip olması gereken yeteneklerin sistematik olarak incelenmesi. *FSM Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1), 128-138. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fsmbd/issue/72773/1148315>
- Şahin S. (2021). Teknik-teknolojik olanın dünü- bugünü ve geleceğin toplum 5.0'ı. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, (4), 55-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dusuncevetoplum/issue/63163/906857>
- Uluslan B. (2022). Medeni yargılama hukukunda tanığın e-duruşma ile dinlenilmesi ve kişisel verilerin korunması: Alman hukukuyla karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 35(163), 155-189.

Uslu G. B. (2023). *Yoğun bakım ünitelerinde çalışan hemşirelerin hasta teslim sürecindeki algılamaları ve etkili iletişim becerilerinin belirlenmesi* (Tez No. 830231) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

**Makale Geliş Tarihi**

21.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**ŞÖHRET DOĞRUYOL SAĞBAŞ'IN ÇOCUK KİTAPLARININ ÇOCUK  
EDEBİYATININ TEMEL ÖGELERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ**ANALYZING ŞÖHRET DOĞRUYOL SAĞBAŞ'S CHILDREN'S BOOKS IN TERMS OF  
THE BASIC ELEMENTS OF CHILDREN'S LITERATURE**Musa DEMİR<sup>1</sup>, Mersiye YILMAZ ASLAN<sup>2</sup>**<sup>1</sup>Doç.Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, 0000-0001-7805-4998<sup>2</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, 0000-0002-4196-5808**Özet**

Çocuk edebiyatı; çocukların bulunduğu gelişim dönemlerine uygun bir şekilde onlara perspektif alma, içinde bulunduğu toplumun evrensel, millî değerleri içselleştirmek ve temel dil becerilerine katkı sağlamak için ortaya koyulmuş eserlerin oluşturduğu bir alandır. Bu çerçevede üretilen hiçbir eser çocuktan bağımsız düşünülemez ve çocuğa uygun olarak ortaya koyulmalıdır. Bu çalışmanın amacı da Şöhret Doğruyol Sağbaş'ın çocuklara yönelik yazdığı çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından incelenmesidir. Çocuk edebiyatının temel öğeleri dış yapı özellikleri; büyüklük, kâğıt, kapak-cilt, sayfa düzeni, harfler, iç yapı özellikleri; karakter, konu, ileti, dil ve anlatım ve temel eğitim ilkeleri altında üç aşamada incelenebilir (Sever vd. 2007). Çalışma, nitel bir araştırmanın ürünü olup tarama modeline göre yürütülmüştür. Ütopyaya Yolculuk, Distopyaya Yolculuk, Androtopyaya Yolculuk, Tuhaf Bilimler Akademisi ve Tuhaf Bilimler Akademisi II eserleri incelenmiştir. Bulguların analiz edilme noktasında betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Netice olarak eserlerin dış ve iç yapı özellikleri (boyut, kâğıt türü, kapak-cilt, sayfa düzeni, harfler ve resim) çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken temel öğelere uygun niteliktedir. Görseller açısından bakıldığında kullanılan görsellerin içerikle uygun olduğu saptanmıştır. Eserlerde üstünde durulan konu, verilmek istenilen mesajı karşılamakla birlikte çocukların gelişimini olumsuz yönde etki edecek şekilde verilmemiştir. Bununla birlikte hitap ettiği kitlenin söz varlığını zenginleştirecek niteliktedir. Son olarak dil ve anlatım açısından değerlendirildiğinde eserlerde çocukların okuduklarını anlamasını, zihinde yapılandırma süreçlerini zorlaştıracak bir tutum söz konusu değildir. Bunların yanı sıra eserlerin sonunda yer alan ve konularla bağlantılı oluşturulmuş tiyatro metinleri, bestelenmiş şarkılar çocukların farklı yönlerdeki gelişimleri için Türkçe dersi kapsamında kullanılabilir.

**Anahtar kelimeler:** Çocuk edebiyatı, Şöhret Doğruyol Sağbaş, çocuk hikâyeleri**Abstract**

Children's literature is a field of works created to provide children with a perspective in accordance with their developmental periods, to internalize the universal and national values of the society in which they live, and to contribute to their basic language skills. No work produced within this framework can be considered independent from the child and should be put forward in accordance with the child. The aim of this study is to analyze Şöhret Doğruyol Sağbaş's children's books written for children in terms of the basic elements of children's literature. The basic elements of children's literature can be analyzed in three stages: external structure

features; size, paper, cover-skin, page layout, letters, internal structure features; character, subject, message, language and expression and basic educational principles (Sever et al. 2007). The study is the product of a qualitative research and was conducted according to the survey model. Translated with DeepL.com (free version) The works Journey to Utopia, Journey to Dystopia, Journey to Androtopia, Academy of Weird Sciences and Academy of Weird Sciences II were analyzed. At the point of analyzing the findings, descriptive analysis method was preferred. As a result, the external and internal structure features of the works (size, paper type, cover-binding, page layout, letters and pictures) are in accordance with the basic elements that should be found in children's literature works. In terms of visuals, it was determined that the visuals used were appropriate with the content. The subject matter emphasized in the works meets the intended message and is not given in a way that negatively affects children's development. In addition, it has the quality to enrich the vocabulary of the audience it addresses. Finally, when evaluated in terms of language and expression, there is no attitude in the works that would make it difficult for children to understand what they read and to construct in their minds. In addition to these, the theater texts and composed songs at the end of the works, which are related to the subjects, can be used within the scope of Turkish lessons for the development of children in different aspects.

**Keywords:** Children's literature, Şöhret Doğruyol Sağbaş, children's stories.

## 1. GİRİŞ

Çocuk; yetişkinlerden farklı, dünyayı keşfetme arzusuyla dolu, hep gözlemleyen, gözlemlerini sorgulayan, hayaller kuran ve yaşam enerjisiyle dolu, ön yargısız, fazlasıyla dürüst ve masum küçük bir insandır. Dünyayı kendi aynasının süzgecinden gören bu küçük insanın, dünyayı tanımasını, sorularına cevaplar bulmasını sağlayacak en önemli vasıta kitaplardır. Kitaplar geçmişten günümüze çocukların bilişsel, duyuşsal ve dil gelişimlerinde, hayal gücünü zenginleştirmede en etkili edebî unsurlardır. Çocuk kitapları çocuk okuyucunun çevresini, yer aldığı toplumu, içine doğduğu kültürü tanımasını, ona uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Nitelikli yazılmış olan çocuk edebiyatı kitapları bu bakımdan önem arz etmektedir. Çocuk edebiyatı çocuk ve edebiyat kavramlarının oluşturduğu bir bütündür. Çocuk Türkçe sözlükte bebeklik çağı ile ergenlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insan olarak tanımlanmaktadır (TDK Sözlük,1974). Edebiyat ise dil aracılığıyla aktarılan sözlü ya da yazılı olarak olay, duygu ve düşlerin ele alındığı sanat olarak ifade edilmektedir (TDK Sözlük,2005). Alan yazın taraması sonucunda elde edilen tanımlarda çocuk edebiyatının sanatsal yönüne değinildiği görülmüştür. Çocuk edebiyatı; çocuk okuyucunun yaş düzeyine uygun, ilgi ve isteklerine yönelik, hayal gücünü geliştirebilen, onlara dünyayı eğlenerek öğretebilecek aynı zamanda dil gelişimine, sosyal ve duygusal öğrenme yetisini destekleyecek, estetik duyarlılık kazandıracak metin ve görseller içeren edebî bir türdür. Sever'e (2015) göre çocuk edebiyatı, ilk çocukluk döneminden itibaren ergenlik dönemini de kapsayan, çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimini dikkate alan ve gelişimine katkı sağlayan, beğenilerinin şekillenmesine olumlu katkılar sunan yapıtlar olarak ifade edilmektedir. Çocuk edebiyatı çerçevesinde çocuk okuyucu için kaleme alınan eserlerin oluşturulurken dikkat edilmesi gereken en önemli kriterlerden biri çocuğa görelilik ilkesidir. Çocuğa görelilik, çocuk edebiyatı alanında yazılmış olan eserlerinin, çocuğun gelişimsel dönemine uygun olarak duygusal, zihinsel, dil gelişimi ve toplumsal açıdan titizlikle hazırlanması şeklinde ifade edilebilir (Şirin, 2000). Bu hususta kaliteli çocuk edebiyatı eserleri çocuk okuyucunun hayatı anlamlandırmasında çocuklara en büyük katkıyı sağlamaktadır. Çocuk edebiyatının temel öğeleri dış yapı özellikleri; büyüklük, kâğıt, kapak-cilt, sayfa düzeni, harfler, iç yapı özellikleri; karakter, konu, ileti, dil ve anlatım ve temel eğitim ilkeleri altında üç aşamada incelenebilir (Sever vd. 2007). Ülkemizde çocuk edebiyatı alanında çok sayıda eser verilmektedir. Bu çalışmada da son dönem ivme kazanan

çocuk edebiyatı yazarlarımızdan Şöhret Doğruyol Sağbaşı'nın 2024 yılı öncesinde çocuklar için tek yazar olarak yazmış olduğu kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

### 1.1. Kuramsal Çerçeve

Çocuklar henüz anne karnındayken kitaplarla tanıştırılmalı, doğum sonrası ve ileriki dönemlerde de uygun seviyede ve boyutta kitaplarla buluşturulmalıdır.

Kitapların boyutları çocukların yaş düzeyine göre farklı boyutlarda olmalıdır. Kitabın boyutu çocuğun kavrayabileceği ve taşıyabileceği boyutta olmalıdır. Okul öncesi yaş düzeyinde olan çocuklar için kaleme alınan kitaplar farklı boyut ve biçimlerde kitaplar olabilir. 16x23 cm ideal boyut olarak görülmekte ve bu boyut iki kucak genişliği şeklinde ifade edilebilmektedir (Turla, 2015).

Çocuk okuyucu için hazırlanan kitaplarda kullanılan kâğıt cinsi de oldukça önemlidir. Kâğıtlar sağlam ve mat renkli olmalıdır. Çocuk okurun, kitabını uzun müddet muhafaza edip kullanabilmesi bakımından kitap basımında kolaylıkla deforme olabilecek, yırtılabilecek dayanıksız kâğıtlar tercih edilmemelidir. Kitap basımında birinci hamur kâğıt veyahut ikinci hamur kâğıtlar kullanılmalıdır (Sarıyüce, 2012).

Çocuk okuyucu için hazırlanmış olan kitabın kapağı neredeyse içerik kadar önem taşımaktadır. Çocuk okuyucuyu esere çeken neredeyse eserin kapağıdır. Çocuk, estetik olarak dikkatini çekmeyen bir kapaktan dolayı kitaba karşı olumsuz duygular besleyebilirken; bir kitabın kapağı ilgisini çektiğinde kitaba karşı olumlu bir tutum geliştirebilir (Yılmaz, 2016).

Bir kitapta yer alan yazı, görsel, sayı gibi öğeler sayfa düzenini oluşturmaktadır (Sever vd. 2007). Eseri oluşturan bu unsurlar bir bütündür ve uyum içinde olmalı. Kitabın sayfa sayısı çocuğun gelişim düzeyine uygun olmalıdır. Metin ve metne ait görseller aynı sayfa içerisinde yer almalı; satır boşlukları, sayfa kenar boşlukları çok yer kaplamamalıdır.

Çocuklar için yazılmış eserlerde harflerin büyüklüğü de önem taşımaktadır. Harfler çocukların yaş düzeyine uygun, çocuğun okumakta zorlanmayacağı boyutta olmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanmış olan taslak ders kitabı ve elektronik içeriklerin incelenmesine ilişkin yönergede ilkökul 1'inci sınıflar için yirmi, 2'nci sınıflar için on sekiz, 3'üncü sınıflar için on dört, 4'üncü sınıflar için on iki, ortaokul 5'inci sınıflar için on bir, daha üst sınıflar için ise on puntodan daha küçük puntoda harfler kullanılmamalıdır (MEB,2023).

Çocuk kitaplarında resimlerin kitaplarda belirli görevleri vardır ve bunlar: metnin kolay anlaşılmasını sağlama, metni tamamlama ve metni çocuk okuyucunun beğenisini kazanacak şekilde süslemedir (Yılmaz, 2016). Metnin kolay anlaşılmasına yardımcı olan görseller anlatımı somutlaştırırken, metni tamamlama amacıyla kullanılan görseller yazıyla ifade edilmesi, aktarılması zor olan konuların görsellerle anlatılmasına destekleyicidir ve süsleme amacıyla kullanılan görseller ise kitabı daha çekici hâle getirmek için kullanılmaktadır (Yılmaz, 2016). Bu sebeple çocuk okuyucu için kaleme alınan eserlerde görsel seçiminde dikkat edilmeli ve görsel kullanım amacına uygun olarak seçilmeli, amacına uygun olarak kullanılmalıdır.

Çocuk kitaplarında yer alan yer alan kahramanlar ve karakterler çocuğun kendisiyle özdeşleşebileceği karakterler olmalıdır. Eserde ele alınan kahraman ve karakterler çocuk okuyucu için rol model olabileceği için kahraman ve karakter seçiminde dikkatli olunmalıdır. Yazarın betimlediği karakterlerin gerçek hayatla ilişkili olması çocuğa gerçeği yansıtacak ve böylelikle çocuk kitaptaki karakterle özdeşim kurup bütünleşecektir (Karatay, 2011).

Karakterler özelliklerine göre okura tanıtılması bakımından kapalı ve açık karakter, olayların gelişimi boyunca ise herhangi bir değişim gösterip göstermediğine göre devingen ve durağan

karakter olmak üzere ayrılabilir. Okura, özellikleri ayrıntıya inilmeden tanıtılan ve okurun tam olarak tanımadığı karakterler kapalı karakterlerdir. Kapalı karakterlerin, çocuk okura yaşam gerçekliğini tanıtmadaki katkıları daha azdır. Bunun yanı sıra okura birçok özelliği ile tanıtılan yani okurun her yönüyle iyi bildiği karakterler ise açık karakterlerdir. Yazar, iletmek istediği asıl duygu ve düşünceleri bu karakterler ile okuyucuya aktarabilir. Durağan karakterler öyküde herhangi bir değişim göstermeyen karakterlerdir. Devingen karakterler ise süreçte değişim gösteren yeni kişisel değer ve davranışlar edinen karakterlerdir. Devingen karakterlerin yaşadığı değişimin olumlu yönde ve inandırıcı olması çocuğun karakterle özdeşim sürecini desteklediği bilinmektedir (Sever, 2015).

Çocuk okuyucular için yazılan eserler yetişkinler için yazılan eserlerden farklı olarak konu seçiminde dikkatli olunması gereken eserlerdir. Çocuk kitaplarında her konuya yer verilemez. Ele alınan konu çocuk okuyucunun yaşına, gelişim düzeyine uygun olmalı; ilgisini çekebilecek ve çocuk okuyucuya insanî ve ahlâkî değerleri kazandırabilecek konulardan seçilmelidir. Çocuk kitaplarında yer alan konular, eğlendirici, öğretici, dinlendirici nitelikte olmalı ve hızla gelişen hareket unsuru içermelidir. Konular evrensel insani ve ahlaki değerlere, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak seçilmelidir. Kavramlar, renkler, şekiller, aile, sayılar, meslekler, hayvanlar, oyunlar, bilişim ve teknoloji alanındaki her türlü araç-gereç çocuk kitaplarına konu olabilir (Karatay, 2011).

Çakır'a (2013) göre ileti, yazarın yapıtta ortaya koyduğu özel yargı ve ulaşılmamasını istediği ortak sonuçtur. Çocuk kitaplarında çocuk okuyucuya doğru davranışlar kazandıracak doğruluk, dürüstlük, sevgi, iyilik gibi konular ele alınmalıdır.

Çocuk okurda dil sevgisi, dil bilinci ve dil duyarlılığı oluşturmak çocuk kitaplarının en önemli işlevlerinden biridir (Aslan, 2006). Çocuk kitaplarında hitap edilen kitle çocuklar olduğu için eserin dili sade ve anlaşılır olmalıdır. Konuşma dilinde kullanılmayan yahut dilimize henüz yerleşmemiş yabancı kelimeler kullanılmamalıdır. Çocuk okuyucunun yaş ve gelişim düzeyi dolayısıyla anlamını bilmediği kelimelere yer verilmişse bu kelimelerin anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin edebileceği türde olmasına dikkat edilmeli bu şekilde kelime hazinesini geliştirmesi de sağlanmalıdır. Ayrıca eserlerde ikilemelere, deyimlere ve atasözlerine de sıkça yer verilmeli, çocuk okuyucu dilimizin zenginlikleriyle tanıştırılmalıdır.

Sever (2006), çocuk kitaplarının biçimsel ve içerik özelliklerinin birbirini bütünlemesinin yanı sıra bazı eğitim ilkelerini de kuşatmasının, kitabı çocuk edebiyatı yapıtına dönüştüren bir özellik olduğunu belirtmektedir. Çocuk kitapları hem edebî hem de eğitsel ilkeleri taşımalı, çocuk okuyucunun değerleri sezinleyip içselleştirmesini sağlamalıdır. Bu doğrultuda Şöhret Doğruyol Sağbaş'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından incelenmesi bu çalışmanın asıl amacıdır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olaylara ilişkin bilgi içeren yazılı kaynakların analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

### 2.2.Araştırma Nesnesi/Örneklem

Çalışma kapsamında Şöhret Doğruyol Sağbaş'ın 2024 yılı öncesinde tek yazar olarak yazmış olduğu eserler arasından random olarak seçilen Ütopya Yolculuk, Distopyaya Yolculuk, Androtopya Yolculuk, Tuhaf Bilimler Akademisi, Tuhaf Bilimler Akademisi II Genom eserleri incelenmiştir.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada elde edilen veriler, Sever vd. (2007) “İlköğretimde Çocuk Edebiyatı” adlı kitapta yer alan “Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Temel Özellikler” bölümü ve Sever’in (2015) “Çocuk ve Edebiyat” adlı kitabında yer alan “Çocuk Edebiyatının Temel Öğeleri” bölümünde belirlenen kavramsal çerçeveye göre değerlendirilmiştir. Kitaplar dış yapı özellikleri, iç yapı özellikleri ve temel eğitim ilkeleri göz önüne alınarak betimsel analizle incelenmiştir. Bu analiz türünde doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

### 3. BULGULAR

#### 3.1.Şöhret Doğruyol Sağbaş’ın Çocuk Kitaplarının Dış Yapı Özellikleri Bakımından İncelenmesi

Bu bölümde, Şöhret Doğruyol Sağbaş’ın 2024 yılı öncesinde tek yazar olarak kaleme aldığı çocuk kitapları arasından random olarak seçilen beş eser (Ütopyaya Yolculuk, Distopyaya Yolculuk, Androtopyaya Yolculuk, Tuhaf Bilimler Akademisi ve Tuhaf Bilimler Akademisi II) dış yapı özellikleri bakımından incelenmiştir. İncelemeler sonucu elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda belirtilmiş ve açıklamalara yer verilmiştir.

**Tablo 1**

Kitapların boyutlarına göre dağılımı

Boyut	f	%
Küçük (12×15 cm)	0	0
Orta (16×22 cm)	5	100
Büyük ( 22 cm +)	0	0
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

401

Şöhret Doğruyol Sağbaş’ın 2024 yılı öncesinde tek yazar olarak kaleme aldığı ve random olarak seçilen çocuk kitaplarının tamamı (13,5×21cm) boyutundadır. Bu boyut roman, hikâye gibi eserlerde en çok tercih edilen boyuttur. Tablo 1’deki verilere bakıldığında incelenen eserlerin tamamı (%100) orta boyutlu olarak kabul edilebilir. Eserlerin orta boyutta olması çocuk okuyucu açısından taşınmada, okumada, kitaplık düzeni oluşturmada okuyucuya kolaylık sağlar niteliktedir. Bu bakımdan çocuk edebiyatı eserlerinin taşınması gereken temel öğelere uygunluk göstermektedir.

**Tablo 2**

Kitapların kâğıtların özelliğine göre dağılımı

Kâğıt	f	%
1.Hamur Kâğıt	0	0
2.Hamur Kâğıt	5	100
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Tablo 2'ye bakıldığında incelenen 5 eserin (%100) tamamının basımında 2.hamur kâğıt kullanıldığı görülmüştür. Kullanılan kâğıt kitap basımlarında en çok tercih edilen kâğıt türlerindedir. Kullanılan kâğıdın türü göz yormamakta ve okuyucunun kitabı uzun süre kullanmasına imkân vermektedir.

### Tablo 3

Kitapların cilt tipine göre dağılımı

Cilt Tipi	f	%
Ciltli	2	40
Ciltsiz	3	60
Toplam	5	100

Tablo 3'e bakıldığında incelenen eserlerden 3'ünde (%60) karton kapak kullanılırken, 2'sinde (60) ise sırt kısmı tutkalla yapııştırılmış dikişli cilt kullanılmıştır. Her iki cilt türü de çocuk okuyucunun eseri uzun yıllar muhafaza edebilmesine imkân tanımaktadır. Bu bakımdan çocuk edebiyatı eserlerinin taşınması gereken temel öğelere uygunluk göstermektedir.

İncelenen eserlerin sayfa düzenleri ele alındığında sayfa kenar boşlukları, metin ve resimlerin oranı, çocuk edebiyatı kitaplarında bulunması gereken temel öğelere uygun şekilde birbiriyile uyumludur. Resimler ve metin uyumludur, iç içe geçmemiştir. Kitaplarda yer alan sayfa düzenine ilişkin görsel örnekleri aşağıda verilmiştir.

402



rı ise bir saç tasarımcısının elinden çıkmış gibi... Yanlışlıkla olsa da iyi ki gelmişim buraya! Ben de burada tıpkı Kitap gibi, kendime çok havalı bir tarz yaratabilirim. Süper!  
 "Mavi, yolumuz uzun. İstersen önce bir şeyler yiyelim. Aç mısın?"  
 Kitap'ın bu sorusuyla tekrar onu duymaya başlıyorum. Sonunda beklediğim soru geldi. Açlıktan göbeğim içine çöktü neredeyse. Ama Kitap'ın aklına şimdiye kadar yemek yemenin gelmemesi çok normal, sonuçta kızcağız çok zayıf. Sahiden, bu kız neyle besleniyor, çok merak ediyorum. Acaba ne yiyeceğiz? Buranın hamburgerleri nasıldır ki? Şimdi den ağzımın suyu akıyor.  
 "Mavi, sesin çıkmıyor, daldın gitin yine. Acıkmadın mı yoksa?"  
 "Hayır hayır! Evet evet... Acıkım elbette. Hem de nasıl..."

**Kaynak:** Doğruyol Sağbaşı, Şöhret (2019) ; Ütopya Yolculuk, Epsilon Yayınevi, İstanbul, s.45.



şında kalmış bu basit bisiklet istasyonunda balık bulunması, gerçekten de şaşılacak şey. Acaba buradaki denizlerde deniz canlıları barınabiliyor mu? Yoksa buradaki balıklar da bizde olduğu gibi, sadece özel havuzlarda mı yetiştiriliyor?

Kitap elinde kasklar, eldivenler ve dizliklerle dönüyor. Meğer kafamı ölçme sebebi bana uygun bedende kask seçebilmek içinmiş. Ne kadar da safım. Yola çıkmaya artık hazır olduğumuzu söylüyor. Ekipmanlarımızı takarak bisiklet istasyonundan ayrılıyor.

Ne kadar da değişik bir yol böyle... Asfalt bile değil. Topraktan... Kitap'a Tasarım Şehri'ne giden başka yol olup olmadığını soruyorum.

"Hayır Mavi. Tasarım Şehri'ne ve diğer şehirlere gitmek

**Kaynak:** Doğruyol Sağbaşı, Şöhret (2019) ; Ütopyaya Yolculuk, Epsilon Yayınevi, İstanbul, s.63.

**Tablo 4**

Harflerin boyutu ve yaş düzeyine göre dağılımı

Düzye	Boyut	f	%
6 yaş	20	0	0
7-9 yaş	18	0	0
10+	12/11	5	100
Toplam		5	100

403

Tablo 4'e bakıldığında incelenen eserlerin tamamının (%100) 12 punto yazı boyutundadır. Bu boyut 10 yaş ve üzeri çocuklar için uygun bir boyuttur.

**Tablo 5**

Kitaplarda yer alan resimlerin çocuk okuyucunun gelişim düzeyi ve yaşına uygunluğu

Resmin Niteliği	f	%
Çocukların gelişim düzeyine ve yaşına uygun olan	110	100
Çocukların gelişim düzeyine ve yaşına uygun olmayan	0	0

**Toplam****110****100**

Tablo 5’te görüldüğü gibi incelenen eserlerde yer alan 110 resmin (%100) tamamının çocuk okurun gelişim düzeyine ve yaşına uygun olduğu tespit edilmiştir. Kitaplarda yer alan görsellerin tamamı metinle uyumlu, okuyucunun hayal gücünü zenginleştirebilecek niteliktedir.

### 3.2.Şöhret Doğruyol Sağbaş’ın Çocuk Kitaplarının İç Yapı Özellikleri Bakımından İncelenmesi

Çalışmada Şöhret Doğruyol Sağbaş’ın 2024 yılı öncesinde tek yazar olarak kaleme aldığı çocuk kitapları arasından random olarak seçilen beş eser (Ütopyyaya Yolculuk, Distopyaya Yolculuk, Androtopyyaya Yolculuk, Tuhaf Bilimler Akademisi ve Tuhaf Bilimler Akademisi II) iç yapı özellikleri bakımından incelenmiştir. İncelemeler sonucu elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda belirtilmiş ve açıklamalara yer verilmiştir.

**Tablo 6**

Kitaplarda yer alan karakter özelliklerinin sayısal dağılımı

Kitaplar	Açık		Kapalı		Devingen		Durağan	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ütopyyaya Yolculuk	1	1,59	11	17,46	1	2,17	9	19,58
Distopyaya Yolculuk	3	4,76	9	14,29	1	2,17	7	15,22
Androtopyyaya Yolculuk	2	3,17	3	4,76	2	4,35	6	13,04
Tuhaf Bilimler Akademisi	6	9,52	8	12,70	3	6,52	6	13,04
Tuhaf Bilimler Akademisi II Genom	5	7,94	15	23,81	1	2,17	10	21,74
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>26,98</b>	<b>46</b>	<b>73,02</b>	<b>8</b>	<b>17,38</b>	<b>38</b>	<b>82,62</b>

Şöhret Doğruyol Sağbaş'ın 2024 yılı öncesinde tek yazar olarak kaleme aldığı çocuk kitapları arasından random olarak seçilen beş eserde (Ütopyaya Yolculuk, Distopyaya Yolculuk, Androtopyaya Yolculuk, Tuhaf Bilimler Akademisi ve Tuhaf Bilimler Akademisi II) yer alan kahramanlar çocuk okuyucunun içselleştirebileceği karakterlerdir. Bu karakterler okuyucuya hem fiziki hem ruhi özellikleri açısından tanıtılması bu karakterlerin açık karakter olduğunu gösterir. Kitaplarda kurgulanan olayla ve karakterlerle bağlantılı olarak kapalı karakterlere de yer verilmiştir. İncelemeye tabi tutulan eserlerin tamamında (%26,98) açık karakterler yer almaktadır. Kitaplarda açık karakterlerin yer almasına örnek olabilecek kullanımlar aşağıda örneklendirilmiştir:

“Kitap’ın tarzı giyimine karşım yıpranmış, mor benekli, eski keten ayakkabıları dikkatimi çekiyor. Yolculuk öncesinde hazırlık yapmasında rağmen o, ayağındaki ayakkabıları değiştirmemişti bile. Onun bu durumunu, benim yaşam tarzıma ters düştiğinden epey garipsedim. Mesela ben evde olsaydım hemen ayakkabı dolabımdan gideceğim yere en uygun olan ayakkabıyı seçerdim.” (Ütopyaya Yolculuk,s.51)

“Merhaba, benim adım Kitap. Evet, Kitap; yanlış okumadınız. Kitap yaşadığım evrendeki en değerli hazinenin ismidir. Hayır hayır çoğu kitapta karşılaştığınız türden, ismini sevmiyorum; böyle isim mi olur gibi cümleler kurmayacağım size. Tam aksine böyle bir isme sahip olduğum için kendimi çok şanslı hissediyorum.Sizlere göre biraz ütöpik yani gerçek olmasına ihtimal dahi verilmeyecek kadar özel bir dünyada yaşıyorum.” (Distopyaya Yolculuk,s.8-9).

“Küçükken yaptığı bir haylazlık sonucu, bu araç sayesinde on sekiz saat süren bir paralel evren yolculuğu deneyimi yaşamıştı Mavi. Gittiği evrenin fazlasıyla ütöpik bir yer olması, onu epey derinden etkilemişti. Öyle ki havası, insanları ve yaşam şekilleriyle gerçek olamayacak kadar mükemmel bir yerdi orası. Hele ki Kitap isimli kız...Kitap, orada tanıştığı kızın ismiydi. Öylesine mükemmel, öylesine akıllı bir kızdı ki... Onunla tanışması, kelimenin tam anlamıyla hayatını değiştirmişti. Bir dolu maceranın ardından evinde döndüğünde kendi evrenini de bu şekilde getirmeye ant içmişti Mavi.” (Androtopyaya Yolculuk,s.17).

“Upuzun, simsiyah saçlarını atkuyruğu tarzında toplamış, âdeta bir kovboy gibi giyinen bu kızın ne yaptığını anlayamadı. Ellerini kaplana doğru uzatmış , gözlerini ise sınıksız yummuş öylece bekliyordu.” (Androtopyaya Yolculuk,s.23).

“Duygu’nun aslında Bilim Akademisine gitmek gibi bir derdi yoktu. Bilimdense sanattı onu çeken şey. Küçüklüğünden beri tam bir piyano âşığıydı. On iki yaşında olmasına rağmen piyanonun tuşlarına büyük bir ustalıklarla dokunarak harika parçalar çalabiliyordu. Onu izlerken, incecik parmaklarının piyanonun tuşları üzerinde dans ettiğini sanırdınız.” (Tuhaf Bilimler Akademisi,s.16)

“Ruhi, adı üstünde, ruh gibi bir çocuktü. Hiç zeki görünmese de aslında çok akıllıydı. O da Nadir gibi bilim akademisinden geçmişti bu bölüme. Yürürken ellerini kollarını sallamaz, düz bir çizgiyi takip edercesine bir hızda dümdüz yürürdü. Sesine asla vurgu vermeden tek tonda ve zor işitilir bir sesle konuşur, esprilere gülmez, gülse de bunu asla belli etmezdi. Birisi, Ruhi’nin yanında espri yapmaya kalksa hiç komik değilmiş gibi boş boş bakarak insana kendini kötü hissettiren değişik bir çocuktü.” (Tuhaf Bilimler Akademisi II Genom,s.15).

İncelenen eserlerde yer alan kapalı karakter sayısı 46’dır. Kitapta yer alan kapalı karakter (%73,02) oranındadır. Kitaplarda kapalı karakterlerin yer almasına örnek olabilecek kullanımlar aşağıda örneklendirilmiştir:

“Bay Çok Bilgili Asık Surat, bana garip görünüşlü enerji pillerini anlatırken telsizden anons ediliyor. 49-11... Bu, Bay Asık Surat’ın telsiz kodu olmalı... Sanırım bir yerde sorun çıkmış. Acilen ona ihtiyaçları varmış.Bana, ‘Hemen döneceğim. Beni burada bekle. Sakın Hiçbir şey dokunma diyor.’” (Ütopyaya Yolculuk,s.21).

“Amcası atölyeye girdiğinde Nâdir’i gördüğüne oldukça şaşırıldı. ‘Senin ne işin var burada ufaklık? Kuzenlerin yaz kamplarında İngilizcelelerini, matematiklerini ilerletirken bu köhne yerde işin ne?’ diye soruverdi henüz selam bile vermeden.” (Tuhaf Bilimler Akademisi,s.24).

Örneklendirme cümlelerinde görüldüğü gibi Bay Çok Bilgili Asık Surat ve Nâdir karakterinin amcasının ifadelerine yer verilmiştir. İncelenen kitaplarda okuyuculara açıkça tanıtılmaması bakımından kapalı karakter özelliği taşımakta oldukları belirlenmiştir.

Tablo 6’da belirtildiği üzere incelenen kitaplarda devingen (%17,38) karakter bulunmaktadır. İncelenen kitaplarda yer alan devingen karakterlere ilişkin ifadeler örneklendirilmiştir:

“‘İnsan, dünyanın hastalığıdır,’ dedi küçümser bakışlarını Kitap’a ve Mavi’ye çevirerek. Odada buz gibi bir hava esti. Fakat asistan Kitap, ‘Yıllardır verdiğiniz tüm komutlara uyup görevimi hep titizlikle yerine getirdim. Fakat İnsan...İnsanlar, doğayı geri kazanmamıza her seferinde engel oldu. Alışkanlıkları, üşengeçlikleri, güç tutkuları, hırsları ve bencillikleri onca çabamızı hep boşa çıkardı. Dünyanın sadece kendileri için yaratıldığını düşünmeye ısrarla devam eden bu tür, bize hep ayak bağı oldu,’ diye devam etti.” (Androtopyaya Yolculuk,s.155).

“Bengisu biraz ilerisine düşen topu görünce kayıtsız kalamayarak topu alıp arkadaşlarına attı. Babası da dâhil herkes bu duruma çok şaşırıldı. Çünkü Bengisu takıntısı yüzünden toplara asla dokunamazdı. Bir topa dokunabilmesi için o topun yerle hiç temas etmemiş olması gerekirdi. Nadir bu gelişmeye şahit olunca şansını denemek istedi. ‘Gelsene sen de,’. Bengisu hiç düşünmeden ‘Olur,’ dedi ve yanlarına gitti. Sırt çantasını potanın üzerindeki askıya asarak oyuna dâhil oldu. Babası şaşkınlıktan neredeyse küçük dilini yutacaktı. Çünkü Bengisu ilköğretim yılları boyunca, sınıf öğretmeninin yoğun çabasına rağmen, topla oynanan oyunlara asla katılmamıştı. Şimdi kızını böyle görünce bu mutlulukla arabasını park edip gömleğinin kollarını sıvayarak çocukların yanına gitti.” (Tuhaf Bilimler Akademisi, s.156).

Örnek ifadelerde görüldüğü gibi asistan Kitap ve Bengisu olay sürecinde değişim geçirmişlerdir ve bu sebeple devingen karakter özelliği taşımaktadırlar.

İncelenen kitaplarda çok sayıda (%82,62) durağan karaktere de yer verilmiştir. Durağan karakterler olay örgüsü sürecinde değişim göstermezler. Kitaplarda tespit edilen durağan karakterlerle ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

“Çocuklar konferans salonunda beklerken akademinin dekanı Üstün Bey, her zamanki kocaman attığı adımlarıyla kürsüye çıktı. Önce baygın ve mağrur bakışlarıyla tüm salonu yavaşça süzdü.” (Tuhaf Bilimler Akademisi, s.53).

Üstün Bey yukarıdaki örnek ifade de olduğu gibi olay örgüsünün başından sonuna kadar herhangi bir değişim yaşamamıştır. Bu özelliği ile durağan karakter özelliği taşımaktadır.

Şöhret Doğruyol Sağbaş’ın 2024 yılı öncesinde çocuklar için tek yazar olarak yazmış olduğu eserler arasından random şekilde seçilen kitaplarında teknolojinin insan yaşamına etkisine, doğaya, yaşama, bireysel farklılıklara özgün bir bakış açısıyla yer verilmiştir. Eserlerde kurgulanan olaylar çocuk okuyucunun günlük hayatta karşısına çıkan ve çıkabilecek sorunlarla ilgili örneklere ve çözüm yollarına yer verilmesi çocuk okuyucuyu destekler niteliktedir.

## Tablo 7

Kitaplarda yer alan öne çıkan çatışma türlerinin sayısal dağılımı

Çatışma Türü	f	%
Kişi-kşi çatışması	4	80
Kişi – toplum çatışması	1	20

Toplam

5

100

Tablo 7’de belirtildiği gibi incelenen eserlerde kişi-kişi çatışmasının oransal olarak (%80 ), kişi-toplum çatışmasının ise (%20) olduğu görülmüştür. İncelenen kitaplarda yer alan çatışma türlerine örnek teşkil eden ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

“Oksijen parkı ne demek Mavi?” Ona oksijen parklarının yüzlerce ağaç ve bitkiden oluşan; kapalı, temiz hava mekanları olduğunu söylüyorum. Üstelik içlerinde alışveriş merkezlerinin bulunduğunu da...Haftada bir kez, en az dört saat boyunca orada vakit geçirmek zorunda olduğumuzdan, eğer oralara gitmezsek hastalanacağımızdan da bahsediyorum. Kitap, babamın bizim oturduğumuz şehirde bu parklardan tam dokuz tane yaptırdığını duyunca oldukça seviniyor. “Ne güzel! Ne kadar da iyi bir baban varmış Mavi.” İyilikle ilgisi yok Kitap. Babam bu parkları daha fazla para kazanabilmek için yapıyor. Üstelik babam, bu parkları büyük alışveriş merkezlerine dönüştürme fikrinin de yaratıcısı. İnsanlar buralarda temiz havayı ciğerlerine doldururken babam da temiz temiz paracıkları ceplerine dolduruyor. Eskiden sadece giriş ücreti olarak kâr ediyordu. Şimdi pahalı markaların, lezzetli yemeklerin ve çocuk oyun alanlarının sayesinde çok daha fazla para kazanabiliyor. Anlattıklarım karşısında Kitap bana dehşet dolu gözlerle bakıyor. Galiba onu farkında olmadan biraz kızdırdım. “Sen neler söylüyorsun Mavi? Bu resmen insanları sömürmek demek.”(Ütopya Yolculuk,s.54-55).

“Mavi’ye, buradaki insanların kapılarını kilitleme gereği dahi duymaması oldukça garip geldi. İçeri girince gördüğü manzara karşısında paniğe kapıldı Mavi. Aşırı kilolu bir adam, yüzünün yarısına kadar uzanan kaskıyla koltukta ölü gibi hareketsizce duruyordu. Bir makineden uzanan pipete benzer iki genişçe hortumun adamın ağzının içinde sonlanması Mavi’yi daha da endişelendirdi. Mavi, ‘Bu...Bu adam yaşıyor mu? Hasta mıydı? Ölmüş mü?’ diye sordu telaşla, Zuzu’ya dönerek.Zuzu, Mavi’nin telaşlı sorularını anlamsız bulmuş olsa gerek ki geçiştirerek, ‘Elbette yaşıyor. Neden yaşamasın ki?’ dedi.” (Androtopyaya Yolculuk,s.65).

Yukarıdaki ifadelerle örneklendiği üzere “Ütopya Yolculuk” adlı eserde kişi-kişi çatışması, “Androtopyaya Yolculuk” adlı eserde ise kişi-toplum çatışması yer almaktadır. Çocuk kitaplarında çeşitli çatışmalarla merak duygusu devindirilerek okurun ilgisi canlı tutulabilir (Sever, 2015). Bu doğrultuda, incelenen eserlerin olay örgüsünde yer verilen çatışmalar ve çatışmaların çeşitliliği kitapların çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından işlevsel olduğu tespit edilmiştir.

### Tablo 8

Kitaplarda yer verilen temaların sayısal dağılımı

İletiler	f	%
Doğayı koruma	3	30
Bireysel farklılıklar ve eğitim	5	50
Hayvan sevgisi	2	20
Toplam	10	100

Tablo 8 ‘e bakıldığında en fazla ele alınan konu (%50) bireysel farklılıklar ve eğitimidir. İncelenen diğer eserlerde doğayı koruma (%30), hayvan sevgisi (%20) gibi temalara da yer verildiği tespit edilmiştir.

**Tablo 9**

Kitaplarda yer alan sözcük gruplarının sayısal verilere göre dağılımı

Kitaplar	Atasözü		İkileme		Deyim	
	f	%	f	%	f	%
Ütopyaya Yolculuk	2	0,32	41	6,55	89	14,22
Distopyaya Yolculuk	1	0,16	33	5,27	52	8,31
Androtopyaya Yolculuk	0	0	30	4,79	55	8,79
Tuhaf Bilimler Akademisi	1	0,16	40	6,39	73	11,66
Tuhaf Bilimler Akademisi II Genom	4	0,64	63	10,06	142	22,68
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>1,28</b>	<b>207</b>	<b>33,06</b>	<b>411</b>	<b>65,66</b>

Şöhret Doğruyol Sağbaş'ın incelenen eserlerinde çocuk okuyucunun dil gelişimine katkı sağlayacak farklı sözcük ve sözcük öbeklerine yer verildiği tespit edilmiştir. İncelenen eserlerde atasözü, deyim ve ikilemeye dair birçok örnek tespit edilmiştir. Tablo 9'a bakıldığında incelenen kitaplarda 411 (%65,66) deyim, 207 ikileme (%33,06) ve 8 (%1,28) atasözüne yer verilmiştir. Kitaplarda yer verilen atasöz, deyim ve ikileme örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

“Uzay Canavarı Oyunu’ndaki en zor seviyeyi atlamış, kara delikteki çukuru zıplayarak aşmışçasına gözleri fal taşı gibi açılıveriyor.” (Ütopyaya Yolculuk,s.31).

“Güleç yüzlü, sevimli, bol bol ilaç yüklenmiş güzel bir kız bulup onunla mı ulaşmaya çalışıyorlar artık Mavi Bey’e.” (Distopyaya Yolculuk,s.22).

“Boşuna dememişler: Bugünün işini yarına bırakma.” (Ütopyaya Yolculuk,s.9)

Örneklerde de görüldüğü üzere incelenen kitaplarda atasözü, deyim ve ikilemelere ilişkin örnekler yer almaktadır.

İncelenen kitaplar dil ve anlatım bakımından ele alındığında çok az sayıda yazım yanlışı tespit edilmiştir. Yazım yanlışı tespit edilen kelimelere ilişkin örneklemler aşağıda verilmiştir:

“Kalender **Amca** beni yine o yarı bezgin, yarı baygın bakışları ile okulun kapısında bekliyor.” (Ütopyaya Yolculuk,s.9).

“Ne kadar da küçük düşürücü bir durum, öyle değil mi **findikkurtlarım?**” (Distopyaya Yolculuk,s.49).

Yukarıda verilen örneklerde görüldüğü üzere küçük harfle başlaması gereken akrabalık bildiren sözcük büyük harfle başlamıştır ayrıca ayrı yazılması gereken findık kıran sözcüğü birleşik yazılmıştır. Eserlerde yazım yanlışı bulunmaktadır fakat sayısı oldukça azdır.

### 3.3.Şöhret Doğruyol Sağbaş'ın Çocuk Kitaplarının Temel Eğitim İlkeleri Açısından İncelenmesi

Şöhret Doğruyol Sağbaş'ın 2024 yılı öncesinde tek yazar olarak yazmış olduğu çocuk kitapları arasından random olarak seçilen eserlerinde (Ütopyaya Yolculuk, Distopyaya Yolculuk, Androtopyaya Yolculuk, Tuhaf Bilimler Akademisi, Tuhaf Bilimler Akademisi II Genom) akademik başarı, empati kurma, arkadaşlık ilişkileri ve problem çözme becerileri, kişisel

farklılıklar, bireysel yetenekler, teknolojinin yanlış kullanılması, doğa ve hayvan sevgisi yazarın sık sık yer verdiği konulardır.

Kitaplarda sık sık bireysel yetenekler, empati kurma ve kişisel farklılıklara yönelik ifadeler kullanılmıştır. Bu durumu örnekleyen ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

“Duygu, piyano ile Mozart’ın Türk Marşı’nı çalarken Nâdir de ona gitarıyla kendi geliştirdiği değişik tel çekme yöntemiyle doğaçlama eşlik etti. İzleyenler, ilk kez dinledikleri bu yeni tarz karşısında hayranlıklarını gizleyemedi. Konser sonunda alkışlar dakikalarca sürdü. Nâdir’in annesi ise konseri gözyaşları içinde izledi. Çocuğunun da bir birey olduğunu; kendi hayallerinin, kendi kararlarının olabileceği gerçeğini-tüm yaşananlardan sonra- anladı. O günden sonra oğlunun kararlarına ve isteklerine hep saydı duydu.” (Tuhaf Bilimler Akademisi,s.162).

“Asuman Hanım da tıpkı ikiz kardeşi Üstün Bey gibi çok yüksek bir zekaya sahipti. Bunca şeyi planlama becerilerinden de anlaşılıyordu. İkisi de bencilliklerini bir kenara bırakıp zekalarını kendilerine değil, insanlığa fayda sağlayacak şekilde kullanmayı düşünemiyorlardı. Çocuklukları boyunca aileleri tarafından hep birbirleriyle kıyaslanarak, ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar, yetersizlik duygusu aşılanmıştı onlara. Bu yüzden kendilerini ispatlama yarışlarını hâlâ sürdürüyorlardı.” (Tuhaf Bilimler Akademisi II Genom,s.179).

Yukarıda verilen örneklerde de görüldüğü üzere bireysel yeteneklere, kişisel farklılıklara ve empati kurmaya ilişkin ifadeler yer almaktadır.

İncelenen eserlerde hayvan sevgisi ve hayvanlara zarar vermeme gibi konulara yönelik ifadeler de sık sık kullanılmıştır. Bu durumu örnekleyen ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

“Asuman Hanım’ın olması gerekenin tam aksine sağlıklı hayvanları yaralıyordu. Tüm bu hayvanlar, onun için sadece denekti. Geliştirdiği kimyasal ürünleri test etmek için kullanıyordu onları. Üstelik şüphe çekmemek için bir kılıf da bulmuştu. Deney Hayvanlarını Koruma Derneği adında bir dernek kurarak kendisini tam aksi yönde yansıtıyordu insanlara.” (Tuhaf Bilimler Akademisi,s.170).

Şöhret Doğruyol Sağbaşı’nın 2024 yılı öncesinde çocuklar için tek yazar olarak olarak kaleme aldığı çocuk kitapları arasından seçilen beş (5) kitabı eğitsel ilkeler bakımından incelendiğinde yazarın kaleme aldığı kitapların çocuk edebiyatı yapıtlarının taşıması gereken temel ilkelere uygun özelliklere sahip olduğu görülmüştür.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Şöhret Doğruyol Sağbaşı’nın 2024 yılı öncesinde çocuklar için tek yazar olarak olarak kaleme aldığı çocuk kitapları arasından seçilen beş (5) kitabı çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından incelendiğinde ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Şöhret Doğruyol Sağbaşı’nın tek yazar olarak kaleme aldığı kitaplar dış yapı özellikleri (boyut, kâğıt türü, kapak-cilt, sayfa düzeni, harfler ve resim) açısından ele alındığında kitaplar çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken temel öğelere uygun özelliktedir.

Şöhret Doğruyol Sağbaşı’nın tek yazar olarak kaleme aldığı kitaplar görseller açısından ele alındığında kitaplardaki görsellerin eserlerle %100 oranında eserlerin içeriğine uygun olduğu tespit edilmiştir.

Barış (2022) Şöhret Doğruyol Sağbaşı’nın “Ütopya Yolculuk, Distopyaya Yolculuk ve Androtopya Yolculuk” adlı üçlemesi arasında yer alan “Ütopya Yolculuk ve Androtopya Yolculuk” isimli romanlarının incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada yazarın karmaşık olmayan bir kurgu kullandığı romanlarındaki dil ve anlatım unsurlarında sadeliğin

hakim olduğunu, eserlerinde genel olarak doğa, evren, küresel ısınma, iklim değişikliğiyle ilgili faktörler, empati, teknoloji bağımlılığı, hayvan sevgisi, paralel evren yapısı, maddî-manevî değerler, sağlıklı yaşam, yapay zekâ, duygusal zekâ, gelecek senaryoları ile hak ve özgürlükler gibi günümüz toplumlarını son derece yakından ilgilendiren temaları ele aldığını; bilhassa çağdaş çocuk edebiyatına ufuk açıcı eserler kazandırdığını tespit etmiştir. Şöhret Doğruyol Sağbaşı'nın tek yazar olarak 2024 yılı öncesinde kaleme aldığı çocuk kitapları arasından random olarak seçilen kitaplar ele aldığı konular açısından değerlendirildiğinde çocuk edebiyatının temel öğelerine uygun olarak kaleme alınmıştır ve nitelikli olarak değerlendirilebilecek eserlerdir. Çocuklar için kaleme alınmış olan eserler kahraman, ele alınan/kurgulanan olay, eserin konusu, verilmek istenen ileti değerlendirildiğinde eserde çocuk edebiyatı açısından olumsuz herhangi bir öge tespit edilmemiştir.

Dil ve anlatım açısından değerlendirilecek olursa dilimizin söz varlığı öğelerine sıkça yer verildiği tespit edilmiştir. İncelenen kitaplar çocuk edebiyatı temel öğeleri kapsamında nitelikli olarak hazırlanan yapıtlardır.

Eserler temel eğitim ilkeleri açısından ele alındığında kitaplarda güncel olaylara yer verildiği ve her bir eserde çocuk okuyucuya ders veren, aynı zamanda hayal gücünü destekleyen bir tutum sergilendiği tespit edilmiştir. Barış (2022) Şöhret Doğruyol Sağbaşı'nın "Ütopyyaya Yolculuk" ve "Adrotopyaya Yolculuk" adlı eserlerini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada yazarın kitaplarında doğal hayatın insanlar için ehemmiyetini, canlıların değerini, eğitim-öğretim sisteminin nasıl daha iyi bir hâle getirileceğini, kitap okumanın çocuklar için önemini, ideal toplumların olmazsa olmazı insanî-ahlâkî özellikleri, yerinde ve ölçülü kullanıldığında teknolojinin toplumların ve insanların refah düzeyini ne kadar yükseltebileceğini oldukça etkileyici bir şekilde ortaya koyduğunu ifade etmektedir.

Şöhret Doğruyol Sağbaşı'nın 2024 yılı öncesinde tek yazar olarak kaleme aldığı ve random olarak seçilen beş çocuk kitabı çocuk edebiyatının temel öğeleri açısından nitelikli eserler olarak değerlendirilebilmektedir. İncelenen eserlerden Ütopyyaya Yolculuk, Distopyaya Yolculuk, Androtopyaya Yolculuk, Tuhaf Bilimler Akademisi, Tuhaf Bilimler Akademisi II Genom'un, 9-12 yaş ve üzerindeki okuyucu kitlesine hitap ettiği tespit edilmiştir. Bu tespitler doğrultusunda :

1. Şöhret Doğruyol Sağbaşı'nın 2024 yılı öncesinde çocuklar için tek yazar olarak kaleme aldığı "Ütopyyaya Yolculuk, Distopyaya Yolculuk, Androtopyaya Yolculuk, Tuhaf Bilimler Akademisi, Tuhaf Bilimler Akademisi II Genom" 9-12 yaş ve üzeri çocuklara tavsiye edilebilir.
2. Şöhret Doğruyol Sağbaşı'nın 2024 yılı öncesinde çocuklar için tek yazar olarak kaleme aldığı ve random olarak seçilen kitaplar çocuk okuyucunun okuma alışkanlığı kazanmasına ve okuma alışkanlığının pekiştirilmesinde katkı sağlama amacıyla kullanılabilir.
3. Şöhret Doğruyol Sağbaşı'nın 2024 yılı öncesinde çocuklar için tek yazar olarak kaleme aldığı çocuk kitaplarından random olarak seçilen "Androtopyaya Yolculuk" adlı eserin sonunda yer alan ve eserle ilgili tiyatro metinleri Türkçe ders kitaplarında kullanılabilir.
4. Şöhret Doğruyol Sağbaşı'nın 2024 yılı öncesinde çocuklar için tek yazar olarak kaleme aldığı çocuk kitaplarından random olarak seçilen "Androtopyaya Yolculuk" adlı eserin sonunda yer alan ve Qr kodla desteklenen eserle ilgili bestelenmiş müzikler müzik dersi ders kitaplarında kullanılabilir.
5. Şöhret Doğruyol Sağbaşı'nın kaleme aldığı diğer çocuk kitapları da çocuk edebiyatının temel öğeleri açısından incelenebilir.

## 6. KAYNAKLAR

- Aslan, C. (2006). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barış, T. (2022). Şöhret Doğruyol Sağbaş'ın *Ütopyaya yolculuk ile Androtopyaya yolculuk* adlı eserlerinde teknolojiye bağlı bilim-kurgu ve ütöpik-distöpik unsurların kullanılışı, Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: 12, Sayı: 24, Temmuz 2022, ss. 279-299.
- Çakır, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1).
- Doğruyol Sağbaş, Ş. (2019). *Ütopyaya yolculuk*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Doğruyol Sağbaş, Ş. (2020). *Tuhaf bilimler akademisi*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Doğruyol Sağbaş, Ş. (2022). *Androtopyaya yolculuk*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Doğruyol Sağbaş, Ş. (2022). *Distopyaya yolculuk*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Doğruyol Sağbaş, Ş. (2023). *Tuhaf bilimler akademisi II genom*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Karatay, H. (2011). *Çocuk edebiyatında bulunması gereken özellikler*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Sarıyüce, H. L. (2012). *Türk çocuk ve gençlik edebiyatı ansiklopedisi 1*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Sever, S. (2006). Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır? 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 04-06 Ekim, Ankara.
- Sever, S., Dilidüzgün, S., Neydim, N. ve Aslan, C. (2007). *İlköğretimde çocuk edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M.R. (2019), *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış-çocuk edebiyatı nedir ne değildir?*. İstanbul: Uçan At Yayınları.
- TTKB. (2023). *Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait elektronik içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları*, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_09/14172658\\_degerlendirmeye\\_esas\\_kriter\\_ve\\_aciklamalar.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14172658_degerlendirmeye_esas_kriter_ve_aciklamalar.pdf) adresinden 19.09.2024 tarihinde edinilmiştir.
- TURLA, Ayşe (2015). *Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı*. Ankara: Hedef CS Basın Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (1974). *Türkçe sözlük* (6. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, O. (2016). *Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler*. Ankara: Grafiker Yayınları.

**Makale Geliş Tarihi**

21.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**CENGİZ AYTMATOV’UN “TOPRAK ANA” ROMANINDA ÜRETEN VE TÜKETEN DEĞERLER**THE VALUES THAT PRODUCE AND CONSUME IN CENGİZ AYTMATOV’S NOVEL  
TOPRAK ANA**Zekiye PAKER**

Yüksek Lisans Öğrencisi, MEB, Yeni Türk Edebiyatı

**Özet**

Kırgız edebiyatının başarılı bir sanatçısı olan Cengiz Aytmatov, eserlerinde sadece Kırgız Türklerinin geçmişini aydınlatmakla kalmamış, yapıtları üzerinden tüm dünyaya Türk toplumunun sesini duyurmak istemiştir. Sovyetler Birliği dönemindeki Türk coğrafyası iktisadi, siyasi, içtimai ve kültürel değerleri eserlerinin temelini oluşturmuştur. Aytmatov, *Toprak Ana* adlı yapıtında bizzat yaşadığı olayları, 2. Dünya Savaşı’nın yıkıcı etkileri ile tüketen değerlerini; Sovyetler Birliği Dönemi’nin gerçeklerini Marksist felsefe etrafında, Toprak Ana ve Tolganay Ana vasıtasıyla üreten toplumu edebi değer çerçevesinde sunmuştur. Üretim değerleri olarak: emek, makineleşme, olumlu kahramanlar ve kolhoz ele alınır. Tüketen değerler; savaş, ölüm, açlık-yozlaşma, umutsuzluk ve sömürüdür. Emekçi ve işçi sınıfın sosyalist ideoloji etrafında olağanüstü üretim çabası, roman boyunca işlenen temel konudur. Üreten kesimin bütün olumsuzluklara rağmen sabretmesi ve geleceğe umutla bakması tüketen değerlerin yıkıcı etkisini azaltmamıştır.2. Dünya Savaşı’nın toplum üzerindeki tüketici etkileri; can kayıpları, cephe gerisindeki halkın acıları, üretim yapamayan çiftçinin açlıkla imtihanı, sefaletin getirdiği ahlaki çöküntü kuvvetli şekilde gözler önüne serilir. Eserde “kolhozlar” bir yandan işçi ve emekçinin çalışma alanı olup üretime destek olurken; bir yandan da kıtlık döneminde ağır çalışma şartlarının halk üzerindeki baskıcı tarafı olarak tüketici değer konumunda olmuştur. Kozmopolit bir devlet yapısına sahip olan Sovyetler Birliği, idealize ettiği sosyalist yönetim anlayışı ile çatısı altındaki milletlerin yüklerini daha da artırmıştır. Savaşan askerlerin ihtiyaçlarını karşılamak uğruna cephe gerisindeki halk, maddi ve manevi büyük kayıplarla mücadele etmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Cengiz Aytmatov, Toprak Ana, Marksizm, Üretim, Tüketim**Abstract**

Cengiz Aytmatov, a successful artist of Kyrgyz literature, not only shedlight on the past of the Kyrgyz Turks in his works, but also wanted to make the voice of the Turkish community heard through out the world through his works. The economic, political, social and cultural values of the Turkish geography during the Soviet Union period formed the basis of his works. In his work titled *Toprak Ana*, Aytmatov presented the events he personally experienced, the destructive effects of World War II and the consuming values; the realities of the Soviet Union Period within the framework of Marxist philosophy, and the society that produced through *Toprak Ana* and *Mother Tolganay* within the framework of literary values. The production values are: labor, mechanization, positive heroes and kolkhoz. The consuming values are; war, death, hunger-degeneration, hopelessness and exploitation. In his work titled *Toprak Ana*,

Aytmatov presented the events he personally experienced, the devastating effects of World War II, and the realities of the Soviet Union period with in the framework of Marxist philosophy and the production society through Toprak Ana and Mother Tolganay with in the framework of literary value. The extra ordinary production efforts of the laborers and working class around the socialist ideology is the main theme discussed through out the novel. The producer class' patience ,despite of all the negativities, and hope for the future could not reduce the destructive effect of consumer values. The draining effects of World War II on society; loss of life, the suffering of the people behind the front, the test of hunger for farmers who could not produce, and the moral collapse brought on by poverty are powerfully revealed. In the work, “kolkhozes” were, on the one hand, the work area of workers and laborers and supported production; on the other hand, they were in the position of a consumer value as the oppressiveside of the harsh working conditions on the people during the famine period. The Soviet Union, which had a cosmopolitan state structure, increased the burdens of the nations under its roof with its idealized socialist management approach. In order to meet the needs of the soldiers fighting, the people behind the front struggled with great material and moral losses.

**Keywords:** Cengiz Aytmatov, Toprak Ana, Marxism, Production, Consumption

## 1. GİRİŞ

Yaşanılan olaylar insanı, insanın yaşadıkları toplumu etkilediğinden toplumda yaşanan her şey direkt ya da dolaylı olarak toplumun edebiyatına yansır. Edebiyat, var olunan mekân içerisinde topluma sırtını dönemez:“*Her edebî eser sosyal bir olaydır. Ferdin eseridir, ama ferdin içtimaî eseri.*”(Meriç, 2022: 448).Anlaşılabacağı üzere bireyin yaşadıkları sosyal yaşamı etkiler, sosyal hayatta olan olaylar da edebi esere yansır. Edebi esere yansıyan olaylar tek bir birey tarafından kaleme alınsa dahi birey, toplum içinde yaşadığı için onun yazdıkları ve hatta yazmadıkları dahi toplumun yansımasıdır. Yazmadıkları yahut yazamadıkları da toplumun üst tabakasının iradesinin yansıması olabilir:

*“Felsefe sistemlerinin doğuşu, dinsel inançlardaki değişimler, yeni sanat türlerinin ortaya çıkması, temelde, yani ekonomik yapıda meydana gelen değişikliklerin sonuçlarıdır ve sınıflara ayrılmış bir toplumda, üstyapı, ekonomik bakımdan egemen durumda olan sınıfın görüşlerini, isteklerini yansıtır. Başka bir deyişle, bir toplumun ideolojisi o toplumdaki egemen sınıfın çıkarlarını korumaya, onları meşrulaştırmaya yöneliktir. Sanat üst yapının bir parçası olduğuna göre, o da dönemin ideolojisini yansıtacak, bilinçli ya da bilinçsiz olarak egemen sınıfın çıkarlarına hizmet edecektir. O halde toplumun altyapısı ile üstyapısını ve dolayısı ile ideolojisini belirleyecek ve sanat eseri de bu ideolojiyi yansıtan bir yapıt olacaktır. Bu anlamda, edebiyat eseri sınıf çıkarlarını dile getiren bir ideolojidir.”(Moran, 2014:43-44).*

Tabiat bilimleri üretim tarzında etkili olduğu için üretim güçleri gibi tarihe yol gösterici olabilirler. İdeolojilerin tarih üzerindeki etkisi ne olursa olsun ekonomik kuvvetlerin materyali olmuştur:

*“Afrikalı kadınların kollarına, bacaklarına, demir halkalar takmalarının nedeni demir çağında demirin değerli ve bunlardan ötürü zenginlik işareti olmasındandır. Değerli olan ile güzel olan arasındaki çağrışım dolayısı ile dir ki bunları takanlar güzelleşmiş sayılır. Burada da önemli olan demirin kendi güzelliği değil, ekonomik koşulların meydana getirdiği değer yargıdır.”(Plehanov, 1957:45-46).*

Edebiyat, yazılan eserlere birçok ideolojilerden yaklaşabilir. Bunlardan biri de Marksist bakıştır. Marksist estetiğini iki döneme ayırabiliriz:

### 1. Birinci Dönem(1934’e kadar olan)

## 2. İkinci Dönem(1934'ten sonraki toplumcu gerçekçi dönem).

Birinci Dönemde; Engels, Marx ve Plehanov gibi sanatçıların olduğu dönem, ekonomik yapı ile sanat yapıtı arasındaki ilişkide partinin tespit ettiği kesin görüşler yoktur. İkinci dönem ise sanat görüşü resmi bir izlenim arz ederek “toplumcu gerçekçi”lik yoluna girmiştir.

Toplumcu gerçekçi yazarlar, Marksist felsefeden beslenirler. Marksizm’de asıl gaye kapitalist anlayışın önüne geçerek sosyalist bir düzen oluşturmaktır. Bunu başarmanın yolu da eşitlik içinde çalışmaktan geçer. Ekonomide meydana gelen farklılıklar toplumu belirli sınıflara ayırır. Ekonomik güce sahip olan sınıf ile bu güce ulaşmalarını sağlayan işçi sınıfı arasında bir statü farkı oluşur. Bu sınıf ayrımını ortadan kaldırmak için devrim yapılmalı ve toplum eşitlenmelidir. Sosyalist düzende sınıfsal farklılıkların ortadan kalkıp kişiye yeniden toplumun bir parçası olabilme imkânı tanınmıştır. Toplumun yararı için herhangi bir işin içinde hizmet ediyor olmak, birlik bilincine sahip olmak önemlidir. Bu yüzden eserlerde “emek” kavramı yüceltilir.

Marksist eleştiri, sosyal nedenleri yargılamak politikadan faydalanır. Bu eleştiride amaç muhtevanın eleştirilmesidir. Marksist eleştiri, ekonomik şartları ve sınıf çatışmalarını ölçüt alır. Eserin konusu, ezilen halkın çıkarlarına uygun olmalıdır, halkın çıkarlarıyla çatışmamalıdır. Eser, politik olarak tarafsız olamaz. Marksizm’de toplumcu olmak gereklilik arz eder. Toplumcu gerçekçi romanlarda olumlu bir tip etrafında toplumun kurtarıcısının olduğuna inanılır. Yani umudunu asla kaybetmeyen bir toplumda belli değişikliklerden sonra dünyanın istenilen düzene gireceği vaat edilir:

*“Toplumsal eleştirinin yalnızca yazın yoluyla dile getirilebildiği bir ülke ile toplumsal kurtuluş bilincinin yerleştirilmesi için büyük ölçüde yazından yardım beklendiği, hatta bunun istendiği bir ülkede, yazarın (aydının) suçlu ve kurban imgelerinden dolayımılarak kurtarıcı imgesine bağlanmasında şaşılacak yan yok. Rus yazınındaki aydınlar acı çeker ve kendileri de dâhil tüm değerleri yadsırken, önünde sonunda kefaretin ödeneceği inancını ve umudunu taşırlar. İster Hristiyan öğretisinden kaynaklansın ister toplumcu öğretiden, dünyanın düzeleceğine ve haksızlıkların sona ereceğine ilişkin bu iyimserlik, devrim sonrasında Toplumcu Gerçekçiliğin önemli bir ilkesinin, olumlu tip’in doğumunu hazırlayacaktır.”* (Oktay, 2008: 63).

Marksist terminolojide üstyapı, ideolojiye karşılık gelir. İdeoloji, egemen sınıfın dünya görüşüdür ve toplumdaki hâkim sınıfın gücünü meşrulaştırır. Yani topluma hâkim fikirler, aslında egemen sınıfın düşünceleridir. Üstyapıdan olan hukuk, bilim, felsefe ve ahlak gibi ideolojiler alt yapıyı etkisi altına alabilir. Eserler, politik olarak tarafsız olamaz. Marksizm’de toplumcu eser olmanın üç görüşü vardır:

1. “Her toplumcu eser ve ancak toplumcu eserler iyidir.
2. Her iyi eser toplumcudur ama her toplumcu eser iyi değildir.
3. Bazı toplumcu eserler iyidir.” (Moran, 2014: 89).

İkinci Dönem: Toplumcu gerçekçi dönem olarak devrimden sonra Sovyetlerde Komünist Partisi, ilk zamanlar sanat camiasında bir tek görüşün olmasını şart olarak koşmamıştır. Belli bir zaman sonra parti (Stalin dönemine denk gelir) sanatı kendi himayesine alma ihtiyacı duymuştur. Jdanov’un girişimleri ile toplumcu gerçekçi diye bir sanat görüşü ortaya konmuştur. Toplumcu gerçekçi olabilmesi için bir eserin toplumun gerçeğini yansıtmaması gerekir. Bu gerçeklik devrimci şekilde olup işçi sınıfını eğitmelidir. Jdanov, Sovyet edebiyatında olumlu kahramanlar yaratıp bu kişilerin planlanmış bir geleceğin adamı olmalarını ister. Olumlu kahramanlar; okurda saygı uyandıran, taklit edilmek istenilen, karşılaştığı güçlüklerle göğüs geren ve işin içinden başarıyla çıkan, düştüğü durumlar karşısında her ne olursa olsun pes etmeyen tiplerdir. Lukacs’ın toplumcu gerçekçiliğin şekline ve pratiğine katılmadığı belli

noktaları vardır. O, olumlu kahramanlar ile imrenilecek ve taklit edilecek kişiler sunulmasını istemez.

Toplumcu Gerçekçiliğin edebi eserde gündemde tuttuğu temel meseleler “ideoloji”, “emek”, “folklor”, “olumlu kahraman”, “devrimci romantizm”, “din”, “sömürü”, “tarihsellik”tir (Korkmaz, 2013: 13).

İdeolojiyi sanatsal eserin amacı haline getiren Toplumcu Gerçekçi yazarlar dünyaya gerçekçi bir gözle bakmaya çalışmışlar ve bu gerçeklik Sovyet Rusya'nın parti görüşleri ile çelişmeyecek şekilde yapılmaya çalışılmıştır. Sanatçılar sosyalist açıdan ürünlerini ortaya koymuştur:

*“Emekçi sınıfı destekleyen sanatçının amacıyla, emekçilerin çıkarını temsil eden Sovyet devletinin amaçları aynı olduğu sürece, devlet sanatçısının ürününde sosyalizmin ülkülerinin somutlaştığını görür. Devletin alıcı durumda olması sanatçının yapıtını kısıtlamak yerine, bu yapıtı bütün halkın malı niteliğine getirir”* (Oktay 2003: 79).

Lenin, bizzat sanatçıların partizan olmalarını istemiştir. Edebiyatçıların da sınıfsal mücadelede bizzat taraf olmasını istemiştir. Sovyet Rusya'nın politikalarını destekleyen sanatçılar, ideolojinin hızla alt kademeye kadar inip ince ince işlenmesini sağlamışlardır.

*“Lenin, sınıfsal ilişkileri kavrayan hiç kimsenin, şu ya da bu sınıfa katılmaktan kendini alıkoyamayacağını ya da politika, edebiyat, sanatta bir tür partizanlıktan kaçınamayacağını yazıyordu. Bu görüş demek oluyor ki, partizanlık kuramcı ya da sanatçının kendi sınıfının ülküleri ve çıkarları adına bilim ya da sanatı kullanarak bilinçli mücadele vermesi demektir ve bu nedenle de sınıf mücadelesinden ayrı düşünülemez.”* (Kunitsin, 2011: 160).

Edebiyatçılar, Lenin'in bu isteğine şiir, öykü, roman vb. türlerde cevap vermişlerdir. Böylece yazınsal alanda ideoloji temelli eserler bolca yer almıştır.

Emek, toplumcu gerçekçilerin en önemli ve bilinçli teması olduğundan Ekim devrim sonrasında işçilerin yönetimde söz sahibi olmasından dolayı sosyalizmin yayılmasını kolaylaştıran en güçlü olgu olmuştur. Üreten işçiler, eşit pay, ezilen çalışanın yanında olmak gibi konular toplumsal birlik ve beraberlik ile anlatılarak ideoloji güçlendirilmiştir.

Halkların eşitliğini ve birliğini hedefleyen Sovyet Rusya, halk üzerindeki etkisini artırmak için folkloru bir güç olarak görmüş ve bu güçten faydalanmak istemiştir. Yaratmak istediği yeni devlet ve parti ideolojisinde folklorun kullanılmasının nedeni *“Halk arasında sözlü olarak daha kolay yayılabilesidir.”* (Kalenderoğlu 2008: 115). Çünkü folkloru halk daha yakından tanıyıp benimsemektedir. Çoğu ürün de anonim olunca tek bir sınıf tek bir çatı altında toplumu birleştirmek daha kolay olmuştur.

Komünal yaşamı halka benimsetmek isteyen toplumcu gerçekçi yazarların gelecek vaat eden bir kahraman yaratması gerekmektedir. Bu kahraman, sosyalist anlayışın getirdiği düzende yaratılmak istenen insan tipi olmalıydı. Bunun için eğitilmiş, çalışıp üreten, asla pes etmeyen, topluma öncülük edip onları cesaretlendirebilecek, görev insanı bir tip gerekliydi.

*“Politik erdem mükemmel bir temsilcisi olarak okurda saygı uyandıracak, okurun gıpta ederek benzemeye çalıştığı bir örnek olacak; şimdiki durum ile gelecek arasında bir bağ kurarak sosyalizmin başarabileceğini gösterecek. Romanlarda bu tip, kendini görevine adanmış, nefesine hâkim ve güçlü bir kişidir. Halk çok acı çekmiş ama kendi başına çıkar yolu kestirememektedir; eğitime, bir yol göstericiye, bir lidere muhtaçtır. Olumlu kahraman karşılaştığı türlü güçlükleri yener, yardım etmek istediği insanlar içinde, düştüğü yalnızlığa katlanarak tarihin kendisine verdiği görevi yerine getirir”* (Moran, 2003: 61).

Olumlu tipin her ne yaşarsa yaşasın üretmekten geri durmayan biri olması en vurucu özelliği olmalıydı. Bu tip edebiyatçıların eserlerinde olumlu kahraman olarak karşımıza çıkmıştır. Topluma örnek olan, kurtarıcı kahramandır.

Normal şartlar altında gerçekçilik ile romantizm çatışan kavramlardır. Bilhassa toplumcu gerçekçilerde anlatılanların inandırıcı olması gerekmektedir. Oysa eserlerde olumlu kahraman, vaat eden bir kişiliktir. Bu da çelişki olarak görünse de 1930'lu yıllarda Rusya'da bu konu üzerine uzun tartışmalar olmuş, netice olarak buradaki romantizmin toplumcu gerçekçilik ile çatışmadığı sonucuna varılmıştır. Buradaki romantizm coşkuyu artıran bir romantizm değil, devrimci romantizm olduğundan kabul edilir nitelikte sayılmıştır.

Marksist anlayışta toplum herhangi bir dine bağlı değildir. Din sınıfsal ayırım oluşturmaktadır. Din, işçi ve çalışan sınıfı sömüren bir üst sınıf aldatmacasıdır:

*“Engels'e göre burjuvazi, sahip olduğu imkânların korunması ve varlığını devam ettirmesi açısından, dinin varlığının ve etkinliğini sürmesi ve geniş halk kitlelerinin idaresi için büyük bir gayret sarf etmiştir. Bu anlamda ortaya çıkan materyalist anlayışlara karşı mücadeleye girişmesi doğal karşılanması gereken bir durumdur.” (Aydeniz 2010: 76).*

Özellikle burjuvalar, dini halkı yönetmekte araç olarak kullanmışlar. Materyalist düşüncede mantık ön planda olduğundan burjuvanın çıkarları tehdit edilmiştir.

Sosyalist sistemin propagandası sömürünün ortadan kalmasına dayandırılmıştır. Emek ne kadar kutsalsa sömürü de o derece lanetli bir kavramdır. Sömürü beraberinde kapitalizmi getirdiği için kapitalizm ile sosyalizm karşı karşıya durmaktadır. Sömürünün birçok çeşidi vardır; emek sömüren patronlar, köylüyü ırgat olarak fazladan çalıştıran ağalar, ağır vergilerle halkı zor durumda bırakan devlet, değerinden yüksek satış yapan tüccar-esnaf, cinsel sömürü vb. sayılabilir.

Sanatçıların olayları gerçeğe dayalı hakiki bir tarih içinde vermeye çalışmaları bu ilkeye dayandırılmak istenmesindedir. Zaman ve mekânda hakikati yakalamak için var olan mekân ve yaşanmış bir tarihten iyi kanıt yoktur. Bu yüzden edebiyatçılar savaşları, barışları, antlaşmaları, yaşanan yerleri eserlerinde kullanmakta özen göstermişlerdir.

20. yy yazarlarından Aytmatov da Toplumcu Gerçekçi ekole bağlı olarak yukarıda özetlenen genel ilkelere bağlı olarak eserler kaleme almıştır. Özellikle Stalin döneminde tüm Sovyet toplumu gibi Kırgız halkının da çektiği sıkıntılar, yazarın macerasıyla birleşince ortaya hem toplumcu ideolojiyi öven hem de insana değer vermeyen sistemin eleştirisini gündeme getiren Toprak Ana gibi romanlar çıkarmıştır. Yazar, bütün bu sıkıntıların sembolik ifadesi olan *Toprak Ana* adlı eserini *“Babam Törekul Aytmatov, bilmiyorum mezarın nerededir, bunu sana sunuyorum.” (Aytmatov, 2019:7)* diyerek babasına atfetmiştir.

*Toprak Ana* 2. Dünya Savaşı'nda cephe gerisindeki halkın yaşadığı zorlukları ve acılarını, savaşta kaybolan ailelerin trajedisini, savaşın çetin şartlarını anlatır. Yapıt, Tolganay isimli kadın kahramanın gözünden verilmiştir. Tolganay ve kutsiyet atfettiği toprak/tarla, romanın temel karakterleridir. İki üreten değer (kadın ve toprak) diyaloguyla başlayan roman, savaş gibi tüketen bir değer etkisiyle bir trajediyle son bulur.

## **I. Toprak Ana'da Üreten Değerler**

### **1.1. Emek**

Marksist ve toplumcu gerçekçi yazarlar “emek” kavramına büyük önem vermektedirler. Rusya'da gerçekleşen Ekim Devrimi ile sosyalist devlet kurulmuş ve işçilerin hakları ve emekleri kapitalizm karşısında korunmaya çalışılmıştır. En büyük gaye, ezilen işçi sınıfını ezilmekten kurtarmaktır: *“Emek dünyası, devrimin gerekliliğini kavrama bilincine vardı.*

*Edebiyatın görevi, ayaklanmış olan emek dünyasına omuz vermektir. Bu destek, ne kadar güçlü olursa, “ sendeleyeni” düşürmek onca çabuk olacaktır” (Gorki 2007: 171). Gorki'nin de dediği gibi siyasi hayatta gerçekleşen bu devrim karşısında edebiyat fütursuz kalmamış, kalamamıştır. Yazınsal alanda işçi ve emekçi hayatı çokça yer almıştır. Toprak Ana da bu eserlerden biri olarak karşımıza çıkar.*

Toprak Ana, tohum ve toprağın kutsallık boyutunda ele alınarak emeğin icra edildiği alan olması açısından önemlidir. Çiftçilerin emek verdikleri yer topraktır. Ülke için gerekli pek çok ihtiyaç buradan sağlanmaya çalışılmaktadır. İşçiler canla başla üretim gayesinde dirler. “*Tarım faaliyetleri bir ayındır, yeryüzü ana'nın bedeni üzerinde icra edilir ve bitkilerin gücünü serbest bırakır. Tarım, tahılların büyümesine yardımcı olması için kökeni ve başkalaşıma uğratmaya ilişkin bir dizi töreni önceden gerekli sayar ve çiftçinin çalışmasını kutsar.*” (Eliade, 2009: 325). Tarlasını eken ve bundan büyük bir zevk duyan çiftçi için çalışmak adeta bir ayındır. Çalışıp bir şeyler ürettiği için emek en kutsal noktada yer alır.

Eserde tarla yani toprak tıpkı bir insan gibi anlatılmıştır. “*Hasattan sonra toprak dinlenmektedir.*” (Aytmatov:2019:7). Toprak; çalışan, üreten, yorulan ve dinlenen bir insan gibidir. Hatta Tolganay Ana “Selamünaleyküm sevgili tarlam!” diyerek selam verdikten sonra derdini anlatmak için toprağa gelir. Geldiği gün ise “Ölenleri Anma Günü”dür. Tarlası onun sırdaşı ve dostudur. Çünkü kocasını, oğullarını ve gelinini ona emanet etmiştir. Toprak onları bağrına basmıştır. Ölmeden önce tüm serüvenleri bu toprak üzerinde geçmiştir. O yüzden bu önemli günde toprağıyla sohbet etmektedir:

*“Kara toprak, sevgili Toprak Ana, hepimizi sinesinde barındıran sensin! Bizlere mutluluk vermeyeceksen neye yarar senin Toprak Ana oluşun? Dünyaya niçin geliyoruz? Biz senin çocuklarımız, bize mutluluk ver, bizi mutlu kıl Toprak Ana!” (Aytmatov, 2019:14).*

Toprağa “ana” diye hitap edilmesi doğurgan özelliğinden kaynaklanır. Tıpkı kadın gibi toprak da bereketlidir. Bir tane tohum ekersen sürüyle dönüş yapar. Ana gibi besleyip büyütür. Gorki'nin söylediği gibi “*Emeği bir yaratıcılık olarak görmeliyiz.*” (Gorki, 1978: 81). Emeğin ortaya çıkması bir sürece tabii olduğundan bu sürecin en yaratıcı ve işe yarar şekilde değerlendirilmesi esastır. Tohumun toprakta büyümesi bir süreç gerektirir ve yaratıcılık sonucu ürünler elde edilir.

Toprak ile sohbe başladıktan hemen sonra Suvankul tasvir edilir. Suvankul'un tasvirdeki bütün özellikleri ne kadar iyi bir işçi ve emekçi olması ile ilgilidir:

*“Güçlü omuzları, tunçtan dökülmüş gibi güçlü kolları vardı. Hiç kimse onun kadar hızlı çalışamaz, onun kadar iş üretmezdi. Çok kolay, çok rahat biçerdi buğday saplarını. Onun yanından geçerken turpanın başaklara çarparak çıkardığı hışırtıdan, biçilen sapların devrilirken çıkardığı yumuşak sestene başka bir şey duymazdınız. Bu yaradılıştaki insanlar vardır. Onları çalışırken görmek zevk verir insana. Suvankul da onlardan biriydi.” (Aytmatov, 2019:11).*

Üretimde bu kadar iyi olan Suvankul, Tolganay gibi çalışkan bir kadınla evlenmesi de tesadüf değildir. Toprakla geçirilen her an çok kıymetli olarak aktarılmıştır. “*Ark kazılırken kenarına yığılmış yumuşak toprak bizim yastığımızdı ve yastıkların en yumuşağıydı.*” (Aytmatov:2019:13). Toprak, insanları bağrına basan bir ana gibidir.

Suvankul, mutlu olabilmek için toprak ve suyun insanlara eşit dağıtılmasını savunur. İnsanların mutlu olabilmesi için üretim yapabilmeleri şartını koşar.

*“- Suvan, mutlu olacağız değil mi? Cevap verdi:*

*- Toprak ve su insanlar arasında eşit olarak paylaşılınca, kendi tarlamız olunca, kendi tarlamızı sürüp eker, kendi ürünümüzü kaldırınca, biz de mutlu olacağız.” (Aytmatov, 2019:13).*

Tolganay'ın Suvankul'un nasırlı ellerini yumuşacık bulması onun emekçi oluşundan kaynaklanmaktadır. “*Suvankul'un demir gibi ağır ve nasırlı elleri benim yüzümü, alnımı, saçlarımı okşarken yumuşacık gelirdi bana.*” (Aytmatov, 2019: 13). Çünkü sevdiği adam, bu eller ile çalışıp üretim yapmaktadır. O yüzden ellerin nasırlı oluşu rahatsızlık vermez. Çünkü üretim yolunda nasırlanan eller, çiftçinin mührü niteliğindedir.

## 1.2.Makineleşme

Sanayi Devrimi öncesinde insanlar, günlük ihtiyaçlarını karşılamak için çalışırken devrim sonrasında çalışma kavramı başka bir boyuta taşınmıştır. Düzenli olarak bir toplulukla çalışmak, bir görev alanında çalışmak ve emeğin karşılığında ücret ödeme ile çalışmak gibi şekillerde evrilmiştir. (McClellan, 2006). Çalışmanın boyut değiştirmesindeki makinelerin yaygınlaşmasının rolü yüksektir. Tarım alanında az zamanda çok iş yapılmasını sağlayan traktör ve biçerdöverlerin rolü yüksektir. Makineleşmeyi hem devlet politikası haline getirmek hem de halkı bu yönde özendirip eğitmenin Sovyet Rusya'da önemli olduğunu Toprak Ana'daki traktörün köye gelişindeki asaletten anlayabiliriz. Traktör sayesinde daha fazla üretim daha az zamanda yapılmaktadır. Suvankul, traktör ile köye gelirken sanki halkı selamlar gibi gururludur. Tolganay da traktörün gelişini bayram havası içinde anlatır:

“*Birden köyün giriş yolunda, zincirleme patlamaları andıran ama patlama da denmez büyük bir gürültü işittik. O tarafta bulunan bir at sürüsü ürktü. Atlar geriye dönüp dörtlünelere kaçışmaya başladılar. Ben de sokağa attım kendimi. Bahçelerin ötesinden köye doğru kocaman, kapkara bir traktör geliyordu dumanlar saça saça. Oldukça da hızlı geliyordu. Köyün her yanından çıkıp gelen kimisi atlı, kimisi yaya bir kalabalık da traktörün iki yanında ve gerisinde bağrışa çağrışa gelmekteydiler. İtişip kakışıyor, bir panayırdıymış gibi neşe içinde koşuyorlardı. Ben o kalabalıkta, önce, traktörün üzerinde, babalarının yanında üç oğlumu gördüm. Birbirlerine sıkıca tutunmuş, dimdik duruyorlardı. Traktörün yanında koşuşan öbür çocuklar da sevinç çığlıkları atıyor, şapkalarını havaya fırlatıyor, ıslık çalıyorlardı. Ne büyük bir mutluluk, ne büyük bir gururdu çocuklarım için! Ciddiydiler. Gözlerinde, yüzlerinde zafer ışıltısıyla dönen kahramanlar gibiydiler.*” (Aytmatov, 2019:s.18).

Yine başka bir bölümde “orakçılar” üzerinden işçilere verilen değer anlatılmıştır. Biçerdöver süren Kasım, orak işçilerini selamlamaması üzerine eleştirilerek hemen bir düzeltmeye gidilmiştir:

“*Sürücü efendi, in bakalım o bisikletten, biz orakçıları selamlamadan nasıl geçermişsin buradan! Biçerdöver sürüyorsun diye mi böbürleniyorsun? Haydi bakalım, orakçıları selamla, karını da tabii...Kasım'ın çevresini sardılar, çemberi iyice daralttılar ve yerlere kadar eğilerek Aliman'ı selamlamasını, af dilemesini istediler. Kasım, bu durumdan kurtulmak için elinden geleni yapmaya hazırды: - Sizden özür dilerim güzel orakçılar, bir hata ettim, bağışlayın. Bundan sonra sizi taa bir kilometre uzaktan geçsem bile selamlayacağım.*” (Aytmatov 2019: s.24).

Biçerdöver sürmek üst statü olarak görülmektedir. Güç ve hız olarak biçerdöver bilek gücünden üstün olsa da orakçıların bilek gücü, alın teri ve emeği, saygıya fazlasıyla layık gösterilir. Motor gücü insan gücünü her ne kadar geçmiş olsa da emekçi olmadan motor gücünün geri planda kaldığının vurgusu yapılmaktadır. Her iki gücün de toplum için üretime katkı sağlayan taraflar olarak bir arada olması gerekliliği vurgulanmıştır.

## 1.3.Olumlu Kahramanlar

Cengiz Aytmatov, *Toprak Ana* romanında Tolganay Ana'yı olumlu kahraman olarak okuyucuya sunmuştur. En önemli olumlu özelliği ise üretici olmasıdır. “*İnsanın eli ayağı tutuyorsa, sağlığı yerindeyse, çalışmaktan daha iyi ne vardır onun için?*” (Aytmatov, 2019: 20). Olumlu kahraman; çalışkan ve üretken, zeki, kötülükler karşısında yılmadan çalışmaya

devam eden, güçlü, yönetici vasfı olan ve toplumu koruyabilecek kabiliyette olan kişidir. Tolganay Ana en kötü anlarda dahi toprağını ekmeyi düşünen, vatan bilinci yüksek, umut aşıl原因an biridir. Eşinin ve oğlunun ölüm haberlerinin geldiği zaman acısına rağmen çalışmaktan geri durmayacağını söyler. “ *Evet, dul kalmıştık. Kaynana ve gelin ikimiz de dul idik şimdi. Hıçkırma hıçkırma yeri göğü inletiyor, birbirimizin yanaklarını ateş gibi gözyaşlarımızla ıslatıyorduk. Ama bizim doya doya ağlamaya bile vaktimiz yoktu. Ölüm haberini alışımızın yedinci gününde, kolhozda çalışanlar bir kez daha toplandılar bizim evde. Yitirdiklerimizi bir kez daha rahmetle andılar ve sonunda bize şöyle dediler: ‘Yitirdiklerimiz için bütün yıl yas tutsak azdır. Onları hep hatırlayalım, asla unutmayalım, ama geride kalanların yaşamak için yiyeceğe ihtiyaçları olduğunu da unutmayalım...Şimdi ekin ekme zamanıdır. Toprak beklemez. Bütün gücünüzü toplayın, bütün acınızı, huncunuzu yumruğunuza verin ve orada tutun. Hep bizim yanımızda olun, biz de öcümüzü böyle alalım.’” (Aytmatov, 2011: 75). Kahramanlar, en büyük intikamın çalışarak var olan savaşın kazanılmasına katkı sağlamak olduğuna inanmaktadır.*

Diğer olumlu kahraman Suvankul’dur. Suvankul, Tolganay kadar çalışkan, birlik ve beraberlik bilinci yüksek, öngörülü biridir:

“*Bak Tolgonay, sen ve ben kim idik? Halkımızı sayesinde büyüyüp adam olmadık mı? Öyleyse iyi ve kara günlerde beraber olacağız, mutluluğu da, felaketi de paylaşmasını bileceğiz. Her şey yolundayken biz de halimizden memnunduk, şimdi bir felaketle karşı karşıya isek, herkes kendi başının çaresine baksın diyemeyiz ya. Bu, hiç de dürüst bir şey olmaz. Ama, asıl yarın kendini tutmalısın. Aliman’ın umutsuzluğa düşmesi başka bir şey. O, bizim hayatta gördüklerimizi görmedi, edindiklerimizi edinmedi daha. Sen bir anasın, o ise körpe bir gelin. Şunu da unutma: Eğer savaş uzarsa, belki beni bile çağırırlar cepheye. Maysalbek’in askerlik çağı da pek uzak değil. Gerekirse hepimiz birden gideceğiz. Bunlara da hazırlıklı olmalısın...*” (Aytmatov 2019: 43).

Suvankul, çocuklarını savaşa göndermekten çekinmeyen ve gerekirse yaşına bakmadan kendisi de savaşabilecek güce sahip bir kişiliktir. Halkın çıkarlarını korumak için bireysel çıkarından vazgeçebilecek hatta canını verebilecek bir kahramandır. Toplum olarak kalkınabilmek için bireysel değil birlikte hareket etmek gerektiğinin bilincindedir.

#### 1.4.Kolhoz

Sovyet Birliği rejiminde topraklara devlet tarafından el konulup bu varlıklar halkın ortak malı sayıldığı için sömürünün önüne geçilmeye çalışılmıştır. Sömürü, kapitalist sistemin getirdiği bir kavram olduğundan sosyalizmin en büyük mücadele alanlarından biridir. Kapitalizmle mücadele edebilmek için devlet eliyle “kolhozlar” kurulmuştur. “*Kolhozlar iktidarın kendini meşrulaştırdığı en önemli hareket alanı olmuştur.*” (Karabulut, 2009: 65). Halk, kolхозlarda çalışarak geçimini sağlar ve eşit şekilde payını alır. *Toprak Ana*’da da Tolganay Ana, çocuklarını ve eşini savaşta kaybetmesine rağmen umudunu kaybetmeyen, kolhoza başkanlık ederek üretimin devam etmesini sağlayan, yılmayan bir emekçidir:

“*Nice güçlüklerle boğuşmak durumunda kalmış, nice ağırlıkların altında belim bükülmüş olsa da, o günlerde onlara ekip başı olmaktan hiç şikâyet etmiyor, bundan gurur duyuyorum. Her zaman şafakla beraber ayakta, kolhozun avlusunda olurdum. Sonra bütün gün at üstünde dolaşırdım: Bozkırdan vadilere, vadilerden dağlara, her yere giderdi. Akşamları geç saatlere kadar kolhozun idare odasında kalırdım. Belki kendimi böylesine işe vermek kurtarmıştır beni. Böylece günün nasıl akıp geçtiğini anlayamazdım bile. Gün geldi, her şey canlarına tak ettiği için, bana küfür mü etmediler, imiğime mi yapışmadılar işi mi terk etmediler... İşte bütün bunlar için de kimseye dargın değilim*” (Aytmatov 2019: 52-53).

Suvankul ilerleyen yaşına rağmen askere çağrıldığı vakit ilk iş olarak kolhozu düşünür. Çünkü kolhozu o yönetmektedir. Kendisi askere gidince üretimin devam edebilmesi için kolhoz

çalışmaya devam etmek zorundadır. Bunu da en iyi bilen kişi Tolganay Ana'dır: "Ağla Tolganay, ağla, dedi. Dök içini. Burada kimsecikler yok. Ama bundan sonra başkalarının önünde gözyaşlarını gösterme...artık kolhozda benim yerime sen ekip başı olacaksın. Bu görevi verebilecekleri başka kimse yok."(Aytmatov,2019:50).

Kolhozlarda emeğini esirgmeden her türlü zorluğa rağmen çalışan işçi insanlara büyük bir saygı vardır. Özellikle çalışan işçinin emeğinin karşılığını aldığı gün olan hasat günü bayram havasında geçer. "Hasadın ilk günü her yıl bayram gibi geçer. Hasadın ilk gününde ben kederli bir insan hiç görmedim. Kimse bayram olduğunu, bayram sevinci yaşadığını söylemez ama herkes bunu gönül dolusu duyar, hareketleriyle, sesiyle, bakışıyla belli eder." (Aytmatov, 2019: 23). Toprağa ve ekmeğe kutsallığını veren işçilerin alın teri yani emeğidir:

"Ekmeği aldım, duamı okudum ve ilk lokmamı ısırđım. Bambaşka, bilinmeyen bir tadı ve kokusu vardı vardı bu ekmeğın. Sürücülerin ellerinden, taze buğdaylardan, kızgın demirden, mazottan gelen ya da bunların karışımı olan bir kokuydu bu... Sonra ikinci, üçüncü lokmaları da aldım, onlarda da mazot kokusu vardı. Ama yine de, o güne kadar öyle lezzetli ekmek yemediğimi söyleyebilirim. Bu, emekçi oğlumun nasırlı ellerinden çıkan ekmektir. Tarlayı süren, buğdayı yetiştiren, hasadı kaldıran, tarlada çalışan insanlarımızın, halkımızın ekmeğiydi. Kutsal Ekmek!.." (Aytmatov 2019: 27).Buradan üretim yapabilen toplumun sevincine tanık oluruz. Bu üretim toplumun kazancıdır, halkın ekmeği ve emeğidir.

Halkın düşüncelerini dile getiren Tolganay Ana, devletinin savaşı kazanması için her türlü fedakârlığa hazır olduklarını söyler. İstenilen sadece gidenlerin sağ dönmesi ve zaferdir:

"Ancak benim oğullarım gibi yiğitler halkı düşmandan koruyabilirdi. Tek sağ olsunlar...Sağ olsunlar ve zaferle dönsünler. Ondan sonrası kolaydı, bir deri bir kemik kalsak bile her engeli aşar, her güçlüğün üstesinden geldik. Önemli olan sağ kalmak. Ama zafer de gecikmesin artık, çabuk gelsin! Çabuk gelsin! Elbette yalnız benim dileğim değildi bu. Bütün halkın amacı, umudu, hayali bu idi. Bu yüzden de ben, her fedakârlığa, her güçlüğe katlanmaya hazırdım."(Aytmatov, 2019: 65).

Anıza bırakılan bir tarlayı sürüp ürünü halk arasında pay ederek aç kalan köylünün ihtiyacını gidermek isteyen Tolganay Ana bu fikrini kolhozdaki başarmaya açar. Halk için gerekirse Stalin'in kuralları ile de çatışabileceğini söyler: "...açlıktan kırılan ailelerle yiyecek bulmak için, bir anızı ekmek istediğim anlattım. Dinleyenlerden biri masadan başını kaldırıp bağırdı:-Stalin'in kolhozlar için koyduğı kurala ihanet ediyorsun! Ben de patladım:-Canı cehenneme o kuralın! Biz açlıktan kırılırsak sizi kim besleyecek?"( Aytmatov, 2019: 82).Halk çıkarı söz konusu olduğı vakit,ideolojik görüşten taviz verilebileceğinin sinyali vardır. Çünkü önemli olan işçi yani emekçi sınıfının refahıdır.

## 2. Toprak Ana'da Tüketen Karşıt Değerler

### 2.1.Savaş

İkinci Dünya Savaşı, 1939-1941 yıllarında gerçekleşmiş ve birçok ülkeyi etkisi altına almıştır. Bu ülkelerden biri de Sovyet Rusya olmuştur. Almanların Rusya'ya saldırması neticesinde yönetimde olan Komünist Parti, halkı topraklarını savunmaya çağırmıştır. Sovyet Rusya içinde yaşayan Kırgız halkı da bu savaştan büyük oranda olumsuz etkilenen bir millet olmuştur. Bu dönemde savaşa destek vermek için edebiyat bir silah olarak kullanılmıştır. Halka cesaret vermek için birçok eser basılmıştır. Cengiz Aytmatov'un kahramanları Suvankul, Kasım, Caynak ve Maysalbek de 2. Dünya Savaşı'nda savaşan ve vatanları için canlarını feda etmekten çekinmeyen kahramanlardır. Cephe gerisinde kalan Tolganay, Aliman ve diğer vatandaşlar savaşan askere üretim yapabilmek için canhıraş mücadele vermişlerdir. "Savaş, her şeyin babası ve kralıdır. O bazılarını Tanrı, bazılarını insan yapar. Bazılarını köle, bazılarını özgür

kılar.”(Arslan, 2006: 191).2. Dünya Savaşı'nın hiçbir şeyden haberi olmayan masum çiftçiye bildirildiği an, *Toprak Ana* adlı eserle şöyle anlatılır:

“Aliman bana yakın bir yerde ekin biçiyordu. Birden korkunç bir çığlık attı ve bağırdı: -Ana! Ana! Yerimden sıçradım. Aliman az ötemde duruyordu şimdi: Yüzü sapsarı, gözleri korkulu, orak elinden düşmüş. . . -Ne var Aliman? Bir yılan mı gördün yoksa? dedim. Yanına koştum. Konuşamıyordu. Korkudan fal taşı gibi açılan gözlerle baktığı yöne ben de baktım ve nefesim tutuldu. Buğday tarlasının her tarafından koşup gelen adamlar biçerdöverin yanında bağıriyorlardı. Daha gelenler de çoktu. Atlı yaya herkes, buğdayları da çiğneyerek oraya doğru koşuyordu...Titreyen kollarımı, el yordamıyla yürüyen bir kör gibi oğluma uzattım. Kasım da öne atılıp beni tuttu: -Savaş çıktı ana, savaş! dedi. Sesi uzaklardan, derinlerden geliyordu sanki. -Savaş mı? Savaş ha? -Evet ana, savaş başladı. Ben bu savaş sözüne hala gerçek anlamını veremiyordum. -Ne demek savaş çıktı? Niye savaş olsun ki? Savaş ha?” (Aytmatov, 2019: 34-35).

Tolganay Ana, haberi öğrenmeden evvel oğlu ve geline doğru koşarken çok büyük ve önemli bir olayın olduğunu kargaşadan anlamıştır. Tarlasında ekip biçen bir masum çiftçi için savaşın neden çıktığını anlamak çok zordur. Tolganay da bunun sorgusunu yapar. Zaman ilerledikçe savaşın kendilerinden neler alıp götürceğinin korkusunu yaşar. Savaşın neden çıktığını bilmeseler de savaşçı çıkarınların insanlık düşmanı olduğunu anlayacaktır.

Yazar anlatıcı, “Yere bakınırken, uzun bir sıra yapmış karıncaları gördüm. Buldukları taneleri sapların, çöplerin arasından kaldırıp götürmek için çok zorlanıyor, yine de hiç durmadan çalışıyorlardı.”(Aytmatov, 2019:39).ifadeleriyle karıncalar üzerinden cephe gerisindeki vatandaşı anlatmaktadır. Halk karınca gibi çalışmış, özellikle açlığa karşı çok büyük bir mücadele vermiş, her türlü olumsuzluklara rağmen üretim yaparak askere destek sağlamaktan geri durmamıştır. Bütün üstün çabalara karşın savaş hem aileyi parçalayıp yok etmiş hem de her zorluğu göze alıp üretimine devam eden halkı perişan etmiştir. Bütün umutları savaş yakıp kül etmiştir.

Eserde Toprak Ana ile Tolganay'ın konuşmalarında ikisinin de savaşa karşı olduklarını görürüz. İnsanların ölmediği, kan dökülmeyen bir evrende üretim yapan çiftçilerin toprağı işleyerek mutlu oldukları bir dünya hayal ederler. Tolganay'ın Toprak Ana'ya “İnsanlar savaşmadan yaşayamaz mı?”(Aytmatov, 2019: 76) sorusuna karşılık Toprak Ana: “Nice milletler savaş sonunda yok olup gittiler, nice nice şehirler yanıp kül oldu ve toprak olarak üzerimde insan ayağının izini görmek için yüzyıllar beklediğim çağlar oldu. İnsanlar ne zaman savaş başlatacak olsa şöyle diyorum: Durun! Kan dökmeyin!”(Aytmatov, 2019: 76).

Tolganay ise savaşın götürdüğü değerleri ve savaşa duyduğu nefreti şöyle dile getirir:“Sevgili Toprak Ana, savaş, en çalışkan evlatları, en usta sanatçıları öldürüyor. İşte bunun için ben hayatım boyunca bu cinayetlerden, bu katliamdan nefret ettim, savaşa karşı geldim. İnsanlar savaş yolunu kapatabilir ve bunu yapmak zorundadırlar diyorum.”(Aytmatov, 2019: 77). Toprak Ana, savaşın üretime vurduğu en büyük darbe olduğunu dile getirir. Toprak olarak işlenmediği zaman duyduğu acıyı Tolganay'a anlatır:

“ Çok, çok acı çekiyorum savaşlarda. Ölen köylülerin kollarını özliyorum hep. Tohum eken evlatlarımı yitirmiş olduğum için hep ağlıyorum... Ben işlenmeden, ekilmeden bekledikçe ya da yetiştirdiğim buğdaylar toplanmadan oldukları yerde kaldıkları zamanlar, o gelmeyenleri çağırırım: ‘Neredesiniz çiftçilerim?Nereledesiniz? Haydi, kalkın gelin, yardım edin bana!’ derim.”(Aytmatov, 2019: 77).

Toprak Ana, savaş başlatanların toprağın en büyük düşmanı olduğunu söyler. Çünkü savaşta ölen çiftçiler toprağı ekip biçemez: “ Yaz boyunca o çıplak tarla beni deşilmiş bir yara gibi yaktı, uzun zaman acılarım dinmedi. Tarlaları ekimsiz bırakmak, benim kanımı boşaltmak

demektir Tolganay. Savaş süresince nice nice tarlalar ekimsiz kaldı! Benim en büyük düşmanım savaş başlatandır.”(Aytmatov, 2019: 89).

Maysalbek’in cephede iken Tolganay’a gönderdiği mektupta savaşa karşı olduğunu, bir kahraman olmak istemediğini ama yaşadıkları devrin onları savaşmaya mecbur ettiğini dile getirir: “Savaşı biz istemedik ve biz başlatmadık. Bu savaş, herkesi can evinden vuran çok büyük bir felakettir. Bu canavarı devirip etkisiz hale getirmek için kanımızı dökmemiz, canımızı feda etmemiz gerekiyor. Aksi halde insanlığa layık olmayız. Benim idealim savaş kahramanı olmak değildi, ben mütevazı bir amaç seçmiştim: öğretmen olmak istiyordum. Candan istediğim şey öğretmen olmaktı ama beyaz tebeşir ve cetvel yerine, elime asker tüfeği almak zorunda kaldım. Bunun sorumlusu da ben değilim. Yaşadığımız devir böyle istedi.”(Aytmatov, 2019: 92).

Tolganay, savaşın hiç başlamaması için dünyadaki herkesin iyi şeyler düşünmesini ister. Savaşın yok ettiği ailelerin olmaması için insanlık olarak iyi düşünceye sahip olma şartı koşar. “Eğer dünyadaki bütün insanlar, o gün bizim köyde olduğu gibi hep iyi şeyler düşünseydiler, çocuklarını, kardeşlerini, babalarını, eşlerini bizim kadar çok sevseydiler, belki savaş hiç başlamazdı.”(Aytmatov, 2019: 95).Aslında her şey aileyi sevmekle başlar diyen Tolganay, ailesini seven kişilerin asla savaş yanlısı olamayacağını ifade etmeye çalışmıştır.

## 2.2.Açlık-Yozlaşma

İkinci Dünya Savaşı’nda Almanların Rusya’daki bazı bölgeleri abluka altına alarak sivil halkın aç bırakılarak ölmesi planlanmıştır. (Ganzenmüller, 2011). Cephe gerisindeki halkın dışarıdan savaş içeriden açlık ve sefaletle büyük bir mücadelesi vardır. Vatandaş, yiyeceğinin tamamını orduya gönderdikleri için halk aç kalmıştır.

“Köyde hiç sağlam adam kalmamıştı. Kalanların hepsi ya sakat ya hasta idiler. Kadınlara, genç kızlara, çocuklara, çok yaşlılara düşüyordu bütün işler. Ürün olarak tarladan ne kaldırırsak hepsini orduya gönderiyorduk. Araç, gereç bakımından da acınacak haldeydik: tekerleksiz arabalar, kopuk hamutlar, çürük iplerle dikilmiş ya da yapılmış koşumlar...Demirci atölyesinin ocağını yakmak için yaz sıcağında kuruyup kalmış dikenleri, çaluları toplamaya başladık. Hayat çok zordu, eskisine hiç benzemiyordu. Açlık her kapıya gelip dayanmıştı.”(Aytmatov, 2019:52).

2. Dünya Savaşı’na katılmak için cepheye giden köylünün artık üretici olmaktan çıkıp tüketici sınıfına geçtiğini görürüz. “Savaşa giden demircinin önce örsü ve çekiciyle vedalaştığını söylerler.”(Aytmatov, 2019: 44). Çünkü cephedeki asker savaş ile meşgul olduğundan özellikle beslenebilmesi için dışarıdan bir kaynak gerekir, asker cephede olduğundan tüketmek zorundadır. Cepheye savaşmaya giden erkeklerin ardında bıraktığı kadınlar ve çocuklar içler acısı durumda kalmışlardır:

“Nüfusu kalabalık ailelere gittiğimiz zaman, karınları balon gibi şişmiş, benizleri sapsarı, kolları ip ince ve bir lokma ekmek umarak sessizce bakan çocukları görünce yüreğimiz parçalanıyordu. Eğer o zamanlar ‘haydi, sen git cepheye ve öl, o zaman savaş bitecek ve çocuklar aç kalmayacak’ deselerdi, hiç tereddüt etmeden giderdim cephede ölmeye. Böylesine acıkmış çocukların o bakışlarını bir daha görmezdim.”(Aytmatov, 2019: 78).

İnsanlar büyük bir açlıkla karşı karşıya kaldıkları için Tolganay’ın vurulup öldürülen atına Bektaş sevinmektedir. “Sonra sevincini belli eden bir sesle ekledi: Atın eti boşa gitmez, her aileye bir parça düşer.”(Aytmatov, 2019:88).Çünkü öldürülen atın eti ailelere pay edilecektir.

Kolhoz sisteminin dışına çıkıp çalışmadan pay almak isteyen emek hırsızlığı yapan yoz kişiler de roman da yer almaktadır. Ceysenkul asker kaçağıdır. Savaşın bozduğu düzenden faydalanarak halkın son buğdayını ve atlarını çalmıştır:

“O günlerde bir kolhozun saban çekecek üç at kaybetmesi demek, bugünkü değerlendirme ile on traktör kaybetmesi demektir. Biraz daha düşünürsek, cephedeki her askerden bir dilim ekmek almak gibi bir şeydi. Atlarımızı hemen eyerledik, bazıları tüfeklerini aldılar ve hırsızları aramaya çıktık. Eğer onları yakalaysaydık, yemin ederdim ki hiç acımayacak, hak ettikleri cezayı verecektik! ... Atın başını köye doğru çevirdim ve dere boyunca ilerledim. Giderken bazı olayları, bazı söylentileri hatırladım: Bizim köyden Ceşenkul adında biri askerden kaçmış, kendisi gibi kaçak iki arkadaşıyla birlikte Sarı Vadi'ye gelmişler. Orada orman içinde saklanıyorlarmış. Herkesin başı deritte, herkes can derdinde iken bir insan kendi canını nasıl kurtarabilirdi? Birileri savaşta çarpışıp canlarını feda ederken, başka birilerinin de yan gelip yatmaları mı gerekirdi? Bir insanın bu kadar alçalabileceğini aklım almıyordu.”(Aytmatov 2019: 81).

Tolganay'ın “O çuvaldaki buğdayı halk adına istiyorum, halk için alacağım.”(Aytmatov, 2019: 85)diyerek topladığı tohumlar Ceşenkul haini tarafından çalınmıştır. Çalınan sadece tohum değil halkın son yiyeceği, umudu kısacası her şeyidir.

“Bu hırsızlar atları çalmakla kalmamış sonrasında da köylünün elinde avucunda ne varsa alınarak toplanmış buğday çuvallarını çalmışlardır. “ – Tohumlar? Nerde tohumlar? diye gürledim kendimin bile tanıyamadığı bir sesle. - Çaldılar! Bizi dövdüler! Diye bildi hırıltılı bir sesle. Aynı anda başıyla hırsızların gittiği yönü gösterdi. Evimi yaksaydılar, her şeyimi alsaydılar da tohumlara dokunmasaydılar. Sonbaharda, hasattan sonra ambardan on çuval buğday çalsalar ona da razıydım. Fareler de taneleri kemiriyor, çoğunu da alıp götürüyordu zaten. Ama bu tohumları, bütün umudumuzu bağladığımız ve sonbaharda ambarımızı dolduracak bu buğdayı çalan adamı yakalaysam kendi elimle boğardım”( Aytmatov, 2019: 86-87).

Ceşenkul'un bu eylemleri vatandaşı çok zor duruma düşürmüştür. Savaştan dolayı aç kalan millet bir de kendi içindeki mücadele etmek zorunda bırakılmıştır. Ceşenkul, savaştan kaynaklı ahlaki yozlaşmışlık ve çöküntüsünün yarattığı tip olarak karşımıza çıkar.

### 2.3.Ölüm

Birinci Dünya Savaşı'nda olduğu gibi İkinci Dünya Savaşı'nda da birçok insan ölmüştür. Cephelelerde askerler ölürken savaşın geri planındaki halk ise savaşın getirdiği olumsuz şartlardan kaynaklı yaşamını yitirmiştir. “Dünya nüfusunun yüzde 80'ini oluşturan yaklaşık 60 ülkeden 50 milyon kişi insanlık tarihinin en acımasız dünya savaşından alevlerin içinde yok olup gittiler.”(Ataöv, 2008: 9). Savaşın en yıkıcı yönü, kaybedilen canlılardır.

Tolganay, üç oğlunu ve eşini savaşta kaybetmiştir. Hatta Suvankul ve Kasım'ın ölüm haberini aldıktan yedi gün sonra bile cepheye savaşan diğer askerler için çalışmaya başlamışlardır. “Yitirdiklerimiz için bütün bir yıl yas tutsak yine azdır. Onları hep hatırlayalım, asla unutmayalım ama geride kalanların yaşamaları için yiyeceğe ihtiyaçları olduğunu da unutmayalım.”(Aytmatov, 2019: 72). Gelen ölüm haberleri Tolganay'a kendi acısını bir kenara bırakıp halkının yanında olması gerektiği konusunda güç vermiştir. Ekip başı olarak çalışanların acılarını paylaşmıştır:

“Evet, toprak ana, insan istemeden düşüyor o hallere. Bari o dayanılmaz acıları çeken yalnız ben olsaydım, başkaları çekmeseydi! Diyorum. Ama savaşın kanlı pençesini boğazına geçirmediği bir tek aile, bir tek insan yok! Hele o kara haberi, ölüm haberini bildiren o kâğıtlar yok mu, insanı can evinden vuruyor, öfke ve kin bakışlarını donuklaştırırken, yüreğini parça parça ediyordu. Bir günde iki-üç kara haber birden geliyordu köye. İki-üç hanedan birden hıçkırıklar, kargışlar, yürek paralayan ağutlar yükseliyordu. İşte öyle zamanlarda, o kara günlerde, ekipbaşı olduğum için bugün gurur duyuyorum. Kendi felaketimi, kendi acılarımı, halkın acılarıyla bir tutup, acıyı, açlığı, dondurucu soğukları paylaşıyordum köydeşlerimle.

*Ben bunun için dayanabildim, bunun için ayakta kalabildim. Başkaları için de dayanmam gerekiyordu. Öyle olmasa, çoktan eriyip gider, çiğneyip gider, toza toprağa karışmış olurdu. Bir savaşın haklısı, galibi olabilmek için sonuna kadar savaşmak ve yenmekten başka çare olmadığını ben işte o zamanlar anladım. Ya savaşacak, yenecektik, ya da ölecektik!..” (Aytmatov, 2019: 63).*

Savaş bitip de cepheye gönderilen erkeklerin geri dönüşlerinin beklendiği gün felaketin ne denli büyük olduğunu gözler önüne serer. Çünkü köyün neredeyse tamamının gittiği cepheden sağ dönen tek bir kişi vardır, diğerleri ise ölmüştür. *“Herkes şaşkın, tek askerin gelmekte olduğu yola bakıyordu...Hepimiz bir mucize bekler gibiydik. Pek çok evladımızın dönmesini umarken yalnız bir tanesi dönüyordu ve bu yüzden gözlerimize de inanamıyorduk.”(Aytmatov, 2019: 95).*

Romanın sonunda Aliman, doğum yaparken ölür. Savaş öyle felaketler getirmiştir ki Tolganay Ana'nın üç oğlu ve kocası savaştan dönememiş, yalnız kalan gelini bir çoban tarafından heder edilip hamile bırakılmış ve sonunda gelin de ölmüştür.

*“İki gün sonra Aliman'ı gömdük. Geleneklerimize göre bir kadın ölüyü gömmek için mezarlığa gidemez, bu işi erkekler yapar. Ama ben gittim ve kimse de bir şey diyemedi. Çünkü bizim evde erkek yoktu. Aliman'ın mezarına, mezar çukurunun dibindeki kazanaka kendim yerleştirdim, üzerine ilk toprağı ben attım.”(Aytmatov, 2019:128).*

Savaştan geriye sadece masum bir bebek ve emeğini esirgmeden çalışan ama her şeyini kaybeden yaşlı Tolganay kalmıştır. Savaş ailedeki herkesi canından etmiştir.

#### 2.4.Umutsuzluk

1917 yılında Rusya'da komünist rejimi etkin kılmak isteyen yöneticiler, ülke içerisinde pek çok değişiklik yapamaya karar verdiler. Yapılmak istenen devrimlerin başarılı olması için yetişip gelmekte olan gençlik çok önemliydi. Arkadan gelen gençlik bu anlayışla yetiştirilmeli ve bu ideolojiye sahip çıkmalıydı. Sovyet gençliğini bir araya getirmek maksadıyla 1918 yılında Komsomol ( Komünist Gençler Birliği) teşkilatı kuruldu. *Toprak Ana* romanında da Caynak, bu teşkilatın üyesi ve ateşli bir savunucusudur. Caynak'ın genç bir delikanlı olarak henüz doğmamış olan çocuğuna dahi “Komsomol” ismini düşünmesi, ideolojisini kendinden sonraki kuşağa da aktarmak isteme çabasından kaynaklıdır:

*“-Sabırsızın tekidir bizim Caynak. Toplantıların birinde, yeni mahalledeki yeni yola ‘Komsomol Yolu’ adını vermişler.Aliman da onlara takılıyor. ‘ Nasrettin Hoca gibi sen de daha çocuk doğmadan adını koyuyorsun, önce evleneceksin, sonra bir ev kuracaksın, yolunu belirleyecek ve ondan sonra bir ad vereceksin.’ diyor. Suvankul başını salladı, gülümsedi:*

*-Sabırsızın biri olduğu doğru. Ama yeni yola Komsomol adını vermeleri çok anlamlı. Çünkü orada ne varsa gençler için ve gençler tarafından yapıldı. Nüfusumuz yıldan yıla artıyor. Artık köye sığmaz olduk. Yeni yol bir yapılsın, oğlumuzun haklı olduğunu sen de kabul edeceksin.” (Aytmatov, 2019: s.31-32).*

Yapıtta Caynak, on sekiz yaşında Tolganay'dan habersiz onlarla vedalaşmadan savaşa katılır. Savaşta paraşütçü olarak yer aldığını mektuplarında yazar. Partizanlara yardım etmek için düşman sınırlarına iner ve bir daha haber alınamaz. Caynak'ın kayıp haberi sonrası Tolganay şöyle der:

*“Gençliğini ve geleceğini feda ettiğini anlamadım mı sanıyorsun? Sen cesur, atilgan bir yiğit idin...İnsanların insan olarak kalmalarıydı senin en büyük dileğin. Savaşın onları insan olmaktan çıkarmamalarını, ruhlarından iyilik ve acıma duygusunu çıkarıp atmamasını istiyordun. Sen böyle olmaya çalıştın. Senin böyle davranışın unutulmayacaktır.”(Aytmatov, 2019: 67).*

Eserde Tolganay'ın eşi ve diğer iki oğlunun ölüm haberini aldığı halde Caynak'ın kayıp olduğu söylenmiştir. Aytmatov, bu denli ateşli ve ideolojikliği öldürmek istememiştir. Okuyucunun kafasında “yaşıyor olabilir” fikrini uyandırmak isteme nedeni, bir umut vaat etmektir. Caynak ideolojisini sonuna kadar savunmuş olmasına rağmen bir daha görülmemiştir, inandığı değerler onu yok etmiştir. Arkasında gözü yaşlı bir ana bırakmıştır. Savaş öyle çetin geçmiştir ki Tolganay uzun bekleyişler neticesinde oğlundan umudu kesmiştir. Aslında burada yazarımız gerçek hayatta Stalin döneminde kaybolan babasına atıfta bulunmuştur. Aytmatov'un babası 1937'de tutuklanmış ve uzun yıllar kendisinden haber alınmamıştır.

*“Biz evdeydik. Babam işinden her zamankinden erken geldi ve acilen Talas'a gitmemiz gerektiğini söyledi. Annem buna ikna olmadı. Bana göre annem de Kırgızistan'daki olaylardan haberdardı. Annem hep beraber dönelim dedi. Babam ise 'Beni milliyetçi diye suçluyorlar. Benim burada kalmam gerek. Kaçmamalıyım. Beni tutuklarsa seni de rahat bırakmazlar. Çocukları çocuk esirgeme kurumuna verirlerse sonra onları bulamayız.' dedi. Annem bu konuşmalardan sonra bizi alıp memlekete dönmeye razı oldu. Ancak babam bizim Frunze'ye değil de köyümüz Şeker'e gitmemiz gerektiğini sıkı sıkı tembih etti. Babam Frunze'nin de karışık olduğunu biliyormuş. Bizi Moskova'daki Kazan Otogarından uğurladı. O zaman Cengiz dokuz yaşındaydı, ben altı yaşındaydım, Lyutsiya üç yaşındaydı, Roza ise beş aylıktı. Ben küçük olmama rağmen ailemin başına gelen belaları hissetmişim. Ondan sonra biz babamızı bir daha görmedik.” (Dıykanbayeva, 2015: 173).*

Bu eseri yazdığı dönemde de babasını arayan yazarımız Caynak karakteri bu yüzden kaybolmuştur. Caynak da tıpkı babası gibi ideolojik bir kahramandır. İçinde babasını bulma umudu olan yazarımızın bilinçaltı da diyebiliriz. Gerçek hayatta ise Aytmatov'un babası Törökül Aytmatov'un kemikleri, 1991 yılında bir fabrikanın ocağında bulunmuştur.(Gürsoy, 1999: 87). Böylece savaş umudu kazıyıp almıştır. İdeolojik olarak bir beklenti oluştursa da Caynak, beklentileri karşılamamış, ondan geriye umutsuzluk kalmıştır.

## 2.5.Sömürü

Eserde dikkat çeken bir unsur da “Katyasha/ Katyusha” adlı Rus şarkısının askere giden Kırgız erkekleri tarafından söylenmesi milli benlik dışına çıkılıp Rus kültürü etkisinde kalındığının göstergesidir. “Katyasha/Katyusha” 2. Dünya Savaşı sırasında söylenen vatansever bir şarkıdır. *“Kırgız türküleri, sonra Rus şarkıları, daha sonra da hepsi birden ‘Katyasha’ söylediler. Bu şarkıyı ben o gün, işte orada duyup öğrenmişim.” (Aytmatov, 2019: s.42).* Askere giden Kırgız askerlerinin hepsinin bu şarkı etrafında birleşmesi dönemin siyasi anlayışı ile örtüşen bir durumdur. Savaş ekseninde birleştirilmek için milletler benliklerinden dahi taviz vermişlerdir. Milli benlikler savaş uğruna sömürülmüştür. Ağır ideoloji anlayışı tüm milleti ve sanatçıları etkisi altına almıştır. AşırbekSağayev şöyle:

*“Zaman içerisinde ne kadar zor şartlarda olduğumuzu hiç düşünmedik. Şuurumuzu yetmiş yıl boyunca zehirleyen Sovyet ideolojisinin güçlü olduğunu düşündük ve Sovyet ideolojisi insanoğlunun nurlu geleceğidir deyip arzularımızı bastırdık. Ne yazık ki bu dönemde edebiyatçı ziyalılar ideolojinin dalkavukluğuna, el uşağına döndürüldüler. (Gücüyeter, 2012: ss.1825-1834).*

*Toprak Ana*'da toprak sömürüsü yoksa da kadına yönelik bir cinsel sömürü vardır. Aliman'ı kandırarak hamile bırakan çobanın evli ve çocuklu bir kişi olması ve sonrasında çocuğa sahip çıkmaması bu sömürüyü açıkça ortaya koyar.

*“Biz gerçekten vadideki o köye gittik ama düğün için değil Tolganay. Orada bir akrabamın olmadığını biliyorsun. Senden izin almadan seni de ilgilendiren bir konuda bir karara vardık. Bunun için özür dilerim. Biz o köyde o çobanla görüştük, onu bir duvar dibine sıkıştırarak şöyle dedik: ‘Olanları bilesin, Aliman doğurmak üzere, çok az kaldı doğuma, sen ise hiçbir suçun*

*yokmuş gibi umursamıyorsun! Ne demek oluyor bu? Namus, şeref yok mu sende?” Böyle dedik ama hiçbir sonuç alamadık. Bir kere, adam zaten evliymiş. Sonra, ne vicdanı var ne imanı. Kanun manun da tanımıyor, her şeyi inkâr ediyor. Sözün özü Tolganay, ondan umut yok...”(Aytmatov 2019:121).*

Aliman'ın sömürülmesinin asıl nedeni savaşa çağrılan kocasının dönememesidir. Aliman, sıradan bir emekçi olup tarlasını ekip biçen ailesiyle mutlu mesut yaşayan bir kadinken ailesi parçalanmış, kendisi başka bir erkek tarafından sömürülmüş ve en sonunda da canından olmuştur. Eğer savaş olmasaydı bunların hiçbiri başına gelmeyecekti.

## 2. SONUÇ

Aytmatov'un *Toprak Ana* adlı romanı iki büyük eksen etrafında incelenmiştir: Yılmadan üreten emekçiler ve emekçinin her şeyini tüketen savaş. Üretim boyutunda, kıtlığa rağmen kolhozlarda durmadan çalışan işçiler, olumlu kahramanlar etrafında toplumu bir arada tutmuşlardır. Tüketim boyutunda ise tüm felaketiyle savaş; ölümler, sömürü, hırsızlıklar, açlık olmuştur. Eserimiz olan *Toprak Ana*, Komünist ideoloji fikriyle kaleme alınmıştır. Marksist felsefenin baz alındığı bu ideolojide halk, Tolganay Ana etrafında ölümü göze alarak çalışmış ve üretmiştir. Halk, üzerine düşen tüm sorumlulukları fazlasıyla yerine getirip devlete olan vefasını ortaya koymuştur. Tüm bunların karşısında savaş, halkı büyük bir acı içinde perişan etmiş, onların ailelerini parçalamış, canlarını almıştır. Yani bütün emekleri savaş silip süpürüp yakıp kül etmiştir. Savaşla gelen düzensizlikler halk içinde istismarlara yol açmıştır. Savaş sadece can kayıplarına neden olmamış, manevi olarak da insanlıktan değerler koparmıştır. Devletin boşluklarından faydalanan yoz insanlar işçinin emeğini sömürüp halkı mağdur etmiştir. Bir taraftan savaşla mücadele edilirken diğer taraftan hırsızlarla mücadele edilmiştir. Hatta devletin en çok karşı geldiği sömürü sistemi dahi devre dışı kalmıştır. Çünkü savaştan dolayı aç kalan millerin içinde hırsızlar türemiştir. Erkekleri cephede ölen kadınlar taşınması güç yüklerin altında kolhozlarda çalışmak zorunda kalmışlardır.

Sosyalist düşünce etrafında birleşen birçok farklı millet tek millet gibi görülmüş, milli değerler arka planda kalmıştır. Savaştan zaferle çıkmak uğruna halkın her şeyi elinden alınmıştır. Tolganay ve Toprak Ana aslında savaşa karşıdır lakin ellerinden bir şey gelmez. Devletler savaşı başlatmış ve emekçiler bu savaşta can vermiştir. İnsanlığa yapılan en büyük kötülüğün savaşı başlatmak olduğu Toprak Ana'nın ağzından bizlere aktarılmıştır.

Özellikle kolhozların üretimdeki yeri *Toprak Ana*'da hep olumlu olarak verilmiş. Hükümetin ideolojisini destekler yönde bir tutum izlenmiştir. Oysa kolhozlarda üretimin bu denli zor şartlar altında olması ve zorunlu olması halkı manevi olarak sömürmüştür. Halkın ürettiği ne varsa neredeyse hepsinin cephedeki askerlere alınması, cephe gerisindeki vatandaşın zorda kalmasına neden olmuştur. Cephede asker, kurşunla ölürlen cephe gerisindeki halk açlıktan kırılmıştır.

Emek ve savaş ekseninde değerlendirmeye çalıştığımız *Toprak Ana*'nın 170'ten fazla dile çevrilmesi Sovyetler Birliği Döneminde Kırgız halkının sesinin ve acılarının ne kadar geniş bir camiaya ulaştığının kanıtıdır.

### 3. KAYNAKLAR

- Arslan, Ahmet. İlkçağ Felsefe Tarihi-1: Sokrates Öncesi Yunan Felsefesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2006.
- Ataöv, Türkkaya. 2. Dünya Savaşı, İleri Yayıncılık, İstanbul, 2008.
- Aydeniz, Hüsnü. Engels'in Materyalizmi ve Din Eleştirisi, Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı 33, Erzurum, 2010.
- Aytmatov, Cengiz. *Toprak Ana*, Ötüken Yayınları, İstanbul, 2000.
- Dıykanbayeva, Mayramgül. "Hatıralar Işığında Cengiz Aytmatov ve Eserleri". Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4(1), 169-188, 2015.
- Eagleton, Terry. *Maksizm ve Edebiyat Eleştirisi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2014.
- Eliade, Mircea. Dinler Tarihine Giriş, Kabalcı Yay. İstanbul, 2009.
- Ganzenmüller, Jörg. HungeralsWaffe, Zeit Online, 24.05.2011, (Erişim Tarihi 15.05.2021).
- Gorki, Maksim. Edebiyat Yaşamım, ( Çev. Şemsa Yeğın), Payel Yayınları, İstanbul 2007.
- Gücüyeter, Bahadır. "İsa Yılmaz, Kazakistan Sovyet Cumhuriyeti Örneğinde Edebiyat Eğitimi ve İdeoloji", Turkish Studies, 7/2, Ankara, 2012.
- Gürsoy, B. Cengiz Aytmatov'un Eserlerindeki Biyografisi. Doğumunun 70. Yıl Dönümünde Cengiz Aytmatov Bilgi Şöleni (8-10 Aralık 1998) Bildirileri. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi. s. 87-95, 1999.
- Kalenderoğlu, İhsan. Sovyetler Birliği Döneminde Bolşevik Rejiminin Türkmen Folkloruna Etkileri, Turkbilig,2008.
- Karabulut, Ferhat. "İktidar ve Meşrulaştırma Mücadelesinin Odağı Orta Asya: Sovyetlerin Dil ve Eğitim Politikaları", Bilig, Güz, Sayı:50, 2009.
- Korkmaz, Seval. Toplumcu Gerçekçilik Kuramının Cengiz Aytmatov'un Eserlerine Yansımaları ( Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, 2013.
- Kunitsin, Georgi. Sanatta Sosyalist Gerçekçilik,( Çev. Feyyaz Şahin), Parşömen Yayıncılık, İstanbul, 2011.
- McClellan, J.E. Dünya Tarihinde Bilim ve Teknoloji, S. Sargut(Çev.), Akılçelen Kitaplar, Ankara, 2013.
- Meriç, Cemil. *Kırk Ambar (Rümuş-ülEdeb)* , İletişim Yayınları, İstanbul, 2022.
- Moran, B. (2014). *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Oktay, Ahmet. Toplumcu Gerçekçiliğin Kaynakları, 4.baskı, İstanbul: İthaki Yayınları, 2008.
- Plehanov, GeorgiValentinoviç. *Unaddressed Letters and Art and Social Life*, Moskova, 1957.

**Makale Geliş Tarihi**

22.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**YEME BOZUKLUKLARINDA AİLE VE ÇOCUKLUK DENEYİMLERİNİN ROLÜ  
ÜZERİNE BİR DERLEME**A REVIEW ON THE ROLE OF FAMILY AND CHILDHOOD EXPERIENCES IN  
EATING DISORDERS**Işıl ÜNÜVAR<sup>1</sup>, Doç. Dr. Meryem KARAAZİZ<sup>2</sup>**<sup>1</sup>Yakın Doğu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, **Corresponding Author,****Orcid: 0009-0005-5340-4038**<sup>2</sup>Yakın Doğu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, **Orcid: 0000-0002-0085-612X****Özet**

Yeme bozukluğu, bireyin fiziksel sağlığını, psikolojik işlevselliğini ve sosyal yaşamını olumsuz etkileyen, yeme davranışlarında ciddi bozulmalarla karakterize edilen psikiyatrik bir bozukluk grubudur. Bu derleme çalışmasının amacı Yeme Bozukluğu tanısı almış bireylerde aile ve çocukluk deneyimlerinin rolünü incelemektir. Yapılan çalışmada derleme yöntemi kullanılmış, herhangi bir ölçek kullanımı ya da saha çalışması yapılmamıştır. Bu çalışmanın incelenmesinde Google Akademik veri tabanındaki makaleler, YÖK Tez'deki tezler ve konuyla ilgili kitaplar incelenmiştir. İncelenen kaynaklar sonucunda Yeme Bozukluklarında aile ve çocukluk deneyimlerinin rolünün önemli olduğu, özellikle erken dönemde yaşanan travmaların ve aile işlevselliğinin önemi vurgulanmıştır. Yeme bozuklukları, yalnızca bireysel psikolojik faktörlerle değil; aynı zamanda erken dönem yaşantılar, aile içi etkileşimler ve duygusal düzenleme becerileri ile de yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda yapılan derleme çalışmasında, çocuklukta yaşanan duygusal, fiziksel ve cinsel travmaların; düşük benlik saygısı, beden algısı bozukluğu ve aleksitimi gibi risk faktörleriyle birlikte yeme bozukluklarının ortaya çıkışında önemli rol oynadığı belirlenmiştir. İncelenen araştırmalar, aile içi işlevsizlik, ebeveynin psikolojik kontrolü ve bağlanma sorunlarının da yeme davranışlarını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, yeme bozukluklarının önlenmesi ve tedavisinde yalnızca bireysel müdahalelerin değil, aile temelli yaklaşımların da dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yeme Bozuklukları, Aile, Çocukluk Deneyimleri**Abstract**

Eating disorder is a group of psychiatric disorders characterized by serious impairments in eating behaviors that negatively affect the physical health, psychological functioning and social life of the individual. The aim of this review study is to examine the role of family and childhood experiences in individuals diagnosed with eating disorders. In this study, the review method was used and no scale or field study was conducted. Articles in the Google Scholar database, theses in YÖK Thesis and books on the subject were examined. As a result of the sources

examined, it was emphasized that the role of family and childhood experiences in eating disorders is important, especially the importance of early traumas and family functionality. Eating disorders are closely related not only to individual psychological factors but also to early experiences, family interactions and emotional regulation skills. In this review study, it was determined that emotional, physical and sexual traumas experienced in childhood play an important role in the emergence of eating disorders together with risk factors such as low self-esteem, body image disorder and alexithymia. The reviewed studies show that family dysfunction, parental psychological control and attachment problems may also negatively affect eating behaviors. In this context, it is emphasized that not only individual interventions but also family-based approaches should be considered in the prevention and treatment of eating disorders.

**Keywords:** Eating Disorders, Family, Childhood Experiences

## Giriş

Yeme Bozukluğu (YB) kimi zaman bireyin beslenme tercihi, geçici bir dönem ya da yaşam tarzı olarak görülse de aslında son derece ciddi sağlık problemlerine hatta ölüme yol açabilen bir rahatsızlıktır. Birçok Yeme Bozukluğu vardır ancak bunlardan 6 tanesi çok yaygındır. Bu rahatsızlık genel olarak besinler, vücut algısı ve şekli, kilo ile ilgili takıntılar sebebiyle olur (Culbert, 2015). Yeme Bozukluğu biyolojik, psikolojik, sosyolojik ve çevresel olarak çok fazla sebebi olan genel olarak kadınlarda gözlemlenen ve son derece ciddi sonuçları olan bir hastalıktır (Deveci, 2020). YB'nin temelinde, kilo ve bedenle aşırı derecede meşgul olma ve bu konuya zihinsel olarak aşırı derecede kafa yorma yer aldığı görülür ve bunun sonucunda ise aşırı egzersiz, kusma, laksatif veya diüretik kullanımı gibi çeşitli sorunlar ortaya çıkabilir (Fairburn vd., 2003). Yeme Bozukluğu olan bireyler hem fiziksel olarak hem de psikolojik olarak büyük sıkıntılar çektiği için tedavi sürecinde farklı alanlardaki doktorlar tarafından gözlemlenmelidir (Kaplan, 2002). Önceki dönemlerde yapılan çalışmalarda YB'nin batı kültüründe yaşayan ülkelerde daha sık gözlemlenirken yakın dönemlerde yapılan araştırmalarda YB'nin batı kültürüne uzak olan ülkelerde de görülmeye başlandığı görülmüştür (Hoek, 2016; Nakai, Nin, Noma, 2014; NEDA, 2013; Pike, Hoek ve Dunne, 2014). Çoğu psikolojik rahatsızlıkta ailenin önemi yadsınamayacak derecede büyüktür. Aile içindeki iletişim, çocuklarına karşı olan davranışları ve karakter özellikleri çocukların gelecekteki kişiliklerini önemli derecede etkilemektedir. Yeme davranışı bize çocuk ve ebeveyn arasındaki ilişki hakkında önemli bilgiler verebilir. Otoriter bir aile ile çocuğuyla çok fazla duygusal ilişki kurmayan aileler çocukta farklı şekillerde yeme davranışını etkiler. Bulimiya Nevroza tanısı almış bireylerin genelinde olumsuz aile ilişkisi göz önündedir. Bazı araştırmalar yeme krizlerinin anne ile özdeşleşme, kusma davranışının ise özgür bir birey olma çabasını temsil ettiği yönündedir (Toker ve Hocaoglu, 2009). Schneer'e (2002) göre, çocukluk döneminde ailesinden istismar ya da ihmal görmüş bireyler bu durumdan kaçmayı ve kendini korumayı bilmeyen çocuklar yeme konusunda olumsuz davranışlar sergileyerek bu durumdan kaçmaya çalışmaktadır. Bu çalışmada Yeme Bozukluğunun neden meydana geldiği, yaygınlığı, tedavisi ve Yeme Bozukluğunda Aile ve Çocukluk Deneyimlerinin Rolü ele alınmıştır.

## Yeme Bozukluğu

Yeme Bozukluğu bireylerin sağlıksız yeme alışkanlıkları, düşünce ve tutumları olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde daha çok ergen ve genç yetişkinlerde görülen yeme bozukluğu, erkeklerden çok kadınlarda görülmektedir (Goldschmidt vd., 2008). Bu bozuklukta kilo almaya karşı aşırı derecede korku, yemek yememe gibi davranışlar bulunmaktadır ve bu davranışların altındaki temel sebepler genellikle toplumsal güzellik algıları, sosyal medya ve çevre olmaktadır (Zilfi ve Karaaziz, 2024). Yeme bozuklukları tüm yeme alışkanlıklarındaki

düzensizlikleri kapsayan ve bunları ifade etmek için kullanılan bir terimdir (Toker ve Hocoğlu, 2010). Yeme bozukluğunda en önemli nokta kişinin diğer insanların kendini nasıl gördüğü, nasıl değerlendirdiği ve kendi vücut şekillerini nasıl gördükleridir. Bu duruma karşı olumsuz düşünceleri olması sonucunda kişide diyet yapma, kusma laksatif-diüretik kullanımı, aşırı egzersiz gibi olumsuz davranışlar gözlemlenir (Fairburn, 2008). Yeme Bozukluğu bireyde nörobilişsel, kalıtsal, sosyokültürel gibi birçok açıdan ortaya çıkmaktadır (Zilfi ve Karaaziz, 2024). Yeme Bozukluğu tedavisi diğer hastalıklara göre daha güçtür ve tekrar etme ihtimali daha fazladır (Şentürk, 2020). Psikolojide olumsuz yeme tutumlarının istenmeyen duyguların kontrol altına alınması için kullanıldığı söylenmektedir. Bu sebeple olumsuz yeme tutumlarının duygusal ihtiyaca yönelik ortaya çıktığı düşünülmektedir (Turan, 2021). Toplumda en çok bilinen yeme bozuklukları Anoreksiya Nevroza ve Bulimiya Nevrozadır (Toker ve Hocoğlu, 2010). DSM 5'te Yeme Bozuklukları sekiz grupta toplanmıştır bunlar Anoreksiya Nevroza (AN), Bulimiya Nevroza (BN), Tıkanırmasına Yeme Bozukluğu, Pika, Ruminasyon (Geri Çıkarma) Bozukluğu, Kaçınan / Kısıtlayıcı Beslenme, Tanımlanmış Diğer Beslenme ve Yeme Bozuklukları, Tanımlanmamış Beslenme ve Yeme Bozukluklarıdır.

### **Anoreksiya Nevroza (AN)**

Anoreksiya Nevroza eski dönemlerden beri toplumumuzda bulunan bir rahatsızlık olduğu bilinmektedir. Bu terimi ilk olarak Sir William Gull "Sinirsel İştahsızlık" olarak adlandırmış ve daha sonraki araştırmalarda Anoreksiya Nevroza olarak tanımlanmıştır (Silverman, 1964; Yücel, 2009). Genel tanımıyla AN kişinin kendi boy ve kilo ortalamasının olması gerekenden daha az olması gerektiğini düşünmesi ve kilo almaya karşı ileri derecede korku duyma ve bir kilo alma durumunda uygun olmayan telafi davranışları gösterme durumudur (Köroğlu, 2013). Laseque AN'yi makalesinde ilk kullananlardan biridir ve Anoreksiyadan makalesinde "Histerik Anoreksiya" olarak bahsetmiş ve bu hastalığın aile ilişkileri sebebiyle ortaya çıktığını söylemiştir. Daha sonra ise William Gull AN'yi daha çok kadınlarda ergenlik döneminde görülen, kişinin kendisini sürekli olarak aç bırakması ve bu durum sonucunda metabolizmada birtakım sorunların oluştuğu bir rahatsızlık olarak tanımlamıştır (Silverman, 1964). Günümüzde AN tanısı konulabilmesi için Dünya Sağlık Örgütü (WHO)'nün belirlediği Beden Kitle İndeksinin 17 kg/m<sup>2</sup> ya da altı olması ve bunun herhangi bir fiziksel hastalığa bağlı olmaması gerekmektedir (APA, 2013). AN tanısı alan bireylerde en fazla göze çarpan özellik kilo alımına karşı olan aşırı korku ve zayıf olsalar bile kilolu oldukları düşüncesidir (Morrison, 2016). AN'nin iki alt türü vardır bunlar Kısıtlayıcı Tür ve Tıkanırmasına Yeme Çıkarma Türüdür. Kısıtlayıcı Tür aşırı egzersiz ya da yemek yemeyi nerdeyse tamamen kesme ve ileri derece diyeti içerir. Tıkanırmasına Yeme Çıkarma Türünde ise kişinin son üç ayda içerisinde tıkanırmasına yemek yeme ve kendini kusturma ya da laksatif, diüretik ilaçlarının kullanımı gibi olumsuz davranışları olmuştur (APA, 2013). DSM 5'e göre AN tanı kriterleri aşağıdaki gibidir (APA, 2013).

**Tablo 1** DSM-5'e göre Anoreksiya Nervoza Tanı Kriterleri

<b>A.</b> İhtiyaca göre enerji alımının azaltılması ve ciddi derecede yaş, aktivite, gelişim, cinsiyete göre düşük kilo. Olması gereken vücut ağırlığının en azı ya da çocuk ve ergenlerde beklenen vücut ağırlığının en azı olması.
<b>B.</b> Kilo alımından aşırı endişe duyma ve korkma. Vücut ağırlığının düşük olması durumunda dahi sürekli olarak kilo verme isteği. Kilo almaya sebep olabilecek davranışlardan sürekli kaçması.
<b>C.</b> Kişinin kendi vücudu hakkındaki olumsuz düşünceleri ve vücut şeklinden duyulan rahatsızlık vardır. Kişi kendi vücut ağırlığını değerlendirirken ciddiyeti anlayamaz.
<b>Kısıtlayıcı Tür:</b> Kişi son 3 ay içerisinde tekrarlanan tıkanırcasına yeme ya da çıkarma davranışları (kusma, laksatif ve diüretik kullanımı, yanlış yere lavman kullanımı) olmamıştır. Bu alt türde kişi daha çok diyet, aşırı egzersiz gibi yolları kullanır.
<b>Tıkanırcasına Yeme Çıkarma Türü:</b> Kişinin son 3 ayda tıkanırcasına yeme ya da çıkarma davranışları olmuştur.
<b>Tam Olmayan Yatışma Gösteren:</b> Daha önce kriterlerin hepsi karşılanıyorken zamanla A tanı ölçütü (düşük vücut ağırlığı) artık karşılanmıyor, ama B ve C tanı ölçütleri hala karşılanıyordu.
<b>Tam Yatışma Gösteren:</b> Kriterlerin hepsi daha önce karşılanıyorken, daha sonra zamanla hiçbirinin karşılanmamasıdır.

**Kaynak:** Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı'ndan, çev. Köroğlu E, Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2014; 173-174.

### Bulimiya Nevroza (BN)

Kelime anlamı olarak 'bous' ve 'limos' dan gelen Bulimiya bu iki sözcüğün birleşmesiyle 'öküz yiyebilecek kadar aç olmak' anlamına gelir (Yücel, 2009). Bulimiya Nevroza (BN)'da zaman zaman gelen aşırı yeme davranışı ve bu davranışa telafi olarak yapılan çıkarma davranışıyla süren bir bozukluktur (Öztürk ve Uluşahin, 2023). Sürekli olarak tekrarlanan yeme krizleri olur ve bu krizler sonucunda kilo alma korkusuyla kusma, diüretik ve laksatif kullanımı ya da aşırı egzersiz gibi olumsuz davranışlara başvurulur (Yücel vd., 2013, s.7). Birey bu krizlerden sonra kendine karşı aşırı suçluluk ve pişmanlık duyar (Yücel, 2009). Bu hastalığın AN'den en büyük farkı Anoreksiyada kişinin olması gereken kilodan çok daha düşük bir kilo varken BN hastalarında vücut ağırlığı normalden biraz daha fazladır (Ergüney, 2012). BN olan kişilerin yeme krizleri geldiğinde planlı olup bunu gizli yapma eğilimindedirler. Krizlerde çoğunlukla şekerli ve çok karbonhidratlı yiyecekleri tercih ederler. Yaşanan bu krizler genel olarak 30 dakika-2 saat aralığında olur (Altinel, 2018). BN Anoreksiya Nevrozaya kıyasla toplumda daha sık gözlemlenmiş olup, kadınlarda erkeklere oranla daha fazla görüldüğü tespit edilmiştir (Morrison, 2016). BN hastalarının çoğunda içlerindeki boşluk hislerinden bahsettikleri ve bu boşluk hislerinden rahatsız oldukları bu sebeple de bu durumu aşırı yemeye doldurmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir (Işık, 2009). DSM 5 kriterine göre tanı koymak için tıkanırcasına yemenin ve bunun sonucunda olan olumsuz davranışların son üç ayda iki kriter haftada en az görülmesi gerekmektedir. DSM 5'e göre BN tanı kriterleri tablodaki gibidir (APA, 2013)

**Tablo 2.** DSM-5'e göre Bulimiya Nervozu Tanı Kriterleri

<b>A.</b> Tekrarlayan tıkanırmasına yeme davranışı. Tıkanırmasına yeme dönemi aşağıdaki gibi iki şekilde belirlenebilir.
1. Kısa bir zaman dilimi içerisinde (2 saat gibi) birden fazla kişinin yiyebileceği bir yemeği çok daha fazla bir şekilde tek başına yemek
2. Kriz sırasında ne kadar yediğinin farkında olamama ya da yemek yemeyi durduramama.
<b>B.</b> Kilo alımından kaçınmak için kusma, lavman vb. ilaçları yanlış şekilde kullanma, aşırı egzersiz yapma ya da yemek yememe gibi sürekli tekrarlayan davranışlarda bulunma.
<b>C.</b> 3 ay içerisinde haftada en az 1 kere tıkanırmasına yeme ve bunun sonucunda yapılan olumsuz davranışlar bulunmalı
<b>D.</b> Benlik algısı vücut şeklinden ve kilosundan aşırı derecede etkilenir
<b>E.</b> Rahatsızlık yalnızca Anoreksiya Nevroza dönemlerinde ortaya çıkmamaktadır.
<b>Tam Olmayan Yatışma Gösteren:</b> Kriterlerin hepsi daha önce karşılanmıştır ancak bu kriterlerin birkaç tanesi uzun süredir karşılanmaktadır.
<b>Tam Yatışma Gösteren:</b> Tanı kriterleri daha önce tamamen karşılanmıştır ancak uzunca bir süredir bir tanı kriteri karşılanmamaktadır.

**Kaynak:** Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı'ndan, çev. Köroğlu E, Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2014; 175-176

### Tıkanırmasına Yeme Bozukluğu (TYB)

Tıkanırmasına Yeme Bozukluğu (TYB) olan bireylerde sürekli tekrarlayan belirli bir süre içerisinde tek bir kişinin yemesi gereken miktardan çok daha fazla besin tüketme davranışı görülür. Bu hastalığı BN'den ayıran özellik, kişinin tıkanırmasına yeme davranışından sonra besinleri herhangi bir geri çıkarma için olumsuz bir davranışı kullanmamasıdır (Atlıoğlu, 2022). TYB tanısı olan bireyler tek başına yemek yeme eğilimindedirler. Genel olarak bir rahatsızlık hissi vardır ve bu his hem yeme krizi sırasında hem de sonrasında kendini gösterir. Bu kişiler beden imgelerinden rahatsızlık duydukları için genel olarak olumsuz bir ruh halindedirler ve aşırı kiloları sebebiyle kendi bedenlerinden hoşnut olmaz, sosyal ilişkilerde sıkıntı çekerler (Turan vd., 2015, s.423). Tanı kriterlerine göre ortalama 3 ay içinde haftada en az iki kere yeme krizleri olmuş olmalıdır. Atakların süresi ve obezite oranı kişiye bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Tanı alan bireyler genellikle kilo verme girişimlerinde bulunur ancak bir süre sonra bu girişimlerin başarısızlığından dolayı vazgeçerler. TYB'İN DSM 5 tanı kriterleri aşağıdaki gibidir (APA, 2013).

**Tablo 3.** DSM-5'e göre Tıkanırmasına Yeme Bozukluğu Tanı Kriterleri

<b>A.</b> Tekrarlayan tıkanırmasına yemek yeme süreçleri. Tıkanırmasına yemeyi iki şekilde anlayabiliriz:
1. Çok kısa zaman içerisinde birden fazla kişinin yiyebileceği yemeği tek başına yakın bir süre içerisinde yemek.
2. Kişinin yemek yemeyi kontrol edememesi
<b>B.</b> Tıkanırmasına yeme sürecine aşağıdakilerden üçü ya da daha fazlası eşlik eder:

1.	Normalden çok daha hızlı yemek yeme
2.	Rahatsız edici derecede tok olana kadar yeme
3.	Fiziksel olarak aç olmadığı halde çok fazla yemek yeme
4.	Yediği miktardan utanç duyulduğu için yalnız yeme
5.	Yeme krizinden sonra kendinden iğrenme, depresif ya da suçlu hissetme
<b>C.</b> Tıkanırmasına yeme davranışı sebebiyle kişi sıkıntılı hisseder	
<b>D.</b> Tıkanırmasına yeme davranışı ortalama 3 ay sürmeli ve bu 3 ay içerisinde haftada en az bir kez yeme krizi olmalı	
<b>E.</b> Tıkanırmasına yemede yeme krizlerinden sonra olumsuz telafi edici davranışlar ortaya çıkmamaktadır. TYB yalnızca Bulimiya Nevroza ya da Anoreksiya Nevroza sürecinde ortaya çıkmaz.	
<b>Tam olmayan yatışma gösteren:</b> Tanı ölçütlerinin hepsi daha önce karşılanmıştır, fakat son dönemlerde tıkanırmasına yeme süreçlerinin sıklığı uzun zamandır haftada birden azdır.	
<b>Tam yatışma gösteren:</b> Tanı ölçütlerinin hepsi daha önce karşılanmıştır, fakat son dönemlerde tanı ölçütleri uzun süredir karşılanmamıştır.	

**Kaynak:** Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı'ndan, çev. Köroğlu E, Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2014, 176-177

## Pika

Pika Latince kelime anlamı olarak 'saksağan' anlamına gelmektedir. Saksağan kelimesinin kullanılma amacı da saksağanların her şeyi yiyebilmesidir (Ünal ve Samur, 2012). Pika rahatsızlığı olan bireyler genellikle yenilmesi uygun olmayan maddeleri yerler. Genellikle hamile ve kadınlarda görülen bu rahatsızlıkta yenilmemesi gereken maddelerin yenilmesi halinde bağırsak hastalıkları ortaya çıkar (Morrison, 2016). Alanda yapılan çalışmalarda Pika rahatsızlığının sebebi hakkında net bir bilgi olmamakla birlikte çinko, mineral ya da diğer besin eksikliklerin kaynakladığı, bunun yansısı sosyal ve psikolojik sebeplerin de olduğu düşünülmektedir (Ünal ve Samur, 2012). Pika hastalığı olan bireylerde bir ay ya da daha uzun bir süre boyunca besin değeri olmayan maddeleri tükettiği görülür (APA, 2013). Bu hastalığa sahip olan kişiler çoğunlukla tebeşir, toprak, çamur, sabun, sigara gibi maddeleri yer (Samur ve Çelik, 2018).

## Geri Çıkarma (Geviş Getirme) Bozukluğu

Geri Çıkarma bozukluğunda çoğunlukla kontrol dışı şekilde tüketilen besinlerin kusmadan ağza gelmesidir. Geri Çıkarma bozukluğu minimum bir ay süreyle sık sık yenilen yiyeceklerin ağza gelme belirtisiyle ortaya çıkar. Bu hastalığa sahip kişilerin mide-bağırsak rahatsızlığı olmaması ve YB sırasında ortaya çıkmaması gerekmektedir (APA, 2013). Hastalığın tanısı fizyolojik hastalıklar sebebiyle geç konulabilir (Özer Etik, 2019).

## Kaçınan/Kısıtlı Yiyecek Alım Bozukluğu (KKYAB)

KKYAB'de diğer bozuklukların aksine beden algısına bağlı olmaksızın besin alımının azaltılması durumudur. Kişiler kusma, boğulma, karın ağrısı gibi olumsuz düşünceler sebebiyle yemek yemeyi azaltırlar (Karadere ve Hocoğlu, 2018). KKYAB belirtilerine bakıldığında besin tüketimine ilgisizlik, yiyeceklerde aşırı seçici olma, kusma ya da boğulma korkusu vardır. Literatürde bozukluğun ileri derecede olması durumunda zeka geriliği, gelişimde gerilik, sosyal alanda zorlantılar görüldüğü belirtilmiştir (Strand vd.). KKYAB bozukluğu anksiyete, dikkat

bozukluğu, hiperaktivite ve Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB) gibi hastalıklarla da eş tanı alabilmektedir (Davis ve Stone, 2020). DSM 5 tanı kriterlerinde tanı koyulabilmesi için;

1. Fark edilecek derecede kilo verme
2. Açık bir şekilde görülen besin eksikliği
3. Yemek için besin desteğine ya da tüpe ihtiyaç duyma
4. Sosyal işlevsizlikte fark edilir derecede düşüş

Semptomların en az biri görülmeli ve enerji ihtiyacı yeterince karşılanmamalı, bu durum herhangi bir fiziksel ya da psikiyatrik durumla açıklanamamalıdır (APA, 2013).

### **Tanımlanmış Diğer Beslenme ve Yeme Bozuklukları**

Bu tür bozukluklar Yeme Bozukluğu kategorisinde bulunan bozukluklardan hiçbirinin kriterlerini tam olarak karşılamayan, ancak Yeme Bozukluğu semptomlarının çoğunlukta olduğu, sosyal alanda ve toplumsal ilişkilerde önemli derecede işlevsellik kaybına sebep olan bozukluklar için kullanılır (Koroğlu, 2013). DSM 5'te verilen türleri şu şekildedir;

1. Değişik Tür (Atipik) Anoreksiya Nevroza: Kişide AN kriterlerinin hepsi bulunur ancak kişi gözle görülür derecede çok kilo kaybettiği halde kişinin kilosu normal ya da normalin üstüdür.
2. Bulimiya nervoza (düşük sıklıkta ve/veya sınırlı süreli): Kişide Tıkanırcasına yeme ve olumsuz telafi davranışları bir seferden az ve üç aydan kısa olması ve diğer tüm BN kriterlerini karşılamaması durumunda bu tanı konulmaktadır.
3. Tıkanırcasına Yeme Bozukluğu (düşük sıklıkta ve/veya sınırlı süreli): Kişinin tıkanırcasına yeme davranışını haftada bir seferden az veya üç aydan kısa zamanda olmasında görülür. Kişide bu kriter dışında tüm kriterler sağlanır.
4. Çıkarma Bozukluğu: Bu tanıya sahip kişiler vücut şekli ve algısından bağımsız olarak olumsuz çıkarma davranışlarında bulunurlar.
5. Gece Yemek Yeme Bozukluğu: Kişi gece uykudan uyanarak bilinçli bir şekilde aşırı yeme davranışını gösterir ve bu davranış devamlı tekrarlanır (APA, 2013).

### **Tanımlanmamış Beslenme ve Yeme Bozukluğu**

Bu tür bozukluklarda sosyal işlevsellik ve ilişkilerdeki sorunların temel nedeni Yeme Bozukluğu semptomlarıdır ancak tanı sınıfındaki hiçbir bozukluğun kriterlerinin karşılanmadığı durumlardan dolayı bu tanı konur (APA, 2013).

### **Yeme Bozukluğunun Etiyolojisi**

Yeme Bozukluklarının kesin bir sebebi hala bilinememekle beraber biyolojik, psikolojik ve sosyal etkenlerin Yeme Bozukluğunun ortaya çıkmasında etkili faktörler olduğu bilinmektedir (Yücel, 2009).

### **Biyolojik Faktörler**

Yeme Bozukluğunda genetik son derece büyük bir yere sahiptir. Yapılan araştırmalarda Yeme Bozukluğu tanısı almış bireylerin ailelerindeki kişilerin de bu tanıyı alma ihtimalinin yüksek olduğu bulunmuştur (Bulik ve Tozzi, 2013). İkiz çalışmaları Yeme Bozukluğunda genetik faktörü anlamak için son derece önemlidir. Spesifik olarak AN hastalığı olan, tek yumurta ikizlerinde genetik aktarımın daha çok olduğu, çalışmalarda gözlemlenmiştir. AN'de genetik faktörü öne çıkarken BN'de çevresel faktörler ön plana çıkmaktadır (Stroaber ve Bulik, 2002). İkizlerle yapılan araştırmalarda genetik geçişin AN'de %28-74, BN'de %54-%83, TYB'de ise

%41-%57 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür (Mayhew vd., 2018). Yeme Bozukluğunda yapılan araştırmalar serotonin, dopamin ve beyin sebepli nörotrofik etkenlerin sonuçlarına odaklanır. Beyindeki nörotransmitterler kişinin duygudurumu üzerinde etkili olduğu bilirse de direkt olarak YB ile bir bağlantısı olduğu bilinmemektedir. Yapılan bazı araştırmalarda nörotransmitterlerin reseptör aktivitelerindeki değişikliklerin YB semptomlarını etkileyebileceği görülmüştür (Deveci, 2020). Yapılan diğer araştırmalarda ise beyinde serotonin ve dopamin ile ilişkisi olan zevk ve ödül duygularını işlemeyi sağlayan sistemlerin AN tanılı bireylerde normal çalışmadığı gözlemlenmiştir. Bundan dolayı kişiler kendilerini daha kontrollü hissetmek için yeme davranışını kesebilir ya da azaltabilirler (Kaye vd., 2013). AN tanılı bireylerde aynı zamanda üreme hormonlarını kontrol eden sistemlerde az besin tüketimi sebebiyle bir gerileme görülür ve bu nedenle vücut ergenlik öncesi döneme dönmüş gibi olur. Ancak yeterli besin tüketilir ve kişinin kilosu normale dönerse bu durum düzelir (Yücel, 2009). TYB bozukluğu olan bireylerde ise beyindeki serotonin sisteminin düzgün çalışmaması biyolojik faktör olarak gösterilebilir. Serotonin duygudurum ve tokluk hissini düzenler. Eğer kişide bu hormon düzgün çalışmazsa kişi yeme dürtüsünü kontrol etmekte güçlük çeker ve bu da yeme ataklarına sebep olur (Andersen vd., 2017). Son zamanlarda yapılan beyin görüntüleme çalışmalarıyla YB ile beyindeki yapısal değişimlerin ilişkili olduğunu göstermiştir. BN tanılı bireylerin beyin görüntülemeleri incelendiğinde ventriküllerin genişlediği ve hipofiz bezinin küçüldüğü görülmüştür. Aynı zamanda tıkanırcasına yeme ve olumsuz telafi davranışı arttıkça beynin bazı bölgelerinde yapısal inceltme olduğu görülmüştür (Frank, 2019).

### Psikolojik Faktörler

Psikolojik faktörler Yeme Bozukluğunda önemli bir role sahiptir. Kişilik özellikleri, aile ilişkileri, travmatik olaylar ve kişide olan diğer bozukluklar YB oluşmasında etkili olan faktörlerden birkaçıdır (Çoban, 2023). Aile ilişkilerinin ele alındığı çalışmalarda AN ve BN bozukluğu olan kişilerin olmayanlara oranla aileleri ile olan ilişkilerinin zayıf olduğu gözlemlenmiştir (Amianto vd., 2011). Bu gözlem sonucunda ailesi ile güçlü ilişkisi olan bireylerin YB tanısı alma eğilimi, ailesinden manevi destek almayan ve güçlü bir ilişkisi olmayan bireylere oranla daha düşük olduğu görülmüştür (Alantar ve Maner, 2008). Mükemmeliyetçi, kaygılı ve obsesif-kompulsif bir yapıya sahip olmak da YB için bir risk faktörüdür (Farstadt vd., 2016). Bu yapıya sahip bireyler çoğunlukla zayıf bir beden fikrine bağlanır ve buna ulaşmaya çalışır (Şentürk, 2021). Mükemmeliyetçi yapısı olan bireyler ile yapılan araştırmada sıkı diyet, vücut şekline olan takıntı ile YB arasındaki ilişki arasında anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Bu sebeple mükemmeliyetçi yapısı olan kişilerde AN riskinin yüksek olduğu yapılan çalışmalarda görülmüştür. (Varlık Özsoy, 2017). BN’de ise kişisel özellik olarak daha çok depresyon, kaygı, gibi olumsuz duyguları olan bireyler göz önüne çıkar. Özellikle dürtüsellik BN ve TYB’de çok sık rastlanan bir durumdur (Deveci, 2020). Farstadt ve arkadaşlarının (2016) yaptığı bir çalışmada TYB olan bireylerde kaygı bozukluğu, paranoya, kaçınma ve duygu düzenlemede sıkıntı çekme gibi durumların daha fazla olduğunu gözlemlenmiştir. Prefit ve arkadaşları (2019) da kişinin kendi duygularını anlayamaması ve bunu kontrol edememesini bir YB belirtisi olarak değerlendirmiştir. Bu belirtiler göz önüne alınarak duygusal düzensizlik ve duygularının farkında olamamayı YB’de ortak bir etken olarak alabiliriz. YB dışında bir bozukluğa sahip olmak YB riskini arttıran faktörlerdendir. YB en çok depresyon, kaygı bozukluğu, kişilik bozukluğu ve madde ve alkol bağımlılığıyla eş tanı alır (Yücel, 2009; Ünsal vd., 2010). Özellikle travmatik yaşantı ve istismar YB’de önemli bir risk etkeni olarak yer almıştır (Larsen vd., 2017; Solmi vd., 2021). Yapılan çalışmalarda erken dönem travmaları ve YB ile ilişkisi incelenmiş ve sonuç olarak travma sonrası stres bozukluğu sonucunda ortaya çıkan duygu düzenleme sıkıntıları ve dissosiasyonun YB ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Moulton vd., 2015).

## Sosyokültürel Faktörler

Bireyler yaşadığı toplum ve kültürden etkilenme eğilimindedirler. Kişinin yaşadığı kültürdeki beden imgesi, medyanın etkisi, sosyoekonomik durum gibi faktörler YB'da sosyokültürel faktörlerin arasındadır. Yapılan araştırmalarda daha yüksek sosyoekonomik düzeyi olan kişilerde YB riskinin daha fazla olduğu ve yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerinin çocuklarının da YB sahip olma eğiliminde oldukları görülmüştür (McClelland ve Crisp, 2001; Bould vd., 2016). Toplumdan topluma beğenilen vücut şekli sürekli olarak değişmektedir. Sürekli değişen beden algısı, zayıfın güzel bir vücut olduğu yönündeki düşünceler özellikle genç yaştaki kadınları etkilemekte ve bu bozukluğa sahip olma riskini yükseltmektedir (Polivy ve Herman, 2002). Önceki dönemlerde vücut imajı kültürden kültüre çok fazla değişirken şu anda sosyal medyanın ve reklamların etkisiyle beden imajı genel olarak tüm kültürlerde aynı olmuştur (Eapen vd., 2006). Eskiden batı kültüründe zayıf olmak güzellik sayılırken daha Doğuda etine dolgun olan kadınlar güzel olarak nitelendirilirdi (Nasser, 1997). Aile ve aile ilişkisi de YB'yi etkileyen risk faktörlerindedir. Yapılan çalışmalarda çoğunlukla otoriter, baskıcı, mükemmeliyetçi ebeveynlik stiline sahip olan ailelerinin çocuklarında YB olduğu görülmüştür. AN vakalarına bakıldığında ailelerinde olan mükemmeliyetçi tutumlar, duyguların ifade edilmemesi, ebeveyn kavgaları gibi problemler AN tanısı olmayan bireylerin ailesinde gözlemlenmiştir (Toker ve Hocaoglu, 2009). YB tanısı olan kadın hastaların ailesinde başarı konusunda aşırı baskı sebebiyle kadınların olumsuz telafi davranışlarına başvurduğu gözlemlenmiştir (Dinç, 2016). YB tanısı almış bireyler genel olarak ailelerini soğuk, mesafeli, mükemmeliyetçi, katı olarak tanımlar. Bu aile yapısında büyümüş çocuklar onay ihtiyacı peşindedir ve bunu beden imajlarını toplumun istediği şekle sokma düşüncesiyle takıntı yapar ve olumsuz yeme davranışları gösterirler (Toker ve Hocaoglu, 2009). Yapılan araştırmalarda aşırı tutucu ailelerde çocuğun çok fazla baskı altında hissetmesi durumunda çocuk, özgür olabildiği tek alanın yemek yeme olduğunu düşünür ve bunun sonucunda olumsuz yeme tutamları edinir (Kabakçı ve Demir, 2001).

## Epidemiyoloji

YB toplumumuzda güncel olarak çok yaygın kabul edilen bir hastalık olmasa da, son dönemlerde sosyal medyanın da etkisiyle özellikle ergenlerde son derece artmış bulunmaktadır. Dünya geneline baktığımızda AN için hayat boyu görülme oranı %0,13 BN için %0,63 ve TYB için ise %1,53'tür. Batı ülkelerinde YB görülme oranı ortalama %1,89 ve kadınlarda bu oran %2,58'e kadar çıkmaktadır (Qian vd., 2021). Kadınlarda genellikle AN 15-19, BN 20-24 yaş aralığında görülmektedir (Hoek ve van Hoeken, 2003). Yapılan araştırmalarda YB olan bireylerin %90-95'ini kadınlar olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin kadınlarda bulunan östrojen hormonu olduğunu belirten çalışmalar literatürde bulunmaktadır (Barakat, 2023). Eş tanı olarak YB alanların yaygınlığı ise %0,22 olarak bulunmuştur. Ülkemizde YB ile ilgili olan çalışmalara bakıldığında ise 1876 kişilik bir çalışma sonucunda YB'nin %1,55 TYB'nin %0,21 BN'nin %0,11 AN ise %0,16 oranında yaygın olduğu bulunmuştur (Arslan, 2024). Daha geniş çaplı yapılan bir araştırmada %0 ile %2 oranında değişebilecek şekilde insanların %1'inin hayatı boyunca belli bir dönemde YB yaşadığı saptanmıştır (Kessler vd., 2013). DSM 5'e göre YB'nin yaşam boyu yaygınlığını bulgulayan sistematik derlemeye göre AN kadınlarda %1,4, erkeklerde %0,2 ; BN kadınlarda %1,9. Erkeklerde %0,6 ; TYB kadınlarda %2,8, erkeklerde %1 olduğu bulunmuştur (Micali vd., 2013). DSM 5 'teki yapılan değişiklikler sebebiyle YB tanısı son yıllarda artış göstermekte, AN tanısı için oranlar hemen hemen iki katına çıktığı, BN tanısı için ise %30 oranında arttığı görülmektedir (Smink, Van Hoeken ve Hoek, 2013). Son derece ciddi bir bozukluk olan YB'da genel olarak ölüm sebebi intihar olup, ölüm oranlarının %5 ile %8 arasında olduğu bilinmektedir (Herzog vd., 2000; Smink, Van Hoeken ve Hoek, 2013).

## Yeme Bozukluğunda Belirtiler

Yeme Bozukluğu bireyi sosyal, duygusal ve fiziksel açıdan ciddi boyutlarda rahatsız edebilecek olan bir sağlık sorunudur. Bu rahatsızlığın belirtilerini sosyal, fiziksel, davranışsal ve psikolojik açılardan görebiliriz. Aşağıdaki Tabloda YB sonucunda oluşabilecek fiziksel semptomlara yer verilmiştir (Intermountain Healthcare 2015) (Joy vd., 2016).

**Tablo 4** Yeme bozuklukları Belirtileri

<b>Genel:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ani kilo kaybı, alımı ya da vücut ağırlığında değişimler</li> <li>Vücut ısısında düşme ve sürekli üşüme</li> <li>Çocuk ve ergenlik döneminde gelişim geriliği</li> <li>Devamlı halsiz ve yorgun hissetme</li> </ul>
<b>Ağız/Diş ve Boğaz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ağızda oluşan yaralar ve doku zedelenmesi</li> <li>Tükürük bezlerinde şişlik</li> <li>Diş minesinin aşınması ve dişlerde çürük oluşması</li> <li>Devamlı olan boğaz ağrıları</li> <li>Mide asidine bağlı dişte hasar oluşumu</li> </ul>
<b>Sindirim Sistemi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Midenin hassas olması ya da devamlı olan mide ağrısı</li> <li>Anüsteki damarların şişmesi ve doku sarkması</li> <li>Erken doyma hissi ve midenin boşalmasının gecikmesi</li> <li>Bağırsak hareketlerinde düzensizlik, kabızlık</li> </ul>
<b>Endokrin</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adet görmeme ya da adet düzensizliği</li> <li>Cinsel isteksizlik</li> <li>Üreme fonksiyonlarında bozulma</li> </ul>
<b>Nöropsikiyatrik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hafıza zayıflığı ve odaklanmada güçlük</li> <li>Kendine zarar verme eğilimi</li> <li>Uyku bozukluğu</li> <li>Depresyon, anksiyete ve intihar düşünceleri</li> <li>Bayılma atakları</li> <li>Takıntılı düşünceler ve kompulsif davranışlar</li> </ul>
<b>Kalp ve Solunum Sistemi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Göğüste ağrı</li> <li>Kalp ritminde düzensizlik</li> <li>Çarpıntı ve nabız düzensizliği</li> <li>Nefes darlığı</li> <li>Düşük tansiyon</li> <li>Vücutta sıvı tutulumu ve ödem oluşu</li> <li>Yavaş kalp atımı</li> </ul>
<b>Kas ve İskelet Sistemi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kemik yoğunluğunda azalma ve kırılabilir kemik yapısı</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hafif darbelerle kolay kırılan kemikler</li> <li>Kemiklerde tekrarlayan stres kırıkları</li> </ul>
<b>Deri ve Cilt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vücut tüylerinde artış</li> <li>Ciltte oluşan yaraların yavaş iyileşmesi</li> <li>Aşırı derecede saç dökülmesi</li> <li>Kendine zarar vermeye bağlı cilt lezyonları</li> <li>Cildin sarımsı renkte görülmesi</li> <li>Parmak ve el bölgesinde nasır oluşumu</li> </ul>
<b>Böbrek ve Ürogenital Sistem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vücutta elektrolit dengesizliği</li> <li>İdrar yapısında ve işlevinde bozulmalar</li> </ul>

Tablo 3'te gösterildiği gibi yaşanan kalp rahatsızlıklarının genellikle sebebi kronik kusma olup, kalp kaslarının düzgün çalışmaması, kalbin etrafındaki zarda (perikard) sıvı birikimi gibi sağlık sorunlarını ortaya çıkarır (Katzman 2005, Kastner vd., 2012). YB'de fiziksel belirtilerin yanı sıra psikolojik belirtiler de görülür. Yapılan araştırmalarda Obsesif Kompulsif davranışlar ile Yeme Bozukluğu arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur (Usta, vd., 2015). Yapılan diğer araştırmalarda Üniversite öğrencileri için sosyoekonomik düzey, psikososyal zorluklar, yaş ve yaşanan ekonomik sıkıntılar sebebiyle YB için olası risk grubu içinde olduğu gözlemlenmiştir. Beden Kitle İndeksi ve depresyon tanısı olan bireylerin de risk grubunda olduğu saptanmıştır (Çelik, vd., 2016). Yeme bozuklukları genellikle kaygı bozukluğu, depresyon, madde bağımlılığı ve kişilik bozukluğu olan bireylerde daha sık görülmektedir. AN, BN, TYB ve Tanımlanmamış Yeme Bozuklukları ergenlerde daha çok değişen beden algısının bozulması sebebiyle görülmektedir (Çam, 2017).

## **Yeme Bozukluklarının Kuramsal Temellerle Açıklanması**

### **Bilişsel Davranışçı Kuram**

Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) kişinin istenmeyen davranışlarının altında yatan işlevsiz düşünce biçimini değiştirip, bunun sonunca da davranış değişikliğine kalıcı bir şekilde gitmeyi amaçlar (Beck, 2005). YB'nin vücut algısına karşı düşük saygıdan ve buna aşırı derecede takıntılı düşüncelerin eşlik etmesinden ötürü bilişsel bir rahatsızlık olarak değerlendirilmektedir. YB olan kişilerin psikolojisinin altında kilo almaya, vücut şekline, şişmanlığa karşı korkuların olması ve kişinin bundan ciddi derecede etkilenmesi yatar ve bu negatif düşüncelerin altında erken çocukluk deneyimlerinin rolü olduğu ifade edilmektedir (Cooper, 2005). BDT, YB için en etkili çözüm olarak görülmekte ve genellikle BN ve TYB'de tercih edilmektedir (Murphy vd., 2010). BDT'ye göre kişinin YB belirtilerini devam ettirmesinin sebepleri, kişinin yemek yemesinin kilosunu üzerinde oluşturacağı yanlış inançlar, gerçekçi olmayan vücut şekline sahip olma isteği, hedef gördüğü kiloya ulaşmak isteme ve ulaşamazsa başarısız bir insan olacağı gibi düşünceler yatmaktadır (Geller ve Dunn, 2011). YB'de psikolojinin altında yatan kilo alma korkusu ve ideal vücuda ulaşamama düşünceleri ile kişi benliğini bu yönde geliştirir ve yeme ile ilişkisi olan tetikleyicilere daha fazla dikkat eder, bilişsel hatalar yapar. Bu bilişsel hatalar da kişinin kaygı bozukluğu, depresyon, sinir, kendinden iğrenme gibi olumsuz duygulanımlarını tetikler. Birey bu hislerden kurtulmak için aşırı diyet, tıkanırcasına yeme, aşırı egzersiz, kusma gibi davranışlarda bulunur ancak bunlar sadece geçici bir rahatlama sağladığı için kişi bu davranışları tekrarlamaya başlar ve bu durum bir döngü haline gelir (Williamson vd., 2004: 712). BDT, YB' de üç şekilde uygulanır ilki YB

tanısı olan bireylere düzenli yeme alışkanlığı kazandırmaya çalışmaktır. Düzenli yeme davranışı kazanmış olan bireyin yeme krizlerinde ve olumsuz telafi davranışlarında azalma görmek amaçlanır. İkinci olarak aşırı yeme ve bunun sonucunda olan olumsuz davranışlar için uygun baş etme stratejileri geliştirmeye çalışılır. Son olarak ise negatif düşünceler düzeltilerek kişide davranış değişikliğine gitmek amaçlanır (Fairburn vd., 1993). BDT'ye göre tedavide hastanın yalnızca olumsuz telafi davranışlarına değil, aynı zamanda yeme krizi süreçlerinde yaşadığı duygular ve davranışlarını kontrol edebilme durumuna da bakılmalıdır (Fairburn, vd., 2003). BDT genel olarak davranış odaklı bir terapi olduğu için YB'de olumsuz telafi davranışlarını değiştirmeye ve bu davranışların ne kadar sağlıklı olduğunu ele alır. Ancak BDT YB'de her ne kadar etkili olsa da genel olarak YB olan bireylerde bu terapiyi alırken zorlanma, tedaviye başlayamama, tedaviye direnç gösterme söz konusudur çünkü bu bireyler değişime çok açık değildir (Mahon, 2000).

### **Psikanalitik Kuram**

Psikanalitik Kuramlar Yeme Bozukluklarının altında yatan bilinçdışı dürtüleri ve çocukluk dönemindeki düş kırıklıkları, ihmal edilme hissi ve bireyin gelişiminde büyük yer tutan ayrılma-birleşme dönemlerinin etkisini vurgular. YB ile ilgili olan ilk psikanalitik yaklaşımlar dürtü ve çatışma modeline dayanır. Bu yaklaşımlar erken dönem yaşantılarının ve çözümlenmemiş içsel çatışmaların sonucunu bozulmuş yeme davranışı olduğunu gösterir ve özellikle oral dönem takıntılarına dikkat çeker (Caparrotta ve Ghaffar, 2006). Psikanalitik Kuramlar açısından ilk açıklamaların AN üzerine yapıldığı görülmektedir (Maner ve Aydın, 2007). Freud ilk çalışmalarında AN'yi konversiyon histerisi olarak tanımlayıp sebebinin oral dönemde yaşanan sapmalar olduğu vurgulamıştır. Daha sonra yaptığı çalışmalarda AN'yi hamile kalma korkusu ve cinsel dürtülere bağlamıştır. AN olan bireyin bilinçdışı olarak ağız ve vajinayı aynı gördüğü ve genital bir problem sonucunda kişi oral dönemine dönerek bu durumu kontrol ettiği hissine sahip olduğunu düşündüğü ifade edilmiştir (Pirim Düşgör, 2007). Sonuç olarak Freud AN'ye sahip olan bireylerin bilinçdışı olarak hamile olmaktan korktuğunu yeme davranışının bunu getireceğini düşündüklerini, aç kalma davranışının altında ise oral yol ile hamile kalmayı engelleyeceği düşüncesinin yattığını ifade etmektedir (Goodsitt, 1983). BN de ise Psikanalitik Kuramlar erken çocukluk dönemlerine ve bilinçdışı çatışmalara bağlar. Sperling'e göre (1983) yemek yeme davranışı baba ile birleşmeyi ve bu şekilde babayı "kastre etmeyi" temsil eder. Kastre etme iç güdüsünün altında babayı ortadan kaldırma ve anneye karşı kontrol sağlama içgüdüğü yataktadır. Bu durum kişinin süperegosunun gelişmesini engeller ve bu sebeple BN tanısı olan bireyler genellikle dürtülerini kontrol etmekte güçlük çekerler. Schwartz ise (1986) BN tanılı bireylerin kusma davranışını anne ve baba arasındaki cinsel ilişki fark edildikten sonra bir tepki olarak ortaya çıktığını ifade eder ve BN tanılı bireylerin kendi cinsel kimliklerinden kaçma eğiliminde olduğunu söyler (Erbaş, 2015). Sonuç olarak Psikanalitik Kuramlar YB 'yi bilinçdışı çatışma ve dürtülere bağlamış, erken dönem çocukluk deneyimlerinin önemli olduğunu söylemiştir.

### **Nesne İlişkileri Kuramı**

Nesne İlişkileri Kuramı YB'yi kişinin erken dönemde içselleştirdiği nesne temsilleri ve anne çocuk ilişkisiyle açıklamaktadır. Nesne İlişkileri Kuramına göre YB olan bireylerde özerklik duygusu az, bağımsız olamayan ve anne ile sağlıklı ayrılma ve birleşme süreci geçirememiş olduğu ifade edilmiştir. Anneye kurulan olumsuz ilişki kişinin bedenine yansımakta ve kişinin vücut algısı üstüne takıntılar kazanmasına sebep olmaktadır. YB olan kişilerde anneden tam olarak bağımsızlaşamama, ilişkilerde bağımlılık ya da kaçma, kontrol kaybı gibi duygular sıklıkla görülür (Erbaş, 2015). Nesne İlişkileri Kuramı açısından YB derinlemesine ele alınmasa da genel hatlarıyla değerlendirildiğinde ego kusurlarından kaynaklı olarak YB ortaya çıkabileceği ifade edilmiştir Nesne İlişkilerine göre BN'ye sahip bireylerde nesne devamlılığı sağlanmakta güçlük çektiği ve sembiyotik nesneden ayrıldığında kişinin kendini

rahatlatamaması görülmüştür. Bu durum sonucunda kişi kendini rahatlatmak için tıkanırcasına yeme davranışı gösterir ve bu kişide rahatlatma sağlar (Arslan, 2024).

### **Yeme Bozukluklarının DSM 5 Sınıflandırması ve Tarihçesi**

Yeme Bozukluklarının kökeni çok eski tarihlere dayanmaktadır. AN ilk defa 1874'te Gull ve Laségue'nun yaptığı çalışmalarda ortaya konmuştur (Gordon, 2000). DSM 1'de YB ayrı bir kategori olarak tanımlanmamış, psikonevroz başlığı altında yalnızca AN ele alınmıştır. AN bağımsız olarak değil mide ve bağırsak problemleri açısından ele alınmış, psikolojik faktörlerin sindirim sistemini nasıl etkilediğinden bahsedilmiştir (American Psychiatric Association [APA], 1952). DSM 2'de ise AN doğrudan bahsedilmemiştir ancak dolaylı yoldan Psikofizyolojik gastrointestinal bozukluk başlığı altında psikolojik faktörlerin sindirim sistemi etkilediği ifade edilmiştir (American Psychiatric Association [APA], 1968). AN ilk defa DSM 3'te "Çocukluk ve Adolesan Döneminde Ortaya Çıkan Bozukluklar" altında sınıflandırılmış ve tanı ölçütleri konulmuştur. AN'yi bireyin normal kilodayken dahi kendini kilolu hissetmesi durumu olarak ifade etmişlerdir. Kişinin vücut ağırlığının %25'ini kaybetmesi ve kilosunun gelişimin dönemine göre normal kilosundan daha az olması gerektiğiyle ilgili kriterler vardır. Hastalık ilerlediğinde hipotansiyon, hipotermi, bağımlı ödem gibi fiziksel belirtilerin ortaya çıktığını belirtmişlerdir. AN ile beraber BN'de DSM 3'de ilk defa tanımlanmıştır. BN ile ilgili olarak tıkanırcasına yemek ve bunun sonrasında kusmak gibi davranışlar olduğu ifade edilmiştir. Bu hasatlığa sahip bireylerin cinsel açıdan isteksiz olması, ergenlerde ise gelişim döneminden geri kalma gibi durumların olabileceği belirtilmiştir (APA, 1980). DSM 4'te ise ilk defa ana bir başlık altında tanımlanmış ve kısıtlı tip ve tıkanırcasına yeme tipi olarak iki ayrı alt başlığı bulunmuştur. Tanısal değişiklik olarak kilo kaybının kişinin yaşı, cinsiyeti ve boyuna göre beklenen kilo kaybının %85 altına düşmesi olarak değişmiştir. BN içinse tanı sıklığı haftada iki kez olacak şekilde belirlenmiştir. (APA, 2000). DSM 5'te TYB ilk kez tanı kategorisine eklendi. AN'de önceden olan 3 ay boyunca adet görmeme kriteri kaldırıldı. BN'de ise haftada en az iki olması gereken tanı sıklığı bire indirildi ve atipik yeme bozuklukları "Diğer Belirtilen Yeme ve Beslenme Bozuklukları" yeniden isimlendirildi ve DSM güncel halini aldı (APA, 2013).

### **Yeme Bozukluğu Tedavisi**

YB oldukça ciddi bir bozukluk olup bireyin psikolojik ve fizyolojik açıdan iyileştirmeyi amaçlayan birden fazla tedavi yöntemi vardır. YB'ye sahip bireylerde tedaviye iyi yanıt verme oranı orta derecede hastalığın tekrar etme olasılığı yüksektir. YB'de tedavi seçenekleri kişinin durumuna göre ayakta, yataklı serviste, kısmi yatılı hastanede ya da ev tipi hastanelerde yapılabilmektedir (Anzai, vd., 2002). Tedavinin etkililiği artırılabilmesi için bireyin biyolojik, psikolojik ve sosyal durumlarına dikkat edilmeli ve bütüncül yaklaşılmalıdır (Chang, 2021). YB'ye sahip olan bireyler genel olarak tedaviye gönüllü olarak gelmemekte, aile ve arkadaşları tarafından yönlendirilmektedir (Siyez, 2006). YB tedavisinde tedavinin etkili olmaması ve tekrar edilme olasılığıyla ilgili yapılan araştırmalarda tedavinin etkili olmamasının altında kişinin olumsuz beden algısı düşüncesini devam ettirmesinin yattığı görülmüştür (Chang, vd., 2021). BN de ise hastalığın tekrar etmesi madde bağımlılığı ve B kümesi kişilik bozukluğuna sahip olmayla bağdaştırılmıştır (Herzog ve Eddy, 2007). Tedavinin yanı sıra tedaviden sonra hastaya ve hastanın ailesine YB ile ilgili eğitim verilmesi, beslenme danışmanlığına başlanması ve tekrar etme olasılığına karşın hastanın takip edilmesi gerekmektedir (Deveci, 2020).

### **Farmokoterapi**

YB tedavisinde literatürde yapılan araştırmalarda farmokoterapinin etkisi sınırlı bulunmuş olup, ilk basamakta tercih edilmemektedir (Atlıoğlu, 2021). Antidepresanların antibulimik bir etkisinin olduğu literatürde bulunmaktadır. Özellikle fluoksetinin kullanımının genel hastalığın

etkisini azalttığı, kişide kusma ve yeme krizlerini azalttığı gözlemlenmiştir (Fairburn ve Harrison, 2003; Kotler vd., 2003). TYB'ye sahip bireyler için lisdexamfetamin (LDX) kullanılması önerilmektedir. LDX beyindeki kimyasalları etkileyerek dürtüsellik, inhibisyon (baskılama), iştah ve doyumluk gibi süreçleri etkileyerek bunları düzenler. Ayrıca bu ilaç bilişsel süreçleri de etkileyerek TYB'de hem hem biyolojik hem de bilişsel olarak yeme isteğini kontrol etmeyi sağlar (Citrome, 2021; Schneider. vd., 2021). TYB'li bireylerde Topiramate ve Sertralin kullanımının belirtileri azaltmakta etkili olduğu görülmüştür (Mairs ve Nicholls, 2016). BDT ile beraber yapılan tedavilerde Fluoksetin orta düzeyde iyileşme sağlamaktadır (Arslan, 2024). AN'de ise fluoksetin haricinde farmakolojik tedavi tavsiye edilmemekle beraber hastalığın tekrar etmesine karşın antidepresan ilaçlarının kullanılabileceği belirtilmiştir (Kaye, vd., 2001).

### **Bilişsel Davranışçı Terapi**

BDT YB tedavisinde son derece önemli ve etkin bir rol oynamaktadır. Bunun sebebi YB'de kişinin kendini ve beden algısını değerlendirmesi bilişsel bir süreçken, bu bilişsel süreçlerin aynı zamanda kişide olumsuz telafi davranışlarını ortaya çıkarmasıdır (Murphy, vd., 2010; Wilson, vd., 2002). BDT tedavisinin hedefi kişide beden algısıyla ilgili olumsuz düşüncelerin çalışılması, bu düşünceleri düzeltmek ve olumsuz telafi edici davranışları engellemektir (Geller ve Dunn, 2011). BDT daha çok BN ve TYB'de tercih edilmekle beraber AN tedavisinde de kullanılabilmektedir ancak BN ve TYB'ye kıyasla daha az etkin olduğu belirtilmektedir (Ergüney Okumuş, 2017). BDT'de BN için tedavi sürecinde ilk olarak kişide değişim için motivasyon artışı sağlanmaya çalışılır. Daha sonrasında kişinin kendi beden algısıyla ilgili çarpık ve yanlış düşünceleri belirlenir ve bu düşünceler üzerine çalışılır. Bu düşünceler üzerinde çalışıldıktan sonra çok sıkı olmayan bir diyet programı hazırlanır ve kişinin yeme krizlerine sebep olan durumlar tespit edilerek bu durumlarla nasıl başa çıkılabileceğine karşın beceriler kazandırılır (Chen vd., 2003; Fairburn, vd., 1993). BDT'de kullanılan bilişsel tekniklerde hastanın beden algısıyla ilgili yanlış olan düşünce yapısını değiştirmek için hastanın düşünceleri baştan oluşturulmaya çalışılır. Hastanın düşüncelerini tekrardan yapılandırmaya yardım ederken kendi beden algısıyla ilgili düşünceleri öğrenilir ve bu düşünceleri daha bilimsel bir şekilde ele almaya çalışması, araştırma yapması tavsiye edilir. Beden algısı hakkında yaşayabileceği en kötü durumlar ele alınır ve bu durumlar üzerine konuşulup ne kadar gerçeği yansıttığı değerlendirilir (Garner ve Bemis, 1982). Davranışsal olarak hastaya yardımcı olmak içinse hastanın yemek ile ilgili olan olumsuz telafi edici davranışları durdurmak için maruz bırakma, duyarsızlaştırma ve çeşitli davranışsal egzersizler gibi yöntemlerden yararlanılmaktadır. Bunlara ek olarak hastayla rol oynama tekniği kullanılabilmektedir (Hauserman ve Lavin, 1977). BDT tekniği kullanılan BN hastalarının çoğunda tam iyileşme görülmekte, iyileşme görülmeyen bireylerde ise çok önemli derecede semptomatik olarak iyileşme görülmektedir (Herzog ve Eddy, 2007). Tedaviyi bırakanların çoğunda ise önceki dönemlerde AN tanısı olduğu, depresyon geçirdiği ya da sosyal uyumsuzluğunun olduğu saptanmıştır. Hastaları tedaviyi bırakmaya iten bir diğer nokta ise kişinin diyetini esnetmek ve düzenli olarak kilo kontrolü yapılmasıdır. Bu durum YB olan bireylerde kilo alma korkusunu artırır ve yoğun bir korku oluşturur (Fairburn, vd., 1993).

### **Geliştirilmiş Bilişsel Davranışçı Terapi (G-BDT)**

G-BDT'de amaç YB'yi sürdüren düşünce ve davranış kalıplarını değiştirmektir. Özellikle ayakta tedavi gören bireylerde G-BDT önemli ölçüde etkili olmaktadır. G-BDT Yeme Bozukluklarını tüm yönleriyle ele alır ve bireyin kendine özgü durumuna göre tedavi süreci şekillendirilir. Tedavi sürecinde hangi konulara odaklanılacağı kişinin ihtiyacına göre şekillenir ve ihtiyacına göre bir süreç izlenir. Bu sayede tedavi herkes için aynı değil, kişiye özel bir şekilde uyarlanmış olur (Fairburn vd., 2015). G-BDT BDT'den farklı olarak ilk olarak davranışsal değişikliğe gitmeye odaklanır ve bu davranışsal değişikliklerin de daha sonrasında

bilişsel değişiklikleri getireceğini söyler (Murphy vd., 2010). Bu terapi yönteminin “Geliştirilmiş” olarak nitelendirilmesinin sebebi hastalığın devam etmesinin sebebinin mükemmeliyetçilik, düşük benlik saygısı, duyguduruma tahammülsüzlük ve kişilerarası ilişkilerde yaşanan sıkıntılar gibi durumlardan kaynaklandığını ifade etmesi ve patolojiyi geniş bir şekilde ele almasıdır (Fairburn vd., 2003). Tedavi 4 aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada hasta değerlendirilir daha sonraki aşamada ise hastalıkla beraber görülen mekanizmalar incelenir ve hastanın ihtiyacına göre bir terapi programı oluşturulur. Üçüncü aşamada YB ile ilgili konuşulur ve değerlendirilir, dördüncü aşamada ise ilerleme devam ettirilir (Fairburn, 2008). Tedavi aşırı derecede zayıf olan kişiler için 40 hafta boyunca 40 seans olarak uygulanırken beden kitle indeksi 17.5’in üzerinde olan bireyler için 20 hafta boyunca 20 seans olarak sürer (Fairburn, vd., 2009). G-BDT hastanın motivasyonunu artırırken hastanın kendisinin yaşadığı durumun farkına varması ve artı ve eksileri fark etmesini sağlaması açısından önemlidir. Hastaya farkındalık kazandırmadaki amaç kişinin kendi isteğiyle kilo almasını sağlamak ya da olumsuz telafi davranışlarından kendi isteğiyle vazgeçmesini sağlamaktır (Murphy vd., 2010).

### **Kişilerarası Psikoterapi (KP)**

KP özellikle BN ve TYB son derece işe yaradığı kanıtla dayalı olan bir tedavi şeklidir. YB’ye sahip bireylerin çoğunda kişilerarası ilişkilerde sıkıntılar görülmekte ve bu durum hastalığı etkilemektedir (Murphy vd., 2012). YB’ye sahip olan ergenlerde KP’nin TYB semptomlarını iyileştirdiği, kişinin yeme konusunda daha kontrollü hissettiği ve obezite riskini azalttığı yapılan çalışmalarda görülmüştür (Tanofsky-Kraff vd., 2014). KP’nin temel amacı BDT’nin aksine yeme davranışı ya da beden algısını değiştirmeye yönelik değil, YB olan bireylerin daha sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurabilmesini sağlamaktır (Deveci, 2020). Yapılan araştırmalarda BN için en etkili terapi yöntemi olarak G-BDT ve KP önerilirken G-BDT direkt olarak YB’ye sahip bireylerin beden algısı ve olumsuz davranışlarını değiştirmeye yönelikken KP daha çok kişilerarası ilişkileri ele almaktadır. Bu sebeple KP’de istenen etki G-BDT’ye göre daha uzun bir süre sonra ortaya çıkmaktadır (Sivyer vd., 2020). AN’ye sahip bireylerde ise KP alanında çok fazla araştırma yapılmamıştır ancak literatürde bulunan araştırmalar incelendiğinde KP’nin AN üzerinde BDT kadar bir etkisi olduğu fakat bu etkinin BDT’ye oranla daha uzun sürede ortaya çıktığı görülmüştür (Murphy vd., 2012).

### **Aile Temelli Terapi (ATT)**

Maudsley Aile Terapisi olarak da bilinen ATT özellikle çocuk ve ergenlerde kullanılan bir terapi yöntemidir. ATT’de temel amaç çocuğun yeme ve kilo almasının sorumluluğunu tamamen ebeveynlere verme ve bu süreçte çocuğa sağlıklı beslenme alışkanlığı sağlamaktır. Bu terapi yöntemi sayesinde çocuk kendi ortamında bir iyileşme sağlar ve aileyi sürece dahil ederek çocuğun beslenmesi zorlanmadan kararlı bir şekilde yön verilir. Bu sayede çocuk yeme davranışını kontrol etmeyi öğrenir ve aile bu serece dahil olarak aşamalı bir şekilde ilerleme sağlar (Couturier vd., 2012; Sties-Shields vd., 2012). Üç aşamadan oluşan bu tedavi yönteminde ilk aşamada ailelere çocuklarına nasıl sağlıklı bir beslenme düzenini nasıl kazandırabilecekleri anlatılır ve eğer çocuk kardeşe sahipse aralarındaki ilişkilerin güçlendirilmesi söylenir. İkinci aşamada aile sorunları ele alınır ve son olarak üçüncü aşama hasta normal kiloya ulaştıktan sonra başlar ve gelişimsel ve bireysel sorunlar ele alınır (Dare, Eisler vd., 1990). ATT özellikle AN’ye sahip bireylerde son derece etkili olmakla birlikte ATT uygulanan ergenlerin %50’si normal kilosuna ulaşmıştır (Couturier vd., 2012).

### **Psikodinamik Terapiler**

Psikodinamik yöntemler YB’de özellikle AN tedavisinde son derecede etkili olmaktadır. Psikodinamik terapiye göre kişideki içsel çatışmaların dışarıya yansımaları YB olan bireylerde olumsuz yeme tutumlarıyla ortaya çıkmaktadır (Zerbe, 2015). Psikodinamik tedavide amaç

kişinin önceki deneyimlerinden yola çıkarak şuan ki duygularıyla bunu bağdaştırmasıdır. Bunun yanında terapist süreç boyunca hastanın bilinçdışı, rüyalarını, duygu aktarımı ve terapötik ilişkilerini analiz eder (Fries ve Sullivan, 2017). Psikodinamik terapiler YB'yi etkileşimsel bir bozukluk olarak ele alır ve terapötik ilişkiye odaklanır, aktarım süreçleri, empatik dinleme, yansıtma ve yüzleştirme teknikleriyle hastanın içsel çatışmalarını anlamasına yardımcı olur (Zerbe, 2007). Psikodinamik tedavinin etkililik oranını inceleyen randomize kontrollü bir çalışmada (ANTOP Study) Psikodinamik tedavinin AN üzerinde BDT'den daha etkili olduğunu, BDT'nin etkisinin psikodinamik tedavi kadar olmadığı ancak standart bir tedaviden daha etkin olduğu saptanmıştır. Psikodinamik terapinin ise kişiyi yönlendirmede BDT kadar etkili olmadığı, daha çok kişilerarası ilişkiler ve içgörüyü etkilediği görülmüştür. Bu çalışma sonucunda Psikodinamik tedavinin AN'li bireylerde etkili olduğu saptanmıştır (Zipfel vd., 2014). BN tedavisinde psikodinamik tedavi yönteminin kullanıldığı araştırmalar sınırlıdır. Psikodinamik tedavide amaç kısa süreli semptom iyileşmeleri değil uzun süreli kişinin hayat kalitesini artırmaktır (Zerbe, 2015).

### Yöntem

Yapılan araştırmada literatür taraması ile yapılan derleme yöntemi kullanılmıştır. Herhangi bir saha çalışması ya da ölçek kullanılmamıştır. Literatür taramasına dayalı olan derleme makaleleri belirli bir konuyu kuramsal çerçeve ve araştırma alanı doğrultusunda bulunan kaynaklardan yararlanarak inceler ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir (Ayraller, 2022).

Araştırmada Google Akademik veri tabanından Türkçe ve İngilizce yayımlanmış makaleler incelenmiş, YÖK Tez'de yayımlanmış tezler ve ilgili kitaplar gözden geçirilmiştir.

### Bulgular

İncelenen çalışmalarda Yeme Bozukluğunda birden fazla psikososyal etkenin olduğu görülmüştür. İncelenen çalışmalarda çocukluk çağı travmaları, duygusal istismar, aile yapısı, ebeveyn tutumları gibi değişkenlerin Yeme Bozukluğu ile anlamlı bir ilişkisi olduğu saptanmıştır.

Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada Yeme Bozukluğu riski ile aile yapısı ve sosyal görünüş kaygısı incelenmiştir. Çalışmada katılımcılara Yeme Tutum Testi (YTT), Ebeveyne Bağlanma Ölçeği (EBÖ) ve Çocukluk Çağı Travma (ÇÇT) ölçekleri kullanılmıştır. Çalışmada örneklem İzmir'de okuyan ve üniversiteye yeni başlamış olan 2700 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 17 ile 19 arasındadır. Katılımcıların %3,5'inin babası, %1,3'ünün annesinin hayatta olmadığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgularda katılımcıların %10,2'sinde Yeme Bozukluğu saptanmıştır. Yapılan istatistiklere göre kadın olmak, düşük yaş grubunda olmak, otoriter yapıda bir babaya sahip olmak, olumsuz aile yapısı, yüksek sosyal görünüş kaygısına sahip olmak gibi değişkenlerin YB riski ile anlamlı bir farkı olduğu görülmüştür. YB riski olan bireylerde Aile Yapısı Değerlendirme Aracı (AYDA) puan ortalamasının risk taşımayan bireylere oranla ileri derecede yüksek çıkmıştır. Bu durum YB riski olan bireylerin aile yapısında işlevsellikte bozulma olduğunu göstermektedir. Çalışmada sosyal görünüş kaygısı ile YB arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Öztürk, 2020). Bu bulgular kişinin sahip olduğu aile dinamiği, beden algısı ile ilgili olarak sosyal baskının olumsuz yeme davranışını nasıl ortaya çıkardığını göstermektedir.

Erken çocukluk döneminde aile tutumlarını inceleyen bir diğer çalışmada ise özellikle annenin tutumu üzerinde durulmuş ve sonuç olarak annenin tutumunun çocuğun yeme davranışında doğrudan bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Annenin yaşı, ekonomik durumu, eğitim düzeyi ve ev içindeki rolü gibi birden fazla faktör bu durumda rol oynamaktadır. Bu çalışmada da aile işlevsellik düzeyinin yeme davranışını etkilediği gözlemlenmiştir. Çalışma 266 anne ve 266 çocuk üzerinde uygulanmıştır. Annelere "Aile Değerlendirme Ölçeği", çocuklara "Çocuklara

Uygulanan Yeme Davranışı Anketi” uygulanmıştır. Bu çalışma sonucunda olumsuz yeme davranışının yalnızca kişisel psikolojik sebeplere bağlı olmadığı, aile içi işlevselliğe ve özellikle anne tutumuna bağlı olduğu vurgulanmıştır (Lafçı, 2021).

Bir başka çalışmada da Helikopter Ebeveynlik (HE) ile YB belirtilerinin şiddeti arasındaki ilişki incelenmiş, aynı zamanda bu ilişkide anne-baba duygusal erişilebilirliği ve çocuğun duygu düzenleme güçlüğü değişkenleri analiz edilmiştir. Çalışmadaki bulgulara göre annenin Helikopter Ebeveynliği arttıkça çocuğun duygu düzenlemede zorluk çektiği ve bunun sonucunda YB belirtilerinin daha şiddetli görüldüğü saptanmıştır. Babanın HE ile YB belirti şiddeti arasında ise dolaylı negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Bulgulara göre babanın duygusal olarak erişilebilir olması çocukta pozitif yönlü bir etki yaratmakta ve bunun sonucunda YB riski azalmaktadır. Sonuç olarak Annenin aşırı müdahaleci bir tutumunun olması çocukta YB riskini arttırırken babanın HE davranışı duygusal erişilebilirlik ile destekleniyorsa çocuk için duygu düzenlemede pozitif bir etkisi olduğu bulunmuştur (Çoban, 2023).

Ergenlik döneminde çocukların olumlu ve olumsuz yaşam olaylarına maruz kalma durumu ile emosyon regülasyon (ER) becerileri ve aleksitimi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş; ayrıca geçmişte YB tanısı almış bireyler ile psikiyatrik eş tanı grubundaki klinik kontroller karşılaştırılmıştır. Araştırmada olumlu yaşam olaylarına maruz kalmanın YB grubunda kontrol grubuna göre daha düşük olduğu görülmüş, olumsuz yaşam olayları ile ise aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. YB tanısı olan grupta duygusal ihmalin kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu saptanmış, emosyon regülasyonunda işlevsel olmayan stratejileri daha fazla kullandıkları ve duyguları anlayabilmekte daha fazla zorluk çektikleri görülmüştür. Araştırmada YB tanısı olan bireylerin duygularla baş etmek için işlevsiz yöntemleri daha çok kullandığı görülmüştür. Çalışmada olumlu yaşam olayları ve duygularla baş etmede işlevsiz yöntemler kullanma arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu durum olumlu yaşam olaylarının bireylerin duygularını düzenlemede pozitif yönde bir katkı sağladığını göstermektedir. Sonuç olarak bulgular ergenlikte yaşanan duygusal ihmal ve olumsuz yaşam olaylarının YB riskini artırdığı yönündedir (Derviş, 2023).

İncelenen bir diğer çalışmada ise önceki dönemlerde yaşanan ihmal ve istismarın YB tanısı almış kişilerde benlik saygısı ve beden algısına olan etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgularda YB tanısı almış bireylerin çocukluk döneminde duygusal ve fiziksel şiddete maruz kalması sağlıklı bireylere oranla anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Özellikle BN tanısı alan bireylerde travmatik yaşam olaylarının daha fazla olduğu görülmüştür. Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği'nden (CTQ-28) alınan toplam puanlar ile duygusal, fiziksel ve cinsel istismar ile duygusal ihmal alt ölçek puanları, hasta grubunda daha yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda travma puanları ile benlik saygısı ve beden algısı ile negatif ilişkili bulunmuştur. Sonuç olarak erken dönemlerde travma yaşayan bireylerin benlik saygısı ve beden memnuniyeti düşük olup bu durumun YB'na yol açabileceği saptanmıştır. Bu çalışma sonucunda travmatik yaşam olaylarının kişinin psikolojisinde derin izler bırakabileceği ve bunun YB ile yakından ilişkisi olduğunu göstermektedir (Oğlağı, 2012).

2023 yılında yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerindeki olumsuz yeme tutumları ile çocukluk dönemi travmaları ve erken dönem uyumsuz şemaları ile olan ilişkide duygu düzenleme güçlüğü ve otomatik düşüncelerin rolü incelenmiştir. Araştırmaya 18-35 yaş arasında olan 398'i kadın, 381'i erkek 779 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışmada Hollanda Yeme Davranışı Anketi, Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği, Young Şema Ölçeği, Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği ve Otomatik Düşünceler Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda erken dönem uyumsuz şemalar, çocukluk çağı travmaları, duygu düzenleme güçlükleri ve yeme tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışmaya göre erken dönemde yaşanan olumsuz deneyimler, kişinin şema yapılanmasını etkileyerek

yeme tutumlarını olumsuz yönde etkileyebileceği görülmüştür. Duygu düzenleme güçlükleri ve negatif otomatik düşüncelerinde analiz sonucunda bu ilişkide anlamlı bir aracı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak travmatik yaşantılar ve uyumsuz şemalar kişinin duygu düzenlemesini ve olumsuz otomatik düşüncelerini etkilediği için ileriki dönemlerde olumsuz yeme tutumlarının ortaya çıktığı görülmüştür (Kahraman, 2023).

Erken dönem travmaları ile bozulmuş yeme tutumları arasındaki ilişkide ebeveynden algılanan bağlanma tarzının düzenleyici etkisi inceleyen bir araştırmada 1070 üniversite öğrencisi katılım sağlamıştır. Araştırmada Yeme Tutum Testi (YTT), Ebeveyne Bağlanma Ölçeği (EBÖ) ve Çocukluk Çağı Travma (ÇÇT) ölçeği kullanılmıştır. Araştırma erken dönemde yaşanan travma, duygusal istismar gibi deneyimlerin yeme tutumlarına olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bulgular özellikle annenin çocuğa karşı olan ilgi ve kontrolünün yeme tutumunu önemli derecede etkilediğini göstermiştir. Araştırmaya göre anneden gelen ilgi ve kontrol oranı arttıkça olumsuz yeme tutumlarının azaldığı, anneden gelen aşırı korumanın ise olumsuz yeme tutumlarını arttırdığı gözlemlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre olumsuz yeme tutumlarının erken dönem olumsuz deneyimlerle pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, bağlanma kuramı çerçevesinde yeme bozukluklarının gelişimini açıklayan modellere katkı sağlamakta; psikoterapi süreçlerinde terapistin ilgi ve dengeleyici kontrol davranışlarının iyileştirici gücünü vurgulamaktadır (Tunç, 2020).

Yeme Bozukluğu eğilimlerinin erken dönem travmaları ve yaşam deneyimleriyle ilişkisini araştıran bir çalışmada YB tanısı olan katılımcıların duygusal, fiziksel ve cinsel istismar puanları tanısı olmayanlara oranla çok daha yüksek çıkmıştır. Araştırma Kuzey Kıbrıs'ta yaşayan 139 kadın, 150 erkek toplamda 289 katılımcıyla yapılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 21-49 arasındadır. Katılımcılara Yeme Bozuklukları Ölçeği (REZZY), Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ) ile Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) uygulanmıştır. Bulgulara göre katılımcıların %34,3'ü YB için risk grubuna alınmıştır. İncelenen bulgular doğrultusunda erken dönemde yaşanan travmatik deneyimlerin ileriki süreçlerde kişide yeme davranışının bozulmasına etki ettiği görülmüştür. Aynı zamanda yaşam doyumunun YB tanısında önemli rol oynadığı, düşük yaşam doyumunun kişide YB riskini artırdığı saptanmıştır. Araştırmada düşük ebeveyn eğitimin travmatik yaşantıları artırabileceği ve bu durum YB riskini dolaylı yoldan etkileyebileceği söylenmiştir (Okumuşoğlu, 2022). Bu sonuçlar, yeme bozukluklarının yalnızca bireyin mevcut yaşam koşullarıyla değil, aynı zamanda geçmişte yaşadığı travmatik deneyimlerle de bağlantılı olduğunu vurgulayan literatür ile tutarlılık göstermektedir.

İncelenen bulgular Yeme Bozukluğunun yalnızca bireysel psikopatolojilere bağlı değil aynı zamanda ailesel dinamikler, erken dönem deneyimleri, sosyal faktörler gibi farklı etkenlere bağlı olduğunu göstermektedir.

### **Tartışma**

Bu derleme çalışmasına YB tanısı olan bireylerde aile ve çocukluk deneyimlerinin rolünü incelenmiştir. Bu bağlamda tezde literatürde yayımlanan derleme makaleleri, tezler incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre YB eğiliminin aile yapısı, ebeveyn tutumları, çocukluk dönemi travmaları ve sosyal faktörlerle güçlü bir biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda incelenen çalışmalarda otoriter bir aile yapısına sahip olmak, aile içindeki işlevsellikte bozulma olması ve annenin aşırı koruyucu ve müdahaleci davranışlarının çocuklarda yeme davranışını olumsuz bir şekilde etkilediği görülmüştür. Yapılan araştırmalarda özellikle erken dönem travmatik deneyimler ve duygusal ihmal gibi durumların YB riskini artırdığı görülmüştür. Sonuç olarak incelenen araştırmalar doğrultusunda çocukluk travmaları ve aile tutumlarının YB için önemli bir faktör olduğu ortaya konmuştur. YB tanısı alan bireylerde aile ve çocukluk deneyimlerinin rolünü inceleyen çalışmaları karşılaştıracak olursak; 2018 yılında yapılan bir çalışmada Yeme Bozukluğunun yalnızca yaşanan travmadan

kaynaklanmadığı, yaşanan travmanın inkar edilmesi ve bu inkarın uzun süre devam etmesi sonucunda ortaya çıktığı söylenmiştir (Gürcan ve Kolburan, 2018). 2021 yılında yapılan bir çalışmaya göre ise YB'nin yalnızca kişisel psikolojik sebeplerden ortaya çıkmadığı, aile içi işlevselliğe ve özellikle annenin tutumlarına bağlı olduğunu belirtmiştir (Lafçı, 2021). Yapılan çalışmaların bulgularını inceleyecek olursak YB'nin oluşumunda yalnızca travmalar değil, bu travmaya verilen tepkiler, çevresel faktörler ve özellikle anne tutumunun önemli rol oynadığını görebiliriz

2022 yılında yapılmış olan bir çalışmada elde edilen bulgulara göre ergenlik döneminde olmak önemli bir risk faktörü olarak görülmüştür. Bunun yanı sıra YB riskinde en ciddi etkenin duygusal, fiziksel istismar ve duygusal ihmal olduğu elde edilen bulgularda görülmüştür. Çalışmada önceki araştırmalardan farklı olarak ailede psikiyatrik bir hastalığa sahip bireyin bulunmasının da risk faktörü olduğu saptanmıştır (Kovács-Tóth vd., 2022). Bu çalışmanın bulguları 2020 yılında yapılan bir çalışma ile önemli ölçüde örtüşmektedir. Yapılan çalışmada YB tanısı olan bireylerin çoğunda olumsuz aile yapılanması görülmüş olup, risk faktörleri arasında kadın olmak, ailede psikiyatrik rahatsızlığın bulunması, babanın otoriter ebeveynlik stiline sahip olması gibi faktörler yer almıştır. Çalışmada ayrıca sosyal görünüş kaygısının da YB riskini artırdığı belirtilmiştir (Öztürk, 2020).

2017 yılında yapılan bir çalışmada YB riski yüksek olan çocukların anne ve babalarının ebeveynlik stillerini olumsuz algılama ihtimalinin daha yüksek olduğunu ve bu bireyleri erken dönem uyumsuz şemalarının daha güçlü olduğu, aynı zamanda duygu düzenleme de daha çok güçlü çektğini göstermiştir. Aynı zamanda annenin olumsuzluk ebeveyn algısının da YB riskini dolaylı olarak etkilediği görülmüştür (Yurtsever ve Sütcü, 2017). 2023 yılında yapılan bir çalışmada ise benzer bir şekilde erken dönem uyumsuz şemaların ve duygu düzenleme güçlüklerini YB tanısı için riskli olduğu belirtilmiş olup, özellikle annenin olumsuz ve müdahaleci tutumunu YB riskini olumsuz etkilediği saptanmıştır. Bunun yanı sıra önceki çalışmadan farklı olarak babanın HE davranışının duygusal erişilebilirlik ile desteklendiği zaman YB riskini azalttığı gözlemlenmiştir (Çoban, 2023).

2024 yılında yapılan bir araştırmada elde edilen bulgulara göre YB tanısı alan bireylerin çoğunda çocukluk travmaları, işlevsiz aile yapısı, düşük benlik algısı, sosyal işlevsizlik gibi faktörlerin YB'de önemli bir rol oynadığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda YB tanısı alan bireylerin pek çoğunda travmatik geçmiş yaşantılar olduğu görülmüş, aile işlevsizliği ve sosyal işlevselliğin düşük olmasının da YB şiddetini negatif yönde etkilediği görülmüştür (Arslan, 2024). 2012 yılında yapılan bir çalışmada ise benzer şekilde YB tanısı almış bireylerin çocukluk döneminde travmatik deneyimler yaşadığı ve benlik algısı ile beden memnuniyetinin YB için bir risk faktörü olabileceği ortaya konmuştur (Oğlaoglu, 2012).

2021 yılında yapılan bir çalışmada önceki çalışmalarla benzer şekilde çocukluk çağında yaşanan travmanın YB riskini artırdığı görülmüştür. Buna ek olarak YB tanısı alan bireylerde fiziksel istismar ve duyguları ifade etmede güçlük çekme (aleksitimi) oranı yüksek çıkmıştır (Özdemir ve Tükel, 2021). 2023 yılında yapılan bir çalışmada ise benzer şekilde duygusal ihmal ve fiziksel istismarın YB tanısı için kritik bir rol oynadığı belirtilmiştir. Aynı zamanda önceki çalışmaya benzer şekilde yapılan araştırmada YB tanısı olan bireylerin aleksitimi düzeyleri yüksek çıkmıştır (Derviş, 2023).

2017 yılında yapılan bir araştırmada ebeveynlerin müdahaleci ve baskıcı bir tutumda olmasının ergenlerde olumsuz yeme tutumlarının oluşmasında etkili bir faktör olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra duygusal şemaların da yeme tutumunda rol oynadığı bulgular sonucunda görülmüştür. Özellikle duygulara karşı zayıflık, farklı hissetme, suçluluk gibi şemaların sağlıklı yeme tutumlarını etkilediği görülmüştür (Gürel, 2017). 2020 yılında yapılan bir diğer çalışmada ise özellikle annenin çocuğa karşı olan tutumunun yeme davranışını etkilediğini

belirtmiştir. Bulgulara göre annenin aşırı koruyucu bir tutumda olmasının çocuğun olumsuz yeme tutumunu artırdığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda bulgularda erken dönemde yaşanan travmatik olayların da yeme tutumunu olumsuz etkilediği saptanmıştır (Tunç, 2020).

2019 yılında yapılan bir araştırmada erken dönemde yaşanan travmaların olumsuz yeme tutumlarında ciddi derecede etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada özellikle fiziksel ihmal ve cinsel istismara uğrayan bireylerin olumsuz yeme tutumlarına sahip olma riskinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre erken dönemde fiziksel ihmal düzeyi arttıkça kişinin zayıflama isteği ve katı diyet gibi olumsuz yeme tutumlarının arttığı görülmüştür (Tunç, 2019). 2022 yılında yapılan bir çalışmada ise benzer bir şekilde çocukluk çağı travmalarının ilerleyen zamanlarda kişide olumsuz yeme tutumlarının ortaya çıkmasında rol oynadığı görülmüştür. Bulgular sonucunda travmatik yaşantıların yanı sıra kişinin yaşam doyumunun da YB'de önemli rol oynadığı, düşük yaşam doyumunun YB tanı riskini artırdığı saptanmıştır. Araştırmada bahsedilen bulgularla beraber ebeveyn eğitim düzeyinin de YB riskinde dolaylı olarak rol oynadığı analizler sonucu gözlemlenmiştir (Okumuşoğlu, 2022).

2023 yılında yapılan bir araştırmada YB tanısı alan bireylerin daha fazla erken dönem travmaları yaşadığı saptanmıştır. Aynı zamanda yaşanan travmaya bağlı olarak farklı YB'ye sahip olunduğu görülmüştür. Araştırmada YB'ye sahip bireylerin travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, anksiyete gibi durumlara tepki olarak olumsuz yeme tutumlarının çıkabileceği gözlemlenmiştir (Seven, 2023). 2023 yılında yapılan bir diğer çalışmada ise benzer bir şekilde çocukluk çağında yaşanan travmatik deneyimlerin olumsuz yeme tutumlarını ortaya çıkardığı görülmüştür. Ancak farklı olarak yalnızca çocukluk döneminde yaşanan travmalar değil, erken dönemde oluşan uyumsuz şema yapılanması ve duygu düzenlemede güçlük gibi faktörlerin de olumsuz yeme tutumlarında etkili olduğu savunulmuştur (Kahraman, 2023).

### Sonuç ve Öneriler

Yeme Bozuklukları kişinin yeme tutumunda ciddi boyutta olumsuz davranış gösteren, fiziksel ve psikolojik sağlığı etkileyen bir bozukluktur. Yapılan derleme çalışmasında incelenen bulgular doğrultusunda YB'nin yalnızca bireysel psikolojik etkenlerden değil aynı zamanda çocukluk çağı travması, aile içi işlevsizlik gibi birden çok faktörün bir araya gelmesi sonucu ortaya çıktığı görülmüştür. Tedavi sürecinde bireysel terapi ve ailesel terapinin yanında bir diyetisyenle beraber çalışılması, aynı zamanda gerekirse farmakolojik destek alınması tavsiye edilmektedir. Terapide özellikle çocukluk dönemi deneyimleri ve aile içi işlevlere dikkat edilmelidir. İncelenen araştırmalar doğrultusunda aile tutumları, ebeveyn kontrol düzeyi, duygusal ihmal ve istismar gibi erken dönem deneyimleri YB oluşumunda son derecede önemli bir rol oynadığını göstermiştir. İncelenen araştırmalar doğrultusunda yeme bozuklukları konusunda aile yapısı ve çocukluk deneyimlerinin etkisini ele alan çalışmaların artırılması ve bu alanda daha fazla psikoeğitim ve önleyici müdahale programına ihtiyaç duyulmaktadır.

### KAYNAKÇA

Alantar, Z., ve Maner, F. (2008). Bağlanma kuramı açısından yeme bozuklukları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9(2), 97-104

American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th ed, Arlington, VA, American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (1952). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (1st ed.). American Psychiatric Association

American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (2nd ed.). American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fourth edition, text revision (DSM-IV-TR)*. Washington, DC. 2000.

Anzai, N., Lindseydudley, K., Bidwell, R. J.: 2002 “Inpatient and Partial Hospital Treatment for Adolescent Eating Disorders”, *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 11/2, 279-309.

Arslan, S. C. (2024). *Yeme bozukluğu vakalarında sosyal işlevselliğin keşfine yönelik nitel bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Atlıoğlu, N. (2022). *Covid-19 döneminde yeme bozukluğu yaygınlığı: yeme bozukluğu semptomlarının yordayıcıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.

Ayraler, A. (2022). Özet. Ö. O (Ed.), *Derleme nasıl hazırlanır?* içinde (s. 49-52). Türkiye Klinikleri.

Barakat, S., McLean, S. A., Bryant, E., Le, A., Marks, P., P., Touyz, S. (2023). Risk factors for eating disorders: findings from a rapid review. *Journal of Eating Disorders*.11(8) doi:10.1186/s40337-022-00717-4

Beck, A. T. (2005). The current state of cognitive therapy: A 40-year retrospective. *Archives of General Psychiatry*, 62(9), 953–959.

Bould, H., De Stavola, B., Magnusson, C., Micali, N., Dal, H., Evans, J., Dalman, C., & Lewis, G. (2016). The influence of school on whether girls develop eating

Bulik, C. M., & Tozzi, F. (2013). The Genetics of eating disorders. *Annu. Rev. Clin. Psychol*, 9, 589-620.

Caparrotta, L. and Ghaffari, K. (2006). A historical overview of the psychodynamic contributions to the understanding of eating disorders. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 20(3), 175-196. <https://doi.org/10.1080/02668730600868807>

Chang, P., Delgadillo, J., Waller, G. (2021). Early response to psychological treatment for eating disorders: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 86, 102032.

Chen, E., Touyz, S. W., Beumont, P., Fairburn, C. G., Griffiths, R., Butow, P., Russell, J., Schotte, D. E., Gertler, R., Basten, C. (2003). Comparison of group and individual cognitivebehavioral therapy for patients with bulimia nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, 33(3), 241–254.

Citrome L. (2021). Binge Eating Disorder: A Psychiatrist's Commentary on Clinical Considerations. *Clinical Therapeutics*, 43(1), 7–16.

Cooper, M. (2005). Cognitive theory in anorexi nervosa and bulimia nervosa: progress, deveopment and future directions. *Clinical Psychology Review*, 25(4), 511-531

Couturier, J., Kimber, M. ve Szatmari, P. (2012). Efficacy of family-based treatment for adolescents with eating disorders: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Eating Disorders*, 46(1), 3–11. doi: <https://doi.org/10.1002/eat.22042>

Culbert KM, Racine SE, Klump KL. Research Review: What we have learned about the causes of eating disorders - a synthesis of sociocultural, psychological, and biological research. *J Child Psychol Psychiatry* 2015;56:1141-1164

Çam, H. H., (2017) Ergenlerde yeme bozukluğu görülme sıklığı ve ruhsal semptomlarla ilişkisi. *Turkish Journal of Public Health* 15(2), 96-105

Çelik, S., Yoldaşcan, E. B., Okyay, R. A. ve Özenli, Y. (2016). Kadın üniversite öğrencilerinde yeme bozukluğunun yaygınlığı ve etkileyen etkenler. *Anatolian Journal Of Psychiatry*, 1(17), 42-50. <https://doi.org/10.5455/apd.175836>

Çoban, S. (2023). *The relationship between helicopter parenting and eating disorder symptoms in university students: the roles of parental emotional availability and emotion regulation difficulty* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tobb University Of Economics And Technology..

Dakanalis, A., Pla-Sanjuanelo, J., Caslini, M., Volpato, C., Riva, G., Clerici, M., Carrà, G. (2016) Predicting onset and maintenance of men's eating disorders. *International Journal of Clinical and Health Psychology: IJCHP*, 16(3), 247–255

Dare, C., Eisler, I., Russell, G. F., Szmukler, G. I.: 1990 “The Clinical and Theoretical Impact of A Controlled Trial of Family Therapy in Anorexia Nervosa”, *Journal of Marital and Family Therapy*, 16, 39–57.

Derviş, S. A. (2023). *Yeme bozukluğu tanılı ergenlerde olumsuz çocukluk çağı yaşam olaylarının emosyon regulasyonu ve aleksitimi ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Uzmanlık tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Deveci, E. (2020). *Üniversite öğrencilerinde yeme bozukluğunun görülme sıklığı ve psikososyokültürel yordayıcıları: istanbul örnekleme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Dinç, S. Y. (2016). Yeme bozuklukları tedavisinde aile terapisi yaklaşımı ile ilgili araştırmalar: bir gözden geçirme . *International Journal Of Social Science* , 50(2), 541-551.

Eapen, V., Mabrouk, A. A., & Bin-Othman, S. (2006). Disordered eating attitudes and symptomatology among adolescent girls in the United Arab Emirates. *Eating Behaviors*, 7(1), 53– 60. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2005.07.001>

Erbaş, S. (2015). *Yeme tutumlarının nesne ilişkileri kuramı çerçevesinde incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi

Ergüney Okumuş F. E., (2017). Tutumlar, inançlar ve üst bilişlerin yeme davranışı üzerindeki yordayıcı etkileri. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Doktora Tezi.

Ergüney, F. E. (2012). *Yeme bozukluğu hastalarında tedavi motivasyonu, beden imgesi ve depresyonun değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul*

Fairburn, C. G., Bailey-Straebl, S., Basden, S., Doll, H. A., Jones, R., Murphy, R., Cooper, Z.: 2015 “A Transdiagnostic Comparison of Enhanced Cognitive Behaviour Therapy (CBT-E) and Interpersonal Psychotherapy in The Treatment of Eating Disorders”, *Behaviour Research and Therapy*, 70, 64-71

Fairburn, C. G. (2008). *Cognitive Behaviour Therapy and Eating Disorders*. New York, The Guildford Press

Fairburn, C. G. ve Harrison, P. J. (2003). Eating disorders. *Lancet*, 361(9355), 407– 416. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(03\)12378-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(03)12378-1)

- Fairburn, C. G., Cooper, Z., & Shafran, R. (2003). Cognitive behaviour therapy for eating disorders: A "transdiagnostic" theory and treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 41(5), 509-528
- Fairburn, C. G., Cooper, Z., Doll, H. A., O'Connor, M. E., Bohn, K., Hawker, D. M., Wales, J. A., Palmer, R. L. (2009). Transdiagnostic cognitivebehavioral therapy for patients with eating disorders: a two-site trial with 60-week follow-up. *American Journal of Psychiatry*, 166(3), 311-319.
- Fairburn, C. G., Cooper, Z., Shafran, R. (2003). Cognitive behaviour therapy for eating disorders: a "transdiagnostic" theory and treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 41(5), 509-528
- Fairburn, C. G., Harrison, P. J. (2003). Eating disorders. *Lancet* (London, England), 361(9355), 407-416.
- Fairburn, C. G., Marcus, M. D., & Wilson, G. T. (1993). Cognitivebehavioral therapy for binge eating and bulimia nervosa: A comprehensive treatment manual. Guilford Press, 361-404
- Fairburn, C.G., Marcus, M.D., Wilson, G.T. (1993). Cognitive-behavioral therapy for binge eating and bulimia nervosa: A comprehensive treatment manual. In Fairburn CG, Wilson GT (Eds.), *Binge eating: Nature, assessment, and treatment* (ss.61-404). New York, Guilford Press
- Farstad, S. M., McGeown, L. M., & von Ranson, K. M. (2016). Eating disorders and personality, 2004-2016: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 46, 91-105. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.04.005>
- Frank, G. (2019). Neuroimaging and eating disorders. *Current Opinion in Psychiatry*, 32(6), 478-483.
- Fries, J., Sullivan, V.: 2017 "The Treatment of Eating Disorders" In *Eating Disorders in Special Populations*. Eds by Jonna Fries and Veronica Sullivan. Taylor & Francis Group, New York, pp. 67-97
- Garner, D. M., & Bemis, K. M. (1982). A cognitive-behavioral approach to anorexia nervosa. *Cognitive Therapy and Research*, 6(2), 123-150.
- Geller, J., & Dunn, E. C. (2011). Integrating motivational interviewing and cognitive behavioral therapy in the treatment of eating disorders: Tailoring interventions to patient readiness for change. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18(1), 5-15.
- Goldschmidt, A. B., Aspen, V. P., Sinton, M. M., Tanofsky-Kraff, M., & Wilfley, D. E. (2008). Disordered eating attitudes and behaviors in overweight youth. *Obesity*, 16(2), 257-264.
- Goodsitt, A. (1983). Self-regulatory disturbances in eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 2(3), 51-60
- Gordon RA. *Eating disorders: Anatomy of a social epidemic*: Blackwell Publishing; 2000
- Gürçan, N., Kolburan, Ş.G. (2018). Üniversitedeki kız öğrencilerin yeme tutumlarının yaşam doyumu ve çocukluk çağı travmaları ile ilişkisi. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi* , 4(2), (17-34).
- Gürel, A. (2017). *Ergenlerin duygusal şemaları ve ebeveyn kontrollerinin yeme tutumlarıyla ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi
- Hauserman, N., & Lavin, P. (1977). Post-hospitalization continuation treatment of anorexia nervosa. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 8(3), 309-313.

Herzog, D. B., Greenwood, D. N., Dorer, D. J., Flores, A. T., Ekeblad, E. R., Richards, A., Blais, M. A., & Keller, M. B. (2000). Mortality in eating disorders: a descriptive study. *International Journal of Eating Disorders*, 28(1), 20- 26

Herzog, D.B. ve Eddy, K.T. (2007). Diagnosis, epidemiology, and clinical course of eating disorders, J. Yager ve P.S. Powers (Ed.), *Clinical manual of eating disorders içinde* (s. 1-29). American Psychiatric Publishing.

Herzog, D.B. ve Eddy, K.T. (2007). Diagnosis, epidemiology, and clinical course of eating disorders, J. Yager ve P.S. Powers (Ed.), *Clinical manual of eating disorders içinde* (s. 1-29). American Psychiatric Publishing

Hoek, H. W.: 2016 “Review of the Worldwide Epidemiology of Eating Disorders”, *Current Opinion in Psychiatry*, 29/6, 336-339.

Joy E. Kussman A.Na ttiv A (2016). 2016 update on eating disorders in athletes: A comprehensive narrative review with a focus on clinical assessment and management. *British Journal of Sports Medicine*, 50(3), 154-162

Kabakçı, E., & Demir, B. (2001). Yeme Bozuklukları. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 32(2), 125-131.

Kahraman, S. (2023). Üniversite öğrencilerinde yeme tutumları ile erken dönem uyumsuz şemalar ve çocukluk çağı travmaları ilişkisinde otomatik düşünceler ve duygu düzenleme güçlüklerinin aracı rolünün incelenmesi. *Aydın İnsan vetoplum Dergis*, 10(1), 49-83.

Kaplan, A. S., (2002) “Eating Disorders Services” In *Eating Disorders and Obesity: A Comprehensive Handbook*. 2nd Edition Fairburn, C.G., Brownell, K.D. (Ed), New York. The Guilford Press, pp.293-297.

Kastner S, Salbach-Andrae H, Renneberg B, Pfeiffer E, Lehmkuhl U, Schmitz L (2012) Echocardiographic findings in adolescents with anorexia nervosa at beginning of treatment and after weight recovery. *Eur Child Adolesc Psychiatry*,21:15-21.

Katzman DK, Peebles R, Sawyer SM, Lock J, Le Grange D (2013) The role of the pediatrician in family-based treatment for adolescent eating disorders: opportunities and challenges. *J Adolesc Health*,53:433-440

Kaye, W. H., Nagata, T., Weltzin, T. E., Hsu, L. K., Sokol, M. S., McConaha, C., Plotnicov, K. H., Weise, J. ve Deep, D. (2001). Double-blind placebocontrolled administration of fluoxetine in restricting- and restricting-purgingtype anorexia nervosa. *Biological psychiatry*, 49(7), 644–652. [https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(00\)01013-1](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(00)01013-1)

Kaye, W. H., Wierenga, C. E., Bailer, U. F., Simmons, A. N., & Bischoff-Grethe, A. (2013). Nothing tastes as good as skinny feels: The neurobiology of anorexia nervosa. *Trends in Neurosciences*, 36(2), 110–120. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2013.01.003>

Kessler, R. C., Berglund, P. A., Chiu, W. T., Deitz, A. C., Hudson, J. I., Shahly, V., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Angermeyer, M. C., Benjet, C., Bruffaerts, R., de Girolamo, G., de Graaf, R., Maria Haro, J., Kovess-Masfety, V., O'Neill, S., Posada-Villa, J., Sasu, C., Scott, K., Viana, M. C., ... Xavier, M. (2013). The prevalence and correlates of binge eating disorder in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Biological Psychiatry*, 73(9), 904–914. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2012.11.020>

Kotler, L. A., Devlin, M. J., Davies, M. ve Walsh, B. T. (2003). An open trial of fluoxetine for adolescents with bulimia nervosa. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*, 13(3), 329–335. <https://doi.org/10.1089/104454603322572660>

Kovács-Tóth, B., Oláh, B., Kuritárné Szabó, I., & Túry, F. (2022). Adverse childhood experiences increase the risk for eating disorders among adolescents. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1063693. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1063693>

Lafçı, E. N. (2021). *Yeme bozukluğu görülen 7-12 yaş aralığındaki çocuklarda anne tutumunun yeme davranışına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Larsen, J. T., Munk-Olsen, T., Bulik, C. M., Thornton, L. M., Koch, S. V., Mortensen, P. B., & Petersen, L. (2017). Early childhood adversities and risk of eating disorders in women: A Danish register-based cohort study. *The International Journal of Eating Disorders*, 50(12), 1404–1412. <https://doi.org/10.1002/eat.22798>

Mahon, J. (2000). Dropping out from psychological treatment for eating disorders: What are the issues?. *European Eating Disorders Review: the Professional Journal of the Eating Disorders Association*, 8(3), 198-216.

Mairs, R. ve Nicholls, D. (2016). Assessment and treatment of eating disorders in children and adolescents. *Archives of Disease in Childhood*, 101(12), 1168–1175. doi:10.1136/archdischild-2015-309481

Maner, F., & Aydın, A. (2007). Bulimiya nervozada psikososyalkültürel etmenler. *Düşünen Adam*, 20(1), 25-37.

Mayhew, A. J., Pigeyre, M., Couturier, J., Meyre, D. (2018). An evolutionary genetic perspective of eating disorders. *Neuroendocrinology*. 106(3), 292-306.

McClelland, L., & Crisp, A. (2001). Anorexia nervosa and social class. *International Journal of Eating Disorders*, 29(2), 150-156.

Micali, N., Hagberg, K. W., Petersen, I., Treasure, J. L. (2013). The incidence of eating disorders in the UK in 2000-2009: Findings from the general practice research database. *BMJ open*, 3(5), 1-8

Morrison, J. (2016). DSM-5'i kolaylaştıran klinisyenler için tanı rehberi. (Çev. M. Şahin ve H. Uğur Kural.). Ankara: Nobel Tıp Kitabevi. (Orijinal yayın tarihi, 2014).

Morrison, J. (2016). DSM-5'i kolaylaştıran klinisyenler için tanı rehberi. (Çev. M. Şahin ve H. Uğur Kural.). Ankara: Nobel Tıp Kitabevi. (Orijinal yayın tarihi, 2014).

Moulton, S. J., Newman, E., Power, K., Swanson, V., Day, K. (2015). Childhood trauma and eating psychopathology: a mediating role for dissociation and emotion dysregulation? *Child Abuse Negl.*, 39, 167–74.

Murphy, R., Straebler, S., Basden, S., Cooper, Z. ve Fairburn, C. G. (2012). Interpersonal Psychotherapy for Eating Disorders. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 19(2), 150–158. doi: <https://doi.org/10.1002/cpp.1780>

Murphy, R., Straebler, S., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2010). Cognitive behavioral therapy for eating disorders. *Psychiatric Clinics of North America*, 33(3), 611-627

Nakai, Y., Nin, K., Noma, S.: 2014 "Eating Disorder Symptoms Among Japanese Female Students in 1982, 1992 and 2002", *Psychiatry Research*, 219/1, 151-156.

Nasser, M. (1997). The emergence of eating disorders in other cultures/societies. In M. Nasser (Ed.), *Culture and weight consciousness* (pp. 24-60). London and New York:Routledge.

NEDA (NATIONAL EATING DISORDERS ASSOCIATION): 2013 "Eating Disorders on the College Campus: A National Survey of Programs and Services". (Çevrimiçi) <http://www.nationaleatingdisorders.org/collegiatesurveyproject>, 27 Ocak 2020.

- Oğlağu, Z. (2012). *Yeme bozukluklarında çocukluk çağı travmalarının benlik saygısı ve beden algısı değişkenleri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Özdemir, İ. ve Tükel, Ş. (2021). Investigating alexithymia, emotional expression, childhood trauma, and attachment in self-reported disordered eating behaviour. *Journal Of Clinical Psychology Research* , 5(3), 266-274. <https://doi.org/10.5455/kpd.26024438m000050>
- Özer Etik, D., Bor, S. (2019). Ruminasyon sendromu: Az mı görüyoruz, az mı tanıyoruz? *Güncel Gastroenteroloji*, 1-7.
- Öztürk, A. (2020). *Dokuz eylül üniversitesine başlayan öğrencilerde aile yapısı ve sosyal görünüş kaygısının yeme bozukluğu riski ile olan ilişkisi* [Yayımlanmamış uzmanlık tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Öztürk, O., Uluşahin, A. (2023) *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları* Bayt yayınevi
- Pike, K., Hoek, H.W., Dunne, P.E.: 2014 "Recent Cultural Trends and Eating Disorders", *Curr Opin Psychiatry*, 27, 436–442.
- Pirim Düşgör, B. (2007). Anoreksiya nervozada babalık işlevinin projektif testlerle değerlendirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polivy, J., & Herman, C. P. (2002). Causes of eating disorders. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 187-213.
- Prefit, A. B., Câdea, D. M., & Szentagotai-Tătar, A. (2019). Emotion regulation across eating pathology: A meta-analysis. *Appetite*, 143, 104438. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2019.104438>
- Qian, J., Wu, Y., Liu, F., Zhu, Y., Jin, H., Zhang, H., Wan, Y., Li, C., & Yu, D. (2021). An update on the prevalence of eating disorders in the general population: A systematic review and meta-analysis. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 27(2), 415–428.
- Samur, F. G., & Çelik, M. N. (2018). Gebelik ve Yeme Davranış Bozuklukları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(15), 130-134.
- Schneer, A. (2002). Eating disorders: A disorder of in and out. *Eating Disorders: The Journal of Treatment & Prevention*, 10(2), 161-176
- Schneider, E., Higgs S., Dourish C. T. (2021). Lisdexamfetamine and binge-eating disorder: A systematic review and meta-analysis of the preclinical and clinical data with a focus on mechanism of drug action in treating the disorder. *European Neuropsychopharmacology*, 49-78.
- Seven, B. G. (2023). Çocukluk çağı travmaları ve yeme bozukluklarının ilişkisinin incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 9(107). <http://dx.doi.org/10.29228/sss.673.44>
- SevenOkumuşoğlu, S. (2022). Yeme bozukluklarının çocukluk travmaları ve yaşam doyumunu ile ilişkisinin incelenmesi. *Cyprus Turkish Journal Of Psychiatry & Psychology*, 4(1), 43-53. [10.35365/ctjpp.22.1.05](https://doi.org/10.35365/ctjpp.22.1.05)
- Silverman, S. (1964). The role of motivation in psychotherapeutic treatment. *American Journal of Psychotherapy*, 18(2), 212-229.
- Sivyer, K., Allen, E., Cooper, Z., Bailey-Straebler, S., O'Connor, M. E., Fairburn, C.G., Murphy, R. (2020). Mediators of change in cognitive behavior therapy and interpersonal

psychotherapy for eating disorders: A secondary analysis of a transdiagnostic randomized controlled trial. *The International Journal of Eating Disorders*, 53(12), 1928–1940.

Siyez, D. (2006). Yeme bozukluğu olan çocuklar ve ergenler etiyojisi ile ilgili çalışmalar, müdahale, değerlendirme ve tedavi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 21-27.

Smink, F. R., van Hoeken, D., & Hoek, H. W. (2013). Epidemiology, course, and outcome of eating disorders. *Current opinion in psychiatry*, 26(6), 543- 548.

Solmi, M., Radua, J., Stubbs, B., Ricca, V., Moretti, D., Busatta, D., Carvalho, A. F., Dragioti, E., Favaro, A., Monteleone, A. M., Shin, J. I., Fusar-Poli, P., & Castellini, G. (2021). Risk factors for eating disorders: An umbrella review of published meta-analyses. *Revista Brasileira De Psiquiatria (Sao Paulo, Brazil:1999)*, 43(3), 314–323. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-1099>

Stiles-Shields, C., Rienecke Hoste, R., M. Doyle, P. ve Le Grange, D. (2012). A review of family-based treatment for adolescents with eating disorders. *Reviews on Recent Clinical Trials*, 7(2), 133–140.

Strand, M., Haussollff, J. Y., & Welch, E. A. (2019). A Systematic Scoping Review of Validity in Avoidant/ Restrictive Food İntake Disorder. *Int J Eat Disord*, (4), 331-360.

Strober, M., Bulik, C. M. (2002). Genetic epidemiology of eating disorders. *Eating disorders and obesity: A comprehensive handbook*, 2, New York, Guildford Press

Şentürk, Z. (2020). *Yeme bozukluğu hastalarında tedavi motivasyonu ve tedavide bilişsel davranışçı terapi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakif Üniversitesi.

Tanofsky-Kraff, M., Shomaker, L. B., Wilfley, D. E., Young, J. F., Sbrocco, T., Stephens, M., Ranzenhofer, L. M., Elliott, C., Brady, S., Radin, R. M., Vannucci, A., Bryant, E. J., Osborn, R., Berger, S. S., Olsen, C., Kozlosky, M., Reynolds, J. C. ve Yanovski, J. A. (2014). Targeted prevention of excess weight gain and eating disorders in high-risk adolescent girls: A randomized controlled trial. *The American journal of clinical nutrition*, 100(4), 1010–1018. <https://doi.org/10.3945/ajcn.114.092536>

Toker, D. E. ve Hocaoğlu, Ç. (2009). Yeme bozuklukları ve aile yapısı: bir gözden geçirme. *Düşünen Adam Dergisi*, 22(1-4), 36-42

Tunç, P. (2019). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travması ve yeme tutumları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(1), 203-219. 10.18863/pgy.612616

Tunç, P. (2020). Çocukluk çağı travması ile bozulmuş yeme tutumları ilişkisinde ebeveyn bağlanmanın düzenleyici rolünün incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 27(2), 75-84. 10.4274/tjcamh.galenos.2020.03521

Turan, İ. (2021). *Yeme Bozukluklarında Eşitlik Psikiyatrik Hastalıklar (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Turan, Ş., Poyraz, C.A., & Özdemir, A. (2015). Tıkınırcasına Yeme Bozukluğu. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 44(7), 419-435

Usta, E., Sağlam, E., Sevim, E., Aygin, D. ve Sert, H. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin yeme tutumları ve obsesif-kompulsif belirtileri. *Journal Of Health Sciences And Professions*, 2(2), 187-197. [10.17681/hsp.48687](https://doi.org/10.17681/hsp.48687)

Ünal, R. N., Samur, F. G. (2012). Pika davranışının insan sağlığı üzerine etkileri. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 40(2), 155-162.

Ünsal, A., Tozun, M., Ayrancı, Ü., Arslantaş, D. (2010). Türkiye'nin batısındaki bir ilçede lise öğrencilerinde olası yeme bozukluğu görülme sıklığı ve ilişkili faktörler. *Dirim*, 85, 100-112.

Varlık Özsoy, E.: 2017 "Yeme Bozukluklarında Kişilik Özellikleri", *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3/1, 255-266

Williamson, D. A., White, M. A., York-Crowe, E. ve Stewart, T. M. (2004). Cognitivebehavioral theories of eating disorders. *Behavior Modification*, 28(6), 711-738. doi:10.1177/0145445503259853

Wilson, G. T., Fairburn, C. C., Agras, W. S., Walsh, B. T., & Kraemer, H. (2002). Cognitive-behavioral therapy for bulimia nervosa: Time course and mechanisms of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(2), 267- 274

Yurtsever, S. S. ve , S. T. S. (2017). Algılanan ebeveynlik biçimleri ile bozulmuş yeme tutumu arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların ve duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(80), 20-37.

Yücel, B. (2009). Estetik Bir Kaygıdan Hastalığa Uzanan Yol. *Klinik Gelişim*, 22(4), 39-44

Zerbe, K.J.: 2007 "Psychodynamic Management of Eating Disorders", *Clinical Manual of Eating Disorders*, (Ed. Yager, J. ve Powers, P.S.) Washington DC. American Psychiatric Publishing, 307-334.

Zerbe, K.J.: 2015 "Psychodynamic Theory of Eating Disorders", *The Wiley Handbook of Eating Disorders*, 253-268

Zilifli, Y., Karaaziz, M., (2024). Yeme bozukluğu olan bireylerde bilişsel davranışçı terapinin kullanılması üzerine bir derleme. *Journal Of Criminology Sociology And Law*, 11(6). [10.52096/jcsl.06.11.01](https://doi.org/10.52096/jcsl.06.11.01)

Zipfel, S., Wild, B., Groß, G., Friederich, H. C., Teufel, M., Schellberg, D., Giel, K. E., de Zwaan. M., Dinkel, A., Herpertz, S., Burgmer, M., Löwe, B., Tagay, S., von Wietersheim, J., Zeeck, A., Schade-Brittinger, C., Schauenburg, H., Herzog, W. (2014). ANTOP study group. Focal psychodynamic therapy, cognitive behaviour therapy, and optimised treatment as usual in outpatients with anorexia nervosa (ANTOP study): randomised controlled trial. *Lancet*, 11(383), 127-37.

**Makale Geliş Tarihi**

23.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**BİR DAMLA FARK YARATIR: SU TASARRUFU VE ÇEVRE DUYARLILIĞI HAREKETİ**

A DROP MAKES A DIFFERENCE: WATER SAVING AND ENVIRONMENTAL AWARENESS MOVEMENT

**Çağlar AKTÜRK<sup>1</sup>, Asu CİHAN<sup>2</sup>, Zeynep Nur ÖZGÜN<sup>3</sup>, Fatma Kerime AKTÜRK<sup>4</sup>**<sup>1</sup>MEB, Şehit Osman Arslan Kız AİHL, Çorum, Türkiye. ORCID: [0009-0004-9850-1176](https://orcid.org/0009-0004-9850-1176)<sup>2</sup>MEB, Şehit Osman Arslan Kız AİHL, Çorum, Türkiye. ORCID: [0009-0002-9365-2085](https://orcid.org/0009-0002-9365-2085)<sup>3</sup>MEB, Şehit Osman Arslan Kız AİHL, Çorum, Türkiye. ORCID: [0009-0008-9074-9969](https://orcid.org/0009-0008-9074-9969)<sup>4</sup>MEB, Ubeydi Gazi İlkokulu, Çorum, Türkiye. ORCID: [0009-0007-9913-0591](https://orcid.org/0009-0007-9913-0591)**Özet**

Bu çalışma, lise öğrencilerinde su tasarrufu ve çevre duyarlılığı konularında farkındalık oluşturmayı amaçlamıştır. Karma yöntem kullanılmış; nitel boyutta durum çalışması, nicel boyutta ise kontrol grupsuz yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Yarı deneysel işlem öncesinde ön test, etkinlikler sonrasında ise son test uygulanmıştır. Çalışmanın evrenini Çorum il merkezindeki ortaöğretim öğrencileri, örneklemine ise basit tesadüfi örnekleme ile seçilen bir kız proje okulundaki 86 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılara su tasarrufu ve çevre duyarlılığı konulu sunumlar yapılmış; afiş ve infografikler hazırlanarak bilgilendirme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Okulda oluşturulan su toplama alanlarında biriken sular düzenli aralıklarla ölçülmüş ve bitkilerin sulanmasında kullanılmıştır. Farkındalık süreci kapsamında bir web sitesi tasarlanarak proje yaygınlaştırılmıştır. Veriler SPSS Statistics 26 programı ile analiz edilmiş; tanımlayıcı istatistiklerin ardından, verilerin normal dağılıma uygun olduğu belirlenerek parametrik testler tercih edilmiştir. Ön-son test puanları ilişkili gruplar t testiyle; sınıf düzeylerine göre farklılıklar ise Anova testiyle incelenmiş, anlamlı fark görülen durumlarda Games-Howell testi uygulanmıştır. Ön test puanlarında sınıf seviyelerine göre anlamlı fark olduğu, son test puanlarının daha yüksek çıktığı ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Süreç ilerledikçe toplanan su miktarının azaldığı gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin yalnızca ihtiyaç duyduğu kadar su tüketmeye başladığını, tasarruf bilincinin geliştiğini ve su tasarrufu ile çevre duyarlılığına yönelik farkındalığın oluştuğunu göstermektedir. Ayrıca tasarrufun ülke ekonomisine katkı sağlayabileceği vurgulanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Çevre Duyarlılığı, Lise Öğrencileri, Su Tasarrufu**Abstract**

This study aimed to raise awareness among high school students on water saving and environmental awareness. Mixed method was used; a case study was used for the qualitative dimension, and a quasi-experimental design without a control group was preferred for the quantitative dimension. A pre-test was applied before the quasi-experimental procedure, and a

post-test was applied after the activities. The universe of the study consisted of secondary school students in the city center of Çorum, and the sample consisted of 86 students in a girls' project school selected by simple random sampling. Presentations on water saving and environmental awareness were made to the participants; posters and infographics were prepared and information activities were carried out. The water collected in the water collection areas created in the school was measured at regular intervals and used to water the plants. A website was designed within the scope of the awareness process and the project was disseminated. The data were analyzed with the SPSS Statistics 26 program; after the descriptive statistics, parametric tests were preferred after determining that the data were suitable for normal distribution. Pre-post test scores were examined with the related groups t test; differences according to class levels were examined with the Anova test, and in cases where significant differences were observed, the Games-Howell test was applied. It was determined that there was a significant difference in pre-test scores according to class levels, that post-test scores were higher and that the difference was statistically significant. It was observed that the amount of water collected decreased as the process progressed. The findings show that students started to consume only as much water as they needed, that their awareness of saving increased and that awareness of water saving and environmental sensitivity was formed. It was also emphasized that saving could contribute to the country's economy.

**Keywords:** Environmental Awareness, High School Students, Water Saving

## 1. AMAÇ

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinde su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığı oluşturmaktır. Aynı zamanda farkındalığın ön test ve son test puanlarını karşılaştırarak etkililiğine bakılması, sınıf seviyesi değişkenine göre aralarında anlamlı farklılıkların olup olmadığının incelenmesi de araştırmanın amaçları arasındadır.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Lise öğrencilerinin sınıf seviyesi değişkenine göre su tasarrufu ve çevreye duyarlılık ön testi düzeyinde anlamlı farklılaşma var mıdır?
2. Lise öğrencilerinin sınıf seviyesi değişkenine göre su tasarrufu ve çevreye duyarlılık son testi düzeyinde anlamlı farklılaşma var mıdır?
3. Lise öğrencilerinde su tasarrufu ve çevreye duyarlılık etkinliğinin ön test ve son test düzeylerinde anlamlı farklılaşma var mıdır?
4. Yapılan etkinliklerin lise öğrencilerinin su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığı kazanmalarına etkisi var mıdır?

## 2. GİRİŞ

Gelişen teknoloji ile birlikte büyüyen toplumlar dünyanın doğal yapısının ve kaynaklarının olumsuz şekilde etkilenmesine neden olmaktadır (Karbeyaz ve Avan, 2024). Geleceğin devamı açısından insan ve doğa için en önemli unsurlardan biri sudur (Aytaç, 2023). 2000 yılından itibaren dünyadaki nüfusun 3 katına ve kullanılan su miktarının da 7 katına çıktığı görülmektedir (Şahin, 2016). Dünyadaki insan sayısı hızlı bir şekilde artarken kullanılan su kaynakları da aynı şekilde azalmaktadır. Su stresi altında olan dünya nüfusu gelecek dönemlerde su kıtlığı tehlikesini yaşama riskiyle karşı karşıyadır (Gezer ve Erdem, 2018). Canlılar için gereken suyun kapasitesinin yetersiz oluşu su stresi olarak ifade edilmektedir

(Koç, 2024). Gelecekte toplumlar ve canlılar için yaşanacak sorunlardan biri de su kıtlığıdır (Baran, 2017). Bu sorun dünyanın önemli problemlerinden biridir (Aytaç, 2023).

Dünyada erişilebilecek ve kullanılabilir kaliteli su kaynakları hem kısıtlı hem de çeşitli nedenlerden ötürü risk altındadır (Kılınç, 2024). Yeryüzünün büyük bir kısmı suların meydana gelmesine rağmen bu suların az kısmı kullanılabilir durumdadır (Aliagaoglu ve Mirioğlu, 2019). Bu suların %97,5'i tuzluyken sadece %2,5'i tatlı sudur ve canlılar tarafından kullanılabilen kısmı sadece %0,03'ü kadardır (Turkmen, 2019). Tatlı sular buzullarda, nehirlerde, göllerde, yer altında, havada katı, sıvı ve gaz olarak bulunurlar (Borden vd., 2017). Toplum olarak bakıldığında Türkiye su kaynağı açısından zengin bir potansiyeli olduğu düşünülse de su stresi yaşayan ülkelerden biridir (Muluk vd., 2013). Tatlı suya erişim açısından Türkiye yıllık olarak Dünya ortalamasının altında yer almaktadır (Gezer ve Erdem, 2018). 2040 yıllarında 90 milyona nüfusa yaklaşacak olan Türkiye, su kıtlığı problemi yaşayacağı ön görülmektedir (Yayılı Kılıç ve Abuş, 2018). Tarım ve Orman Bakanlığı (2017) verilerinde son yirmi yılda önceki yıllara göre kullanılan suyun %40 oranında arttığı görülmektedir. Su kullanımının artmasıyla birlikte doğal su kaynaklarında azalma ve yetersiz seviyelerde olması sorunu ortaya çıkmaktadır (Değirmenci, 2023). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2023) verilerine göre, kentlerde ihtiyaçlar için çeşitli kaynaklardan 6,7 milyar m<sup>3</sup> su kullanıldığı belirtilmiştir. Bu kaynakların %83,5'i yer üstü, %16,5'i yer altı su kaynaklarıdır (TÜİK, 2023). 21. yüzyılın başından itibaren ülkemizin birden fazla bölgesinde su sorunları ortaya çıkmaya başlamıştır (Çakmak ve Gökalp, 2011). Ülkemizde, su ihtiyacından kaynaklı olarak etkilenecek insan sayısının 2020 yılından itibaren 30 milyon ve 2050 yılına doğru da 90 milyon kişiye çıkacağı düşünülmektedir (Şahin, 2016).

Günümüzde su kaynaklarını tehdit eden unsurların en başında küresel ısınma gelmekte; aynı zamanda hızlı şekilde artan nüfus artışı da bu durumu etkilemektedir (Çakmak ve Gökalp, 2011). Küresel ısınma, atmosferdeki ısı tutucu gazların artmasıyla Dünya'daki ortalama sıcaklıkların yükselmesi ve buna bağlı iklimlerde yaşanan değişimlerdir (Özdemir vd., 2022). Küresel ısınmayla birlikte buzullar ve kar örtüleri erimeye başlamakta, deniz seviyelerinde artış meydana gelmekte, farklı hava olayları oluşmakta; buna bağlı olarak da çeşitli felaketler, salgın hastalıklar ve sağlığı etkileyen sorunlar ortaya çıkmaktadır (Türkeş vd., 2000). Küresel ısınmanın sonucunda ortaya çıkan iklim değişikliği ile birlikte kullanılabilir su miktarında azalma meydana gelmeye başlamıştır (Çakmak ve Gökalp, 2011). İklim değişikliği kendiliğinden olan bir durum değil insan etkisi ile oluşan bir sonuçtur (Demircan vd., 2016).

Yer üstü suları kadar yer altı suları da ülkelerin su potansiyeline değer katmaktadır. Uzun süre yağın ve kalıcı karlar yer altı sularını beslemede önemlidir. Ülkemizde özellikle iklim değişikliği ve artan sıcaklıklardan dolayı yağın karlar yerini yağmurlara bırakmıştır (Çakmak ve Gökalp, 2011). İklimde yaşanan değişiklikler yağışlarda düzensizliğe neden olmuş; bununla birlikte şiddetli yağmurlarla seller meydana gelmiş ve yağın olmadıği dönemlerde kuraklık artmıştır (Kılınç, 2024). Su kıtlığının en önemli sebebi su kaynaklarının az ve dengesiz yağıştan dolayı yetersiz kalmasıdır (Hakyemez, 2019). Geçmiş yıllara göre ülkemizdeki yağışlarda; normal seviyelere göre %12,1; bir önceki yıla göre de %4,0 azalma yaşanmaktadır (Meteoroloji Genel Müdürlüğü, 2023). Suya olan ihtiyacın artması çevreyi olumsuz şekilde etkilemeye başlamıştır. Bu olumsuz etkileri azaltmak adına toplumda farkındalık oluşturulması gerekmektedir (Gezer ve Erdem, 2018). Suyun azalması, uluslararası sorunlara yol açacağı kaygısı ile çeşitli tedbirler alınmaya başlanmıştır (Koç, 2024). Doğal çevreyi ve kaynakları koruma adına İklim Değişikliği Sözleşmesi, Rio Deklarasyonu ve Çölleşme Sözleşmesi gibi uluslararası anlaşmalarla önlemler alınmaya çalışılmaktadır (Kuş, 2024). Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı (2022) tarafından yapılan İklim Şurası'nda suyun kullanımı ve tasarrufu ile ilgili düzenlemelerin gerekliliği ortaya konmuştur.

Dünyada bulunan kaynakların yaşamın devam edebilmesi için sürdürülebilir olması ve gelecekte de kullanılabilmesi önemlidir (Kuş, 2024). Kaynakların uzun süreli korunması insan, bitki ve hayvanları yani tüm canlıları da koruma amacı taşır (Kaypak, 2011). Bu nedenle temel gereksinimleri gidermede kullanılan kaynakların bir sonraki nesillere de aktarılması gereklidir (Orçun ve Sezgin, 2019). Gelecekte yaşanacak su sıkıntılarına yönelik olarak yeni kaynakların bulunması bir önlemdir. Fakat bulunamayacağı düşünüldüğünde var olan suyun etkin kullanımı ve belirli alışkanlıkların değiştirilmesi gerekmektedir (Kanber vd., 2008). Kullanılabilir durumdaki suların bilinçli bir şekilde israf edilmeden kullanılması gereklidir (Üstün vd., 2020). Mevcutta var olan sular ileriki dönemde risk altında olduğu öngörüldüğüne göre, atık suların tekrar kullanımına yönelilmelidir (Çakmak ve Gökalp, 2011). Geçmiş dönemlerde suların tekrardan kullanımı açısından, özellikle tarımsal alanlarda kullanılması için atık su toplama alanları oluşturulmuştur (Angelakis vd., 2018).

Eğitim kurumlarında kalıcı yaşantılarla su eğitimi en etkili şekilde verirse gelecek dönemlerde suyunu koruyan ve bunu bilinçli şekilde kullanan bireyler yetişmiş olacaktır (Ergin, 2008). Öğrenciler açısından suyun bilinçli ve tasarruflu şekilde kullanımı için davranışları bakımından rol model alınan öğretmenlerin duyarlı olması gereklidir (Alaş vd., 2009). Öğrencilerde kazandırılmak istenen tasarruf kavramını sadece doğa ve sosyal bilim disiplinlerinde ifade etmek yerine farklı disiplinlerle ilişkilendirmek gerekmektedir (Kesik ve Çeken, 2021). Böylelikle bu şekilde bilinçli şekilde yetişen bireyler suyun önemini farkında olur ve suyu tasarruflu kullanmayı bilir (Zorlu ve Zorlu, 2020).

## 2.1. Literatür Araştırması

Suyun doğru kullanımı ve su tüketimi davranışları konusunda Alaş ve arkadaşları (2009), Muluk ve arkadaşları (2013), Çiner (2017), Yalılı Kılıç (2017), Aliğaoğlu ve Mirioğlu (2019); su farkındalığı oluşturma konusunda Ergin (2008), Akpınar (2011), Ursavaş ve Aytar (2018), Çalış ve Özdelek (2022); suyun yeniden kullanımı konusunda Baran (2017), Angelakis ve arkadaşları (2018), Yalılı Kılıç ve Abuş (2018), Üstün ve arkadaşları (2020), Değirmenci (2023), Kılınç (2024); su tasarrufu konusunda Kanık ve Dinç (2017), Gezer ve Erdem (2018), Çam ve arkadaşları (2020), Kesik ve Çeken (2021), Özerdinç ve Hamalosmanoğlu (2021); iklim değişikliği ile birlikte etkin su kullanımı konusunda Türkeş ve arkadaşları (2000), Çakmak ve Gökalp (2011), Şahin (2016), Hakyemez (2019), Özdemir ve arkadaşlarına (2022) ait çalışmalar bulunmaktadır.

Yapılan araştırma ve çalışmalar incelendiğinde, su tasarrufu ve çevreye duyarlılık için okul içi yapılan benzer farkındalık çalışmasına rastlanmamıştır. Özellikle su konusunun seçilmesinin nedeni; bu konunun geçmişten beri hep önemli olması ve her zaman gündemde yer almasıdır. Çalışma ile elde edilecek sonuçların su tasarrufu ve çevreye duyarlılık anlamında değerler eğitimi alanına katkı sağlaması öngörülmektedir.

## 3. YÖNTEM

### 3.1 Araştırma Yöntemi

Suyun bilinçli ve tasarruflu şekilde kullanılması için yapılan farkındalık oluşturma çalışmasında nitel ve nicel yaklaşımların beraber kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Bu yöntem, çalışma sürecinde nitel ve nicel yaklaşımlarla toplanan verilerin analizi ile yapılmaktadır (Creswell ve Clark, 2011).

Çalışmanın nicel boyutunda desen olarak kontrol grupsuz yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Kontrol grubunun olmadığı bu çalışmada yarı deneysel işlem öncesinde ön test, farkındalık etkinlikleri yapıldıktan sonra son test yapılmıştır. Değişkenler arası neden-sonuç ilişkilerini

belirlemek, aynı grup üzerinde deneysel çalışmanın öncesi ve sonrasında işlemin etkisini incelemek için kontrol grupsuz yarı deneysel araştırma türü olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması desen olarak kullanılmıştır. Bu desende, bilgi kaynaklarından bilgiler detaylı şekilde toplanmakta ve durum ayrıntılarıyla tanımlanmaktadır (Creswell, 2013).

### 3.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada dijital dokümanlar ve çevrimiçi yapılan ölçekler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma ile ilgili yapılan araştırmada dijital ortamlardaki kitaplar, tezler, dergiler ve makaleler incelenmiştir. Bu kaynaklar nitel araştırmalarda kullanılan dijital dokümanlar olarak adlandırılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2013).

Çevrimiçi yapılan ölçekler Google Forms üzerinden ön test ve son test olarak hazırlanmıştır. Etkinlikler yapılmadan önce ve etkinlikler yapıldıktan sonra bağlantı linkleri üzerinden katılımcıların ölçege katılımları sağlanmıştır. Veri toplamak için kullanılan ölçekler Tablo 3.2’de gösterilmiştir. Ön test ve son testte bu ölçek maddelerinin dışında, katılımcıların sınıf düzeyleri de sorulmuştur.

**Tablo 3.2.** Ön Test ve Son Test Maddeleri

Ön Test	Son Test
1. Suyu tasarruflu kullanmanın önemine katılıyor musunuz?	1. Bu proje, suyun tasarruflu kullanımı konusunda farkındalığınızı artırdı mı?
Hiç katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
Katılmıyorum	Katılmıyorum
Kararsızım	Kararsızım
Katılıyorum	Katılıyorum
Tamamen katılıyorum	Tamamen katılıyorum
2. Günlük yaşamınızda su tasarrufuna dikkat eder misiniz?	2. Proje sayesinde, günlük yaşamınızda su israfını önlemeye daha fazla özen gösteriyor musunuz?
Hiç katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
Katılmıyorum	Katılmıyorum
Kararsızım	Kararsızım
Katılıyorum	Katılıyorum
Tamamen katılıyorum	Tamamen katılıyorum
3. Geri dönüşümün önemli olduğunu düşünüyor musunuz?	3. Proje, geri dönüşüm ve çevre bilincinizi geliştirdi mi?
Hiç katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
Katılmıyorum	Katılmıyorum
Kararsızım	Kararsızım
Katılıyorum	Katılıyorum
Tamamen katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Ön Test	Son Test

4. Su tasarrufu yaparak çevreye katkıda bulunabileceğinizi düşünüyor musunuz?	4. Proje sonrası su tasarrufunun önemini daha iyi anladığınızı düşünüyor musunuz?
Hiç katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
Katılmıyorum	Katılmıyorum
Kararsızım	Kararsızım
Katılıyorum	Katılıyorum
Tamamen katılıyorum	Tamamen katılıyorum
5. Pet şişenizde/suluğunuzda kalan suyu genellikle nasıl değerlendirirsiniz?	5. Proje sonrası pet şişenizde/suluğunuzda kalan suyu nasıl değerlendiriyorsunuz?
Çöpe dökerim	Çöpe dökerim
Yere dökerim	Yere dökerim
Lavaboya dökerim	Lavaboya dökerim
Bitkilere dökerim	Bitkilere dökerim
Yeniden kullanırım	Yeniden kullanırım

Ölçeğin doldurulma süresi ortalama 1-2 dakika sürmektedir. Ölçek 5 maddeden oluşmaktadır. İlk 4 maddede yapılan derecelendirme: 1-Hiç katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum, şeklinde cevaplanmaktadır. Son maddede pet şişede ya da sulukta kalan suyun nasıl değerlendirildiği sorulmuştur. Bu maddenin derecelendirmesi: 1-Çöpe dökerim, 2-Yere dökerim, 3-Lavaboya dökerim, 4-Bitkilere dökerim, 5-Yeniden kullanırım, şeklindedir. Ölçeğin ters puanlanan maddesi yoktur. Verilen cevaplara göre puanlar toplandığında katılımcı ölçekten en az 5, en çok 20 puan alabilmektedir. Elde edilen toplam puanın yüksek olması, katılımcının konu hakkında yeterli bilgi ve farkındalık düzeyinin olduğu; puanının düşük olması da katılımcının konu hakkında bilgi ve farkındalık düzeyinin yeterli olmadığı anlamına gelmektedir.

### 3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, karma araştırma veri toplama desenlerinden biri olan iç içe desen tercih edilmiştir. Nitel ve nicel veriler bu desende; eş zamanlı, sırayla ya da birlikte toplanmaktadır (Creswell ve Clark, 2011).

Toplanan veriler SPSS Statistics 26 programı ile analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistiksel yöntemlerle ölçek puanları gösterilmiştir. Verilerin normal dağılım durumlarının incelenmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile 1,5 aralığında olması veri setinin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

**Tablo 3.3.** Ön Test ve Son Test Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	n	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Ön Test	86	17,41	6,207	-,589	- 1,280
Son Test	86	23,34	1,326	-,331	- 1,024

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi verilerin normal dağıldığı tespit edildikten sonra parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Katılımcıların ön test ve son test puanlarının anlamlı farklılığın olup olmadığını incelenmesinde ilişkili gruplar t testi kullanılmıştır. Sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasında ikiden fazla gruplar için ilişkisiz gruplar Anova testi

uygulanmıştır. Farklılığın anlamlı olduğu durumlarda Post Hoc çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Levene testi ile varyansların homojenliğine bakılmıştır. Homojen olmadığı durumlarda Games-Howell çoklu karşılaştırma testleri uygulanmıştır.

### 3.4. Araştırma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Çorum il merkezinde bulunan ortaöğretim öğrencileri oluşturmuştur. Örneklemi ise basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen ve Çorum il merkezinde bulunan bir kız proje okulunun farklı sınıf seviyelerinde eğitim gören 86 öğrencisinden oluşmuştur. Basit tesadüfi örnekleme yönteminde, evrenden tarafsızlık kuralı ile seçilen katılımcılar eşit ve bağımsız kabul edilir (Balcı, 2015). Çalışma grubu gönüllülük esasına göre oluşturulmuştur.

**Tablo 3.4.** Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Değişken	Gruplar	n	%
Sınıf Seviyesi	9. Sınıf	27	31,4
	10. Sınıf	21	24,4
	11. Sınıf	23	26,8
	12. Sınıf	15	17,4
<b>Toplam</b>		<b>86</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların sınıf seviyesine göre dağılımına ait bilgiler Tablo 3.4'te gösterilmiştir. Araştırmaya katılan 86 öğrencinin %31,4'ü (n=27) 9. sınıf öğrencisi, %24,4'ü (n=21) 10. sınıf öğrencisi, %26,8'i (n=23) 11. sınıf öğrencisi ve %17,4'ü (n=15) 12. sınıf öğrencisidir.

462

### 3.5. Uygulama

Yapılan araştırma deneysel bir çalışma olarak planlanmıştır. Bu farkındalık çalışmasında, öğrencilerin evden getirdikleri veya satın aldıkları içme sularını israf etmeden ihtiyaçları kadar kullanmaları, artan suları şişeleri ile birlikte çöpe atarak, kalan suyu lavaboya ya da yere dökerek suyu israf etme gibi yanlış davranışların engellenmesi istenmektedir.

Bu farkındalığın oluşması için ön test ve son test arasında; afiş, infografik bilgilendirme metinleri ve sunumlarla bilgilendirme, oluşturulan su toplama alanları ile suları biriktirme, düzenli aralıklarla biriken suyu ölçme ve ölçüm değerlerini paylaşma, biriken suyu bitkilerin ihtiyaçları için kullanma ve proje web sitesi ile yaygınlaştırma faaliyetinde bulunma şeklinde uygulamalar yapılmıştır.

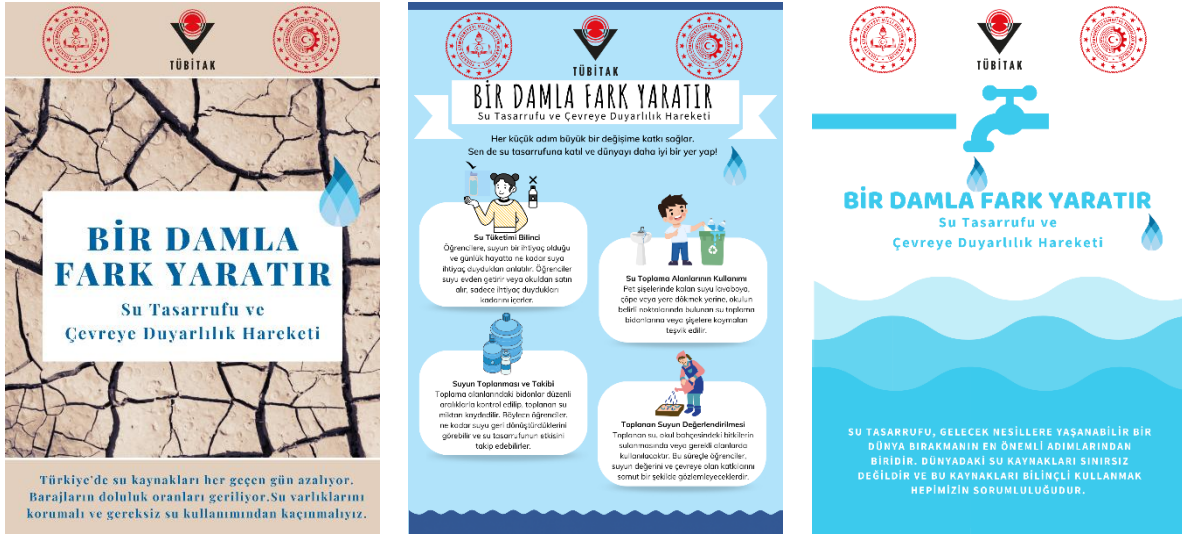
#### 3.5.1. Ön Test Uygulanması

Suyun tasarruflu kullanımı ve çevre duyarlılığını oluşturma çalışmalarına başlamadan önce okuldaki tüm öğrencilere yapılacak çalışmanın duyurusu yapılmıştır. Çalışmada yer alacak katılımcılar gönüllülerden oluşacak şekilde belirlenmiştir. Daha sonra katılımcı gruba sosyal medya üzerinden gönderilen bağlantısı ile ön test ölçeğini doldurmaları sağlamıştır.

#### 3.5.2. Afiş ve İnfografik Bilgilendirme Metinlerinin Hazırlanması

Nitel araştırmalardan elde edilen veriler yardımıyla afiş ve infografik bilgilendirme metinleri hazırlanmıştır. Görsel 1'de hazırlanan afiş ve infografik bilgilendirme metinleri ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Dikkat çekici görseller ile infografik bilgilendirme metinleri oluşturulmuş; farkındalık çalışmasının işlem basamakları belirtilmiştir.

## Görsel 1. Farkındalık Afişleri ve İnfografik Bilgilendirme Metinleri



### 3.5.3. Farkındalık Sunumu Yapılması

Katılımcı gruba, yapılacak çalışma ile ilgili farkındalık sunumu hazırlanmıştır. Bu sunumda; dünyadaki kullanılabilir su oranları, kullanılabilir suyun ilerleyen yıllarda azalma nedenleri, Türkiye'deki kullanılabilir su durumu, suyu tasarruflu kullanmanın önemi ve atık suların tekrar kullanımı hakkında bilgilendirmeler yer almaktadır.

### 3.5.4. Su Toplama Alanının Oluşturulması

Okulda belirli yerlere su toplama alanları oluşturulmuştur. Buralara afişler ve infografik bilgilendirme metinleri asılmıştır. Yapılacak işlem basamakları bu afişlerde gösterilmiştir. Atık suları toplamak için, daha önceden kullanılan su şişeleri sıfır atık prensibi ile su toplamak için değerlendirilmiştir. Ayrıca şişelere ait mavi kapakların da toplanması için toplama kapı hazırlanmıştır.

### 3.5.5. Biriken Suların Ölçümü ve Sonuçların Paylaşılması

Toplama alanındaki sular düzenli olarak takip edilerek toplanan su miktarları kaydedilmiştir. Her haftanın son gününde (cuma günü) toplanan sular ölçü kabı ölçülerek belirlenmiştir. Bu veriler düzenli olarak listelenmiştir. Yapılan ölçüm değerleri okul panosunda paylaşarak herkesin görmesi sağlanmıştır.

### 3.5.6. Biriken Suların Bitkilerin İhtiyacı İçin Kullanımı

Biriken suların ölçümleri yapıp kayıt altında alındıktan sonra okul içerisinde bulunan bitkilerin ihtiyaçları için kullanılmıştır. Okul içi bitkilerin su ihtiyaçları bu şekilde karşılanmıştır.

### 3.5.7. Proje Web Sitesi Tasarlanması

Yapılan farkındalık çalışması ile ilgili olarak [www.birdamlafarkyaratir.wordpress.com](http://www.birdamlafarkyaratir.wordpress.com) adlı web sitesi tasarlanmıştır. Web sitesinde su israfının önüne geçmek, suyu tasarruflu kullanmak ve çevreye duyarlı olma hakkında yazılar ve görseller yer almaktadır. Proje web sitesi, okul sosyal medya hesaplarıyla daha fazla kişiye ulaştırılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde farkındalığın tanıtımı yapılmış ve yaygınlaştırma faaliyeti gerçekleştirilmiştir.

### 3.5.8. Son Test Uygulanması

Farkındalık çalışmaları tamamlandıktan sonra katılımcılara son test uygulanmıştır. Sosyal medya üzerinden bağlantısı ile gönderilen son test ölçeğini doldurulması sağlanmıştır.

## 4. BULGULAR

Bu kısımda katılımcı gruptan toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur. Su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığının ön test ve son test düzeyine ilişkin bulgular ile sınıf seviyesine göre farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

### 4.1. Lise Öğrencilerinin Su Tasarrufu ve Çevreye Duyarlılık Farkındalığı Ön Test Düzeyinin Sınıf Seviyesine İlişkin Bulguları

Lise öğrencilerinin su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığına ilişkin ön test düzeyinin sınıf seviyesine göre tanımlayıcı istatistiksel analizi Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.1.** Lise Öğrencilerinin Su Tasarrufu ve Çevreye Duyarlılık Farkındalığına İlişkin Ön Test Düzeyinin Sınıf Seviyesi Tanımlayıcı İstatistiksel Analizi Sonuçları

Sınıf Seviyesi	n	$\bar{x}$	Ss	Min. Puan	Max. Puan
9. Sınıf	27	16,44	6,500	7	24
10. Sınıf	21	21,38	1,745	19	24
11. Sınıf	23	14,30	6,306	5	25
12. Sınıf	15	18,40	6,801	7	25

464

Tablo 4.1 incelendiğinde lise öğrencilerinin su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığı ön testi puanları sınıf seviyesine göre incelendiğinde; 9. sınıf  $\bar{x}=16,44$  ortalama puana, 10. sınıf  $\bar{x}=21,38$  ortalama puana, 11. sınıf  $\bar{x}=14,30$  ortalama puana ve 12. sınıf  $\bar{x}=18,40$  ortalama puana sahip oldukları görülmektedir.

### 4.2. Lise Öğrencilerinin Su Tasarrufu ve Çevreye Duyarlılık Farkındalığı Ön Test Düzeyinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığına ilişkin ön test düzeyinin sınıf seviyesine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için ilişkisiz gruplar Anova testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.2.** Lise Öğrencilerinin Su Tasarrufu ve Çevreye Duyarlılık Farkındalığına İlişkin Ön Test Düzeyinin Sınıf Seviyesine Göre İlişkisiz Gruplar Anova Testi Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön Test	Gruplar Arası	592,842	3	197,614	6,042	,001
	Grup İçi	2682,089	82	32,708		
	Toplam	3274,930	85			

$p < ,05$

Tablo 4.2'deki analiz sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinin su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığına ilişkin ön test düzeyi ile sınıf seviyesi arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=6,042$  ,  $p=,001<,05$ ).

Farklılığı bulmak için Post Hoc çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Levene testiyle varyansların homojen dağılmadığı belirlenmiş ve bunun için Games-Howell çoklu karşılaştırma testi uygulanmış; 10. sınıf öğrencileri ile 9. sınıf ve 11. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre 10. sınıf öğrencilerinin ön test puanlarının ( $\bar{x}=21,38$ ); 9. sınıf öğrencileri ( $\bar{x}=16,44$ ) ve 11. sınıf öğrencileri ( $\bar{x}=14,30$ ) ön test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.3. Lise Öğrencilerinin Su Tasarrufu ve Çevreye Duyarlılık Farkındalığı Son Test Düzeyinin Sınıf Seviyesine İlişkin Bulguları

Su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığına ilişkin lise öğrencilerinin son test düzeyinin sınıf seviyesine göre tanımlayıcı istatistiksel analizi Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.3.** Lise Öğrencilerinin Su Tasarrufu ve Çevreye Duyarlılık Farkındalığına İlişkin Son Test Düzeyinin Sınıf Seviyesi Tanımlayıcı İstatistiksel Analizi Sonuçları

Sınıf Seviyesi	n	$\bar{x}$	Ss	Min. Puan	Max. Puan
9. Sınıf	27	23,14	1,680	21	25
10. Sınıf	21	23,57	,978	22	25
11. Sınıf	23	23,52	,845	22	25
12. Sınıf	15	23,13	1,641	21	25

465

Tablo 4.3'teki analiz incelendiğinde lise öğrencilerinin su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığı ön testi puanları sınıf seviyesine göre; 9. sınıf  $\bar{x}=23,14$  ortalama puana, 10. sınıf  $\bar{x}=23,57$  ortalama puana, 11. sınıf  $\bar{x}=23,52$  ortalama puana ve 12. sınıf  $\bar{x}=23,13$  ortalama puana sahip oldukları görülmektedir.

#### 4.4. Lise Öğrencilerinin Su Tasarrufu ve Çevreye Duyarlılık Farkındalığı Son Test Düzeyinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığına ilişkin son test düzeyinin sınıf seviyesine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için ilişkisiz gruplar Anova testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.4.** Lise Öğrencilerinin Su Tasarrufu ve Çevreye Duyarlılık Farkındalığına İlişkin Son Test Düzeyinin Sınıf Seviyesine Göre İlişkisiz Gruplar Anova Testi Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Son Test	Gruplar Arası	3,512	3	1,171	,657	,581

Grup İçi	146,023	52	1,781
Toplam	149,535	85	

$p < ,05$

Tablo 4.4'teki analiz sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinin su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığına ilişkin son test düzeyi ile sınıf seviyesi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır ( $F=,657$  ,  $p=,581$ ).

#### 4.5. Lise Öğrencilerinin Su Tasarrufu ve Çevreye Duyarlılık Farkındalığı Ön Test ve Son Test Düzeyine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığına ilişkin ön test ve son test bulguları Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.5.** Lise Öğrencilerinin Su Tasarrufu ve Çevreye Duyarlılık Farkındalığına İlişkin Ön Test ve Son Test Düzeyine İlişkin Analiz Sonuçları

	n	$\bar{x}$	Ss	Min. Puan	Max. Puan
Ön Test	86	17,41	6,207	5	25
Son Test	86	23,34	1,326	21	25

Öğrencilerin su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığı ön testi  $\bar{x}=17,41$  ortalama puana ve son testi  $\bar{x}=23,34$  ortalama puana sahip oldukları Tablo 4.5 incelendiğinde görülmektedir.

#### 4.6. Lise Öğrencilerinin Su Tasarrufu ve Çevreye Duyarlılık Farkındalığı Ön Test ve Son Test Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığına ilişkin ön test ve son test düzeyinin anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için ilişkili gruplar t testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.6.** Lise Öğrencilerinin Su Tasarrufu ve Çevreye Duyarlılık Farkındalığına İlişkin Ön Test ve Son Test Düzeyinin Karşılaştırılması İlişkili Gruplar t Testi Analizi Sonuçları

	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Ön Test	86	17,41	6,207			
Son Test	86	23,34	1,326	85	-8,916	,000

$p < ,05$

Tablo 4.6'daki analiz sonuçlarına göre lise öğrencilerinin su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığına ilişkin ön test ve son test düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür ( $t=-8,916$  ,  $p=,000<,05$ ). Öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı bir artış gösterdiği görülmektedir.

#### 4.7. Toplanan Suların Ölçümüne İlişkin Bulgular

Farkındalık süreci boyunca su toplama alanında biriken sular haftalık olarak ölçülmüş ve ölçüm değerleri kaydedilmiştir. Tablo 4.7'de toplanan suların ölçüm değerleri verilmiştir.

**Tablo 4.7.** Toplanan Suların Ölçümleri

Zaman (hafta)	Toplanan Su Miktarı (ml)	Su Miktarı (ml)	Toplam Su Miktarı (ml)	Zaman (hafta)	Toplanan Su Miktarı (ml)	Su Miktarı (ml)	Toplam Su Miktarı (ml)
1	1400		1200	5	800		5700
2	1200		2600	6	600		6300
3	1300		3900	7	400		6700
4	1000		4900	8	400		7100

Yapılan su ölçümlerinin ilk dört haftasında toplam 4900ml, ikinci dört haftasında toplam 2200ml; farkındalık süreci boyunca toplam 7100 ml su toplandı Tablo 4.7’de görülmektedir.

## 5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada lise öğrencilerinde su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığının ön test ve son test düzeyleri ile sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırmaya farklı sınıf seviyelerinden 86 öğrenci katılmıştır. Farkındalık çalışmasına en çok 27 kişi ile 9. sınıfların, en az 15 kişi ile 12. sınıfların katılım sağladığı tespit edilmiştir.

### 5.1. Lise Öğrencilerinin Su Tasarrufu ve Çevreye Duyarlılık Farkındalığı Ön Test Düzeyinin Sınıf Seviyesine İlişkin Sonuçları

Yapılan analiz sonucunda lise öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığı ön test puanları incelenmiştir. Ön test puanlarında en yüksek düzeyin 10. sınıflarda, en düşük düzeyin de 11. sınıflarda olduğu belirlenmiştir. Bu durum su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığı açısından sınıf seviyelerinde farklılık olabileceğini göstermektedir. 10. sınıflarda farkındalık düzeyinin yüksek olması öğrencilerin çevre konusunda daha duyarlı olduğunu göstermektedir. 11. sınıf öğrencilerinin daha çok akademik açıdan sınava yönelmeleri ile çevre konularına olan ilgilerinin azalmasından kaynaklıdır. Bu açıdan yapılan farkındalık etkinliğinin öğrencilerin ilgi alanlarına göre düzenlenmesi gerekmektedir.

### 5.2. Lise Öğrencilerinin Su Tasarrufu ve Çevreye Duyarlılık Farkındalığı Ön Test Düzeyinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Anova testi ile ön test puanlarında sınıf seviyesine göre farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Sınıf seviyelerine göre ön test puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi ile hangi sınıf seviyelerinde farklılık olduğuna bakıldığında; 10. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinin ön test puanlarından daha yüksek puana sahip olduğu ve anlamlı şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 10. sınıf öğrencileri, 11. sınıf öğrencilerine göre su tasarrufu ve çevre konusunda daha duyarlıdır. 9. sınıf öğrencilerinin farkındalık düzeyinin düşük olması, okula yeni başlamalarından dolayı adaptasyon süreci ile ilgilidir.

### 5.3. Lise Öğrencilerinin Su Tasarrufu ve Çevreye Duyarlılık Farkındalığı Son Test Düzeyinin Sınıf Seviyesine İlişkin Sonuçları

Analiz sonucuna göre lise öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre son test puanlarının birbirine çok yakın ve yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. En yüksek düzeyin 10. sınıflarda, en düşük düzeyin de 12. sınıflarda olduğu belirlenmiştir. Farkındalık çalışmasının sınıf seviyelerine göre benzer ve yakın puanlar ortaya çıkarması; etkinliğin farkındalık artırma açısından benzer etkiler

oluşturduğunu göstermektedir. 12. sınıf öğrencilerinin yüksek bir puana sahip olmasına rağmen diğer sınıf seviyelerinden daha düşük olması; sınav hazırlık sürecinden dolayı su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığına az zaman ayırmasından kaynaklanmaktadır.

#### **5.4. Lise Öğrencilerinin Su Tasarrufu ve Çevreye Duyarlılık Farkındalığı Son Test Düzeyinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar**

Son test puanlarında sınıf seviyesine göre farklılaşma olup olmadığını incelemek için Anova testi ile uygulanmıştır. Sınıf seviyelerine göre son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklılık olmamasının en önemli nedeni yapılan farkındalık çalışmalarının sınıf seviyelerinde aynı etkiyi yaratmasıdır. Yapılan çalışmayla birlikte farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin suya ve çevreye karşı olan duyarlılıkları benzer düzeye gelmiştir.

#### **5.5. Lise Öğrencilerinin Su Tasarrufu ve Çevreye Duyarlılık Farkındalığı Ön Test ve Son Test Düzeyine İlişkin Sonuçlar**

Lise öğrencilerinin su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığı ön test ve son test analizlerine bakıldığında; son testin puanının ön test puanından açık bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum farkındalık artırıcı faaliyetlerin öğrencilerde olumlu bir etki oluşturduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmanın etkililiği de bu şekilde görülmektedir.

#### **5.6. Lise Öğrencilerinin Su Tasarrufu ve Çevreye Duyarlılık Farkındalığı Ön Test ve Son Test Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar**

Yapılan farkındalık etkinliğinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı ilişkili gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın son test lehine olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmanın öğrencilerde su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığı düzeylerinin artışında etkili olduğu ve öğrencilerin bilinçli olmalarına katkı sağladığı göstermektedir.

#### **5.7. Toplanan Suların Ölçümüne İlişkin Sonuçlar**

Lise öğrencilerinin su tasarrufu ve çevreye duyarlılık farkındalığı oluşturma süreci boyunca toplamda 7100 ml su, toplama alanlarında biriktirilmiştir. Ölçümü yapılan birikmiş suyun ilk 4 haftada 4900ml olarak ölçülmüşken son 4 haftada 2200ml'ye düştüğü tespit edilmiştir. Farkındalık süresi ilerledikçe biriken suların haftalık miktarı genel olarak azalmıştır. İlk haftalarda farkındalık çalışmasına olan ilgiden dolayı toplanan su miktarının yüksek olduğu söylenebilir. Sonraki zamanlarda farkındalığın ve bilinçlenmenin artmasıyla biriken su miktarlarında düşüş gerçekleşmiştir.

Bu çalışmada iki aylık süreç içerisinde toplamda 7,1 litre su toplanmıştır. Türkiye'de resmi ve özel eğitim kurumları olmak üzere toplamda 75.467 okul bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024). Her bir okulda bu şekilde bir farkındalık etkinliği yapıldığı düşünüldüğünde sadece iki ayda toplamda 535.815,7 litre su biriktirilmiş olacaktır. TÜİK (2023) verilerine göre, bir kişinin günlük kullanacağı su miktarı ortalama 229 litre civarındadır. Bu da iki ayda toplanan suyun bir kişinin yaklaşık olarak 2340 günlük kullanacağı suyu anlamına gelmektedir. Bu şekilde toplanacak su ile ya da suyun bilinçli kullanımının oluşumu ile edilecek tasarrufun ülke ekonomisine katkısı açıktır.

Kanık (2017), tasarrufun değerler eğitimi ile kazandırılacağını ifade ederken; Zorlu ve Zorlu (2020), su tasarrufunun önemini okullarda anlatılmasıyla bu bilince sahip bireyler yetişeceğini ifade etmiştir. Bu çalışmada süreç ilerledikçe öğrencilerin su tasarrufu konusunda olumlu bir değişim sergiledikleri gözlemlenmiştir. Biriktirilen su miktarının azalması öğrencilerin suyu

tasarruflu kullanmaya başladıklarının göstergesidir. Öğrenciler ihtiyacı olduğu kadar suyu tüketmiş ve tasarruf bilinci ile birlikte israf azalmaya başlamıştır. Bu sonuçlar, farkındalık çalışması ile öğrencide su tasarrufu ve çevreye duyarlılık bilincinin oluştuğunu ve çalışmanın amacına ulaştığını göstermektedir.

Yapılan çalışma su tasarrufu ve çevreye duyarlılığın artmasına katkı sağlamıştır. Bu değişimlerin kalıcı olabilmesi için öğrencilerin bu tür davranışlarını teşvik edecek faaliyetler yapılmaya devam edilerek süreklilik sağlanmalıdır. Okullarda çeşitli kampanyalar düzenlenebilir. Uzmanların katılımıyla su tasarrufu ve çevreye duyarlılığı konusunda seminerler düzenlenebilir. Öğrencilerin sosyal sorumluluk bilincinin gelişimine katkı sağlanmalıdır; okulda öğrendiklerinin evde ve yakın çevresinde uygulayarak örnek teşkil etmesi desteklenmelidir. Ayrıca uzun vadede çalışmanın etkisini görmek için izleme testi uygulanmalı ve süreç değerlendirmesi yapılmalıdır. Yerel yönetimler, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapılarak farkındalığın yaygın etkisi artırılmalıdır.

## KAYNAKLAR

Akpınar, E. (2011). Su okulu: Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinde su farkındalığı oluşturmaya yönelik bir uygulama. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 174-192. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36186/406835>

Alaş, A., Tunç, T., Kışoğlu, M., & Gürbüz, H. (2009). Öğretmen adaylarının bilinçli su tüketimi davranışları üzerine bir araştırma: Atatürk Üniversitesi örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 37-49.

Aliağaoğlu, A. & Mirioğlu, G. (2019). Balıkesir şehrinde su tüketimi: coğrafi bir yaklaşım. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 17(2), 260-280. <https://doi.org/10.33688/aucbd.593693>

469

Angelakis, A. N., Asano, T., Bahri, A., Jimenez, B. E., & Tchobanoglous, G. (2018). Water reuse: From ancient to modern times and the future. *Frontiers in Environmental Science*. 6, 26. doi:10.3389/fenvs.2018.00026.

Aytaç, E. (2023). *Su okuryazarlığı ölçek geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi.

Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi, 99-100.

Baran, M. A. (2017). Dünyanın mevcut su potansiyeli ve deniz suyu arıtımı. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, (45), 71-84. <https://dergipark.org.tr/en/pub/abmyoder/issue/46645/584842>

Borden, C., Goodwin, P., & Swanson, D. (2017). Integrated hydro-environment assessment with latitude (IHEAL): A framework for conceptualizing and quantifying water use sustainability. In A. A. Ghani (Ed.). *E-proceedings of the 37th IAHR World Congress* (pp. 1–13). IAHR & USAINS HOLDING SDN BHD.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Creswell, J. W., & Clark, P. (2011). *Karma yöntem araştırmaları*. Y. Dede & S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma desenleri*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Yayın Dağıtım. (Eserin orijinal basım tarihi, 2013).

- Çakmak, B., & Gökalp, Z. (2011). İklim değişikliği ve etkin su kullanımı. *Tarım Bilimleri Araştırma Dergisi*, (1), 87-95.
- Çalış, S., & Özdilek, Z. (2022). Topluma hizmet uygulamaları dersinde yürütülen “su ve eğitim hayattır” projesinin etkililiğine yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 236-257.
- Çam, D. İ., Yılar, B. M. & Ünal, O. (2020). Son dönem Osmanlı ve güncel ders kitaplarında tasarruf değeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 35-374
- Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı. (2022). *İklim Şurası 2022: Sonuç bildirgesi*. <https://csb.gov.tr>
- Çiner F., (2017), *Su kullanımında tüketici davranışları ve farkındalık-Niğde örneğinde bir alan araştırması*, PAJES, 23(9), 1019-1026.
- Değirmenci, C. (2023). *Üniversite yerleşkesinde gri suyun yeniden kullanımı ve yağmur suyu hasadı potansiyelinin araştırılması* (Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Çevre Mühendisliği Anabilim Dalı).
- Demircan, M., Arabacı, H., Coşkun, M., Türkoğlu, N., & Çiçek, İ. (2016). Sıcaklıkların Aylık Dağılım Desenleri, TUCAUM 2016 Uluslararası Coğrafya Sempozyumu, 13-14 Ekim 2016, Ankara.
- Ergin Ö., (2008), Su farkındalığı üzerine bir eğitim projesi, TMMOB 2. Su Politikaları Kongresi Bildiriler Kitabı, 2, 531-540.
- Gezer, A., & Erdem, A. (2018). Su stresi, su kıtlığı ve su tasarrufu hakkında halkın farkındalığının belirlenmesi: Akdeniz Üniversitesi örnek çalışması.
- Hakyemez, C. (2019). Su: yeni elmas. *TSKB Ekonomik Araştırmalar*. [http://www.tskb.com.tr/i/assets/document/pdf/TSKBBakis\\_SUYeniElmas\\_Subat2019.pdf](http://www.tskb.com.tr/i/assets/document/pdf/TSKBBakis_SUYeniElmas_Subat2019.pdf)
- Kanber, R., Ünlü, M., Kapur, B., Koç, L., & Tekin, S. (2008). Tarımsal kuraklık ve yeni sulama teknolojileri. *Türktarım Dergisi*, 179, 14-18.
- Kanık, Z. B., & Dinç, D. T. (2017). Eğitim-tasarruf ilişkisi: Türkiye için bir uygulama. *Bankacılık ve Sigortacılık Araştırmaları Dergisi*, 2(11), 59-91.
- Karbeyaz, A., & Avan, Y. (2024). Millî eğitim bakanlığının çevre dostu 1000 okul projesi üzerine öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (97), 28-45.
- Kaypak, Ş. (2011). Küreselleşme sürecinde sürdürülebilir bir kalkınma için sürdürülebilir bir çevre. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2011(1), 19-33.
- Kesik, G., & Çeken, R. (2021). Temel eğitim programlarında tasarruf kavramına disiplinlerarası bakış. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 112-131. doi: 10.38122/ased.52.1
- Kılınç, E. A. (2024). *Türkiye'de alternatif su kaynaklarının fizibilite analizleri: Yağmur suyu hasadı, gri su kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çevre Bilimleri, Mühendisliği ve Yönetimi Programı).
- Koç, C. (2024). Su Kaynakları Yönetiminin Geleceği, Su Güvenliği ve Ortaya Çıkan Sorunlar. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 10(1), 211-223.
- Kuş, E. (2024). *Çevresel sürdürülebilirliğe katkı veren insan kaynakları yönetimi (yeşil İKY) uygulamalarına yönelik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Programı).

Meteoroloji Genel Müdürlüğü, (2023). *Meteorolojik Veri-Bilgi Sunum ve Satış Sistemi* <https://mevbis.mgm.gov.tr/mevbis/ui/index.html#/Workspace>.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2024). *Millî eğitim istatistikleri 2023-2024*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/2023-2024-egitim-ogretim-istatistikleri-aciklandi/icerik/633>

Muluk B., Kurt B., Turak A., Türker A., Çalışkan M.A., Balkız Ö., Gümrükçü S., Sarıgül G., Zeydanlı U., (2013), *Türkiye’de suyun durumu ve su yönetimine yeni yaklaşımlar: Çevresel perspektif*, Golden Medya Matbaacılık ve Ticaret A.Ş. Doğa Koruma Merkezi, 112ss.

Orçun, Ç. & Sezgin, O.B., (2019). Yeşil İşletmecilik. Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa.

Özdemir, B., Özdamar, A., Kıymaz, S., & Akıllı, A. (2022). İklim Değişikliğinin Farkındalık Düzeyinin Araştırılması: Kırşehir İli Örneği. *Turkish Journal of Agriculture-Food Science and Technology*, 10(9), 1732-1740.

Özderinç, F. & Hamalosmanoğlu, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin su ayak izi, su farkındalığı ve su okuryazarlığı hakkındaki görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(2), 296-315. <https://doi.org/10.35346/aod.977636>

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, B. (2016). *Küresel bir sorun: Su kıtlığı ve sanal su ticareti* (Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Tabachnick, B.G. & Fidell L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson.

Tarım ve Orman Bakanlığı, (2017). *Ulusal Su Planı (2019-2023)*. Erişim Tarihi:26.10.2024. <https://www.tarimorman.gov.tr/SYGM/Belgeler/NHYP%20DEN%C4%B0Z/ULUSAL%20SU%20PLANI.pdf>

Turkmen, A. (2019). *Uluslararası güvenlikte suyun önemi ve afghanistan analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi.

Türkeş, M., Sümer, U. M., & Çetiner, G. (2000). Küresel iklim değişikliği ve olası etkileri. *Çevre Bakanlığı, Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi Seminer Notları (İstanbul, 13 Nisan 2000)*, 7-24. Ankara

Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). *Su ve atıksu istatistikleri, 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Su-ve-Atıksu-Istatistikleri-2022-49607>

Ursavaş, N. & Aytar, A. (2018). Okul öncesi öğrencilerinin su farkındalığı ve su okuryazarlıklarındaki gelişimin incelenmesi: Proje tabanlı bir araştırma. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 19-45.

Üstün, G. E., Can, T. & Küçük, G. (2020). Binalarda yağmur suyu hasadı. *Uludağ Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1593-1610. <https://doi.org/10.17482/uumfd.765561>

Yalılı Kılıç M., (2017), *Bursa’da Su Kullanımının Tüketici Açısından Değerlendirilmesi*, AKÜ FEMÜBİD, 17 (035401), 965-973.

Yayılı Kılıç, M. ve Abuş, M.N. (2018). Bahçeli bir konut örneğinde yağmur suyu hasadı. *Uluslararası Tarım ve Yaban Hayatı Bilimleri Dergisi (UTYHBD)*, 4(2), 209-215. <https://doi.org/10.24180/ijaws.426795>

Zorlu, Y. & Zorlu, F. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları modellemeye dayalı etkinlik ürünlerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 51-65. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.745976>

**Makale Geliş Tarihi**

23.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE SAĞLIKLI YAŞAM BİÇİMİ VE ÖZNEL İYİ OLUŞ İLİŞKİSİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ****EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN HEALTHY LIFE STYLE AND SUBJECTIVE WELL-BEING IN HIGH SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES****Çağlar AKTÜRK<sup>1</sup>, Emine Rana KAYA<sup>2</sup>, Ebrar Su KILIÇ<sup>3</sup>, Fatma Kerime AKTÜRK<sup>4</sup>**<sup>1</sup>MEB, Şehit Osman Arslan Kız AİHL, Çorum, Türkiye. ORCID: 0009-0004-9850-1176<sup>2</sup>MEB, Şehit Osman Arslan Kız AİHL, Çorum, Türkiye. ORCID: 0009-0003-2976-6798<sup>3</sup>MEB, Şehit Osman Arslan Kız AİHL, Çorum, Türkiye. ORCID: 0009-0001-1982-8612<sup>4</sup>MEB, Ubeydi Gazi İlkokulu, Çorum, Türkiye. ORCID: 0009-0007-9913-0591**Özet**

Bu araştırmada, lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin ayrıntılı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkiyel tarama deseni uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Çorum il merkezindeki devlet okullarında öğrenim gören lise öğrencileri; örneklemini ise 227 kız ve 198 erkek olmak üzere toplam 425 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Ergenler İçin Sağlıklı Yaşam Tarzı İnanç Ölçeği ve Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği aracılığıyla çevrimiçi formlar üzerinden elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 26.0 programından faydalanılarak detaylı biçimde analiz edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak normal dağılım özellikleri incelenmiş, dağılımın normal olduğu belirlendikten sonra parametrik testler tercih edilmiştir. Demografik bilgilere göre iki grup için ilişkisiz gruplar t testi ve ikiden fazla grup için ilişkisiz gruplar Anova testi uygulanarak karşılaştırma yapılmıştır. Anlamli farklılık durumlarında Post Hoc karşılaştırma testleri yapılmış; Levene testi ile varyansların homojenliği incelenmiş, homojenlik durumuna göre Tukey veya Games-Howell testlerinden uygun olanı kullanılmıştır. Sağlıklı yaşam biçimi ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi ile değerlendirilmiş ve sonuçlar grafiklerle görselleştirilmiştir. Yaş, okul türü, sınıf düzeyi, spor yapma sıklığı ve beslenme alışkanlığına göre anlamli farklılıklar elde edilmiştir. Değişkenler arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmış; elde edilen bulgular tartışılarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** İyi Oluş, Lise, Sağlıklı Yaşam, Öznel İyi Oluş**Abstract**

This study aimed to examine in detail the relationship between a healthy lifestyle and subjective well-being in high school students. Relational screening design was applied in the study. The universe of the study consisted of high school students studying in public schools in the city center of Çorum in the 2024-2025 academic year; the sample consisted of 425 high school students, 227 girls and 198 boys. The data were obtained through online forms through the

Healthy Lifestyle Belief Scale for Adolescents and the Adolescent Subjective Well-being Scale. The obtained data were analyzed in detail using the SPSS 26.0 program. Normal distribution properties were examined by looking at the skewness and kurtosis values, and parametric tests were preferred after it was determined that the distribution was normal. According to demographic information, comparisons were made by applying unrelated groups t test for two groups and unrelated groups Anova test for more than two groups. In cases of significant differences, Post Hoc comparison tests were performed; The homogeneity of variances was examined with the Levene test, and the appropriate Tukey or Games-Howell test was used depending on the homogeneity status. The relationship between healthy lifestyle and subjective well-being was evaluated with Pearson Correlation Analysis and the results were visualized graphically. Significant differences were obtained according to age, school type, class level, frequency of doing sports and nutritional habits. It was concluded that there was a positive and highly significant relationship between the variables; the findings were discussed and various suggestions were presented.

**Keywords:** Well-being, High School, Healthy Life, Subjective Well-being

## 1. AMAÇ

Araştırmanın amacı, lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi ve öznel iyi oluş ilişkisinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Aynı zamanda lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi ve öznel iyi oluşun; cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, spor yapma ve beslenme değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi de araştırmanın amaçları arasındadır.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır: Lise öğrencilerinin

1. Sağlıklı yaşam biçimi düzeyleri cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, spor yapma ve beslenmeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Öznel iyi oluş düzeyleri cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, spor yapma ve beslenmeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Sağlıklı yaşam biçimi ve öznel iyi oluş anlamlı bir ilişkiye sahip midir?

473

## 2. GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2010) bedensel, zihinsel ve sosyal açıdan iyilik halinin en üst seviyesini sağlık olarak tanımlanmaktadır. Toplumdaki herkesin sağlıklı yaşam biçimini oluşturmaları gerekmektedir (Aksoy ve Uçar, 2014). Toplumsal sağlığın geliştirilmesinin yolu bireylere sağlıklı yaşamayı öğretmekten geçmektedir (Karaca ve Özkan, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı (2017), öğrencilerin okullarda sağlıklı yaşam becerileri kazanması için çeşitli okul sağlığı programları uygulamaktadır. Bu programlarda okulda sağlıklı bir ortam oluşturmayı, okul çatısı altında yer alan tüm bireylerin sağlık durumlarını incelemeyi, sağlık konulu eğitimler vermeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda çeşitli fiziksel aktivitelerle düzenli beslenme ve sağlıklı yaşam çalışmaları da okullarda yapılmaktadır. Bu şekilde sağlıklı yaşam alışkanlığı kazanılıp topluma katkı sağlayacağı söylenebilir.

Temel haklardan biri bireylerin sağlıklı bir şekilde yaşam sürdürmesidir. Bu hakkın sürdürülmesi ve korunması kişisel sorumluluğa bağlıdır (Karaca ve Özkan, 2016). Sorumluluk olarak günlük yaşamı düzenleme sağlıklı yaşamı olumlu şekilde etkilemektedir (Çiçek ve Çetinkaya, 2017). Bedensel, bilişsel ve ruhsal olarak bütün halde sağlığı etkileyen çeşitli etmenler vardır. Sağlıklı yaşam tarzına ilişkin alışkanlıklar, insan sağlığı üzerinde belirleyici rol oynamakta ve bu etki olumlu ya da olumsuz yönde olabilir. (Çiçek ve Çetinkaya, 2017).

Sağlıklı yaşam tarzı kişisel olarak sağlığın korunması ve sağlığı riske atacak durumlara karşı alınan önlemlerdir (Ertop vd., 2012). Sağlığın korunarak iyileştirilmesi ve geliştirilmesi sağlıklı davranış biçimidir (Gochman, 1988). Sağlıklı yaşam biçimi, bireyleri daha sağlıklı kılacak davranışların artırılması ve uygulamaya dönüştürülmesidir (Aksoy ve Uçar, 2014).

Ergenlik dönemi, genellikle 10 ile 19 yaş arasındaki bireyleri içine alan kritik bir gelişim evresidir. (WHO, 2010). Ergenlik, yetişkinlikte yapılması gereken davranışların öğrenildiği dönemdir. Bu açıdan sağlıklı yaşam biçiminin ergenlik döneminde yaşam biçimi haline getirilmesi önemlidir (Arıkan, 2020). Bu dönemde ergenlikte kazanılan sağlıklı yaşam biçimi alışkanlığı yetişkinlik süresince de devam ederek toplum sağlığına katkı sağlar (Kefeli, 2010). İnsan sağlığını koruma ve geliştirmede en çok başvurulan yöntemlerin iyi beslenme, düzenli egzersiz yapma ve yasaklı madde kullanılmaması olduğu görülmektedir (Savucu, 2020). Sağlıklı yaşam ile birlikte oluşan düzenli egzersiz yapma; vücudun metabolizmasını hızlandırmakta, fiziksel gelişime katkı sağlayarak sağlığı korumaya fayda sağlamaktadır (Üner, 2023). Bağımsızlık sisteminin korunmasında da egzersiz yapma önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu sayede artan vücut direnci ile hastalıklara karşı korunulmuş olunur. Sağlıklı yaşamın devamının gereklerinden biri de düzenli ve yeterli beslenme alışkanlığına sahip olmaktır. Vücudun işlevlerini yeterince yapabilmesi, vücudun fiziksel olarak büyümesi ve gelişmesi, hücrelerin yenilenmesi için beslenmeye ihtiyaç duyulur. Gereken enerji ve besinlerin yeterli şekilde alınması düzenli ve yeterli beslenme olarak ifade edilmektedir (Karagözoğlu, 2021).

Diener (1984); öznel iyi oluşun bilişsel ve duyuşsal olarak olumlu-olumsuz duygular ile yaşam doyumu şeklinde üç boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Olumlu duygular sevinç, huzur ve tatmin; olumsuz duygular hüznün, kaygı ve korku gibi öznel boyutun duyuşsal yönüdür (Diener, 2000). Yaşam doyumunda bireyin sevinçleri ve üzüntüleri ile ilgi ve duygulara karşı duyulan memnuniyet yer almaktadır (Gencer, 2018). Bilişsel boyut, bireyin yaşamından duyduğu memnuniyeti yani doyumu; duyuşsal boyut ise bireyin sahip olduğu tüm duygular ifade etmektedir (Diener, 2000). Bireyin yaşamıyla ilgili yaptığı bilişsel değerlendirmenin olumlu olması öznel iyi oluş yüksek düzeyde olur (Tuzgöl Dost, 2007). İyilik hali, mutluluk ve yaşam doyumu kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı farklı çalışmalarda görülmektedir (Mallı, 2018). İyilik hali, bireyin kişisel ve sosyal olarak sağlıklı şekilde yaşamayı istemesidir (Korkut, 2004). Fakat öznel iyi oluş kişisel bir durum olarak ifade edilirken iyilik hali daha çok mutlu hissedeceği yaşam tarzı ile alakalıdır (Er Dost, 2005). Öznel iyi oluş aynı zamanda mutluluk anlamında da kullanılmaktadır. Mutluluk şeklinde olumlu anlamı olduğu gibi kaygı, stres ve depresyon gibi olumsuz şekilde de kullanılmaktadır (Yaldız, 2021). Mutluluk bireyin yaşamını anlamlı şekilde olumlu duygularla değerlendirmesidir (Güney, 2017). Yaşam doyumu kişisel olarak yaşantının değerlendirilmesidir ve bilişsel yönü oluşturur (Tuzgöl Dost, 2007).

Öznel iyi oluş, içeriğindeki öznel kelimesinden de anlaşılacağı gibi kişiye özgü bir terimdir. Öznel iyi oluş dış çevreden daha fazla içsel ve kendi kendini değerlendirmelerle belirlenmektedir (Solak Şimşek, 2019). Kişilerin öznel iyi oluşa sahip olması, hoşlandığı duyguları çok yaşaması ve hoşlanmadıklarını da az yaşamasıyla mümkün olmaktadır (Eryılmaz, 2009). Öznel iyi oluş, bireyin kendine olan güvenin artmasına, geleceğe yönelik hedefler kurmasına ve olumsuz duyguları çözümlenmeye katkı sağlarken anlık hissedilen duygulardan ziyade uzun vadede hissettiği duygulara yoğunlaşmaktadır (Solak Şimşek, 2019). Öznel iyi oluşun belirli bir sınırının olup olmadığı hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. Diri (2024) öznel iyi oluşu, hazzın varlığı ile acının yokluğu arasında olduğunu ifade etmektedir. Öznel iyi oluşun sadece içsel sınırdaki bir durum olmadığı, dış çevreden de etkilendiği düşüncesinin olduğu Kafan (1992) tarafından belirtilmektedir. Bireyi ve aynı zamanda toplumu ilgilendiren öznel iyi oluşun etkilendiği faktörlerin incelenmesi yaşam kalitesini de artırmaktadır (Gencer, 2018). Bireyler, çok sevindiklerinde ve az üzüldüklerinde, farklı ve ilgi

çekici faaliyetler yaptıklarında, hayatlarından memnuniyet duyduklarında en yüksek öznel iyi oluş seviyesine ulaşmaktadır (Tuzgöl Dost, 2007).

### 2.1. Literatür Araştırması

Lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını inceleyen Kefeli (2010), Çiçek ve Çetinkaya (2017), Karaarslan ve Çelebioğlu (2018) çalışmaları bulunmaktadır. Ayrıca sağlıklı yaşam biçimi davranışlarıyla ilgili ergenler üzerinde Doğan (2012), Karadamar ve arkadaşları (2014), Karagözoğlu (2021), Üner (2023); diğer bireyler üzerinde Ertop ve arkadaşları (2012), Aksoy ve Uçar (2014), Kasapoğlu (2015), Karaca ve Özkan (2016), Arıkan (2020), Savucu (2020) çalışmalar yapmışlardır. Aynı zamanda lise öğrencilerinde ahlaki olgunluk düzeyi ile ilişkisini inceleyen Demir Çelebi ve Sezgin (2015); serbest zaman egzersiz katılımı ile ilişkisini inceleyen Kaplan (2016); mizah kullanım durumları ile ilişkisini inceleyen Kağan ve Atalay (2018); fiziksel aktivite ile ilişkisini inceleyen Özdemir (2019); öz şefkat ile ilişkisini inceleyen Solak Şimşek (2019); öznel iyi oluşun okula bağlılık düzeyi ile ilişkisini inceleyen Akgül (2021); çevre bilinç düzeyleri ile ilişkisini inceleyen Diri (2024); bazı değişkenlerle ilişkisini inceleyen Çakır (2015) ve Yıldız (2021) çalışmaları da yer almaktadır.

Yapılan araştırma ve çalışmalar incelendiğinde sağlıklı yaşam biçimi ve öznel iyi oluşun farklı değişkenlerle ayrı ayrı incelendiği, fakat ikisi arasındaki ilişkinin beraber incelendiği çalışmanın literatürde yer almadığı görülmektedir. Lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi ve öznel iyi oluş ilişkisi inceleyen bir araştırma tespit edilememiştir. Bu yönüyle araştırma diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Çalışma ile birlikte elde edilecek sonuçların psikoloji alanına katkı sağlaması öngörülmektedir.

## 3. YÖNTEM

### 3.1. Araştırma Yöntemi

Yapılan çalışmada sağlıklı yaşam biçimi ile öznel iyi oluş ilişkisini incelemek için nicel araştırma yöntemi desenlerinden ilişkisel tarama deseninden yararlanılmıştır. Bu desende iki ya da ikiden çok değişkenin aralarındaki değişimin varlığını ve ölçüsünü belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2015). Sağlıklı yaşam biçimi ile öznel iyi oluş düzeyinin cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, spor yapma sıklığı ve beslenme alışkanlığına göre farklılaşmalarının anlamlı olup olmadığı da istatistiksel olarak incelenmiştir.

### 3.2. Araştırmanın Ölçekleri

Araştırma verilerini toplamak için Google Forms üzerinden veri toplama sayfası hazırlanmıştır. Bu sayfa dört kısımdan oluşmaktadır: Bilgilendirme ve Araştırma Gönüllü Katılım Formu, Demografik Bilgiler, Ergenler İçin Sağlıklı Yaşam Tarzı İnanç Ölçeği ve Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği şeklindedir. Birinci kısımda yapılacak araştırma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Burada katılımcı onam formu yer almaktadır. İkinci kısımda “Demografik Bilgiler” formunda katılımcıların cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, spor yapma ve beslenme alışkanlığı değişkenlerine göre cevaplanması gereken bir bilgi formudur.

Melnyk ve arkadaşlarının (2011) geliştirdiği, Kudubeş ve Bektaş (2020) tarafından ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Ergenler İçin Sağlıklı Yaşam Tarzı İnanç Ölçeği” üçüncü kısımda kullanılmıştır. Ölçek 16 madde ve sağlık inanç, fiziksel aktivite ve beslenme boyutlarından oluşmaktadır. 5’li likert olarak derecelendirilen ölçek: 1-Kesinlikle katılmıyorum, ..., 5-Kesinlikle katılıyorum olarak cevaplanmaktadır. Ters puanlanan bir maddesi yoktur. Katılımcı ölçek puanlamasından en az 16 ve en fazla 80 puan alabilmektedir. Katılımcıların puanları artıkça sağlıklı yaşam inancının arttığını, toplam puan düştükçe sağlıklı yaşam inancının azaldığı kabul edilmektedir.

Eryılmaz'ın (2009) hazırlanan "Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği" dördüncü kısımda kullanılmıştır. Ölçek 15 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. 4'lü likert olarak derecelendirilen ölçek: 1- Kesinlikle katılmıyorum, ..., 4-Kesinlikle katılıyorum olarak cevaplanmaktadır. Ters puanlanan bir maddesi yoktur. Katılımcı ölçek puanlamasından 15 ile 60 arasında puan alabilmektedir. Katılımcıların elde ettikleri toplam puan arttıkça öznel iyi oluş düzeylerinin arttığını, toplam puan düştükçe öznel iyi oluş düzeylerinin azaldığı kabul edilmektedir.

Ölçekler için Cronbach's Alpha değerleri incelenerek güvenilirlik ve geçerlilik analizi yapılmaktadır. Cronbach's Alpha değeri ,70'in üzerinde bulunursa ölçeğin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2011). Cronbach's Alpha değerleri, Ergenler İçin Sağlıklı Yaşam Tarzı İnanç Ölçeği için ,90 ve Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği için ,86 şeklindedir.

### 3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecinde kullanılan ölçeklerin sahiplerinden, yazılı izin almak amacıyla e-posta aracılığıyla iletişime geçilmiştir. Ölçeklerin uygulanması için "Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü" üzerinden başvuru yapılmıştır. Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün MEB.TT.2024.004019 sayı ve 07.11.2024 tarihli izni ile birlikte Çorum il merkezinde bulunan resmi liselere bağlantı linki üzerinden ölçekler gönderilmiştir. Öğrencilere herhangi bir teşvik verilmeden, gönüllülük esasına göre rastgele seçilerek ölçeğe katılmaları sağlanmıştır. Ölçek ortalama 5 dakikada uygulanmaktadır.

Toplanan veriler SPSS Statistics 26 programı ile analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistiksel yöntemlerle ölçek puanları gösterilmiştir. Verilerin normal dağılım durumlarının incelenmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Normal dağılım için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile 1,5 aralığında olması gerektiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

**Tablo 3.3.** Veri Toplama Araçlarından Alınan Puanların Çarpıklık ve Basıklık Sonuçları

Ölçekler	n	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Sağlıklı Yaşam Biçimi	425	55,03	14,81	-,723	-,165
Öznel İyi Oluş	425	43,44	10,39	-,536	-,374

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Katılımcıların demografik bilgilerine göre sağlıklı yaşam biçimi ile öznel iyi oluş düzeylerini karşılaştırmak için ilişkisiz gruplar t testi ve Anova testi uygulanmıştır. Post Hoc çoklu karşılaştırma testleri de anlamlı farklılığın olduğu durumlarda uygulanmıştır. Varyansların homojenliği için Levene testine bakılmıştır. Karşılaştırmalarda varyanslar homojen dağıldığında Tukey, homojen dağılmadığında Games-Howell çoklu karşılaştırma testleri kullanılmaktadır (Field, 2009). Pearson Korelasyon Analizi kullanılarak sağlıklı yaşam biçimi ve öznel iyi oluş ilişkisinin durumu incelenerek ilişki grafik ile gösterilmiştir.

### 3.4. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmada 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında Çorum il merkezindeki resmi liselerde bulunan öğrenciler evreni oluşturmaktadır. Örnekleme ise ölçek sorularını yanıtlayan 227 kız ve 198 erkek toplam 425 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme basit tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Tarafsızlık kuralı kullanılarak oluşturulan basit tesadüfi örnekleme, evrenden seçilen katılımcılar bağımsız ve eşit kabul edilmektedir (Balcı, 2015).

**Tablo 3.4.** Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişken	Gruplar	<i>f</i>	%
<b>Cinsiyet</b>	Kız	227	53,4
	Erkek	198	46,6
<b>Yaş</b>	14	109	25,6
	15	101	23,8
	16	104	24,5
	17	81	19,1
	18	30	7,1
	<b>Okul Türü</b>	Fen L.	38
Anadolu L.		102	24,0
Anadolu İmam Hatip L.		99	23,3
Sosyal Bilimler L.		54	12,7
Güzel Sanatlar L.		26	6,1
Spor L.		58	13,6
Mesleki Teknik ve Anadolu L.		48	11,3
<b>Sınıf Düzeyi</b>	9. Sınıf	119	28,0
	10. Sınıf	103	24,2
	11. Sınıf	113	26,6
	12. Sınıf	90	21,2
<b>Spor Yapma Sıklığı</b>	Her Gün	46	10,8
	Haftalık 3-4 Kez	82	19,3
	Haftalık 1-2 Kez	111	26,1
	Aylık Birkaç Kez	119	28,0
	Hiç Yapmam	67	15,8
<b>Beslenme Alışkanlığı</b>	Her Zaman Dikkat Ederim	54	12,7
	Çoğu Zaman Dikkat Ederim	124	28,5
	Bazen Dikkat Ederim	120	28,2
	Nadiren Dikkat Ederim	84	19,8

	Hiç Dikkat Etmem	46	10,8
<b>Toplam</b>		<b>425</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların demografik özelliklerine dair frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.4'te gösterilmiştir. Araştırmaya katılan 425 öğrencinin 227'si (%53,4) kız, 198'i (%46,6) erkek öğrenciden oluştuğu belirlenmiştir. Yaş düzeylerine bakıldığında 14 yaşında 109 (%25,6), 15 yaşında 101 (%23,8), 16 yaşında 104 (%24,5), 17 yaşında 81 (%19,1) ve 18 yaşında 30 (%7,1) öğrencinin olduğu görülmüştür. Katılımcıların 38'i (%8,9) Fen Lisesi (FL), 102'si (%24,0) Anadolu Lisesi (AL), 99'u (%23,3) Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL), 54'ü (%12,7) Sosyal Bilimler Lisesi (SBL), 26'sı (%6,1) Güzel Sanatlar Lisesi (GSL), 58'i (%13,6) Spor Lisesi (SL), 48'i (%11,3) Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesinde (MTAL) eğitimine devam etmektedir. Sınıf düzeyi açısından 119'u (%28,0) 9. sınıf, 103'ü (%24,2) 10. sınıf, 113'ü (26,6) 11. sınıf, 90'ı (%21,2) 12. sınıf öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların spor yapma sıklıkları 46'sı (%10,8) her gün, 82'si (%19,2) haftada 3-4 kez, 111'i (%26,1) haftada 1-2 kez, 119'u (%28,0) ayda birkaç kez, 67'si (%15,8) hiç yapmadığını belirtmiştir. Beslenme alışkanlıklarına bakıldığında 54'ü (%12,7) her zaman dikkat ettiğini, 121'i (%28,5) çoğu zaman dikkat ettiğini, 120'si (%28,2) bazen dikkat ettiğini, 84'ü (%19,8) nadiren dikkat ettiğini ve 46'sı (%10,8) hiç dikkat etmediğini ifade etmiştir.

#### 4. BULGULAR

Elde edilen verilerin analizi ile tespit edilen bulgular bu kısımda yer almaktadır. Çeşitli değişkenlere göre sağlıklı yaşam biçimi ile öznel iyi oluş düzeyi puanlarında farklılaşma olup olmadığı incelenmiş, en son kısımda da sağlıklı yaşam biçimi ve öznel iyi oluş ilişkisinin durumu belirtilmiştir.

478

##### 4.1. Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçiminin Cinsiyete İlişkin Bulguları

Lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçiminin cinsiyete göre farklılaşmayı belirlemek için t testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ile tespit edilen bilgiler Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.1.** Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçiminin Cinsiyete Göre İlişkisiz Gruplar t Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Sağlıklı Yaşam Biçimi	Kız	227	55,54	14,33	423	,752	,453
	Erkek	198	54,45	15,36			

$p > ,05$

Tablo 4.1'deki analize göre lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçiminin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Kız öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi puanlarının ( $\bar{x} = 55,54$ ) erkek öğrencilerin puanları ile ( $\bar{x} = 54,45$ ) istatistiksel olarak benzer olduğu görülmüştür.

##### 4.2. Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçiminin Yaşa İlişkin Bulguları

Lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçiminin yaşa göre farklılaşma durumunu tespit etmek için ilişkisiz gruplar Anova testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.2.** Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçiminin Yaşa Göre İlişkisiz Gruplar Anova Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	5615,026	4	1403,756	6,748	,000
Sağlıklı Yaşam Biçimi	Grup İçi	87366,513	420	208,016		
	Toplam	92981,539	424			

$p < ,05$

Tablo 4.2'deki analiz sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi puanlarının yaşa göre anlamlı farklılaştığı bulunmuştur ( $p < ,05$ ). Aralarındaki farkın yaş grubunu incelemek için çoklu karşılaştırma testlerine bakılmıştır. Varyanslar homojen dağılmadığı için Games-Howell testi uygulanmış ve 18 yaş grubundaki öğrencilerin 14,15 ve 17 yaş grubu öğrencilerinden anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre; 14 yaş ( $\bar{x} = 58,47$ ), 15 yaş ( $\bar{x} = 54,72$ ) ve 17 yaş ( $\bar{x} = 56,81$ ) öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi puanlarının 18 yaşındaki ( $\bar{x} = 43,70$ ) öğrencilerden daha yüksek düzeye sahip olduğu belirlenmiştir.

#### 4.3. Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçiminin Okul Türüne İlişkin Bulguları

Lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçiminin okul türüne göre farklılaşmasını belirlemek için ilişkisiz gruplar Anova testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.3.** Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçiminin Okul Türüne Göre İlişkisiz Gruplar Anova Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	11986,248	6	1997,708	10,310	,000
Sağlıklı Yaşam Biçimi	Grup İçi	80995,291	418	193,769		
	Toplam	92981,539	424			

$p < ,05$

Lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçiminin okul türlerine göre Tablo 4.3'teki analiz sonuçlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ( $p < ,05$ ). Aralarında fark olan okul türlerini incelemek için çoklu karşılaştırma testlerine bakılmıştır. Varyanslar homojen dağılmadığı için Games-Howell testi uygulanmıştır. FL, AL, AİHL, SBL ve GSL öğrencileri ile SL ve MTAL öğrencileri arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Buna göre; FL ( $\bar{x} = 58,24$ ), AL ( $\bar{x} = 56,82$ ), AİHL ( $\bar{x} = 58,31$ ), SBL ( $\bar{x} = 59,57$ ) ve GSL ( $\bar{x} = 58,04$ ) öğrencilerinin sağlık yaşam biçimi puanlarının SL ( $\bar{x} = 47,57$ ) ve MTAL ( $\bar{x} = 44,21$ ) öğrencilerinden fazla olduğu tespit edilmiştir. SL ile MTAL öğrencilerinin aralarında anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir.

#### 4.4. Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçiminin Sınıf Seviyesine İlişkin Bulguları

Lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçiminin sınıf seviyesine göre farklılaşmasını belirlemek için ilişkisiz gruplar Anova testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.4.** Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçiminin Sınıf Seviyesine Göre İlişkisiz Gruplar Anova Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	1913,059	3	637,686	2,948	,033
Sağlıklı Yaşam Biçimi	Grup İçi	91068,480	421	216,315		
	Toplam	92981,539	424			

$p < ,05$

Tablo 4.4 incelendiğinde lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi puanlarında sınıf seviyesine göre farkın anlamlı olduğu görülmüştür ( $p < ,05$ ). Çoklu karşılaştırma testlerine bakılarak hangi sınıf seviyeleri arasında farkın olduğu incelenmiştir. Varyanslar homojen dağıldığı için Tukey testi uygulanmış ve 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin aralarında anlamlı farklılık bulunmuştur. 9. sınıf ( $\bar{x} = 58,29$ ) öğrencilerinin 12. sınıf ( $\bar{x} = 52,87$ ) öğrencilerinden sağlıklı yaşam biçimi puanlarının fazla olduğu belirlenmiştir. Diğer sınıf seviyelerinde anlamlı farklılık olmadığı ve birbirine benzediği görülmüştür.

#### 4.5. Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçiminin Spor Yapma Sıklığına İlişkin Bulguları

Lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçiminin spor yapma sıklığına göre farklılaşmasını belirlemek için ilişkisiz gruplar Anova testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.5.** Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçiminin Spor Yapma Sıklığına Göre İlişkisiz Gruplar Anova Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	26180,136	4	6545,034	41,151	,000
Sağlıklı Yaşam Biçimi	Grup İçi	6680,403	420	159,051		
	Toplam	92981,539	424			

$p < ,05$

Lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçiminin spor yapma sıklığına göre Tablo 4.5'teki analize göre anlamlı farklılaştığı bulunmuştur ( $p < ,05$ ). Spor yapma sıklığına göre aradaki farkı incelemek için çoklu karşılaştırma testlerine bakılmıştır. Varyanslar homojen dağılmadığı için Games-Howell testi uygulanmıştır. Her gün spor yapan öğrencilerin; haftalık 1-2 kez ve 3-4 kez, aylık birkaç kez spor yapan ve hiç spor yapmayan öğrencilerden anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Her gün spor yapan öğrencilerin ( $\bar{x} = 68,89$ ); haftalık 3-4 kez ( $\bar{x} = 60,85$ ), haftalık 1-2 kez ( $\bar{x} = 58,74$ ), aylık birkaç kez ( $\bar{x} = 48,08$ ) spor yapan ve hiç spor yapmayan ( $\bar{x} = 44,60$ ) öğrencilerden sağlık yaşam biçimi puanında daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca haftada 3-4 kez ve haftada 1-2 kez spor yapan öğrenciler ile aylık birkaç kez spor faaliyetine katılan ve hiç spor faaliyetine katılmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu da çoklu karşılaştırma testiyle bulunmuştur.

#### 4.6. Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçiminin Beslenme Alışkanlığına İlişkin Bulguları

Lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçiminin beslenme alışkanlığına göre farklılaşmasını belirlemek için ilişkisiz gruplar Anova testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.6.** Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçiminin Beslenme Alışkanlığına Göre İlişkisiz Gruplar Anova Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	33666,318	4	8416,579	59,596	,000
Sağlıklı Yaşam Biçimi	Grup İçi	59315,221	420	141,227		
	Toplam	92981,539	424			

$p < ,05$

Lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçiminin beslenme alışkanlığına göre Tablo 4.6’daki analize göre anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p < ,05$ ). Aralarında fark olan beslenme alışkanlığı düzeylerini incelemek için çoklu karşılaştırma testlerine bakılmıştır. Varyanslar homojen dağılmadığı için Games-Howell testi uygulanmıştır. Beslenmesine her zaman ve çoğu zaman dikkat eden öğrenciler ile bazen dikkat eden, nadiren dikkat eden ve hiç dikkat etmeyen öğrencilerden istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre, beslenmesine her zaman dikkat eden ( $\bar{x} = 66,00$ ) ve çoğu zaman dikkat eden ( $\bar{x} = 62,38$ ) öğrencilerin; bazen dikkat eden ( $\bar{x} = 55,68$ ), nadiren dikkat eden ( $\bar{x} = 45,86$ ) ve hiç dikkat etmeyen ( $\bar{x} = 37,89$ ) öğrencilerden fazla olduğu belirlenmiştir. Her zaman ve çoğu zaman dikkat eden öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi puanlarında anlamlı farklılıkların olmadığı, diğer alışkanlık durumları arasında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.7. Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Cinsiyete İlişkin Bulguları

Lise öğrencilerinde öznel iyi oluşun cinsiyete göre farklılaşmasını belirlemek için ilişkisiz gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.7.** Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Cinsiyete Göre İlişkisiz Gruplar t Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öznel İyi Oluş	Kız	227	44,01	10,15	423	1,219	,224
	Erkek	198	42,78	10,64			

$p > ,05$

Tablo 4.7’deki analiz sonuçlarına göre lise öğrencilerinde öznel iyi oluşun cinsiyete göre ( $p > ,05$ ) anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Kız öğrencilerin öznel iyi oluş puanlarının ( $\bar{x} = 44,01$ ) erkek öğrencilerin puanları ile ( $\bar{x} = 42,78$ ) istatistiksel olarak benzer olduğu belirlenmiştir.

#### 4.8. Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Yaşa İlişkin Bulguları

Lise öğrencilerinde öznel iyi oluşun yaşa göre farklılaşmasını belirlemek için ilişkisiz gruplar Anova testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.8.** Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Yaşa Göre İlişkisiz Gruplar Anova Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	3135,154	4	783,789	7,726	,000
Öznel İyi Oluş	Grup İçi	42609,566	420	101,451		
	Toplam	45744,720	424			

$p < ,05$

Tablo 4.8'deki analiz sonuçları incelendiğinde öznel iyi oluş puanlarında öğrencilerin puanlarının anlamlı farklılığa sahip olduğu belirlenmiştir ( $p < ,05$ ). Yaş grupları arasındaki farklılaşmayı incelemek için çoklu karşılaştırma testleri uygulanmıştır. Varyanslar homojen dağıldığı için Tukey testi uygulanmıştır. 14 yaş ( $\bar{x} = 46,39$ ) ve 16 yaş ( $\bar{x} = 42,34$ ) öğrenciler arasında öznel iyi oluş puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Ayrıca 18 yaş ( $\bar{x} = 35,33$ ) öğrenciler ile 14 yaş ( $\bar{x} = 46,39$ ), 15 yaş ( $\bar{x} = 43,05$ ), 16 yaş ( $\bar{x} = 42,34$ ) ve 17 yaş ( $\bar{x} = 44,37$ ) öğrenciler arasında da anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. 18 yaş öğrencilerin düzeyleri diğer yaşlara göre daha düşük seviyededir.

#### 4.9. Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Okul Türüne İlişkin Bulguları

Lise öğrencilerinde öznel iyi oluşun okul türüne göre farklılaşmasını belirlemek için ilişkisiz gruplar Anova testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.9.** Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Okul Türüne Göre İlişkisiz Gruplar Anova Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	6573,685	6	1095,614	11,691	,000
Öznel İyi Oluş	Grup İçi	39171,035	418	93,711		
	Toplam	45744,720	424			

$p < ,05$

Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş puanlarının okul türlerine göre arasındaki farkın Tablo 4.9'daki analize göre anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p < ,05$ ). Aralarında anlamlı fark olan okul türlerini incelemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Games-Howell seçilmiştir. Varyanslar homojen dağılmadığı için bu test uygulanmıştır. FL, AL, AİHL, SBL ve GSL öğrencileri ile SL ve MTAL öğrencileri arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Buna göre; FL ( $\bar{x} = 49,80$ ), AL ( $\bar{x} = 44,67$ ), AİHL ( $\bar{x} = 45,18$ ), SBL ( $\bar{x} = 45,72$ ) ve GSL ( $\bar{x} = 45,46$ ) öğrencilerinin öznel iyi oluş puanlarının SL ( $\bar{x} = 37,66$ ) ve MTAL ( $\bar{x} = 36,10$ ) öğrencilerinden yüksek olduğu bulunmuştur. SL ile MTAL öğrencileri arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir.

#### 4.10. Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Sınıf Seviyesine İlişkin Bulguları

Lise öğrencilerinde öznel iyi oluşun sınıf seviyesine göre farklılaşmasını belirlemek için ilişkisiz gruplar Anova testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.10.** Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Sınıf Seviyesine Göre İlişkisiz Gruplar Anova Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	1585,279	3	528,426	5,038	,002
Öznel İyi Oluş	Grup İçi	44159,441	421	104,892		
	Toplam	45744,720	424			

$p < ,05$

Tablo 4.10'daki analiz sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinde öznel iyi oluşun sınıf seviyesine göre anlamlı farkın olduğu görülmüştür ( $p > ,05$ ). Çoklu karşılaştırma testlerine bakılarak hangi sınıf seviyeleri arasında farkın olduğu incelenmiştir.

Varyanslar homojen dağıldığı için Tukey testi uygulanmış ve 9. ile 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin aralarında anlamlı farklılıkların olduğu istatistiksel olarak belirlenmiştir. 9. sınıf ( $\bar{x} = 46,47$ ) öğrencilerinin öznel iyi oluş puanlarının; 10. sınıf ( $\bar{x} = 42,47$ ), 11. sınıf ( $\bar{x} = 42,65$ ) ve 12. sınıf ( $\bar{x} = 41,54$ ) öğrencilerinden fazla düzeyde görülmüştür.

#### 4.11. Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Spor Yapma Sıklığına İlişkin Bulguları

Lise öğrencilerinde öznel iyi oluşun spor yapma sıklığına göre farklılaşmasını belirlemek için ilişkisiz gruplar Anova testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.11.** Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Spor Yapma Sıklığına Göre İlişkisiz Gruplar Anova Testi Analizi Sonuçları

483

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	9442,622	4	2360,656	27,312	,000
Öznel İyi Oluş	Grup İçi	36302,098	420	86,434		
	Toplam	45744,720	424			

$p < ,05$

Lise öğrencilerinde öznel iyi oluşun spor yapma sıklığına göre Tablo 4.11'deki analize göre anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p < ,05$ ). Spor yapma sıklığına göre aradaki farkı incelemek için çoklu karşılaştırma testlerine bakılmıştır. Varyanslar homojen dağılmadığı için Games-Howell testi uygulanmıştır. Her gün, haftalık 1-2 kez ve 3-4 kez spor yapan öğrenciler ile ayda birkaç kez spor yapan ve hiç spor yapmayan öğrencilerden anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Her gün ( $\bar{x} = 49,09$ ), haftada 3-4 kez ( $\bar{x} = 46,74$ ) ve haftada 1-2 kez ( $\bar{x} = 47,27$ ) spor yapan öğrencilerin; ayda birkaç kez ( $\bar{x} = 39,58$ ) spor yapan ve hiç spor yapmayan ( $\bar{x} = 36,03$ ) öğrencilerden fazla olduğu görülmüştür.

#### 4.12. Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Beslenme Alışkanlığına İlişkin Bulguları

Lise öğrencilerinde öznel iyi oluşun beslenme alışkanlığına göre farklılaşmasını belirlemek için ilişkisiz gruplar Anova testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.12'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.12.** Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Beslenme Alışkanlığına Göre İlişkisel Gruplar Anova Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	12394,354	4	3098,589	39,022	,000
Öznel İyi Oluş	Grup İçi	33350,366	420	79,406		
	Toplam	45744,720	424			

$p < ,05$

Lise öğrencilerinde öznel iyi oluşun beslenme alışkanlığına göre Tablo 4.12'deki analize göre anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p < ,05$ ). Beslenme alışkanlığı düzeylerindeki anlamlı farkı incelemek için çoklu karşılaştırma testlerine bakılmıştır. Varyanslar homojen dağılmadığı için Games-Howell testi uygulanmıştır. Beslenmesine her zaman ve çoğu zaman dikkat eden öğrencilerin bazen dikkat eden, nadiren dikkat eden ve hiç dikkat etmeyen öğrencilerden anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, beslenmesine her zaman ( $\bar{x} = 49,04$ ) ve çoğu zaman dikkat eden ( $\bar{x} = 48,14$ ) öğrencilerin; bazen ( $\bar{x} = 44,13$ ) ve nadiren dikkat eden ( $\bar{x} = 38,12$ ) ile hiç dikkat etmeyen öğrencilerden ( $\bar{x} = 32,41$ ) fazla olduğu belirlenmiştir. Her zaman ve çoğu zaman dikkat eden öğrencilerin farklılıklarının olmadığı tespit edilmiştir.

#### 4.13. Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçimi ile Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

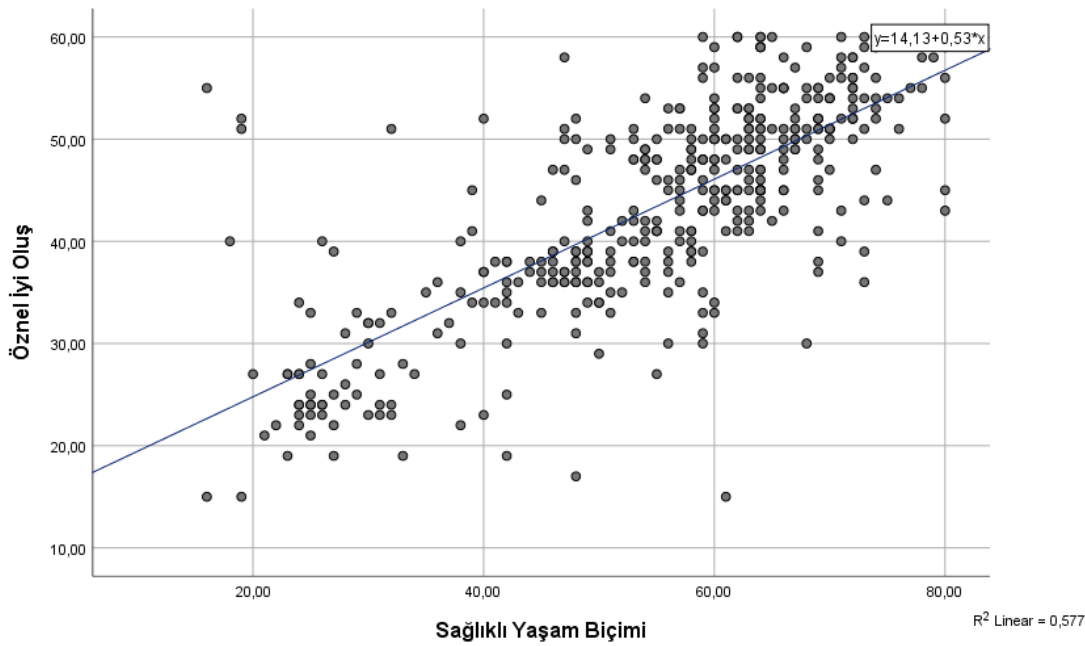
Lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki durumuna ilişkin bulgular Tablo 4.13'te gösterilmiştir. Lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi ile öznel iyi oluş ilişkisini ve düzeyi için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Büyüköztürk (2011), değişkenler arasındaki ilişkinin yönünün ve gücünün korelasyon katsayısı ile belirleneceğini ifade etmiştir.

**Tablo 4.13** Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçimi ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları

	Öznel İyi Oluş
r	,759
Sağlıklı Yaşam Biçimi	p ,000**
n	425

\*\* Korelasyon  $p < ,01$  düzeyinde anlamlıdır.

Korelasyon katsayısı (r) ,00-30 aralığında olursa düşük seviyede, ,30-70 aralığında olursa orta seviyede ve ,70-1,00 aralığında olursa yüksek seviyede bir ilişki olduğu şeklinde belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Tablo 4.13'teki analize göre sağlıklı yaşam biçimi ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r = ,759$ ,  $p < ,01$ ). Aynı zamanda sağlıklı yaşam biçimi ve öznel iyi oluş ilişkisi Şekil 1'deki grafik ile gösterilmiştir.

**Şekil 1.** Sağlıklı Yaşam Biçimi ile Öznel İyi Oluş İlişkisi Grafiği

## 5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi ve öznel iyi oluş ilişkisi ele alınmıştır. Bunun yanında cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi ile spor yapma ve beslenme alışkanlığı değişkenlerine göre sağlıklı yaşam biçimi ile öznel iyi oluş düzeylerinin farklılaşma durumlarına bakılmıştır.

Araştırmaya 227 kız ve 198 erkek olmak üzere 425 öğrenci katılmıştır. 14 yaşındaki 109 öğrenci diğer yaş gruplarına göre en çok katılım gösterirken, 18 yaşındaki 30 öğrenci en az katılımı göstermiştir. Okul türleri olarak en çok katılımın 102 kişi ile AL ve en az katılım 26 kişi ile GSL'den olduğu görülmüştür. Sınıf düzeylerinden en çok 119 kişi ile 9. sınıfların, en az 90 kişi ile 12. sınıfların katılım sağladığı tespit edilmiştir. 119 kişi ayda birkaç kez spor yaparken her gün spor yapanların sayısı 46 kişidir. Beslenme alışkanlıkları açısından 121 kişi beslenmesine dikkat ettiğini ve 46 kişi hiç dikkat etmediğini belirtmiştir.

### 5.1. Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçiminin Cinsiyete İlişkin Sonuçları

Araştırma sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinde cinsiyete göre sağlıklı yaşam biçiminin anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir. Kız ile erkek öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi puanları benzerlik göstermektedir. Kasapoğlu (2015), yaptığı çalışmada bu sonuca benzer şekilde bir sonuç bulmuştur. Cinsiyete göre anlamlı farklılığın bulunduğu çalışmalar da vardır. Yaptıkları çalışmada anlamlı farklılıklar olduğunu; Üner (2023) erkeklerin ve Karagözoğlu (2021) kızların daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Kasapoğlu (2015), kız öğrencilerin sağlıklı yaşam bilincinin erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Farklılığın bulunmasının nedeninin bireylerin bulunduğu çevreden ve kültürden kaynaklandığı söylenebilir. Kız ve erkek öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi algısını toplumun cinsiyet rolleri hakkındaki tutumu etkilemektedir. Sonuç olarak sağlıklı yaşam biçimi bilinci her iki cinsiyette de dengeli şekilde yayılmaktadır.

### 5.2. Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçiminin Yaşa Sonuçları

Araştırma sonuçlarına göre lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi ile yaşları arasında anlamlı farkın olduğu bulunmuştur. Lise öğrencilerinin sağlık yaşam biçimi düzeyleri yaşa göre farklılaşmaktadır. Bu anlamlı fark 18 yaş grubundaki öğrenciler ile 14,15 ve 17 yaş grubu

öğrenciler arasındadır. Benzer şekilde Karadamar ve arkadaşları (2014) ile Doğan (2012) yaşa göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun dışında Kefeli (2010) yaşa göre anlamlı farklılığın olmadığını belirtmiştir. Yaşın ilerlemesiyle öğrencilerde belirli sorumluluklar da ortaya çıkmaktadır. Son sınıfa doğru sınav stresi gibi durumlar sağlıklı yaşamı olumsuz etkileyebilir. Aynı zamanda lise düzeyindeki öğrencilerin bağımsız şekilde hareket etmek adına yaptığı birtakım davranışlar sağlıklı yaşam biçimine zarar vermektedir.

### 5.3. Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçiminin Okul Türüne İlişkin Sonuçları

Araştırmada lise öğrencilerinde okul türüne göre sağlıklı yaşam biçimi düzeyleri farklılaşmaktadır. Karaarslan ve Çelebioğlu (2018), yaptıkları çalışmada okul türüne göre sağlıklı yaşam biçimi puanlarında anlamlı farklılıklar elde ederek benzer sonuca ulaşmışlardır. FL, AL, AİHL, SBL ve GSL öğrencileri ile SL ve MTAL öğrencileri arasında sağlıklı yaşam biçimi puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. SL ile MTAL öğrencilerinin puanları birbirine benzemektedir. Akademik düzeyi yüksek olan öğrenciler daha çok FL, AL, AİHL ve SBL gibi okullara, akademik başarısı düşük öğrenciler de GSL, SL ve MTAL gibi okullara yönlendirilmektedir. Bu düzey farkıyla beraber oluşan okul kültürü öğrencinin sağlıklı yaşamını etkilemektedir. Özellikle akademik düzeyi düşük öğrencilerde daha yaygın olan sağlığa zararlı madde kullanımı ile sosyal çevrenin etkisi öğrencilerin bu şekilde farklılaşmasına neden olmaktadır. Sağlıklı yaşam biçimi açısından SL öğrencilerinin düzeyinin daha yüksek olması beklenirken daha düşük çıkmasının en önemli nedeninin bu olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, sağlıklı yaşam biçiminin oluşumunda okul türünün etkili olduğu söylenebilir.

### 5.4. Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçiminin Sınıf Seviyesine İlişkin Sonuçları

Lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi düzeyleri sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu anlamlı farklar 9. ile 12. sınıf öğrencileri arasındadır. 9. sınıfta eğitim gören öğrencilerin mevcut ders müfredatında “Sağlık Bilgisi” dersini görüyor olmalarının sağlıklı yaşam biçimine katkı sağladığı düşünülmektedir. 10. sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu Üner (2023) yaptığı çalışma sonucunda elde etmiştir. Fakat bu çalışmada diğer sınıf seviyeleri puanları birbirine benzemektedir. Üner (2023), sınıf seviyesi arttıkça yaş da arttığı için sağlıkla ilgili konulara ilginin arttığını belirtmiştir. Özellikle 12. sınıf öğrencilerinin sınava hazırlık döneminde olması ve üniversite kazanma baskısı sağlıklı yaşam biçimine olumsuz şekilde yansımaktadır. Başta beslenme ve uyku gibi gelişimi olumlu etkileyen temel ihtiyaçların önemsenmediği görülmektedir. Bu durum 12. sınıf öğrencilerinin düzeyinin düşük olmasının nedenlerindedir.

### 5.5. Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçiminin Spor Yapma Sıklığına İlişkin Sonuçları

Araştırmaya göre lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi düzeyleri spor yapma sıklığına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Her gün spor yapan öğrencilerin haftalık 1-2 ve 3-4 kez, aylık birkaç kez spor yapan ve hiç spor yapmayan öğrencilerden anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Haftalık 1-2 ve 3-4 kez spor yapan öğrencilerin aylık birkaç kez spor yapan ve hiç spor yapmayan öğrenciler ile anlamlı farklılığa sahip olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Kasapoğlu (2015), yaptığı çalışmada spor yapanların yapmayanlara göre anlamlı farklılığa sahip olduğunu ve düzenli bir şekilde spor yapanların puanlarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Anlamlı farklılık olmadığını da Üner (2023), yaptığı çalışmada belirtmiştir. Spor, öğrencilerin fiziksel gelişimine katkı sağlarken sağlıklı yaşam sürmelerine fayda sağlamaktadır. Vücudun daha dinç olmasından dolayı bağışıklık sistemini aktif tutar, kas ve kemik sistemi spor yapmayanlara göre daha sağlam olur. En önemlisi, öğrencilerin düzenli spor yapmasıyla birlikte yetişkinlik döneminde sağlıklı bir yaşam sürmelerini destekler. Bu şekilde hem birey hem de toplum sağlığına katkı sağlar.

### 5.6. Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçiminin Beslenme Alışkanlığına İlişkin Sonuçları

Araştırma sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi düzeyleri beslenme alışkanlıklarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılık her zaman ve çoğu zaman beslenmesine dikkat eden öğrenciler ile bazen dikkat eden, nadiren dikkat eden ve hiç dikkat etmeyen öğrenciler arasındadır. Ayrıca; her zaman ve çoğu zaman dikkat eden öğrencilerin puanlarının benzer olduğu, diğerlerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bilir ve arkadaşları (2014), lise dönemindeki bireylerin sağlıklı yaşam alışkanlıklarını dengeli beslenme, bedensel hareketlilik ve kaliteli uyku şeklinde ifade etmektedir. Karagözoğlu (2021) sağlıklı yaşam için ve vücudun işlevlerini yapabilmesi için düzenli ve yeterli beslenme alışkanlığına sahip olmasının öneminden bahsetmiştir. Bu anlamda sağlıklı bir yaşam sürmeleri için öğrencilerin beslenme alışkanlıkları düzenlenmelidir. Bunun için çeşitli program, etkinlik ve farkındalıklar oluşturmak gerekmektedir. Düzenli ve yeterli beslenme alışkanlığı olan bireylerin sağlıklı yaşam biçimi düzeyleri yüksektir.

### 5.7. Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Cinsiyete İlişkin Sonuçları

Araştırmada lise öğrencilerinde öznel iyi oluşun cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Kız ile erkek öğrencilerin puanları benzerdir. Literatürde benzer sonuca ulaşan pek çok çalışma vardır. Öznel iyi oluşun cinsiyete göre farklılaşmadığını Akgündüz ve Bardakoğlu (2012), Çakır (2015), Büyükcebeci (2017), Tonga ve Halisdemir (2017), Bayram (2018), Kağan ve Atalay (2018), Solak Şimşek (2019) yaptıkları çalışmada elde etmişlerdir. Bunun aksini söyleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Farklılaşmanın kızlar lehine olduğunu Nigar (2014), Kasapoğlu ve Kış (2016) erkekler lehine olduğunu Eryılmaz ve Ercan (2011) ile Akgül (2021) ifade etmişlerdir. Solak Şimşek (2019), öznel iyi oluşun cinsiyete göre farklı sonuçlara ulaşılmasının nedenini kültürlerin farklı oluşuna bağlamaktadır. Toplumda kız çocuklarına yapılan baskı ve kısıtlamalar nedeniyle farklılaşmalar yaşanmaktadır. Ayrıca erkek çocukların ailenin ilerideki lideri olması beklentisi ve bir meslek edinmesi gereği gibi tutumlar da iyi oluş durumunu etkilemektedir. Sezer (2011), öznel iyi oluş düzeylerinde cinsiyetin belirleyici olduğunu; kızların erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Akgül (2021), kızların yaşadığı fiziksel değişimlerin öznel iyi oluşa etki edebileceğini belirtmiştir. Elde edilen sonuçlar literatür ile paralellik gösterirken öznel iyi oluş üzerinde toplumun ve kültürün etkisinin olduğu görülmektedir.

### 5.8. Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Yaşa İlişkin Sonuçları

Öznel iyi oluş düzeyleri lise öğrencilerinde yaşa göre 14 yaş ve 16 yaş öğrenciler arasında anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Farklılık; 14 yaşındaki öğrenciler yeni bir okula başlamanın getirdiği adaptasyon sürecini yaşarken, 16 yaşındaki öğrenciler sınav stresini ile birlikte bir baskı yaşamaya başlamalarından kaynaklanmaktadır. Gencer (2018), öznel iyi oluş alanında yapılan ilk çalışmalarda gençlerin yaşça daha büyük kişilere göre daha mutlu olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca 18 yaşındaki öğrenciler ile 14, 15, 16 ve 17 yaş öğrenciler arasında öznel iyi oluş puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu çalışmada elde edilen sonuçların aksine yaşa göre anlamlı farklılığın olmadığı Demir Çelebi ve Sezgin (2015), Solak Şimşek (2019) ve Akgül'e (2021) ait çalışmalar da bulunmaktadır. Akgül (2021) yaptığı çalışmada yaşın artması ile birlikte iyi oluşun da artacağını belirtmiştir. Bu çalışmada özellikle Akgül'ün (2021) ifade ettiğinin tersi bir sonuç elde edilmiştir. Farklı sonuçların bulunmasının nedeni, araştırma gruplarının kültürel ve çevresel olarak farklı oluşudur. Öznel iyi oluş sadece bireysel farklılıklardan değil, yaşa bağlı gelişimsel faktörlerden de etkilendiğini görülmüştür.

### 5.9. Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Okul Türüne İlişkin Sonuçları

Araştırma sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinde okul türüne öznel iyi oluş düzeyleri farklılaşmaktadır. Bu farkın FL, AL, AİHL, SBL ve GSL öğrencileri ile SL ve MTAL öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. SL ile MTAL öğrencilerinin öznel iyi oluş puanlarında anlamlı fark yoktur, puanları benzerdir. Okul türüne göre anlamlı farklılığın olduğuna dair benzer sonuçlar Sezer (2011), Büyükcebeci (2017), Mallı (2018), Akgül (2021) ve Diri'nin (2024) çalışmalarında bulunmaktadır. Çalışmaya paralel şekilde Sezer (2011), öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinde AL öğrencilerinin MTAL'den daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mallı (2018), AL ve AİHL öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin GSL, SL ve MTAL öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek bulmuştur. Bu çalışmadan farklı olarak Solak Şimşek (2019), MTAL'de eğitim gören öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri AL öğrencilerinden fazla olduğunu ifade etmiştir. Başka bir farklı sonuç olarak Kağan ve Atalay (2018), SBL'de eğitim gören öğrencilerin düzeylerinin diğer okul türlerinden daha yüksek bulmuştur. Diri (2024) yaptığı çalışmada özel lisede eğitim gören öğrencilerin AL öğrencilerinden anlamlı şekilde farklılaştığını ifade etmiştir. Fakat bu çalışmanın örnekleminde özel okul öğrencileri yer almamasına rağmen öznel iyi oluş düzeylerinde farklılık gösterebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Anlamlı farklılığın olmadığı sonuçlara da Solak Şimşek (2019) ile Demir Çelebi ve Sezgin (2015) ulaşmıştır. Solak Şimşek (2019), okul değişkeninin öznel iyi oluşu etkilemediğini ifade etmiştir. Benzer çalışmalardan farklı sonuçların elde ediliyor olması okulların buldukları sosyoekonomik çevreden ve öğrencilere sundukları imkanlardan kaynaklanmaktadır.

#### 5.10. Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Sınıf Seviyesine İlişkin Sonuçları

Araştırmada lise öğrencilerinin sınıf seviyesine göre öznel iyi oluş düzeyleri farklılaşmaktadır. 9. sınıf öğrencilerinin 10, 11. ve 12. sınıflardan farklılaştığı görülmüştür. 9. sınıfların liselere giriş sınavı baskısından kurtulmuş olması ve son sınıfa doğru da artan üniversite sınavı baskısı sınıflar arası farkın en önemli sebeplerindedir. Bunun yanı sıra alt sınıfların okulda sosyalleşme beklentisi varken ilerleyen sınıflara doğru bu durum yerini gelecek kaygısına bırakmaktadır. Çalışmanın sonucuna benzer şekilde 9. sınıfların diğer sınıflardan farklı olduğunu Akgündüz ve Bardakoğlu (2012) ile Büyükcebeci (2017) bulmuştur. 10. ve 11. sınıfların 9. sınıflardan farklı olduğu sonucunu da Hamurcu (2011) elde etmiştir. Çalışmaya benzer şekilde Mallı (2018), öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin sınıf düzeyi yükseldikçe azaldığını ifade etmiştir. Öznel iyi oluş puanlarında Kartal (2013), 11. sınıf öğrencilerinin en düşük seviyede, 10. sınıfların en yüksek seviyede olduğunu belirtmiştir. Farklı sonuç olarak Solak Şimşek (2019), tüm kademelerde öznel iyi oluş düzeylerinin aynı olduğunu ifade etmiştir. Bayram (2018) ve Diri (2024) sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık bulduğu gibi; Nigar (2014), Çakır (2015), Demir Çelebi ve Sezgin (2015), Solak Şimşek (2019) ile Akgül (2021) çalışmalarında anlamlı farklılığın olmadığını tespit etmiştir.

#### 5.11. Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Spor Yapma Sıklığına İlişkin Sonuçları

Araştırmaya göre lise öğrencilerinde öznel iyi oluş düzeyleri spor yapma sıklığına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Farklılık her gün, haftalık 1-2 ve 3-4 kez ile ayda birkaç kez spor yapan ve hiç spor yapmayan öğrenciler arasındadır. Serter ve Yamaner (2017) ile Mallı (2018) spor yapanlar lehine anlamlı farklılık olduğunu belirtirken, Özdemir (2019) anlamlı farklılığın olmadığını yaptıkları çalışmada ifade etmiştir. Farklılıkların oluşma sebeplerinde kişisel motivasyonlar ön plandadır. Aynı zamanda sosyoekonomik düzey de spor yapma sıklığını etkilemektedir. Mallı (2018), spor yapmanın öğrencilerin öznel iyi oluşunu olumlu şekilde etkilediğini belirtmiştir. Sezer (2011) ve Kaplan (2016) yaptıkları farklı çalışmalarda, düzenli olarak spor yapan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin yapmayanlara göre fazla olduğunu bulmuştur. Yaran (2014) ve Doğaner (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, spor yapma ve mutlu hissetme açısından pozitif bir ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Spor yapan öğrenciler

fiziksel açıdan gelişirken sosyalleşme ve özgüven oluşumuna da katkı sağlamaktadır. Bu açıdan spor yapma sıklığı arttıkça öznel iyi oluş düzeyi de artmaktadır.

### 5.12. Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Beslenme Alışkanlığına İlişkin Sonuçları

Lise öğrencilerinde beslenme alışkanlıklarına göre öznel iyi oluş düzeyleri farklılaşmaktadır. Her zaman ve çoğu zaman beslenmesine dikkat eden öğrenciler ile bazen, nadiren dikkat eden ve hiç dikkat etmeyen öğrenciler arasında öznel iyi oluş puanlarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her zaman ile çoğu zaman dikkat eden öğrencilerin anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Düzenli ve dengeli şekilde beslenme fiziksel sağlığı ve genel ruh halini olumlu etkilemektedir. Üner (2023), sağlıklı bir birey olmak için aktif şekilde yaşama, stresi iyi yönetme, düzgün ve yeterli beslenme hedeflerine sahip olunması gerektiğini ifade etmektedir. Bu hedefler bireyin öznel iyi oluş düzeyini artırırken beslenme alışkanlıklarının da süreçte katkısını göstermektedir. Sonuç olarak, sağlıklı yaşam alışkanlıkları öznel iyi oluşu desteklemektedir.

### 5.13. Lise Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçimi ile Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada lise öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi ve öznel iyi oluş düzeyleri ortalamasının üstünde bir değere sahip olduğu görülmüştür. Solak Şimşek (2019), öznel iyi oluşa sahip olmanın sağlık açısından kişiye olumlu katkılarının olduğunu ifade etmektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu ilişki pozitif yönlü ve yüksek düzeydedir. Öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi düzeyi arttıkça öznel iyi oluş düzeyi artmakta; sağlıklı yaşam biçimi düzeyi azaldıkça öznel iyi oluş düzeyi azalmaktadır. Sağlıklı yaşam alışkanlıkları, öğrencilerin öznel iyi oluşlarının artırılmasında etkili olmaktadır.

Öğrencilerde sağlıklı yaşam biçimi ve öznel iyi oluş konularında bilinç oluşturmak adına uzmanlar davet edilerek öğrencilere seminer verilebilir. Bu eğitimler; sağlıklı ve düzenli beslenme, spor yapma alışkanlığı kazanma ve stres yönetimi gibi konular üzerine olmalıdır. Okullarda düzenli ve dengeli beslenme alışkanlığı kazanılması için farkındalık etkinlikleri ve pano çalışmaları yapılabilir. Spor yapma ve fiziksel aktivite adına belirli zamanlarda bazı spor egzersizleri yapılabilir. Okulda bu şekilde eğlenceli ve amaca yönelik bir iklim oluşturulabilir. Sınıf ve yaş seviyelerindeki bireysel farklılık ve ihtiyaçlara göre bir planlama yapılabilir. Öğrencilere sınava yönelik stres ile başa çıkma ve duygu kontrolü gibi konularda okul rehberlik servisi ya da uzmanlar tarafından destekleyici eğitimler verilebilir. Özellikle sağlıklı yaşam biçimi ve öznel iyi oluş düzeyi düşük çıkan okullara yönelik destek hizmeti sunulabilir. Bu çalışmalara sadece öğrenciler değil öğretmen ve veliler de katılarak etki düzeyi artırılabilir. Yapılan araştırma Çorum il merkezindeki resmi liselerde eğitim gören öğrencilerle sınırlıdır. Başka ilde, farklı okul türlerinde ve yaş seviyelerinde tekrar uygulanarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Akgül, F. (2021). Lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doktora tezi). *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Akgündüz, Y. & Bardakoğlu, Ö. (2012). Subjective Well-Being Levels Of Vocational High School Students. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(2): 101-106.
- Aksoy, T., & Uçar, H. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 1(2), 53-67.

- Arıkan, A. (2020). *Sağlık Okuryazarlığı Düzeyinin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Üzerindeki Etkisi: Üniversite Öğrencileri Arasında Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi, 99-100.
- Bayram, E. (2018). *Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Kişiler Arası İlişki Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bilir, N., Güven, R., Özcebe, L. H., Sakallı, M., Kin İşler, A., & Coşar, Ş. (2014). *Sağlıklı yaşam rehberi*. Eftal Matbaacılık.
- Büyükcebeci, A. (2017). *Ergenlerde Sosyal Dışlanma, Yalnızlık ve Okul Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişki: Empatik Eğilimin Aracı Rolü*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakır, G. (2015). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çiçek, E. & Çetinkaya, F. (2017). Seçilmiş İlçe Merkezindeki Lise Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 26(1),29-38.
- Demir Çelebi, Ç. & Sezgin, O. (2015). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları ile Ahlâkî Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 99-146.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (2000). Subjective well being. The science of happiness and proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diri, F. (2024). *Lise öğrencilerinin çevre bilinç düzeyleri ile iyi oluş halleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi).
- Doğan, Ş. A. (2012). *Epilepsi tanısı alan adölesanların sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Doğaner, S. (2017). *Düzenli egzersiz programının bireylerin stres, mutluluk ve serbest zaman doyum düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2010). Global recommendations on physical activityfor health. [http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979_eng.pdf). 10.10.2024
- Er Dost, M. T. (2005). Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103-111.
- Ertop, N. G., Yılmaz, A., & Erdem, Y. (2012). Üniversite öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimleri. *Karadeniz Üniversitesi Tıp Fak Dergisi*, 14 (2), 1-7.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (4), 975-989.
- Eryılmaz, A. & Ercan, L. (2011). Öznel İyi Oluşun Cinsiyet, Yaş Grupları ve Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 139-151.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (Third Ed.)*. London: SAGE
- Gencer, N. (2018). Öznel İyi Oluş: Genel Bir Bakış. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (3), 2621-2638.
- Gochman, D. S. (1988). Health behavior: Plural perspectives. In *Health behavior: Emerging research perspectives* (pp. 3-17). Boston, MA: Springer US.
- Güney, M. A. (2017). *Ergenlerde Duygusal Özerklik, Sosyal Destek ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hamurcu, H. (2011). *Ergenlerin Yetkinlik İnançları ve Psikolojik İyi Oluşlarını Yordamada Psikolojik İhtiyaçlar*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kağan, M. & Atalay, M. (2018). Lise Öğrencilerinin Mizah Kullanım Durumları ile Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5 (29), 3957-3965.
- Kaplan, K. (2016). Serbest zaman egzersiz katılımı, öznel iyi oluş öz-yeterlik: lise öğrencileri üzerinde bir inceleme. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Karaarslan, A. & Çelebioğlu, B. (2018). Lise öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının incelenmesi: Okul türü ve cinsiyet açısından farklılıklar. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1141-1152.
- Karaca, T. ve Özkan, S. A. (2016). Örneklemi hemşirelik öğrencileri ve hemşirelerin oluşturduğu sağlıklı yaşam biçimi davranışları ölçeği kullanılarak yapılan çalışmaların incelenmesi: bir literatür çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(2):3588-3601.
- Karadamar, M., Yiğit, R., & Sungur, M.A. (2014). Ergenlerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3):131-139.
- Karagözoğlu, M. (2021). *Adolesanlarda sağlık okuryazarlığı ile sağlıklı yaşam biçimi davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bezmialem Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (28. Basım). Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Kartal, M. A. (2013). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Öznel İyi Oluş ve İletişim Beceri Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kasapoğlu, E. S. (2015). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Kasapoğlu, F. & Kış, A. (2016). Öznel İyi Oluşun Cinsiyet Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 770-782.
- Kefeli, B. (2010). *Samsun İl Merkezindeki Lise Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarının Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Korkut, F. (2004). *İyilik Hali Çalışma Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kudubeş, A. A. & Bektaş, M. (2020). Original article: Psychometric properties of the Turkish version of the healthy lifestyle belief scale for adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 53, 57-63. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.02.006>

Mallı, A. Y. (2018). Ortaöğretim kurumlarında okul spor yarışmalarına katılan ve katılmayan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Melnyk, B. M., Kelly, S. A., Jacobson, D. L., & O'Haver, J. A. (2011). Correlates among healthy lifestyle cognitive beliefs, healthy lifestyle choices, social support, and healthy behaviors in adolescents: implications for behavioral change strategies and future research. *Journal of Pediatric Health Care*, 25(4), 216-223.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Okul sağlığı hizmetleri*. <https://okulsagligi.meb.gov.tr/www/okul-sagligi-hizmetleri/icerik/29>

Nigar, F. (2014). Ortaokul öğrencileri ile yatılı bölge ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş ve temel psikolojik ihtiyaçlar düzeyinin karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Özdemir, B. C. (2019). Lise öğrencilerinin fiziksel aktivite ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Savucu, Y. (2020). Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 34-43.

Serter, G. Ö. & Yamaner, E. (2017). Pozitif psikoloji bağlamında öznel iyi oluş ve spor ilişkisi: ergenler üzerine bir araştırma. *Sobider Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(15), 413-420.

Sezer, F. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 74-85.

Solak Şimşek, N. (2019). Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ve öz şefkat arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tabachnick, B.G. & Fidell L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson.

Tonga, Z. ve Halisdemir, D. (2017). Ergen Öznel İyi Oluşu ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4(12), 1214-21.

Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 132-143.

**Üner, G.** (2023). *Adölesan bireylerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Bayburt ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı.

Yaldız, T. (2021). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yaran, M. (2014). *Spor yapan ve yapmayan Üniversite öğrencilerinde uyku ve yaşam kalitesinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

**Makale Geliş Tarihi**

24.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA SOSYAL BECERİLERİN GELİŞTİRİLMESİNDE SOSYAL ÖYKÜLERİN ROLÜ****THE ROLE OF SOCIAL STORIES IN DEVELOPING SOCIAL SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER****Serkan NACAĞ<sup>1</sup>, Fatma Ebru İKİZ**

<sup>1</sup>Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, [0009-0008-9464-2747](tel:0009-0008-9464-2747)

<sup>2</sup>Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, [0000-0003 4381-1658](tel:0000-0003-4381-1658)

**Özet**

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireylerin sosyal etkileşim, iletişim ve davranışlarını etkileyen nörogelişimsel bir durumdur. OSB'li bireylerin sosyal becerileri geliştirme konusunda yaşadıkları zorluklar, bu bireylerin toplum içinde daha bağımsız ve etkin bir şekilde yaşamalarını zorlaştırmaktadır. Sosyal becerilerin, çocukların sosyal etkileşimlerde bulunmalarını, toplumsal normları öğrenmelerini ve çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağlamada kritik bir rol oynadığı bilinmektedir. Bu bağlamda, sosyal beceri öğretimi, otizmlili bireyler için önemli bir eğitim stratejisi olarak öne çıkmaktadır. Araştırmada sosyal öykülerin, bireylerin sosyal becerilerinin gelişmesine ve toplumsal uyumlarını artırmaya nasıl yardımcı olduğu, öykülerin çeşitli sosyal etkileşimlerde ve sosyal ortamlarda nasıl kullanılabilceği detaylandırılacaktır. Ayrıca, sosyal öyküler ile yapılan araştırmaların bulguları doğrultusunda, bu yöntemin etkinliğine ilişkin önemli gözlemler ve sonuçlar sunulacaktır.

Bu çalışmanın amacı, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı almış bireyler için etkili bir eğitim aracı olan sosyal öykülerin kullanımını incelemektir. Çalışma, sosyal öykülerin sosyal beceri öğretimindeki etkinliğine dair literatür taramaları ve araştırmaların bulguları doğrultusunda öğretmenler, terapistler ve aileler için önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Son olarak, sosyal öykülerin sınırlılıkları üzerinde de durulacak ve bu sınırlamaları aşabilmek için önerilen stratejiler sunulacaktır. Bu sayede, sosyal öykülerin otizmlili çocukların eğitim süreçlerine nasıl entegre edilebileceği ve bu yöntemin öğrenme süreçlerine katkısı ele alınacaktır. Bu çalışmanın diğer bir amacı ise sosyal öykülerin sınırlılıklarını ortaya koyarak, bu sınırlamaları aşmak için geliştirilebilecek stratejiler üzerinde durmaktır. Özellikle, sosyal öykülerin farklı bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına ve gelişimsel seviyelerine göre uyarlanmasının gerekliliği vurgulanacak ve bu süreçte karşılaşılan zorluklar ele alınacaktır.

Sonuç olarak, bu çalışma, otizmlili bireylerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde sosyal öykülerin rolünü kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamakta olup, uygulayıcılar ve araştırmacılar için sosyal öykülerin öğretim süreçlerine nasıl daha etkili bir şekilde entegre edilebileceği hakkında bilgiler sağlamayı hedeflemektedir. Bu araştırma ve daha önce

yapılan diğer çalışmalar, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı almış çocukların sosyal becerilerini sosyal öyküler gibi öğretim uygulamalarıyla geliştirebileceklerini ortaya koymuştur.

**Anahtar kelimeler:** Otizm spektrum bozukluğu, sosyal beceri öğretimi, sosyal öykü

### Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental condition that affects individuals' social interactions, communication, and behaviors. The difficulties experienced by individuals with ASD in developing social skills make it difficult for these individuals to live more independently and effectively in society. It is known that social skills play a critical role in ensuring that children engage in social interactions, learn social norms, and establish healthy relationships with their environment. In this context, social skills teaching stands out as an important educational strategy for individuals with autism. The study will detail how social stories help individuals develop their social skills and increase their social adaptation, and how stories can be used in various social interactions and social environments. In addition, important observations and results regarding the effectiveness of this method will be presented in line with the findings of research conducted with social stories.

The purpose of this study is to examine the use of social stories, which are an effective educational tool for individuals diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study aims to provide literature reviews on the effectiveness of social stories in teaching social skills and to make recommendations for teachers, therapists, and families in line with the findings of the research. Finally, the limitations of social stories will be emphasized and strategies suggested to overcome these limitations will be presented. In this way, how social stories can be integrated into the educational processes of children with autism and the contribution of this method to the learning processes will be discussed. Another aim of this study is to reveal the limitations of social stories and to focus on strategies that can be developed to overcome these limitations. In particular, the necessity of adapting social stories to the learning needs and developmental levels of different individuals will be emphasized and the difficulties encountered in this process will be discussed.

In conclusion, this study aims to comprehensively examine the role of social stories in the development of social skills of individuals with autism and to provide information for practitioners and researchers on how social stories can be integrated into teaching processes more effectively. This research and other previous studies have shown that children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) can develop their social skills with teaching practices such as social stories.

**Keywords:** Autism spectrum disorder, social skills teaching, social story

## 1. GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim, iletişim ve davranış alanlarında belirgin farklılıklarla seyreden, yaşam boyu devam eden nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). Genellikle yaşamın ilk üç yılında belirtilerini gösteren OSB, bireylerin çevreleriyle sağlıklı ve işlevsel ilişkiler kurmalarını zorlaştırmakta, sosyal etkileşim becerilerinde, iletişimde ve esnek davranış repertuarında sınırlılıklara neden olmaktadır (Lord et al., 2018). Bu durum yalnızca bireyin gelişimsel

sürecini değil, aynı zamanda ailesinin, eğitimcilerinin ve toplumsal çevresinin de yaşam kalitesini doğrudan etkilemektedir.

Son yıllarda OSB tanısı alan bireylerin sayısında kayda değer bir artış yaşanmakta ve bu artış, özel eğitim alanında nitelikli müdahale yöntemlerine olan gereksinimi daha da önemli hâle getirmektedir (Baio et al., 2018). Otizmlili bireylerin sosyal becerilerinin desteklenmesi; bağımsız yaşam becerileri, toplumsal katılım ve akademik başarı açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde sağlanan nitelikli müdahaleler, bireyin gelişim potansiyelini en üst düzeye çıkarmada belirleyici bir rol oynamaktadır (National Research Council, 2001).

Özellikle okul öncesi dönemde uygulanan erken özel eğitim programları ve kaynaştırma uygulamaları, otizmlili çocukların sosyal ortamlara uyum sağlamalarında etkili olabilmektedir (Malloy & McMurray, 1996). Ancak bu süreçte kullanılan yöntemlerin bilimsel temellere dayanması ve bireyin gereksinimlerine uygun şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Literatürde bu amaçla geliştirilen çeşitli öğretim yöntemleri mevcuttur. Uygulamalı Davranış Analizi (UDA), Ayrık Deneme Öğretimi (DTT), sosyal hikâyeler, rol oynama, model olma ve görsel destekli uygulamalar gibi yöntemler, sosyal beceri öğretiminde etkinliği kanıtlanmış başlıca teknikler arasında yer almaktadır (Baer, Wolf & Risley, 1968; Gray & Garand, 1993; McClannahan & Krantz, 1999).

Sosyal becerilerin yetersizliği, otizmlili çocukların akran ilişkilerinde dışlanmalarına, okul ortamında izolasyon yaşamalarına ve kendilerine olan güvenlerinin azalmasına yol açabilmektedir (Girli, 2004). Bu bağlamda, sosyal becerilerin öğretimi yalnızca bireyin sosyal yaşamını değil, aynı zamanda duygusal ve akademik gelişimini de doğrudan etkilemektedir. Etkili bir sosyal beceri eğitimi, yalnızca bireyin topluma entegrasyonunu kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda bireyin kendilik algısını ve yaşam doyumunu da artırmaktadır (Bellini et al., 2007).

Bu çalışmada, otizmlili çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik erken çocukluk döneminde uygulanan müdahale yöntemleri ve sosyal beceri öğretim stratejileri ele alınacaktır. Ayrıca, bu yöntemlerin kaynaştırma ortamlarında sağladığı katkılar, bireysel gelişim üzerindeki etkileri ve uygulamada karşılaşılan güçlükler de değerlendirilerek, bilimsel temelli öneriler sunulacaktır.

### 1.1. Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de son yıllarda giderek artan bir yaygınlık göstermektedir. Her ne kadar "otizm" terimi uzun süredir kullanımda olsa da, günümüzde bu terim sıklıkla Otizm Spektrum Bozukluğu (ASD) kavramı ile birlikte anılmaktadır. OSB, bireyin sosyal etkileşim, iletişim ve davranış alanlarında sınırlılık yaşamasına neden olan, nörogelişimsel temelli bir bozukluktur. Bu bozukluk, yaygın gelişimsel bozukluklar kategorisinde yer almakta ve bireyin yaşam kalitesini çeşitli yönlerden etkileyebilecek düzeyde ciddi sonuçlar doğurabilmektedir (Kırcaali-İftar, 2007).

Otizmin tanılanmasında kullanılan ölçütler, Dünya Sağlık Örgütü tarafından ICD-10 sınıflandırmasında, Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından ise DSM-IV ve güncellenmiş haliyle DSM-5 sınıflandırmalarında detaylı biçimde tanımlanmıştır. OSB, zihinsel yetersizlik ve özel gelişimsel bozukluklar arasında yer almakta olup; tanı sürecinde çeşitli tarama ve değerlendirme araçları, örneğin M-CHAT, yaygın olarak kullanılmaktadır. OSB’li bireyler; bilişsel, motor, dil ve iletişim becerilerinde olduğu kadar, sosyal becerilerde de belirgin yetersizlikler gösterebilmektedirler. Sosyal beceriler, bireyin diğer insanlarla anlamlı ilişkiler kurmasına, sosyal etkileşimi başlatmasına ve sürdürmesine olanak tanıyan

kritik becerilerdir. McFall'a (1982) göre bu beceriler, bireyin toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi açısından temel davranış repertuarının bir parçası olarak değerlendirilmelidir (Çifci & Sucuoğlu, 2003).

OSB'li çocukların sosyal becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklar, onların günlük yaşamda karşılaştıkları zorlukların başlıca kaynaklarından. Göz teması kurmaktan kaçınma, iletişim sırasında yüzüne bakmama, temel selamlaşma ifadelerini kullanmama gibi davranışlar bu çocuklarda sıkça görülmektedir. OSB'li çocuklar, diğer bireylerle etkileşim başlatmak isteyebilseler de bu etkileşimi sürdürmekte zorlanabilir, başkalarının ilgisine karşı sınırlı tepki gösterebilir veya fiziksel temastan kaçınabilirler. Bu durum, akran ilişkilerinde dışlanma, sosyal izolasyon ve oyun gibi temel sosyal etkileşimlere katılımı yetersizlik gibi sorunlara yol açmaktadır (Girli, 2004; Kırcaali-İftar, 2007). Otizmli çocukların eğitiminde temel hedef, sosyal etkileşim ve iletişim gibi gelişim alanlarında görülen yetersizliklerin azaltılması ve bu alanlarda işlevsel becerilerin kazandırılmasıdır. Etkili bir eğitim süreci sayesinde, bireylerin çevreleriyle sağlıklı bağlar kurmaları, toplumla etkileşimlerini sürdürebilmeleri ve kendilerini sosyal yapının bir parçası olarak hissedebilmeleri mümkün hale gelebilir (Kırcaali-İftar, 2007).

Otizmli bireyler için geliştirilen erken müdahale programlarının önemi, ilk olarak 1960'lı yıllarda yapılan uygulamalı araştırmalarla anlaşılmaya başlanmıştır. Schopler ve Reichler (1972) tarafından geliştirilen ilk programlardan biri, öfke nöbetleri gibi problem davranışları azaltma, iletişim becerilerini geliştirme ve sosyal ilişkileri destekleme hedefiyle yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımlar, çocuğun doğal yaşam ortamında sürdürülmüş ve öğretmen-aile iş birliği temelinde uygulanmıştır (Mesibov, Shea & Schopler, 2005). Yine Lovaas (1987) tarafından yürütülen çalışmalar, bire bir yoğun öğretim yöntemlerinin çocuklarda önemli gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur. Bu tür programlar, haftada en az 20 saatlik yoğun ve sistematik eğitim içermektedir.

Türkiye'de ise 1999 yılında başlatılan Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri (OÇEM) projesi, 3-15 yaş arası otizmli bireylere uygun ortam ve programlarla eğitim hizmeti sunmayı amaçlamaktadır. OÇEM'ler bağımlı ve bağımsız olmak üzere iki şekilde yapılandırılmıştır. Bağımsız OÇEM'ler yalnızca otizmli çocuklara hizmet veren özel kurumlar iken, bağımlı OÇEM'ler ilkokul bünyesinde açılarak 3-9 yaş grubu çocuklara eğitim sunmaktadır. OÇEM'e devam etmeyen çocuklar, Rehberlik Araştırma Merkezleri'nin yönlendirmesiyle kaynaştırma eğitimi kapsamında normal sınıflarda eğitim alabilmektedirler (Batu & Kırcaali-İftar, 2005). Bu bağlamda, otizmli çocukların topluma entegrasyonunun sağlanabilmesi, sosyal becerilerinin erken dönemde desteklenmesi ve uygun eğitim ortamlarında yapılandırılmış müdahale yöntemlerinin uygulanması ile mümkündür. Bu çalışmanın problem durumu, otizmli çocukların sosyal beceri alanında yaşadığı yetersizliklerin, onların sosyal yaşama katılımını nasıl sınırladığı ve bu sınırlılıkların giderilmesine yönelik hangi etkili öğretim yöntemlerinin kullanılabileceği üzerine odaklanmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı almış çocuklara yönelik sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğini belirlemektir. Bu doğrultuda, sosyal öykülerin, otizmli çocukların kendilerini tanıtmaya, başkalarından yardım veya bilgi isteme ve devam eden etkinliklere katılım sağlama gibi temel sosyal becerileri kazanma süreçlerindeki rolü incelenmiştir. Araştırma, söz konusu sosyal becerilerin kazandırılması ve bu becerilerin kalıcılığının değerlendirilmesi açısından sosyal öykülerin öğretimsel gücünü ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu amaca ulaşmak üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Otizimli bir bireye sosyal beceri öğretiminde sosyal öyküler etkilimidir?
- Sosyal beceri öğretiminin yapılması, otizimli bireylere yardımcı olunması ya da yeteneklerinin kazandırılmasında ve bu yeteneklerin sürdürülmesinde etkili midir?
- Sosyal beceri öğretimi yöntemiyle gerçekleştirilen sosyal öykülerin, otizimli bireylere yönelik sosyal beceri öğretiminde etkinliğe katılma becerilerinin kazandırılmasında ve bu becerilerin kalıcılığında etkili midir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde, bireylerin topluma uyum sağlamak ve aktif üyeler haline gelmek için çeşitli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Özellikle öğretmen olmak isteyen bireyler için farklı deneyimlere maruz kalmak ve çeşitli insanlarla etkileşimde bulunmak önemlidir. Sosyal becerilere sahip olmak, tatmin edici bir sosyal yaşam için gereklidir ve bu becerilerin farklı bağlamlarda nasıl uygulanacağını bilmesi önemlidir. Sosyal becerilerin öğretimi, bireylere sosyal durumları yönlendirmek için gerekli araçları sağlar. Ayrıca, sosyal becerilere sahip olan bireylerin iş bulma, işte kalma ve diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurma konularında daha başarılı oldukları belirtilmektedir.

Bu araştırma, otizimli bireylerde sosyal beceri öğretimini inceleyerek alana önemli bir katkı sağlamaktadır. Araştırma, sosyal becerilerin öğretilmesinde sosyal hikayelerin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, otizm ve spektrum bozukluğu olan çocuklara odaklanarak yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, sosyal beceri öğretiminin kullanılabilirliği ve öğretimi için eğitim programlarının varlığının önemini vurgulamaktadır. Sosyal beceri öğretimi, otizimli çocukların becerilerini geliştirmekte önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmanın sonuçları, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere rehberlik ederek sosyal öykü yöntemiyle sosyal becerilerin öğretilebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, bu araştırmanın önemi büyüktür.

### 1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

Bu sistematik derleme araştırması, aşağıdaki varsayımlar temel alınarak yapılmıştır:

- Araştırma, otizimli bireylerin sosyal beceri öğretimine yönelik yapılan önceki çalışmaları doğru ve kapsamlı şekilde yansıtmaktadır.
- Araştırmada kullanılan anahtar kelimeler ve tarama kriterleri, otizimli bireylere yönelik sosyal beceri öğretimi ile ilgili tüm önemli çalışmaları kapsayacak şekilde belirlenmiştir.
- Çalışmaların seçimi ve analizi, metodolojik kalitelerine göre objektif bir şekilde yapılmıştır.
- Sosyal beceri öğretiminin etkinliği üzerine yapılan önceki araştırmaların sonuçları, otizimli bireyler için kalıcı beceri kazanımı ve davranış değişikliği sağlama konusunda geçerli verilere dayanmaktadır.
- Araştırma süreci sırasında yer alan çalışmalar, otizimli bireylerin sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli öğretim tekniklerini kullanmış ve bu tekniklerin etkinliği sistematik bir şekilde karşılaştırılabilir durumdadır.

Bu varsayımlar, sistematik derlemenin sağlam bir temele dayanmasını ve otizimli bireyler için sosyal beceri öğretimi konusunda güvenilir, geçerli ve genellenebilir sonuçlar sunmasını amaçlamaktadır.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğini incelemekle sınırlıdır. Çalışma, yalnızca otizmlili bireylerde sosyal öykü uygulamalarını ele alan ve 1986–2022 yılları arasında yayımlanmış akademik çalışmalarla sınırlıdır. Sosyal öykülerin etkisini değerlendiren bu çalışma, bir literatür taraması niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki sınırlılıklar dikkate alınmıştır:

- **Araştırmanın Konusal Sınırlılığı:** Bu çalışma, yalnızca sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkililiği üzerine yapılan çalışmalarla sınırlıdır. Diğer öğretim yöntemleri veya stratejileri, sosyal beceri öğretiminin farklı yönleri ve otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için kullanılan diğer eğitim yaklaşımları bu araştırmanın kapsamına dâhil edilmemiştir.
- **Kaynakların Seçimi ve Erişilebilirliği:** Araştırmada, yalnızca Google Akademik veri tabanında yer alan ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar taranmıştır. Google Akademik dışındaki veri tabanları (örneğin, PubMed, PsycINFO, ERIC vb.) ve diğer araştırma kaynakları göz önünde bulundurulmamıştır.
- **Çalışmaların Zaman Dönemi ve Erişim Kısıtlamaları:** Araştırma, yalnızca mevcut veritabanlarında yer alan ve erişilebilen çalışmalarla sınırlıdır. Bu sınırlama, bazı eski veya yeni çalışmaların kapsam dışında kalmasına neden olmuştur. Ayrıca, belirli bir zaman diliminde tarama yapılmış olması, literatürdeki yeni gelişmelerin ve güncel çalışmaları içermemiş olabileceği anlamına gelmektedir.
- **Dil Kısıtlaması:** Araştırma sürecinde yalnızca Türkçe ve İngilizce dillerindeki akademik çalışmalara erişim sağlanabilmiştir. Diğer dillerde yazılmış olan çalışmalara yer verilememiştir, bu da literatür taramasının dilsel sınırlarını belirlemiştir.
- **Çalışmaların Çeşitliliği ve Metodolojik Farklılıklar:** İncelenen çalışmalar arasında metodolojik çeşitlilik söz konusudur.

## 2. KURUMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Otizm ve Spektrum Bozukluğu

Dünya Sağlık Örgütü (WHO), otizmi ICD-10'da tanımlamış ve Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) de DSM-IV'ü kullanarak bu tanıyı onaylamıştır. Otizm, yaygın gelişimsel bozukluklar, zihinsel engellilik ve özel gelişimsel bozukluklar arasında yer alan bir nörogelişimsel bozukluktur. Otizm tanısı koyarken, DSM-IV ve ICD-10 kriterleri referans alınırken, otizm tarama testleri arasında M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers) gibi araçlar da kullanılmaktadır. Bu testler, otizmin erken yaşlarda tespiti ve erken müdahale için önemlidir. Otizmlili bireyler, bilişsel, motor, dil, iletişim ve duygusal becerilerinde genellikle farklılıklar gösterirler. Bu bireylerde sosyal becerilerde de belirgin farklılıklar olabilir ve bu beceriler, sosyal etkileşimlerin başlatılması ve sürdürülmesine yardımcı olan becerilerden oluşur. McFall'a (1982) göre, sosyal beceriler, bireyin toplumsal sorumluluklarını yerine getirebilmesi amacıyla sergilediği davranışlardan oluşur.

Otizmlili bireylerin sosyal becerilerindeki eksiklikler, onların diğer bireylerle sağlıklı ilişkiler kurmalarını ve toplumsal bağlarını geliştirmelerini zorlaştırabilir (Çifci ve Sucuoğlu, 2003). Otizm, genellikle yaşamın ilk 3 yılı içinde ortaya çıkan gelişimsel bir engeldir. Otizm, tıbbi olarak Yaygın Gelişimsel Bozukluk (YGB) olarak sınıflandırılan bir dizi engel için yaygın olarak kullanılan bir terimdir. otizm tanısı, bireyin iletişim ve sosyal davranışlarının spektrumu ile tanımlanır. Teşhis, genellikle bir psikolog veya nöro gelişimsel bir çocuk doktoru olan teşhis uzmanı tarafından çocuğun davranışlarının gözlemlenmesine dayanır.

Otizmin başlıca davranış belirtileri arasında fiziksel, sosyal ve dil becerilerindeki bozukluklar, karşılıklı sözlü ve sözsüz iletişimdeki eksiklikler, insanlar, nesnelere ve olaylarla anormal ilişki kurma biçimleri ve duylara anormal tepkiler yer alır (Gerlach, 1997). Otizm her 10.000 doğumdan on beşinde görülür ve erkeklerde kızlardan dört kat daha yaygındır (Gelach, 1997).

Otistik bozukluk kriterleri Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nın (DSM-IV, 1994) dördüncü baskısında belirtilmiştir. Otizm tanısı konan çocuklar hiperaktivite, dürtüsellik, saldırganlık, kendine zarar verme davranışları, öfke nöbetleri, tuvalet eğitimi zorlukları ve muhtemelen depresyon gibi çeşitli davranışsal belirtiler sergileyebilir (Allen, 1988). Duyusal uyarıları garip şekillerde kabul edebilir ve alışılmadık yeme ve uyku alışkanlıkları sergileyebilirler. Bazı otistik bireyler kontrol edilemeyen davranışlar sergiler. İşlevlerinde basmakalıp ve tekrarlayan davranışlarda bulunabilirler. Uygun sosyal becerilerin geliştirilmesi otizmliler için bir endişe kaynağıdır sosyal ve davranışsal eksiklikler yaşayan kişilerdir. Uygun ön koşullar ve planlı müdahale programları sağlandığında davranışlarında ve sosyal becerilerinde iyileşme gösterebilirler (Swaggers, Gagnon, Bock, Earles, Quinn, Myles ve Simpson, 1995). Otizmliler için herhangi bir sosyal programın amacı, entegre ortamlarda yaşam kalitelerini artırarak bir fark yaratmaktır (Gonzalez, 1997). Profesyonellerin, sosyal beceriler gibi karmaşık bir davranışı artırmak için otizmliler için bu beceriyi öğrenmek ve gerçekleştirmek için motive edilmesi gerektiğini anlaması önemlidir.

Leo Kanner M. D. (1943) otizm olarak adlandırdığı durumu tanımlayan ilk makaleyi yayınlamıştır. Bu vaka çalışmasında, dikkatine sunulan ilk 11 otizm vakası arasındaki ortak noktaları tartışmıştır. Her çocuk John's Hopkins Üniversitesi'ndeki Kanner'e bir aile hekimi, ebeveyn ya da eğitmen tarafından yönlendirilmiştir. Kanner, her bir çocuğun geçmişini ve gözlemlediği davranışlarını anlatmıştır. Birçok gözlem sonucunda Kanner, bu bireylerin ne zihinsel engelli ne de daha önce başkalarının nitelendirdiği gibi şizofren olduklarını tahmin etti. Kanner otizmi, kişinin bilişsel yeteneklerini maskeleyen duygusal bir bozukluk olarak tanımlamıştır. Her bir vakada otizmin üç belirleyici özelliğine dikkat çekmiştir: stereotipik davranışlar, sosyal etkileşim eksikliği ve iletişim kurma becerisindeki eksiklikler. Geçtiğimiz 60 yıl boyunca bu kriterler otizmi teşhis etmek için kullanılmaya devam etmiştir. Bu durum bugün bile DSM-IV-TR'de geçerliliğini korumaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2000).

Günümüzde otizmin yaklaşık olarak 500 ila 1000 canlı doğumda bir görüldüğü düşünülmektedir (Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü, 2004). Otizmin artmakta olduğu göz önüne alındığında, bu çocukların farklı ihtiyaçlarını karşılayacak müdahalelere duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Otizmin çeşitlilik gösteren doğası nedeniyle, mevcut yaklaşımların çoğu tek vaka tasarımları kullanılarak incelenmiştir. Wolery ve Dunlap (2001), "bu tasarımların, bağımsız değişkenlerin (müdahalelerin) zaman içinde uygulanabildiği, bireysel farklılıkların önemli bir husus olabileceği ve gruplar arasında karşılaştırma yapmak için çok az sayıda katılımcının bulunduğu durumlarda müdahalelerin değerlendirilmesi için ideal olduğunu" belirtmiştir. Tek vaka tasarımı bireysel bazda kullanılır; bu nedenle bir çalışmada toplanan bilgiler gruba genellenemez. Bununla birlikte, otizmlilerle kullanılan müdahaleler bilimsel, kanıta dayalı uygulamalar olarak kabul edilmemiştir. Odom, Brown, Frey, Karasu, Smith-Canter ve Strain (2003) tek denekli tasarım araştırmalarının bir meta analizini yapmıştır. Araştırmacılar, kanıta dayalı uygulamaları kullanmaya yönelik bir hareket olduğunu belirtmişlerdir (Shavelson ve Towne, 2002; aktaran Odom, vd., 2003).

Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için yaygın olarak kullanılan müdahaleler arasında uygulamalı davranış analizi, sözel davranış, resimli değişim iletişim sistemi (PECS), ayrıık

deneme, Otistik ve İlgili İletişim Engelli Çocukların Tedavi ve Eğitimi (TEACCH), ilişki geliştirme müdahalesi (RDI) ve zemin zamanı yer almaktadır. Uygulamalı davranış analizi, sözel davranış ve ayırık deneme müdahaleleri doğası gereği davranışsaldır. Bu müdahaleler, pekiştireç kullanımı yoluyla yeni davranışlar öğretmek veya mevcut davranışları değiştirmek için kullanılır. Uygulamalı davranış analizi öğrenme teorisine dayanır (Miller, 2002).

TEACCH, bireyin güçlü yönlerine ve ilgi alanlarına odaklanır ve bu güçlü yönler üzerine inşa ederek bireyi geliştirir (Van Bourgondien, Reichle ve Schopler 2003). Zemin zamanı ve RDI, ilişki kurmaya dayalı müdahalelerdir. Zemin zamanında otizmlili birey etkileşime öncülük ederken yetişkin de bireyin yaptığı şeye katılır (Stacey, 2003). Bireyin davranışına katılarak çocuğun kendi dünyasından çekilebileceği varsayılır. RDI ayrıca otizm spektrum bozukluğu olan bireylerdeki sosyal eksikliklere de odaklanmaktadır. Dr. Gutstein, tipik ilişki gelişimi ve otizmlili bireylerin ilişki gelişimini araştırmış ve meslektaşlarıyla birlikte otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde altı temel eksiklik tespit etmiştir.

Bu eksiklikler şunlardır:

- **Duygusal Referanslama:** Başkalarının öznel deneyimlerinden öğrenmek için duygusal bir geri bildirim sistemi kullanma becerisi (Relationship Development Intervention, 2005).
- **Sosyal Koordinasyon:** İş birliği ve duygu alışverişini içeren spontane ilişkilere katılmak için kişinin davranışlarını gözlemlenme ve sürekli olarak düzenleme becerisi (Relationship Development Intervention, 2005).
- **Açıklayıcı Dil:** Merakı ifade etmek, başkalarını etkileşime davet etmek, algıları ve duyguları paylaşmak ve eylemlerinizi başkalarıyla koordine etmek için dili ve sözsüz iletişimi kullanma becerisi (Relationship Development Intervention, 2005).
- **Esnek Düşünme:** Değişen koşullara göre hızla uyum sağlama, stratejileri değiştirme ve planları değiştirme becerisi (Relationship Development Intervention, 2005).
- **İlişkisel Bilgi İşleme:** Daha geniş bir bağlama dayalı olarak anlam elde etme becerisi. "Doğru ve yanlış" çözümleri olmayan problemleri çözme (Relationship Development Intervention, 2005).
- **Öngörü:** Geçmiş deneyimler üzerinde düşünme ve gelecekteki olası senaryoları verimli bir şekilde tahmin etme yeteneği (Relationship Development Intervention, 2005). Dr. Gutstein, otizmlili bireylerin bu becerileri geliştirmelerine ve inşa etmelerine yardımcı olmak için bir müdahale oluşturmuştur (Relationship Development Intervention, 2005).

## 2.2. Sosyal Öyküler ve Önemi

1991 yılında Carol Gray, bir öğrenciyle yaşadığı zorluklar sonucunda sosyal öykülerin etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermiştir. Bu öyküler, sosyal beceri eksikliği olan bireylere sosyal durumları açıklamak, sosyal becerileri öğretmek ve uygun tepki verme konusunda rehberlik etmek için yazılır (Gray, 1994). Sosyal öyküler, otizm spektrum bozukluğu (OSB) gibi sosyal etkileşimde zorluk yaşayan bireylerin, günlük yaşamlarında karşılaştıkları sosyal durumları daha iyi anlamalarına ve bu durumlara uygun tepki vermelerine yardımcı olmak amacıyla oluşturulmuştur. Carol Gray'in geliştirdiği bu yöntem, sosyal beceri öğretiminde yaygın bir araç haline gelmiş ve birçok araştırma bu yöntemin otizmlili bireylerin sosyal becerilerini geliştirmedeki etkinliğini

ortaya koymuştur (Gray, 1994).

Sosyal öyküler belirli bir formatta, düzenli bir şekilde yazılır ve beceriyi, olayı veya durumu nesnel bir şekilde tanımlar. Gray ve Garand'a göre, sosyal öyküler özellikle otizm spektrum bozukluğu olan bireylere rutinleri öğretmek, değişikliklere uyum sağlamak, başkalarının davranışlarını anlamak, yeni beceriler öğretmek ve özel olayları açıklamak gibi farklı amaçlarla kullanılabilir. Sosyal öyküler, öğrencilerin başarılarını fark etmelerine yardımcı olmak için de kullanılabilir. (Feinberg, 2001).

Sosyal öyküler, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerin sosyal durumları anlamalarına ve bu durumların üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için kullanılan bir araçtır. Bu hikayeler, belirli bir formatta oluşturulur ve ele alınan beceri, olay veya durumun nesnel bir tanımını sağlar. Sosyal becerileri öğretmek, rutinleri açıklamak, değişime uyumu kolaylaştırmak ve yeni akademik veya sosyal becerileri öğretmek için kullanılabilirler (Gray ve Garand, 1993). Sosyal hikayeler, etkilidir çünkü uygun sosyal davranışla ilgili mesajı kişiselleştirir ve farklı durumlarda nasıl davranılacağı konusunda rehberlik sağlar. Ayrıca sosyal farkındalığın artmasına ve sosyal algıdaki eksikliklerin tespit edilmesine yardımcı olurlar (Quirnbach, 2006).

OSB'li bireyler görsel ipuçlarına karşı hassastır ve sosyal etkileşim için adım adım sosyal bilgiye ihtiyaç duyarlar, bu nedenle sosyal hikayeler onlara yardımcı olabilirler. Sosyal hikayeler, ebeveynler, öğretmenler, terapistler ve hatta kardeşler veya akranlar tarafından yazılabilir. Sosyal öykülerin etkinliğini artırmak için bilgisayar destekli teknolojiler, video modelleme ve müzik gibi farklı ortamlar kullanılabilir. Sosyal hikayeler eğitim ortamlarının yanı sıra ev ortamında da uygulanabilir ve bu nedenle OSB'li bireyler için çok yönlü bir müdahale yaklaşımıdır. Çeşitli çalışmalar, sosyal hikayelerin OSB'li bireylerin sosyal becerilerini iyileştirmekte ve problem davranışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir (Brownell, 2002).

Sosyal hikayeler, ebeveynler, öğretmenler, terapistler ve hatta kardeşler veya akranlar tarafından yazılabilir. Sosyal öykülerin etkinliğini artırmak için bilgisayar destekli teknolojiler, video modelleme ve müzik gibi farklı ortamlar kullanılabilir. Sosyal hikayeler eğitim ortamlarının yanı sıra ev ortamında da uygulanabilir ve bu nedenle OSB'li bireyler için çok yönlü bir müdahale yaklaşımıdır. Çeşitli çalışmalar, sosyal hikayelerin OSB'li bireylerin sosyal becerilerini iyileştirmekte ve problem davranışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir (Brownell, 2002).

### 2.2.1. Sosyal Öykülerin Yararları ve Sınırlılıkları

Sosyal hikayeler, görsel uyarıların dahil edilmesi ve her öğrencinin bireysel özelliklerinin ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gibi çeşitli faydalar sunar. Birden fazla kez yazılabilir ve akademik, sosyal, uyumsal becerileri ve davranışları öğretmek için etkili bir şekilde kullanılabilirler. Ayrıca, tek bir sosyal öykü birden fazla beceriyi öğretebilir. Sosyal öyküler hem genel hem de özel eğitim uzmanlarının yanı sıra ebeveynler, kardeşler, bakıcılar ve okul dışı ortamlardaki profesyoneller tarafından da kullanılabilir. Sosyal öyküler aracılığıyla öğrenilen beceriler, öğretim sona erdikten sonra da etkili olma eğilimindedir ve farklı ortamlara, kişilere ve araçlara genellenebilir. Ayrıca, sosyal öyküler uygun maliyetlidir. Bu faydalar kanıtlanmıştır ve etkili sonuçlara yol açmaktadır (Gray ve Garand, 1993).

Sosyal öykü yazma, belirli kurallara dayanan bir süreçtir. Bu kurallar, farklı cümle türlerinin kullanılmasını ve öyküde bu cümle türlerinin belirli bir oranına uyulmasını içerir. Gray ve Garand'a (1993) göre, sosyal öyküler dört tür cümleden oluşurken, Gray (2000) daha sonra ek cümle türleri eklemiştir. Sosyal öyküdeki cümle türlerinin oranları önemlidir

ve genel bir kılavuz, her yönlendirici cümle için iki ila beş tanımlayıcı, yansıtıcı ve/veya doğrulayıcı cümle bulunmasıdır. Bu kurallar, Gray ve Spencer, Simpson ve Lynch (2008) gibi çeşitli kaynaklar tarafından da desteklenmektedir. Bu kaynaklar, etkili sosyal öykü yazımı için rehberlik sağlamaktadır. Sosyal öyküler farklı şekillerde yazılabilir. Bir yaklaşımda bir kontrol cümlesi ve bir işbirliği cümlesinin yanı sıra açıklayıcı, yansıtıcı, doğrulayıcı veya işbirlikçi cümleler gibi diğer türler de yer alır. Bu yaklaşımı kullanırken, hikayede iki ila beş yönlendirici veya kontrol cümlesi olabilir. Bu cümleler, öyküyü daha açık ve anlaşılır kılarak, otizmli bireylerin sosyal durumları anlamalarını ve doğru tepki vermelerini sağlar (Gray, 2000; Gray ve Garand, 1993; Spencer, Simpson ve Lynch, 2008).

Bir başka yaklaşım da öyküleri parçalı ya da tam formda yazmaktır. Parçalı hikayelerde, cümlelerin bazı kısımları bireylerin doldurması için boş bırakılır, bu da tahmin yapma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu hikayeler genellikle iyi bilişsel becerilere sahip bireyler için uygundur. Öte yandan, tam sosyal hikayeler hiçbir eksiklik olmadan yazılır. "Annem yemek yerken bana yardım eder." cümlesi tamamlanmış bir sosyal öyküye örnek olarak verilebilir (Gray, 2002; Spencer ve arkadaşları, 2008).

Sosyal hikayeler, ebeveynler, öğretmenler, terapistler ve hatta kardeşler veya akranlar tarafından yazılabilir. Sosyal öykülerin etkinliğini artırmak için bilgisayar destekli teknolojiler, video modelleme ve müzik gibi farklı ortamlar kullanılabilir. Sosyal hikayeler eğitim ortamlarının yanı sıra ev ortamında da uygulanabilir ve bu nedenle OSB'li bireyler için çok yönlü bir müdahale yaklaşımıdır. Çeşitli çalışmalar, sosyal hikayelerin OSB'li bireylerin sosyal becerilerini iyileştirmekte ve problem davranışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir (Brownell, 2002).

Alanda yapılan araştırma sonuçları, sosyal beceri yetersizliklerinin önlenmesi yada iyileştirilebilmesi için sosyal beceri öğretimine yer verilmesi gerektiğini; bu öğretim çalışmalarının da bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanılarak yapılmasının kalıcılığı ve bu becerilerin genellenebilirliğini arttırdığını göstermektedir (Dobbins ve diğ., 2010; Ergenekon, 2012; Uysal ve Ergenekon, 2010). OSB'li bireylerin içinde yaşadığı çevre ile olan etkileşimini güçlendirmek, akranları ve diğer bireylerle iletişime geçmesini sağlamak, kendini içinde yaşadığı toplumun bir ferdi olarak hissetmesini sağlamak için sosyal becerilerini geliştirmek gerekmektedir (Korkmaz, 2005). Bu becerilerin kazandırılması, sosyal kabul ve entegrasyon sürecinde önemli bir rol oynamaktadır ve bu bireylerin bağımsızlıklarını artırmalarına, toplumda daha aktif bir rol almalarına yardımcı olmaktadır. Sosyal beceriler, yalnızca bireysel gelişim değil, aynı zamanda toplumsal uyum için de kritik bir öneme sahiptir.

Araştırmalar, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylere yeni sosyal beceriler ve uygun davranışlar öğretmede sosyal hikayelerin etkili olduğunu göstermektedir. Sosyal hikayeler, OSB'li bireylerin sosyal bilgileri ve ipuçlarını anlamalarına yardımcı olur. Bu hikayeler, sosyal durumun detayları hakkında bilgi sağlar. Günlük rutinlerden, özel olaylara ve gezilere kadar çeşitli konuları tanımlayabilirler. Sosyal hikayeler, sadece öğretmenler tarafından değil; ebeveynler, konuşma terapistleri, fizyoterapistler, psikologlar, komşular, arkadaşlar ve akrabalar da dahil olmak üzere OSB'li bireylerle çalışan veya onlarla etkileşimde olan herkes tarafından yazılıp kullanılabilir. Bu, OSB'li bireylerde sosyal anlayış ve uygun davranışı kolaylaştırmak için sosyal hikayelerin kullanımından faydalanabilecek ve katkıda bulunabilecek kişilerin çeşitliliğini göstermektedir (Gray, 2000).

### 1.1. Sosyal Öyküler ve Otizm Spektrum Bozuklukları

İlk olarak 1993 yılında eğitim danışmanı ve eski öğretmen Carol Gray tarafından ortaya atılan Sosyal Hikayeler, öncelikle OSB'li bireylere sosyal zorluklarında yardımcı olmayı

amaçlamaktadır (Gray 1998). Sosyal işlev bozukluğu OSB'de evrensel, tanımlayıcı bir bozukluk olarak tanımlanmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği 2000; Carter ve ark. 2005).

OSB'deki sosyal özellikler, geri çekilme veya başkalarının girişimlerini pasif bir şekilde kabul etmekten, yüksek sosyal motivasyona ve doğası gereği uygun olmasa da sık etkileşimlere kadar değişebilir. Ancak genel olarak, gözlemsel çalışmalar OSB'li öğrencilerin sosyal katılımlarının daha düşük olduğunu ve tipik akranlarına kıyasla daha az sıklıkla girişimde bulduklarını ve girişimlere yanıt verdiklerini göstermektedir (Jackson ve ark. 2003; Jahr ve ark. 2007).

1993 yılında Gray ve Garand, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla Sosyal Öykülerin kullanımına ilişkin ilk makaleyi yayınlamıştır. Gray ve Garand, Sosyal Öykülerin ne olduğu ve nasıl kullanılacağı konusunda ayrıntılı bir açıklama yapmıştır. Bu bilgi, araştırmacıların bu müdahalenin etkinliğini incelemeleri için bir katalizör görevi görmüştür. Gray'e göre, sosyal farkındalığı öğretmek için bir Sosyal Hikaye geliştirilebilir. Hikaye, "bir durumu, beceriyi veya kavramı ilgili sosyal ipuçları, bakış açıları ve ortak tepkiler açısından tanımlayabilir" (Gray, 2004 s. 10). Gray bir konferansta (2004) otizmlili çocuklarda sosyal anlayış konusu üzerine konuşmuştur. Sosyal Öykülerin birincil amacı, bu zayıflatıcı zorlukları ele almaktır. Sosyal Öyküler, OSB'li bireylerle önemli sosyal bilgileri objektif bir şekilde paylaşmak amacıyla yazılan kısa öykülerdir (Gray 1998, 2004). Zor sosyal durumları ve kavramları basit kelimelerle açıklarlar, böylece öğrencilere bir kişi, beceri, olay, kavram veya durum hakkında "pratik, somut sosyal bilgiler" (Gray 1998).

Gray (2004) tarafından önerilen tanımlayıcı kriterleri karşılamak için, bir Sosyal Hikaye birkaç tür cümle içermelidir: (a) durumu ve duruma dahil olan kişileri tanımlamak için kullanılan betimleyici-olgusal ifadeler; (b) başkalarının tepkilerini, duygularını ve yanıtlarını tanımlayan perspektif-ifadeler; (c) uygun bir yanıtı tanımlayan ve çocuğun davranışını yönlendiren yönlendirici-ifadeler; (d) başkalarının yardımcı olmak için ne yapacağını tanımlayan işbirlikçi- ifadeler; (e) belirli bir kültürde yaygın olan değerleri veya görüşleri ifade ederek anlamı güçlendiren olumlu-ifadeler; ve (f) bilgiyi hatırlamak ve kullanmak için kendi kişisel stratejilerini tanımlamak üzere çocuk tarafından yazılan kontrol cümleleri (Gray,2004).

Gray (2004) her Sosyal Hikâyede bir yönlendirici cümlenin diğer türlerden iki ya da daha fazla cümleyle oranlanmasını önermektedir. Bu, öğrencilerin yeterli bilgiye sahip olması ve Sosyal Hikayenin sadece yapılacaklar listesi haline gelmemesi için önemlidir (Gray 1998). Sosyal Hikayeler genellikle birinci veya üçüncü şahıs bakış açısıyla yazılır. OSB'li öğrenciler bunları literal olarak yorumlayabileceğinden "esnek olmayan" terimlerden veya ifadelerden kaçınılması önerilir; bunun yerine "genellikle", "bazen" ve "muhtemelen" terimleri kullanılır. Sosyal Hikayeler yazılı bir formatta, resimli ya da resimsiz olarak sunulur ve sorunlu bir durumdan hemen önce yetişkinler ya da öğrencilerin kendileri tarafından okunur (bkz. Gray 1998).

Sosyal Hikaye kalıcı bir hatırlatıcı olarak çocukla birlikte kalabilir ve yetişkin yönlendirmelerinden bağımsız olarak kullanılabilir. Uygulama dikkatle izlenir ve öğrencilerin gelişimi sürekli olarak değerlendirilir. Durum, bağlam ya da öğrencinin davranışındaki değişikliklere bağlı olarak sosyal hikayeye eklemeler ya da revizyonlar yapılır. Sosyal Hikâyeye müdahalelerinin teorik gerekçesi Gray'in erken dönem yazılarında ortaya konmuştur (örn. Gray 1998). OSB'nin kabul görmüş bilişsel teorilerinden birine göre, OSB'li bireylerin sosyal zorlukları zihin teorisindeki (TOM) eksikliklerle ya da başkalarının davranışlarını kendi inançları, bilgileri, arzuları ve duyguları temelinde anlama becerisindeki bozukluklarla bağlantılı olabilir (örn. Baron- Cohen ve ark. 2005).

Sosyal Hikâyeye müdahalelerinin teorik gerekçesi Gray'in erken dönem yazılarında ortaya

konmuştur (örn. Gray 1998). OSB'nin kabul görmüş bilişsel teorilerinden birine göre, OSB'li bireylerin sosyal zorlukları zihin teorisindeki (TOM) eksikliklerle ya da başkalarının davranışlarını kendi inançları, bilgileri, arzuları ve duyguları temelinde anlama becerisindeki bozukluklarla bağlantılı olabilir (örn. Baron-Cohen ve ark. 2005). Bozulmuş TOM ile ilişkili zorluklar, zor sosyal kavramları basit kelimelerle açıklayan ve genellikle diğer kişilerin görüşlerini, bakış açılarını ve duygularını (yani perspektif cümleleri) tanımlamayı içeren Sosyal Hikayelerde ele

alınabilir. Bir başka OSB teorisine göre, sosyal zorluklar "zayıf merkezi tutarlılık" (WCC) ya da bağlamdan genelleştirilmiş anlam çıkarma becerisinin bozulması ve detay odaklı işleme tercihi ile bağlantılıdır (Happe 2005).

Sosyal Hikayeler genellikle görsel bir modda, her seferinde küçük bilgi parçalarıyla sunulur ve hedeflenen durumdan önce okunur, böylece öngörülebilirliği artırır. Bu unsurları içermesi bakımından sosyal hikayeler, OSB'li öğrencilerle yaygın olarak kullanılan ve iyi araştırılmış birkaç müdahaleye benzer: görev analizi, faaliyet programları ve hazırlama. Bununla birlikte, Gray (2004) tarafından tanımlanan yukarıda belirtilen tanımlayıcı kriterler, sosyal hikayeleri diğer müdahalelerden farklı kılan şeydir. Teorik gerekçeye ek olarak, uygulamanın nispeten kolay olması, sosyal hikayeleri OSB'li çocukların sosyal sonuçlarını iyileştirmeye çalışan uygulayıcılar ve ebeveynler için cazip bir müdahale seçeneği haline getirmektedir. Sosyal hikayeler birçok öğretmen tarafından uygulanabilir ve etkili bir müdahale olarak görülmektedir (Smith 2001).

Sosyal öyküleri geliştiren Carol Gray'e (Gray & Garand,1993) göre, sosyal öyküler ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin sosyal ve davranışsal durumlara verdikleri tepkileri kısa sürede iyileştirmede başarılı olmuştur. Sosyal öyküler en çok yüksek işlevli öğrenciler için uygundur. Aşağıda otizmlili çocuklar için yazılmış sosyal öykü çalışmaları yer almaktadır. Bu örnekler, her bir birey için belirli sosyal endişe alanlarına odaklanmaktadır.

"Sosyal" kelimesinin tanımını tartışarak başladı. Sözlükte sosyal kelimesinin her tanımı birden fazla kişiyi gerektiriyordu. Gray, otizmlili öğrencinin sosyal dünyayı yorumlamada sorun yaşaması durumunda, sadece otizmlili bireyin değil, hem öğrencinin hem de öğrenciyle etkileşimde bulunanların sorunun bir parçası olarak görüldüğünü açıklamaya devam etti. Aynı zamanda, bireyin bir durumu, kavramı veya beceriyi anlamlandırabilmesi için bireye gerekli destekleri sağlayabiliriz. Sosyal Hikaye kullanmanın amacı, danışan/egitimci ilişkisine dahil olan her iki birey için de sosyal anlayışı geliştirmektir. Danışan eğitimciyi daha iyi anlayacak ve eğitimci de danışanı daha iyi anlayacaktır. Bu karşılıklı ilişkiyi güçlendirecektir. Sosyal Hikâyenin geliştirilmesinin bir ürünle sonuçlanan bir süreç olduğunu" belirtmiştir. Sosyal Hikaye'de süreç, otizmlili bireyin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya ve ona saygı duymaya içerirken; Sosyal Öykü ürünü, bir durumu, kavramı veya sosyal beceriyi anlatan biröyküden oluşur (Gray 2000).

Aşağıda Gray (2000) tarafından yazılmış örnek bir Sosyal Hikaye yer almaktadır: Genellikle ikinci saatte müzik dersine giderim. Müzikte şarkılar söylüyoruz. Müzikte bir şey çok önemli. Doğru ses seviyesinde şarkı söylemek önemlidir. Ses, birinin ne kadar yüksek sesle şarkı söylediğini ifade eden bir kelimedir. Doğru ses seviyesinde şarkı söylemenin bir yolu, yanımda oturan kişiyi duyabileceğim şekilde şarkı söylemektir. Bazen koroda bir kişi SOLO olarak şarkı söyler. Bu, o kişinin tek başına söylediği anlamına gelir. Solo söyleme zamanımın geldiğini anlayabilirim. Mikrofon bende olur. Diğer tüm zamanlarda, yanımda şarkı söyleyen kişiyi duyabilmek için şarkı söylerim. İnsanlar bir koroyu dinlerken tüm sesleri bir arada duymak isterler.

Gray'in etkili Sosyal Hikayeler geliştirme protokolü, 1990'ların başındaki orijinal

çalışmasından bu yana gelişmiştir. Gray ve Garand (1993) orijinal makalelerinde bir Sosyal Hikayeyi oluşturabilecek üç tür cümleyi tartışmışlardır: tanımlayıcı, perspektif ve yönlendiricidir. Tanımlayıcı bir cümle gerçekleri açıklar ve varsayımlardan uzaktır ("Müzikte şarkılar söyleriz."). Perspektif cümlesi başkalarının düşüncelerini, duygularını veya eylemlerini tanımlar ("İnsanlar bir koroyu dinlediklerinde tüm sesleri bir arada duymak isterler."). Son olarak, yönerge cümlesi bireyin davranışını yönlendirmek için kullanılır ("Solo söyleme zamanımın geldiğini söyleyebilirim. Mikrofonu ben alacağım").

Gray, araştırması boyunca dört tür cümle daha ortaya koymuştur: Olumlu, kontrol, işbirlikçi ve kısmi. Olumlu cümle, başkalarının ortak görüşlerinden oluşur ("Koridorda koşarsam takılıp düşebilir ve yaralanabilirim."). Kontrol cümlesi, Sosyal Hikayeyi kullanacak olan öğrenci tarafından yazılır. Bu cümle, öğrencinin öykünün anlamını hatırlamasına yardımcı olmak için kullanılır. ("Öğretmenim koridorda yürümeyi unutma dediğinde, Ash'in Pokemon oyununda yürüdüğünü düşünebiliyorum."). İşbirlikçi cümle fikri Gray'e Danimarka'dan Dr. Demetrious Haracopos tarafından önerilmiştir (Gray, 2004).

Bu tür bir cümle, öğrenciye hedefine ulaşmasında başkalarının nasıl yardımcı olacağını bildirir ("Koridora çıkmadan önce Bayan Smith bana yürümemi hatırlatacak."). Kısmi cümleler boşluk doldurma soruları gibi tasarlanmıştır; açıklayıcı, perspektif veya yönlendirici olabilirler. Bu cümleler öğrencinin tahminde bulunmasına yardımcı olmak için kullanılır ("Şunları yapmaya çalışacağım koridor boyunca."). Kontrol, işbirlikçi ve kısmi cümleler daha yüksek bilişsel düzeyde işlev gören bireylerle kullanılmak üzere tasarlanmıştır (Gray, 2000).

Gray, belirli cümle türlerinin yanı sıra, her Sosyal Hikâyenin uyması gereken bir dizi kural geliştirmiştir. Bir Sosyal Öykü, her iki ila beş betimleyici, perspektif, onaylayıcı, kontrol veya işbirlikçi cümleye karşılık bir direktif cümlesinden oluşan 1:2-5 oranını korumalıdır (Gray & Garrand, 1993; Gray, 2000). Bu oran, Sosyal Hikayelerin emir vermekten ziyade açıklayıcı nitelikte olmasını sağlamak için oluşturulmuştur. Yakın zamanda bu kural 1:≥2 olarak değiştirilmiştir; her iki veya daha fazla tanımlayıcı, perspektif, olumlu veya işbirlikçi cümleye bir yönerge veya kontrol cümlesi (Gray, 2004).

Hikaye birinci şahıs ağzından yazılmalıdır çünkü bu taktik bireylerin bilgiyi içselleştirmesine yardımcı olur. Hikaye küçük bir çocuk veya zamirleri kullanmakta zorluk çeken bir birey için yazıldıysa, hikaye birinci ve üçüncü şahıs olarak birbirinin yerine kullanılmalıdır. Bu, bireyin kendi adını zamirle ilişkilendirmesine yardımcı olacaktır. Gray (2004), otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin gerçekçi doğası nedeniyle, hikayelerde her zaman ve hepsi yerine çoğu, genellikle ve bazen gibi kelimelerin kullanılması gerektiği konusunda uyarılmaktadır. Bu, istisnalara ve rutinlerdeki değişikliklere izin verecektir. Her hikâye "wh" sorularına cevap vermek üzere tasarlanmıştır: kim, ne, ne zaman, nerede ve neden. Sosyal Hikayelerin oluşturulmasında olumlu bir dil kullanılmalı ve istenmeyen davranışlardan ziyade istenen davranışlara odaklanılmalıdır (Gray & Garand, 1993; Gray, 2000, 2004).

Barry ve Burlew (2004), Sosyal Hikaye müdahalesinin temel bileşenlerinin, otizmlili bireylerin eğitimi alanında yaygın olarak kullanılan tekrarlama, modelleme, kendini izleme, görsel araçlar ve hazırlama gibi uygulamalara dayandığını belirtmiştir. Sosyal öykü yazma süreci, Gray (2002) tarafından dört ana aşamaya ayrılmıştır:

- 1. Hedef Davranışı Belirleme:** İlk adım, hangi sosyal becerinin öğretileceği veya hangi davranışın değiştirileceği konusunda net bir hedef belirlemektir. Bu aşama, çocuğun bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş bir yaklaşım geliştirilmesini sağlar. Sosyal öykü ile kazandırılması veya ortadan kaldırılması amaçlanan durum için hedef davranış

belirlenmektedir (örn. paylaşma, izin isteme, sıra alma, iletişimi başlatma gibi sosyal beceriler veya parmak emme, nesne fırlatma, çılgılık atma gibi uygun olmayan davranışlar) (Gray, 2002).

Hedef davranış belirleme süreci, herhangi bir davranışsal programa başlanmadan önce izlenen

hedef yaklaşım belirleme sürecinden farksız değildir (Kuoch & Mirenda, 2003). Hedef davranış

belirleme sürecinde gözlem, görüşme ya da bir fonksiyonel davranış değerlendirmesi ölçeği kullanılabilir (Gray & Garand, 1993).

**2. Bilgi Toplama:** Bu aşamada, hedef davranışa yönelik sosyal bağlamdaki bilgiler toplanır. Çocuğun yaşamındaki günlük rutinler, yaşadığı sosyal ortamlar ve karşılaştığı zorluklar hakkında veri toplanarak, öyküde kullanılacak detaylı bilgiler elde edilir. Hedef davranış belirlendikten sonra, uygulamacı bu davranış ve durum hakkında bilgi toplamaktadır.

Davranışın nerede ve ne zaman gerçekleştiği, bu sürece kimlerin dahil oldukları, davranışın neden ve nasıl gerçekleştiği ve ne olduğu gibi sorulara cevap oluşturabilecek bilgilerin toplanması gerekmektedir (Quirnbach, 2006). Sosyal öykülerin hedeflerine ulaşabilmesinde önemli olan bireyin öğrenme tarzı, okuma becerisi, dikkat süresi ve ilgi alanları konusunda da gerekli bilgi toplanmalıdır (Feinberg, 2001). Bu bilgiler ebeveynlerle, kardeşlerle, uzman kişilerle ya da mümkünse bireyin kendisiyle görüşülerek toplanabileceği gibi gözlemler de yapılabilir (Gray & Garand, 1993).

**3. Öyküyü Yazma:** Sosyal öykü yazarken, hedef davranış hakkında belirlenen bilgileri, çocuğun anlayabileceği şekilde yazmak önemlidir. Öykü, hedef davranışı tanımlayan cümlelerle yazılmalı, çocuğun bu durumu nasıl anlayacağı ve hangi uygun tepkileri verebileceği hakkında rehberlik etmelidir. Sosyal hikâyeler bireyin öğrenme özellikleri, gereksinimleri, ilgi ve yetkinlikleri çerçevesinde ve ortalama 5-10 cümle aralığında yazılmaktadır. Öyküdeki cümlelerin toplam sayısı ve cümlelerin sayfalara göre dağılımları bireyin seviyesine göre değişiklik gösterebilir.

Otizmden hafif düzeyde etkilenmiş bir birey için yazılan bir sosyal hikâyede tüm cümlelerin tek bir kâğıtta bulunması mümkün iken, otizmden orta ve ağır derecede etkilenmiş bir birey için her bir cümlenin ayrı bir sayfaya yazıldığı bir kitapçık hazırlanması gerekebilir. Her cümlenin ayrı bir sayfada yer aldığı sosyal hikâyelerin bireye sunulan uyaran miktarını azalttığı ve hikâyenin anlaşılabilirliğini artırdığı belirtilmektedir (Andrew, 2004). Hazırlanan öykülerin bilgisayar ortamına aktarılması ve resim, çizim, fotoğraf gibi görsel uyaranlar kullanılarak sunulması da mümkündür (Gray, 2002).

**4. Öyküye Uygun Bir Başlık Koyma:** Son aşamada, yazılan öyküye uygun bir başlık seçilir. Başlık, öykünün içeriğini kısaca özetleyen ve çocuğun dikkatini çekecek bir öğe olmalıdır. Bir sosyal öykünün başlığı, öykünün özünü ve içeriğini açıkça ortaya koymalıdır. Bazen olumlu ya da olumsuz bir davranışa yapılan atıf bir sosyal hikayenin başlığı olabilir (örneğin, "Merhaba demenin önemi"), bazen de hikayenin cevaplamak için yazıldığı bir soru (örneğin, "Sabah kalktığımızda ne yaparız?") hikayenin başlığı olabilir. Başlık, ister bir cümle ister bir soru olsun, açıklayıcı olmalı ve hikayedeki en önemli bilgiyi çağrıştırmalıdır (Feinberg, 2001; Gray & Garand, 1993).

### 3. BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen davranış problemleri üzerine yapılan çalışmaların incelenmesinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

**Tablo:1**

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Sosyal Becerilerin Geliştirilmesinde Sosyal Öykülerin Rolü İle İlgili Yapılan Araştırmalar:

Araştırmanın Adı	Yazarlar / Katılımcılar	Değişkenler	Veri Toplama Aracı	Araştırma Yöntemi	Ana Bulgular
Normal Gelişim Gösteren Çocuklarla Ortak Etkinliklerin Etkisi	Lord & Hopkins (1986) / 8-12 yaş otizmliler çocuklar	Akran etkileşimi, iletişim	Gözlem	Deneysel	Akran ilişkileri gelişti.
Sosyal Hikayelerle Öz Yönetim Öğretimi	Koegel et al. (1992) / Otizmliler çocuklar	Öz yönetim, iletişim, problem davranışlar	Gözlem	Tek denekli desen	Problem davranışlarda azalma.
Otizmlilerde Göz Teması ve Etkileşim Becerileri	Koegel & Frea (1993) / Otizmliler çocuklar	Göz teması, beden dili, etkileşim	Gözlem	Tek denekli desen	Etkileşim becerileri gelişti.
Sosyal Hikayelerle Sosyal Selamlaşma Davranışlarının Geliştirilmesi	Swaggert et al. (1995) / 3 çocuk (orta-ağır otizm)	Sosyal hikaye, selamlaşma ve saldırganlık	Gözlem, kayıt	Tek denekli	Selamlaşma davranışlarında artış, saldırganlıkta azalma.
Akran Eğitimi ile Sosyal Davranışların Artırılması	Pierce & Schreibman (1997) / Otizmliler çocuklar	Sosyal hikaye + akran eğitimi	Gözlem	Tek denekli deneysel	Sosyal davranışlarda artış sağlandı.
Sosyal Hikayelerin Öfke Nöbetlerine Etkisi	Kutter (1998) / 1 çocuk	Sosyal hikaye, öfke nöbeti öncülleri	Davranış gözlemi	Tek denekli	Öfke nöbetlerinde azalma sağlandı.
Bilgisayar Destekli Sosyal Hikayelerin Etkililiği	Hagiwara & Myles (1999) / Otizmliler ve gelişimsel engelli bireyler	Bilgisayar destekli sosyal hikaye kullanımı	Gözlem	Deneysel	Etkinlikte artış sağlandı.

Otizimli Çocuklarda Sosyalleşmeyi Arttırmak	Rogers (2000) / Otizmli çocuklar	Yetişkin ve akran etkileşimi	Gözlem	Müdahale temelli çalışma	Sosyalleşme davranışları arttı.
Sosyal Hikayelerle Problem Davranışların Azaltılması	Norris & Dattilo (2000) / Otizm tanıılı kız çocuk	Sosyal hikaye, problem davranışlar	Gözlem	Tek denekli desen	Problem davranışlarda düşüş.
Asperger Sendromunda Sosyal Hikayeler	Rogers & Myles (2001) / 1 çocuk	Sosyal hikaye, inanç-anlama, dikkat	Gözlem ve görüşme	Tek denekli deneysel	Beceri gelişimi gözlemlendi.
Sosyal Hikaye + Video ile İletişim Eğitimi	Thiemann & Goldstein (2001) / 5 çocuk	Akran eşleşmesi, sosyal hikaye	Gözlem	Deneysel	İletişim davranışlarında artış.
Sosyal Hikayelerin Okuma ve Sosyal Davranışlara Etkisi	Gut & Safran (2002) / 1 öğrenci	Sosyal hikaye, okuma düzeyi, arkadaş edinme	Gözlem, öğretmen raporu	Tek denekli durum çalışması	Sosyal ilişkiler gelişti.
Sosyal Hikayelerin Problem Davranışları Azaltmadaki Rolü	Scattone et al. (2002) / Otizmli çocuklar	Sosyal hikaye, problem davranışlar	Gözlem	Tek denekli desen	Problem davranışlar azaldı.
Otizm Tanılı Çocuklarda Sosyal Hikaye Kullanımı	Kuoch & Mirenda (2003) / 3 çocuk	Sosyal hikaye, davranış değişikliği	Gözlem, görüşme	ABA ve ACABA	Davranış değişiklikleri gözlemlendi.
Otistik Çocuklara Sosyal Öykülerle Tuvalet Eğitimi	Toprak (2004) / 1 otistik çocuk	Sosyal öykü, tuvalet eğitimi	Gözlem, video kayıtları	Tek denekli model	Sosyal öykü tuvalet eğitimi davranışını artırdı.
Sosyal Hikayelerin Etkinlik Katılımına Etkisi	Ivey, Heflin & Alberto (2004) / 3 otizmli çocuk	Sosyal hikaye, kelime telaffuzu, okuma	Gözlem	Deneysel	Etkinliklere katılımında artış.
Uzman-Öğretmen İşbirliği ile Sosyal Hikaye Kullanımı	Agosta et al. (2004) / 1 çocuk	Davranış düzenleme, sosyal hikaye	Gözlem, öğretmen geri bildirim	Tek denekli	Davranışlar olumlu yönde değişti.

Sosyal Hikayelerin Problem Davranışlar Üzerindeki Etkisi	Crozier & Tincani (2005) / 1 çocuk	Sosyal hikaye, problem davranışlar	Gözlem	Tek denekli desen	Problem davranışlar azaldı.
Sosyal Hikayelerin Etkililiğine Eleştirel Bakış	Reynhout & Carter (2006)	Sosyal hikaye, uygulama açıklığı	Literatür taraması	İnceleme/derleme	Karma sonuçlara ulaşılmıştır.
Otizimli Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Hikaye Kullanımı	Delano & Snell (2006) / 3 otizimli öğrenci	Sosyal hikaye, dikkat, yorum yapma	Gözlem, soru-yanıt	Tek denekli desen	Sosyal beceriler gelişmiştir.
Asperger Sendromunda Sosyal Hikaye Uygulaması	Sansosti & Powell-Smith (2006) / 3 çocuk	Sosyal hikaye, sosyal davranış	Gözlem	Tek denekli desen	Sosyal davranışlarda gelişim sağlandı.
Sosyal Hikayelerin Sosyal Etkileşim Üzerindeki Etkisi	Scattone, Tingstrom- 2006) / Otizimli çocuklar	Sosyal hikaye, sosyal etkileşim	Gözlem	Tek denekli desen	Sosyal etkileşim arttı.
Sosyal Öykülerin Otistik Çocukların Sosyal Davranışları Üzerindeki Etkisi	Kuşçu (2007) / 3 otistik çocuk	Sosyal öykü, sosyal davranış	Gözlem formu, öğretmen görüşmesi	Tek denekli	Sosyal öykü sosyal davranışları olumlu etkiledi.
Dil Becerilerinde Sosyal Hikaye Kullanımı	Reynhout & Carter (2007) / Otizimli çocuk	Dil becerileri, konuşma bozukluğu	Gözlem	Tek denekli deneysel	Dil becerilerinde gelişme.
Video Destekli Sosyal Hikaye Uygulaması	Scattone (2007) / 1 çocuk	Video ile sosyal hikaye, iletişim	Gözlem, video analizi	Deneysel	İletişim becerileri gelişti.
Sosyal Hikayelerin Sosyal Davranışlara Etkisi	Crozier & Tincani (2007) / 3 çocuk	Sosyal hikaye, sosyal davranışlar	Gözlem	Tek denekli desen	Sosyal davranışlarda gelişim.
Sosyal Hikayelerin Önemi ve Kullanımı	Özdemir (2007) / Otizimli çocuklar	Sosyal hikaye yapısı, kullanım alanları	Literatür incelemesi	Teorik çalışma	Kavramsal açıklamalar sunulmuştur.

Dijital Hikayelerin Sosyal Becerilere Etkisi	More (2008) / Engelli çocuklar	Dijital hikaye, sosyal beceri	Gözlem, görüşme	Deneysel	Sosyal becerilerde gelişim sağlandı.
Sosyal Hikayelerin Problem Davranışların Azaltılmasındaki Etkinliği	Özdemir (2008) / 3 otizmlilik çocuk	Sosyal hikaye, problem davranışlar	Gözlem	Tek denekli desen	Problem davranışlarda azalma gözlemlendi.
Sosyal Öykülerin Otizmlilik Öğrencilerin Uygun Sosyal Davranışlarına Etkisi	Koyuncu (2010) / 3 otizmlilik birey	Sosyal öykü, uygun sosyal davranış	Gözlem kayıtları	Tek denekli	Sosyal öykü uygun sosyal davranışları geliştirdi.
Sosyal Öykülerin Otizmlilik Öğrencilerin Bekleme Becerilerine Etkisi	Çakmak (2013) / 3 otizmlilik birey	Sosyal öykü, bekleme davranışı	Gözlem, video kayıtları	Tek denekli	Bekleme davranışlarında gelişme gözlemlendi.
Sosyal Öykülerin Otizmlilik Öğrencilerin Sıra Bekleme Becerilerine Etkisi	Bağçeli Kahraman & Aydın (2013) / 3 otizmlilik çocuk	Sosyal öykü, sıra bekleme	Gözlem, değerlendirme formu	Tek denekli	Sıra bekleme becerilerinde olumlu değişim sağlandı.
Sosyal Öykülerin Otizmlilik Öğrencilerin Sosyal Etkileşim Davranışlarına Etkisi	Yılmaz & Sucuoğlu (2015) / 3 otizmlilik birey	Sosyal öykü, sosyal etkileşim	Video, gözlem formu	Tek denekli model	Sosyal etkileşim davranışlarında artış sağlandı.
Sosyal Öykülerin Otizmlilik Öğrencilerin Sosyal İfade Becerilerine Etkisi	Akyol & Koç (2020) / 3 otizmlilik birey	Sosyal öykü, sosyal becerisi	Gözlem, görüşme	Tek denekli desen	Sosyal ifade becerilerinde gelişme sağlandı.
Sosyal Öykülerin Otizmlilik Bireylerin Sosyal Başarılarına Katkısı	Şenol & Karasu (2021) / 2 otizmlilik çocuk	Sosyal öykü, sosyal başarı düzeyi	Gözlem, değerlendirme formları	Nitel araştırma	Sosyal başarı düzeylerinde artış gözlemlendi.
Sosyal Öykülerin Otizmlilik Çocukların Uyum Davranışları Üzerindeki Etkisi	Demir & Demirtaşlı (2022) / 3 otizmlilik öğrenci	Sosyal öykü, uyum davranışları	Video analizi, gözlem formları	Tek denekli desen	Uyum davranışlarında artış sağlandı.

Yapılan literatür taraması sonucunda otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarla

yapılan çalışmalarda sosyal hikaye müdahalelerinin oldukça yaygın ve etkili bir yöntem olarak kullanıldığı görülmüştür. Araştırmaların büyük çoğunluğu tek denekli desenle gerçekleştirilmiş olup, doğrudan gözlem ve video analizleri ile veri toplanmıştır. Çalışmaların genel bulguları aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- **Sosyal Etkileşim ve Sosyal Davranışlar:** Sosyal hikaye uygulamalarının, otizmlili çocukların selamlaşma, sıra bekleme, bekleme, uygun sosyal davranışlar ve arkadaşlık kurma gibi temel sosyal becerilerde olumlu yönde gelişim sağladığı görülmüştür (Swaggert et al., 1995; Koyuncu, 2010; Çakmak, 2013; Yılmaz & Sucuoğlu, 2015).
- **İletişim Becerileri:** Video destekli sosyal hikaye gibi teknolojik yaklaşımların iletişim becerilerinde gelişim sağladığı rapor edilmiştir (Thiemann & Goldstein, 2001; Scattone, 2007).
- **Problem Davranışlar:** Sosyal hikayelerin problem davranışların önlenmesinde ve azaltılmasında etkili olduğu bulunmuştur (Koegel et al., 1992; Kutter, 1998; Crozier & Tincani, 2005; Özdemir, 2008).
- **Akademik ve Öz Bakım Becerileri:** Sosyal hikayeler, okuma düzeyi, kelime telaffuzu, tuvalet eğitimi gibi alanlarda da olumlu katkılar sağlamıştır (Toprak, 2004; Gut & Safran, 2002).
- **Dijital Uygulamalar:** Bilgisayar destekli ve dijital sosyal hikayelerin de geleneksel yöntemler kadar etkili olduğu belirlenmiştir (Hagiwara & Myles, 1999; More, 2008).
- **Genel Başarı ve Uyum:** Sosyal öykülerin öğrencilerin sosyal başarı düzeylerine ve uyum davranışlarına olumlu katkı sunduğu görülmüştür (Şenol & Karasu, 2021; Demir & Demirtaşlı, 2022).

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

##### 4.1. Tartışma

Bu bulgular, sosyal hikayelerin otizmlili bireylerin sosyal iletişim, davranış yönetimi ve uyum becerilerinin gelişiminde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal hikaye uygulamaları, bireysel ihtiyaçlara uygun olarak yapılandırıldığında, özellikle günlük yaşam becerileri ve sosyal ilişkilerde gözle görülür değişimlere yol açmaktadır. Sosyal hikaye yöntemiyle gerçekleştirilen müdahalelerin başarısında bazı etkenler öne çıkmaktadır: hikayelerin bireye özgü hazırlanması, görsel destek kullanımı, hikayelerin sürekli ve tutarlı uygulanması gibi faktörler, etkinlik düzeyini artırmaktadır. Ayrıca, video destekli uygulamaların ve öğretmen-uzman iş birliğinin olumlu etkileri de dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, Reynhout & Carter (2006) tarafından yapılan çalışmada belirtildiği gibi, sosyal hikaye uygulamalarının her durumda etkili olmayabileceği, uygulamanın bireye özgü planlanmasının önem taşıdığı vurgulanmıştır. Bu durum, sosyal hikaye çalışmalarının genel etkisini olumlu yönde teyit ederken, uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken esneklik ihtiyacını da göstermektedir.

##### 4.2. Sonuç

Araştırmaların büyük çoğunluğu, sosyal öykülerin otizmlili bireylerde sosyal becerilerin öğretiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Selamlaşma, sıra bekleme, paylaşma, bekleme gibi sosyal davranışların sosyal öyküler aracılığıyla öğretilbildiği ve bu

davranışların gözlemlenebilir şekilde geliştiği tespit edilmiştir. Sosyal öykü uygulamaları sadece sosyal davranışları kazandırmakla kalmamış, bu davranışların genellenmesini ve kalıcılığını da desteklemiştir. Sosyal öyküler, otizmlili bireylerin sosyal etkinliklere katılım düzeyini ve grup etkileşimini artırmakta da etkili olmuştur. Yapılan literatür taraması sonucunda, sosyal öykülerin otizmlili bireylerde sosyal becerilerin kazandırılması ve sürdürülmesi konusunda oldukça etkili olduğu görülmüştür. Özellikle tek denekli çalışmalar, bireysel farklılıkları dikkate alan yapılandırılmış müdahale programlarının önemini vurgulamaktadır. Sosyal öyküler; açık, görsel ve bireyselleştirilmiş yapıları sayesinde otizmlili bireylerin sosyal anlamda daha başarılı olmalarına katkı sunmaktadır. Ayrıca dijital destekli sosyal öyküler, geleneksel yöntemlere göre daha ilgi çekici ve kalıcı etkiler bırakabilmektedir.

### 4.3. Öneriler

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, sosyal öykülerin otizmlili bireylerde sosyal beceri öğretiminde etkili bir araç olduğu görülmüştür. Uygulayıcılar, araştırmacılar ve politika yapıcılar için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- **Bireyselleştirme Önemlidir:** Sosyal öyküler, bireyin yaşına, gelişim düzeyine, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre yapılandırılmalıdır. Standart metinler yerine bireye özel içerikler oluşturulmalıdır.
- **Görsel ve Dijital Destek Artırılmalıdır:** Özellikle görsel öğrenmeye daha yatkın olan otizmlili bireyler için sosyal öyküler video, dijital platformlar ve animasyon gibi araçlarla desteklenmelidir. Böylece dikkat çekicilik ve kalıcılık artırılabilir.
- **Öğretmen ve Aile Katılımı Sağlanmalıdır:** Sosyal öykülerin etkili olabilmesi için öğretmenlerin, terapistlerin ve ailelerin sürece aktif olarak katılımı gereklidir. Eğitimcilerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaları sağlanmalıdır.
- **Uygulamalar Düzenli ve Sistemli Olmalıdır:** Sosyal öyküler, belirli bir plana bağlı olarak düzenli şekilde sunulmalı, kazanılan becerilerin genellenmesine yönelik stratejiler geliştirilmelidir.
- **Karma Yöntemlerle Desteklenmelidir:** Sosyal öykülerin etkisi, öz yönetim, model olma, akran destekli öğretim gibi diğer öğretim yöntemleriyle birleştirilerek artırılabilir.
- **Farklı Becerilere Yönelik Uygulamalar Geliştirilmelidir:** Sosyal öykülerin yalnızca sosyal becerilerle sınırlı kalmayıp, günlük yaşam becerileri, akademik beceriler ve öz bakım alanlarında da kullanılabilirliği araştırılmalıdır.
- **Uzun Süreli Takip Çalışmaları Yapılmalıdır:** Sosyal öykülerin kazandırdığı becerilerin ne kadar süreyle sürdürülebildiği, farklı ortamlara ve kişiler arası etkileşimlere genellenip genellenemediği uzun vadeli çalışmalarla incelenmelidir.

**Uygulayıcılara Yönelik Eğitimler Düzenlenmelidir:** Sosyal öykü yazımı, sunumu ve değerlendirilmesi konularında eğitimciler, özel eğitim uzmanları ve ailelere yönelik kapsamlı eğitim programları geliştirilmelidir.

**KAYNAKÇA**

- Agosta, E., Graetz, J. E., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). Teacher-researcher partnerships to improve social behavior through social stories. *Intervention in School and Clinic, 39*(5), 276–287.
- Akyol, A. K., & Koç, M. (2020). Otizmlı bireylerde sosyal öykülerin sosyal ifade becerilerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(3), 1021–1040.
- Aytekin, F. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde sosyal öykülerin kullanımının incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi).
- Balaban Dağal, A., & Baykan, Ö. (2017). Sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(1), 15–28.
- Barry, L. M., & Burlew, S. B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*(1), 45–51.
- Bağçeli Kahraman, P., & Aydın, A. (2013). Sosyal öykülerin otizmlı çocukların sıra bekleme becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim, 38*(168), 213–224.
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(4), 876–889.
- Crozier, S., & Tincani, M. (2005). Using a modified social story to decrease disruptive behavior of a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*(3), 150–157.
- Crozier, S., & Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(9), 1803–1814.
- Delano, M. E., & Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*(1), 29–42.
- Demir, E., & Demirtaşlı, N. (2022). Sosyal öykülerin otizmlı çocukların uyum davranışları üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 18*(2), 152–167.
- Demiryol, G. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal öykülerle davranış öğretimi (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi).
- Gut, D. M., & Safran, S. P. (2002). Cooperative learning and social stories: Effective strategies for teaching social skills to children with autism. *Intervention in School and Clinic, 37*(3), 204–213.
- Göçer, S. (2021). Sosyal öykülerin otizmlı bireylerdeki problem davranışların azaltılmasına etkisi (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi).
- Hagiwara, T., & Myles, B. S. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*(2), 82–95.
- Ivey, M. L., Heflin, L. J., & Alberto, P. A. (2004). The use of social stories to promote independent skills in adolescents with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*(1), 33–44.

- Karal, M. A., & Erbaş, D. (2011). Sosyal öykülerin otistik özellikler gösteren çocuklarda problem davranışların azaltılmasına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1451–1470.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., & Surratt, A. V. (1992). Language intervention and disruptive behavior in preschool children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(2), 141–153.
- Koegel, R. L., & Frea, W. D. (1993). Treatment of social behavior in autism through the modification of pivotal social skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(3), 369–377.
- Koyuncu, M. (2010). Sosyal öykülerin otizimli öğrencilerin uygun sosyal davranışlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Kuoch, H., & Mirenda, P. (2003). Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 219–227.
- Kutter, S. (1998). The effects of social stories on the aggressive behavior of a child with autism. Master's Thesis, University of Kansas.
- Kuşçu, Y. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde sosyal becerilerin kazandırılmasında sosyal öykülerin etkisi (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi).
- Kuşçu, Y. (2007). Sosyal öykülerin otistik çocukların sosyal davranışları üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Kuşçu, Y., & Akmanoğlu, N. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasında sosyal öykülerin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1702–1722.
- Lord, C., & Hopkins, J. M. (1986). The social behavior of autistic children with younger and same- age nonhandicapped peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16(3), 249–262.
- More, C. M. (2008). Digital stories targeting social skills for children with disabilities: Multidimensional learning. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 168–177.
- Norris, C., & Dattilo, J. (2000). Evaluating effects of a social story intervention on a young girl with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(3), 180–186.
- Ozen, A., Batu, S., & Birkan, B. (2012). The effect of antecedent exercise on stereotypic behaviors of children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(2), 202–210.
- Pierce, K., & Schreibman, L. (1997). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(2), 285–298.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social stories™ for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 445–469.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2007). Social story efficacy with a child with autism spectrum

- disorder and moderate intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(3), 173–182.
- Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(5), 399–409.
- Rogers, S. J., & Myles, B. S. (2001). Using social stories and comic strip conversations to help children with Asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 310–313.
- Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2006). Using social stories to improve the social behavior of children with Asperger syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 43–57.
- Scattone, D. (2007). Social skills interventions for children with autism. *Psychology in the Schools*, 44(7), 717–726.
- Scattone, D., Tingstrom, D. H., & Wilczynski, S. M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using social stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(4), 211–222.
- Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(4), 425–446.
- Toprak, H. (2004). Otistik çocuklara sosyal öykülerle tuvalet eğitimi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Topçu, H. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasında sosyal öykülerin etkililiği (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi).
- Ünal, Y. (2019). Sosyal öykülerin otizmlili bireylerin sosyal etkileşim becerilerine etkisi (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi).
- Şenol, F. B., & Karasu, H. P. (2021). Sosyal öykülerin otizmlili bireylerin sosyal başarı düzeyine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 59–76.
- Yılmaz, M., & Sucuoğlu, B. (2015). Sosyal öykülerin otizmlili öğrencilerin sosyal etkileşim davranışlarına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(1), 65–87.

**Makale Geliş Tarihi**

24.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN DAVRANIŞ  
PROBLEMLERİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ: NİTEL  
BİR ARAŞTIRMA**REVIEW OF STUDIES ON BEHAVIORAL PROBLEMS IN PRESCHOOL CHILDREN:  
A QUALITATIVE RESEARCH**<sup>1</sup>Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ, Serkan NACAĞ<sup>2</sup>**<sup>1</sup>Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ, Dokuz Eylül Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık  
Anabilim Dalı, 0000-0003 4381-1658<sup>2</sup>Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik  
Danışmanlık Anabilim Dalı, 0009-0008-9464-2747**Özet**

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen davranış problemleri, hem çocukların psikososyal gelişimini hem de okulda ve evdeki genel uyumlarını olumsuz yönde etkileyen önemli bir konudur. Okul öncesi dönem, çocukların kişiliklerinin şekillendiği, duygusal ve sosyal becerilerinin gelişmeye başladığı kritik bir evre olarak tanımlanabilir. Bu dönemde, çocukların agresyon, dürtüsellik, kaygı, çekingenlik gibi davranış sorunları göstermesi, onların sosyal ilişkilerinde zorluklar yaşamasına ve duygusal gelişimlerinin olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Çocuklar, okul öncesi dönemde ailelerinden, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından aldıkları geribildirimlerle davranışlarını şekillendirirler. Bu dönemde, davranış problemleri gösteren çocuklar, ilerleyen yaşlarda daha karmaşık psikolojik sorunlar geliştirebilirler. Dolayısıyla, bu dönemdeki davranış problemlerinin erken dönemde tespit edilip, uygun müdahalelerle çözülmesi, sadece o anki zorlukların aşılmasına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda çocuğun uzun vadeli psikolojik sağlığını da etkileyebilir. Erken müdahale, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine, daha sağlıklı duygusal ilişkiler kurmalarına ve psikolojik dayanıklılıklarını artırmalarına katkı sağlar.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen davranış problemleri üzerine gerçekleştirilen önceki araştırmaları sistematik bir biçimde incelemektir. Literatür taraması yöntemiyle yürütülen bu araştırma kapsamında, Türkiye’de ve uluslararası alanda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli dergilerde yayımlanan makaleler değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, okul öncesi dönemde yaygın olarak gözlenen davranış problemlerinin saldırganlık, içe kapanıklık, uyumsuzluk, dikkat dağınıklığı ve dürtüsellik gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu problemlerin oluşumunda yalnızca çocuğun bireysel özelliklerinin değil; aynı zamanda aile yapısı, ebeveyn tutumları, öğretmen yaklaşımları, sosyoekonomik koşullar ve çevresel faktörlerin önemli rol oynadığı görülmüştür.

Çalışmada, özellikle aile içi iletişim kalitesi, akran ilişkileri, dijital medya kullanımı ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri gibi değişkenlerin davranış problemleri üzerindeki etkileri detaylı olarak ele alınmıştır. Ayrıca, öğretmen ve ebeveynlerin uyguladığı müdahale stratejilerinin çocukların problem davranışlarını azaltmada ne ölçüde etkili olduğu da analiz edilmiştir. Bulgular, davranış problemlerinin çok yönlü neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan davranış problemlerinin önlenmesi ve uygun müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi için aile, öğretmen ve uzmanların iş birliği içerisinde çalışması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, elde edilen bulgular hem kuramsal bilgi birikimine katkı sağlamak hem de uygulayıcılara rehberlik edecek nitelikte öneriler sunmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi dönem, davranış problemleri, psikososyal gelişim, erken müdahale, psikososyal gelişim

### Abstract

Behavioral problems seen in preschool children are an important issue that negatively affects both children's psychosocial development and their general adaptation at school and home. The preschool period can be defined as a critical phase in which children's personalities are shaped and their emotional and social skills begin to develop. During this period, children's behavioral problems such as aggression, impulsivity, anxiety, and shyness can cause them to have difficulties in their social relationships and negatively affect their emotional development. Children shape their behaviors with the feedback they receive from their families, teachers, and friends during the preschool period. During this period, children who show behavioral problems may develop more complex psychological problems in later years. Therefore, early detection of behavioral problems during this period and solving them with appropriate interventions not only helps to overcome the current difficulties, but also can affect the child's long-term psychological health. Early intervention helps children develop their social skills, establish healthier emotional relationships, and increase their psychological resilience.

The aim of this study is to systematically review previous studies on behavioral problems seen in preschool children. Within the scope of this research conducted using the literature review method, master's and doctoral theses conducted in Turkey and internationally and articles published in refereed journals were evaluated. In line with the obtained data, it was determined that behavioral problems commonly observed in the preschool period manifest themselves in various forms such as aggression, introversion, non-compliance, distractibility and impulsivity. It was observed that not only the individual characteristics of the child but also family structure, parental attitudes, teacher approaches, socioeconomic conditions and environmental factors play an important role in the formation of these problems.

In the study, the effects of variables such as family communication quality, peer relations, digital media use and teachers' classroom management skills on behavioral problems were examined in detail. In addition, the extent to which the intervention strategies implemented by teachers and parents were effective in reducing children's problem behaviors was analyzed. The findings reveal that behavioral problems should be addressed within the framework of multi-faceted cause-effect relationships.

As a result, it is emphasized that families, teachers and experts should work in cooperation to prevent behavioral problems that occur in early childhood and to develop appropriate intervention methods. In this context, the findings both contribute to the theoretical knowledge and offer suggestions to guide practitioners.

**Keywords:** Preschool period, behavioral problems, psychosocial development, early intervention, psychosocial

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın amacı, önemi, problem durumu ve araştırmaya dair temel bilgiler

ele alınacaktır. Ayrıca, çalışmanın sınırları ve varsayımları da bu bölümde tartışılacaktır.

### 1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen davranış problemleri, sadece bireysel psikolojik gelişimlerini olumsuz yönde etkilemekle kalmaz, aynı zamanda bu çocukların aile içi ilişkileri ve okul ortamındaki uyum süreçlerinde de önemli zorluklar yaratmaktadır. Bu dönemde çocuklar, sosyo-duygusal becerilerini geliştirme, kimliklerini şekillendirme ve çevreleriyle sağlıklı etkileşimler kurma sürecindedirler. Ancak bazı çocuklar, aile yapıları, çevresel faktörler ve biyolojik etmenler gibi çeşitli sebeplerle agresif davranışlar, dürtüsellik, çekingenlik, kaygı, aşırı hareketlilik gibi davranışsal sorunlar sergileyebilirler. Bu tür davranışlar, çocuğun hem aile içinde hem de okulda sosyal uyum sağlama yeteneğini doğrudan etkiler.

Bu bağlamda, okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen davranış problemlerinin doğru bir şekilde tanımlanması ve erken dönemde müdahale edilmesi büyük önem taşımaktadır. Erken tespit ve müdahale, hem çocuğun psikolojik sağlığı üzerinde hem de sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkiler yaratabilir. Ayrıca, bu dönemdeki davranışsal sorunlar sadece bireysel faktörlere bağlı olmayıp, aile dinamikleri, eğitim ortamı, çevresel faktörler gibi çok boyutlu etmenlerin bir araya gelmesiyle şekillenmektedir. Bu nedenle, okul öncesi dönemdeki davranış problemleri ile başa çıkmak için çok disiplinli bir yaklaşım gereklidir. Ailelerin, eğitimcilerin ve uzmanların ortak bir çaba içinde çalışarak, çocukların bu dönemde karşılaştıkları davranışsal zorlukları çözmek için etkili stratejiler geliştirmeleri önemlidir. Okul öncesi dönemdeki davranış problemlerinin sadece geçici bir durum olarak görülmemesi, aksine bu dönemde sağlanacak erken müdahalelerin uzun vadeli psikolojik sağlık üzerindeki etkileri göz önünde bulundurularak daha bilinçli bir yaklaşım sergilenmesi gerekmektedir.

518

### 1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen davranış problemlerini inceleyerek, bu problemlerin çocukların psikososyal gelişimleri ve okul ile evdeki uyumları üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Okul öncesi dönem, çocukların kişiliklerinin şekillenmeye başladığı, sosyal becerilerinin geliştiği, aynı zamanda duygusal ve davranışsal zorlukların ortaya çıkabileceği kritik bir evredir. Bu dönemde görülen agresyon, dürtüsellik, kaygı, çekingenlik, aşırı hareketlilik gibi davranış problemleri, çocukların ilerleyen yaşlarda daha karmaşık psikolojik sorunlara dönüşme potansiyeline sahiptir.

Bu çalışmanın önemi, okul öncesi dönemdeki davranış problemleriyle başa çıkmanın çocukların sadece o dönemdeki gelişimlerini değil, uzun vadede psikolojik sağlıklarını da olumlu yönde etkileyebileceğini ortaya koymasından kaynaklanmaktadır. Erken dönemde sağlanacak müdahaleler, çocukların sosyal becerilerinin gelişmesine, psikolojik dayanıklılıklarının artmasına ve okulda-evdeki uyumlarının güçlenmesine katkıda bulunabilir.

Sonuç olarak, bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen davranış problemlerinin etkili bir şekilde ele alınması ve bu problemlerle başa çıkılabilmesi için erken müdahale stratejilerinin önemini vurgulamakta, bu konudaki literatürü güçlendirecek bilimsel bir temel sunmayı hedeflemektedir.

### 1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Bu çalışmanın problem cümlesini “Okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen davranış problemleri üzerine yapılan çalışmaların incelenmesine yönelik araştırma bulguları nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

### Alt Problemler

1. Okul öncesi dönemde en yaygın görülen davranış problemleri nelerdir?
2. Okul öncesi dönemdeki davranış problemlerinin sebepleri nelerdir?
3. Okul öncesi dönemde davranış problemleri gösteren çocuklar için en etkili müdahale yöntemleri nelerdir?
4. Okul öncesi dönemde görülen davranış problemleri çocuğun sosyal gelişimini nasıl etkiler?
5. Okul öncesi dönemde görülen davranış problemleri, çocuğun gelecekteki akademik başarısı ve psikolojik sağlığı üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?
6. Okul öncesi dönemdeki davranış problemleri, aile içinde nasıl bir etki yaratmaktadır?
7. Okul öncesi dönemde davranış problemleri gösteren çocukların okul ortamındaki uyum sorunları nelerdir?
8. Okul öncesi dönemdeki davranış problemleri, sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi ile nasıl ilişkilidir?

### 1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsamı, yalnızca 2020-2025 yılları arasında yapılmış akademik çalışmaları içermektedir. Bu dönemde yapılan çalışmaların çoğunluğu Türkçe ve İngilizce dillerinden alınacak olup, diğer dillerdeki çalışmalar araştırmaya dahil edilmeyecektir. Çalışmaların seçilmesinde temel kriter, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik olmasıdır.

### 1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada, incelenen çalışmaların akademik geçerliliği ve güvenilirliği yüksek, hakemli dergiler ve güvenilir akademik veri tabanları gibi saygın kaynaklardan elde edilen verilerden alındığı varsayılmaktadır. Ayrıca, okul öncesi dönemdeki çocukların davranışsal sorunlarıyla ilgili yapılan önceki çalışmaların, geniş bir literatür taramasıyla derlenen bulguların genel eğilimleri doğru bir şekilde yansıtacak biçimde bir anlayışa ulaşmak için kullanılabilen varsayılmaktadır.

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, okul öncesi dönemde görülen davranış problemleri üzerine yapılmış önceki araştırmalar ve kuramsal yaklaşımlar ele alınacaktır. Literatür taraması yoluyla bu problemler üzerine yapılan araştırmaların bulguları ve konuya ilişkin teorik çerçeveler incelenecektir. Ayrıca, okul öncesi dönemdeki davranışsal problemlerin tanımlanmasında kullanılan temel kavramlar ve bu kavramlarla ilgili kuramsal anlayışlar tartışılacaktır.

### 2. 1. Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi dönem ilk altı yaş arasını kapsamakta olup çocukluk dönemi içerisinde yer almaktadır ve birçok gelişimsel görevlerin öğrenildiği dönemdir. Okul öncesi dönem çocuklarının istenilen davranışlara erişebilmelerine katkıda bulunabilmek için onların gelişim özellikleri iyi bir şekilde bilinmelidir. Birden çok kritik dönemi de içinde barındıran okul öncesi dönemde, çocuklara sunulan eğitimin niteliği de bir o kadar önemlidir (Aral ve ark 2002, Alisinanoğlu ve Kesicioğlu 2010).

18. yüzyılla birlikte insan davranışları üzerine yapılan incelemeler hız kazanmıştır. Psikoloji bilimindeki gelişmelerinde bu dönemde yaygınlaşmasıyla okul öncesi dönemin kritik bir dönem olduğuna yönelik varsayımlar güçlenmeye başlamıştır. Bununla birlikte psikanalizin kurucusu Sigmund Freud'da insanın kişilik gelişiminin yaşamın ilk altı yılında tamamlandığını ve bu dönemdeki yaşantıların tüm yaşamı tamamıyla etkilediğini savunur.

Freud'un ardından gelen kuramcılar bu kadar kesin çizgilerle konuşmaktan kaçınsa da okul öncesi dönemin kritik önemi genelinde üzerinde uzlaştığı bir olgudur (Tobin 2001, Dean 2008).

## 2.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim

Bireyin doğumuyla birlikte başlayan sosyalleşme süreci, çocuğun yaşantısına ilk olarak anne daha sonra da babanın dâhil olmasıyla ve çocuğun zamanla çevresindeki diğer insanları fark etmeye başlamasıyla başlamış olur. Doğumdan hemen sonra başlayan bu sosyal gelişim süreci çocuğun yaşantısı boyunca devam eder ve bu sosyalleşme süreciyle birlikte çocuk toplum içerisinde yer edinmiş olur (Aral ve ark 1981, Aslan 2009).

Çubukçu (2006) sosyal gelişimi bireyin doğumundan yetişkinliğine kadar olan sürecinde diğer kişilere karşı geliştirdiği davranışlar bütünü olarak tanımlamıştır. Aral ve arkadaşları (2000) "na göre sosyal gelişim, bireyin doğumundan itibaren diğer kişilere karşı geliştirdiği duygu, ilgi ve ilişkilerinin tümüdür.

Çağdaş ve Seçer (2002) "e göre ise sosyal gelişim bireyin doğumundan itibaren başlayarak yaşantısı boyunca başkaları ile olumlu ilişkiler kurmasını ve toplumsal uyumuna destek olan bir süreç olarak tanımlanmıştır. Smith (1994), yaşamın ilk beş yılında kazanılan sosyal gelişime ilişkin becerilerin bireyin ilerleyen yaşantısı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğunu ileri sürmekte, bu sebeple özellikle ebeveynlerin ve çocuğun yaşantısında yer alan diğer kurumların iş birliği içerisinde hareket etmesinin önemini vurgulamaktadır.

## 2.3. Okul Öncesi Davranış Problemleri

İnsanın içinde bulunduğu her gelişim döneminin kendine has özellikleri ve görevleri bulunmaktadır. 0-6 yaş arasındaki çocukların da kendilerine özgü davranış örüntüleri ve bu örüntülerin beraberinde getirdiği davranışsal krizler olabilmektedir. İnsanların yaşları büyüdükçe insan davranışlarına gösterilen tolerans düşebilmektedir (Çelik 2015). Davranış problemleri, genellikle erken çocukluk döneminde ortaya çıkar. Bu problemler çocuğun çevresindeki yetişkinler tarafından fark edilse de çoğunlukla çocukların sosyal ve duygusal sorunlar yaşamak için küçük oldukları, bu durumun yaşa özgü olduğu ve geçici olduğu düşünüldüğünden üzerinde durulmamaktadır (Campbell, Shaw ve Gilliom, 2000:467). Araştırmalara göre çocuklardaki davranış problemlerinin yarıya yakını yaşamın ilerleyen dönemlerinde devam edip kalıcı özellikler göstermekte (Taner Derman ve Başal, 2013:116) ve üç ila dört yaşlarında davranış problemleri gösteren çocukların yaklaşık %50'si, ergenlik döneminde bu sorunları yaşamaya devam etmektedir (Campbell, 1995:120).

Olweus (1979) yaptığı çalışmada erken çocukluk dönemindeki davranış problemleri ile ergenlik ve yetişkinlikteki sorunlu davranışlar, duygusal istikrarsızlık ve suç potansiyeli arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (akt. Lorenc, 1997:5). Wiesner, Kim ve Capaldi (2005:252)'ye göre çocuklukta başlayan ve müdahale edilmeyen davranış problemleri, yetişkinlikte antisosyal kişilik bozukluğuna kadar ilerleyebilir. Benzer şekilde Moffitt (1990:901)'de erken ergenlik döneminde ciddi yıkıcı davranış problemleri gösteren çocukların, erken yaşlarda problemleri davranış geçmişine sahip olduğunu bildirmektedir.

Okul öncesi dönemdeki davranış problemlerinin önemli belirleyicilerinden biri de ebeveyn tutumlarıdır. Ebeveynin çocuğun davranışlarında bıraktığı etki anne karnındaki döneme kadar uzanmaktadır. Hamilelik süresince annenin beslenmesi, ruh hali, sağlığı bebek üzerinde uzun vadeli etkiler bırakabilmektedir. Özellikle sinir sistemi gelişimi açısından gebeliğin ilk üç ayı kritik olarak nitelendirilmekle birlikte bu dönemdeki folik asit kullanımı bebeğin zihin gelişimi üzerinde doğrudan etkilidir. Zihin gelişiminin davranış problemleri üzerindeki etkisi de oldukça yüksektir (Dayı ve Pekcan 2019). Bu nedenle bir davranışın problemleri olup olmadığını ortaya koyan temel durum toplumun değer yargılarından anlamlı oranda sapma

gösterip göstermediğiyle ilintilidir. İnsan davranışlarını ve insanın neden problemli davranışlar gösterdiğine ilişkin birçok kuram atılmıştır. Bu kuramlar davranışları erken çocukluk deneyimlerine, bilinçdışına, sosyal çevreye ve daha birçok etmene bağlamaktadır (Carr ve Durand 1985, Derman ve Başal 2013).

## 2.2. Davranış Problemlerinin Nedenleri

Epidemiyolojik ve klinik çalışmalar, okul öncesi dönemde görülen davranış sorunlarının olumsuz sosyal ve ailevi faktörlerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Gardner,1994:935). Bu ilişki incelenirken sosyologlar ve halk sağlığı araştırmacıları annenin sosyal koşullarına; psikologlar annenin evlilik ilişkileri, zihinsel sağlığı ve ebeveyn tutumuna; diğer araştırmacılar ise annenin ve çocuğun sağlığına odaklanmaktadır (Najman, 2000:440). Bu ilişkilerden hangisinin birincil etken olduğu hala tartışılan bir konudur. Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı ise çocuklarda davranış problemlerini tetikleyen durumları baskıcı ve tutarsız disiplin anlayışı, ihmal/istismara maruz kalma, bakım verenin değişmesi, tutarlı eğitim verilememesi, kurumda büyümek, denetimsizlik, suçta itilme, aile ortamındaki huzursuzluk olarak tanımlamaktadır (Sakarya Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi, 2013:9).

## 2.3. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemleri

### 2.3.1. Saldırganlık- şiddet eğilimi

Erken çocukluk dönemindeki saldırganlık “belirli bir kişiye veya nesneye yönelik incitme ve/veya korkutma niyeti taşıyan kasıtlı davranışlar” olarak tanımlanmaktadır (Shaw vd., 2000:398). Çocukların bir başka bireye veya çevresinde bulunan eşyalara zarar vermek amacıyla yapmış olduğu olumsuz davranışlardır. Bu olumsuz davranışlar içerisinde; vurmak, itmek, çekmek, tekme atmak yer alabilmektedir (Tuzlugöl 2016). Okulöncesi dönemde fiziksel ve ilişkisel saldırganlık olarak sınıflandırılan davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışlardan; itme, çekme, vurma şeklinde olanı fiziksel olarak ayrılırken, arkadaşlarına lakap takma onlar ile dalga geçme ise ilişkisel saldırganlık olarak tanımlanmaktadır. Saldırgan davranışların sergilenmesinde temel neden engellenmedir ve saldırgan olan çocuklar bu davranışlarıyla başkalarına karşı üstünlük kurma, onların duyguları ile alay etme ve onlar ile güç savaşı halinde olma gibi olumsuz davranışları hedeflemektedir (Yumug; 2013).

Çocuklarda saldırganlık davranışının oluşmasını engellemek için; çocukların içindeki fazla enerji uygun şekilde boşaltılmaya teşvik edilmeli ve çocuk aşırı şekilde kısıtlanmamalı, çocuğa sevgi ile yaklaşılmalı, çocuğun özgüven duygusunun gelişmesi için çaba gösterilmeli, ebeveynler çocuğun yanında kavga etmekten kaçınmalı, şiddet içeren herhangi bir televizyon programı çocuğa izletilmemeli, fiziksel ceza yerine sevilen şeyden mahrum bırakma veya sevilen şeylerin yapılmasını azaltma tercih edilmeli ve çocuk saldırgan davranış sergilediği zaman anında uyarılarak bu durumun alışkanlık haline dönüşmesi engellenmelidir (Saygılı, 2009: 133).

### 2.3.2. Öfke kontrolünü sağlayamama

TDK’ye göre öfke engelleme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi, kızgınlık, hışım, hiddet, gazap olarak tanımlanmaktadır (Sozluk.gov.tr, 2023). Paul (1995:2-11) ise öfkeyi “doğal, sağlıklı, uygun, yaşamı zenginleştiren bir duygu” olarak görmekte ve öfkenin önemli bir iletişim aracı olduğunu savunmaktadır. Öfke bir davranışın nedeni olabileceği gibi; korku, kaygı, üzüntü gibi duyguların sonucu da olabilmektedir (Özmen, 2006:42). Sosyal ilişkilerde ise öfke incinme, haksız muamele veya engellenme hissine verilen bir tepkidir (Levine vd., 2001:394)

Öfke çocukluk çağında sık görülen bir duygudur. Tipik olarak erken çocukluk döneminde

zirve yapar, çocuklar sosyalleştikçe ve duygularını daha iyi düzenleyebilir hale geldikçe çoğunlukla azalır (Liu vd., 2018:1). Duygu düzenleme becerileri çocukluk boyunca önemli bir ilerleme gösterse de çocuklar için öfkeyi düzenlemek diğer olumsuz duyguları düzenlemeye kıyasla daha zordur ve u nedenle çocuklar öfke kontrolü noktasında sosyal desteğe ihtiyaç duyabilmektedir (Rohlf ve Krahé, 2015:2).

Öfke aynı zamanda sosyal iletişimleri olumsuz etkileyebilmesiyle de davranış problemlerine sebep olabilmektedir. Araştırmalar özellikle serbest oyun ortamlarında daha fazla öfke gösteren okul öncesi çocukların daha fazla saldırgan davranışlar sergilediğini, arkadaş edinme olasılığının düşük olduğunu ve akranları tarafından daha az kabul gördüklerini ortaya çıkarmıştır (Arsenio ve Lover,1997:540) Bu yönüyle öfke, saldırganlık ve akran kabulü çok yönlü olarak birbirini etkilemekte ve tetiklemektedir.

### 2.3.1. Kıskançlık- kardeş kıskançlığı

Kıskançlık hissi çocukluk döneminde gelişimin normal bir parçasıdır ve çocuğun güçlü bir duygusal bağ hissettiği tüm sosyal ilişkilerinde ortaya çıkabilir (Diotaiuti vd., 2022:2). Bağlanma Kuramını geliştiren Bowlby'e göre (1983:260) çoğu küçük çocuk için annenin bir başka çocuğu kucağına alması bile çocuğun kıskançlık benzeri duygular yaşaması için yeterlidir. Benzer şekilde Hart ve arkadaşları da (1998:55) 12 aylık çocuklar ile yaptıkları çalışmada annenin ilgi nesnesinin bir kitap yerine gerçeğe benzer bir oyuncak bebek olması durumunda çocukların daha fazla tepki gösterdiğini ortaya koymuşlardır.

Kardeş kıskançlığı yaşayan çocuklar, gelişimsel açıdan geride kalan bazı davranışlar sergileyebilirler; örneğin emzik emme, biberondan süt içme ve alt ıslatma gibi davranışlar görülebilir. Bazı çocuklar ise bu durumu, içine kapanarak ve küserek ifade edebilir, ya da doyum sağlamak amacıyla tırnak yeme veya parmak emme gibi alışkanlıklar geliştirebilirler. Ayrıca, kardeşini kıskanan çocuklarda ısırma, vurma ve zarar verme gibi saldırgan davranışlar da gözlemlenebilir (Yüksel, 2009: 119).

Çocukların gelişimsel dönemleri dikkate alınarak göstermiş oldukları kıskançlık duygusu normal olarak karşılanabilmektedir ve bu duygulara sahip olan çocuklara anlayış göstermek sorunun daha sağlıklı bir şekilde çözülebilmesi için gerekli bir durumdur (Genal 2008, Şipal ve ark 2012, Çetinbaş 2015, Vural 2019). Şipal ve arkadaşları (2012)'na göre çocuğun anne ve babasıyla kurduğu bağlanma biçimi güvensiz bağlanma şeklinde kurulmuşsa yeni doğan kardeşe karşı kıskançlık duygusunun belirmesi mümkündür. Anne ve babanın bu kardeşleri karşılaştırmaya gitmesi çocuktaki bu duygunun artmasını kolaylaştırır. Buna ek olarak kardeşler arasında yaş farkının az olması, başarı farkının fazla olması gibi faktörler de kardeş kıskançlığını artırabilir. Kıskançlık, tüm insanlarda gelişen en doğal özelliklerden biridir (Seven, 2011: 133).

Çocukların gelişim dönemleri göz önünde bulundurulduğunda, kıskanma duygusunun yaşanması normaldir ve bu duygunun çözülmesi için çocuğun hislerine karşı anlayışlı bir yaklaşım sergilenmelidir (Vural, 2019). Ayrıca, ebeveynler çocukları arasında herhangi bir ayırım yapmamalı, kardeşleri karşılaştırmamalı ve kardeşlerin sıkı ilişki kurmasına olanak tanıyarak kıskanma durumlarının önüne geçilmelidir (Bilgin Aydın, 2004: 96).

### 2.3.2. Eşyaları izinsiz almak- çalmak

Çocukluğun erken dönemlerinde çocukların bir oyuncacı veya eşyayı izinsiz alması sıklıkla görülebilen bir davranıştır. Bu durumun sebebi küçük çocukların bir nesnenin maddi veya manevi bir değerinin olduğunu ve bu nesneyi almanın yanlış olduğunu anlayamamaları, yani mülkiyet ve ekonomi algılarının henüz tam anlamıyla gelişmemiş olmasıdır. Mülkiyet algısı yaş ile gelişmektedir. Bu sebeple çalma veya izinsiz alma davranışları belirli bir yaşa kadar normal bir gelişim özelliği olarak kabul edilir ve beş yaşına gelene kadar çocuklarda izinsiz

alma veya çalma davranışı genellikle sorun teşkil etmez (Tok ve Aydın, 2022:86). Çocukların çalma kavramına ilişkin doğru bakış açısı genellikle beş ila yedi yaş arasında gelişir (Davies, 2017:1).

Çocuklar bazı durumlarda istemediği davranışlara karşı ya da örtük öğrenmeler sonucunda çalma eylemini gerçekleştirebileceği gibi bazen de kıskançlık, öfke, sevgi yoksunlukları gibi nedenlerden dolayı kendini kanıtlamak amacıyla bu eylemi gerçekleştirebilir. Çocuğu etiketlemeden önce bu çalma davranışının nedenlerini belirlemek, çok yönlü bir şekilde araştırma yapmak gerekmektedir (Özgü ve Yılmaz 2017). Okul öncesi eğitimde mülkiyet kavramının kazanılmasına özellikle dikkat edilmelidir. Çocuklar bu kavramı içselleştirmediklerinde kişilerarası sınırları ihlal etmeye daha yatkın olabilmektedir. İzinsiz başkalarının eşyalarını almamanın ötesinde, ödünç olarak isterken nezaket çerçevesinde istemeyi öğrenmelidirler. (Tok ve Aydın 2022).

### 2.2.1. Yalan söylemek

Çocuklar altı yaşlarına doğru yaklaştıkça gerçek ile hayali daha iyi anlamaya başlamaktadır. Bu nedenle altı yaşından sonra çocuklarda görülen yalan söyleme davranışı eğer planlı oluyor, bir başkasını kandırmaya yönelik söyleniyorsa ve bu duruma sık sık başvuruyorsa artık dikkat edilmesi gereken bir durum olacaktır. Baskıcı bir aile yapısına sahip çocuk ceza almak için yalana başvurabilmekte ve doğru bir şekilde rol model olunamayan ailelerde çocuklar yetişkinlerde gözlemediği yalan söyleme davranışını normal olarak kabul edebilmektedir. Çocukta görülen bu gibi durumlar yalan söyleme davranışını etkilediği için onları “yalancı” olarak adlandırmadan bu davranışın sebebini araştırmak daha doğru bir yöntemdir. (Dursun 2010).

Çocukluk döneminde gözlenen yalan söyleme, çoğunlukla çevreye zarar verme amacı gütmeyen ve basit bir şekilde kullanılan bir davranış çeşididir (Aydın, 2021:2). Çocuklar kendilerini veya başkalarını korumak, sorumluluktan veya cezadan kaçmak ve dikkat çekmek gibi çeşitli nedenlerle yalana başvurabilirler. Yalan söyleme davranışındaki önemli bir sebep de ebeveyn davranışlarını model almaktır. Bu tutarsızlık çocuklarda kafa karışıklığı yaratmakta ve rol model aldıkları ebeveynlerinin bu davranışlarını kendi yaşamlarında da göstermelerine neden olmaktadır (Özben Avşar, 2014:5).

Çocukların yalan söylemeye ne zaman başlayabileceği değişkenlik gösterir ancak 2-3 yaşlarındaki çocukların cezadan kaçınmak veya kendini koruyabilmek amacıyla basit düzeyde yalanlara başvurabildikleri görülmüştür (Ekman 2016). Wilson ve arkadaşları (2003) çocukların 3-4 yaşlarından itibaren her geçen yılda yalan söyleme eğilimlerinin arttığını, en çok da kontrolü elinde tutma ve kardeşini suçlama eğilimiyle yalan söylediklerini ortaya koymuşlardır. Cezadan kaçma temel amaçlardan biri olacağı için ebeveyn tutumları yalan davranışının gelişmesindeki ana belirleyicilerden biri olabilmektedir. (Aydın 2021).

### 2.2.2. İnatçılık- ısrarcılık

Çocukluk döneminde görülen inatçı davranışlar gelişimin normal bir özelliğidir ve her zaman kalıcı değildir. Çocukların inatçı olmalarını tetikleyebilecek zamanla değişebilen birçok iç ve dış faktör bulunmaktadır. Gelişim evreleri, mizaç, ebeveyn tutumları, stres ve karşılanmamış ihtiyaçlar bu faktörlere örnek olarak gösterilebilir (Saudino, 2005:241).

İnatçılık her ne kadar normal bir davranış olarak görülse de aşırıya kaçan durumlarda ebeveynlerin ve eğitimcilerin başa çıkmakta zorluk yaşamalarına neden olabilir. Çocuk söylenenleri yapmayı reddeder, karşı çıkar ve kendi istekleri için ayak diredir. Özellikle iki yaş civarında çocuklar kendilerine yöneltilen tüm sorulara veya taleplere ‘hayır’ cevabı verebilmektedir. Gelişim üzerine çalışan psikologlar bu meydan okuma davranışlarının çocuğun özerkliğini keşfetmesi ve neyi yapıp neyi yapamayacağını anlamaya çalışmasından

kaynaklandığını savunmaktadır (Brown, 2017:1).

Okul öncesi dönem çocuklarında görülen inatçı davranışların altında dürtüsellik ve benmerkezci düşünme yapısı yer almaktadır. Çocukların özerklik dönemlerinde yani iki ve üç yaşlarında daha fazla inatçı davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Ancak bu dönemde görülen inatlaşmalar gelişimsel olarak beklenen bir davranıştır. Böylelikle çocuklar bireyselleşmeye başladıklarının da ilk işaretlerini vermektedirler (Binbaşıoğlu 1997, Özgü ve ark. 2017).

### 2.2.1. Yeme bozuklukları

Fiziksel büyüme, çocukluğun önemli bir bileşenidir ve yeme bozuklukları bir çocuğun vücudunda önemli hasara neden olabilir. Çocuklarda görülen yeme bozuklukları büyüme ve gelişme döneminin normal bir parçası olarak ortaya çıkar ve çoğu zaman kendiliğinden geçer. Ancak bazı çocuklarda yeme bozukluğu daha ciddi boyutlara ulaşır ve tıbbi tedavi gerektirebilir. Kısa bir süre içinde müdahale edildiği takdirde çocukluk dönemindeki yeme bozuklukları iyi bir iyileşme düzeyine sahiptir; ancak tedavi edilmezlerse yıkıcı ve bazen geri döndürülemez tıbbi, davranışsal ve duygusal sonuçlarla kronik hale gelebilirler (Robin, Gilroy ve Dennis, 1998:421).

Kaçıngan/kısıtlayıcı gıda alım bozukluğu, küçük çocukların yaşadığı yaygın bir yeme bozukluğudur. Bu çocuklar, doku, renk, tat, sıcaklık veya aromaya dayalı olarak belirli yiyecekleri yiyemez veya yemeyi reddeder. Ayrıca, belirli bir yiyecek yüzünden hastalanırlarsa da korku yaşayabilirler. Bu durum küçük çocuklarda beslenme yetersizliğine bağlı kilo kaybına ve başkalarıyla birlikte yemek yiyememe gibi bozulmuş psikososyal işlevselliğe yol açabilir (NYU Langone Health, 2023:1).

### 2.2.2. Uyku bozuklukları

Çocuklarda uyku bozuklukları oldukça yaygındır. Bu uyku bozukluklarının tespit edilebilmesi için öncelikle çocukların yaşı ile uyumlu uyku ihtiyaçlarının bilinmesi gerekmektedir. Yetersiz uyku süresi gündüz uyku hali, sinirlilik, davranış problemleri, öğrenme güçlükleri ve düşük akademik başarı gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Carter, Hathaway ve Lettieri, 2014:368).

Meltzer vd. (2010: e1414) çocukla yaptığı çalışmada çocuklarda görülen uyku bozukluğu türlerinin tanımlanamayan uyku bozukluğu, nokturnal enürezis, uykuda solunum bozukluğu, bebek apnesi, uykusuzluk, huzursuz bacak sendromu/periodyk uzuv hareket bozukluğu, sirkadiyen ritim bozukluğu, bruksizm ve narkolepsi olarak açıklamaktadır. Çalışma verileri okul öncesi dönem çocuklar özelinde incelediğinde ise en sık görülen uyku bozukluğu türleri uykuda solunum bozukluğu, tanımlanamayan uyku bozukluğu ve nokturnal enürezis olduğu görülmektedir.

### 2.2.3. Kekemelik

Kekemelik, konuşmanın normal akıcılığında ve zamanlama düzeninde bozulmalara neden olabilen, her yaşta insanda yaygın olarak görülen bir konuşma bozukluğudur. Genellikle çocukların dil ve konuşma becerilerini geliştirdikleri erken çocukluk döneminde başlar. Tipik olarak iki ila dört yaşları arasında görülmeye başlanır ve altı yaşından önce zirveye ulaşır (Shenker ve Santayana, 2018:131).

Yapılan araştırmalara göre dört yaşından küçük çocukların %11'inde kekemelik görülmektedir (Sjstrand vd., 2021:1). Erkekler çocuklarda kekemelik görülme olasılığı, kızlara göre dört kat daha fazladır (Yariri ve Ambros, 2013:67).

Kekemelik tedavisi, bir dizi terapi seansı ile mümkündür. Terapinin amacı, konuşma

akıcılığını arttırmak ve çocuğun konuşma özgüvenini güçlendirmektir. Terapi süreci, çocuğun yaşına, kekemeliğin şiddetine ve diğer faktörlere bağlı olarak değişebilir. Günümüzde kekemeliğin tedavisinde minimum müdahalelerin benimsenmesi yoluyla uygulamanın verimliliğini arttırmayı amaçlayan basamaklı müdahale yöntemi önerilmektedir. Bu modelde en az kaynak gerektiren tedaviden başlanır ve ihtiyaç duyuldukça daha yoğun ve uzmanlık gerektiren tedavilere doğru ilerlenir (Bower ve Gilbody, 2005:11). Fakat basamaklar katı değildir, her çocuk mutlaka aynı basamaklardan ilerlemeyebilir veya çocuğun özelliklerine göre piramidin herhangi bir noktasından da başlanabilir.

#### 2.2.4. Tırnak yeme- onikofaji

Tırnak yeme veya onikofaji tırnak plağının, tırnak kıvrımlarının, tırnak yatağının ve/veya kütikülün kronik olarak ısırılması olarak tanımlanmaktadır (Lee ve Lipner, 2022:3). Genel nüfusun yaklaşık

%20 ila %30'unun tırnak yeme davranışı gösterdiği düşünülmektedir (Halteh, Scher ve Lipner, 2017:166).

ABD'de yapılan araştırmaya göre üç ila altı yaş arasındaki okul öncesi dönem çocuklarda tırnak yeme oranı %23'tür (Foster, 1998:711). Tırnak yeme davranışı stres, can sıkıntısı, hareketsizlik, kalıtım, aile üyelerinin taklit edilmesi veya uzun süreli parmak emme/biberonla beslenme alışkanlığından kaynaklanabilir (Baydaş vd., 2007:1).

Tırnak yeme davranışının çeşitli davranış problemleri ile de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ghanizadeh ve Shekoochi (2011:4) 734 çocukla yaptıkları çalışmada tırnak yeme davranışı gösteren çocukların yemeyenlere kıyasla daha yüksek oranda problem ve daha düşük oranda prososyal davranış gösterdiğini ortaya çıkarmışlardır. Aynı zamanda tırnak yiyen çocukların ebeveynlerinin de yarısından fazlasında en az bir psikiyatrik bozukluk görülmektedir (Ghanizadeh, 2008:6).

#### 2.2.1. Tik bozuklukları

Tik, "herhangi bir kas kümesinin irade dışı hareketi; alışkanlıkla sık sık tekrarlanan gülünç, sıkıcı söz, el, kol, yüz hareketi veya bir davranış biçimi" olarak tanımlanmaktadır (Sozluk.gov.tr, 2023). Tikler motor (hareket), ses (vokal) tikler ve Tourette Sendromu olarak üç gruba ayrılır. Basit motor tikler kısa, ani, tekrarlayan ve görünüşte amaçsız hareketlerdir ve yalnızca bir kas grubunu veya vücut bölümünü kapsar (Singer vd., 2015:34).

Öksürme, boğaz temizleme, homurdanma, bağırma, başka kişilerin sözlerini tekrar etme, uygunsuz kelimeler söyleme gibi davranışlar vokal tiklere örnek olarak gösterilebilir. Tourette Sendromunda ise motor ve vokal tikler bir arada görülür. Tik bozuklukları genellikle dört ila sekiz yaşlar arasında (ortalama altı) basit motor tikler ile başlar (Liu vd., 2020:2; Neuner ve Ludolph, 2009:1377).

#### 2.2.2. Parmak emme

Emme davranışı yeni doğan bebeklerin ilk koordineli kas aktivitesidir ve aynı zamanda beslenmesini sağlayan doğal bir reflekstir (Hasan, 2021:2627). Aynı zamanda çocukların kendilerini rahatlatmalarına yardımcı doğal bir yöntemdir. Bu sebeple parmak emme davranışı üç ila dört yaşa kadar normal kabul edilmektedir (Hatala, 2017:20). Fakat parmak emme davranışı her tekrarlandığında daha az bilinçli hale gelerek zaman içinde bilinçsiz bir motor aktivite haline gelir ve çocuklar için 'besleyici olmayan emme alışkanlıkları' adı verilen ve bırakması zor olan bir alışkanlığa dönüşebilir (Thadchanamoorthy ve Dayasiri, 2021:1).

Temelde, çocukta güven duygusunun ve anne-çocuk ilişkilerinin yeterince gelişmemiş olması bu davranışın nedenlerinden biri olarak görülmektedir (Aydoğmuş, 2006: 146). Parmak emme

davranışı, genellikle stresli durumlarla ilişkilendirilmekte olup, içe kapanıklık yaşayan çocuklarla sıkça gözlemlenmiştir. Bu davranış, çocukların diş, çene, ağız yapıları üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Bu nedenle, parmak emme alışkanlığını sonlandırma sürecinde multidisipliner bir yaklaşım benimsenmeli ve diş hekimi, psikolog ve eğitimciler birlikte çalışmalıdır. Böylece çocuk, elini ağızına götürmemesi gerektiğini ve bu alışkanlığı nasıl engelleyeceğini öğrenebilir. Dişlere takılan Ark uygulaması gibi yöntemler, parmak emmeden kaynaklanan diş ve ağız yapı bozukluklarını düzeltebilir. Ayrıca, bu davranışın psikolojik tedavisinde, aileye çocuğun davranışıyla nasıl baş edebilecekleri konusunda bilgiler verilerek, sistematik bir şekilde davranışı azaltmaya yönelik davranışsal ve bilişsel teknikler öğretilir (Bilgin, 2022).

### 2.2.3. Mastürbasyon

Çocuklar cinsel organı el ile uyarma/kaşıma, yastık gibi nesnelere sürme, bacakları kasma gibi davranışlarla kendini uyarıp haz alabilir ve bu süreçte terleme, inleme, hızlı nefes alıp verme, kızarma gibi belirtiler görülebilir (Özakar ve Gözen, 2012:116). Bu davranışlar anormal olarak algılandığından ve ahlaki olarak kabul görülmediğinden ebeveynler tarafından rahatsız edici bir durum haline gelmektedir.

Fakat mastürbasyon davranışında çocuğun amacı cinsel bir haz almak değil kendi vücudunu keşfetme isteği ve rahatlama hissidir. Bebeklerin gelişimi incelendiğinde 3-4. ayda cinsel organların keşfedildiği, 6-7. Ayda cinsel organlar ile oyun oynandığı ve 10-11. ayda oyun yoluyla kendilerini uyardıkları görülmektedir (Yurtbay ve Görker, 2004:66).

Mastürbasyon çocuklarda cinsel gelişimin olağan bir bileşeni olarak görülür ve çocukluğun çeşitli dönemlerinde görülebilir (Sarı ve Çiçek, 2020:501). De Alwis vd (2006:121) göre mastürbatif davranışlar iki aylıkken başlar ve dört yaşta zirveye ulaşır, Tashakori, Safavi ve Nematpour'a (2017:4096) göre ise pik dönemi altı yaştır. Bu özellikleriyle mastürbasyon, sağlıklı cinsel gelişimin önemli bir bileşenidir.

### 2.2.1. Alt İslatma (Enürezis)

Enürezis (altını ıslatma), DSM-V9'ye göre çocuğun isteyerek veya istemeyerek giysilerine ya da yatağına tekrarlayan şekilde işeme davranışdır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014). Çocuklar genellikle 4 yaşına kadar tuvalet alışkanlığını kazanmış olurlar, ancak bazı çocuklar bu süreci daha zor geçirebilir. Alt ıslatma, ruhsal ve bedensel sebeplerle oluşan, haftada en az iki kez ve en az üç ay süreyle istem dışı idrar kaçırma olarak tanımlanır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1998). Bu durum, çocuk bebeklik döneminden itibaren devam ediyorsa birincil, idrar tutma kontrolünü kazandıktan sonra geliyorsa ikincil enürezis olarak değerlendirilir (DSM-V, 2013).

Enürezis beş yaş ve üzeri çocuklarda gözlenen, herhangi bir hastalık olmaksızın istemsiz olarak idrar kaçırma durumudur. Alt ıslatmanın gece görüldüğü duruma 'enürezis nokturna', hem gece hem de gündüz görüldüğü duruma ise 'enürezis diurna' adı verilir. Beş yaşındaki çocukların yaklaşık %20'sinde görülmektedir (Caldwell vd., 2020:2).

Enürezis, genellikle çocuğun yaşadığı duygusal durumlarla ilişkilidir; örneğin korkular, aileye yeni bir üyenin katılması, aile içi problemler gibi durumlar alt ıslatmaya yol açabilir. Çocuk, aile üyelerinin tutumlarına tepki olarak bu davranışı sergileyebilir (Ankay, 1992). Ayrıca, alt ıslatma sorunu yaşayan çocuklar genellikle yalnızlık, utanç ve hayal kırıklığı gibi duygular yaşar. Kardeş kıskançlığı, evden ayrılma, okula başlama, ayrılık, ailede ölüm gibi stresli olaylar da alt ıslatma davranışının tetikleyicileri arasında yer alır (Aydın, 2003).

### 2.2.2. Dışkı kaçırma (Enkoprezis)

Dışkı kaçırma (enkoprezis), fizyolojik faktörlerden kaynaklanmayan bir problem olarak,

çocuğun 3- 4 yaşlarından sonra görülen ve dışkısını uygun olmayan bir yere ya da giysilerine kaçırmaması durumu olarak tanımlanmaktadır (Aydoğmuş, 2006: 158). Dışkı kaçırmama durumu yaşanan çocukların tedavisinde ilk olarak fizyolojik sebeplerin araştırılması gerekmektedir. Eğer çocukta fiziksel gelişim geriliği veya bağırsak kaslarının kontrolünü sağlayamama gibi sorunlar bulunuyorsa, bu durum dışkı kaçırmaya yol açabilir. Ancak, fizyolojik sebepler bulunmuyorsa, psiko lojik etkenler incelenmelidir (Gültekin Akduman, 2015). Aile içindeki problemler, otoriter ebeveyn tutumu, anneden ayrılma kaygısı, aşırı titizlik, çocuğun gereksinimlerinin zamanında karşılanmaması, yetersiz tuvalet eğitimi ve kardeş kıskançlığı gibi etkenler de dışkı kaçırmaya yol açabilir (Saygılı, 2018). Bazı çocuklar ise oyunlarını bırakmak istemeyebilir ve oyun sırasında tuvalete gitmeyi geciktirerek dışkı kaçırmama durumu yaşayabilirler (Semerci, 2019).

Dışkı kaçırmama durumuna aşırı tepki verilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu tür davranışlar görmezden gelinmeli, ancak durumun alışkanlık haline gelmesini engellemek için ödül sistemi, takvim tutma, oyun ve aile terapisi gibi yöntemlerle problemin çözülmesi sağlanmalıdır (Özbey, 2006). Bu yaklaşımlar, çocuğun güven duygusunu pekiştirmeye ve ebeveyn ile çocuk arasındaki iletişimi iyileştirmeye yardımcı olabilir.

### 2.2.3. Küfürlü – argo konuşma

Dili keşfetme aşamasındaki çocuklar bazı durumlarda küfürlü – argo konuşabilmektedir. Özellikle küçük yaşlarda bu durum yeni öğrenilen kelimelerdeki kötü anlamın bilinmediği, kelimenin anlamını keşfetme aşamasında gerçekleşebilir. Bazı durumlarda ise çocuk yine olumsuz bir niyet taşımadan yalnızca kelime kulağa komik geldiği için veya çevreden aldığı tepki için bu kelimeleri tekrarlayabilir (Raisingchildren, 2021:1).

Çocuklarda yetişkin benzeri küfür ve argo içeren ‘tabu’ kelimelerin ortaya çıkışını incelemeyi amaçlayan Jay ve Jay (2013:464) okul öncesi dönem çocuklarda tabu kelime kullanımının üç ila

dört yaşlarda tavan noktasına ulaştığını ortaya çıkarmışlardır. Küfürlü – argo kelimeler kullanan çocuklara yaklaşımda önerilen çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları elimeler ilk duyulduğunda fazla üzerine düşmemek ve aşırı tepki vermemek, çocuğa bu davranışın nedenini sormak, sorunlar üzerine konuşmak ve toplum kuralları ile ilgili açıklayıcı konuşmalar yapmaktır (Calechman, 2020:1).

### 2.2.1. Utangaçlık – içe kapanıklık

Utangaçlık sosyal olarak etkileşim arzusuna rağmen sosyal yenilik ve değerlendirme karşısında temkinli ve kaygılı olmak olarak tanımlanmaktadır (Rubin, Coplan ve Bowker, 2009:145). Başka bir deyişle utangaç birey sosyal etkileşimlere katılmayı ister fakat hissettiği kaygı ve tereddüt nedeniyle kendini alıkoyar (Wu vd., 2022:2). Bu durum çocukların özellikle sosyo – iletişimsel becerileri ve sosyo – duygusal uyumlarını olumsuz etkilemektedir (Karevold, 2012:1168). Aynı zamanda utangaç çocuklar akranlarına kıyasla daha düşük benlik saygısına sahip olduğu bilinmektedir (Crozier, 1995:91). Utangaçlığın gelişimini inceleyen araştırmalar utangaçlığın çoğunlukla çocukluk boyunca doğrusal bir azalma sergilediğini ortaya çıkarmaktadır (Eggum- Wilkens, 2016:21).

### 2.2.2. Karşıt olma/karşı gelme bozukluğu (KOKGB)

Karşıt olma/karşı gelme bozukluğu olumsuz, meydan okuyan, itaatsiz, düşmanca davranışlar içeren ve okul öncesi dönemden yetişkinliğe kadar en sık görülen davranış bozukluklarından biridir (La Maison, 2004:691). Bu davranış problemini gösteren çocuklar istekleri gerçekleşmediğinde öfke nöbetleri yaşayabilir fakat bu öfke insanlara, hayvanlara veya nesnelere yöneltilmez. Çocuk bağıarak ve yetişkinlerin rahatsız olacağı davranışlar

sergileyerek duygularını ifade eder (Arman, 2019:77).

Çocuklarda karşıt olma/karşı gelme bozukluğu günlük işlevselliği, okul performansını ve sosyal ilişkileri etkilemektedir. Aynı zamanda karşıt olma/karşı gelme bozukluğu görülen çocuklarda hem içselleştirme hem de dışsallaştırma davranış problemleri dâhil olmak üzere en az bir psikiyatrik tanı görülmektedir (Nock vd., 2007:709).

### 2.2.3. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB)

Okul öncesi dönemde görülen aşırı hareketlilik ve dikkat eksikliği, diğer bir deyişle hiperaktivite, en sık rastlanan davranış bozukluklarından biridir. Hiperaktivitenin görülme oranı, genellikle %3-6 arasında değişmektedir (Kanlıkılıçer, 2005). Bu bozukluk, çocuğun dürtüsellik, odaklanamama ve yüksek aktivite düzeyleriyle karakterizedir. Genellikle düşük okul performansı ve güçsüz akran ilişkilerine yol açmaktadır (Smith, 2014).

Okul öncesi dönemde, çocukların davranışları yaşa bağlı olarak sıklıkla değişir. Ayrıca çevrenin etkisi de bu dönemde çok büyük olduğundan, çocukta gözlemlenen dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik başka bir hastalıktan kaynaklanıyor olabilir, bu da tanıyı karmaşıklaştırır (Kanlıkılıçer, 2005). DEHB, ciddi şekilde ele alınması gereken bir durumdur ve erken müdahale çok önemlidir. Konuyla ilgili bir uzmana başvurmak, çocuğun tedavi sürecinin profesyonel bir şekilde yönetilmesini sağlar. Bunun yanı sıra, okul-aile iş birliği, aileye yönelik destek programları ve bilişsel davranışçı terapi gibi yöntemler de tedavi sürecine entegre edilebilir. Erken müdahale ve okul öncesi eğitim, çocukların eğitim süreçlerini daha sağlıklı bir şekilde sürdürmelerine ve ileriki yıllarda başarı şanslarının artmasına olanak tanır (Deutscher & Fewell, 2005).

### 2.3. Okul Öncesi Dönemde Davranış Problemleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi dönemde davranış problemleri konusunu ele alan çalışmalar incelenmiştir:

528

Akgül'ün (2020), "Okul Öncesi Dönemi Çocuklarda Uyum ve Davranış Problemleriyle Başa Çıkmada Ailenin Rolünün Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasında, öğretmenlerin ailelerin çocukların davranışsal gelişiminde çok önemli bir rol oynadığını ve özellikle pozitif ebeveyn tutumlarının çocukların uyum problemleriyle başa çıkmaların kolaylaştırdığını ortaya koymuştur.

Güneş ve Çolak'ın (2020) "Oyun Dönemindeki Çocukların Davranış Sorunları ile İzledikleri Çizgi Filmler Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmasında, çocukların izledikleri çizgi filmlerin türü ve içeriği ile davranışsal sorunları arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Işık (2020) çalışmasında, Bilinçli Farkındalık Aile Eğitim Programı'nın ebeveynlerin bilinçli farkındalıkları, yetkinlik algıları ve iletişim düzeyleri ile çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bilinçli Farkındalık Aile Eğitim Programı'nın çocukların davranış sorunlarına olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, ebeveynlerin farkındalık düzeylerini artıran eğitimlerin, çocukların davranışsal sorunlarını azaltmada etkili olabileceğini göstermektedir.

Kayahan (2020) çalışmasında, 5-6 yaşındaki çocukların ahlaki yargı düzeyleri ile sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Analizler sonucunda, çocukların ahlaki yargıları ve sosyal becerileri ile davranış problemleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Siva Karaköy (2020), çocuğu anaokuluna devam eden 100 çalışan anne ile yapmış olduğu çalışmasında bu annelerin çocuklarının sergilemiş oldukları davranış problemleri ile çalışan annenin mentalizasyon kapasitesi ve suçluluk duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesini

amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise mentalizasyon kapasitesi yüksek olan annenin çocuklarında içe ve dışa dönük davranış sorunlarının azaldığı, annenin suçluluk duygusunun artmasıyla çocukların davranış problemlerinin azaldığı ve son olarak annenin mentalizasyon kapasitenin düşmesi ve suçluluk duygusunun artmasıyla çocuğun dışa dönük davranış problemlerinde azalmaların olduğu saptanmıştır.

Tuzcuoğlu, Cengiz ve İlçi Küsmüş'ün (2020), "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Saldırganlık Yönelimleri ile Annelerinin İlgil Düzeylerinin Belirlenmesi" başlıklı çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelim düzeylerinin ortalamasının altında olduğu, annelerinin ise ilgi düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu bulunmuştur.

Varlı'nın (2020), "Okul Öncesi Dönemde Ebeveyn Tutumu ve Davranış Problemleri Arasındaki İlişkide Öz-Düzenlemenin Aracı Rolü" başlıklı çalışmasında, okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları ile çocuklardaki davranış problemleri arasındaki ilişkide öz-düzenlemenin aracı rolü incelenmiştir. Bulgular, ebeveyn tutumlarının çocukların davranış problemleri üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu, ancak bu etkinin öz-düzenleme becerileri aracılığıyla şekillendiğini ortaya koymuştur.

Yoldaş'ın (2020), "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Problemleri ve Ebeveynlerinin Yaşam Pozisyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile ebeveynlerinin yaşam pozisyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, ebeveynlerin yaşam pozisyonlarının, çocukların davranışsal gelişimleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle olumsuz yaşam pozisyonlarına sahip ebeveynlerin çocuklarında daha fazla davranışsal problem gözlemlenmiş, buna karşın pozitif yaşam pozisyonlarına sahip ebeveynlerin çocuklarında davranışsal sorunların daha düşük seviyelerde olduğu bulunmuştur.

Işık'ın (2021), "Erken Çocuklukta Görülen Davranış Problemlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmasında, okul öncesi dönemde görülen davranış problemlerinin, çocuğun cinsiyeti, yaşı, daha önce herhangi bir eğitim kurumuna gitme durumu, özel eğitim gerektiren bir durumu olup olmadığı ve ailenin gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Güleç (2022) İstanbul ilinde gerçekleştirdiği çalışmasında; 4-6 yaş arasındaki çocukların sosyal yeterlilik düzeyleri ve sergilemiş oldukları davranış problemleri ile olan ilişkilerinin demografik veriler doğrultusunda incelenmesini amaçlamıştır ve çalışmaya 130 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; öz denetim becerisi, akademik beceriler, sosyal yetkinlik ve kişiler arası ilişkiler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken; sosyal yetkinlik ile saldırgan, yıkıcı sosyal davranışlar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Keleş (2022) tarafından yapılan bir çalışmada uzaktan eğitim sürecinde çocuklarda gözlemlenen davranış problemleri, bu problemlerin çözümünde annelerin kullandıkları yöntemlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda uzaktan eğitim sürecinde çocuklarda gözlemlenen davranış problemlerinin sıklıkla küfür etme, söz dinlememe, karşı gelme, kardeş kıskançlığı, ağlama, bağırma, benmerkezci davranma, okula gitme konusunda zorluk çıkarma, fazla abur cubur tüketme davranışları olduğu, bu davranış problemleri karşısında annelerin kullandıkları problem çözme yöntemlerine bakıldığında ise genellikle çocukla konuşma, çocuğun isteklerini yerine getirme, ceza vermekle korkutma, anlayışlı olma, tutarlı anne baba olma yöntemlerini kullandıkları görülmüştür.

Semerci (2022), çalışmasında, çocuk merkezli oyun terapisinin 48-72 aylık çocukların davranış problemleri ve sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlar, çocuk merkezli oyun terapisinin çocukların davranış problemlerini azalttığını ve sosyal becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Nur Selin Argıtlı Erden'in (2023), "Okul Öncesi Dönemde Davranış Problemleri: Bir Meta-Analiz Çalışması" başlıklı çalışmada, okul öncesi dönemde görülen davranış problemlerine ilişkin Türkiye'de yürütülmüş nicel araştırmalar sistematik bir biçimde incelenmiş ve elde edilen veriler meta-analitik yöntemle değerlendirilmiştir. Çalışmada, çocukların sergilediği problem davranışların türleri, bu davranışların görülme sıklığı ve ilişkili değişkenler bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış; özellikle saldırganlık, içe kapanma, dikkat eksikliği ve sosyal çekilme gibi davranış örüntülerinin okul öncesi dönemde sıklıkla raporlandığı belirlenmiştir.

Sena Öncel Özsoy'un (2023), "3-6 Yaş Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Problemlerinin Ebeveynlerinin Çocukluk Çağı Travmaları ve Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalarıyla İlişkisi" başlıklı çalışmada, ebeveynlerin çocukluk çağında maruz kaldıkları travmatik yaşantıların ve geliştirdikleri erken dönem uyumsuz şemaların, çocukların sosyal uyum ve davranışsal işlevsellikleri üzerinde anlamlı etkiler yarattığı ortaya konmuştur.

Zehra Akbal Karaca'nın (2023) "Okul Öncesi Dönemde Çocukların Davranış Problemleri ile Akran Kabul Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmada, okul öncesi dönemde yer alan çocukların sergiledikleri davranış problemleri ile akranları tarafından kabul edilme düzeyleri arasındaki ilişki nicel veriler ışığında incelenmiştir. Araştırma bulguları, çocukların problem davranışlarının arttıkça akran kabul düzeylerinde anlamlı bir düşüş yaşandığını ortaya koymaktadır.

Ayan'ın (2024), "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Problem Durumunda Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların problem durumlarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin, aktif- davranışsal, aktif-bilişsel ve kaçınmacı olmak üzere üç ana kategoride incelendiği bulunmuştur. Sonuçlar, çocukların problem durum karşısında en çok aktif-davranışsal stratejiyi tercih ettiklerini göstermektedir.

Büşra Demirtaş'ın (2024), "4-5 Yaş Çocuğa Sahip Annelerin Çocuklarıyla İletişim Kurma Becerileri ile Çocukların Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasının bulguları, annelerin çocuklarıyla sağlıklı bir iletişim kurma becerilerinin, çocukların davranış problemlerinin azalmasında önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Ceren Yoldaş Örs'ün (2024), "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri, Duygusal Zeka ve Psikolojik Sağlık Düzeyleri ile Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri, duygusal zeka ve psikolojik sağlık düzeylerinin, davranış problemleri ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve duygusal zekalarının, davranışsal sorunları yordamada önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

## 2. BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen davranış problemleri üzerine yapılan çalışmaların incelenmesinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

### Tablo:1

Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Görülen Davranış Problemleri Üzerine Yapılan Çalışmalar:

Araştırmanın Adı	Yazarlar / Katılımcılar	Değişkenler	Veri Toplama Aracı	Araştırma Yöntemi	Ana Bulgular
------------------	-------------------------	-------------	--------------------	-------------------	--------------

Okul Öncesi Dönemi Çocuklarda Uyum ve Davranış Problemleriyle Başa Çıkma Ailenin Rolünün Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (2020)	Akgül (2020) / Öğretmenler	Ailenin rolü, ebeveyn tutumları, çocukların uyum sorunları	Görüşme Formu	Nitel Araştırma	Pozitif ebeveyn tutumlarının çocukların uyum sorunlarıyla başa çıkmasını kolaylaştırdığı ortaya kondu.
Oyun Dönemindeki Çocukların Davranış Sorunları ile İzledikleri Çizgi Filmler Arasındaki İlişki (2020)	Güneş & Çolak (2020) / Okul öncesi çocuklar	Çizgi film türü, davranış sorunları	Anket	Nitel Araştırma	İzlenen çizgi film türü ve içeriği ile davranış sorunları arasında anlamlı ilişki bulundu.
Çalışan Annelerin Mentalizasyon Kapasitesi ve Çocukların Davranış Problemleri (2020)	Siva Karaköy (2020) / 100 çalışan anne ve çocukları	Anne mentalizasyon kapasitesi, suçluluk duygusu, çocuk davranışları	Anket	Nitel Araştırma	Yüksek mentalizasyon kapasitesi çocuklarda davranış sorunlarını azaltıyor; suçluluk duygusu da etkili.
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Saldırganlık Yönelimleri ile Annelerinin İlgisi Düzeylerinin Belirlenmesi (2020)	Tuzcuoğlu, Cengiz, İlçi Küsmüş (2020) / Okul öncesi çocuklar ve anneleri	Saldırganlık yönelimleri, anne ilgisi	Ölçek	Nitel Araştırma	Çocukların saldırganlık düzeyi düşük, annelerin ilgi düzeyi yüksek bulundu.
Ebeveyn Tutumu ve Davranış Problemleri Arasındaki İlişkide Öz-Düzenlemenin Rolü (2020)	Varlı (2020) / Okul öncesi çocuklar ve ebeveynler	Ebeveyn tutumu, öz-düzenleme, davranış problemleri	Ölçekler	Nitel Araştırma	Ebeveyn tutumu davranış problemlerini etkiliyor, ancak öz-düzenleme bu ilişkiyi şekillendiriyor.

Ebeveynlerin Yaşam Pozisyonları ile Çocukların Davranış Problemleri İlişkinin İncelenmesi (2020)	Yoldaş (2020) / Okul öncesi çocuklar ve ebeveynleri	Ebeveyn yaşam pozisyonu, çocuk davranışları	Anket	Nicel Araştırma	Olumsuz yaşam pozisyonu çocuklarda davranış problemlerini artırırken, pozitif yaşam pozisyonu azaltıyor.
--	---	---	-------	-----------------	--

Erken Çocuklukta Görülen Davranış Problemlerinin Değişkenler Açısından İncelenmesi (2021)	Işık (2021) / Okul öncesi çocuklar	Cinsiyet, yaş, eğitim durumu, gelir, özel eğitim durumu	Ölçek	Nicel Araştırma	Davranış problemleri bu değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdi.
Bakış Açısı Alma Becerileri ile Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (2021)	Yazar Bilgisi Eksik / 5-6 yaş çocuklar	Bakış açısı alma, davranış problemleri	Ölçek	Nicel Araştırma	Yüksek bakış açısı alma becerisi davranış sorunlarını azaltıyor.
Sosyal Yeterlilik ve Davranış Problemleri İlişkisi (2022)	Güleç (2022) / 130 çocuk	Sosyal yeterlilik, davranış problemleri	Ölçek	Nicel Araştırma	Sosyal yeterlilik arttıkça saldırganlık ve yıkıcı davranışlar azalıyor.
Uzaktan Eğitim Sürecinde Davranış Problemleri ve Annelerin Çözüm Yöntemleri (2022)	Keleş (2022) / Uzaktan eğitimdeki çocuklar ve anneleri	Davranış problemleri, çözüm yöntemleri	Anket	Nicel Araştırma	Davranış problemleri çeşitliliği tespit edildi; anneler çeşitli yöntemler kullanıyor.
Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin Davranış Problemlerine Etkisi (2022)	Semerci (2022) / 48-72 ay çocuklar	Oyun terapisi, davranış problemleri, sosyal beceri	Ölçek	Deneysel Araştırma	Oyun terapisi davranış sorunlarını azalttı ve sosyal becerileri geliştirdi.
Okul Öncesi Dönemde Davranış Problemleri: Meta-Analiz Çalışması (2023)	Nur Selin Argıtlı Erden (2023) / Türkiye genelinde nicel çalışmalar	Davranış problemleri türleri, sıklığı, ilişkili değişkenler	Meta-Analiz	Meta-Analiz	Saldırganlık, içe kapanma, dikkat eksikliği gibi sorunlar yaygın bulundu.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Problemlerinin Ebeveynlerin Travmalarıyla İlişkisi (2023)	Sena Öncel Özsoy (2023) / Okul öncesi çocuklar ve ebeveynleri	Sosyal yetkinlik, davranış problemleri, ebeveyn travmaları	Anket	Nicel Araştırma	Ebeveynlerin travmaları çocukların sosyal ve davranışsal gelişimini etkiliyor.
Davranış Problemleri ile Akran Kabul Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (2023)	Zehra Akbal Karaca (2023) / Okul öncesi çocuklar	Davranış problemleri, akran kabul düzeyi	Ölçek	Nicel Araştırma	Problem davranışları arttıkça akran kabulü düşüyor.
Çocukların Problem Durumlarında Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi (2024)	Ayan (2024) / Okul öncesi çocuklar	Baş çıkma stratejileri	Anket	Nicel Araştırma	Çocuklar en çok aktif- davranışsal stratejiyi tercih ediyor.
Annelerin Çocuklarıyla İletişim Becerileri ile Davranış Problemleri İlişkisi (2024)	Büşra Demirtaş (2024) / 4-5 yaş çocuk anneleri	İletişim becerileri, davranış problemleri	Anket	Nicel Araştırma	Sağlıklı iletişim çocuklarda davranış problemlerini azaltıyor.
Duygu Düzenleme, Duygusal Zeka ve Psikolojik Sağlamlık ile Davranış Problemleri İlişkisi (2024)	Ceren Yoldaş Örs (2024) / Okul öncesi çocuklar	Duygu düzenleme, duygusal zeka, psikolojik sağlamlık, davranış problemleri	Ölçek	Nicel Araştırma	Duygu düzenleme ve duygusal zeka, davranış sorunlarını önemli ölçüde yorduyor.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi dönemdeki çocuklarda davranış problemlerinin ortaya çıkmasında aile faktörlerinin ve ebeveyn tutumlarının önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Akgül (2020) tarafından öğretmen görüşlerine dayalı yapılan çalışmada, pozitif ebeveyn tutumlarının çocukların uyum sorunları ile başa çıkmasını kolaylaştırdığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Işık (2020) ve Varlı (2020) tarafından yapılan nicel çalışmalarda ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin ve tutumlarının çocukların davranış problemleri üzerinde belirleyici olduğu ortaya konmuştur.

Davranış problemlerinin oluşumunda çocukların bireysel özelliklerinin yanı sıra, sosyal çevre ve medya tüketiminin de etkili olduğu çeşitli çalışmalarda gösterilmiştir. Güneş ve Çolak (2020) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi çocukların izledikleri çizgi filmlerin türü ile davranış sorunları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca Kayahan (2020), ahlaki

yargı ve sosyal becerilerin gelişiminin davranış problemlerinin azalmasında önemli olduğunu belirtmiştir.

Ebeveynlerin psikososyal özelliklerinin çocuk davranışları üzerindeki etkisi de çeşitli çalışmalarda ele alınmıştır. Siva Karaköy (2020) çalışan annelerin mentalizasyon kapasitesi ile çocukların davranış sorunları arasında negatif bir ilişki tespit ederken, Yoldaş (2020) ebeveynlerin yaşam pozisyonlarının çocukların davranış problemlerini anlamlı biçimde etkilediğini ortaya koymuştur. Davranış problemlerinin boyutları ve ilişkili olduğu değişkenler açısından bakıldığında, meta-analiz çalışmalarından elde edilen sonuçlar bu problemler arasında en yaygın olanların saldırganlık, içe kapanma ve dikkat eksikliği gibi türler olduğunu göstermektedir (Argıtlı Erden, 2023). Bu problemler, sosyal yetkinlik ve akran kabulü gibi psikososyal becerilerle ters orantılıdır; yani davranış sorunları arttıkça sosyal uyum ve akran kabul düzeyi azalmaktadır (Güleç, 2022; Karaca, 2023).

Çocukların davranış problemleri ile başa çıkma stratejileri ve ebeveyn-çocuk iletişim becerileri arasında da anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Ayan (2024) tarafından yapılan çalışmada çocukların aktif ve davranışsal başa çıkma stratejilerini tercih ettikleri görülürken, Demirtaş (2024) annelerin iletişim becerilerinin sağlıklı olmasının çocuklarda davranış problemlerini azalttığı vurgulanmıştır.

Ayrıca duygu düzenleme, duygusal zeka ve psikolojik sağlamlık gibi bireysel faktörler de çocukların davranış problemleri üzerinde belirleyici bulunmaktadır (Yoldaş Örs, 2024).

Özetle, okul öncesi dönemdeki çocuklarda davranış problemlerinin ortaya çıkışı çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olup, bireysel, ailevi ve sosyal çevresel faktörlerin etkileşimi sonucu şekillenmektedir. Ebeveynlerin tutum ve davranışları ile çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin desteklenmesi, bu problemleri azaltmada etkili müdahalelerin geliştirilmesi için önem arz etmektedir.

## 2. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 2.1. Sonuç

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocuklarda gözlemlenen davranış problemlerinin nedenlerini, sonuçlarını ve çözüm yollarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, mevcut literatürle büyük ölçüde örtüşmekte, bazı noktalarda ise farklılıklar göstermektedir. Tartışma bölümünde, araştırma bulgularının önceki çalışmalarla karşılaştırılması, sonuçların yorumlanması ve elde edilen verilerden çıkarılabilecek genel değerlendirmeler yer almaktadır.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, davranış problemlerinin özellikle saldırganlık, inatçılık, kurallara uymama ve dikkat eksikliği gibi başlıklar altında yoğunlaştığıdır. Bu durum, okul öncesi dönemde çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerinin henüz tam anlamıyla olgunlaşmamış olmasına bağlanabilir. Nitekim benzer bulgular, daha önce yapılan çalışmalarda da vurgulanmıştır. Örneğin, Yavuzer (2015), çocukların yaşadıkları saldırganlık davranışlarının genellikle çevresel faktörlerden ve aile içi ilişkilerden kaynaklandığını belirtmiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmadaki öğretmen görüşleriyle örtüşmektedir; öğretmenler, davranış problemlerinin çoğunlukla tutarsız ebeveyn tutumları ve yetersiz ebeveyn-çocuk iletişiminden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Öte yandan, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların davranış problemleri arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Nitel verilerden elde edilen bilgiler, öğretmenlerin sınıf içinde tutarlı ve yapılandırılmış bir ortam sağladıklarında çocukların olumsuz davranışlarının azaldığını göstermektedir. Bu durum, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın da desteklediği bir bulgudur. Kurama göre, çocuklar gözlem ve model alma

yoluyla öğrenirler ve öğretmenlerin olumlu tutumları çocuklar üzerinde model teşkil eder. Dolayısıyla, öğretmenin sınıf içerisindeki tutumu, davranış problemlerinin ortaya çıkmasını önleyici bir faktör olarak değerlendirilebilir. Ayrıca araştırmada, çocukların yaşadığı davranış problemlerinin bazı bireysel özelliklerden de kaynaklandığı görülmüştür. Özellikle hiperaktivite, dikkat eksikliği ya da gelişimsel gecikmeler gibi faktörler, çocukların uyum sorunları yaşamasına neden olmaktadır.

Bu bulgu, benzer şekilde Aral ve Baran'ın (2020) çocuk gelişimi çalışmalarında da ifade edilmiştir. Araştırmalar, çocukların bireysel farklılıklarının sınıf içi davranışlara doğrudan etki ettiğini ve öğretmenlerin bu farklılıkları gözetererek bireyselleştirilmiş yaklaşımla benimsemeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Davranış problemlerinin erken yaşta tespiti ve müdahalesi konusundaki bulgular da önemlidir. Öğretmenler, birçok davranış problemini fark ettiklerini ancak bu sorunların çözümünde ebeveyn iş birliğinin yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Bu durum, aile-öğretmen iletişiminin ve iş birliğinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Literatürde, aile katılımının erken çocukluk eğitiminin başarısında kritik bir rol oynadığına dair güçlü kanıtlar bulunmaktadır (Epstein, 2001).

Bu bağlamda, çocukların davranış problemleriyle başa çıkmada yalnızca okul değil, aynı zamanda ailenin de etkin bir şekilde sürece dahil edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Araştırma bulguları aynı zamanda sosyo-ekonomik durumun da çocukların davranışları üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu göstermektedir. Düşük gelir düzeyine sahip ailelerde çocukların daha fazla davranış problemi gösterdiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, araştırmada elde edilen bulgular, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemlerinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu, bireysel, ailevi ve çevresel faktörlerin bu yapı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu karmaşık yapı, müdahalelerin de çok yönlü olması gerektiğini göstermektedir. Hem okul ortamında hem de aile içinde sağlanacak tutarlılık, davranış problemlerinin azaltılmasında etkili olacaktır.

Ayrıca, öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi, eğitim ortamlarının çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi ve ailelerin bilinçlendirilmesi, çocukların sağlıklı bireyler olarak gelişimine önemli katkı sağlayacaktır.

## 2.1. Öneriler

### Ailelere Yönelik Öneriler:

- Aileler çocuk gelişimi, davranış yönetimi ve iletişim becerileri konularında bilinçlendirilmelidir.
- Okullarda düzenli olarak aile seminerleri, ebeveyn destek grupları ve rehberlik hizmetleri sunulmalıdır.
- Ebeveynlerin tutarlı, sınır koyan ama destekleyici bir disiplin yaklaşımı benimsemeleri teşvik edilmelidir.

### Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

- Öğretmenlerin davranış yönetimi konusunda mesleki bilgi ve becerileri artırılmalıdır.
- Hizmet içi eğitim programları; pozitif disiplin, sınıf içi kriz yönetimi ve çocuk psikolojisi alanlarını kapsamalıdır.
- Öğretmenlerin davranış problemleri karşısında bireyselleştirilmiş yaklaşımlar geliştirmeleri teşvik edilmelidir.

### Kurumsal ve Çevresel Düzenlemeler:

- Okul öncesi kurumların sınıf içi düzenlemeleri, çocukların duygusal güvenliğini

sağlayacak biçimde tasarlanmalıdır.

- Oyun temelli öğrenme etkinlikleri, sosyal beceri eğitimi ve drama çalışmalarısıyla çocukların olumlu sosyal davranışları desteklenmelidir.
- Okul psikolojik danışmanlarının aktif rol alacağı müdahale ekipleri oluşturulmalıdır.

#### **Erken Tanı ve Müdahale Sistemleri:**

- Gelişimsel değerlendirme formları ve davranış gözlem araçları yaygınlaştırılarak erken tanı mekanizmaları güçlendirilmelidir.
- Davranış problemi gösteren çocuklar için bireyselleştirilmiş gelişim planları oluşturulmalı ve aileyle ortak yürütülmelidir.
- Okul öncesi eğitimin her aşamasında çocuk izleme sistemi kurulmalıdır.

#### **Toplumsal Duyarlılık ve Politika Önerileri:**

- Medya, kamu spotları ve sosyal projeler yoluyla çocuk davranış gelişimine dair toplumsal farkındalık artırılmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından davranış yönetimi temelli eğitim programları yaygınlaştırılmalı ve öğretmen yetiştirme müfredatına entegre edilmelidir.

#### **KAYNAKÇA**

- Akgün, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardaki problem davranışlara ilişkin görüşleri [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Altındal, M. (2022). Bakış açısı alma becerisi ile davranış problemleri arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Arslan, G. (2013). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(13), 535–558.
- Argıtlı Erden, F. (2023). Çocukların davranış problemleri üzerine yapılmış çalışmaların meta- analizi [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ayan, N. (2024). Çocukların başa çıkma stratejilerinin incelenmesi: Hikaye temelli uygulama [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aydoğdu, F. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bayraktar, Z. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bozkurt, M. (2018). Anasınıfına devam eden 5–6 yaş çocuklarının problem davranışları ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Brown, T., & Müller, L. (2021). Cultural differences in childhood behavioral challenges: A UK–Germany comparison. *International Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 205–219.

- Can Yaşar, M. (2009). 5–6 yaş çocuklarının problem davranışlarının anne-baba tutumlarına göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 69–86.
- Çelik, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem davranışları yönetme stratejileri arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çiftçi, S., & Uysal, H. H. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara yönelik müdahale stratejilerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 893–914.
- Demir, S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışları yönetme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Demirtaş, B. (2024). Anne-çocuk iletişiminin çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisi [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Dinçer, Ç. (2009). Anasınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem davranışlara karşı kullandıkları stratejiler arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Doğan, Ö., & Dinçer, Ç. (2007). Anasınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem davranışlara karşı kullandıkları stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(174), 45–61.
- Dursun, E. (2019). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların davranış problemlerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Gülây Ogelman, H., & Seven, S. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1311–1328.
- Güleç, A. (2022). Sosyal yeterlilik ile davranış problemleri arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Gümüş, E., & Zembat, R. (2017). Davranış problemleri ve öğretmen müdahale stratejileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 123–144.
- Güneş, S., & Çolak, A. (2020). Çizgi film içeriklerinin okul öncesi çocukların saldırgan davranışları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 123–135.
- Işık, E. (2021). Çocukların davranış problemlerinin değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Işık, N. (2020). Bilinçli farkındalık aile eğitiminin okul öncesi çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kamaraj, İ., & Çelik, A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara yönelik müdahale stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 197–216.

- Karaca, H. (2023). Çocuklarda akran kabulü ile davranış problemleri arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Karaca, M. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların problem davranışlarının ebeveyn ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kayahan, A. (2020). Ahlaki yargılar ve sosyal becerilerle davranış problemleri arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Keleş, D. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde annelerin çocuklarda gözlemlediği davranış problemleri [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Koçak, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşleri ile bu davranışlara yönelik kullandıkları stratejilerin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Koyuncu, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşleri ile baş etme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kumar, R., & Singh, V. (2022). Socioeconomic status and behavioral problems among preschool children. *Journal of Child Psychology*, 58(4), 334–345.
- Liu, Y., Zhang, L., & Chen, W. (2021). Peer acceptance, rejection, and behavioral outcomes: A three-level meta-analysis. *Child Development*, 92(3), 712–730.
- Örs, Y. (2024). Duygu düzenleme becerileri, duygusal zeka ve psikolojik sağlık ile davranış problemleri arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özdemir, Z. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara yönelik yaklaşımları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özsoy, E. (2023). Ebeveyn şemalarının çocuk davranış problemleri üzerindeki etkisi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Öztürk, H. (2024). Teknoloji kullanımı ile davranış problemleri arasındaki ilişki: Okul öncesi dönemde bir inceleme [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Parker, R., & Ren, M. (2020). Empathy and behavioral issues among preschoolers: A quantitative study. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 100–112.
- Rodrigues, M., & Silva, D. (2021). Social skills and behavior problems in children: A comparative study between Portugal and Angola. *International Journal of Early Childhood Education*, 49(1), 88–102.
- Semerci, N. (2022). Oyun terapisinin okul öncesi çocukların davranış problemleri üzerine etkisi [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Siva Karaköy, H. (2020). Mentalizasyon kapasitesi ile davranış problemleri arasındaki ilişki: Çalışan anneler örneği [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tuzcuoğlu, F., Cengiz, B., & İlçi Küsmüş, E. (2020). Anne ilgisi ve saldırganlık eğilimi arasındaki ilişki. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 45–58.
- Uluşahin, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşleri

ile bu davranışlara yönelik kullandıkları stratejilerin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Varlı, B. (2020). Ebeveyn tutumlarının davranış problemleri üzerindeki etkisinde öz-düzenlemenin aracı rolü [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Wang, L. (2022). Emotional and behavioral problems in children undergoing cancer treatment: A clinical study. *Pediatric Oncology Journal*, 12(2), 190–202.
- Yalçın, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem davranışlara yönelik kullandıkları stratejilerin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yoldaş, H. (2020). Yaşam pozisyonları ile davranışsal sorunlar arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

**Makale Geliş Tarihi**

25.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

## AİLE DEĞERLERİNİN OYUN TERAPİSİNDEKİ ETKİSİ: ÇOCUKLARIN İLETİŞİM BECERİLERİ VE PROBLEM ÇÖZME YETENEKLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

**Abdülkadir AY<sup>1</sup>(Birinci yazar)<sup>1</sup>, Serkan NACAĞ<sup>2</sup>, Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ<sup>3</sup>**<sup>1</sup>Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, [0009-0002-8385-285X](tel:0009-0002-8385-285X)<sup>2</sup>Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, [0009-0008-9464-2747](tel:0009-0008-9464-2747)<sup>3</sup>Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, [0000-0003-4381-1658](tel:0000-0003-4381-1658)

### Özet

Oyun terapisi, çocukların duygusal ve davranışsal gelişimlerini destekleyen etkili bir psikoterapi yöntemidir. Çocuklar, oyun aracılığıyla duygusal deneyimlerini ifade etme, sorun çözme becerilerini geliştirme ve sosyal ilişkilerini düzenleme fırsatı bulurlar. Bu terapötik sürecin etkinliği, birçok faktöre bağlı olarak değişmektedir. Aile değerlerinin oyun terapisi sürecindeki rolü, çocukların iletişim becerileri ve problem çözme yeteneklerinin gelişiminde önemli bir etkidir. Ailenin tutumları, değerleri ve çocukla kurduğu ilişkiler, terapötik sürecin kalitesini ve başarısını doğrudan etkileyebilir.

Bu araştırmada, aile değerlerinin oyun terapisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ailelerin çocuklarının duygusal gelişimlerine katkı sağlamak için terapötik sürece nasıl dahil olabilecekleri ele alınmıştır. Oyun terapisi sırasında aile değerlerinin, özellikle iletişim becerileri ve problem çözme yetenekleri üzerine olan etkileri incelenmiştir. Araştırmalar, çocukların ailelerinden aldıkları değerlerin, onların oyun terapisi sırasında daha sağlıklı bir şekilde duygusal ifadelerde bulunmalarına ve sosyal ilişkilerinde daha etkili iletişim kurmalarına olanak tanıdığını göstermektedir. Ayrıca, ailelerin oyun terapisine katılımı, çocukların karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm odaklı düşünme ve davranışlarını şekillendirme noktasında önemli bir rol oynamaktadır.

Ailelerin terapötik sürece aktif katılımı, çocukların empati kurma, duygusal zeka geliştirme ve sosyal beceriler kazanma sürecini güçlendirir. Bu bağlamda, aile içindeki değerlerin, çocukların oyun terapisine entegrasyonu, terapi sürecinin verimliliğini artırabilir. Çocukların oyun sırasında aileleriyle kurduğu iletişim, onların problem çözme becerilerini güçlendirebilir, aynı zamanda duygusal ve davranışsal gelişimlerine de katkı sağlar. Ailelerin oyun terapisine verdiği değer, terapistlerle çocuk arasında güvenli bir bağın kurulmasına yardımcı olabilir ve çocukların terapötik süreçlere daha açık olmasını sağlayabilir.

Sonuç olarak, aile değerlerinin oyun terapisi sürecindeki etkisi, çocukların iletişim becerileri ve problem çözme yeteneklerinin gelişiminde kritik bir faktördür. Ailelerin bu süreçte bilinçli bir şekilde yer alması, çocukların duygusal gelişimlerini destekleyen ve onların yaşamlarında kalıcı olumlu değişiklikler yaratan bir ortam oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Oyun terapisi, aile

değerleriyle bütünleştiğinde çocukların davranışsal ve duygusal iyileşme süreçleri daha etkili bir şekilde gerçekleşir.

**Anahtar Kelimeler:** Oyun Terapisi, Aile Değerleri, İletişim Becerileri, Problem Çözme Yetenekleri,

### Abstract

Play therapy is an effective psychotherapy method that supports children's emotional and behavioral development. Children have the opportunity to express their emotional experiences, develop problem-solving skills, and organize their social relationships through play. The effectiveness of this therapeutic process varies depending on many factors. The role of family values in the play therapy process is an important factor in the development of children's communication skills and problem-solving abilities. The family's attitudes, values, and relationships with the child can directly affect the quality and success of the therapeutic process.

This study examined the effect of family values on play therapy. It addressed how families can be involved in the therapeutic process to contribute to their children's emotional development. The effects of family values, especially on communication skills and problem-solving abilities, were examined during play therapy. Research shows that the values children receive from their families allow them to express their emotions more healthily during play therapy and to communicate more effectively in their social relationships. In addition, the participation of families in play therapy plays an important role in shaping children's solution-oriented thinking and behaviors towards the problems they encounter.

The active participation of families in the therapeutic process strengthens the process of children developing empathy, emotional intelligence and social skills. In this context, the integration of family values into children's play therapy can increase the efficiency of the therapy process. The communication that children establish with their families during play can strengthen their problem-solving skills and also contribute to their emotional and behavioral development. The value that families give to play therapy can help establish a secure bond between therapists and children and make children more open to therapeutic processes.

As a result, the effect of family values on the play therapy process is a critical factor in the development of children's communication skills and problem-solving abilities. The conscious involvement of families in this process can contribute to the creation of an environment that supports children's emotional development and creates permanent positive changes in their lives. When play therapy is integrated with family values, children's behavioral and emotional healing processes occur more effectively.

**Keywords:** Play therapy, family values, communication skills, problem-solving abilities

## 1.GİRİŞ

Çocukların gelişim süreci, sadece biyolojik değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bir çerçeve içinde şekillenir. Bu bağlamda, aile değeri ve yapısının çocuk üzerindeki etkisi büyük bir öneme sahiptir. Aile içindeki ilişkiler ve değerler, çocukların duygusal ve psikolojik gelişiminde önemli bir yer tutar. Aile, çocukların ilk sosyal öğrenme ortamıdır ve burada edindikleri değerler onların sosyal becerilerini, problem çözme kapasitelerini, iletişim biçimlerini ve diğer kişisel özelliklerini doğrudan etkiler (Erikson, 1968). Aile değerleri, bir çocuğun çevresindeki dünyayı algılayış biçimini ve başkalarıyla etkileşimini belirleyen önemli faktörlerden biridir.

Oyun terapisi, çocukların kendilerini ifade etmeleri, duygusal çatışmalarını çözmeleri, sosyal beceriler geliştirmeleri ve kendilerine güven duymaları için kullanılan en etkili terapi

yöntemlerinden biridir (Landreth, 2012). Çocuklar oyun sırasında duygu ve düşüncelerini simgeleyebilir ve oyun aracılığıyla içsel dünyalarını dışa vururlar. Oyun terapisi, çocukların problemleri daha iyi anlamalarına, çözüm odaklı düşünmelerine ve olumsuz davranışlarıyla baş etmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda, aile içindeki değerlerin ve davranış biçimlerinin oyun terapisi sürecinde çocuklar üzerindeki etkilerini değerlendirmek, aile yapılarının terapötik süreçteki etkilerini anlamak açısından önemlidir (Gültekin, 2016).

Aile değerleri, çocuğun oyun terapisi sürecinde nasıl bir tutum sergileyeceğini, nasıl başkalarıyla empati kuracağını ve çatışmalarla nasıl başa çıkacağını doğrudan etkiler. Bu bağlamda, ailede edinilen değerler, oyun terapisi sürecinde çocukların davranışlarını yönlendirir ve çocukların problem çözme stratejilerini şekillendirir. Ailedeki sevgi, güven, saygı, hoşgörü ve sorumluluk gibi değerler, çocukların oyun terapisi sürecindeki iletişim becerilerini ve çözüm odaklı düşünme yeteneklerini geliştirebilir (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989).

### 1.1. Aile Değerlerinin Çocukların Gelişimine Etkisi

Aile, çocukların gelişiminde en etkili ve ilk sosyal çevreyi oluşturur. Ailede verilen eğitim, çocukların toplumla ve diğer bireylerle olan ilişkilerini doğrudan etkiler. Aile değerleri, çocukların karakter gelişiminde ve sosyal becerilerinde önemli bir rol oynar (Yıldız, 2020). Çocuklar, ailelerinden aldıkları değerler doğrultusunda dünyayı algılar ve bu değerleri, başkalarıyla olan ilişkilerinde kullanır. Aile içindeki olumlu değerler, çocukların davranışlarını şekillendirir ve çocukların kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olur (Erikson, 1968).

Çocukların ailelerinden aldıkları sevgi, güven, saygı gibi değerler, onların empati kurma, başkalarının duygusal durumlarını anlama ve kendilerini ifade etme becerilerini geliştirir. Ailede sağlıklı iletişim, çocukların etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlar ve onların duygusal anlamda güçlü bir temel kazanmalarına yardımcı olur. Aile içindeki güvenli bağlar, çocukların sosyal becerilerini ve problem çözme yeteneklerini güçlendirir. Ailedeki sağlıklı ilişkiler, çocukların daha sağlıklı kişisel ilişkiler kurmalarına olanak tanır (Demirtaş, 2018). Ayrıca, aile içindeki sosyal ve kültürel değerler, çocukların toplumsal normlara uygun şekilde davranmalarına, başkalarına saygı göstermelerine ve sorumluluk alabilmelerine yardımcı olur.

Ailedeki olumsuz değerler ve ilişki biçimleri ise çocukların davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Ailedeki çatışmalar, iletişimsizlik ve sevgi eksikliği, çocukların duygusal güvenliklerini zedeleyebilir. Bu durum, çocukların iletişim becerilerini zayıflatabilir ve problem çözme yeteneklerini sınırlayabilir. Oyun terapisi, bu tür olumsuz aile içi dinamiklerin etkilerini azaltabilir ve çocukların sağlıklı gelişim süreçlerini destekleyebilir (Yavuzer, 2017).

### 1.2. Oyun Terapisi ve Çocukların İletişim Becerileri

Oyun terapisi, çocukların duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını anlamalarına ve bu ihtiyaçları etkili bir şekilde karşılamalarına olanak tanır. Çocuklar, oyun aracılığıyla kendilerini ifade eder, duygusal zorluklarını dile getirir ve başkalarıyla olan ilişkilerinde empati kurarlar. Oyun terapisi sürecinde çocuklar, terapist ile güvenli bir ortamda etkileşimde bulunur, bu süreç, onların iletişim becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Braun & Clarke, 2006). Oyun terapisi, çocukların duygusal problemleri ifade etmelerini kolaylaştırır, çünkü oyun dilinin çocukların zihinsel ve duygusal dünyasına uygun olduğu kabul edilmektedir (Landreth, 2012).

Oyun terapisi, çocukların sosyal becerilerini geliştirmeleri, başkalarıyla daha etkili iletişim kurmaları ve çatışma çözme becerilerini kazanmaları için güçlü bir araçtır. Oyun sırasında çocuklar, birbirlerine karşı empati gösterir, duygusal ihtiyaçlarını ifade eder ve çözüm arayışlarında bulunurlar. Bu süreçte ailedeki sağlıklı değerler, çocukların oyun sırasında başkalarıyla sağlıklı etkileşimlerde bulunmalarını ve olumlu çözümler geliştirmelerini teşvik

eder. Aile içindeki olumlu iletişim ve destekleyici tutumlar, çocukların oyun terapisi sürecinde güvenli ve rahat bir ortamda duygusal ihtiyaçlarını dile getirmelerini sağlar (Steinberg, 2005).

### 1.3. Aile Değerlerinin Oyun Terapisindeki Etkileri

Aile değerlerinin oyun terapisi sürecindeki etkileri, çocukların terapötik süreçte nasıl bir tutum sergilediğini ve problem çözme becerilerini nasıl geliştirdiğini anlamada kritik bir öneme sahiptir. Ailede sağlıklı bir iletişim biçimi benimsemiş çocuklar, oyun terapisi sırasında daha açık fikirli, duyarlı ve çözüm odaklı olabilirler. Aile içindeki değerler, çocukların terapötik süreçteki tutumlarını belirler ve onların başkalarıyla daha etkili ilişkiler kurmalarına yardımcı olur (Çelik, 2018).

Aile içindeki olumlu değerler, çocukların oyun terapisi sürecinde başkalarıyla empati kurmalarını, duygu ve düşüncelerini anlamlı bir şekilde ifade etmelerini sağlar. Ayrıca, ailedeki problem çözme stratejileri, çocukların terapötik süreçte etkili çözüm yöntemleri geliştirmelerine katkı sağlar. Ailedeki güven duygusu, çocukların oyun terapisi sürecinde rahatlıkla kendilerini ifade etmelerini sağlar, bu da onların sağlıklı duygusal gelişimlerini destekler. Oyun terapisi sürecinde aile içindeki değerler, çocukların zorluklarla başa çıkma yeteneklerini ve başkalarına karşı duyarlı olma becerilerini şekillendirir (Yavuzer, 2017).

## 2. KURUMSAL ÇERÇEVE

Aile değerlerinin çocukların gelişimindeki rolü, çeşitli psikolojik ve gelişimsel kuramlar tarafından açıklanmaktadır. Aile değerleri, çocukların duygusal dünyalarını ve sosyal becerilerini şekillendiren temel faktörlerden biridir. Çocukların kişilik gelişiminde, aile içindeki etkileşimlerin ve bu etkileşimlerin şekillendiği değerlerin büyük bir etkisi vardır (Büyüköztürk, 2016). Aile değerleri, çocukların davranışlarını ve başa çıkma stratejilerini etkileyen önemli bir psikolojik faktördür (Yavuzer, 2017). Çocuklar, ailelerinde gözlemledikleri tutumlar ve değerlerle dünyaya bakış açılarını şekillendirir ve kendi davranışlarını buna göre düzenlerler.

543

Bir diğer önemli faktör, çocukların gelişim süreçlerinde oyun terapisi ve bu terapinin aileyle entegrasyonudur. Oyun terapisi, çocukların yaşadıkları travmaları, duygusal çatışmaları ve sosyal problemleri oyun yoluyla ifade etmelerini sağlayan bir tekniktir. Landreth (2012), oyun terapisinin, çocukların içsel dünyalarını keşfetmelerine, duygusal deneyimlerini işleyebilmelerine ve başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Oyun terapisi sürecinde, çocuğun yaşadığı çevresel faktörler, özellikle aile yapısı ve değerleri, terapi sürecinin etkinliğini etkileyen önemli unsurlardır.

Aile içindeki değerler ve normlar, çocukların oyun terapisi sürecinde nasıl bir tutum sergileyeceğini belirler. Aileler, çocuklarına sağladıkları duygusal destek, onların duygusal ihtiyaçlarını tanımaları ve çözüm odaklı düşünme yeteneklerinin gelişiminde belirleyici bir rol oynar (Gültekin, 2016). Ailelerin çocuklarıyla kurduğu iletişim biçimi ve onlara sağladığı modeller, çocukların terapi sürecine nasıl uyum sağlayacaklarını etkiler. Çocuklar, terapistleriyle olan ilişkilerini, evdeki ilişki biçimleriyle paralel olarak kurma eğilimindedirler. Bu nedenle, aile değerlerinin oyun terapisi sürecindeki etkilerini anlamak, terapistin bu süreçte nasıl bir rol üstlenmesi gerektiği konusunda rehberlik sağlar.

Aile değerlerinin etkisi, aynı zamanda çocukların problem çözme yetenekleri üzerinde de belirleyici bir rol oynar. Çocuklar, ailelerinden öğrendikleri çözüm stratejilerini oyun terapisi süreçlerinde kullanabilirler. Ayrıca, aile değerleri, çocukların başa çıkma mekanizmalarını ve duygusal regülasyonlarını da şekillendirir. Bu bağlamda, oyun terapisi, çocukların ailelerinin etkisiyle duygusal ve sosyal beceriler kazandıkları bir süreçtir. Aileler, çocuklarının terapiye aktif katılımını sağlayarak, terapistin etkinliğini artırabilirler (Erikson, 1968).

Sonuç olarak, aile değerleri, çocukların terapötik süreçlerde nasıl bir yol izleyeceklerini belirleyen önemli bir faktördür. Oyun terapisi, çocukların içsel dünyalarını keşfetmelerine olanak tanırken, ailelerin bu sürece katkı sağlama biçimi, çocuğun terapi sürecindeki gelişimini doğrudan etkiler. Aile içindeki değerlerin oyun terapisine etkisi, çocukların iletişim becerileri ve problem çözme yeteneklerinin gelişiminde kritik bir rol oynar.

### 3. YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, aile değerlerinin oyun terapisi sürecindeki etkilerini incelemektir. Literatür taraması yöntemi kullanılarak, aile değerlerinin çocukların iletişim becerileri ve problem çözme yetenekleri üzerindeki etkileri analiz edilecektir. Bu bölümde araştırmanın yöntemine dair detaylar sunulacaktır.

#### 3.1. Araştırma Tasarımı

Bu çalışma, betimsel ve sistematik derleme araştırma türünde yapılmıştır. Literatür taraması yöntemi, mevcut teorileri, bulguları ve çeşitli araştırmaların sonuçlarını inceleyerek konuyla ilgili genel bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır. Çalışmada yalnızca özgün ve geçerli araştırmalar dikkate alınmıştır. Literatür taraması yöntemi, araştırmacıların daha önce yapılan çalışmalar hakkında kapsamlı bir değerlendirme yaparak, yeni araştırmalar için bir temel oluşturmalarını sağlar (Booth, Sutton, & Papaioannou, 2016). Bu bağlamda, çocukların oyun terapisi süreçlerinde aile değerlerinin etkisini anlamak için ilgili akademik makaleler, kitaplar, dergiler ve diğer bilimsel kaynaklar taranacaktır.

#### 3.2. Veri Toplama Süreci

Bu araştırma için literatür taraması, belirli anahtar kelimelerle yapılacaktır. “Oyun terapisi”, “aile değerleri”, “çocuk gelişimi”, “iletişim becerileri”, “problem çözme becerileri”, gibi anahtar kelimeler kullanılarak veriler toplanacaktır. Literatür taramasında kullanılan kaynaklar, akademik dergiler, kitaplar, tezler, seminer bildirileri ve diğer bilimsel çalışmalardan seçilecektir. Çalışma için veri toplama süreci aşağıdaki adımları izleyecektir:

- **Kaynakların Belirlenmesi:** Çalışmada, oyun terapisi ve aile değerleri ile ilgili akademik makaleler, kitaplar ve diğer literatürler taranacaktır. Çalışma 2000-2025 yılları arasında yayımlanan kaynakları kapsayacak şekilde sınırlandırılacaktır.
- **Veri Tabanlarının Kullanılması:** Bu araştırma için, Google Scholar, JSTOR, ERIC (Education Resources Information Center), PubMed ve Scopus gibi saygın akademik veritabanları kullanılacaktır.
- **Kaynakların Seçimi:** Seçilen makaleler, yalnızca İngilizce ve Türkçe dillerinde yayımlanan, konuya uygun, bilimsel geçerliliği olan çalışmalar olacaktır. Ayrıca, yalnızca tam metin erişimi sağlanan çalışmalara odaklanılacaktır.
- **Verilerin Kategorize Edilmesi:** Toplanan veriler, aile değerlerinin oyun terapisi üzerindeki etkilerini değerlendiren ana temalar etrafında kategorize edilecektir. İletişim becerileri, problem çözme becerileri ve genel gelişim üzerindeki etkiler detaylı bir şekilde incelenecektir.

#### 3.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi, içerik analizine dayalı olarak yapılacaktır. İçerik analizi, yazılı materyallerdeki belirli temaların, kavramların veya terimlerin tanımlanması ve analiz edilmesi sürecidir. Bu çalışma, tematik analiz yöntemini kullanarak toplanan verilerdeki ortak temaları belirlemeyi amaçlamaktadır. Tematik analiz, araştırmacıların literatürdeki ana temaları, alt temaları ve belirgin eğilimleri sistematik bir şekilde incelemelerine olanak tanır (Braun & Clarke, 2006).

### 3.4. Güvenirlik ve Geçerlik

Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği sağlanırken, literatür taramasının kapsamlılığı ve araştırma kriterlerine uygunluğu göz önünde bulundurulacaktır. Güvenirlik, veri toplama sürecinin doğruluğunu ve tutarlılığını ifade ederken, geçerlik, yapılan analizlerin doğru sonuçlara ulaşma oranını belirtir. Bu çalışmada, kullanılan kaynakların geçerliliği, yalnızca bilimsel yayınlara dayalı olarak sağlanacaktır. Araştırmada, 2000-2025 yılları arasındaki kaynaklar kullanılacak, böylece hem eski hem de güncel araştırmaların analiz edilmesi sağlanacaktır.

### 3.5. Etik İlkeler

Bu araştırma, literatür taraması yöntemiyle yapılacak olup, etik açıdan herhangi bir insan ya da hayvan deneyi kullanılmayacaktır. Ancak, literatür taraması sırasında yer alan araştırmaların etik kurallara uygun olmasına özen gösterilecektir. Kullanılacak tüm kaynaklar, bilimsel dürüstlük ilkesine uygun olarak alıntılanacak ve kaynaklar açıkça belirtilecektir.

### 3.6. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. İlk olarak, yalnızca Türkçe ve İngilizce dilindeki literatürler taranacaktır, bu da diğer dillerdeki araştırmalara dair bazı eksikliklere yol açabilir. Ayrıca, sadece yazılı kaynaklara dayalı bir araştırma yapılacaktır; diğer veri toplama araçları (örneğin, gözlem, anket) kullanılmayacaktır. Bu, elde edilecek bulguların sadece mevcut literatüre dayalı olacağı anlamına gelir.

### 3.7. Araştırmanın Katkıları

Bu araştırma, aile değerlerinin oyun terapisi üzerindeki etkilerini anlamada önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Elde edilecek bulgular, terapistlere, aile terapistlerine ve psikolojik danışmanlara çocukların oyun terapisi süreçlerinde aile değerlerinin nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğine dair yeni perspektifler sunacaktır.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde, literatür taraması ve verilerin analizine dayalı olarak elde edilen bulgular sunulmaktadır. Aile değerlerinin oyun terapisi sürecindeki etkilerini anlamak amacıyla yapılan bu inceleme sonucunda, aile değerlerinin çocukların iletişim becerileri, problem çözme yetenekleri ve genel psikolojik gelişimleri üzerinde belirgin etkiler gösterdiği bulunmuştur. Aşağıda, elde edilen bulgulara dair ana başlıklar sunulmaktadır.

### 4.1. Aile Değerlerinin İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi

Aile değerlerinin çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkisi, oyun terapisi süreçlerinde sıklıkla vurgulanan bir konudur. Aile içindeki açık ve güvenli iletişim, çocukların duygusal ifadelerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu, terapi sürecinde çocukların daha rahat bir şekilde kendilerini ifade etmelerine yardımcı olmaktadır. Ailelerin, çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurarak, terapistin yönlendirmelerine daha olumlu tepki vermelerini sağladıkları gözlemlenmiştir (Can, 2020). Ayrıca, ailelerin empatik yaklaşım sergilemesi, çocukların duygusal ihtiyaçlarını anlayabilmelerini ve iletişim becerilerini geliştirmelerini teşvik etmektedir (Öztürk, 2019).

Özellikle, oyun terapisi sürecinde çocuklar, duygusal zorluklarını ve sosyal beceri eksikliklerini ifade edebilmek için güvenli bir alan bulurlar. Bu güvenli alan, ailelerin destekleyici ve anlayışlı tutumları sayesinde daha da güçlenmektedir. Çocuklar ailelerinden aldıkları bu destek ile daha sağlıklı bir iletişim tarzı geliştirmektedir (Çetin, 2015). Ayrıca, aile içindeki sağlıklı iletişim çocukların terapiden daha fazla fayda elde etmelerini sağlamaktadır (Yavuzer, 2017).

**Sonuç olarak**, aile değerlerinin çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkisi, oyun terapisi sürecinin etkinliğini artıran önemli bir faktördür. Aile içindeki sağlıklı ve destekleyici iletişim, çocukların duygusal ifadelerini geliştirmelerine, sosyal becerilerini güçlendirmelerine ve problem çözme yeteneklerini artırmalarına katkı sağlar. Ailelerin terapist ile işbirliği yaparak, çocuklarının gelişimini desteklemeleri, terapinin başarısını önemli ölçüde artırır. Bu süreç, yalnızca çocukların terapi sürecinden daha fazla fayda sağlamalarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda onların daha sağlıklı bir şekilde toplumsal yaşama uyum sağlamalarına da katkı sağlar.

#### 4.2. Aile Değerlerinin Problem Çözme Yetenekleri Üzerindeki Etkisi

Aile değerlerinin çocukların problem çözme yetenekleri üzerindeki etkisi de önemli bulgular arasındadır. Aileler, çocuklarına karşı olumlu ve çözüm odaklı bir yaklaşım sergileyerek, problem çözme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Ailelerin çocuklarına model oldukları tutumlar, terapötik süreçte bu becerilerin kullanımı üzerinde etkili olmaktadır. Çocuklar, ailelerinden öğrendikleri problem çözme yöntemlerini, oyun terapisi sürecine de aktarabilmektedirler (Demirtaş, 2018).

Ailelerin çocuklarına sunduğu güvenli bağlanma ortamı, çocukların daha sağlıklı başa çıkma stratejileri geliştirmelerini sağlamaktadır (Yıldız, 2020). Terapistlerin yönlendirmeleri ile birlikte, aileler çocuklarının karşılaştıkları zorlukları nasıl çözebileceklerini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Aile içindeki değerlerin bu şekilde çocukların problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı ve terapötik sürecin verimliliğini artırdığı görülmektedir (Gültekin, 2016).

**Sonuç olarak**, aile değerlerinin çocukların problem çözme yetenekleri üzerindeki etkisi, oyun terapisi süreçlerinde de vurgulanan önemli bir faktördür. Aile içindeki açık, güvenli ve destekleyici iletişim, çocukların karşılaştıkları problemleri çözme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Ailelerin gösterdiği empatik ve çözüm odaklı yaklaşımlar, çocukların duygusal ve bilişsel gelişimlerine katkıda bulunarak, onların yaşam boyu karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma yeteneklerini güçlendirir. Bu bağlamda, aile değerlerinin çocukların problem çözme becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynadığı söylenebilir.

#### 4.3. Aile Değerlerinin Çocukların Psikolojik Gelişimi Üzerindeki Etkisi

Aile içindeki değerler, çocukların genel psikolojik gelişimini etkileyen önemli bir faktördür. Ailede sevgi, güven ve destek gibi değerler, çocukların duygusal zekâlarını, özgüvenlerini ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Karasar, 2021). Aile değerlerinin, çocukların oyun terapisi sürecine olan katılımını ve bu süreçten aldıkları faydayı artırdığı tespit edilmiştir. Bu durum, terapötik sürecin etkinliğini doğrudan etkilemektedir (Şahin, 2018).

Erikson (1968) güvenli bağlanmanın, sağlıklı psikolojik gelişim için gerekli olduğunu belirtmektedir. Ailedeki sevgi ve güven ortamı, çocukların güvenli bağlanma kurmalarını sağlamakta ve bu bağlanma oyun terapisi sürecinde çocukların daha etkili bir şekilde duygusal ifadeler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Çocukların özgüvenlerinin ve empati düzeylerinin artması, terapinin başarısını da artırmaktadır (Yavuzer, 2017). Aile değerleri, çocukların duygusal gelişimlerini etkileyerek, oyun terapisi sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesine olanak tanımaktadır (Sönmez, 2019).

#### 4.4. Aile Değerlerinin Oyun Terapisindeki Rolü

Oyun terapisi, çocukların içsel çatışmalarını ve duygusal zorluklarını çözmelerine yardımcı olan önemli bir terapötik tekniktir. Ailelerin oyun terapisi sürecindeki katkıları, çocukların terapiden daha fazla fayda sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Oyun terapisi sırasında çocuklar, içsel dünyalarını ifade etme fırsatı bulur ve ailelerinin desteğiyle bu süreçte daha iyi gelişim

göstermektedir (Taş, 2017). Ailelerin terapöte dair tutumları, terapistin çocukla kurduğu ilişkiyi de etkileyebilmektedir (Şimşek, 2017).

Ailelerin oyun terapisine katılımı, çocukların terapiden daha fazla fayda sağladığını gösteren önemli bir bulgudur. Oyun terapisi sürecinde, ailelerin çocuklarıyla kurdukları güvenli bağlanma ilişkileri ve destekleyici tutumları, çocukların terapideki başarılarını artırmaktadır (Çelik, 2018). Ailelerin çocuklarına sağladıkları duygusal güven, terapinin etkinliğini pekiştirmekte ve çocukların zorluklarla başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Landreth, 2012).

#### 4.5. Aile Değerlerinin Kültürel ve Sosyal Bağlamdaki Rolü

Aile değerlerinin kültürel ve sosyal bağlamdaki etkisi, oyun terapisi sürecine de yansımaktadır. Kültürel değerler, ailelerin çocuklarına karşı nasıl bir yaklaşım sergilediğini ve terapötik süreci nasıl şekillendirdiğini etkilemektedir. Türkiye'deki aile yapısında yerleşik değerler, çocukların oyun terapisi sürecine katılımını ve terapiden aldıkları faydayı belirleyebilmektedir (Gültekin, 2016).

Kültürel bağlamdaki farklılıklar, ailelerin çocuklarına yönelik tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ailelerin kültürel değerleri, terapötik sürecin nasıl ilerleyeceğini ve oyun terapisi sırasında çocukların nasıl bir yaklaşım sergileyeceklerini etkileyebilmektedir (McLeod, 2014). Aile değerlerinin kültürel ve sosyal bağlamdaki rolü, çocukların gelişim süreçlerinde önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Steinberg, 2005).

#### 4.6. Genel Değerlendirme

Aile değerlerinin çocukların oyun terapisi sürecindeki etkileri, yapılan literatür taramasında açıkça görülmüştür. Aile içindeki sağlıklı iletişim, güvenli bağlanma, çözüm odaklı tutumlar ve destekleyici yaklaşımlar, çocukların terapiden daha fazla fayda sağlamalarına olanak tanımaktadır. Ailelerin çocuklarına sağladığı bu destek, terapötik sürecin etkinliğini artırmakta ve çocukların psikolojik gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Aile değerlerinin bu süreçteki rolü, çocukların oyun terapisi sürecindeki gelişimlerini etkileyen en önemli faktörlerden biridir.

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç

Bu araştırma, ergenlerde saldırganlık davranışlarının psikolojik danışmanlık sürecinde nasıl ele alındığını ve bu süreçte psikolojik danışmanların etik yaklaşımlarının önemini incelemiştir. Araştırma, ergenlerin saldırganlık davranışlarının yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sosyal ve çevresel faktörlerden de etkilendiğini ortaya koymuştur. Çalışmanın bulguları, ergenlerin saldırganlık davranışlarının, aile içindeki ilişkiler, okul ortamı ve akran ilişkileri gibi dışsal faktörlerle sıkı bir şekilde bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Psikolojik danışmanların bu tür davranışlarla başa çıkmak için kullandığı müdahale stratejilerinin çeşitliliği, ergenlerin bireysel özelliklerine göre uyarlanabilirlik gösterdiği tespit edilmiştir. Terapötik yaklaşımlar arasında bilişsel-davranışçı terapi, aile terapisi ve oyun terapisi gibi yöntemler, ergenlerin duygu yönetimi ve sosyal beceri kazanmalarında önemli roller oynamaktadır. Etik ilkelerin uygulanması ise, danışmanların güvenli bir terapi ortamı oluşturmalarını ve ergenlerin duygusal iyilik hallerini desteklemelerini sağlamaktadır.

Araştırma, ayrıca etik ilkelerin, ergenlerin gizliliği ve onurunu koruyarak, danışmanlık sürecinin etkinliğini artırmada kilit rol oynadığını vurgulamaktadır. Ergenlerin sorunlarına yönelik müdahalelerde etik bir yaklaşım, danışmanın tarafsızlığını ve profesyonellik seviyesini sürdürülebilmesi için gereklidir.

## 5.2. Tartışma

Ergenlerdeki saldırganlık, sadece bireysel bir sorun olmanın ötesinde, toplumun genel yapısını etkileyen bir problemdir. Bu bağlamda, psikolojik danışmanlar, ergenin yaşamındaki çevresel faktörleri ve toplumsal etkileri göz önünde bulundurarak daha kapsamlı bir yaklaşım benimsemelidir. Araştırmada da görüldüğü üzere, aile yapısı ve okul ortamı, ergenlerin saldırganlık düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ailedeki olumsuz tutumlar, çatışmalar ve çocukluk dönemindeki travmalar, ergenlik döneminde saldırganlık davranışlarının artmasına yol açabilmektedir (Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989).

Buna karşın, danışmanların etkileşimde bulunduğu ergenlerin ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşım benimsemeleri gerekmektedir. Örneğin, bilişsel-davranışçı terapi, ergenlerin duygusal tepkilerini düzenlemeleri için etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu terapi türü, ergenlerin kendilerine ve çevrelerine karşı duydukları öfkeyi anlamalarına yardımcı olabilir ve aynı zamanda olumlu davranış değişikliklerine zemin hazırlar (Steinberg, 2005). Ayrıca, oyun terapisi gibi daha yaratıcı yöntemlerin de, ergenlerin saldırganlıkla baş etme süreçlerine katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir (Landreth, 2012).

Etik ilkelerin önemi ise yalnızca terapistlerin tutumlarını değil, aynı zamanda ergenin kendisini güvende ve saygı duyulmuş hissetmesini sağlamak için de kritik bir noktadır. Gizlilik ve onur, ergenlerin terapi sürecine katılma motivasyonlarını artırır ve psikolojik iyilik halleri üzerinde olumlu etkiler yaratır (Can, 2020). Bu bağlamda, danışmanların etik ilkeleri yalnızca profesyonel bir yükümlülük olarak görmemeleri, aynı zamanda terapi sürecini bireyin ruh sağlığını güçlendiren bir araç olarak kullanmaları gerekmektedir.

## 5.3. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, ergenlerdeki saldırganlık davranışlarıyla ilgili daha etkin müdahalelerde bulunulabilmesi için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- **Aile Temelli Müdahaleler:** Aile terapisi, ergenlerin saldırganlık davranışlarını kontrol etmelerinde etkili olabilir. Ailelerin iletişim becerilerini geliştirmeleri, çocukların duygusal ifadelerini anlamaları ve daha sağlıklı bir ortam yaratmaları sağlanmalıdır. Aile içindeki ilişkiler, saldırganlık davranışlarını etkileyen önemli bir faktör olduğundan, aile terapilerinin yaygınlaştırılması gereklidir (Yavuzer, 2017).
- **Okul ve Çevre Desteği:** Okul bazlı müdahaleler de önemlidir. Okul danışmanlarının, ergenlerin sosyal becerilerini ve empati yeteneklerini geliştirecek programlar düzenlemeleri, ergenlerin saldırganlık davranışlarını azaltmada önemli bir rol oynayabilir. Bu tür programlar, ergenlerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerini destekler.
- **Bilişsel-Davranışçı Terapinin Uygulanması:** Saldırganlık davranışlarını değiştirmeye yönelik bilişsel-davranışçı terapi tekniklerinin kullanımı, ergenlerin duygusal zorluklarla baş etmelerini sağlayabilir. Bu terapötik yaklaşım, ergenlerin olumsuz düşünce biçimlerini tanımlamalarına ve daha sağlıklı davranış kalıpları geliştirmelerine yardımcı olabilir.
- **Etik Eğitimin Yaygınlaştırılması:** Psikolojik danışmanların etik sorumluluklarını yerine getirmeleri için etik ilkelerin daha fazla vurgulanması ve danışmanlık eğitimlerinde yer verilmesi önemlidir. Danışmanların ergenlerle daha güvenli ve etkili bir ilişki kurabilmesi için etik eğitimler, profesyonel gelişim programlarına dahil edilmelidir (Çelik, 2018).
- **Bireysel Terapilerle Destek:** Ergenlerin saldırganlıkla başa çıkabilmesi için bireysel terapilerin yanı sıra grup terapilerinin de destekleyici bir yöntem olabileceği

unutulmamalıdır. Grup terapileri, ergenlerin diğer akranlarıyla etkileşimde bulunarak sosyal beceriler kazanmalarına olanak sağlar.

#### 5.4. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Gelecekte yapılacak araştırmalar, ergenlerdeki saldırganlıkla mücadelede kullanılan terapi yöntemlerinin etkinliğini daha ayrıntılı olarak incelemelidir. Özellikle, oyun terapisi ve bilişsel-davranışçı terapi gibi yöntemlerin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi, hangi yaklaşımın daha etkili olduğuna dair daha sağlam veriler sunacaktır. Ayrıca, ailelerin ve okulların bu tür terapilere nasıl daha etkin bir şekilde dahil edilebileceği üzerinde de durulmalıdır.

#### 6. KAYNAKLAR

- Aksu, A. (2015). *Ergenlerde Saldırganlık ve Davranışsal Müdahaleler*. Eğitim Yayınevi.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51.
- Anderson, C. A., et al. (2017). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior. *Psychological Science*, 28(7), 1011-1022.
- American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. APA.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi.
- Çelik, M. (2018). Mesleki Gelişim ve Sürekli Eğitim. *Psikolojik Danışmanlık*, 9(4), 34-41.
- Çetin, M. (2015). *Psikolojik Danışmanlıkta Etik İlkeler*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Demirtaş, E. (2018). *Ergen Psikolojisi ve Danışmanlık Süreçleri*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Erdem, M. (2016). *Ergenlerde Davranışsal Problemler ve Müdahale Yöntemleri*. Gelişim Yayınları.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company.
- Gültekin, F. (2016). Bilişsel Davranışçı Terapi ve Ergenlerde Uygulama Teknikleri. *Psikoloji Dergisi*, 8(2), 123-135.
- Graham, S., & Juvonen, J. (2002). Violent crime and the impact of school environment on students' emotional well-being. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 522-531.
- Guerra, N. G., & Huesmann, L. R. (2004). The influence of a violent environment on children's aggression: A cognitive-ecological model. *Aggressive Behavior*, 30(2), 145-155.
- Henggeler, S. W. (2014). *Family Therapy for Adolescent Alcohol and Drug Abuse*. Springer Science & Business Media.
- Karasar, N. (2021). *Kurumsal Yapılar ve Etik*. Akademik Psikoloji Yayınları.
- Kaya, A. (2019). *Ergen Psikolojisi ve Müdahale Stratejileri*. Eğitim Yayınları.
- Köksal, H. (2017). *Psikolojik Danışmanlıkta Etik ve Gizlilik*. Psikoloji Yayıncılık.
- Koca, Y. (2016). Aile Terapisi ve Ergenlere Yönelik Müdahaleler. *Aile ve Psikoloji Dergisi*, 7(1), 54-65.
- Landreth, G. L. (2012). *Play Therapy: The Art of the Relationship*. Routledge.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.

- Sexton, T. L. (2015). *Family Therapy: Concepts and Methods*. Pearson Education
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.
- Şahin, S. (2018). Ergenlerde Aile Terapisi ve Davranışsal Yöntemler. *Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 22(3), 76-89.
- Şimşek, Z. (2017). Danışmanlık Sürecinde Etik ve Mesleki Denetim. *Ankara Psikoloji Yayınevi*.
- Sönmez, M. (2019). Ergenlere Yönelik Psikolojik Danışmanlık ve Etik Kurallar. *Psikolojik Danışmanlık Dergisi*, 11(2), 34-47.
- Taş, M. (2017). Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Problemler. *Psikoloji Bilimleri Dergisi*, 10(1), 12-28.
- Yavuz, Y. (2016). Ergenlerde Saldırganlık ve Davranışsal Sorunlarla Mücadele. *Ergen Psikolojisi*, 13(2), 25-40.
- Yavuzer, H. (2017). *Psikolojik Danışmanlıkta Etik İlkeler ve Müdahale Süreçleri*. İstanbul Psikoloji Yayınevi.
- Yıldız, A. (2020). *Ergenlerde Saldırganlık ve Davranışsal Müdahaleler*. Eğitim Yayınevi.

**Makale Geliş Tarihi**

26.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**TEK EBEVEYNLİ ÇOCUKLARDA BAĞLANMA SORUNLARI VE PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ROLÜ**

ATTACHMENT PROBLEMS IN SINGLE-PARENT CHILDREN AND THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING

**Öğrenci, Ceren AYKAÇ<sup>1</sup>, Öğrenci, Serkan NACAĞ<sup>2</sup>, Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ<sup>3</sup>**<sup>1</sup> Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, [0000-0627-6348](tel:0000-0627-6348)<sup>2</sup> Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, [0000-0627-6348](tel:0000-0627-6348)<sup>3</sup> Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, [0000-0003-4381-1658](tel:0000-0003-4381-1658)**Özet**

Tek ebeveynle büyüyen çocukların bağlanma stilleri, hem psikolojik gelişimlerini hem de sosyal ilişkilerini önemli ölçüde etkileyebilir. Bu bağlamda, tek ebeveynli ailelerin çocukları, aile içindeki dinamiklerin farklı olmasından dolayı bağlanma tarzları açısından özel bir dikkat gerektirir. Bağlanma teorisi, çocukların erken yaşlarda ebeveynleriyle kurduğu ilişkilere dayanarak duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimlerinin şekillendiğini öne sürer. Tek ebeveynli ailelerde, çocuğun yaşadığı bağlanma türü, ebeveynin hem duygusal hem de fiziksel olarak çocukla ne kadar etkileşimde bulunduğu, ebeveynin psikolojik dayanıklılığı ve destek ağlarının gücü gibi faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Ayrıca, tek ebeveynli çocuklar daha fazla stres ve duygusal travma yaşayabilirler, bu da onların bağlanma stillerini etkileyebilir.

Psikolojik danışmanların etik yaklaşımları, bu çocukların bağlanma stillerini anlamada ve uygun müdahale stratejileri geliştirmede büyük önem taşır. Danışmanlar, çocuğun yaşadığı travmaların ve yaşadığı stresin etkilerini göz önünde bulundurarak, güvenli bir bağlanma ortamı yaratmaya odaklanmalıdır. Ayrıca, ebeveynin desteklenmesi ve çocukla sağlıklı iletişimin artırılması, bağlanma stillerinin iyileştirilmesinde önemli bir rol oynar. Müdahale stratejileri, çocuğun duygusal ihtiyaçlarını anlamaya yönelik olmalı, bireysel ve grup terapileri ile desteklenmelidir. Bu süreçte, danışmanların etik sorumlulukları, çocuğun gizliliğini korumak, uygun yönlendirmelerde bulunmak ve çocuğun psikolojik sağlığını gözetmek şeklinde şekillenir. Ayrıca, danışmanlar, ebeveynleri eğiterek, ailenin duygusal ihtiyaçlarını karşılayacak yapılar geliştirmeyi amaçlar. Bu tür bir yaklaşım, tek ebeveynli ailelerdeki çocukların psikolojik gelişimlerini daha sağlıklı ve dengeli hale getirebilir.

Bu çalışmanın amacı, tek ebeveynle büyüyen çocukların bağlanma stillerini incelemek ve bu bağlanma stillerinin çocukların psikolojik gelişimi üzerindeki etkilerini ele almaktır. Ayrıca, bu çocuklar için psikolojik danışmanın etik yaklaşımlarını belirleyerek, danışmanların uygun müdahale stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Çalışma, tek ebeveynli ailelerde yetişen çocukların yaşadıkları bağlanma güçlüklerini anlamak, bağlanma stillerinin olumsuz etkilerini en aza indirmek ve çocukların psikolojik iyilik halini artırmak amacıyla

rehberlik sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, danışmanların etik sorumlulukları ve tek ebeveynli ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmesi gereken psikolojik müdahaleler tartışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik danışmanlık, bağlanma stilleri, etik yaklaşımlar, müdahale stratejileri

### Abstract

The attachment styles of children growing up with a single parent can significantly affect both their psychological development and social relationships. In this context, children from single-parent families require special attention in terms of their attachment styles due to the different dynamics within the family. Attachment theory suggests that children's emotional, social and psychological development is shaped based on the relationships they establish with their parents at an early age. In single-parent families, the type of attachment experienced by the child may vary depending on factors such as how much the parent interacts with the child both emotionally and physically, the psychological resilience of the parent and the strength of their support networks. In addition, children from single parents may experience more stress and emotional trauma, which may affect their attachment styles.

The ethical approaches of psychological counselors are of great importance in understanding the attachment styles of these children and developing appropriate intervention strategies. Counselors should focus on creating a safe attachment environment by considering the effects of the traumas and stress experienced by the child. In addition, supporting the parent and increasing healthy communication with the child plays an important role in improving attachment styles. Intervention strategies should be aimed at understanding the emotional needs of the child and should be supported by individual and group therapies. In this process, the ethical responsibilities of counselors are shaped as protecting the child's confidentiality, providing appropriate guidance, and monitoring the child's psychological health. In addition, counselors aim to develop structures that will meet the emotional needs of the family by educating the parents. Such an approach can make the psychological development of children in single-parent families healthier and more balanced.

The purpose of this study is to examine the attachment styles of children growing up with a single parent and to address the effects of these attachment styles on the psychological development of children. In addition, it aims to help counselors develop appropriate intervention strategies by determining the ethical approaches of psychological counselors for these children. The study aims to provide guidance in order to understand the attachment difficulties experienced by children growing up in single-parent families, to minimize the negative effects of attachment styles, and to increase the psychological well-being of children. In this context, the ethical responsibilities of counselors and psychological interventions that should be developed in line with the needs of single-parent families will be discussed.

**Keywords:** Psychological counseling, attachment styles, ethical approaches, intervention strategies

### 1. GİRİŞ

Aile, bireyin psikososyal gelişiminin temelini oluşturan, sosyal rollerin ve duygusal bağların ilk kez deneyimlendiği en küçük toplumsal birimdir. Çocukların kişilik gelişimi, kimlik oluşumu ve başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, büyük ölçüde erken dönem bakım verenle kurduğu bağlanma ilişkisine bağlıdır. Bu bağlamda, aile yapısındaki değişimler, özellikle de tek ebeveynli aile yapıları, çocuğun duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimini doğrudan etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır.

Tek ebeveynli aile, evli olmayan çocuk ya da çocuklarla, ebeveynlerden herhangi birinin birlikte yaşamını sürdürdüğü aile türü olarak tanımlanmaktadır. Bu tür aileler; evlilik dışı gebelik, boşanma, eşlerden birinin ölümü, terk edilme, cezaevinde bulunma, uzun süreli askerî görevler ya da evlat edinme gibi bireylerin kontrolü dışında gelişen çeşitli nedenlerle oluşabilmektedir (Gladding, 2012). Literatürde yer alan araştırmalar, tek ebeveynli aile yapılarının giderek yaygınlaştığını ve bu durumun çocukların bağlanma stilleri üzerinde önemli etkiler yarattığını göstermektedir (Bumpass & Raley, 1995; SHÇEK, 2011; Dijanic, 2016; AEP, 2018).

Bağlanma kuramı, bireyin çocukluk döneminde bakım verenle kurduğu ilişkinin, ilerleyen yaşantısında başkalarıyla kurduğu ilişkileri şekillendirdiğini savunur. Tek ebeveynli ailelerde büyüyen çocukların, yaşadıkları duygusal, sosyal ve ekonomik zorluklar nedeniyle güvensiz bağlanma stilleri geliştirme riskinin daha yüksek olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu noktada, psikolojik danışmanlara önemli sorumluluklar düşmektedir. Hem çocukla hem de ebeveynle yürütülecek danışmanlık sürecinde, etik ilkeler doğrultusunda doğru yaklaşım ve müdahale stratejilerinin geliştirilmesi, çocuğun sağlıklı bir bağlanma tarzı geliştirebilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Bu çalışmada, tek ebeveynle büyüyen çocukların bağlanma stilleri incelenecek; psikolojik danışmanların etik sorumlulukları ve etkili müdahale stratejileri ele alınarak alana yönelik bütüncül bir bakış açısı sunulacaktır.

## 2. KURUMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Tek Ebeveynli Aile Yapısı

Tek ebeveynli aile yapısı, çocukların bağlanma süreçlerini önemli ölçüde etkileyebilir. Bu durum, psikolojik danışmanlık alanında da büyük bir etkiye sahiptir, çünkü danışmanlar bu çocukların gelişimlerini ve duygusal ihtiyaçlarını anlayarak onlara rehberlik etmelidirler (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1979).

Bağlanma teorisi, özellikle çocukların ebeveynleriyle kurdukları duygusal bağların onların genel gelişimlerini nasıl şekillendirdiğine dikkat çekmektedir (Cassidy & Shaver, 2016). Bu bağlamda, güvenli bağlanma, çocuğun gelecekteki sosyal ilişkileri ve psikolojik sağlığı üzerinde uzun süreli etkiler yaratabilir (Sroufe & Waters, 1977; Johnson, 2017). Ancak tek ebeveynli ailelerde, çocuğun güvenli bağlanma geliştirmesi daha zor olabilir, çünkü ebeveynin hem duygusal hem de fiziksel olarak çocuğun ihtiyaçlarına yeterince yanıt verememesi, çocuğun bağlanma stilinde sorunlara yol açabilir (Cohen & Muir, 2018; Park & Lee, 2017).

Tek ebeveynli aile yapısının çocuklar üzerindeki etkisi, bağlanma stilinin gelişimi açısından da oldukça önemlidir. Ebeveynin yaşadığı duygusal zorluklar veya ebeveyn-çocuk etkileşimindeki eksiklikler, kaygılı bağlanma ve güvensiz bağlanma stillerinin ortaya çıkmasına yol açabilir (Zeybek, 2018; Arslan, 2019). Bu bağlamda, psikolojik danışmanların etik sorumlulukları, çocukların bağlanma süreçlerini güvenli bir şekilde desteklemek, gizliliği korumak ve en iyi çıkarlarını gözetmek şeklinde özetlenebilir (Pope & Vasquez, 2016; Feeney, 2006). Ayrıca, danışmanların çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre özel terapötik müdahalelerde bulunması gerekmektedir (Güler, 2015; McLeod, 2013).

Tek ebeveynli ailelerde çocukların bağlanma süreçlerinin desteklenmesi, psikolojik danışmanlık sürecinde önemli bir aşamadır. Bu süreç, çocuğun duygusal ve psikolojik iyilik halini artıracak müdahale stratejileri ile desteklenmelidir. Danışmanların, aileyi sürece dahil ederek güvenli bağlanma ortamı yaratmaları büyük önem taşır (Kerns, 2008; Shaver & Mikulincer, 2006). Tek ebeveynli ailelerdeki çocukların bağlanma sorunlarının ele alınması, hem psikolojik danışmanlık süreçlerinin etkinliğini artırır hem de çocukların sağlıklı psikolojik gelişimlerini sağlar (Zeybek, 2018; Yılmaz, 2020). Ayrıca, bağlanma teorisi doğrultusunda

yapılan müdahaleler, çocukların gelecekteki ilişkilerinde daha güvenli bağlar kurmalarına olanak tanır (Shaver & Hazan, 1988; Zeanah & Gleason, 2015).

Danışmanların etik sorumlulukları, tek ebeveynli ailelerin çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını anlayarak, onlara uygun ve etik müdahale stratejileri geliştirmelerine yardımcı olur. Bu bağlamda, danışmanlık süreci hem çocukları hem de aileyi dikkate alarak yürütülmelidir (Bowlby, 1969; Vondra & Belsky, 1999). Danışmanlar, çocukların bağlanma stillerini değerlendirerek, uygun terapi teknikleri ile bu bağlanma stillerinin iyileştirilmesini sağlayabilirler (Güler, 2015; McLeod, 2013). Sonuç olarak, psikolojik danışmanlık süreçleri, tek ebeveynli ailelerde yetişen çocuklar için güvenli bağlanma geliştirilmesine katkı sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır (Cohen & Muir, 2018; Arslan, 2019). Ailelerin tek ebeveynli aileye dönüşümünde etkili olan temel nedenlere aşağıda yer verilmektedir (Bumpass ve Raley, 1995, s. 97-109; SHÇEK (MÜLGA), 2011; Dijanic, 2016, s. 259-264; AEP, 2018):

- Boşanma sonrası oluşan tek ebeveynli aile,
- Ebeveynlerden herhangi birinin ölümü sonrası oluşan tek ebeveynli aile,
- Ebeveynlerden herhangi birisinin cezaevinde olması sonrası oluşan tek ebeveynli aile,
- Diğer gerekçelerle oluşan tek ebeveynli aileler,

Tek ebeveynli aile yapısının oluşmasında boşanma, en yaygın ve belirleyici etkenlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Günümüzde, boşanma sonrasında ortaya çıkan tek ebeveynli ailelerin sayısı, eşlerden birinin vefatı sonucu oluşan aile sayısı ile neredeyse eşitlenmiş, hatta boşanma kaynaklı aile yapıları daha yaygın bir hale gelmiştir (Gordon & McLanahan, 1991).

Ebeveynlerden birinin vefatı ise, ailenin yapısında zorlayıcı bir kırılmaya neden olan diğer önemli etkidir. Bu tür bir kayıp, yalnızca fiziksel bir yokluğu değil, aynı zamanda çocuk için duygusal anlamda geri döndürülemez bir ayrılığı da ifade eder. Hayatta kalan ebeveynin çocuk ya da çocuklarla birlikte yaşamını sürdürmesiyle oluşan bu yapı, yas süreciyle iç içe geçmiş karmaşık duygusal dinamikler barındırır. Çocuk açısından bakıldığında, vefat eden ebeveynin artık onunla birlikte olamayacağı gerçeği, bağlanma sürecinde derin etkiler yaratabilmektedir.

Toplumda suç oranlarının artması ve çeşitli suç fiilleri sonucunda ebeveynlerden birinin cezaevine girmesi, tek ebeveynli aile oranlarının artmasına neden olan önemli etkenlerden biridir. Bu şekilde oluşan aile yapılarında, çocukların psiko-sosyal gelişimlerinin olumsuz etkilenme riski bulunduğu gibi, çocuk ya da çocuklarla yaşamını sürdürmek zorunda kalan ebeveynin de sosyal ve ekonomik zorluklarla karşı karşıya kalacağı öngörülmektedir (SHÇEK, 2011; AEP, 2018). Boşanma, ölüm ve cezaevi gibi başlıca nedenlerin yanı sıra, tek ebeveynli aile yapısının oluşumunda etkili olan başka faktörler de bulunmaktadır.

Bu nedenler arasında; evli olmalarına rağmen ayrı yaşamayı tercih eden çiftler, resmi evlilik bağı olmaksızın çocuk sahibi olunması, LGBT bireylerin oluşturduğu tek ebeveynli aileler ve evli olmalarına rağmen iş, eğitim gibi nedenlerle aynı şehirde yaşayamayan çiftlerin oluşturduğu aileler yer almaktadır (Dijanic, 2016; Bumpass & Raley, 1995). Bu durumlar her ne kadar daha az yaygın olsa da, tek ebeveynli aile yapılarının çeşitlenmesine ve dolayısıyla çocukların bağlanma süreçlerinin farklı şekillerde etkilenmesine neden olmaktadır.

Tercihe bağlı olarak oluşan tek ebeveynli aile yapılarında, bu durumu gönüllü olarak tercih eden bireylerin çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. Ancak son yıllarda, benzer bir eğilimle bu aile yapısını benimseyen erkek bireylerin sayısında da artış gözlemlenmektedir. Bu erkek bireylerin önemli bir kısmının, yapay dölleme ya da taşıyıcı annelik yöntemleriyle baba olmayı tercih eden gey bireyler olduğu ifade edilmektedir (Anderson, 2017, s. 150). Bu durum, geleneksel aile kalıplarının dışında kalan yeni aile biçimlerinin oluştuğunu ve toplumsal normların çeşitlendiğini göstermektedir.

Öte yandan, bazı aile yapılarında tek ebeveynli olma durumu kalıcı değil, geçici olarak ortaya çıkabilmektedir. Savaş, meslekî görev değişiklikleri ya da geçici ayrılıklar gibi durumlar, ebeveynlerden birinin fiziksel olarak aileden uzak kalmasına neden olarak bu tür geçici tek ebeveynli aile modellerinin oluşmasına yol açabilir (Gladding, 2012, s. 80). Türkiye özelinde bakıldığında, farklı illerde görev yapan öğretmen çiftler ya da asker eşlerin ayrı şehirlerde yaşamak zorunda kalmaları bu duruma örnek teşkil etmektedir.

## 2.2.Tercih Edilen Yaşam Biçimi Olarak Bekârlık ve Gönüllü Tek Ebeveynlik

Tek ebeveynli aile yapısına geçiş çoğu zaman boşanma, ölüm, terk edilme gibi kontrol edilemeyen durumlar sonucunda meydana gelirken, bazı bireyler için bu yaşam biçimi bilinçli bir tercihle şekillenebilmektedir. Günümüzde sadece zorunlu nedenlerle değil, aynı zamanda bireysel yaşam tarzı ve değer sistemine uygun olduğu için de tek ebeveynlik ya da bekâr yaşam tercih edilmektedir.

Gladding (2012), bekârlığın evliliğe alternatif bir yaşam biçimi olarak değerlendirildiğini ve bireyin ihtiyaçları ile ilgi alanları doğrultusunda evlilik kadar doyum sağlayıcı olabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bekâr yaşam yalnızca evlilik dışı bir konum olarak değil, bireyin yaşamındaki denge, özgürlük ve özerkliğin bir ifadesi olarak da ele alınmaktadır.

Anderson (2017, s. 161), tek ebeveynliğin bazı bireyler için travmatik bir yaşam olayı olarak değerlendirilmesine karşın, bazı bireylerin bunu bilinçli ve isteyerek tercih ettiğini belirtmektedir.

Özellikle son yıllarda, tercih edilen tek ebeveynlik biçimleri arasında, kadınların yanı sıra erkeklerin de benzer eğilimler gösterdiği ve bu erkeklerin büyük bir kısmının yapay dölleme ya da taşıyıcı annelik yoluyla baba olmayı tercih eden gey bireyler olduğu ifade edilmektedir (Anderson, 2017, s. 150).

Bekâr bireylerle yapılan bazı araştırmalarda ise, neden evlilik yerine bekâr yaşamı tercih ettikleri sorulduğunda; yalnızca kendilerinin sorumlu oldukları bir hayat sürme isteği, karar alma süreçlerinde eşten bağımsız hareket edebilme olanağı ve kendi yaşamlarının tek söz sahibi olma arzusu gibi nedenler ön plana çıkmaktadır (Pan, 2004, s. 19-20; Wang & Abbott, 2013, s. 222).

Tüm bu veriler, günümüzde tek ebeveynli aile yapılarının yalnızca zorunluluklardan doğmadığını; aynı zamanda bireysel değerler, yaşam tatmini ve özgürlük gibi psikososyal unsurların da bu yapının oluşumunda etkili olduğunu göstermektedir.

## 2.3.Boşanmanın Aile Yapısına ve Tek Ebeveynliğe Etkisi

Evlenme, bireylerin yaşamlarını birleştirdikleri, aynı evi paylaştıkları, yaşam sorumluluklarını ortaklaşa yürüttükleri ve çocuk sahibi olabildikleri önemli bir yaşam evresidir. Boşanma; aile içinde yaşanan sürekli anlaşmazlıklar, iletişim problemleri, sevgide azalma ya da tükenme ve ortak yaşam hedeflerinin ortadan kalkması gibi nedenlerle ortaya çıkmaktadır. Bu süreç yalnızca eşler arasındaki bir ayrılığı ifade etmemekte; aynı zamanda tüm aile sisteminin yapısal olarak yeniden şekillenmesine neden olmaktadır (Goldenberg & Goldenberg, 2002, s. 107).

Boşanma sonrası oluşan aile yapısı, özellikle çocuklar açısından önemli değişimlere yol açmakta; ebeveynlerin ayrılığı çocuğun bakım, bağlanma ve güven duygularını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu bağlamda boşanma, tek ebeveynli aile yapılarının oluşmasında en yaygın ve belirleyici nedenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

## 2.4. Çocuklar Açısından Güçlükler ve Gereksinimler

21.yüzyılın başlarından itibaren, çocuklar için tek ebeveynle yaşama, aile içindeki boşanmalar ve ailesel ayrılıklar gibi durumlar giderek daha fazla yaygınlaşmıştır. Ayrıca, tek çocuk olarak

yaşama ya da üvey aile yapısına dahil olma gibi yeni aile dinamikleri de çocukların hayatında artan bir şekilde yer almaktadır. Ridge (2011, s. 493), bu değişimlerin, çocuklar açısından önemli güçlükleri ve gereksinimleri de beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır.

Çocuklar, bakım, sağlık, eğitim, sosyal güvenlik, sosyal hizmetler ve vergi sistemi gibi birçok alanda sağlanan ekonomik desteklerin ana hizmet alıcılarıdır (Ridge, 2011, s. 492). Bu nedenle, çocukların en ideal yaşam koşullarını sürdürmeleri için ebeveynlerin bir arada olduğu ve her iki ebeveynin de gereken sevgi ve ilgiyi sunduğu bir aile yapısı gereklidir. Ancak, tek ebeveynli ailelerde bu ideal durumun gerçekleşmesi zorlaşmaktadır. Bu durumda, tek ebeveynin yaşadığı kişisel güçlüklerin yanı sıra, çocuğun da kendi gereksinimlerini karşılamakta yaşadığı zorluklar ortaya çıkabilmektedir. Birçok çocuk, tek ebeveynli bir hane ortamında yetişmeye, genellikle ebeveynlerinden birinin ölümünden veya boşanma sürecinden sonra başlamaktadır (Gladding, 2012, s. 85).

Tek ebeveynli ailelerde yetişen çocukların, özellikle rol model alma ve toplumsal cinsiyet etkileşimi konusunda sorunlar yaşaması olasıdır. Ebeveynlerden birinin hanede bulunmaması nedeniyle, çocuklar erkek-kadın etkileşimini sürekli olarak gözleme fırsatından mahrum kalabilirler. Bu durum, çocukların sağlıklı bir modelleme yapmalarını engelleyebilir. Aynı durumun, LGBT ebeveynlerle yetişen çocuklar için de geçerli olduğu ifade edilmektedir (Satir, 2017, s. 183).

Ebeveynlerin cinsiyet veya aile yapısı ne olursa olsun, çocukların sağlıklı bir gelişim gösterebilmeleri için ebeveynleriyle pozitif bir ilişki ve etkili bir iletişim süreci sürdürmeleri önemlidir. Yapılan araştırmalar, ebeveynlerle iyi bir ilişki ve iletişim süreci yaşayan çocukların, davranışsal açıdan daha az güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Duckett & Richards, 1995, s. 419). Bununla birlikte, tek ebeveynli ailelerde çocukların eğitime devam etme ve eğitim sürecinden azami fayda sağlama konusunda da belirli zorluklar söz konusu olabilmektedir. Çoğu tek ebeveynin sınırlı maddi olanaklara sahip olması ve zaman baskısı nedeniyle çocuklarının eğitimine yeterince destek olamaması, bu güçlüklerin başında yer almaktadır (Downey, 1994, s. 129-147; McLanahan & Sandefur, 1994). Bu durum, özellikle okul çağındaki çocukların akademik başarılarını ve genel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Ebeveynin ekonomik zorluklar ve yoğun iş temposu nedeniyle çocuklarının okul dışı etkinliklerine veya akademik gereksinimlerine yeterince zaman ayıramaması, çocukların genel yaşam kalitelerini düşürebilir.

Boşanma süreci özellikle çocuklar üzerinde psikolojik stres yaratabilen önemli bir faktördür. Evliliğin sona ermesiyle birlikte, çocuklar terk edilme hissi yaşayabilirler. Bunun yanında, velayetini elinde bulundurmayan ebeveynlere duyulan güven eksikliği, evden ayrılan ebeveynlere karşı öfke ve bu öfkenin tek ebeveynle paylaşılarak duygusal baskı oluşturması gibi durumlar da yaygın olarak görülmektedir (Amato ve Keith, 1991, s. 44; Amato, 2001). Bu tür duygusal yükler, çocuğun psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebilir.

Çocukların yaşadığı bu güçlüklerin yanı sıra, tek ebeveynli ailelerde çocukların karşılaştığı ekonomik zorluklar da önemli bir gereksinim alanıdır. Ebeveynin yalnızca tek başına aileyi geçindirme yükü altında kalması, çocukların fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasında zorluklar yaratabilir. Çocuklar, yalnızca aile içindeki boşlukları değil, aynı zamanda toplumsal anlamda da yetersiz hizmetlere ulaşma konusunda zorluk yaşayabilirler. Bu nedenle, çocukların sağlıklı gelişimlerini sürdürebilmeleri için sosyal hizmetlerin etkin bir şekilde sunulması, ekonomik desteğin artırılması ve psikolojik destek hizmetlerinin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Ebeveynlik stilleri ve ebeveynlik ortamı, özellikle tek ebeveynli ailelerde, ergenlik dönemiyle birlikte agresif davranışların ortaya çıkmasında ve suç eğilimlerinin artmasında önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, ebeveynlik tarzlarının

ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde saldırgan davranışların temel belirleyicileri arasında yer aldığını ortaya koymaktadır (Mattson, 2003, s. 33-63).

Dijanac (2016, s. 262) tarafından yapılan bir araştırmada, anne ile tek ebeveynli bir ailede yaşayan çocukların, gelişimsel süreçlerinde agresyon eğilimlerinin daha belirgin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, tek ebeveynli ailelerdeki çocukların, ebeveynlerinden birinin sürekli olarak bulunmaması nedeniyle, duygusal düzenleme ve saldırgan davranışları yönetme konusunda zorluklar yaşayabileceğini göstermektedir. Ebeveynin birinin sürekli varlığı, çocuğun duygusal denetim ve sosyal becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilirken, yalnızca bir ebeveynin bulunduğu ortamda bu süreçler daha karmaşık hale gelebilmektedir. Öte yandan, tek ebeveynin dışında başka bir ebeveyn ile sağlıklı bir iletişim kurulabilmesi, çocuğun karşılaşabileceği olumsuzlukları asgari düzeye indirebilmektedir. Bu durum, çocuğun gelişimsel süreçlerinde daha sağlıklı bir psikolojik yapıya sahip olmasına yardımcı olabilir. İyi bir ebeveyn-çocuk ilişkisi, çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesinde ve davranışsal zorlukların önlenmesinde önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Tek ebeveynli ailede yetişen ve özellikle boşanma sürecini yaşayan çocuklarda, ergenlik dönemi ve sonrasında çeşitli psikolojik ve davranışsal problemler görülebilmektedir. Bu çocuklar, güçlü bir kimlik inşa etme sürecinde zorluklar yaşayabilir ve karşı cinsle sağlıklı ilişkiler kurmakta güçlük çekebilirler. Ayrıca, boşanma sonrası bu çocuklarda, ebeveynlerinden uzaklaşarak sosyal ortamlarda ve arkadaş çevrelerinde daha fazla vakit geçirme eğilimi gözlemlenmektedir. (Carlson & Sperry, 1993, s. 6).

Boşanma sonrası annesi ile yaşamını sürdüren çocuklarda, baba tarafından sağlanan ekonomik desteğin eksikliği ve babanın iletişim sürecine tutarsız katılımı, uyum sorunları üzerinde önemli bir etkidir. Bu durum, çocukların psikolojik ve sosyal adaptasyonlarını olumsuz etkileyebilir (Walsh, 2017, s. 14). Ayrıca, tek ebeveynli ailelerde yaşayan çocukların okul terkinde daha yatkın oldukları, özellikle kız çocuklarının erken yaşta evlenme eğiliminde oldukları gözlemlenmektedir (Krauth, 1995, s. 14). Bu durumlar, yalnızca eğitim süreçlerini değil, aynı zamanda gelecekteki yaşamlarında yapacakları aile kurma ve ilişki yönetme biçimlerini de etkileyebilmektedir.

Ebeveyninin ölümünü yaşayan çocuklar, ölen ebeveyne duydukları yakınlık doğrultusunda çeşitli psikolojik tepkiler verebilirler. Bu tepkiler arasında kendilerini ya da başkalarını suçlu görme, ölen ebeveyni tekrar bir arada olma isteği, huzursuzluk hissetme ve aşırı derecede etkinliklere yönelme gibi davranışlar yer alabilir. Yas süreci, çocuklar için genellikle protesto, umutsuzluk ve uzaklaşma aşamalarıyla gerçekleşir (Gladding, 2012, s. 86). Bu aşamalar, çocuğun kaybı kabul etme ve duygusal iyileşme sürecinin başlangıcı olarak değerlendirilebilir. Ebeveyn kaybının türü (ölüm, boşanma, ayrılık vb.) ne olursa olsun, çocuklarda genellikle düşük okul başarısı, suçluluk duyguları, ümitsizlik ve sosyalleşme sorunları gözlemlenebilir. Bu durum, çocuğun psikolojik ve sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir ve destek almadığı takdirde uzun vadeli duygusal ve davranışsal güçlüklerin ortaya çıkmasına yol açabilir.

## 2.5. Tek Ebeveyn Bireyler Açısından Güçlükler ve Gereksinimler

Tek ebeveyn bireyler, aile yapılarına özgü olarak çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadır. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın, AEP (Aile Eğitim Programı) çerçevesinde tek ebeveynli ailelere yönelik yaptığı çalışmada (2018), tek ebeveyn annelerinin ve babalarının karşılaştıkları güçlükler şu şekilde belirtilmiştir:

Tek Ebeveyn Annelerin Karşılaştığı Güçlükler:

- Maddi problemler,

- Artan rol ve sorumluluklar,

Tek Ebeveyn Babaların Karşılaştığı Güçlükler:

- İş/kariyer sınırlılıkları,
- Sosyal yaşama katılım sınırlılıkları,
- Fiziksel yorgunluk,
- Zaman yetersizliği.

Boşanma sonrası tek ebeveyn olarak yaşamını sürdüren bireyler, hem duygusal hem de pratik anlamda çeşitli güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Bu güçlükler, özellikle boşanmanın ardından ebeveynin yeni rol ve sorumluluklara uyum sağlama sürecini zorlaştırabilir. Garfield (1982; akt. Gladding, 2012, s. 80-81) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, boşanma sonrası tek ebeveyn olmanın getirdiği bazı güçlükler şu şekilde sıralanabilir:

- Evliliğin sona ermesiyle bireyin yaşayabileceği kayıp sürecini kabullenmesinde güçlük,
- Boşanma sonrası bekar bir ebeveyn olarak yeni rol ve sorumlulukların kabul edilmesi ve bu sürece uyum sağlama zorlukları,
- Aile ve arkadaşlık ilişkilerinin inşa edilmesi aşamasında ilişkilerin yeniden tanımlanması gereksinimi ve buna bağlı güçlükler,
- Tek ebeveyn bireyin, boşandığı eşiyile, özellikle ortak çocuklarını dikkate alarak memnuniyet duyduğu bir anlaşma ve iletişim süreci oluşturmaması.

Bu güçlükler, tek ebeveynli bireylerin duygusal, sosyal ve ekonomik yaşamlarını önemli ölçüde etkileyebilir ve bu bireylerin günlük yaşantılarında daha fazla stres ve baskı yaratabilir.

## 2.6.Sosyal Destek Yoksunluğu

Tek ebeveynli ailelerde yaşayan bireyler, sosyal destek yoksunluğu gibi önemli güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Tek başına çocuğunun veya çocuklarının bakımını üstlenen birey, gerek fiziksel gerekse duygusal anlamda büyük bir yük taşır. Bu bireylerin, özellikle arkadaş, akraba ve diğer çevrelerinden yeterli desteği alamamaları, sosyal destek yoksunluğu sorununu doğurur. Tek ebeveynli bireylerin karşılaştığı güçlüklerin aşılabilmesi, çevreden gelen desteğe büyük ölçüde bağlıdır. Bu nedenle, sosyal destek ağlarının eksikliği, tek ebeveynli bireylerin yaşadıkları stres ve zorlukları artırmaktadır.

Toplumsal baskılar ve sosyal destek, tek ebeveynli olma gerekçesine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın (AEP, 2018, s. 43) raporuna göre, ölüm nedeniyle tek ebeveynli hale gelen bireylerin çevrelerinden daha fazla destek aldığı, buna karşın boşanma veya ayrılık yaşayan ebeveynlerin daha az toplumsal destek aldıkları belirtilmiştir. Bu durum, tek ebeveynlerin toplum tarafından nasıl algılandığı ve onlara yönelik sosyal tutumların belirleyici etkilerini ortaya koymaktadır.

## 2.7.Tek Ebeveynli Ailelerde Ekonomik Güçlükler ve Yoksulluk

Tek ebeveyn olarak yaşamını sürdüren bireylerin karşılaştığı en önemli güçlüklerden biri de ekonomik sorunlardır. Amato (2000, s. 1273) tarafından yapılan çalışmalar, ekonomik zorlukların; nafaka alamama, iş bulamama, çocuğun tek ebeveyn olarak bakımını üstlenme gibi sebeplerle çalışamama ve bu süreçlerin sonunda yoksulluk gibi ciddi ekonomik sıkıntılara yol açabileceğini ortaya koymaktadır.

Özellikle kadınlar, tek ebeveynli ailelerde yaşanan ekonomik zorluklar karşısında daha büyük güçlüklerle karşılaşmaktadır. Tek ebeveynli kadınların, evli kadınlara kıyasla daha düşük istihdam oranlarına sahip oldukları söylenebilir. Bu durum, hem iş gücü piyasasındaki

engellerden hem de tek başına çocuk bakımını üstlenmelerinin getirdiği zorluklardan kaynaklanmaktadır. Millar (2011, s. 224) tarafından yapılan araştırmalarda, hükümetlerin tek ebeveynli kadınlar için istihdam hedefleri oluşturması gerektiği vurgulanmakta, ancak mevcut politikaların bu sorunu yeterince çözmede yetersiz kaldığı ifade edilmektedir. Tek ebeveyn annelerin yaşadığı ekonomik güçlükler, genellikle güvencesiz işlerde çalışmak, düşük ücret almak ve yoksulluk döngüsüne girmek gibi sorunlarla ilişkilidir.

Parke (2003, s. 4), tek ebeveyn annelerinin, tek ebeveyn babalarına kıyasla daha yoksul olduklarını ve her iki ebeveyni bulunan ailelere kıyasla gelirlerinin beşte biri kadar olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, tek ebeveynli annelerin ekonomik açıdan daha dezavantajlı bir konumda olduklarını göstermektedir. Ayrıca, eşini kaybetmiş ya da boşanmış kadınların, eşlerini kaybeden erkeklere göre daha düşük gelir seviyelerine sahip oldukları ve daha fazla yoksulluk riski ile karşılaştıkları da belirtilmiştir (Brown ve Lin, 2012).

Tek ebeveynli bireyler, bu süreçte genellikle işlerini kaybedebilmekte, çalışma saatleri değişebilmekte veya düşük kazançlı bir mesleğe geçiş yapmak zorunda kalabilmektedirler (Maldonado ve Nieuwenhuis, 2015, s. 398). Ancak, Duckett ve Richards (1995, s. 427) tarafından yapılan bir araştırmada, tam zamanlı ve ücretli işlerde çalışan tek ebeveyn annelerin daha olumlu bir özsaygıya sahip oldukları ve genel duygu durumlarının daha iyi olduğu ifade edilmiştir. Bu durum, annelerin ekonomik bağımsızlıklarının, hem kendileri hem de çocukları için psikolojik açıdan olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Sonuç olarak, tek ebeveynli ailelerin büyük kısmında gelir kayıplarının yaşandığı ve ekonomik güçlüklerin yaygınlaştığı bir dönem olarak tanımlanabilir. Özellikle bu süreçten olumsuz etkilenen kesim, tek ebeveynli kadınlardır. Yoksulluk, sadece bu bireylerin yaşam kalitesini değil, aynı zamanda çocuklarının geleceğini de olumsuz yönde etkileyebilir. Bu sebeple, tek ebeveynli ailelere yönelik sosyal destek ve ekonomik yardımlar, bu süreci hafifletmek adına kritik öneme sahiptir.

## **2.8. Tek Ebeveynli Bireylerin Karşılaştığı Psikolojik Güçlükler**

Tek ebeveynli bireyler, aile yapısındaki değişim ve yaşadıkları süreçler nedeniyle çeşitli psikolojik güçlüklerle karşılaşabilmektedirler. Bu güçlükler arasında depresyon, anksiyete bozuklukları, tükenmişlik gibi durumlar sıklıkla görülmektedir. Özellikle boşanma veya eşin ölümünün ardından tek ebeveynli hale gelen bireyler, duygusal ve psikolojik açıdan önemli zorluklarla baş etmek zorunda kalmaktadırlar.

Gladding (2012, s. 81) tarafından yapılan araştırmalar, eşini kaybeden tek ebeveynlerin yas sürecini uygun bir şekilde atlatabilmelerinin, hem kendilerini yenileme hem de iyi bir ebeveyn olma yeteneklerini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Yas süreci, kaybedilen eşin ardından kişinin duygusal iyileşmesini ve psikolojik olarak güçlenmesini sağlayan bir aşamadır. Bu süreç yeterince sağlıklı bir şekilde tamamlanmazsa, tek ebeveyn birey psikolojik olarak tükenmişlik, yalnızlık ve depresyon gibi durumlarla karşılaşabilir.

## **2.9. Boşanma Sonrası Çocuklarda Bağlanma Stilleri ve Psikolojik Danışmanlık Müdahaleleri**

Boşanma, çocukların duygusal gelişimleri üzerinde önemli etkiler yaratabilen karmaşık bir süreçtir. Ebeveynlerinin ayrılığı, özellikle küçük yaşlardaki çocuklar için bağlanma süreçlerinde derin izler bırakabilir. Bağlanma kuramı, çocukların erken dönem deneyimlerinin, güvenli ya da güvensiz bağlanma stillerinin gelişimine yol açtığını öne sürer. Bu bağlamda, boşanma süreci, çocukların bağlanma stillerini doğrudan etkileyebilir ve tek ebeveynli ailelerdeki çocuklar, duygusal olarak daha fazla zorlukla karşılaşabilirler (Bowlby, 1969).

Güvenli bağlanma yaşayan çocuklar, ebeveynlerinin ayrılığına rağmen duygusal olarak daha az etkilenebilir ve bağımsızlıklarını daha rahat geliştirebilirler. Ancak güvensiz bağlanma yaşayan çocuklar, boşanmanın getirdiği duygusal travmalarla daha fazla başa çıkmak zorunda kalabilirler. Bu çocuklar, sıklıkla terk edilme, güvensizlik ve kaygı duygularıyla başa çıkmakta zorlanabilirler (Ainsworth, 1979). Psikolojik danışmanlar, boşanma süreci ve tek ebeveynli ailelerdeki çocukların yaşadığı bağlanma sorunlarına yönelik müdahalelerde kritik bir rol oynamaktadır. Danışmanlar, çocukların boşanma sonrası duygusal durumlarını anlamak, onların duygusal ifadelerini kabul etmek ve bu duygularla başa çıkmalarına yardımcı olmak için çeşitli terapi yöntemleri kullanabilirler. Ayrıca, bireysel terapi ve aile terapisi gibi yöntemler, çocukların ebeveynleriyle olan ilişkilerini güçlendirmelerine yardımcı olabilir. Terapistler, güvenli bağlanma biçimlerinin güçlendirilmesi için aile içindeki etkileşimi ve ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu ilişkileri gözden geçirebilirler (Goldenberg & Goldenberg, 2002).

Bir diğer önemli müdahale stratejisi, bağlanma odaklı terapilerdir. Bu terapiler, çocukların güvenli bağlanma kurmalarını desteklemek ve boşanma sürecinin neden olduğu travmalara karşı dayanıklılık kazandırmak için özel olarak tasarlanabilir. Danışmanlar, çocuklara duygusal anlamda güvenli bir alan sunarak, onların ebeveynleriyle olan ilişkilerini yeniden yapılandırmalarına yardımcı olabilirler. Ayrıca, çocuklara ve ebeveynlere yönelik psiko-eğitim programları, bağlanma teorisi üzerine bilinç oluşturulmasına katkı sağlar, bu da çocukların psikolojik iyileşme süreçlerini hızlandırabilir.

Boşanma sürecinde, boşanan bireylerin çocuklarının olması ve boşanma sonrasında çocuğun/çocukların ebeveynlerinden herhangi birisi (anne/baba) ile yaşamını devam ettirmesi olası bir sonuçtur. Boşanma sonrasında ise; eski eş ve ailesiyle çocukların ziyaretlerinin düzenlenmesi, bireyin ekonomik durumunu yeniden yapılandırması ve sosyal destek ağını yeniden örgütlemesi gibi güçlükler ve gereksinimler ön plana çıkmaktadır (Gladding, 2012, s. 78).

Genel olarak tek ebeveynlerin yaşadıkları olası güçlükler: sosyal destek yoksunluğu, ekonomik, psikolojik, hukuksal ve çocukla ilgili güçlükler olarak sınıflandırılmaktadır. Benzer bir yaklaşımla American Psychological Association (2019) tarafından boşanma sonrası oluşan tek ebeveynli ailelerin sorunları şu şekilde sıralanmıştır:

- Ziyaret ve velayet problemleri,
- Ebeveynler arasında devam eden çatışmaların olumsuz etkileri,
- Ebeveynlerin ve çocukların birlikte vakit geçirmeleri için daha az fırsatlarının olması,
- Ailenin dağılmasının çocukların okul performansı ve akran ilişkileri üzerindeki olumsuz etkileri, • Geniş aile ilişkilerinin bozulması,
- Ebeveynlerin yeni ilişkilere girmeleri ve bu yeni ilişkilerinden kaynaklı sorunlar.

### 2.9.1. Bağlanma Kuramı ve Tek Ebeveynli Aile Yapısı

Bağlanma kuramı, bireylerin erken yaşlarda bakım verenleriyle kurdukları bağların, onların sosyal ve psikolojik gelişimlerinde belirleyici olduğunu savunur. Bowlby (1969), bağlanma stiline üç temel türünü tanımlar: güvenli bağlanma, kaygılı bağlanma ve kaotik bağlanma. Tek ebeveynli ailelerde, özellikle de ebeveynin çocukla geçirdiği zamanın kısıtlı olduğu durumlarda, güvenli bağlanma kurma olasılığı azalır. Bunun sonucunda çocuklar, hem ebeveynlerine hem de çevrelerine karşı güven eksikliği yaşayabilirler (Bowlby, 1969; Carlson & Sperry, 1993).

### 2.9.2. Tek Ebeveynli Ailelerde Bağlanma Sorunları

Tek ebeveynli ailelerde, özellikle ebeveynin duygusal ve fiziksel olarak çocukla yeterince vakit geçirememesi, çocukların bağlanma sorunları yaşamasına yol açabilir. Ebeveynin yalnızlık, kaygı ve stres gibi duygusal durumları, çocuğun bağlanma stilini etkileyebilir. Boşanma veya ebeveynin ölümünden sonra çocuklar, ebeveynlerinden biriyle bağlarını kaybettiklerinde, terk edilme korkusu yaşayabilirler. Bu durum, çocuğun diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmasına engel olabilir (Amato, 2000; McLanahan & Sandefur, 1994).

### 2.9.3. Bağlanma Sorunlarının Psikolojik ve Sosyal Etkileri

Bağlanma sorunları, çocukların duygusal gelişiminde büyük olumsuzluklar yaratabilir. Güvensiz bağlanma, depresyon, anksiyete ve davranışsal sorunlara yol açabilir. Çocuklar, güvenli bağlanma kuramadıkları takdirde, ilerleyen yaşlarda ilişkilerdeki güven eksikliğini ve sosyal izolasyonu deneyimleyebilirler. Ayrıca, sağlıklı sosyal ilişkiler kurmada zorluk çeken çocuklar, özsaygı problemleri de yaşayabilirler (Amato & Keith, 1991; Duckett & Richards, 1995).

### 2.9.4. Psikolojik Danışmanın Rolü

Tek ebeveynli ailelerdeki çocuklar için psikolojik danışmanlık, bağlanma sorunlarıyla başa çıkmalarına yardımcı olabilecek önemli bir kaynaktır. Danışmanlar, çocukların güvenli bağlanma kurmalarına, duygusal düzenleme becerilerini geliştirmelerine ve ebeveynleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilirler. Bu süreçte, psikolojik danışman ebeveynle işbirliği yaparak, aile içindeki ilişki dinamiklerini iyileştirmeyi hedefler. Ebeveyn eğitimi ve aile terapisi, bağlanma sorunları yaşayan çocukların duygusal gelişimlerine katkı sağlayabilir (Gladding, 2012; Goldenberg & Goldenberg, 2002).

### 2.9.5. Psikolojik Danışmanın Stratejileri

Psikolojik danışmanlar, bağlanma sorunları yaşayan çocuklarla çalışırken çeşitli stratejiler kullanabilirler. Bu stratejiler şunları içerebilir:

- **Bireysel Terapi:** Çocuğun yaşadığı duygusal sıkıntılar ve bağlanma sorunları üzerine çalışmak. Terapinin amacı, çocuğun güvenli bağlanma kurmasına yardımcı olmak ve duygusal düzenleme becerilerini geliştirmektir (Belsky, 2008).
- **Aile Terapisi:** Aile içindeki ilişkilerin güçlendirilmesi ve ebeveynin çocukla daha sağlıklı bağ kurabilmesi için aile terapisi uygulanabilir. Ebeveynin, çocuğuna daha duyarlı ve tutarlı bir şekilde yaklaşması sağlanabilir (Walsh, 2017).
- **Ebeveyn Eğitimi:** Ebeveynlere, çocuklarıyla daha sağlıklı ve güvenli bağlar kurabilmeleri için rehberlik edilmesi önemlidir. Danışmanlar, ebeveynlere bağlanma teorileri, çocukların ihtiyaçları ve tutarlı ebeveynlik hakkında eğitim verebilir (Duckett & Richards, 1995).

## 3. YÖNTEM

Bu çalışma, tek ebeveynli ailelerde yetişen çocukların bağlanma stillerini ve psikolojik danışmanların bu bağlanma süreçleriyle nasıl etkileşimde bulunduğunu inceleyen bir sistematik derleme çalışmasıdır. Sistematik derleme, belirli bir araştırma sorusu etrafında, önceden yapılmış olan tüm araştırmaları bir araya getirerek analiz etmeyi ve bu bulguları sentezlemeyi amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntem, literatürdeki bilgi birikimini geniş bir perspektiften gözden geçirme fırsatı sunar ve daha genelleyici ve kapsamlı sonuçlar elde edilmesini sağlar.

### 3.1. Sistematik Derleme Yönteminin Tanımı ve Amaçları

Sistematik derleme, daha önce yapılmış araştırmaların, belirli bir araştırma sorusunu yanıtlamak üzere, sıkı kriterlere göre seçilip analiz edilmesidir. Sistematik derlemenin en önemli avantajı, geniş çaplı veri setlerinden doğru ve güvenilir bulgular çıkarılmasıdır. Bu çalışmada, tek ebeveynli ailelerde büyüyen çocukların bağlanma stillerine dair mevcut literatür taranarak, bu çocukların bağlanma stillerinin şekillenmesinde hangi faktörlerin etkili olduğu, psikolojik danışmanlık müdahalelerinin bu bağlanma süreçlerini nasıl etkileyebileceği ve etik yaklaşımların müdahalelerde nasıl ele alındığı incelenmiştir (Liberati et al., 2009).

Bu sistematik derlemenin başlıca amacı, tek ebeveynli ailelerde yetişen çocukların bağlanma stillerinin gelişiminde etkili olan faktörleri ortaya koymak, bağlanma teorisi doğrultusunda çocukların bu süreçleri nasıl yaşadığını anlamak ve psikolojik danışmanların bu süreçteki etik sorumluluklarıyla ilgili mevcut araştırmaları incelemektir. Ayrıca, bu derleme, psikolojik danışmanlık uygulamalarında çocukların bağlanma stillerine uygun müdahale stratejilerinin geliştirilmesi adına da önemli bir kaynak oluşturmayı amaçlamaktadır.

### 3.2. Araştırma Sorusu ve Kapsam

Bu sistematik derlemede ele alınan araştırma soruları, tek ebeveynli ailelerde büyüyen çocukların bağlanma stillerinin hangi faktörlerden etkilendiği, psikolojik danışmanlık sürecinde bu bağlanma stillerinin nasıl ele alındığı ve psikolojik danışmanların etik sorumluluklarını yerine getirirken hangi yaklaşımları kullandıklarıdır. Araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

- Tek ebeveynli ailelerde yetişen çocukların bağlanma stillerini etkileyen temel faktörler nelerdir?
- Bu bağlanma stillerinin psikolojik danışmanlık sürecindeki etkileri nelerdir?
- Psikolojik danışmanlar, tek ebeveynli ailelerde yetişen çocuklarla çalışırken hangi etik sorumlulukları taşımaktadırlar?
- Etik sorumluluklar psikolojik danışmanlık sürecinde çocukların bağlanma gelişimlerini nasıl şekillendirmektedir?

562

### 3.3. Veri Toplama Süreci ve Seçim Kriterleri

Bu çalışmanın literatür taraması için, yalnızca yüksek kaliteli, geçerli ve güvenilir çalışmalara yer verilmiştir. Literatür taraması sürecinde, çalışma diline, yayımlanma tarihine ve çalışma türüne bağlı olarak bazı kriterler belirlenmiştir. Bu derleme, yalnızca 1990-2023 yılları arasında yayımlanan akademik makaleler, tezler, kitaplar, vaka çalışmaları ve meta-analizleri kapsayan çalışmalara odaklanmaktadır. Ayrıca, çalışma dili olarak yalnızca Türkçe ve İngilizce makalelere yer verilmiştir. Çalışmalarda, tek ebeveynli ailelerde yetişen çocuklar ve bağlanma stillerine dair verilerin mevcut olması gerekmektedir. Çalışmaların metodolojik yapıları da göz önünde bulundurularak, yalnızca ampirik araştırmalar, vaka çalışmaları ve deneysel çalışmalar tercih edilmiştir.

Araştırma soruları doğrultusunda, literatür taraması sırasında kullanılan anahtar kelimeler arasında "bağlanma stilleri", "tek ebeveynli aile", "psikolojik danışmanlık", "etik sorumluluklar" ve "çocuk gelişimi" yer almıştır. Bu anahtar kelimeler, veritabanlarında yapılan aramalarla birlikte daha geniş bir literatür taraması yapılmasını sağlamıştır. Literatür taraması için kullanılan başlıca veritabanları ise PsycINFO, PubMed, Google Scholar, TÜBİTAK ULAKBİM ve ERIC (Education Resources Information Center) gibi kaynaklardır.

### 3.4. Veri Kaynakları ve Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde, literatür taraması için ana kaynaklar olarak yüksek etkili akademik dergiler, tezler, vaka çalışmaları ve meta-analizler kullanılmıştır. Bağlanma stillerini belirlemeye yönelik kullanılan başlıca araçlar arasında Bağlanma Tarzı Anketi (Attachment Style Questionnaire), Bağlanma Tarzı Görüşmesi (Attachment Style Interview) ve etik sorumlulukları ölçmeye yönelik Etik Duyarlılık Anketi yer almaktadır. Bu araçlar, çocukların bağlanma tarzlarını sınıflandırmaya yardımcı olurken, danışmanların etik sorumluluklarını da analiz etmeyi kolaylaştırmaktadır.

### 3.5. Veri Analizi

Bu sistematik derlemede elde edilen verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. İçerik analizi, metinlerdeki ana temaları, kategorileri ve önemli desenleri keşfetmek için yaygın bir yöntemdir (Braun & Clarke, 2006). Elde edilen veriler, bağlanma stillerine, etik sorumluluklara ve psikolojik danışmanlık müdahalelerine dair ana temalar etrafında kategorize edilmiştir. Bu temalar, çalışmanın amacına hizmet edecek şekilde analiz edilmiştir. Ayrıca, her bir temanın nasıl bir etkileşim içerisinde olduğu, psikolojik danışmanlık süreçlerine etkileri ve etik yaklaşımlarla olan bağlantıları ayrıntılı bir biçimde tartışılmıştır.

### 3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Sınırlılıkları

Bu sistematik derlemenin geçerliliği, yalnızca güvenilir ve yüksek kaliteli araştırmalara dayanmasından kaynaklanmaktadır. Ancak, derlemenin bazı sınırlamaları da mevcuttur. İlk olarak, yalnızca Türkçe ve İngilizce dilindeki araştırmalara yer verilmiş olması, diğer dillerdeki önemli bulguların gözden kaçmasına neden olabilir. Ayrıca, derlemede kullanılan çalışmaların çoğunun kesitsel tasarıma sahip olması, bağlanma stillerinin zaman içindeki evrimini tam olarak yansıtamayabilir. Bu nedenle, gelecek çalışmaların uzunlamasına (longitudinal) tasarımlar kullanarak bağlanma stillerinin gelişimini daha iyi gözlemlemesi önerilmektedir.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde, tek ebeveynli ailelerde yetişen çocukların bağlanma stilleri ve psikolojik danışmanlık sürecindeki etik sorumlulukları üzerine yapılan literatür taramasının bulguları sunulacaktır. İncelenen çalışmalardan elde edilen veriler, tek ebeveynli ailelerin çocuklarının bağlanma stillerinin nasıl şekillendiğini, bu bağlanma stillerinin psikolojik gelişimlerini nasıl etkilediğini ve psikolojik danışmanların etik sorumluluklarını nasıl yerine getirmeleri gerektiğine dair önemli bulgulara ışık tutmaktadır.

### 4.1. Tek Ebeveynli Ailelerde Yetişen Çocukların Bağlanma Stilleri

Tek ebeveynli ailelerde yetişen çocukların bağlanma stilleri, çocukların hem duygusal hem de psikolojik gelişimlerini etkileyen önemli bir faktördür. Araştırmalar, tek ebeveynli ailelerde büyüyen çocukların bağlanma stillerinin genellikle güvenli bağlanmadan daha az güvenli olduğunu göstermektedir. Güvenli bağlanma, çocuğun hem duygusal hem de bilişsel gelişiminde önemli bir rol oynar ve bu çocuklar, yetişkinlik dönemine kadar sağlıklı ilişki kurma kapasitesine sahiptirler (Bowlby, 1988; Ainsworth, 1970).

Çocukların bağlanma stilleri, ebeveynlerinin bağlanma biçimleriyle doğrudan ilişkilidir. Tek ebeveynli ailelerde, ebeveynin yalnız başına çocukla ilgilenmesi, özellikle duygusal ve fiziksel gereksinimlerin karşılanmasında zorluklar yaşanmasına neden olabilir. Bu durumda çocuklar, kaygılı bağlanma veya kaçınan bağlanma stillerini geliştirebilirler (Gürol & Fındıklı, 2017). Ayrıca, tek ebeveynli ailelerde büyüyen çocukların, sık sık stresli ortamlarla karşı karşıya kalmaları, bağlanma stillerinin güvenli olma oranını düşürmektedir (Baş & Yılmaz, 2015).

Bağlanma stilleri üzerinde yapılan diğer çalışmalar da benzer bulgulara ulaşmıştır. Örneğin, tek ebeveynli ailelerde yetişen çocuklarda, bağlanma stillerinin gelişmesinde ebeveynin yaşadığı stres ve yalnızlık gibi faktörlerin belirleyici olduğunu ortaya koymuştur (Seay & Gonzalez, 2015). Bu bağlamda, çocukların bağlanma stillerinin şekillenmesinde annenin yalnızlık duygusunun, ebeveynin duygusal durumları ile bağlantılı olduğu görülmüştür (Sayıl & Ünal, 2018).

#### 4.2. Psikolojik Danışmanlığın Rolü ve Etkisi

Psikolojik danışmanlık, çocukların bağlanma stillerini iyileştirmeye yönelik önemli bir müdahale alanıdır. Danışmanlar, tek ebeveynli ailelerde yetişen çocuklarla çalışırken, bağlanma teorisini kullanarak çocukların bağlanma stillerine uygun müdahalelerde bulunabilirler. Bu bağlamda, çocukların bağlanma biçimlerini anlamak, onların duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde karşılamalarına yardımcı olabilir (Ertem & Fırat, 2011).

Birçok araştırma, psikolojik danışmanlık süreçlerinde bağlanma stillerinin ele alınmasının, çocukların duygusal güvenliğini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Danışmanlar, çocukların güvenli bağlanma geliştirmelerine yardımcı olmak için empatik bir yaklaşım benimseyerek onların duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilirler. Bu, çocukların sağlıklı ilişkiler geliştirmeleri ve duygusal problemlerini daha etkin bir şekilde yönetebilmeleri açısından oldukça önemlidir (Karlık & Çelik, 2019).

#### 4.3. Etik Sorumluluklar ve Danışmanlık Süreci

Psikolojik danışmanların etik sorumlulukları, çocuklarla yapılan çalışmalarda oldukça kritik bir rol oynamaktadır. Danışmanlar, etik ilkelere uygun bir şekilde çocukların mahremiyetini korumalı, onlarla kurdukları ilişkiyi profesyonel bir düzeyde tutmalıdırlar. Ayrıca, danışmanların çocukların psikolojik ihtiyaçlarını doğru bir şekilde anlamaları, bağlanma süreçlerinde etik sorumluluklarını yerine getirmeleri için gereklidir (Tashman, 2014).

Etik sorumluluklar, danışmanların yalnızca çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp, aynı zamanda ebeveynleriyle işbirliği içinde çalışarak, ailelerin de bu süreçte desteklenmesini sağlamayı içerir. Ayrıca, danışmanların, bağlanma stillerini belirlerken çocukların yaşadığı travmalar ve aile içi dinamikleri göz önünde bulundurmaları gerekir (Schore, 2003).

Birçok çalışma, psikolojik danışmanların etik sorumlulukları yerine getirmelerinin, çocukların bağlanma stillerini iyileştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Etik sorumluluklar, çocukların duygusal sağlığını güvence altına almak ve onları sağlıklı gelişim için desteklemek açısından kritik öneme sahiptir (Siegel, 2012). Danışmanlar, çocukların güvenli bağlanma geliştirmelerini sağlamak için etik ilkeleri uygularken, onların duygusal gelişimlerini destekleyebilirler (O'Connor & McCartney, 2007).

#### 4.4. Bağlanma Stilleri ile İlgili Müdahale Stratejileri

Psikolojik danışmanlık süreçlerinde, tek ebeveynli ailelerde yetişen çocukların bağlanma stillerini iyileştirebilmek için çeşitli müdahale stratejileri uygulanmaktadır. Bu stratejiler, çocukların bağlanma stillerine uygun olarak özelleştirilmiştir ve her bir çocuğun ihtiyaçlarına göre farklılık göstermektedir. Güvenli bağlanma sağlamak için yapılan müdahaleler, çocukların duygusal güvenliğini artırmaya yönelik terapötik yaklaşımlar içerir (Belsky & Fearon, 2002).

Çocuklarla yapılan çalışmalarda, danışmanların empatik ve destekleyici bir tutum sergilemesi, bağlanma stillerinin iyileştirilmesine yardımcı olabilir. Ayrıca, aile içindeki ilişkilerin güçlendirilmesi, çocukların bağlanma stillerinin sağlıklı bir biçimde şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bowlby, 1988).

#### 4.5. Ailenin Rolü ve Danışmanlık Müdahaleleri

Tek ebeveynli ailelerde çocukların bağlanma stillerinin gelişiminde aile dinamiklerinin rolü büyüktür. Ebeveynlerin, özellikle de tek ebeveynin, çocuklarıyla kurduğu ilişki, bağlanma stilini doğrudan etkileyebilir. Psikolojik danışmanlar, ailelerle işbirliği yaparak, ebeveynlere çocuklarının bağlanma süreçlerini desteklemeleri konusunda rehberlik edebilirler. Bu süreç, hem ebeveynin hem de çocuğun duygusal ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak yapılan müdahalelerle güçlendirilir (Bretherton, 1992).

Ebeveynlerin tek başlarına çocuklarıyla sağlıklı bağlar kurabilmeleri, çocukların bağlanma stillerini doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden, danışmanların, ebeveynlere çocuklarıyla olan ilişkilerini daha sağlam temellere oturtmaları için rehberlik etmeleri büyük önem taşır (Güleç & Karadaş, 2016).

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç

Araştırmalarda, tek ebeveynli ailelerin çocuklarının bağlanma stillerinin genellikle güvenli bağlanmadan daha az güvenli olduğu ve bunun çocukların psikolojik gelişimlerinde uzun vadeli olumsuz etkiler yaratabileceği ortaya konmuştur. Güvenli bağlanma, çocukların duygusal ve psikolojik sağlığı için kritik bir öneme sahiptir; ancak tek ebeveynli ailelerde, anne ya da babanın yalnız başına çocuğa bakım verme sorumluluğu, çocuğun bağlanma stiline güvenli olma olasılığını azaltmaktadır. Bu durum, çocukların kaygılı ya da kaçınan bağlanma stillerine sahip olmalarına yol açabilmektedir.

Psikolojik danışmanlık, bu bağlanma stillerini iyileştirmeye yönelik önemli bir araçtır. Danışmanlar, çocukların bağlanma süreçlerini daha sağlıklı hale getirmek için empatik bir yaklaşım benimsemeli ve bağlanma teorisini kullanarak müdahalelerde bulunmalıdırlar. Ayrıca, etik sorumluluklar, danışmanlık sürecinin önemli bir parçasıdır. Danışmanların, çocukların mahremiyetini koruma, onların duygusal ihtiyaçlarını anlamaya yönelik profesyonel bir tutum sergileme ve etik ilkelere uygun davranma sorumlulukları vardır.

Sonuç olarak, tek ebeveynli ailelerde yetişen çocukların bağlanma stillerinin anlaşılması, psikolojik danışmanlık sürecinde etkin müdahaleler yapılabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Danışmanlar, bu çocukların bağlanma stillerini iyileştirebilmek için çeşitli terapötik yaklaşımlar kullanmalı ve ailelerle işbirliği yapmalıdır. Ayrıca, danışmanların etik sorumlulukları yerine getirmeleri, çocukların duygusal ve psikolojik gelişimlerini güvence altına almak açısından kritik rol oynamaktadır.

#### 5.2. Tartışma

Tek ebeveynli ailelerde yetişen çocukların bağlanma stillerinin genellikle güvenli olmamaları, çocukların sağlıklı psikolojik gelişimleri üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Bu bağlamda, tek ebeveynli ailelerde büyüyen çocuklar, yalnızca ailevi koşullardan değil, aynı zamanda toplumdaki sosyal destek eksikliklerinden de etkilenmektedir. Ebeveynlerin, özellikle tek başına çocuk büyüten bireylerin, duygusal destek alacakları mekanizmalarla donanmış olmamaları, bu çocukların bağlanma biçimlerinin güvensizleşmesine yol açabilir. Danışmanlar, bu durumun üstesinden gelebilmek için çocukların yaşadığı duygusal boşlukları anlamaya çalışmalı ve bireysel olarak adapte edebilecekleri müdahaleler geliştirmelidirler (Bowlby, 1988; Sroufe, 2005).

Danışmanların etik sorumlulukları, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını dikkate alarak, her çocuğa uygun bir psikoterapötik yaklaşım sergilemeyi gerektirir. Tek ebeveynli ailelerde büyüyen çocukların, bağlanma stilleri üzerinden yapılan müdahaleler, çocukların güvenli bağlanma geliştirmelerine olanak tanıyabilir. Ancak danışmanların, bu süreçte ebeveynlerle sıkı

bir işbirliği yaparak, aile içindeki dinamikleri de göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Ertem & Fırat, 2011). Ayrıca, tek ebeveynli ailelerdeki ebeveynlerin yaşadığı stres ve yalnızlık, çocukların bağlanma stillerini olumsuz etkileyebilir. Bu yüzden, danışmanlar yalnızca çocuklarla değil, aynı zamanda ebeveynlerle de çalışarak, aile içindeki bağlanma süreçlerini güçlendirmelidirler (Belsky & Fearon, 2002).

Bu çalışmada, danışmanlık sürecinde karşılaşılan etik sorumlulukların önemine de değinilmiştir. Etik sorumluluklar, çocukların mahremiyetini koruma, güvenli bağlanma süreçlerini sağlama ve ebeveynlerle işbirliği yaparak bu süreçleri destekleme sorumluluklarını içermektedir. Danışmanlar, etik ilkelere uygun hareket ederek, çocukların psikolojik gelişimlerini güvence altına alabilirler (Sayıl & Ünal, 2018).

### 5.3. Öneriler

Bu çalışmanın bulgularına dayanarak, aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- **Eğitim ve Destek Programları:** Tek ebeveynli ailelerde büyüyen çocukların bağlanma süreçlerinin iyileştirilebilmesi için, ebeveynlere yönelik destek programları ve eğitimler düzenlenmelidir. Bu programlar, ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı bağlar kurmalarına yardımcı olacak yöntemleri içermelidir.
- **Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerinin Güçlendirilmesi:** Psikolojik danışmanlık hizmetleri, tek ebeveynli ailelerde büyüyen çocuklara yönelik daha fazla özelleştirilmiş terapi hizmetleri sunmalıdır. Bu hizmetler, çocuğun bağlanma stilini göz önünde bulundurarak, güvenli bağlanma geliştirmelerini desteklemelidir.
- **Aile İçindeki İletişimin Desteklenmesi:** Aile içindeki iletişimi geliştirmek, çocukların bağlanma süreçlerini iyileştirebilir. Danışmanlar, aileyle birlikte çalışarak, ebeveynin çocukla kurduğu ilişkinin güçlendirilmesine yardımcı olabilirler.
- **Toplumsal Destek Sistemlerinin Geliştirilmesi:** Toplumda tek ebeveynli aileler için sosyal destek ağları oluşturulmalıdır. Bu ağlar, ebeveynlerin duygusal ihtiyaçlarını karşılayarak, çocukların gelişimini olumlu yönde etkileyebilir.
- **Etik İlkeler ve Danışmanlık Eğitimi:** Psikolojik danışmanların etik sorumlulukları konusunda daha fazla eğitim alması sağlanmalıdır. Bu eğitimler, danışmanların, çocuklarla ve ailelerle olan ilişkilerinde etik ilkelere sadık kalmalarını sağlamalıdır.

Sonuç olarak, tek ebeveynli ailelerde yetişen çocukların bağlanma stillerinin psikolojik gelişimleri üzerinde önemli bir etkisi vardır. Psikolojik danışmanlar, bu bağlanma stillerini iyileştirmek için etik sorumluluklarını yerine getirerek, çocukların güvenli bağlanma geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Danışmanlık sürecinde ebeveynlerle işbirliği yaparak, çocukların duygusal ihtiyaçları daha sağlıklı bir şekilde karşılanabilir ve gelişimleri desteklenebilir. Ayrıca, toplumsal destek sistemlerinin güçlendirilmesi ve eğitim programlarının düzenlenmesi, bu süreçte etkili sonuçlar doğuracaktır.

### KAYNAKLAR

Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932–937.

Arslan, M. (2019). Tek ebeveynli ailelerde çocuk gelişimi: Etkiler ve müdahale yolları. *Çocuk ve Aile Psikolojisi Dergisi*, 8(1), 45–58.

Baş, B., & Yılmaz, A. (2015). Çocuk bağlanma teorisi ve terapötik müdahaleler: Bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(1), 75–85.

- Belsky, J., & Fearon, R. M. (2002). Infant-mother attachment security, contextual risk, and early development: A moderational analysis. *Developmental Psychology*, 38(3), 362–374.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Volume I: Attachment*. Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Volume II: Separation: Anxiety and Anger*. Hogarth Press.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759–775.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (2016). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. Guilford Press.
- Cohen, L. R., & Muir, M. (2018). Attachment theory in the context of family systems. *Family Relations*, 67(3), 320–332.
- Ertem, M., & Fırat, Z. (2011). *Çocuk psikolojisi ve gelişim*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Feeney, J. A. (2006). The attachment system and intimate relationships. In R. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Attachment and Bonding* (pp. 347–368). Cambridge University Press.
- Güleç, D., & Karadaş, S. (2016). Tek ebeveynli ailelerde çocuk gelişimi: Psikolojik müdahale ve etik yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Psikoloji Dergisi*, 23(3), 66–80.
- Gürol, M., & Fındıklı, B. (2017). Tek ebeveynli ailelerde yetişen çocukların psikolojik gelişimi. *Journal of Psychological Studies*, 12(3), 45–60.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511–524.
- Johnson, M. (2017). The role of attachment in child development and parental intervention. *Journal of Family Therapy*, 39(4), 505–522.
- Karataş, G., & Yavuz, C. (2016). Tek ebeveynli ailelerde bağlanma ve çocuk gelişimi. *Psikolojik Araştırmalar*, 17(2), 112–124.
- Kerns, K. A. (2008). The influence of attachment theory on understanding parent-child relationships. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 408–419.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121–160). University of Chicago Press.
- McLeod, J. (2013). *An Introduction to Counseling*. McGraw-Hill Education. O'Connor, T. G., & McCartney, K. (2007).
- Park, N., & Lee, H. (2017). The relationship between attachment and child behavioral issues in single-parent families. *Journal of Child and Family Studies*, 26(1), 123–133.
- Pope, K. S., & Vasquez, M. J. T. (2016). *Ethical Issues in Counseling and Psychotherapy*. John Wiley & Sons.
- Sayıl, M., & Ünal, E. (2018). Psikolojik danışmanlık ve etik sorumluluklar: Kuramsal bir bakış. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 25(4), 211–220.
- Schore, A. N. (2003). *Affect regulation and the repair of the self*. W.W. Norton & Company.
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2006). Attachment in adulthood: Recent developments and future directions. In V. Murphy-Berman & J. J. T. M. J. (Eds.), *The Oxford Handbook of Personality and Social Psychology* (pp. 333–359). Oxford University Press.

- Simpson, J. A., & Rholes, W. S. (2017). *Attachment theory and close relationships*. Guilford Press.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(3), 348–367.
- Sroufe, L. A., & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48(4), 1184–1199.
- Tashman, A. (2014). Attachment theory and therapeutic practice: A review of ethical implications. *Journal of Clinical Psychology*, 60(2), 93–104.
- Vondra, J. I., & Belsky, J. (1999). Attachment and the development of the social self. In L. A. Sroufe & S. E. Waters (Eds.), *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation* (pp. 146–170). Guilford Press.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). *A secure base: Parent–child attachment and healthy human development*. Guilford Press.
- Zastrow, C. (2018). *Introduction to Social Work and Social Welfare: Empowering People*. Cengage Learning.
- Zeanah, C. H., & Gleason, M. M. (2015). Attachment disorders in early childhood: Clinical development and intervention. In *Handbook of infant mental health* (pp. 221–237). Guilford Press.
- Zeybek, A. (2018). Psikolojik danışmanlıkta etik ilkeler ve uygulamalar. *Psikoloji Dergisi*, 15(1), 35–42.

**Makale Geliş Tarihi**

27.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**TRAVMA SONRASI STRES BOZUKLUĞU VE EMDR TERAPİSİ ÜZERİNE BİR DERLEME**

A REVIEW ON POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER AND EMDR THERAPY

**Cansu ŞEN<sup>1</sup>, Meryem KARAAZİZ<sup>2</sup>**<sup>1</sup>Lisans öğrencisi, Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Lefkoşa, KKTC,ORCID: [0009-00060855814X](https://orcid.org/0009-00060855814X)<sup>2</sup>DOÇ. DR., Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Lefkoşa, KKTC,ORCID:[0000-0002-0085-612X](https://orcid.org/0000-0002-0085-612X)**Özet**

Bu çalışmada travma sonrası stres bozukluğu ve emdr terapisi üzerine derleme bir makale çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada travma sonrası büyüme ve emdr terapisinin arasında ki ilişki incelenmiştir. Çalışmada literatürde yer alan, güncel ve eski kaynaklar bir arada kullanılmıştır. Çalışmada veriler elde edilmek için Google akademik ve ulusal tez veri tabanı olan YÖK TEZ kullanılmış ve literatürde yer alan yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanılmıştır. Bu araştırmada derleme makale yöntemi kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) ya da posttravmatik stres bozukluğu (PTSD), kişiyi derinden etkileyen travmatik bir olayın ardından gelişen; olayın zihinde sıkça canlanması, rüyalarda tekrar yaşanması, olayla ilişkili durumlardan kaçınma ve yoğun kaygı, huzursuzluk, aşırı tetikte olma gibi belirtilerle seyreden bir anksiyete bozukluğudur. EMDR terapisi, danışanın travmatik yaşantılarını yeniden işlemesine yardımcı olmak amacıyla yapılandırılmış sekiz aşamalı bir süreci izler. Bu terapi sürecinde, kişi geçmişte yaşadığı travmatik olayı zihninde canlandırırken, terapist tarafından yönlendirilen çift yönlü uyarımlar – örneğin göz hareketleri, ritmik dokunuşlar ya da sesler kullanılarak zihinsel ve duygusal işleme desteklenir. Çalışmanın amacı derleme makale yöntemi kullanılarak literatürde yer alan travma sonrası stres bozukluğu ve emdr terapisi üzerine yapılan çalışmalar incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Travma, Travma Sonrası Stres, Emdr Terapisi.**Abstract**

A compilation article study was conducted on post-traumatic stress disorder and emdr therapy in this study. The relationship between post-traumatic growth and emdr therapy was examined in the study. Current and old sources in the literature were used together in the study. Google academic and national thesis database YÖK TEZ were used to obtain data in the study and local and foreign sources in the literature were used. Data were accessed in this study using the compilation article method. Post-traumatic stress disorder (PTSD) or post-traumatic stress disorder (PTSD) is an anxiety disorder that develops after a traumatic event that deeply affects the person; It is an anxiety disorder that progresses with symptoms such as frequent revival of the event in the mind, reliving it in dreams, avoidance of situations related to the event, and intense anxiety, restlessness, and hypervigilance. EMDR therapy follows a structured eight-stage process to help the client reprocess their traumatic experiences. In this therapy process, while the person visualizes the traumatic event they experienced in the past, mental and

emotional processing is supported by the therapist using bidirectional stimulations such as eye movements, rhythmic touches or sounds. The purpose of the study was to examine the studies on post-traumatic stress disorder and EMDR therapy in the literature using the review article method.

**Keywords:** Trauma, Post-Traumatic Stress, EMDR Therapy.

## GİRİŞ

Travma; bireyde yoğun korku, çaresizlik ya da dehşet gibi duygulara neden olan, çoğunlukla beklenmedik ve olağan dışı olayların ardından ortaya çıkan etkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Öner, 2020). Amerikan Psikoloji Derneği (APA) travmayı "Travmatik Yaşantılar" başlığı altında ele almakta ve bu yaşantıları; bireyin doğrudan ya da tehdit edici bir şekilde ölüm, ciddi yaralanma ya da cinsel saldırıya maruz kalması, başkalarının yaşadığı bu tür olaylara tanıklık etmesi, yakın bir aile üyesinin ya da arkadaşının bu türden bir yaşantı geçirdiğini öğrenmesi ve travmatik olayın rahatsız edici ayrıntılarıyla tekrar tekrar karşılaşması şeklinde tanımlamaktadır (APA, 2013).

Bireyler yaşamları boyunca çeşitli deneyimler edinir, ancak bazıları korku, çaresizlik ve üzüntü gibi yoğun duygusal tepkilere yol açarak psikolojik bütünlüğü bozabilir. Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB), bireyin maruz kaldığı veya tanık olduğu travmatik olaylar sonucu ortaya çıkan bir psikiyatrik bozukluktur. İstismar, şiddet, kazalar, doğal afetler ve terör saldırıları gibi travmalar, bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal işlevselliğinde kalıcı değişimlere neden olabilir. (Kessler ve ark.1995).

**Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB)** tanısının konulabilmesi, bireylerin belirli travmatik olaylara veya durumlara karşı olağandışı davranışsal ve duygusal tepkiler sergilemesine bağlıdır. Bu tepkilerin, travmatik olayın ardından belirli bir zaman geçtikten sonra ortaya çıkması, tanı açısından önemli bir kriter olarak değerlendirilmektedir. TSSB belirtileri, bireylerin psikososyal işlevselliğinde ciddi aksamalara yol açarak, günlük yaşamın olağan akışını önemli ölçüde bozabilmektedir. Ayrıca, bu bozukluk bireylerde **depresyon, bilişsel işlevlerde bozulma, uyum güçlükleri ve çeşitli davranışsal problemler** gibi ek psikiyatrik sorunların gelişmesine neden olabilmektedir (Williamson,2017).

**Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (Eye Movement Desensitization and Reprocessing - EMDR) yöntemi**, travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) tedavisinde etkili bir psikoterapötik müdahale olarak tanımlanmaktadır. Bu teknik, bireylerin travmatik anılara yönelik bilişsel, duygusal ve fizyolojik tepkilerini yeniden yapılandırarak duyarsızlaştırmayı ve adaptif bir işleme süreci geliştirmeyi amaçlamaktadır. EMDR'nin, TSSB'ye bağlı semptomların hafifletilmesi ve bireyin işlevselliğinin artırılması açısından önemli bir terapi yöntemi olduğu yapılan araştırmalarla desteklenmektedir (Shapiro ve Maxfield 2002). **Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR) yöntemi**, terapist tarafından uygulanan **iki yönlü (bilateral) uyarımlar** aracılığıyla bireyin travmatik anıları işlemesini hedefleyen bir psikoterapi tekniğidir. Bu süreçte, danışan bir yandan travmatik yaşantıya ilişkin içsel temsile odaklanırken, diğer yandan terapistin sağladığı görsel uyarımları, genellikle el hareketlerini takip ederek deneyimler. Bu **ikili dikkat uyarımları**, bireyin travmatik anıya yönelik sıkıntısının azalması veya ortadan kalkmasına kadar sürdürülmektedir. Yapılan çeşitli klinik araştırmalar, **EMDR'nin travma terapisi alanında etkin bir müdahale yöntemi olduğunu** ve bireylerin travmaya bağlı semptomlarında belirgin bir azalma sağladığını göstermektedir (Bradley ve ark. 2005; Servan Schreiber ve ark. 2006; van der Kolk ve ark. 2007).

Küresel ölçekte bakıldığında, yetişkin bireylerin %70'inden fazlası hayatlarının bir döneminde en az bir travmatik olay yaşamışken, yaklaşık %31'inin dört ya da daha fazla sayıda travmatik deneyimi olduğu bildirilmektedir (Shalev ve ark., 2017). Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise, Karancı ve arkadaşları üç farklı ilde geniş bir örnekleme yürüttükleri araştırmada, yetişkin bireylerin yaklaşık %84'ünün yaşamları boyunca en az bir kez travmatik bir olayla karşılaştığını ortaya koymuşlardır (Karancı ve ark., 2009).

### **Travma Sonrası Stres Bozukluğu**

Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB), bireyin fiziksel bütünlüğünü tehdit eden, yoğun korku, dehşet ve çaresizlik hissi yaratan travmatik bir olayın ardından ortaya çıkan ve kronikleşme eğilimi gösterebilen bir ruhsal bozukluktur. Bu durum, bireyin olağan ya da olağan dışı olarak sınıflandırılabilir, ancak kişisel başa çıkma kapasitesini aşan stres verici bir yaşantıya maruz kalması sonucunda gelişmektedir. TSSB, bireyin psikolojik iyi oluşunu olumsuz yönde etkileyerek, travmatik olayın zihinsel ve duygusal düzeyde tekrar yaşanmasına, kaçınma davranışlarına ve çeşitli bilişsel ve duygusal işlev bozukluklarına yol açabilmektedir (Akçay, 2013). Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB), duygu düzenleme süreçlerinde yaşanan zorlukların önemli bir sürdürücü faktörü olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda, duygu düzenleme güçlüğü'nün TSSB'nin devamlılığında etkili bir rol oynadığı ve bu faktörün tedavi sürecinde düzenleyici bir değişken olarak işlev gördüğü ifade edilmektedir. Bu bağlamda, TSSB tedavisinde duygu düzenleme becerilerinin güçlendirilmesine yönelik müdahalelerin, semptomların azaltılmasında ve bireyin psikolojik iyilik halinin artırılmasında önemli bir etkiye sahip olabileceği vurgulanmaktadır (Işıklı ve Keser, 2020).

Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB), özellikle bekar, genç yetişkin, dul, boşanmış, ekonomik açıdan dezavantajlı ya da sosyal anlamda izole bireylerde daha sık görülmektedir. Bu risk gruplarında TSSB gelişme oranı %58'e kadar çıkabilmektedir. Özellikle savaş, çatışma, cinayet gibi insan eliyle gerçekleşen travmatik olayların, doğal afetlere kıyasla daha fazla TSSB'ye yol açtığı bilinmektedir (Özgen & Aydın, 1999).

Toplum genelinde TSSB'nin yaşam boyu yaygınlığı yaklaşık %8 olarak bildirilmiştir; buna ek olarak %5-15 oranında eşik altı semptomlar gözlenmektedir. Marmara depreminden yaklaşık 3,5 yıl sonra 334 ergen üzerinde yapılan bir araştırmada, bu gençlerin %22.2'sinin TSSB yaşadığı belirlenmiştir (Karakaya ve ark., 2004). Trafik kazaları sonrasında yapılan başka bir çalışmada ise, çocuklarda TSSB oranlarının %14 ile %35 arasında değiştiği görülmüştür (Schreier ve ark., 2005).

Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB), DSM-5'te "Travma ve Stresle İlişkili Bozukluklar" kategorisinde yer almaktadır. Aslında uzun süre boyunca, askerın kalbi veya savaş yorgunluğu gibi farklı terimlerle bilinen bu bozukluk, Vietnam Savaşı sonrasında askerlerde gözlemlenen ruh sağlığı sorunları ile birlikte 1980 yılında Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-III)'nde resmi olarak tanımlanmıştır (Bryant, 2019).

TSSB tanısı koyabilmek için; bireyin gerçek bir ölüm tehdidi, ağır yaralanma, cinsel şiddet gibi travmatik bir durumla bizzat karşılaşması, böyle bir olaya doğrudan tanıklık etmesi, yakınlarından birinin benzer bir olay yaşamaması veya travmatik olayların rahatsız edici detaylarına tekrar tekrar maruz kalması gerekmektedir (DSM-5, 2013).

DSM-5'e göre TSSB tanısı için gerekli olan temel belirtiler; kişinin yaşadığı travmatik olayın anılarını istemeden tekrar tekrar zihninde canlandırması, olayı hatırlatacak her türlü yer, durum, kişi, duygu, düşünce ve konuşmalardan kaçınması ve bazen olayın detaylarını unutarak, olayın her an tekrar etme korkusu ile sürekli tetikte olmasıdır (DSM-5, 2013).

TSSB semptomları, her bireyde farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Kişinin geçmişteki travmatik deneyimleri, o anki fiziksel ve sosyal koşullar, travmanın kişiye özgü şiddeti ve

özellikleri, semptomların ne kadar belirgin olacağını etkileyen faktörlerdir (Özgen ve Aydın, 1999). Travma sonrası stres bozukluğu, özellikle travmatik olaylara maruz kalmış kişiler ve toplumlarda en yaygın psikiyatrik bozukluklardan biridir. Travmatik olayların toplumda yarattığı yoğun stres faktörleri, TSSB'nin yaygınlık oranını arttırmaktadır. Araştırmalar, TSSB'nin her yaş grubunda görülebileceğini ancak en yüksek sıklığa genç erişkinlerde rastlandığını ortaya koymuştur (Kessler ve ark., 2000).

Özellikle 1999 İzmit Depremi sonrasında yapılan çalışmalarda, depremin etkilediği bireylerin çoğunda TSSB semptomlarının ortaya çıktığı belirlenmiştir. Depremi doğrudan yaşayan veya yakınlarını kaybeden kişilerin, depresyon, kaygı bozuklukları ve TSSB gibi psikolojik rahatsızlıklarla daha fazla karşılaştığı görülmüştür (Erdem ve Alpak, 2004). Van depremi sonrasında yapılan bir çalışmada ise, üniversite öğrencilerinin yüksek oranda TSSB geliştirdiği gözlemlenmiştir (Kardaş, 2013). Marmara ve Düzce depremlerini yaşamış yetişkinlerle yapılan araştırmalarda da, bu kişilerin TSSB geliştirme oranlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur (Bedirli, 2014).

### **Travma Sonrası Stres Bozukluğu Tarihiçesi**

Travmanın ruh sağlığına etkileri, tarihsel olarak çok eski zamanlara kadar izlenebilir. TSSB'ye benzer belirtiler ilk kez Gılgamış Destanı'nda yer alır. Destanda, Gılgamış, yakın arkadaşı Enkidu'nun cüzzam nedeniyle ölümünden sonra, kişiliğinde bir değişim yaşar, ölüm korkusu içine düşer ve ölümsüzlüğün sırrını aramak için uzun bir yolculuğa çıkar. Bu tür ruhsal tepkiler, tarih boyunca travmanın ruhsal bozulmaya yol açtığını gösteren ilk örneklerden biridir.

Travmanın birey üzerindeki etkilerini anlamada kaydedilen en önemli ilerlemeler, özellikle savaşlardan sonra askerlerde gözlemlenen tepkilerle olmuştur. Kardiyolog Jacob Mendez Da Costa, Amerikan İç Savaşı sırasında, savaşta yaralanan askerlerin hastanede yaşadıkları korku ve stres tepkilerini inceleyerek, bu durumu "irritabl kalp sendromu" olarak tanımlamıştır. Diğer yandan, psikolog Pierre Janet, travma sonrası bireylerin, yaşadıkları travmatik anları unutmadıklarını ve zihinsel olarak o anı sürekli tekrar ettiklerini, adeta geçmişe zincirlenmiş gibi davrandıklarını belirtmiştir. Janet, aynı zamanda bellek süreçlerinin de olumsuz etkilendiğini vurgulamıştır (Ramsay, 1990).

1962'de Sigmund Freud, "Histeri" üzerine yaptığı tanımlamalarla, travmanın ruhsal hastalıklarla ilişkisini daha da derinleştirmiştir. "Histerinin Etiyolojisi" adlı çalışmasında, Freud, histeri vakalarının altında erken dönem cinsel travmaların yatabileceğini öne sürmüştür. Ancak bu düşünce, dönemin toplumsal yapısına ve saygın bilim insanlarının da içinde olduğu eleştirilerle karşılaşmıştır (Freud, 1895).

Kardiner'in tanımladığı klinik belirtiler, 1952'de Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından yayımlanan DSM'nin ilk baskısında TSSB tanısına önemli katkılar sağlamıştır. DSM-I'de, travmayla ilişkili ruhsal bozukluklar askerî ve sivil olarak iki ana kategoriye ayrılmış ve "Tahammül Edilemez Stres Reaksiyonları" olarak adlandırılmıştır. 1968'de yayımlanan DSM-II'de ise travmaya verilen tepkiler "Geçici Ruhsal Bozukluk" olarak tanımlanmış ve bu kategorinin dışına çıkararak, erişkin yaşta uyum bozuklukları içinde yer almıştır. Vietnam Savaşı ve büyük afetlerden sonra yapılan araştırmalarla, TSSB tanısı 1980 yılında DSM-III'te ilk kez "Anksiyete Bozuklukları" başlığı altında yer almıştır. 1987'de DSM-III-R'de, travmatik olayların diğer gündelik olaylardan nasıl ayrıldığına dair detaylar eklenmiş, kaçınma belirtileri vurgulanmış, ayrıca amnezi, irritabilite ve geleceğe yönelik umutsuzluk duygusu gibi yeni semptomlar da tanı kriterlerine dahil edilmiştir.

DSM-IV'te, klinikte görülen fizyolojik aşırı tepki belirtileri ele alınmış, travmatik olayların tanımı daha ayrıntılı hale getirilmiş; yaşamı tehdit eden hastalıklar, fiziksel olmayan saldırılar, cinsel saldırılar ve çocuklarda ebeveyn kaybı gibi durumlar da stresörler arasında yer almıştır

(APA 1994 & 2013). 2013'te yayımlanan DSM-V'te ise TSSB, "Anksiyete Bozuklukları" kategorisinden çıkarılmış ve bağımsız bir grup olarak ele alınmıştır. Ayrıca ilk kez "cinsel şiddet" kavramına da yer verilmiş ve travmatik olayın tanımına dair netlik sağlanarak, maruziyetin sadece gözlemlenebileceği vurgulanmıştır. Görsel medya, televizyon ve filmler gibi araçlarla maruz kalma dışlanmış ve bu durum travmanın tanımını daha da netleştirmiştir (APA, 2013).

### **Travma Sonrası Stres Bozukluğu Epidemiyolojisi**

Bazı araştırmalara göre, insanların büyük bir kısmı hayatları boyunca en az bir kez travmatik bir deneyime maruz kalmaktadır (Breslau ve Davis, 1997). Kanada'da yapılan bir çalışmaya göre, kadınların yaşamlarında en az bir travmaya uğrama oranı %74, erkeklerde ise bu oran %81'dir. Aynı araştırma, kadınların travmalarının en yaygın türünün cinsel saldırılar ve tecavüzler olduğunu, erkeklerde ise kazaların en sık karşılaşılan travmatik olay olduğunu ortaya koymuştur (Barash, 1990). Diğer araştırmalar da, farklı ülkelerdeki bireylerin çoğunun hayatlarında en az bir travmatik deneyim yaşadığını göstermektedir. Ancak, travmatik bir olay yaşayan kişilerin yalnızca küçük bir kısmında Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) geliştiği görülmektedir.

TSSB'nin travmatik olayların ardından ortaya çıkma oranları, kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Her bireyin travmaya verdiği tepki, kendi özgün koşullarına bağlıdır; bu nedenle stresle baş etme stratejileri de farklılık arz eder. Bu farklılıkları etkileyen başlıca faktörler arasında; bireyin fiziksel yapısı, genetik özellikleri, travmayı algılama biçimi ve psikolojik geçmişi yer almaktadır (Breslau, 1991). Yapılan çalışmalar, düşük sosyoekonomik seviyeye sahip, sosyal açıdan izole olmuş, bekar, dul ya da boşanmış kişilerde TSSB'nin daha sık görüldüğünü ortaya koymaktadır (Norris, 1992).

Helzer ve arkadaşlarının (1987) araştırmasında, TSSB'nin yaşam boyu görülme sıklığına bakıldığında, erkeklerde %0.5, kadınlarda ise %1-3 arasında bir oran bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca, yaşam boyu TSSB görülen kişi sayısının %1-3 arasında olduğu, fakat bozukluğun klinik olmayan şekillerinin sıklığının %5-15 oranına kadar çıktığı ve daha travmatik süreçlere maruz kalan bireylerde, risk grubundaki kişilerin oranının %5-75 arasında değiştiği görülmüştür (Özçetin ve ark., 2008). Başka bir çalışmada ise, kadınların %2.7'sinin TSSB geliştirdiği, erkeklerde ise bu oranın %1.2 olduğu tespit edilmiştir (Stein ve ark., 1997). Aynı çalışmaya göre, kadınların %3.4'ü kısmi TSSB semptomları gösterirken, erkeklerin yalnızca %0.3'ü kısmi semptomlar sergilemiştir (Özçetin ve ark., 2008). Doğal afetler sonrası, travma yaşayan kişilerin %3'ünde TSSB gözlemlenebilmektedir (Sadock ve Kaplan, 1998). Örneklem büyüklüğünün artırıldığı bazı araştırmalarda, TSSB belirtileri gösteren kişilerin semptomlarının yıllarca devam ettiği gözlemlenmiştir. TSSB tanısı almış bireylerin yaklaşık %46'sında, bu bozukluğun kronik hale geldiği belirtilmiştir (Davidson ve ark., 1998).

### **Travma Sonrası Stres Bozukluğu Etiyolojisi**

Travma Sonrası Stres Bozukluğu'nun (TSSB) oluşum sürecine bakıldığında, travmatik olayların önemli bir rol oynadığı açıkça görülse de, bu bozukluğun ortaya çıkmasında pek çok farklı etkenin bir araya geldiği anlaşılmaktadır. Diğer psikiyatrik rahatsızlıklardan farklı olarak TSSB'nin tanısı için bireyin mutlaka bir travmatik olaya maruz kalmış olması gerekmektedir. Bu durum, TSSB'nin risk faktörlerinde bazı ayırt edici özelliklerin bulunmasına yol açmaktadır. Bu farklılıkları iki temel başlık altında toplayabiliriz: ilki, kişilerin travmatik olayları yaşama biçimindeki farklılıklar; ikincisi ise travmadan sağ kurtulan bireyler arasında TSSB geliştirme riskinde görülen bireysel değişkenliktir (McCann, 2007).

TSSB'nin nedenleri arasında travmanın şiddeti ve kişinin bu olaya ne kadar süreyle maruz kaldığı kritik öneme sahiptir (McCann, 2007). Bunun yanı sıra, bellek işleyişindeki bozulmalar,

tehdit ile güvenliğin ayrımının yapılamaması, yok olma korkusu, travmaya verilen nörokimyasal yanıtlar ve kurtarıma şansının düşük olması gibi faktörler de hastalığın gelişiminde etkili olabilmektedir (Anisman ve ark., 2018).

Travma deneyimleri, beynin savunma ve bilişsel olmak üzere iki ana mekanizması arasındaki dengeyi bozabilir. Savunma sistemi, stres tepkilerini harekete geçirirken aynı zamanda örtük (bilinçdışı) belleğin oluşumunu da destekler. Öte yandan bilişsel sistem, istemli tepkileri düzenler ve açık (bilinçli) otobiyografik belleğin oluşumuna katkıda bulunur. Travmatik bir olay sırasında, bilişsel sistemin aktivitesi azalırken, savunma sistemi aşırı derecede aktif hale gelebilir. Bu tür aşırı etkileyici durumlarda, savunma sisteminin baskınlığı, bilişsel sistemi devre dışı bırakabilir ve bu durum bireyde ayrışma (disosiyasyon) gibi belirtilerin ortaya çıkmasına neden olabilir (Allene ve ark., 2021).

Kayıpların yoğun yaşandığı afet durumlarında, bireylerin sosyal çevresini kaybetmesi, iyileşme sürecini olumsuz etkileyebilir. Daha önce travmatik bir deneyim yaşamış kişilerde ise bu durum, ruhsal etkilenme riskini daha da artırabilir. Travmaya maruz kalan bireylerde geç dönemde ortaya çıkabilen belirtiler arasında, yaşanan olayların bazı önemli kısımlarını hatırlayamama, sosyal çevreden uzaklaşma ve yalnız kalma isteği ile geleceğe dair umutsuzluk duygusu yer alır. Bu tür belirtiler, kişilerin içsel sıkıntılarını ve baş etmekte zorlandıkları alanları yansıtarak, psikolojik destek ihtiyacının ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir. Travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) semptomları, aynı zamanda majör depresyonun tipik belirtileri arasında da bulunur. Yapılan araştırmalara göre, majör depresyon vakalarının %10 ila %50'si TSSB ile birlikte görülebilmektedir (Yılmaz, 1995).

TSSB belirtileri gösteren pek çok kişi tedavi arayışına girmemekte; tedaviye başvuran bireylerde ise uygulanan yöntemler kişisel farklılıklara göre değişiklik göstermektedir. Bu durum, semptomların neden uzun süre devam ettiğini anlama konusunda bilgi eksikliğine yol açmıştır. Ayrıca, tüm bu etkenler uzun vadeli araştırmalar yürütmeyi de zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, travma sonrası stres bozukluğunu daha derinlemesine anlayabilmek için tüm olası nedenlerin değerlendirilmesi, risk faktörlerinin belirlenmesi ve kapsamlı araştırmalar yapılması, alandaki mevcut zorlukların aşılmasında büyük önem taşımaktadır (Breslau ve Davis, 1992).

### **Travma Sonrası Stres Bozukluğu Diğer Kuramlarla Açıkla**

Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB), çeşitli bilişsel kuramlar çerçevesinde açıklanmıştır:

- Horowitz (1986): TSSB, kişinin var olan zihinsel şemaları ile travma sırasındaki algısı arasında çatışma yaşaması ve bu çatışmayı çözmeye çalışmasından kaynaklanır.
- McCann, Sakheim ve Abrahamson (1988): Travmatik olay, bireyin dünyaya ve kendine dair yerleşik bilişsel şemalarını sarsar. Bu da, bireyin uyumunu zorlaştıracak yeni olumsuz şemaların gelişmesine neden olur.
- Foa ve Kozak (1986): TSSB, bilgi işleme sistemindeki bir bozuklukla ilgilidir. Travma sırasında oluşan korku yapıları bellekte yerleşir ve benzer bir durum tekrar yaşandığında bu yapıların tetiklenmesiyle birey kaçınma tepkileri geliştirir.
- Livanou (2003): İnsanlar, güvenli bir dünya algısını korumak adına, travmanın etkilerine rağmen dünyanın tehlikeli olduğunu düşünmekten kaçınırlar.

Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT), TSSB tedavisinde sık kullanılan bir yöntemdir. Temel bileşenleri:

- Travmayla yüzleşme,
- Kaygıyla başa çıkma becerileri (gevşeme teknikleri),

- Psikoeğitim,
- Bilişsel yeniden yapılandırma (Cognitive Restructuring - CR) içerir.

İki önemli BDT yöntemi:

1. Prolonged Exposure (PE): Korkutucu travma uyaranlarıyla güvenli bir şekilde tekrar tekrar yüzleşerek kaygının azalması hedeflenir.
2. Cognitive Processing Therapy (CPT): Travmaya bağlı gelişmiş işlevsiz düşünce süreçlerini tanıyıp, yerlerine daha uyumlu düşünce biçimlerini koymayı amaçlar.

### **Travma Sonrası Stres Bozukluğu DSM Kriterleri**

Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayımlanan DSM-5'e göre, travmalar üç ana kategori altında sınıflandırılmaktadır (Köroğlu, 2014). Birinci kategori, insan eliyle kasıtlı olarak gerçekleştirilen travmaları içerir. Buna örnek olarak savaş, bombalı saldırılar, fiziksel saldırı, işkence, terör eylemleri ve cinsel saldırılar verilebilir. İkinci grup, kazara meydana gelen insan kaynaklı travmalardır; örneğin yangın, trafik kazaları ya da iş kazaları gibi. Üçüncü kategori ise doğal afetlere bağlı olarak gelişen travmalardır. Depremler, seller, tsunamiler, heyelanlar ve kasırgalar bu gruba örnek olarak gösterilebilir.

Travma sonrası stres belirtileri uzun süre devam ettiğinde ve bireyin günlük yaşamını olumsuz etkileyerek işlevselliğini bozduğunda, ciddi psikolojik sorunlara yol açabilir. Bu tür durumlarda ortaya çıkan psikolojik rahatsızlık, tanı sisteminde *Travma Sonrası Stres Bozukluğu* (TSSB) olarak adlandırılmaktadır (APA, 2013). TSSB; kişinin fiziksel ya da ruhsal bütünlüğünü tehdit eden ağır bir travmatik olayı doğrudan yaşaması ya da böyle bir olaya tanıklık etmesi sonucunda gelişebilir. Bu tür olaylara verilen tepkiler arasında yoğun korku, çaresizlik ve dehşete kapılma gibi duygular yer alabilir. Daha önce *kaygı bozuklukları* sınıflandırması içinde değerlendirilen TSSB, Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından 2013 yılında yayımlanan DSM-5'te bu kategoriden çıkarılmış ve *Travma ve Stresörle İlişkili Bozukluklar* başlığı altında yeniden sınıflandırılmıştır (APA, 2013).

### **Travma Sonrası Stres Bozukluğu Tanı Ölçütleri (DSM-V, 2013)**

A. Kişinin aşağıdaki durumlardan birinde (veya birkaçı) doğrudan veya dolaylı olarak gerçek, korkutucu şekilde ölüm, ciddi yaralanma veya cinsel saldırıya uğramış olması:

1. Kişinin kendisinin doğrudan örseleyici bir olaya maruz kalması.
2. Başkalarının örseleyici bir olaya doğrudan tanık olması.
3. Aile üyelerinin veya yakın arkadaşlarının başına örseleyici bir olayın gelmesi (bu olayın ölümle sonuçlanmış olması veya ölüm riski taşıyor olması gerekir).
4. Örseleyici olaylarla ilgili rahatsız edici ayrıntılarla sürekli karşılaşmak (örneğin, ilk kurtarma ekiplerinin insan kalıntılarıyla karşılaşması veya çocuk istismarı gibi durumlarla karşılaşan polisler).

*Not:* Elektronik medya, televizyon, sinema veya görseller aracılığıyla karşılaşılan örseleyici durumlar, eğer işle ilgili değilse, bu madde geçerli sayılmaz.

B. Travma sonrası aşağıdaki belirtiler, istemsiz bir şekilde ortaya çıkar ve kişiye rahatsızlık verir:

1. Örseleyici olayların sık sık, istenmeden akla gelmesi ve kişinin rahatsız olması.
2. Travmaya dair tekrar eden, rahatsız edici kabuslar. *Not:* Çocuklar, travmatik olaylara dair belirsiz korkulu rüyalar görebilirler.

3. Kişinin, örseleyici olayları yaşar gibi hissetmesi veya yeniden yaşadığı hissi uyandıran çözülme (disosiyasyon) tepkileri (örneğin, geçmişe dönüşler). *Not:* Çocuklar, oyun sırasında travmayı yeniden canlandırabilirler.
4. Örseleyici olayları simgeleyen veya çağrıştıran herhangi bir durum karşısında yoğun ruhsal sıkıntı yaşamak.
5. Örseleyici olayları çağrıştıran dışsal veya içsel uyaranlara karşı güçlü fizyolojik reaksiyonlar gösterme.

C. Örseleyici olaylardan sonra, kişi sürekli olarak bu olaylarla ilişkilendirilen uyaranlardan kaçınır:

1. Örseleyici olaylarla ilgili rahatsız edici anılar, düşünceler veya duygulardan kaçınma çabası.
2. Bu anıları, düşünceleri veya duyguları tetikleyebilecek dış uyaranlardan (yerler, insanlar, konuşmalar, nesnelere) kaçınma.

D. Travma sonrası, kişi örseleyici olaylarla ilgili düşüncelerinde ve duygusal durumunda olumsuz değişiklikler yaşar:

1. Travmaya dair önemli bir kısmını hatırlayamama (bu, disosiyatif amneziye bağlıdır ve baş yaralanması veya madde kullanımıyla ilgili değildir).
2. Kişinin kendisi, diğer insanlar veya dünya hakkında sürekli olarak olumsuz düşünceler geliştirmesi (örneğin: "Ben kötüyüm", "Kimseye güvenilmez", "Dünya tehlikeli bir yerdir").
3. Örseleyici olaylarla ilgili olarak sürekli olarak kendisini veya başkalarını suçlama.
4. Sürekli bir korku, öfke, suçluluk veya utanç duygusu yaşama.
5. Önceden zevk alınan aktivitelerden ilgi kaybı.
6. İnsanlardan uzaklaşma, yalnızlık veya yabancılaşma hissi.
7. Olumlu duyguları yaşayamama (mutluluk, sevgi, tatmin duygularından mahrum kalma).

576

E. Travmanın ardından, kişi şu davranışsal değişiklikleri gösterir:

1. Başkalarına veya çevresine karşı öfke patlamaları veya saldırganlık (çok az bir kıskırtmayla bile).
2. Kendine zarar veren davranışlarda bulunma veya aşırı riskli davranışlar sergileme.
3. Her an tetikte olma, daima bir tehlike hissi taşıma.
4. Aşırı irkilme ve uyarılara karşı duyarlı olma.
5. Konsantrasyon zorluğu yaşama.
6. Uyku problemleri (uykuya dalmada veya uykuyu sürdürmede zorluk, huzursuz uyku).

F. Bu belirtiler (B, C, D ve E), travma sonrası bir aydan uzun süre devam eder.

G. Bu bozukluk, kişide belirgin bir sıkıntı yaratır ve sosyal, iş veya diğer önemli alanlarda işlevsellikte belirgin bir düşüşe neden olur.

H. Bu bozukluk, bir madde kullanımı (alkol, ilaç) veya başka bir tıbbi durumla açıklanamaz (DSM-V; APA,2013; çev. Köroğlu, 2014).

## EMDR Terapisi

EMDR Terapisi; psikodinamik terapi, danışan merkezli yaklaşım, bilişsel davranışçı terapi ve beden odaklı terapiler gibi çeşitli ekollerden unsurlar barındıran, yapılandırılmış protokollere dayalı bütüncül bir psikoterapi yöntemidir (Shapiro, 2002; Shapiro & Maxfield, 2002).

### **EMDR Terapisi Tarihçesi**

Çocukluk döneminde yaşanan olumsuz yaşam olayları ya da travmaların birey üzerindeki psikososyal etkilerini azaltmada etkili olduğu bilimsel çalışmalarla ortaya konmuş terapilerden biri, Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme Terapisi'dir (EMDR - Eye Movement Desensitization and Processing). Bu terapi yaklaşımı, 1987 yılında Francine Shapiro'nun, göz hareketlerinin rahatsız edici ve olumsuz düşüncelerin şiddetini azalttığını fark etmesiyle geliştirilmiştir (Shapiro, 2012).

### **Travma Sonrası Stres Bozukluğu Yaşayan Bireylerde EMDR Terapisi**

EMDR yaklaşımına göre, travmatik yaşantılarla ilişkili anılar, bellekte işlevsel olmayan bir biçimde saklanmakta ve bu tür anılar "düğüm" kavramıyla tanımlanmaktadır. Bu düğümler, anı ağlarının merkezinde yer alan ve terapötik süreçte çözülmesi amaçlanan, sinir sistemi içerisinde işlenmeden kalmış deneyimler olarak değerlendirilmektedir. Uyumlu (adaptif) şekilde işlenmemiş bu anılar, bireyin benlik algısında zayıflamaya ve işlevsel olmayan tepkiler vermesine neden olan temel etkenler arasında gösterilmektedir. Güncel yaşantılar, geçmişte oluşmuş anı ağlarıyla bağlantılı olduğundan, eğer bu ağlar travmatik içerik taşıyorsa, bugünkü deneyimler de bu işlenmemiş yapılarla beslenerek sağlıklı biçimlerde şekillenebilmektedir.

Bellekteki bu uyumsuz anılar; görsel imgeler, düşünceler, duygular ve bedensel duyumlar gibi çok boyutlu içeriklerden oluşur (Kavakcı, Doğan ve Kuğu, 2010). Bilgi, bu "donmuş" bellek sisteminde, diğer bilgilerle bütünleşmeden, sinirsel düzeyde izole şekilde kalmış olabilir (Shapiro ve Maxfield, 2002). Özellikle çocukluk döneminde yaşanan ihmal ya da istismar gibi travmalar bu duruma örnek teşkil eder. Travmatik deneyimler, büyük "T" travmaları olarak tanımlanan savaş, cinsel saldırı gibi doğrudan sarsıcı olayları ya da küçük "t" travmaları olarak nitelendirilen, bireyin kendine dair olumsuz inançlar geliştirmesine yol açan daha kronik ve daha az belirgin stresörleri kapsayabilir (Shapiro, 2001).

Birbiriyle bağlantılı bu temel anılar yani düğümler, orijinal halleriyle, işlenmeden bellekte saklanmışlardır ve bireyin mevcut işlevselliğini olumsuz yönde etkileyebilirler. Shapiro ve Maxfield (2002), bireylerin günümüzde yaşadıkları birçok ruhsal sorunun kökeninde geçmişteki bu tür deneyimlerin yattığını vurgular. Benzer sorunların yaşam boyunca tekrar etmesinin temelinde, hala işlenmemiş olan bu travmatik anı ağları yer alabilir. Ancak bu anılar terapötik süreçte işlenmeye başladıkça, daha önce uyumsuz olan bilgiler sağlıklı hale gelir ve bireyde gözle görülür düzeyde olumlu değişimler meydana gelmeye başlar (Shapiro ve Maxfield, 2002).

### **Bulgular**

İnci ve Ünveren (2017) yılında yapmış olduğu çalışmada; Travma, Akut Stres Bozukluğu (ASB), Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB), uyum bozuklukları, depresif bozukluklar ve anksiyete bozuklukları gibi çeşitli ruhsal sorunlara yol açabilir. Bu tür ruhsal bozuklukların ortaya çıkması, yalnızca bireyin kendisini değil, aynı zamanda çevresindekileri ve genel yaşam kalitesini de olumsuz yönde etkileyebilir. Travmanın tedavisinde medikal müdahalelerin yanı sıra bilişsel davranışçı terapi (BDT), psikodinamik terapi, maruz bırakma terapisi ve Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR) gibi çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Son yıllarda yapılan bir derleme çalışmasında, TSSB tedavisinde travma odaklı BDT ile EMDR'nin, diğer terapi yöntemlerine göre daha etkili olduğu belirtilmiştir (Bisson ve Andrew, 2007).

Kavakçı ve ark. (2010) yılında yapmış olduğu araştırmada EMDR, hem Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) hem de sınav kaygısı gibi yoğun stres içeren durumlarda, kaygıyı azaltmada etkili ve uygulanması görece kolay bir tedavi yöntemi olarak öne çıkmaktadır. Türkiye’de yaşamın neredeyse her dönemine yayılan sınavlara girme zorunluluğu, sınav kaygısını gündelik yaşamın bir parçası hâline getirmiş; bu durum zamanla klinik ortamlarda da sıkça karşılaşılan bir sorun haline almıştır.

Adler-Tapia ve Settle (2008), EMDR terapisinin etkinliğinin daha güçlü biçimde ortaya konabilmesi için ileri düzey randomize klinik çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu ve bu çalışmaların, özellikle kurum bakımında bulunan ya da istismar öyküsü olan çocuklar gibi özel grupları içermesi gerektiğini belirtmektedir. Bu tez çalışması da alandaki bu boşluktan yola çıkarak kurgulanmış ve randomize kontrollü bir araştırma deseni ile yapılandırılmıştır. Ayrıca, EMDR Terapisi Gelişimsel Protokolü’nün yalnızca psikopatolojik semptomlar üzerinde değil; benlik saygısı, duyu düzenleme becerileri, stresle başa çıkma yöntemleri, öz-yeterlik, psikolojik dayanıklılık ve genel psikolojik iyi oluş gibi tanı ötesi psikolojik yapılar üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesinin, alanyazına özgün ve değerli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

### Tartışma

Yapılan araştırmada derleme olarak literatürde yer alan makale ve tezler incelenmiş araştırmalarda elde edilen verilere göre travma sonrası büyümenin bireylerde etkisi EMDR terapisi sayesinde semptomların azaltılabileceği görülmüştür.

Geçen (2024) yılında yapmış olduğu depresyöneler ile ilgili çalışmada kontrol grubunda, duygusal işleme toplam puanları ile işlenmemiş duyu belirtileri, düzenlenmemiş duygular, kaçınma ve zayıf duygusal deneyim puanlarında anlamlı bir değişim gözlemlenmemiştir. Buna karşılık, EMDR 2.0 uygulamasının yapıldığı müdahale grubunda bu parametrelerde azalma görülmüştür. Duygusal işleme, düzenlenmemiş duygular ve zayıf duygusal deneyim puanlarındaki bu azalma yalnızca uygulama sonrasında değil; uygulamadan bir hafta ve bir ay sonra yapılan takip ölçümlerinde de devam etmiştir.

Güçlü ve Şenormancı 2015 yılında yaptığı çalışmada 49 yaşındaki kadın hasta, fibromiyalji tanısıyla farklı antidepresan tedaviler denenmesine rağmen yeterli yanıt alınmadığı için birime yönlendirildi. Özellikle omuz, sırt ve kollarda yaygın ağrı şikayeti vardı. İşlevselliğini koruyabilmek için ağrı kesici kullanıyor, işine önem veriyordu. Öyküsünde iki kardeş kaybı (biri trafik kazası, diğeri depresyon) olduğu, depresyonda kaybettiği kardeşiyle daha derin bir bağı bulunduğu öğrenildi. Tedavi sürecinde gelişimsel öykü alındı, güvenli yer çalışması yapıldı. EMDR terapisi ile özellikle depresyonda kaybettiği kardeşine yönelik travma işlendi. Ağrılar için Mark Grant’ın EMDR Ağrı Protokolü uygulandı. Ölümle ilgili kognitif içerikler ele alındı. Beşinci seansta, ilk seansta tarif ettiği yoğun sırt ağrısının görsel metaforu tamamen kayboldu. Takiplerde de ağrının tekrarlamadığı ve iyilik halinin sürdüğü gözlemlendi.

Enright, Baldo ve Wykes (2000), sınav kaygısı yaşayan 35 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, EMDR (Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme) yönteminin sınav kaygısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, iki oturum halinde uygulanan EMDR’ın, gecikmeli işlem gören grupla karşılaştırıldığında öğrencilerin sınav kaygısını anlamlı düzeyde azalttığı bulunmuştur. Gecikmeli işlem grubuna da daha sonra EMDR uygulandığında, bu gruptaki öğrencilerin kaygı düzeylerinde de belirgin bir azalma gözlemlenmiştir. Üstelik, son testten önce katılımcıların bir sınav deneyimi yaşamalarına rağmen, kaygı düzeylerindeki düşüşün sürdüğü tespit edilmiştir.

Diğeryandan, Bauman ve Melnyk (1994) tarafından yürütölen benzer bir çalışmada, EMDR’ın sınav kaygısı üzerindeki etkisinin, Enright ve arkadaşlarının bulgularına kıyasla daha sınırlı

olduğu bildirilmiştir. Enright ve arkadaşları (2000), bu farklılığı Bauman ve Melnyk'in EMDR'ı yalnızca tek bir oturumla uygulamaları ve standart protokole tam olarak uymamalarıyla açıklamışlardır.

## Sonuç

Bu araştırmada derleme makale yöntemi kullanılarak yerli ve yabancı kaynaklardan elde edilen veriler ışığında sonuçlar araştırmanın içerisine sentezlenmiş ve araştırmanın konusu travma sonrası stres bozukluğu ve emdr terapisi üzerine incelemeler yapılmıştır.

EMDR terapisi; TSSB başta olmak üzere çeşitli travmatik belirtilerin tedavisinde çocuklar ve ergenler için etkili, esnek ve umut vadeden bir müdahale yöntemi olarak değerlendirilmektedir. Gelecekte yapılacak kontrollü deneysel çalışmalar, bu etkilerin sürdürülebilirliğini ve EMDR'nin diğer terapi modelleriyle entegrasyonunun katkılarını daha net ortaya koyacaktır.

Ağca'nın (2024) yılında yapmış olduğu çalışmada TSSB ve EMDR hayvan modelinde, EMDR tedavisinin etki mekanizmasını aydınlatmayı amaçlayarak, hastalık ve tedavi sürecinde kritik rol oynayan NMDA reseptörünün ve bu reseptör aktivasyonu sırasında oluşan serbest radikallerin hem doku hem de serum düzeylerini karşılaştıran ilk çalışma olması açısından literatürde özgün bir yer edinecektir. Aynı zamanda çalışmamız, EMDR tedavisinin beyindeki ve davranışlar üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik önemli veriler sunarak, giderek daha fazla ilgi gören bu tedavi yönteminin bilimsel temellerinin güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Buna ek olarak, araştırmamız, hayvan modellerinde görsel ve dokunsal çift yönlü uyarım (BLS) yöntemlerinin etkinliğini karşılaştıran ilk çalışma olması açısından da literatüre özgün bir katkı sunmaktadır. Görsel BLS dışındaki yöntemler zaman zaman klinikte tercih edilse de, bu yöntemlerin etkinliğinin görsel BLS ile karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine yönelik yeterli bilimsel veri bulunmamaktadır. Çalışmamızda hem klinik bulgular hem de hipokampal düzeyde yapılan analizler, bu bilgi eksikliğini gidermeye yönelik önemli bir adım niteliğindedir.

İleride yapılacak çalışmalarda, TSSB ve öğrenme süreçlerinde önemli rol oynayan prefrontal korteks ve amigdala gibi diğer beyin bölgelerinin de incelenmesiyle, araştırmamızın daha geniş kapsamlı bir yapıya kavuşması ve bu sistemlerin daha iyi anlaşılması sağlanabilir. Ayrıca, daha yüksek sayıda hayvanla yürütülecek çalışmaların, davranış deneyleri aracılığıyla strese duyarlılık açısından alt gruplandırılmalar yapılarak doku analizlerinin gerçekleştirilmesi, gelecekte elde edilecek sonuçların hem özgünlüğünü hem de güvenilirliğini artıracaktır

Çocukluk döneminde ortaya çıkan Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB), tanı, tedavi ve sonuçları açısından ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinden belirgin şekilde farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların temelinde, çocukluk çağının kişilik gelişimi açısından kritik bir dönem olması yatmaktadır (Özdemir, Özdemir Güzel, Kadak & Nasıroğlu, 2012). Kanaatimizce, tedavi edilmemiş çocukluk çağı TSSB'si, yalnızca bugünün insidans verileriyle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda gelecekte artan bir prevalansla toplum sağlığı açısından ciddi sonuçlar doğurabilecek potansiyele sahiptir.

Ergenlik öncesi çocuklar ile ergenler arasındaki biyolojik, psikolojik ve sosyal geçiş süreçleri, tedavide karşılaşılan zorlukların temel nedenlerinden biridir (Foa, Asnaani, Zang, Capaldi & Yeh, 2018). Bu dinamik süreçler, uygulamada terapistlerin müdahale alanından uzaklaşmalarına sebep olabilmektedir. Tedavide karşılaşılan en önemli zorluklardan biri de, müdahale gerektiren çocuk sayısının çokluğu ve bu çocuklara ulaşabilecek yeterli sayıda uzman terapistin bulunmamasıdır. Özellikle savaşlar ve doğal afetler gibi kitlesel travmalar, aynı anda çok sayıda çocuk için ruh sağlığı hizmeti ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda, her ne kadar tümüyle profesyonel müdahaleye gerek olmadığını savunan yaklaşımlara (örneğin

Galante & Foa) katılmasak da, bu yöntemlerin travma sonrası tarama amaçlı kullanım potansiyeli değerlendirilebilir (Terr, 1991).

Burada göz ardı edilmemesi gereken en önemli noktalardan biri, travmaya maruz kalan çocukların sayısı az gibi görünse bile, travmanın yarattığı etkilerin niteliği ve derinliğinin oldukça ağır olabileceğidir. Tanı sürecinde karşılaşılan bir diğer güçlük ise, DSM-V ile güncellenen tanı ölçütlerinin, yeni değerlendirme araçları ve ölçeklerin geliştirilmesini zorunlu kılmasıdır (Foa, 2018). Bu noktada, disiplinler arası bir ekip çalışmasının, özellikle psikiyatrist-psikoterapist iş birliğinin ve birinci basamak sağlık çalışanlarının eğitiminin yalnızca tedaviye değil, aynı zamanda sağlıklı ölçme-değerlendirme araçlarının geliştirilmesine de önemli katkılar sağlayacağı görüşündeyiz.

### Kaynakça

Adler-Tapia, R. & Settle, C. (2008). EMDR and The Art of Psychotherapy With Children. Springer Publishing Company; 1st edition, New York, NY, USA.

Ağca Bilen, N. (2024). Travma Sonrası Stres Bozukluğu Modeli Oluşturulan Farelerde EMDR Terapisinde Kullanılan Uyarın Tiplerinin Karşılaştırılması. Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep.

Allene, C., Kalalou, K., Durand, F., Thomas, F. ve Januel, D. (2021). Acute and PostTraumatic Stress Disorders: A biased nervous system. *Revue Neurologique*, 177(1-2), 23-38.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders.[Ruhsal bozuklukların tanıs ve istatistiksel el kitabı.] Arlington: American Psychiatric Publishing.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, Beşinci Baskı (DSM-IV). (Çev. E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.(Diagnostic and Statistical Manual for Mental Health Disorders, 2013’de yayınlandı).

Anisman, H., Hayley, S. ve Kusnecov, A. (2018). Posttraumatic Stress Disorder. *The Immune System And Mental Health*, 335-365

Association AP. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM 5). Fifth ed. Washington, DC.: American Psychiatric Pub; 2013.

Association AP. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSMIII-R) Washington DC: American Psychiatric Association; 2013.

Association AP. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4rd edition. Washington DC: American Psychiatric Association; 1994.

Bauman W, Melnyk WT (1994) A controlled comparison of eye movements and finger tapping in the treatment of test anxiety. *J Behav Ther Exp Psychiatry*, 25(1):29-33.

Bedirli, B. (2014). Deprem travmasının kronik psikolojik etkileri: Düzce depreminden 14 yıl sonra travma sonrası stres ve depresyon belirtilerinin yaygınlığı ve ilişkili risk faktörleri (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 358812)

Bisson, J. & Andrew, M. (2007). Psychological treatment of posttraumatic stress disorder (PTSD). *Cochrane Database of Systematic Review*, 18(3), CD003388.

Breslau, N. (1991). Traumatic Events and Posttraumatic Stress Disorder in an Urban Population of Young Adults. *Archives Of General Psychiatry*, 48(3), 216. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1991.01810270028003>

- Breslau, N. ve Davis, G. C. (1992). Posttraumatic stress disorder in an urban population of young adults: Risk factors for chronicity. *The American Journal of Psychiatry*, 149(5), 671–675.
- Breslau, N. ve Davis, G.C. (1997). Psychiatric sequelae of posttraumatic stress disorder in women. *Archives of General Psychiatry*, 54(1), 81–87. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1997.01830130087016>
- Bryant, R. A. (2019). Post-traumatic stress disorder: a state-of-the-art review of evidence and challenges. *World psychiatry*, 18(3), 259-269. <https://doi.org/10.1002/wps.20656>
- Çavdar, A., F. ve Mustafaoğlu, R. (2023). Derleme ve Derleme Türleri. <https://www.researchgate.net/publication/377116122>
- Davidson, J. R. T., Tupler, L. A., Wilson, W. H. ve Connor, K. M. (1998). A family study of chronic post-traumatic stress disorder following rape trauma. *Journal of Psychiatric Research*, 32(5), 301-309.
- Enright, M., Baldo T. B. ve Wykes, S. D. (2000). The Efficacy of eye movement desensitization and reprocessing therapy technique in the treatment of test anxiety of college students. *Journal Of College Counseling*, 3.
- Erdem, G. ve Alpak, G. (2004). The psychological effects of the 1999 Izmit earthquake on the survivors: A study of trauma and PTSD symptoms. *Turkish Journal of Psychiatry*.
- Foa, E.B. & Kozak, M.J. (1986). Emotional processing of fear: exposure to corrective information. *Psychological Bulletin*, 99(1), 20-35.
- Foa, E.B., Asnaani, A., Zang, Y., Capaldi, S., & Yeh, R. (2018). Psychometrics of the child PTSD symptom scale for DSM-5 for trauma-exposed children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(1), 38,39
- Freud S. The Aetiology of Hysteria. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*.1895;3:189-221.
- Güçlü, O ve Şenormancı, Ö. (2015). Sır Kayıp Fibromiyalji Emdr İle Travmatik Yas Ve Ağrı Çalışması. <https://www.researchgate.net/publication/286017854>
- Helzer, J. E., Robins, L. N. ve McEvoy, L. (1987). Posttraumatic Stress Disorder in the General Population: Findings of the Epidemilogic Catchment Area Survey. *N. Engl. J. Med*.
- Horowitz, M.J. (1986). Stress-response syndromes: A review of posttraumatic and adjustment disorders. *Hospital and Community Psychiatry*, 37, 241–9.
- Hoşgören Alıcı, Y., Kapucu, B. B., & Kaya, B. (2016). Çocukluk çağında yineleyici tecavüz ve cinsel taciz öyküsü bulunan bir vajinismus olgusunda EMDR'nin etkinliği.
- İzci, F., & Ünveren, G. (2017). Travma sonrası stres bozukluğunda bilişsel davranışçı terapi ve göz hareketleri ile duyarsızlaştırma ve yeniden işleme. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 31-38.
- Kaplan, H. I. ve Sadock, B. J. (1998). Anxiety disorders. In: Kaplan and Sadock's Synopsis of Psychiatry. Mass Publishing Co. Egypt, 581-628.
- Karancı, N. A., Aker, T. A., ve Işıklı, S. (2009). Yetişkinlerde travmatik olayların yaşanmasının yaygınlığı, travma sonrası stres bozukluğu ve travma sonrası gelişimin değerlendirilmesi.
- Kardaş, F. ve Tanhan, F. (2018). Van depremini yaşayan üniversite öğrencilerinin travma sonrası stres, travma sonrası büyüme ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-36.

- Kavakcı, Ö., Doğan, O. Ve Kuğu, N. (2010). EMDR (Göz Hareketleri İle Duyarsızlaştırma Ve Yeniden İşleme): Psikoterapide farklı bir seçenek. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*; 23, 195-205.
- Kavakçı, Ö., Yıldırım, O., & Kuğu, N. (2010). Travma sonrası stres bozukluğu ve sınav kaygısı için EMDR: Olgu sunumu. *Klinik Psikiyatri*, 13, 42-47.
- Kessler, R.C., Sonnega, A., Bromet, E., et al. (1995) Posttraumatic Stress Disorder in the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, 52, 1048-1060. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1995.03950240066012>
- Köroğlu, E. (2014). Amerikan Psikiyatri Birliği DSM-5 Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (5. baskı b.). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Mccann, C. (2007). Posttraumatic Stress Disorder. *Pediatric Clinical Advisor*, 459-460.
- McCann, I.L., Sakheim, D.K. & Abrahamson, D.J. (1988). Trauma and victimization: A model of psychological adaptation. *The Counseling Psychologist*, 16, 531-94.
- Norris, F. H. (1992). Epidemiology of trauma: frequency and impact of different potentially traumatic events on different demographic groups. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(3), 409-418.
- Öner, S. (2020). Travma sonrası stres bozukluğu: Kuramsal ve uygulamaya yönelik yaklaşımlar. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özçetin, A., Maraş, A., Ataoğlu, A. ve İcmeli, C. (2008). Deprem Sonucu Gelişen Travma Sonrası Stres Bozukluğu ile Kişilik Bozuklukları Arasında İlişki. *Düzce Tıp Fakültesi Dergisi*, 2, 8-18.
- Özdemir, O., Özdemir Güzel, P., Kadak, M.T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Özgen, F., & Aydın, H. (1999). Travma sonrası stres bozukluğu. *Klinik Psikiyatri*, 1(34-41).
- Ramsay R. Invited review: post-traumatic stress disorder; a new clinical entity? *J Psychosom Res* 1990;34:355-65.
- Schreier, H., Ladakakos, C., Morabito, D., Chapman, L., & Knudson, M. M. (2005). Posttraumatic stress symptoms in children after mild to moderate pediatric trauma: a longitudinal examination of symptom prevalence, correlates, and parent-child symptom reporting.[Hafif ila orta dereceli pediatrik travmadan sonra çocuklarda travma sonrası stres belirtileri: semptom prevalansının, korelasyonların ve ebeveyn-çocuk semptom raporlarının uzunlamasına incelenmesi.] *Journal of Trauma and Acute Care Surgery*, 58(2), 353-363.
- Shalev, A., Liberzon, I., & Marmar, C. (2017). Post-traumatic stress disorder. [Travma sonrası stres bozukluğu.] *New England journal of medicine*, 376(25), 2459-2469.
- Shapiro, F., & Maxfield, L. (2002). Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR): Information processing in the treatment of trauma. *Journal of clinical psychology*, 58(8), 933-946.
- Stein, M. B., Walker, J. R., Hazen, A. L. ve Forde, D. R. (1997). Full and partial posttraumatic stress disorder: Findings from a community survey. *The American Journal of Psychiatry*, 154(8), 1114-1119.
- Terr, L.C. (1991). Childhood traumas: an outline and overview. *Am J Psychiatry*, 148(1): 10-20.

Van der Kolk BA, Spinazzola J, Blaustein ME ve ark. (2007) A randomized clinicaltrial of eye movement desensitization and reprocessing (EMDR), fluoxetine, andpillplacebo in the treatment of posttraumatic stress disorder: treatment effects and long-term maintenance. J ClinPsychol, 68: 37-46.

Vella, SLC. ve Pai, NB. (2019). Psikolojik dayanıklılığın teorik bir incelemesi: On yıllar boyunca dayanıklılık ve dayanıklılık araştırmalarının tanımlanması. Tıp ve Sağlık Bilimleri Arşivi , 7 (2), 233.Barash, D. (1990). The San Francisco Earthquake: Then and Now. Perspectives in Psychiatric Care. Vol. 26, No. 1.

Yılmaz, U. R. (1995). Travma Sonrası Stres Bozukluğunu Etkileyen Faktorlerin İncelenmesi. Yayınlanmamıs Uzmanlık Tezi. Ankara, GATA Ruh Sağlığı ve Hastalıkları A. D.

**Makale Geliş Tarihi**

28.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**“GİZLİ SAYILAR” FİLMİNİN İŞ PSİKOLOJİSİ BAĞLAMINDA MOBİNG KAVRAMIYLA İNCELENMESİ**

AN EXAMINATION OF THE CONCEPT OF MOBİNG IN THE CONTEXT OF INDUSTRIAL PSYCHOLOGY THROUGH THE FILM “HIDDEN NUMBERS”

**Damla Rana ALTUNAY<sup>1</sup>, Meryem KARAAZİZ**<sup>1</sup> Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Lefkoşa-Kıbrıs, Mersin /Türkiye, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0002-5825-9691><sup>2</sup> Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Lefkoşa-Kıbrıs, Mersin /Türkiye, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0085-612X>**Özet**

“İş psikolojisi” çalışma yaşamındaki çalışanın davranışlarını gözlemleyen ve psikolojik ilkeleri çalışan seçimi, değerlendirilmesi, eğitilmesi; çalışma şartları ve iş motivasyonu gibi alanlarda iş yaşamına yönelik psikolojik prensipleri uygulayan bir psikoloji disiplini (American Psychological Association, 2018). Orjinal adı “Hidden Figures” olan “Gizli Sayılar” filminde iş psikolojisi kavramlarından biri olarak değerlendirilen “mobbing” kavramını örneklendiren sahneler incelenmiştir. “Gizli Sayılar” Margot Lee Shetterly’nin aynı adla yayımlanmış olan kitabından uyarlanan Amerikan yapımı biyografik-dram türünde bir filmdir. Film 2016 yılında Theodore Melfi yönetmenliğinde yayımlanan, 1960’lı yılların amerikasında cinsiyet eşitsizliği ve ırkçılığın hakim olduğu bir dönemde geçmektedir. Film Nasa’nın uzay programında, matematik, mühendislik ve programlama alanlarında çalışan afro-amerikan matematikçiler Katherine Johnson, Dorothy Vaughan ve Mary Jackson’ın Nasa’nın en büyük operasyonu olan ilk Amerikalı astronot John Glenn’in uzaya gönderilmesine kadar büyük rol oynadıkları zorlu süreci işlemektedir. Üç matematikçinin bu süreçte uğradıkları, çoğunluğu ayrıştırma temelli davranışları içeren filmde iş psikolojisi kavramlarından mobbing davranışlarını örneklendiren sahneler analiz edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan döküman analizi kullanılmıştır aynı zamanda gizli sayılar filminin analiz edilip iş psikolojisi çerçevesinde incelenerek literatüre katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Mobbing, İş Psikolojisi, Film Analizi**Abstract**

“Work psychology” is a discipline of psychology that observes the behaviour of employees in working life and applies psychological principles to work life in areas such as employee selection, evaluation, training, working conditions and work motivation (American Psychological Association, 2018). In the film ‘Hidden Figures’, originally titled ‘Hidden Figures’, scenes exemplifying the concept of “mobbing”, which is considered as one of the concepts of business psychology, were examined. ‘Hidden Figures’ is an American biographical-drama film adapted from Margot Lee Shetterly’s book of the same name. The film, released in 2016 under the direction of Theodore Melfi, is set in 1960s America during a period

of gender inequality and racism. The film deals with the challenging process in which African-American mathematicians Katherine Johnson, Dorothy Vaughan and Mary Jackson, who work in the fields of mathematics, engineering and programming in NASA's space programme, play a major role in Nasa's biggest operation until the first American astronaut John Gleen is sent into space. The scenes that exemplify mobbing behaviours exemplifying mobbing behaviours from the concepts of business psychology in the film, which includes mostly parsing-based behaviours that the three mathematicians suffered in this process, were analysed. Document analysis, which is one of the qualitative research methods, was used in the study, and at the same time, it was aimed to contribute to the literature by analysing the film Hidden Numbers and examining it within the framework of business psychology.

**Keywords:** Mobbing, Work Psychology, Film Analysis

## 1.GİRİŞ

Çalışma psikolojisi için kişiler üzerindeki etkisiyle sağlık güvenlik ve bireyin iyilik haline etkisinin daha ileriye taşınması amaçlı bilimsel incelemelerde ele alınan bir disiplindir(Roe,2011,akt. Güler,2015). Çalışma psikolojisi hızlı bir şekilde sanayileşen ve sanayi sonrası bir dönüşüm evresine giren sanayi toplulukları için öneme sahip olan hümanist yaklaşımlı bir disiplin niteliği taşımaktadır(Çeven&Özer,2013).Esas olarak 'çalışma psikolojisi' olarak adlandırılan disiplin ABD'de 'Endüstri-Örgüt psikolojisi' ,İngiltere'de 'iş psikolojisi' veya Mesleki Psikoloji ,Almanya'da ise 'İş psikolojisi'(Arbeitspsychologie) kelimesiyle aynı anlama gelen bir kavram kullanılmıştır.(Güler,2015).Makalede bu kavramlardan 'iş psikolojisi' kavramının kullanımına yer verilmiştir.İnsan ilişkileri temelli bu disiplin çalışanların örgütteki problemlerinin tespit edilip gereken düzeltmelerin yapılmasını ve çalışma kalitesini yükseltmeyi amaçlamaktadır(Uysal&Yıldız,2014).

585

### 1.1Mobbing Kavramı ve Tarihsel Süreci

Mobbing,işveren diğer çalışanlar veya üçüncü kişiler tarafından çalışana yönelik olan ve belli bir süre boyunca sürdürülen ,çalışanın kişilik haklarını ihlal eden bezdirmeyi ve aşağılamayı amaçlayan söz ve davranışlar şeklinde uygulanan sistematik bir süreçtir (Özbucak Albar & Ofluoğlu, 2017).Mobbing kavramı ilk kez 1960'lı yıllarda Avusturyalı bilim insanı Konrad Lorenz tarafından hayvanların düşmanları ya da yabancıları uzaklaştırmak amacıyla sergiledikleri davranışları tanımlanmak için kullanılmıştır (Göktürk & Bulut, 2012).Daha sonra mobbing kavramını örgütsel anlamda sistematik saldırganlık ve iş yerinde mobbing olarak ele alan ilk kişi Leymann'dır(Akbıyık, 2013,akt.Yiğit, 2018). Leymann mobbing kavramını 1984'te "İş Hayatında Güvenlik ve Sağlık" adlı raporunda "Bir veya birden fazla kişi tarafından başka bir bireye yönelik sistematik,düşmanca ve ahlak dışı bir iletişim yaklaşımı olarak gelişen bir tür psikolojik şiddet" olarak tanımlamıştır (Tınaz vd.,2008, akt.Albar ve Ofluoğlu, 2023).Çalışma alanında mobbing konusunda önemli çalışmalar yapmış olan Leymaan'ın destekleriyle ilk kez mobbing kliniği açılmış,bu gelişmeyle insanlar bilinçlenmiş daha sonra yardım kuruluşları tarafından mobbing ile ilgili dayanışma ve bilgilendirme amaçlı siteler kurulmuştur (Öztürk vd., 2015).

#### 1.1.Mobbing Süreci

Rayner ve Hoel mobbing tutumlarını :

- 1)Mesleki pozisyonu tehlikeye atma (düşüncelerin aşağılanması,yetkinlik eksikliğiyle suçlama vb.)
- 2)Kişisel tavır (takma isimler kullanma,aşağılama,tehdit etme vb.)

3)Ayrıştırma,Hariç tutma(fırsatlara ulaşımı sınırlama,bedensel ve sosyal ayrımcılık,bilgilendirilmesini engelleme vb.)

4)İş sorumluluğun arttırma (aşırı yüklenme,olağandışı süre sınırları vb.)

5)İstikrarsızlık(İhtiyaç duyulduğunda ikinci şans vermeme,pozisyonuyla alakasız görevlendirmeler yapma,sorumluluğunu elinden alma,başarısızlığını sağlamaya çalışma,yanlışları yüzüne vurma vb.) olmak üzere beş kategoride toplamıştır.(Rayner&Hoel,1997,akt. Demir,2021). Mobbing bir ayrımcılık şekli olarak etkilenen kişiyi dışlayarak,mağdurla ilgili olumlu olmayan birtakım yargılar üretmek ve bunları kurumsal kültür öğelerinden birine dönüştürmek için toplumsal yargıların kullanıldığı bir süreçtir(Atatanır,2021).

Bu süreç Leymann'a göre beş aşamada gerçekleşmektedir:

a)Kritik Olay Aşaması: Bu evrede henüz tehditler başlamamıştır ve çalışma ortamında mobbing davranışlarını tetikleyen bir olay meydana gelmektedir.

b)Saldırı Eylemleri Aşaması: Davranışlar bu evrede başlamıştır ama dolaylı olduğundan henüz mağdur tarafında farkedilmemiştir.

b)Yönetim Katılım Aşaması: İdare mobbing davranışlarına dahil olmaktadır.

c)Yanlış Teşhis Aşaması: Bu evrede psikolojik baskıdan dolayı kişi psikolojik ve fizikler problemler yaşamaktadır.Yönetim etkilenen kişiyi psikolojik yardım veya işten çıkması konusunda baskılamaktadır.

d)İşten Çıkarılma Aşaması:Mağdur bu evrede baskılara dayanamamaktadır ve işten ayrılır(Öztürk&Şahbudak,2017).

## 1.2.Mobbing Çeşitleri

İş hayatında görülen mobbing çeşitleri örgütsel düzeyde ,yatay ve dikey olarak gözlemlenmektedir (Efeoğlu & Karaman, 2023).

### 1.2.1.Dikey Mobbing (Hiyerarşik)

Kurumlarda alt düzeylerden üst düzeylere veya tam tersi üst düzeylerden alt düzeylere uygulanan mobbing türüne hiyerarşik ya da dikey mobbing denmektedir(Şimşek,2014).

Hiyerarşik mobbing ikiye ayrılmaktadır:

Yukarıdan Aşağıya Mobbing: Üst kademedekilerin yetkilerini fazla kullanarak alt kademedeki çalışanlara kullandığı mobbing türüdür (Uyanık,2023).Bu mobbing çeşidi,üst kademedekilerin sahip oldukları kurumsal otoriteyi ,altında çalışanları aşağılamak,bastırmak veya dışarıda bırakmak gibi amaçlara yönelik kullanmaları iş etiği çerçevesinden de negatif bir değerlendirilmeye tabii tutulmaktadır(Şimşek,2014).

Aşağıdan Yukarıya Mobbing: Kurumda alt kademedede veya birden çok çalışanın örgütlenerek nadiren de olsa üstlerini dolaylı mobbinge maruz bırakmasıdır (Efeoğlu & Karaman, 2023).Koordinatörü dışarıda bırakmak ve engellemeye yönelik ; sorumlulukların icra edilmemesi ya da uzun bir döneme dağıtılması,koordinatörün kararlarının yargılanması veya devamlı yanlışının aranması şeklinde davranışlarda bulunmaktadır.(Şimşek,2014).

### 1.2.2.Yatay Mobbing

Aralarında hiyerarşi olmayan,aynı yetkinlik ve görevlere sahip çalışanların karşılıklı uyguladıkları mobbing çeşididir(Uyanık,2023).Yatay mobbing genellikle bireylerin tehdit altında olduğunu duyumsadığı,iç sorunların meydana gelmesi,gerginlik ve kıskançlık koşullarında açığa çıkar (Arnautović, 2013, akt.Demir, 2021).

### 1.3.Mobbing Mücadele Yöntemleri

Mobbing eylemleri başlangıcından itibaren birden fazla yönde zararlar verebilen ve önlenmezse etkileri yıkıcı olabilecek psikolojik bir terördür(Kaygın&Kosa,2019).Bu yüzden kişilerin,kuruluşların ve toplumun yararı için mobbing eylemlerinin engellenmesi eğer eylemler gerçekleşmeye başladıysa en erken şekilde müdahale edilmesi büyük öneme sahiptir(Kaygın&Kosa,2019).Bu anlamda hem mağdur olan taraf hem örgütlerin başvurabileceği bazı yöntemler bulunmaktadır.Mağdur olan birey:

- 1)Mobbing davranışına maruz kalmadan bunu strateji haline getirebilecek kişileri tespit ederek olumsuz yaklaşımları önlemek mağduru güçlendirmekte,eylemin etkilerini azaltmaktadır.
- 2)Stresle baş etme yöntemlerinden faydalanılarak ,zihinsel ve bedensel dayanıklılığı korumak.
- 3)Kişinin Özgüven ve özsaygısını güçlendirmesi
- 4)Mağdur bakış açısını bırakarak kontrolün kendinde olduğunu düşünmek.
- 5)Mağdurun bulunduğu sosyal çevresinden (aile veya arkadaş çevresi vb.) yardım alması.
- 6)Uzman kişilerden yardım almak.
- 7)Daha önce yaşanmış olumsuz deneyimlerde edindiği tecrübeleri taşımamak.
- 8)Mobbingi uygulayan kişiyle iletişim kesmede normal bir seviyede kalmaya çalışmak.
- 9)Yasal sürece başvurmak gibi yöntemleri kullanabilmektedir(Öztürk vd.,2015).Mağdur olan bireyler dışında örgütlerin de koruma hedefli alabileceği:Organizasyon içinde mobbing eylemlerini engellemeye yönelik politikalar oluşturulması,bu konu ile ilgili eğitim verilmesi ve bilinçlendirmeye yönelik çalışmalar yapılması,şikayetlerin önemsenerek adil çözümler üretilmesi ve kurumda yönetmelik içeriğine konuyla alakalı şartlar eklenmesi gibi önlemler bulunmaktadır(Geç, Erdiş, 2015:217 akt.Yiğit,2018). Çalışmada “Hidden Figures” filmi iş psikolojisi bağlamında değerlendirilen mobbing kavramını,sürecini ve çeşitlerini örneklendiren sahneleri içermektedir.Çalışmada bu örneklerin bulunduğu sahneler analiz edilerek bireylerin günümüzde de örgütlerde rastlayabilecekleri mobbing davranışını tanımlayabilmesi ve bu süreci yönetebilmesi açısından bilinçlenmesini sağlayabileceği düşünülen bu çalışmanın literatüre de katkı sunacağı düşünülmektedir.

## 2.YÖNTEM

Bu çalışma ‘Gizli Sayılar’filminin iş psikolojisi bağlamında mobbing kavramının analiz edildiği betimsel bir çalışmadır.Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi kullanılmıştır.Döküman analizi fiziksel ve dijital materyallerin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi boyunca belirli bir sırayla sürdürülen işlemler dizisidir(Bowen,2009,akt. Sak vd.,2021).Analiz süreci boyunca film farklı zaman dilimlerinde üç defa izlenmiş, mobbing kavramlarına örnek oluşturan sahneler iş psikolojisi çerçevesinde aktarılmıştır.

### 2.1.ARAŞTIRMA ETİĞİ

Bu çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

## 3.BULGULAR

Orjinal adı ‘Hidden Figures’ olan gizli sayılar filmi Margot Lee Shetterly’nin aynı adla yayımlanmış olan kitabından uyarlanan Amerikan yapımı biyografik-dram türünde bir filmidir.Filme ait demografik bilgiler **Tablo 1.**’de verilmiştir

**TABLO 1.**Filme Ait Demografik Bilgiler

Orijinal Adı	Hidden Figures
Yönetmen	Theodore Melfi
Senarist	Allison Schroeder
Tür	Biyografik,Dram
Süre	2 saat 7 dakika
Oyuncular	Taraji P. Henson, Octavia Spencer, Janelle Monáe

Film 1960 yılında ırkçılığın yoğun olduğu ve ırk ayrımına dair yasaların varlığının olduğu bir dönemde Amerika'da geçmektedir.Nasa'da hesaplayıcı olarak çalışan üç afro-amerikan matematikçi Katherine Johnson, Dorothy Vaughan ve Mary Jackson'ın gerçek hikayesini konu almaktadır.Film Nasa'da atandıkları görevlerine gelmeden önceki ve atandıktan sonraki yaşadıkları ırk ayrımından kaynaklı fırsat eşitsizliği,sosyal ve fiziksel anlamda dışlanma gibi olayları içeren zorlu evrelerden Nasa'nın en büyük operasyonu olan ilk amerikalı astronot John Gleen'in uzaya gönderilmesine kadar büyük rol oynadıkları süreci ele almaktadır.Filmdeki asıl olaylar doğu operasyon binasındakilerin analitik geometrici aramasıyla ve buldukları kısımda analitik geometrici bulunmamasıyla başlamaktadır.(0:10:24) Afro-amerikanlar için 'Batı hesaplama grubu' ve binanın içinde (0:10:32) 'Renkli hesaplayıcılar' adında ayrı bir oda bulunması, (0:12:07) Dorothy'nin amirlik başvurusunu sorduğunda Mitchell'in siyahi ekibe daimi bir amir atanmayacağını söylemesi ama bir yıldır asil amirin hasta olmasından dolayı Dorothy'nin resmi olmamasına rağmen amirlik yaptığını söylemesi,(0:21:27) Katherine 'nin tuvaleti sorması ama sekreterin sizin tuvaletler nerede bilmiyorum demesi ve ilerleyen sahnede (0:22:33) siyahi kadınlar için ayrı bir tuvalet ayrılmış olduğunun farkedilmesi,sahnelerinin mobbing sürecinin Raynel ve Hoel'e (1997)'e göre dördüncü kategoride yer alan 'Ayrıştırma-Hariç Tutma' ya örnek oluşturduğunu söyleyebiliriz.Bu sürece kadar Öztürk ve Şahbudak (2017) 'ın Leymann'dan yaptığı aktarıma göre ilk üç aşamanın;kritik olay aşaması, saldırı eylemleri aşaması ve yönetim katılım aşaması'nın gerçekleştiğini gözlemleyebiliriz. (0:24:08) Katherine kahvesinin doldururken herkesin onu garipsiyerek izlemesi,(0:39:28 )siyahilere farklı bir kahve bölümü ayırmaları sahneleri de aynı şekilde ayırtırmaya yönelik mobbing davranışına ve mobbing çeşitlerinden yatay mobbinge örnek oluşturmaktadır. (0:20:54) Paul'un Katherine verdiği hesapların bir çoğunu çizip onlara bakmaya yetkisi olmadığını söylemesi de bilgiye erişimini engellemesinden kaynaklı ayırıştırma mobbingine ve başarısızlığını sağlamaya yönelik bir davranış olduğu için istikrarsızlık tutumunu ve yatay mobbing çeşidini örneklendirmektedir.(0:15:07) Zelensky'nin mühendis eğitim programında yer olduğunu söylemesi ama Mary'nin siyahi olmasından kaynaklı bunu imkansız bir hayal olarak gördüğünü söylemesi başvurmaya karar verdikten sonra (0:46:45) Mitchell'in yemek arasında Mary'ye NASA mühendis eğitim programına kadın aday alınmadığını söylemesi ve Mary'nin başvurunun herkese açık olduğunun söylemesi ama Mitchell'in başka nedenler sunmaya başlaması sahnesinin 'mesleki pozisyonu tehlikeye atma' ve 'ayırıştırma' temelli mobbing davranışları ve yatay mobbing çeşidine örnek oluşturduğunu söyleyebiliriz.

#### 4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Mobbing kavramı iş yaşamının varlığından itibaren günümüze kadar süregelen bir olgudur.Mobbingin bireylerdeki etkisi birçok boyutta ortaya çıkabilmektedir.Mobbing, toplumsal,bireysel ve örgütsel boyutta sonuçları olan yıkıcı zararları olan bir davranıştır.Bu nedenle hem örgütlerin mobbing davranışını engelleyici önlemler alması , bu gibi durumları yakından takip etmesi ve sağlıklı bir çalışma ortamı yaratması bireylerin ise mobbing davranışıyla mücadele yöntemlerini edinerek bilinçlenmesi bu davranış ile ilgili hukuki süreçlere hakim olması süreci bilinçli bir şekilde yönetmeyi sağlayabilecektir.Bu çalışmada mobbing sürecinin gözlemlenebileceği bir yapıt olan gizli sayılar filmi mobbing kavramı çerçevesinde değerlendirilerek kişilerin süreçlerinde farkındalık yaratmak ve literatüre katkı sağlamak amaçlı film analiz yöntemiyle incelenmiştir.Film mobbing davranışlarını,olumsuz etkilerini ve çeşitlerini örneklendiren birçok sahneyi içermektedir.Çalışmada filmdeki ana karakterler olan Katherine Johnson, Dorothy Vaughan ve Mary Jackson üzerinden mobbing davranışları ve yaşadıkları süreç gözlemlenmiş;kendilerine uygulanan mobbingle mücadelelerinin bireysel farkındalıkları dışında bulunulan kurum veya örgütlerdeki otoritelerin de farkındalık ve bunun sonucundaki müdahalelerin bireysel süreçlerine katkısının önemi de gözlemlenmiştir.Mobbing davranışının açıklanması ve kavramsal açıdan somutlaştırıldığı düşünüldüğü için bu filmin analiz edilmesi tercih edilmiştir.Filmlerin eğitici materyaller olduğu göz önünde bulundurularak film analiz yöntemi ile özellikle iş psikolojisi alanında benzer çalışmalarda bulunularak bireylerin çalışma hayatında yaşadığı problemler ve psikolojik anlamda bu problemlerin değerlendirildiği çalışmalar birey ve örgütlere bu süreçlerin yönetimi hakkında farkındalık yaratabilir.Son olarak bu tarz çalışmalar arttırılarak literatüre katkıda bulunulabilir.

#### 5.KAYNAKÇA

- American Psychological Association. (t.y.). *Industrial and organizational psychology*. APA Dictionary of Psychology. <https://dictionary.apa.org/industrial-and-organizational-psychology>
- Atatanır, H. (2021). Çalışma yaşamında bir ayrımcılık türü olarak mobbing ve siber boyutu. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1621-1639. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.800513>
- Bulut, S., & Göktürk, G. Y. (2012). Mobbing: İşyerinde Psikolojik Taciz. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 53-70. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.285>
- Çeven, S., & Özer, K. (2013). Büro ergonomisinin çalışma psikolojisi ve işverimine etkisi . *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,61-70.
- Demir ,B.(2021) Mobbing Olgusu ve Sağlık Kuruluşlarında Hemşirelere Yönelik Mobbing. *MEYAD Akademi*.2(1):84-108.
- Efeoğlu, M. S., & Karaman, A. (2023). Çalışma yaşamında mobbing: Kavramsal bir bakış. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*,10(1-Prof. Dr. Feyzullah EROĞLU Armağan Sayısı), 365-380. <https://doi.org/10.47097/piar.1274982>
- Güler, B. K. (2015). Geçmişten günümüze çalışma psikolojisi. *Karatahta İş Yazıları Dergisi*, 3, 1-25.
- Hilal, Ö., Elif, D. E., Nazenin, İ., Aynur, M., vd. (2015). Mobbing (psikolojik yıldırma), örgüt üzerindeki etkileri ve çözüm önerileri. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 2(1), 27-33.
- Kaygın, E., & Kosa, G. (2019). *Olumsuz boyutlarıyla örgütsel davranış*. Eğitim Yayınevi.

- Özbucak Albar, B., & Oflluoğlu, G. (2017). Çalışma hayatında mobbing ve tikenmişlik ilişkisi. *Hak İş Uluslararası Emek Ve Toplum Dergisi*, 6(16), 538-550.
- Öztürk, M., & şahbudak, E. (2017). İşyerinde psikolojik taciz (mobbing) ve iş doyumunu:Cumhuriyet üniversitesindeki araştırma görevlileri üzerine bir alışma.*Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 20(2), 200-228. <https://doi.org/10.18490/sosars.345512>
- Sak, R., şahin Sak, İ. T., Öneren şendil, ., Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- şimşek, A. S. (2014). Mobbing kaderimiz midir? . *Bariş Araştırmaları Ve atışma özümleri Dergisi*, 1(2), 36-45. <https://doi.org/10.16954/bacad.30376>
- Uyanık, E. (2024). Hastane öncesi acil sağlık hizmetleri alışanlarında mobbing. *Hastane Öncesi Dergisi*, 8(3), 308-318. <https://doi.org/10.54409/hod.1395873>
- Uysal, H. T., & Yıldız, M. S. (2014).İşgören performansı açısından çalışma psikolojisinin örgütsel sinizme etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 7(29),836-849.
- Yiğit, B. (2018). Mobbing kavramı:Kavramsal bir ereve.*Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 32-42.

**Makale Geliş Tarihi**

28.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN  
ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**EXAMINING THE SELF-REGULATION SKILLS OF TEACHERS WORKING IN  
PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS**Elif ÖĞÜCÜ<sup>1</sup>, Vedat BAYRAKTAR<sup>2</sup>**<sup>1</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitim, 0009-0009- 3001-3092<sup>2</sup>Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, 0000-0003-1076- 4736**Özet**

Öz düzenleme, insanların duygu, düşünce, dürtü, dikkat ve davranışlarını kontrol etmesi ve düzenlemesidir. Okul öncesi dönem, çocukların akademik ve sosyal gelişimleri için çok önemli olan öz düzenleme becerilerinin gelişimi açısından kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde kolaylaştırıcı olarak öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle araştırmada okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama (betimsel) modelindedir. Araştırmada 2024-2025 eğitim öğretim yılında Batman'da bulunan okul öncesi öğretmenlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle gönüllük esasına uygun olarak seçilen 323 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Alakoç, Soydan ve Akış (2023) tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenilirliği yapılan “Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin “cinsiyet, yaş, kurum türü, öğrenim düzeyi, çocuk sayısı ve mesleki kıdem” ile ilgili bilgiler sorulmuştur. *Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği* ise beşli likert tipi “kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum” 25 madde üç alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS programında t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (anova) ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, yaş, kurum türü, öğrenim düzeyi ve çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık görülmezken; öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Anahtar Kelime:** Öz düzenleme, öz yeterlilik, okul öncesi eğitim**Abstract**

Self-regulation is the control and regulation of emotions, thoughts, impulses, attention and behaviors. Preschool period is a critical period for the development of self-regulation skills, which are very important for children's academic and social development. In this period, teachers play an important role as facilitators in the development of children's self-regulation skills. Therefore, this study aims to examine the self-regulation skills of preschool teachers. The research is a survey (descriptive) model. In the study, 323 preschool teachers in Batman in the 2024-2025 academic year consisted of 323 teachers selected on the basis of volunteerism with

the convenience sampling method. The data were collected using the personal information form developed by the researchers and the “Self-Regulation Knowledge, Attitude and Self-Efficacy Scale” developed and validated by Alakoç, Soydan and Akış (2023). In the personal information form, teachers were asked about their “gender, age, type of institution, level of education, number of children and professional seniority”. The Self-Regulation Knowledge, Attitude and Self-Efficacy Scale consists of 25 items and three sub-dimensions in a five-point Likert type: “strongly agree, agree, undecided, disagree and strongly disagree”. The data obtained from the research were analyzed with t-test and one-way analysis of variance (anova) in SPSS program. As a result of the research, there was no significant difference in the self-regulation skills of preschool teachers according to gender, age, type of institution, level of education and number of children, while a significant difference was found according to the professional seniority of the teachers.

**Keywords:** Self-regulation, self-efficacy, preschool education

## 1. GİRİŞ

Öz düzenleme, bireyin kendi duygu, düşünce, dikkat, dürtü ve davranışlarını kontrol edip yönlendirebilme becerisidir. Diğer bir tanımla, öz-düzenleme duygularını kontrol edebilme ve duygularını düzenleyebilme, davranışları ve istekleri erteleyebilme ya da vaz geçme, sosyal kurallara uyabilme, amaca odaklanabilme ve odaklanılan amaca ulaşmaya kadar odakta kalabilmedir. Öğrenme ortamlarında öğrenci merkezli yaklaşımı destekleyerek, çocukların kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldıkları yapılandırmacı yaklaşıma ise öz düzenlemeli öğrenme denilmektedir (Kurt ve Sığırtmaç, 2023, s.100).

Okul öncesi dönem, çocukların hem akademik hem de sosyal gelişimleri açısından büyük önem taşıyan öz düzenleme becerilerinin temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresidir. Yapılan araştırmalar, bu dönemde kazanılan öz düzenleme becerilerinin ilerleyen yaşlarda okula hazırlık, akademik başarı, empati kurma yetisi ve sosyal becerilerin gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Kurt & Sığırtmaç, 2023, s.101). Bu süreçte öğretmenler, çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesinde temel bir rehber ve kolaylaştırıcı rol üstlenmektedir.

Yapılan bu çalışmada, okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan yola çıkılarak 2024-2025 eğitim öğretim yıllarında Batman ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine bir anket uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen analiz sonuçlarından yola çıkılarak çalışmaya dair değerlendirmelerde bulunulmuştur.

### 1.1. Kuramsal Çerçeve

#### 1.1.1. Öz Düzenleme

Öz düzenleme; bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçlerini kontrol altına alarak yönlendirme becerisi olarak ifade edilmektedir. (Zimmerman, 2000, s. 14). Başka bir tanımda bireyin içsel ve dışsal isteklere etkili ve yerinde tepki ve cevap verebilmesi için davranış ve dikkatini düzenlenmesine öz düzenleme denir (Yaralı ve Aytar, 2017, s. 856).

İnsanlar duygu, düşünce ve istekleri olan, hedefler belirleyen ve belirledikleri hedeflere ulaşabilmek için duygu, düşünce, davranışlarını ve çevresini düzenleyebilme yeteneğine sahip varlıklardır. İnsanların özlerini düzenleyebilme yeteneklerinin doğuştan içlerinde var olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle dışsal faktörler bu yeteneğin bilincinde olup, bu yeteneği desteklerse gelişir. Tam tersi şekilde bilinmez, fark edilmez ve dış denetim odaklı yetişirse, bireylerin duygu ve davranışsal öz düzenleme yetisi körelebilir. Tüm yaşam dönemleri

değerlendirildiğinde insanlarda gelişim ve öğrenmenin kritik olduğu dönem okul öncesi dönemdir. Okul öncesi dönemde kazanılan ve desteklenen tüm beceriler ve yetenekler, bireylerin tüm yaşam dönemlerini de pozitif yönde etkileyebilmektedir (Vardi ve Demiriz, 2021, s.1999). Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların sosyal, bilişsel, dil, psikomotor ve öz bakım becerilerinin yanı sıra öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere de yer verilmektedir. (Ural vd, 2020, s.324). Çocukların davranış kontrolü, dikkat, dikkati sürdürme becerileri ve duygu yönetimi öz düzenleme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerisinin desteklenmesi; çocukların hem okulda hem de günlük hayatlarında karşılaştığı problemleri çözmede çaba göstermeleri, farklı problemlere karşı mücadele etmeleri, stresle başa çıkma konusunda izlenecek yolları bulmaları ve öz güvenleri açısından önemlidir (Tuzcuoğlu vd, 2019, s.609).

Çocuklar okul öncesi dönemde duygu, düşünce ve dürtülerini kontrol edebilmek için zihinsel stratejiler kullanarak, içinde buldukları sosyal ve ahlaki çevrenin değerlerine uygun hareket etmeye, kendi hedefleri ve çevredeki beklentileri karşılayacak şekilde davranışlarını ve düşüncelerini yönlendirmeye başlarlar. Çocukların kazanması hedeflenen bu beceriye öz düzenleme becerisi denilmektedir (Bayındır ve Ural, 2016, s. 121).

Öz düzenleme ile ilgili yapılan bir takım çalışma öz düzenleme becerilerinin ileriki yaşlarda kazanıldığını ileri sürse de yeni araştırmalar bu becerilerin okul öncesi dönemde görüldüğünü ve geliştirilebileceğini göstermektedir. Öz düzenleme becerilerinin erken dönemde geliştirilmesi kişilerin hayatları boyunca hem akademik hem sosyal anlamda kolaylaştırıcı ve işlevsel bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Kişiler kendi geliştirdikleri stratejiler sonucunda hedeflerine ulaştıklarında hedefe ulaşmış olmanın verdiği haz sayesinde kendilerine yeni hedefler belirlemede istekli, bu hedeflere yönelik strateji geliştirme ve geliştirdikleri stratejileri uygulama konusunda özgüveni yüksek bireyler olurlar. Yine öz düzenleme becerisi kazanmış kişilerin, kendi hayatlarının tüm süreçlerine etkin katılımları, yaşadıkları durumu değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeler sonucunda uygun değişiklikler yapmaları kişisel tatmin sağlar. Bu kişisel tatminin aynı zamanda bireylerin yaşam kalitesini etkilediği de düşünülmektedir. (Özbeş vd, 2018, s. 159). Erken çocuklukta kazanılan sosyal, duygusal ve bilişsel yeterlilikler, bireylerin hayatları boyunca iyi oluşu destekler (Ogelman vd, 2023, s. 2).

Kişinin öğrenmesini bireysel olarak gerçekleştirmesi, öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenebilmesi, kendi öğrenme yaşantılarını takip edebilmesi ve bu süreçte aktif katılım göstermesi, kendi yeteneklerine inanan ve yeteneklerini olumlu yönde kullanabilen kişiler yetiştirmek eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Bireyin kendi öğrenmesine yön vererek öğrenme sürecine zihinsel becerilerini aktarabildiği öz düzenleme becerisi bu nedenle eğitimde önemli bir yer tutmaktadır (Arslan vd, 2021, s. 182). Öz düzenlemeli eğitim ortamları çocukların kendi öğrenmelerini yönettikleri yapılandırmacı ve öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öz düzenlemesi yüksek öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarında çocukları destekleyici bir tutum göstermeleri beklenir (Kurt ve Sığırtaç, 2021, s. 139).

Bireylerin okul yaşamlarının başlamasıyla öz düzenlemelerinin gelişimlerinde çevresel faktörler olarak okul öncesi eğitim ve öğretmen dahil olur. Yapılandırılmış bir okul öncesi eğitim alan çocuklarda öz düzenleme kolaylıkla ilerlerken, yeterli yaşantısı olmayan çocuklar öz düzenleme konusunda zorlanmaktadırlar. Öz düzenlemenin gelişimi sadece çocuğun öz düzenleme ile ilgili kazanımları ile sınırlı kalmayıp sınıftaki eğitim ortamının verimliliğini de artırır. Çünkü sınıfta öz düzenleme becerisine sahip çocuklar sosyal, akademik ve duygusal olarak kendileri ve arkadaşları için eğitim öğretim sürecini olumlu etkilerken öz düzenleme becerisine sahip olmayan çocuklar bu süreci olumsuz etkileyebilirler. Tüm bu nedenlerle öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamlarından başlamak üzere çocukların kendi öğrenme süreçlerini yönettikleri destekleyici bir anlayış geliştirmeleri oldukça önemlidir (Kurt ve Sığırtaç, 2023, s.101).

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerini ayrıntılı biçimde analiz etmektir. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerine bağlı olarak okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinin farklılaşp farklılaşmayacağı da araştırılmıştır.

### 2.2. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu model, ele alınan olay, birey ya da nesnelere kendi doğal koşulları içerisinde gözlemleyerek tanımlamayı esas alır ve herhangi bir müdahale ya da yönlendirme içermez (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008; Düzgün & Sulak, 2020, s. 624).

Verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu bilgi formunda öğretmenlerden “cinsiyet, yaş, kurum türü, öğrenim düzeyi, çocuk sayısı ve mesleki kıdem” ile ilgili bilgiler alınmıştır. Çalışmada Alakoç, Soydan ve Akış (2023) tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenilirliği yapılan “Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 25 madde ve “Bilgiye Güven”, “Tutum” ve “Öz Yeterlilik” olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ayrıca beşli likert tipi “kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden meydana gelmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS programında t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (anova) ile analiz edilmiştir.

### 2.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibariyle Batman ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle ve gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 323 öğretmen örnekleme meydana getirmiştir. Verilerin toplanmasında tüm evrenin incelenmesi zaman, maliyet ve emek açısından güç olduğundan, örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Örneklem oluşturulurken, rastgele örnekleme yöntemlerinden biri olan gönüllü örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte temel ölçüt, bireylerin araştırmaya kendi istekleriyle katılmasıdır (Baştürk & Taştepe, 2013, s. 146).

## 3. BULGULAR

### 3.1. Örneklemin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin demografik özellikleri tanımlayıcı istatistikler tarafından incelenmiştir ( $f$ , %). Elde edilen analiz bulguları Tablo 1 'de detaylı olarak ifade edilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin demografik özelliklerinin frekans ve yüzde dağılımları

		$f$	%
Cinsiyet	Kadın	292	90,4
	Erkek	31	9,6
Yaş	20-29	98	30,3
	30-35	79	24,5

	36-40	64	19,8
	41-45	59	18,3
	46 Ve Üzeri	23	7,1
<b>Mesleki Deneyim</b>	1-5	128	39,6
	6-10	53	16,4
	11-15	67	20,7
	16-20	52	16,1
	21 Ve Üzeri	23	7,1
	<b>Çalışılan Kurum Türü</b>	Devlet	305
Özel		18	5,6
<b>Eğitim Durumu</b>	Ön Lisans	25	7,7
	Lisans	291	90,1
	Lisansüstü	7	2,2
<b>Çocuk Sayısı (Ort.±SS)</b>		0,94±1,086	
<b>Toplam</b>		<b>323</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1'de, araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerine ait demografik bilgiler sunulmuştur. Araştırmaya katılan 323 öğretmenin demografik özellikleri incelendiğinde, katılımcıların %90,4'ünün kadın (n=292), %9,6'sının ise erkek (n=31) olduğu görülmektedir. Yaş gruplarına göre dağılımda, %30,3'ü (n=98) 20-29 yaş arasında, %24,5'i (n=79) 30-35 yaş arasında, %19,8'i (n=64) 36-40 yaş arasında, %18,3'ü (n=59) 41-45 yaş arasında ve %7,1'i (n=23) 46 yaş ve üzerinde yer almaktadır. Mesleki deneyim açısından bakıldığında, öğretmenlerin %39,6'sının (n=128) 1-5 yıl, %16,4'ünün (n=53) 6-10 yıl, %20,7'sinin (n=67) 11-15 yıl, %16,1'inin (n=52) 16-20 yıl ve %7,1'inin (n=23) 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışılan kurum türü açısından, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%94,4, n=305) devlet kurumlarında, %5,6'sının (n=18) ise özel kurumlarda çalıştığı saptanmıştır. Eğitim durumları incelendiğinde, katılımcıların %7,7'sinin (n=25) ön lisans, %90,1'inin (n=291) lisans ve %2,2'sinin (n=7) lisansüstü eğitime sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin çocuk sayısının ortalama  $0,94 \pm 1,086$  olduğu tespit edilmiştir.

### 3.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Ve Öz Düzenleme Bilgi, Tutum Ve Öz Yeterlilik Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

**Tablo 2.** Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öz düzenleme bilgi, tutum ve öz yeterlilik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılması

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
----------	---	-----------	----	---	---

<b>Bilgiye Güven</b>	Kadın	292	42,26	4,116	,550	,583
	Erkek	31	41,84	3,001		
<b>Tutum</b>	Kadın	292	17,68	1,848	,369	,712
	Erkek	31	17,55	1,964		
<b>Öz Yeterlilik</b>	Kadın	292	46,28	4,652	,821	,416
	Erkek	31	45,74	3,326		
<b>Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği Toplamı</b>	Kadın	292	106,22	9,449	,826	,413
	Erkek	31	105,13	6,642		

Tablo 2'de, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ölçek ve alt boyutlardan elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır. Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre; ölçek toplamında ( $t=0.826$ ;  $p>.05$ ), “Bilgiye Güven” alt boyutunda ( $t=0.550$ ;  $p>.05$ ), “Tutum” alt boyutunda ( $t=0.369$ ;  $p>.05$ ) ve “Öz Yeterlilik” alt boyutunda ( $t=0.821$ ;  $p>.05$ ) öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlara göre kadın ve erkek okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin benzer düzeyde oldukları söylenebilir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin yaşlarına göre öz düzenleme bilgi, tutum ve öz yeterlilik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılması

	Yaş	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
<b>Bilgiye Güven</b>	(1) 20-29	98	42,10	4,266	,207	,935	
	(2) 30-35	79	42,08	3,100			
	(3) 36-40	64	42,53	4,857			
	(4) 41-45	59	42,10	3,933			
	(5) 46 yaş üstü	23	42,61	3,652			
<b>Tutum</b>	(1) 20-29	98	18,11	1,617	3,549	,008*	1>4
	(2) 30-35	79	17,80	1,897			
	(3) 36-40	64	17,53	2,108			
	(4) 41-45	59	17,12	1,703			
	(5) 46 yaş üstü	23	17,09	1,905			
<b>Öz Yeterlilik</b>	(1) 20-29	98	45,91	4,396	1,210	,306	
	(2) 30-35	79	45,67	4,041			
	(3) 36-40	64	46,73	5,680			

	(4) 41-45	59	46,41	4,259		
	(5) 46 yaş üstü	23	47,65	3,725		
<b>Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği Toplamı</b>	(1) 20-29	98	106,12	8,872		
	(2) 30-35	79	105,54	7,424		
	(3) 36-40	64	106,80	12,048	,305	,875
	(4) 41-45	59	105,63	8,983		
	(5) 46 yaş üstü	23	107,35	8,189		

Not: \*=p<.05

Tablo 3'te öğretmenlerin yaşlarına göre ölçek ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının farklılaşma durumuna yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; "Tutum" alt boyutunda (F=3.549; p<.05) öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenlik durumuna göre post-hoc testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, 20-29 yaş arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması (18,11±1,617) 41-45 yaş arasında olan öğretmenlerin puan ortalamasından (17,12±1,703) istatistiksel olarak daha yüksektir. Ancak ölçek toplamında (F= 0.305; p>.05), "Bilgiye Güven" alt boyutunda (F=0.207; p>.05) ve "Öz Yeterlilik" alt boyutunda (F=1.210; p>.05) öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

597

**Tablo 4.** Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre öz düzenleme bilgi, tutum ve öz yeterlilik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılması

	Mesleki Deneyim	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
<b>Bilgiye Güven</b>	(1) 1-5	128	42,29	4,107			
	(2) 6-10	53	42,40	3,109			
	(3) 11-15	67	41,01	3,731	<b>2,617</b>	<b>,035*</b>	<b>4&gt;3</b>
	(4) 16-20	52	43,35	4,954			
	(5) 21 ve Üzeri	23	42,35	3,185			
<b>Tutum</b>	(1) 1-5	128	18,03	1,734			
	(2) 6-10	53	17,94	1,473			<b>1&gt;3</b>
	(3) 11-15	67	16,90	2,147	<b>5,620</b>	<b>,000**</b>	<b>1&gt;5</b>
	(4) 16-20	52	17,79	1,974			<b>2&gt;3</b>
	(5) 21 ve Üzeri	23	16,96	1,331			

	(1) 1-5	128	46,31	4,531			
	(2) 6-10	53	45,51	3,760			
<b>Öz Yeterlilik</b>	(3) 11-15	67	44,91	4,242	<b>4,212</b>	<b>,002*</b>	<b>4&gt;3</b>
	(4) 16-20	52	48,02	5,356			
	(5) 21 ve Üzeri	23	47,22	3,753			
	(1) 1-5	128	106,63	8,898			
	(2) 6-10	53	105,85	7,004			
<b>Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği Toplamı</b>	(3) 11-15	67	102,82	9,260	<b>3,806</b>	<b>,005*</b>	<b>4&gt;3</b>
	(4) 16-20	52	109,15	11,644			
	(5) 21 ve Üzeri	23	106,52	6,423			

Not: \*=p<.05, \*\*=p<.001

Tablo 4’te, öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre ölçek ve alt boyutlardan aldıkları puan ortalamalarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir. ANOVA bulgularına göre; ölçek toplam puanında (F=3.806; p<.05), “Bilgiye Güven” (F=2.617; p<.05), “Tutum” (F=5.620; p<.001) ve “Öz Yeterlilik” (F=4.212; p<.05) alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, varyansların homojenlik durumuna göre uygun post-hoc testleri uygulanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre; ölçek toplam puanı açısından, 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ortalaması (109,15±11,644), 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ortalamasından (102,82±9,260) anlamlı düzeyde yüksektir. “Bilgiye Güven” alt boyutunda, 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenlerin puanı (43,35±4,954), 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerden (41,01±3,731) anlamlı şekilde yüksektir. “Tutum” alt boyutunda, 1-5 yıl deneyimi olan öğretmenlerin ortalaması (18,03±1,734), 11-15 yıl (16,90±2,147) ve 21 yıl üzeri deneyime sahip olan öğretmenlerin (16,96±1,331) ortalamalarından anlamlı şekilde daha yüksektir. Ayrıca 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin puanı (17,94±1,473), 11-15 yıl deneyimli öğretmenlerin ortalamasından (16,90±2,147) daha yüksektir. “Öz Yeterlilik” alt boyutunda ise, 16-20 yıl deneyimi olan öğretmenlerin ortalaması (48,02±5,356), 11-15 yıl deneyimi olan öğretmenlerin ortalamasına (44,91±4,242) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre öz düzenleme bilgi, tutum ve öz yeterlilik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılması

	Kurum Türü	n	$\bar{X}$	SS	t	p
<b>Bilgiye Güven</b>	Devlet	305	42,22	3,988	-,006	,995
	Özel	18	42,22	4,672		

<b>Tutum</b>	Devlet	305	17,63	1,849	-1,310	,191
	Özel	18	18,22	1,957		
<b>Öz Yeterlilik</b>	Devlet	305	46,26	4,525	,433	,665
	Özel	18	45,78	4,906		
<b>Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği Toplamı</b>	Devlet	305	106,10	9,197	-,052	,958
	Özel	18	106,22	9,771		

Tablo 5’te, öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türüne göre ölçek ve alt boyutlardan aldıkları puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda; toplam ölçek puanı ( $t=-0.052$ ;  $p>.05$ ), “Bilgiye Güven” ( $t=-0.006$ ;  $p>.05$ ), “Tutum” ( $t=-1.310$ ;  $p>.05$ ) ve “Öz Yeterlilik” ( $t=0.433$ ;  $p>.05$ ) alt boyutlarında kurum türüne bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Bu bulgular, devlet ve özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre öz düzenleme bilgi, tutum ve öz yeterlilik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılması

	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	P	Anlamlı Farklılık
<b>Bilgiye Güven</b>	(1) Ön Lisans	25	41,92	4,163	,135	,874	
	(2) Lisans	291	42,25	4,034			
	(3) Lisansüstü	7	41,71	3,302			
<b>Tutum</b>	(1) Ön Lisans	25	18,08	1,552	1,300	,274	
	(2) Lisans	291	17,65	1,876			
	(3) Lisansüstü	7	16,86	1,952			
<b>Öz Yeterlilik</b>	(1) Ön Lisans	25	46,56	4,341	,079	,924	
	(2) Lisans	291	46,21	4,577			
	(3) Lisansüstü	7	46,00	4,203			
<b>Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği Toplamı</b>	(1) Ön Lisans	25	106,56	8,593	,127	,881	
	(2) Lisans	291	106,11	9,316			
	(3) Lisansüstü	7	104,57	7,934			

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre ölçek genelinde ve alt boyutlarda elde ettikleri puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmektedir. Analiz sonuçlarına göre; toplam ölçek puanı ( $F=0.127$ ;  $p>.05$ ), “Bilgiye Güven” ( $F=0.135$ ;  $p>.05$ ), “Tutum”

( $F=1.300$ ;  $p>.05$ ) ve “Öz Yeterlilik” ( $F=0.079$ ;  $p>.05$ ) alt boyutlarında öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Tablo 7.** Öz düzenleme bilgi, tutum ve öz yeterlilik ölçeği ve alt boyutları ile çocuk sayısı arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon testi sonuçları

		Çocuk Sayısı
<b>Bilgiye Güven</b>	r	-,009
	p	,876
<b>Tutum</b>	r	-,122
	p	,029*
<b>Öz Yeterlilik</b>	r	,057
	p	,304
<b>Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği Toplamı</b>	r	,000
	p	1,000

Not:\*= $p<.05$

Tablo 7’de, öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı ile ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, “Tutum” alt boyutu ile çocuk sayısı arasında negatif yönlü ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ( $r=-0.122$ ;  $p<.05$ ). Bu durum, öğretmenlerin çocuk sayısı arttıkça tutum düzeylerinde bir miktar azalma yaşandığını göstermektedir. Diğer yandan, çocuk sayısı ile ölçek toplam puanı ( $r=0.000$ ;  $p>.05$ ), “Bilgiye Güven” ( $r=-0.009$ ;  $p>.05$ ) ve “Öz Yeterlilik” ( $r=0.057$ ;  $p>.05$ ) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, yaş, kurum türü, öğrenim düzeyi ve çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmezken; öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç, kadın ve erkek öğretmenlerin öz düzenleme düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Gömleksiz ve Demiralp’in (2012) öğretmen adaylarıyla yürüttükleri araştırmada elde ettikleri, cinsiyetin öz-düzenleyici öğrenme becerileri üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığı yönündeki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Aynı şekilde, Sağır ve Azapağası’nın (2009) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada da cinsiyetin öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte, bazı araştırmalarda farklı bulgulara da ulaşılmıştır. Örneğin, Kaplan (2014), beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, kadın öğrencilerin öz düzenleme düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Elma’nın (2024) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada da benzer şekilde, kadın öğretmenlerin öz düzenleme becerileri açısından erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç, öğretmenlerin yaş gruplarına göre öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılığın bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, Elma'nın (2024) yürüttüğü "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmada ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmada da öğretmenlerin yaş değişkenine göre öz düzenleme becerileri açısından anlamlı bir puan farkına rastlanmamıştır.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre ölçek genelinde ve alt boyutlarında aldıkları puan ortalamalarının farklılık gösterip göstermediğine yöneliktir. Bu amaçla uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; toplam ölçek puanı ile "Bilgiye Güven", "Tutum" ve "Öz Yeterlilik" alt boyutlarında mesleki deneyime bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Yapılan post-hoc analizler doğrultusunda, 16-20 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin toplam ölçek puan ortalamalarının, 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Elma'nın (2024) okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerini çeşitli değişkenler açısından ele aldığı çalışmasında, genel ölçek puanları mesleki deneyime göre anlamlı fark göstermese de, duygusal kontrol alt boyutunda 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, 0-5 yıl aralığındaki meslektaşlarına göre daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgusu olan okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerileri ile mesleki deneyimlerinin incelenmesi sonucu ile literatürde yapılmış olan araştırmanın sonucu benzerlik göstermektedir.

Diğer bir bulguda ise öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmüştür. Zamir vd(2017) "A Comparative Study of Self-Efficacy of Public and Private School Teachers at Elementary Level" araştırmasının sonuçlarına göre özel okul öğretmenlerinin kamu okul öğretmenlerinden daha yüksek bir öz-yeterlilik seviyesine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğrenim durumları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Elma'nın (2024) gerçekleştirdiği "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmasında da, öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin hem toplam ölçek puanları hem de alt boyutlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, öğrenim durumunun okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme beceri düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Başka bir bulguda öğretmenlerin çocuk sayılarına yönelik olarak öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Literatüre bakıldığında öğretmenlerin öz düzenlemeleri ile ilgili yapılan çalışmaların az sayıda olduğu ve demografik çalışmalarla sınırlı olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara bakıldığında zaman öğretmenlere şu önerilerde bulunulabilir; Öz düzenlemesi yüksek olan bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebildikleri, bir problem durumuna daha pratik çözümler ortaya koyabildikleri, problem durumunu çözdüklerinde öz güvenlerinin arttığı ve bireylerin yaşam kalitelerinin arttığı gözlenmektedir. Çocukları bu şekilde öz düzenlemelerini yapabilen bireyler olarak yetiştirirken öz düzenlemesi yüksek olan öğretmenlerin sınıf ortamında daha yapılandırmacı yaklaşımlar ortaya koydukları görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öz düzenleme becerisine sahip olmaları hem eğitim öğretim sürecinin kalitesini artıracak hem de çocuklar için iyi örnekler oluşturacaktır. Temelde okul öncesi dönem kritik dönem olsa da öz düzenleme becerisi gelişmiş olan öğretmen eğitimin her kademesinde çocukların öz düzenlemeye sahip bireyler olarak yetişmeleri için gerekli düzenlemeleri yapacak, akademik, sosyal ve duygusal yeterliklerini ortaya çıkarmalarına

olanak sağlayacak ve bu da çocukların öz güvenlerini geliştirecektir. Öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinin eğitim sürecinde ve sınıf ortamında önemli olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin öz düzenleme ile ilgili kişisel gelişimleri önemlidir ve bu konuda hizmetiçi eğitim çalışmaları yapılabilir.

Gelecekte yapılacak akademik çalışmalarda, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinin incelenmesi konusu, eğitim öğretimin tüm kademelerinde görev yapan öğretmenler için inceleme konusu olabilir. Yine okul öncesi dönemde eğitim veren öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirebilmeleri için ne gibi hizmet içi eğitim çalışmaları yapıldığı araştırılabilir.

## 5. KAYNAKLAR

Arslan, Ö., Çavunt, F., Çoban, A., Dinç, E., Erkoç, A., Karan, S. Ş., ... & Yavuz, E. A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 180-199.

Baştürk, S. & Taştepe, M. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Vize Yayıncılık, Ankara.

Bayındır, D. & Ural, O. (2016). Öz düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8, 119-132

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Düzgün, S., & Sulak, S. E. (2020). Öğretmen adaylarının covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 619-633.

Elma, Y. E. (2022). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Master's thesis, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Gömlüksiz, M. N., & Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.

Kaplan, E. (2014). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinde öz düzenleme: ölçek uyarlama çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Kurt, Ş. H., & Sığırtmaç, A. D. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerisi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamalarının sınıf yönetimi becerisi üzerine etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 135-151.

Kurt, Ş., & Sığırtmaç, A. (2023). Çocuğun öz-düzenleme gelişimi: Okul öncesi eğitim süresi ve öğretmenlerin öz-düzenleme düzeyi bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve bilim*, 48(214).

Ogelman, H. G., Sarac, S., & Özbilen, A. E. (2023). Okul öncesinde sosyal becerilerin öğrenmede öz düzenleme düzeyini yordayıcı etkisi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(2), 1-11.

Özbey, S., Mercan, M., & Alisinanoğlu, F. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların yaşam kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 157-173.

Sağırılı, M., & Azapağası, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenmede öz düzenlemeyi öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 129-161.

Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K. E., Küsmüs, G. İ., & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 607-623.

Ural, G., Akduman, G. G., & Sarıbaş, M. Ş. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (83), 323-342.

Vardi, Ö., & Demiriz, S. (2021). 5-6 Yaş Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme Ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1993-2029.

Yaralı, K. T., & Aytar, F. A. G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870.

Zamir, S., Arshad, M., & Nazir, N. (2017). A comparative study of self-efficacy of public and private school teachers at elementary level. *Journal of Elementary Education*, 27(1), 23-36.

Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P.R. Pintrich ve M. Seidner (Ed.). *Handbook Of Self-Regulation* (s. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

**Makale Geliş Tarihi****28.04.2025****Makale Yayın Tarihi****20.06.2025****“OKYANUS ON YILI” OYUNUNUN BİLSEM ÖĞRENCİLERİNİN OKYANUSLAR HAKKINDA BİLGİ BİRİKİMİNE VE GÖRÜŞLERİNE OLAN ETKİSİ\*****THE EFFECT OF THE GAME “OCEAN TEN YEARS” ON THE KNOWLEDGE AND OPINIONS OF BİLSEM STUDENTS ABOUT OCEANS\*****Armina ASLIHAK<sup>1</sup>, Beril MERMER<sup>2</sup>, Miray ÖZKÜTÜK<sup>3</sup>, Nazlı BARIŞ ERSOY<sup>4</sup>**<sup>1</sup>Öğrenci, Prof. Dr. Aziz Sancar Bilim ve Sanat Merkezi, Biyoloji, [0009-0007-4990-0674](tel:0009-0007-4990-0674)<sup>2</sup>Öğrenci, Prof. Dr. Aziz Sancar Bilim ve Sanat Merkezi, Biyoloji, [0009-0007-2557-1247](tel:0009-0007-2557-1247)<sup>3</sup>Öğrenci, Prof. Dr. Aziz Sancar Bilim ve Sanat Merkezi, Biyoloji, [0009-0006-0601-8983](tel:0009-0006-0601-8983)<sup>4</sup>Bilim Uzmanı, Prof. Dr. Aziz Sancar Bilim ve Sanat Merkezi, STEM, [0000-0003-3974-6056](tel:0000-0003-3974-6056)**Özet**

Okyanuslar, adil ve sürdürülebilir bir gezegenin anahtarını elinde tutmaktadır. 5 Aralık 2017 tarihinde, Birleşmiş Milletler, Sürdürülebilir Kalkınma için Okyanus On Yılı'nı ilan etmiştir. Okyanus On Yılı 2021'den 2030'a kadar gerçekleştirilecektir. Sürdürülebilir kalkınma için dönüştürücü okyanus bilimi çözümleri, insanları ve okyanusumuzu birbirine bağlamaktadır. Bu araştırmada, araştırmacılar tarafından tasarlanan “Okyanus On Yılı” oyunu ile katılımcıların okyanuslar, okyanuslarda yaşayan canlılar ve okyanusların korunması konularında var olan bilgi birikiminde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olup olmadığı ve “Okyanus On Yılı” oyunu ile katılımcıların okyanuslar, okyanuslarda yaşayan canlılar ve okyanusların korunması konularında görüşlerindeki etkisi araştırılmaktadır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada nicel yöntem olarak ön test - son test tek gruplu deneysel desen ile nitel yöntem olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Uygun örneklem ile seçilen katılımcılardan elli bir katılımcıya bilgi testi ön test olarak uygulanmış, uygulama yapılmış ve uygulama sonunda son test uygulanmıştır. Katılımcılardan gönüllü olan yirmi beş katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Elde edilen nicel veriler bağımlı gruplar için t- testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizde, grupların aritmetik ortalaması (X), t değeri ve anlamlılık düzeyleri kullanılmıştır. Nitel veriler için betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda bilim iletişiminin bir yolu olan “Okyanus On yılı” oyunu ile katılımcıların okyanuslar,

okyanuslarda yaşayan canlılar ve okyanusların korunması konularında var olan bilgi birikiminde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olduğu ve “Okyanus On Yılı” oyununun katılımcıların bu konulardaki görüşlerinde olumlu yönde bir değişime katkı sunduğu görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Bilim iletişimi, okyanus, Okyanus On Yılı, oyun.

### Abstract

The oceans hold the key to a just and sustainable planet. On December 5, 2017, the United Nations declared the Ocean Decade for Sustainable Development. The Ocean Decade will be held from 2021 to 2030. Transformative ocean science solutions for sustainable development connect people and our oceans. In this study, the “Ocean Decade” game designed by the researchers is used to investigate whether there is a statistically significant change in the participants’ existing knowledge about oceans, ocean living creatures and ocean conservation, and the effect of the “Ocean Decade” game on the participants’ views about oceans, ocean living creatures and ocean conservation. In the study where mixed method was used, a pre-test - post-test single-group experimental design was used as the quantitative method and a semi-structured interview was used as the qualitative method. The knowledge test was applied to fifty-one participants selected with an appropriate sample as a pre-test, the application was carried out and a post-test was applied at the end of the application. Semi-structured interviews were conducted with twenty-five volunteer participants. The quantitative data obtained were analyzed using the t-test for dependent groups. In the analysis, the arithmetic mean ( $\bar{X}$ ), t value and significance levels of the groups were used. Descriptive and content analysis were performed for qualitative data. As a result of the research, it was observed that there was a statistically significant change in the participants' knowledge about oceans, ocean-dwelling creatures and ocean protection with the "Ocean Decade" game, which is a way of science communication, and that the "Ocean Decade" game contributed to a positive change in the participants' views on these issues.

**Keywords:** Gaming, Ocean, Ocean Decade, Science communication.

\*Bu araştırma ile TÜBİTAK 19. Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması'na katılmış ve Ankara Bölge Sergisi'ne davet edilmiştir.

\*\*With this research, the project was participated in the TÜBİTAK 19th Secondary School Students Research Projects Competition and was invited to the Ankara Regional Exhibition.

## 1. GİRİŞ

Bu araştırmada ‘‘Okyanus On Yılı’’ oyunu ile katılımcılara okyanuslar, okyanusta yaşayan canlılar ve okyanusların korunması ile ilgili bilgi birikiminde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olması ve okyanuslar, okyanusta yaşayan canlılar ve okyanusların korunması ile ilgili görüşlerinde olumlu yönde bir değişim olması hedeflenmiştir. Okyanuslar, okyanusta yaşayan canlılar ve okyanusların korunması konularında yapılan çeşitli araştırmalar olmakla birlikte bir kutu oyunu tasarımına daha önce yapılan araştırmalarda rastlanmamıştır. Okyanuslar ve okyanusta yaşayan canlıların önemi düşünöldüğünde alana çok önemli bir katkı sağlayacağı beklenmektedir. Özellikle küçük yaş grubu hedef kitlesine hitap eden oyun ile birlikte küçük yaşlardan itibaren bu farkındalığın kazandırılması önem arz etmektedir.

### 1.1. Kuramsal Çerçeve

Okyanuslar, gezegenimizin ekosistem dengesi, biyolojik çeşitliliği ve iklim düzenleyici rolleri ile sürdürülebilir kalkınmanın temel taşlarından biridir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021; Ocean Decade, 2024). Dünya yüzeyinin yaklaşık %70'ini kaplayan okyanuslar, karbon döngüsünün düzenlenmesi, hava ve su döngülerinin yönetilmesi ve milyonlarca tür için yaşam alanı sağlanması açısından kritik bir rol oynamaktadır (Duarte, 2020). Ancak, günümüzde okyanus ekosistemleri, iklim değişikliği, plastik kirliliği, aşırı avlanma, habitat kaybı ve asidifikasyon gibi çeşitli tehditlerle karşı karşıyadır (Halpern, Walbridge, Selkoe, vd., 2019). Bu tehditlerin uzun vadeli etkileri, yalnızca deniz canlılarını değil, aynı zamanda küresel gıda güvenliğini, ekonomiyi ve insan sağlığını da etkilemektedir. Bu nedenle, okyanusların korunması ve sürdürülebilir yönetimi küresel bir öncelik hâline gelmiştir.

Coğrafi açıdan bakıldığında, okyanuslar kıyı ekosistemleri, mercan resifleri, deniz akıntıları ve kıyı erozyonu gibi doğal süreçler üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Kıyı bölgelerinde yaşayan topluluklar için okyanuslar, ekonomik ve sosyal sürdürülebilirlik açısından kritik bir kaynak sağlamaktadır (Costanza, d'Arge, Groot, vd., 1997). Okyanus ekosistemlerinin korunması, kıyı bölgelerinde sel ve fırtına gibi doğal afetlere karşı tampon görevi görmekte, böylece iklim değişikliğinin etkilerini azaltmada önemli bir rol üstlenmektedir (Barbier, 2017). Ancak, sanayileşme ve kentleşme nedeniyle kıyı bölgelerinde artan insan etkisi, bu ekosistemlerin dengesi üzerinde tehdit oluşturmaktadır. Bu durum, okyanus kaynaklarının sürdürülebilir bir şekilde yönetilmesini zorunlu kılmaktadır.

Bu bağlamda, Birleşmiş Milletler, 2021-2030 yıllarını Sürdürülebilir Kalkınma için Okyanus On Yılı olarak ilan ederek, okyanus biliminin ve farkındalığının artırılmasını hedeflemiştir (United Nations, 2017). Okyanus On Yılı, bilim insanlarını, politika yapıcıları, özel sektörü ve toplumun farklı kesimlerini bir araya getirerek okyanus kaynaklarının korunması ve sürdürülebilir kullanımı konusunda iş birliğini teşvik etmektedir (Visbeck, 2018). Bu süreçte, bilim iletişimi yöntemleri ile toplumun her kesimine ulaşmak ve özellikle genç nesillerde okyanus okuryazarlığını geliştirmek büyük önem taşımaktadır (Falk, Storksdieck ve Dierking, 2012).

Bilim iletişimi, karmaşık bilimsel bilgilerin toplumun farklı kesimleri tarafından anlaşılabilir hâle getirilmesini sağlayan disiplinlerarası bir alandır (Burns, O'Connor ve Stocklmayer, 2003). Bilimin toplumların yaşamında merkezi bir konuma yerleştiği günümüzde bilim iletişimi ile toplumlar bilimle doğru ve etkili bir şekilde buluşmaktadır. Bilim iletişimi için televizyon, internet, dergiler, podcastler, sosyal medya araçları kullanılabildiği gibi kutu oyunları da bilim iletişiminin sağlanmasında etkili bir rol üstlenmektedir. Geleneksel eğitim yöntemlerinin yanı sıra, oyun tabanlı öğrenme gibi etkileşimli yaklaşımlar, bilim iletişiminde giderek daha fazla kullanılmaktadır (Gee, 2007). Oyunlar, katılımcıları aktif öğrenme sürecine dahil ederek bilimsel kavramların daha etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesine katkı sunmaktadır (Hamari, Shernoff, Rowe, vd., 2016). Oyunlaştırma ve oyun tabanlı öğrenme, katılımcıların bilgiye erişim sürecini eğlenceli ve motive edici hâle getirerek, öğrenme sürecine daha fazla bağlılık geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Kapp, 2012). Özellikle STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitiminde yaygın olarak kullanılan bu yöntem, öğrencilerin karmaşık kavramları daha iyi anlamalarını ve bilimsel farkındalık geliştirmelerini sağlamaktadır (Plass, Homer, ve Kinzer, 2015). Eğitsel oyunlar, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirirken, iş birliği ve takım çalışması gibi sosyal becerileri de desteklemektedir (Shaffer, 2006).

Bu bağlamda, "Okyanus On Yılı" temalı bir kutu oyununun geliştirilmesi, bilim iletişimi ve okyanus farkındalığını artırmada yenilikçi bir yaklaşım sunmaktadır. Oyunun içeriği, okyanus bilimlerinin temel kavramlarını ve okyanusların korunması gerekliliğini eğlenceli ve öğretici bir şekilde sunmayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Bilim ve Sanat Merkezi devam eden Genel Yetenek Alanı'nda eğitim alan Bireysel Yetenekleri Farkettirme-1 programı öğrencileri ile sınırlıdır. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilere yönelik olarak, akademik ve sanatsal potansiyellerini geliştirebilecekleri özel eğitim ortamları sunan bir kurumsal yapıdır

(Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). Bu merkezlerde öğrenciler, farklı alanlarda derinlemesine bilgi ve beceriler kazanarak, kendilerini ifade etme ve yeteneklerini keşfetme fırsatına sahip olurlar. Bireysel Yetenekleri Farkettirme-1 programı, BİLSEM’lerde Genel Yetenek Alanı’nda eğitim gören öğrencilere yönelik özel olarak tasarlanmış bir eğitim programıdır (BİLSEM, 2020). Program, öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfetmelerini, potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarını ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerini hedefler. Eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı becerileri desteklemek amacıyla çeşitli bilimsel ve sanatsal etkinlikler içeren bu program, öğrencilere özgür düşünme ve deneysel yaklaşım kazanma fırsatları sunar. Bireysel Yetenekleri Farkettirme-1 programı, öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmeleri ve bu yetenekleri çeşitli disiplinlerde daha verimli bir şekilde kullanmaları için bireysel ve grup çalışmalarını birleştiren bir müfredatla uygulanmaktadır.

Okyanus On Yılı meydan okumaları ve hedeflenenler düşünüldüğünde toplumda bu konuda farkındalık oluşturacak çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu araştırmada Okyanus On Yılı oyunu ile okyanuslar, okyanuslarda yaşayan canlılar ve okyanusların korunması konularında var olan bilgi birikiminde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim oluşturması ve “Okyanus On Yılı” oyununun katılımcıların bu konulardaki görüşlerinde olumlu yönde bir değişime katkı sunması hedeflenmektedir.

Bu araştırma iki temel problem çerçevesinde kurgulanmıştır:

1. “Okyanus On Yılı” oyunu ile okyanuslar, okyanuslarda yaşayan canlılar ve okyanusların korunması konularında var olan bilgi birikiminde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olup olmadığı,
2. “Okyanus On Yılı” oyunu ile okyanuslar, okyanuslarda yaşayan canlılar ve okyanusların korunması konularında görüşlerinde nasıl bir değişim olduğu.

## 2. YÖNTEM

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasıyla veri toplama ve analiz süreçlerini zenginleştiren bir yaklaşımdır (Creswell, 2014). Nicel yöntem, sayısal verilerle yapılan ve genellikle hipotez test etmeye yönelik bir araştırma yöntemidir (Campbell ve Stanley, 1963). Bu araştırmada, ön test - son test tek gruplu deneysel desen kullanılarak, katılımcıların bilgileri üzerinde istatistiksel bir analiz yapılmıştır. Nitel yöntem ise, insanların deneyimlerini, düşüncelerini ve anlamlarını derinlemesine anlamayı amaçlayan, daha esnek ve yorumlayıcı bir yaklaşımdır (Kvale, 1996).

Araştırmada, katılımcıların görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır.

## 2.1. Örneklem

Bu araştırmada örneklem olarak İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir ildeki BİLSEM’de öğrenim gören Genel Yetenek Alanı’nda eğitim alan Bireysel Yetenekleri Farkettirme-1 Programına devam eden 51 öğrenci ile çalışmak hedeflenmiştir.

Araştırma kapsamına, BİLSEM’lerde (Bilim ve Sanat Merkezleri) Genel Yetenek Alanı’nda eğitim gören ve Bireysel Yetenekleri Farkettirme-1 programına katılan öğrenciler dahil edilmiştir. Bu öğrenciler, akademik yeteneklerinin yanı sıra yaratıcı düşünme, problem çözme ve bilimsel merak gibi önemli beceriler geliştirmektedirler. Okyanus ekosistemlerine dair farkındalık oluşturma’nın yanı sıra, bilimsel içerikleri daha derinlemesine ve farklı açılardan kavrayabilen bu öğrenciler, eğitim programlarının içeriğini anlamada ve öğrenmede daha fazla etkileşimde bulunacakları düşünülmüş ve seçilmiştir. Ayrıca, BİLSEM öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde daha yüksek bir motivasyona sahip olmaları ve oyun tabanlı öğrenme yöntemlerine karşı daha açık olmaları, araştırmanın etkinliğini artıran önemli bir faktör olarak değerlendirilmiştir.

## Tablo

1

608

### *Katılımcıların Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımları*

Yaş	Cinsiyet	Frekans	Yüzde
9 Yaş	Kız	1	1,9
	Erkek	0	0
10 Yaş	Kız	11	21,5
	Erkek	19	37,2
11 Yaş	Kız	13	25,4
	Erkek	7	13,7

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların %1,9’u 9 yaşında kız, %21,5’i 10 yaşında kız, %37,2’si 10 yaşında erkek, %25,4’ü 11 yaşında kız, %13,7’si 11 yaşında erkekten oluşmaktadır.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak, öğrencilerin akademik performanslarını ölçmeye yönelik bir bilgi testi kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları, genellikle sayısal verilerle yapılan, hipotez testi ve genellemeler yapmayı amaçlayan ölçüm araçlarıdır (Creswell, 2014). Nitel veri toplama aracı olarak ise, katılımcıların görüşlerini derinlemesine anlamayı amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların düşüncelerini daha serbest bir şekilde ifade edebilmesi için belirli bir rehberin kullanıldığı ancak esneklik tanınan bir veri toplama yöntemidir (Kvale, 1996). Veri toplama araçları geliştirilirken, dört alan uzmanından destek alınmıştır. Katılımcılara veri toplama araçları uygulanmadan önce detaylı açıklama yapılmış ve her birinden gönüllü katılım formu ve veli onam formu alınmıştır.

### 2.2.1. Bilgi Testi

Araştırmada kullanılacak bilgi testi araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir. Çoktan seçmeli dört seçenekli 5 soru, boşluk doldurmalı 5 soru ve doğru-yanlış şeklinde 5 sorudan oluşan test, örneklemin yaş aralığı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bilgi testi katılımcılara ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Böylelikle “Okyanus On Yılı” oyunu ile katılımcıların okyanuslar, okyanuslarda yaşayan canlılar ve okyanusların korunması konularında var olan bilgi birikiminde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olup olmadığı araştırılmıştır. Bilgi testi örneklemin tümüne (51 katılımcıya) uygulanmıştır. Okyanus On Yılı Bilgi testi EK 1’de sunulmuştur.

### 2.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmanın nitel amacına yönelik veriler, katılımcıların görüşüne yönelik kesin ve detaylı tanımlamaların yapılmasını sağlayan ve başkalarını anlamak için kullanılan tekniklerden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bunun için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Yapılan görüşmeler kayıt altına alınarak üzerinde çalışılmıştır. Katılımcıların okyanuslar, okyanuslarda yaşayan canlılar ve okyanusların korunması konularındaki görüşlerinin “Okyanus On Yılı” oyunu ile nasıl değiştiği belirlenmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu örneklemden gönüllü olan yirmi beş katılımcı ile uygulanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 20 dk. sürmüştür. Oyun oynanmadan önce ön görüşme formu uygulanmıştır. Ön görüşme formunda beş açık uçlu soru yer almaktadır. Oyun uygulandıktan sonra son görüşme formu uygulanmıştır. Son görüşme formunda sekiz açık uçlu soru yer almaktadır. Okyanus On Yılı Görüşme formu EK 2’de sunulmuştur.

### 2.3. Uygulama Süreci

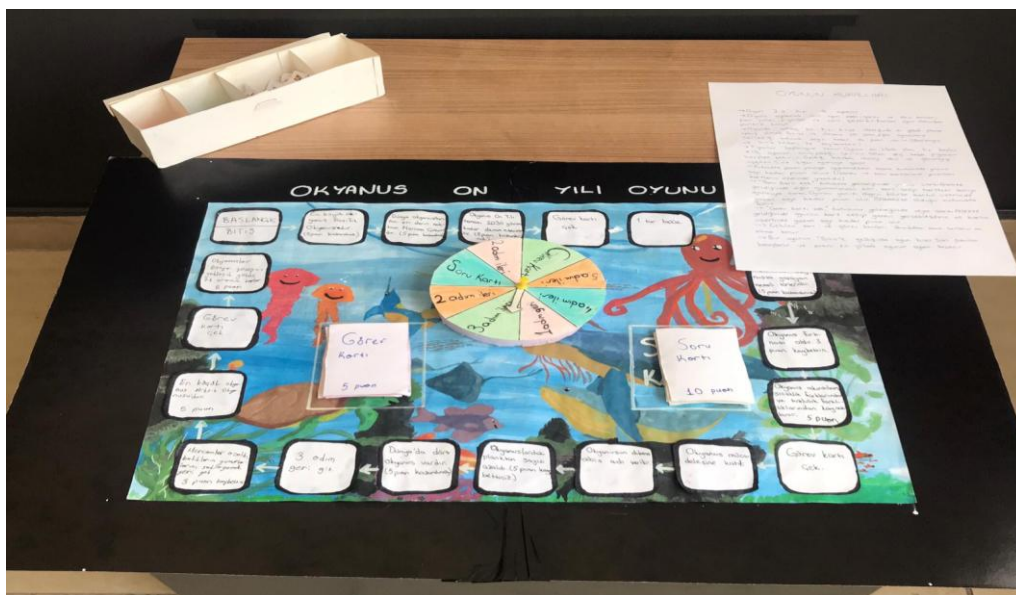
Öncelikle konu ile ilgili alanyazın çalışmaları yapılarak oyun tasarlanmıştır. Araştırmanın uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izin alınmıştır (EK 3-Uygulama İzin Belgesi). Tasarlanan oyun oynanabilir hale getirildikten sonra katılımcılara ulaştırılmıştır. Her katılımcıya oyun hakkında bilgi verildikten sonra Veli Onam Formu (EK 4) doldurulmuştur. Katılımcılar uygulamaya katılacağı zaman Gönüllü Katılım Formu'nu (EK 5) doldurmaları ve ön testleri çözmeleri istenmiştir. Daha sonra oyunu oynamaları sağlanmıştır. Oyun oynandıktan sonra son testler uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile örneklemden gönüllü olan yirmi beş kişi ile oyunu oynamadan önce ve oynadıktan sonra olmak üzere iki kez görüşme yapılmıştır. Katılımcıların değerlendirme araçlarını uygularken ve oyunu oynarken fotoğrafları EK 6'te sunulmuştur.

### Okyanus On Yılı Oyunu

Okyanus On Yılı oyunu 2 ila 4 kişi ile oynanan bir oyundur. Oyun; oyun zemini (Şekil 1), soru kartları (Şekil 2), görev kartları (Şekil 3), oyun çarkı (Şekil 4), piyonlar (Şekil 5), malzeme kutusu (Şekil 6), oyun kuralları (Şekil 7), puan kartları (Şekil 8) unsurlarını içerir. Oyun başlangıç noktasından başlar ve oyun çarkında çıkan yönergeye göre ilerleyerek devam eder. Oyunun her kutucuğu oyunculara okyanuslar, okyanuslarda yaşayan canlılar ve okyanusların korunması hakkında bilgi verir ve bitiş noktasına gelen oyunculardan puanı fazla olan oyunu kazanır.

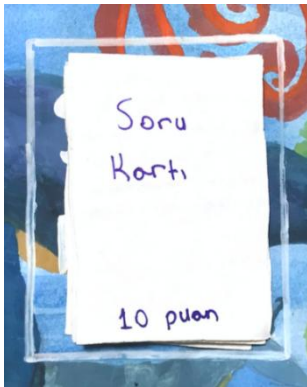
610

Şekil 1 Okyanus On Yılı Oyun Zemini



Şekil 2

Soru Kartları



Şekil 3

Görev Kartları



Şekil 4

Oyun Çarkı



Şekil 5

Piyonlar



Şekil 6

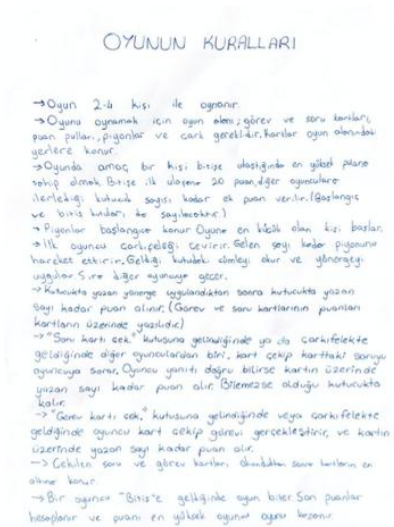
Malzeme Kutusu



611

Şekil 7

Oyunun Kuralları



Şekil 8

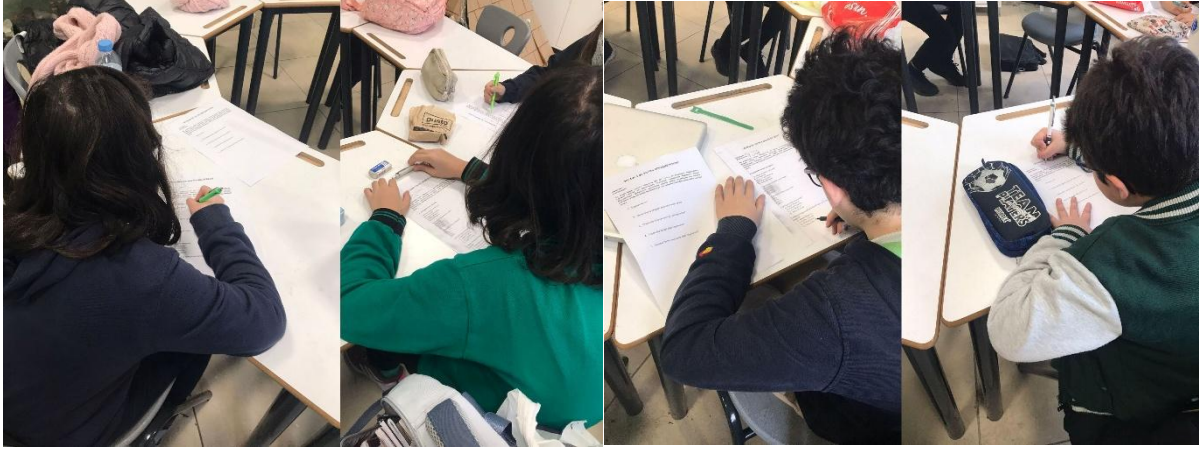
Puan Kartları



Katılımcıların değerlendirme araçlarını uygularken (Şekil 9) ve oyunu oynarken (Şekil 10) gönüllü olanların fotoğrafları çekilmiştir.

### Şekil 9

*Katılımcıların Değerlendirme Araçlarını Uygularken*



### Şekil 10

*Katılımcılar Okyanus On Yılı Oyunu Oynarken*



## 2.4. Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde Google e-Tablolar ve SPSS programı, nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

### 2.4.1. Nicel Verilerin Analizi

DeneySEL desen, genellikle neden-sonuç ilişkilerini incelemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Bu modelde araştırmacı, gözlemlerini doğrudan kontrol altında yaparak veri üretir (Karasar, 2004). DeneySEL araştırmalar, özellikle belirli bir müdahalenin ya da değişkenin etkilerini belirlemek için kullanılır. Araştırmada, ön test - son test tek gruplu deneySEL desen kullanılmıştır. Bu yöntem, tek bir grup üzerinde gerçekleştirilen bir deneySEL yaklaşımdır. Öncelikle araştırma grubu seçilir ve deneye başlanmadan önce katılımcılara bir test uygulanarak, konuya dair mevcut bilgi düzeyleri belirlenir. Ardından, deneySEL süreç tamamlandıktan sonra aynı grup tekrar teste tabi tutulur ve bu iki test arasındaki farklar, deneyin etkisinin değerlendirilmesinde kullanılır (Kaptan, 1998). Bu yöntem, özellikle grup içi değişimlerin ölçülmesi gerektiğinde oldukça etkili bir şekilde kullanılmaktadır.

Araştırmanın amaçlarından biri, “Okyanus On Yılı” temalı oyun ile katılımcıların okyanuslar, okyanuslarda yaşayan canlılar ve okyanusların korunması konusundaki bilgi seviyelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, katılımcılardan elde edilen veriler, bağımlı gruplar için t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. T-testi, iki ölçüm arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını değerlendiren istatistiksel bir testtir ve özellikle aynı katılımcı grubunun iki farklı zaman dilimindeki performanslarını karşılaştırmak için kullanılır (Field, 2013). Analizlerde, katılımcıların ön test ve son test sonuçlarının aritmetik ortalamaları (X), t değeri ve anlamlılık düzeyleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu yöntem, elde edilen sonuçların geçerliliğini ve güvenilirliğini artıran önemli bir araçtır.

### 2.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi, pozitif bilimlerdeki nicel araştırma yöntemlerinden farklı olarak, insan davranışlarının, deneyimlerinin ve algılarının derinlemesine anlaşılmasına yönelik bir yaklaşımdır. Nicel araştırmalar, genellemeler yapmaya ve büyük örneklemeler üzerinden istatistiksel sonuçlar çıkarmaya odaklanırken; nitel araştırma, bireylerin özelliklerine ve deneyimlerine dair derin bilgi edinmeyi amaçlar. Bu yöntemin temel amacı, büyük gruplardan ziyade daha küçük ve özgün örneklemelerle, bireysel ya da grup bazında bilgi edinmektir (Baltacı, 2019). Nitel araştırma, daha çok bireysel özelliklerin ve durumsal bağlamların

analizini yaparak, genellemelerden ziyade verilerin derinliği üzerinde durur. Bu bağlamda, nitel analizler, araştırmının daha esnek ve katılımcı odaklı bir şekilde ilerlemesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmada, “Okyanus On Yılı” oyununun katılımcıların okyanuslar, okyanuslarda yaşayan canlılar ve okyanusların korunması konularındaki görüşlerinde bir değişim yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla, katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, belirli soruların yanı sıra katılımcıların özgürce ifade edebilecekleri alanlar bırakılarak daha esnek bir veri toplama süreci sunar (Kvale, 1996). Bu tür bir görüşme, katılımcıların düşüncelerini daha derinlemesine anlamaya olanak tanır ve araştırmacıya veri toplama sürecinde daha fazla esneklik sağlar (Creswell, 2014). Görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Betimsel analiz, verilerin anlamlı şekilde düzenlenmesi ve sıralanmasını sağlayarak, temalar ve kategoriler oluşturulmasına yardımcı olur (Büyüköztürk, 2017). İçerik analizi ise, metinlerden anlam çıkarma ve belirli temaları, kavramları veya desenleri tanımlama amacı güder (Stemler, 2001). Bu yöntemler, katılımcıların görüşlerinde herhangi bir değişim olup olmadığını ve varsa bu değişimin nasıl bir yönelime sahip olduğunu ortaya koymaya yardımcı olmuştur.

## 2.5. Proje İş-Zaman Çizelgesi

614

**Tablo 2**

*Proje İş-Zaman Çizelgesi*

AYLAR									
İşin Tanımı	1-15 Ekim 2024	16-30 Ekim 2024	1-15 Kasım 2024	16-30 Kasım 2024	1-15 Aralık 2024	16-31 Aralık 2024	1-15 Ocak 2025	16-30 Ocak 2025	Şubat 2025
Literatür Taraması	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Problemin tanımlanması	x								
Oyunun tasarlanması	x	x	x						
Yöntemin belirlenmesi		x	x						
Örneklemin belirlenmesi			x	x	x				

Veri toplama araçlarının hazırlanması			x	x	x				
Uygulamanın yapılması						x	x	x	
Verilerin Toplanması ve Analizi						x	x	x	
Proje Raporu Yazımı								x	x

Araştırmada proje iş-zaman çizelgesi Tablo 2’de verilmiştir. Literatür taraması Ekim 2024-Şubat 2025 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Problemin tanımlanması 1-15 Ekim 2024 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uygulaması yapılan oyunun tasarlanması 1 Ekim 2024-15 Kasım 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Yöntemin belirlenmesi 16 Ekim 2024-15 Kasım 2024 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklemin belirlenmesi ve veri toplama araçlarının hazırlanması 1 Kasım 2024-15 Aralık 2024 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Okyanus On Yılı oyununun uygulanması ve verilerin toplanıp analiz edilmesi 16 Aralık 2024-30 Ocak 2025 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Proje raporu yazımı ise 16 Ocak 2025-Şubat 2025 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir.

615

### 3. BULGULAR

Çalışmada toplanan veriler ve verilere ait analiz sonuçları bu bölümde verilmiştir.

#### 3.1.Nicel Bulgular

Araştırmada, “Okyanus On Yılı” oyunu ile katılımcıların okyanuslar, okyanuslarda yaşayan canlılar ve okyanusların korunması konularındaki bilgi seviyelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olup olmadığını belirlemek amacıyla bir bilgi testi uygulanmıştır. Verilerin analizi, bağımlı gruplar için t-testi kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen veriler, katılımcılara uygulanan ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılmasıyla değerlendirilmiştir.

Fark puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerine bakılmıştır. Skewness istatistiği -0,433, Std. Error değeri ise 0,333; Kurtosis istatistiği -0,813 ve Std. Error değeri 0,656 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, fark puanlarının normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 3’te normallik sonuçları yer almaktadır.

**Tablo3***Normallik sonuçları*

Sonuçlar	Statistic	Std. Error
Skewness	-0,433	0,333
Kurtosis	-0,813	0,656

Tablo 4'te, bilgi testindeki ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılmasına ait veriler gösterilmektedir. Teste katılan 51 kişilik grubun ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Ön test ortalaması 9,8627, son test ortalaması ise 12,4706 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, uygulama öncesinde ve sonrasında katılımcıların başarı düzeylerinde önemli bir artış yaşandığını ortaya koymaktadır.

**Tablo4***Bilgi Testinde Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması*

Sonuçlar	Ortalama	N	p
Ön Test	9,8627	51	0,006
Son Test	12,4706	51	

616

Aynı zamanda, katılımcıların testlerde verdikleri yanıtlara bakıldığında, uygulama öncesinde yanlış cevapladıkları pek çok soruyu uygulama sonrasında doğru yanıtladıkları gözlemlenmiştir. Örneğin K47 uygulama öncesinde dört soruyu doğru yanıtlamışken uygulama sonrasında on soruyu doğru yanıtlamıştır. K34, K51, K9, K10, K21, K23, K41, K43, K46'da da benzer durumlar gözlenmiştir. Bilgi testinde yer alan "3-Okyanusun dibine ne ad verilir? a)Dip b) Sığ c) Abis d)Derin" sorusuna uygulama öncesi on beş katılımcı doğru yanıt vermişken uygulama sonrasında otuz sekiz katılımcı doğru yanıt vermiştir. Yine bilgi testinde yer alan "5-Okyanus 100 yılı, okyanusların korunması için bir dizi uluslararası anlaşmanın yapıldığı bir dönemdir. Doğru / Yanlış" sorusuna uygulama öncesinde altı katılımcı doğru yanıt vermişken uygulama sonrasında otuz sekiz katılımcı doğru yanıt vermiştir.

**3.2.Nitel Bulgular**

"Okyanus On Yılı" oyununun katılımcıların okyanuslar, okyanuslarda yaşayan canlılar ve okyanusların korunması konusundaki görüşlerine etkisini belirlemek amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile analiz edilmiştir.

### 3.2.1. Betimsel Analiz

Görüşme formu ile toplanan veriler öncelikle betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, nitel verilerin anlamlı bir şekilde sınıflandırılması ve yorumlanmasını sağlar. Bu analiz yöntemi, katılımcıların ifadelerindeki örüntüleri, temaları ve duyguları ortaya çıkararak, araştırma sorularına yanıtlar aramayı amaçlar (Creswell, 2014). Katılımcıların görüşleri, bu yöntemle analiz edilerek araştırmanın ana temalarına ve katılımcıların oyunun etkilerine dair derinlemesine bir anlayış geliştirilmiştir. Görüşmeler detaylı bir şekilde incelenmiş ve katılımcıların okyanuslar, okyanuslarda yaşayan canlılar ve okyanusların korunması konularına yönelik düşüncelerindeki değişimler tespit edilmiştir. Bu görüşlerden bazıları metin içinde sunulmuştur, böylece katılımcıların bakış açıları ve oyun sonrası değişen algıları somut bir şekilde ortaya konulmuştur.

Katılımcıların “Okyanus nedir?” sorusuna ön görüşme formunda kısa yanıtlar verdiği görülmüştür. Örneğin K6 “Deniz”; K51 “Bilmiyorum”; yanıtını vermiştir. Aynı soruya son görüşme formunda verilen yanıtlar incelendiğinde K22 “İçinde canlı bulunduran büyük tuzlu su kütleleridir” K15 “Dünya yüzeyindeki en büyük su kütesidir” K45 “Denizin bir büyüğüdür, içinde canlılar yaşar, bir kıtayı diğerine bağlar”, K42 "Okyanus, içinde yaşam bulunan su kütesidir" yanıtları ön plana çıkmaktadır.

“Okyanusta yaşayan canlılara 5 örnek veriniz” sorusuna ön görüşme formunda büyük ölçüde doğru yanıtlar verilmiştir. Örneğin ön görüşme formunda K3 “Köpek balığı, balık, balina, kedi balığı, ahtapot”, K2 “Balık, ahtapot, mercan, kestane, yosun” yanıtlarını vermiştir. Son görüşme formunda da oyunda öğrendikleri yeni canlıları yanıtlarına eklemişlerdir. Örneğin son görüşme formunda K39 “Balinalar, mercanlar, tropik balıklar, köpek balıkları ve deniz yıldızları”, K1 “Deniz anası, ahtapot, mavi balina, köpek balığı ve mercanlar” yanıtlarını vermiştir.

“Okyanusların korunması için neler yapılabilir?” sorusuna ön görüşme formunda katılımcılar genellikle okyanusların temiz tutulması gerektiğini vurgulayan yanıtlar vermiştir. Örneğin ön görüşme formunda K4 “İnsanlara denizlerin kirletilmesinin ne kadar kötü olduğu anlatılabilir”, K39 “Okyanuslara atılan pislikler temizlenebilir ve atılmaması gerektiği bilgilendirilebilir” yanıtlarını vermiştir. Katılımcılar aynı soruya uygulama sonrasında daha detaylı yanıtlar vermiştir. Örneğin son görüşme formunda K41 “Asidifikasyon azaltılabilir”, K45 “Toplumsal yardımlaşmalar yapılabilir”, K33 “Çöplerimizi denize atmamak, nedeni ise eğer denize atarsak okyanusa açılır ve canlılara zarar verir.” yanıtlarını vermişlerdir.

“Okyanuslar ile ilgili neler biliyorsunuz?” sorusuna ön görüşme formunda K19 “Çok büyük olması”, K49 “Büyük denizlerdir”, K19 “Hiçbir şey” yanıtlarını vermiştir. Uygulama sonrasında aynı soruya katılımcılardan K19 "İçinde çok fazla canlı yaşıyor", K15 "Dünya'da 4 okyanus vardır. Okyanusun dibine abis denir.", K2 "Okyanuslar çok büyüktür ve %5'i keşfedilmiştir." yanıtlarını vermiştir.

“Okyanus On Yılı konusunda neler biliyorsunuz?” sorusuna ön görüşme formunda K3, K9, K10, K11, K39, K40 “Hiçbir şey” yanıtını vermiştir. Uygulama sonrasında aynı soruya katılımcılardan K3 ve K39 "2030 yılına kadar devam edecektir.", K10 "Okyanusları korumak içindir.", K40 "Bir etkinlik olduğunu biliyorum." yanıtlarını vermiştir.

“‘Okyanus On Yılı’ oyunu hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu son görüşme formunda yer almaktadır. Katılımcılardan K45 "Eğlendim ve yeni bilgiler öğrendim.", K32 "Bence çok önemli ve eğitici.", K5 "Çok eğitici bir oyun", K42 "Çok eğlenceli bir oyun, bir sürü yeni bilgi öğrendim", K39 "Çok güzel ve bilgi verici bir oyun", K1 "Okyanusları korumamız için çabaladık.", K9 "Güzel bir oyundu ve yeni bilgiler öğrendim." yanıtlarını vermiştir.

“‘Okyanus On Yılı’ oyunu size neler kazandırdı?” sorusu son görüşme formunda yer almaktadır. Katılımcılardan K10 "Okyanus on yılının 2030'da bittiğini öğrendim.", K20 "Okyanuslar hakkında bilgiler öğrendim.", K13 "Yeni bilgiler öğrendim, mesela okyanus diplerine abis deniyormuş sonra en büyük okyanusun Pasifik olduğunu ve Dünya'da 4 okyanus olduğunu öğrendim." yanıtlarını vermiştir.

“‘Okyanus On Yılı’ oyununu siz tasarlasaydınız neleri değiştirdiniz?” sorusu son görüşme formunda yer almaktadır. Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde katılımcıların genel olarak daha fazla soru ve görev kartı olması gerektiği, bu kartların daha zor olması gerektiği, puanlamada değişiklikler yapılabileceği yanıtları ön plana çıkmaktadır. Katılımcılardan K2 "Daha çok kart hazırlardım.", K41 "Soru ve görev kartlarını daha zor yaptım." yanıtlarını vermiştir.

### 3.2.2. İçerik Analizi

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin sistematik bir şekilde sınıflandırılması, kodlanması ve temalar aracılığıyla anlamlandırılmasını sağlayan bir analiz yöntemidir (Krippendorff, 2018). Bu yöntem, katılımcı ifadelerindeki tekrar eden kavramları ve ilişkileri belirleyerek, araştırma konusu ile ilgili derinlemesine bir çerçeveyi sunmayı amaçlar (Patton, 2015). İçerik analizi sayesinde, katılımcıların oyun öncesi ve sonrası

görüşleri arasında nasıl bir değişim yaşandığı, hangi kavramların öne çıktığı ve hangi temaların belirgin hale geldiği ortaya konulmuştur.

Görüşmeler detaylı bir şekilde incelenmiş ve açık kodlama tekniği kullanılarak veriler sistematik bir biçimde kodlanmıştır. Daha sonra benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte, katılımcıların okyanusların korunması, okyanus ekosistemi, çevresel bilinç ve sürdürülebilirlik gibi konulara ilişkin düşüncelerindeki değişimler tespit edilmiştir.

Katılımcıların “Okyanus Nedir?” sorusuna verdiği yanıtlar içerik analizi ile analiz edildiğinde “Büyük, derin, tuzlu su kütlesi, Denizlerin okyanuslara bağlanması, Kıtaların etrafını sarması, Canlıların yaşam alanı” temaları ortaya çıkmıştır. Bu soruya ait temalar ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlardan çıkarılan kodların sıklığı son görüşme formunda artmış olmakla birlikte “denizlere bağlanması” gibi bir yanlış öğrenme “denizlerin okyanusa bağlanması” şeklinde düzelmiştir.

### Tablo 5

*“Okyanus Nedir?” Sorusuna Verilen Yanıtların Ön Görüşme ve Son Görüşme Sonuçlarının Karşılaştırılması*

619

Temalar	Kodlar	
	Ön Görüşme Formu	Son Görüşme Formu
Büyük, derin, tuzlu su kütlesi	tuzlu su kütlesi (8)	tuzlu su kütlesi (12)
	derin su kütlesi (1)	derin su kütlesi (4)
	büyük su kütlesi (13)	büyük su kütlesi (20)
	büyük deniz (7)	büyük deniz (14)
	sudan oluşması (1)	sudan oluşması (3)
	dev çukur (1)	dev çukur (3)
Denizlerin okyanuslara bağlanması	denizlere bağlanması (1)	denizlerin okyanusa bağlanması (1)
Kıtaların etrafını sarması	kıtaları birleştirmesi (1)	kıtaları birleştirmesi (4)

	kara parçalarının etrafını sarması (3)	kara parçalarının etrafını sarması (6)
Canlıların yaşam alanı	canlıların yaşam alanı (6)	canlıların yaşam alanı (8)

Katılımcıların “Okyanuslarda yaşayan canlılara 5 örnek veriniz.” sorusuna ön testte verdiği yanıtlar içerik analizi ile analiz edildiğinde “canlılar” teması ortaya çıkmıştır. Bu soruya ait temalar ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlardan çıkan kodlar incelendiğinde son görüşme formunda bazı canlı türlerine ait kodların sıklığı artmakla birlikte ön görüşme formunda yer almayan canlı türleri son görüşme formunda yer almaktadır.

#### Tablo 4

*“Okyanuslarda yaşayan canlılara 5 örnek veriniz” Sorusuna Verilen Yanıtların Ön Görüşme ve Son Görüşme Sonuçlarının Karşılaştırılması*

Temalar	Kodlar		620
	Ön Görüşme Formu	Son Görüşme Formu	
Canlılar	ahtapot (22)	ahtapot (21)	
	balık (14)	balık (16)	
	balina (25)	balina (27)	
	damla balığı (1)	damla balığı (1)	
	deniz kaplumbağası (2)	deniz kaplumbağası (2)	
	deniz anası (8)	deniz anası (8)	
	denizati (2)	denizati (2)	
	deniz yıldızı (1)	deniz yıldızı (1)	
	fener balığı (2)	deniz ineği (1)	
	fok (1)	fener balığı (2)	
	hamsi (1)	fok (1)	
	ispermeçet balinası (1)	hamsi (1)	
	kabuklu hayvan (1)	istiridye (1)	

---

kalamar (5)	ispermeçet balinası (1)
kambur balina (1)	kabuklu hayvan (1)
karides (2)	kalamar (5)
kedi balığı (1)	kambur balina (1)
kestane (2)	karides (2)
kirpi balığı (1)	kedi balığı (1)
köpekbalığı (21)	kestane (2)
kril (1)	kirpi balığı (1)
manta vatozu (1)	köpekbalığı (21)
mercan (5)	kril (1)
midye (1)	manta vatozu (1)
mürekkep balığı (1)	mavi balina (3)
narval (1)	mercan (5)
palyaço balığı (2)	midye (1)
plankton (1)	mürekkep balığı (1)
somon (2)	narval (1)
sünger (2)	palyaço balığı (2)
taklitçi ahtapot (1)	plankton (1)
vatoz (3)	salyangoz (1)
yengeç (5)	somon (2)
yılanbalığı (1)	sünger (2)
yosun (2)	taklitçi ahtapot (1)
yunus (14)	tropikal balıklar (1)
	vatoz (3)
	yengeç (5)
	yılan balığı (1)

---

yosun (2)

yunus (14)

Katılımcıların “Okyanusların korunması için neler yapılabilir?” sorusuna verdiği yanıtlar içerik analizi ile analiz edildiğinde “Okyanusların temiz kalması için yapılacaklar, Okyanusların korunması için yapılacak yasal düzenlemeler, Okyanuslar konusunda bilinçlendirme çalışmaları” temaları ortaya çıkmıştır. Bu soruya ait temalar ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde son görüşme formunda okyanusların korunması için yapılacaklar hakkında farklı kodlar olduğu ve ön görüşme formu ile aynı olan kodların sıklığının belirgin düzeyde arttığı görülmektedir.

### Tablo 7

*“Okyanusların korunması için neler yapılabilir?” Sorusuna Verilen Yanıtların Ön Görüşme ve Son Görüşme Sonuçlarının Karşılaştırılması*

Temalar	Kodlar		622
	Ön Görüşme Formu	Son Görüşme Formu	
Okyanusların temiz kalması için yapılacaklar		temizlemek (40)	
	temizlemek (7)	geri dönüşüm (6)	
	kirletmemek (14)	kaynakların dikkatli kullanımı (6)	
		kirletmemek (51)	
Okyanusların korunması için yapılacak yasal düzenlemeler		asidifikasyonu azaltmak (1)	
	cezalandırmak (1)	cezalandırmak (6)	
		kaçak avlanmayı yasaklamak (6)	
Okyanuslar konusunda bilinçlendirme çalışmaları		afişler hazırlamak (1)	
	halkı bilinçlendirmek (8)	halkı bilinçlendirmek (36)	
		koruma derneklerine katılmak (6)	

Katılımcıların “Okyanus On Yılı konusunda neler biliyorsunuz?” sorusuna verdiği yanıtlar içerik analizi ile analiz edildiğinde “Okyanus On Yılı” teması ortaya çıkmıştır. Bu soruya ait tema ve kodlar Tablo 8’de sunulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde ön görüşme formunda Okyanus On Yılı ile ilgili bilgi sahibi olmayan katılımcıların uygulama yapıldıktan sonra bilgi sahibi olduğu görülmektedir.

**Tablo 8**

*“Okyanus On Yılı konusunda neler biliyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtların Ön Görüşme ve Son Görüşme Sonuçlarının Karşılaştırılması*

Temalar	Kodlar	
	Ön Görüşme Formu	Son Görüşme Formu
Okyanus On Yılı	hiçbir şey (24)	2030'a kadar devam edecektir (5)
	okyanus ile ilgili on yıl (2)	denizi koruyor (1)
	okyanusların korunması (2)	etkinlik (1)
	okyanusun altında on yıl (1)	iyi bir amaç (1)
	resim yarışması (1)	kongre (1)
		okyanusların korunması (7)

623

Katılımcıların ““Okyanus On Yılı” oyunu hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verdiği yanıtlar içerik analizi ile analiz edildiğinde “Okyanus On Yılı Oyunu” teması ortaya çıkmıştır. Bu soruya ait tema ve kodlar Tablo 9’da sunulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde oyun bilgi verici, eğitici, eğlenceli bir oyun olarak tanımlanmaktadır.

**Tablo 9**

*“Okyanus On Yılı’ oyunu hakkında neler düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlara Ait Tema ve Kodlar*

Temalar	Kodlar
---------	--------

## Son Görüşme Formu

	bilgi verici (2)
	eğitici (5)
	eğlenceli (6)
	güzel (19)
Okyanus On Yılı Oyunu	iyi bir amaç (1)
	mantıklı (1)
	okyanusları korumak amaçlanır (1)
	öğretici (1)
	önemli (1)

Katılımcıların “‘Okyanus On Yılı’ oyunu size neler kazandırdı?” sorusuna verdiği yanıtlar içerik analizi ile analiz edildiğinde “Okyanus On Yılı Oyunu Kazandırdıkları” teması ortaya çıkmıştır. Bu soruya ait tema ve kodlar Tablo 10’da sunulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde oyunun katılımcılara okyanuslar hakkında bilgi verici olduğu görülmektedir.

624

**Tablo 10**

“‘Okyanus On Yılı’ oyunu size neler kazandırdı?” Sorusuna Verilen Yanıtlara Ait Tema ve Kodlar

Temalar	Kodlar
	Son Görüşme Formu
	bilgi verici (19)
Okyanus On Yılı Oyunu Kazandırdıkları	birçok şey (1)
	okyanus hakkında bilgi verici (19)
	okyanusların temizlenmesine yardımcı olma (1)

Katılımcıların “‘Okyanus On Yılı’ oyununu siz tasarlasaydınız neleri değiştirirdiniz?” sorusuna verdiği yanıtlar içerik analizi ile analiz edildiğinde “Okyanus On Yılı Oyununda Yapmak İstediğim Değişiklikler” teması ortaya çıkmıştır. Bu soruya ait tema ve kodlar Tablo 11’de sunulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde çoğu katılımcı oyunda bir değişiklik

yapmak istemediğini belirtirken bazı katılımcılar oyun kartları, piyon, puanlar, oyun çarkı ile ilgili değişiklik yapmak istediğini belirtmiştir.

### Tablo 11

“Okyanus On Yılı’ oyununu siz tasarlasaydınız neleri değiştirirdiniz?” Sorusuna Verilen Yanıtlara Ait Tema ve Kodlar

Temalar	Kodlar
	Son Görüşme Formu
	çark (1)
	kartlar (1)
	daha zor kart (1)
	dijital (1)
Okyanus On Yılı Oyununda Yapmak İstediğim Değişiklikler	görev kartı (1)
	hiçbir şey (11)
	kusursuz (1)
	piyon (1)
	puan (3)
	raptiye (1)

## 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, yapılan analizler, “Okyanus On Yılı” oyununun katılımcıların okyanuslar ve okyanuslarda yaşayan canlılar ve okyanusların korunması konularında sahip oldukları bilgi düzeyinde anlamlı bir artış sağladığını göstermektedir. Bu bulgu, oyunun bilimsel içerik ve oyun tabanlı öğrenme yaklaşımıyla bilgi aktarımını etkili bir şekilde desteklediğini işaret etmektedir (Gee, 2007; Plass, Homer, ve Kinzer, 2015).

Bu çalışma, Okyanus On Yılı oyunu ile okyanuslar, okyanuslarda yaşayan canlılar ve okyanusların korunması konularında var olan bilgi birikiminde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim oluşturması ve “Okyanus On Yılı” oyununun katılımcıların bu konulardaki

görüşlerinde olumlu yönde bir değişime katkı sunması hedeflenmiştir. Bulgular, oyunun öğrencilerin kavramsal anlama seviyelerini arttırdığını ve süreci daha etkileşimli hale getirdiğini göstermiştir.

Kuantitatif bulgulara göre, katılımcıların ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş bu da oyunun etkili olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, nitel veriler de öğrencilerin oyunu eğlenceli, öğretici ve sosyal etkileşim açısından zengin bulduklarını ortaya koymuştur. Benzer çalışmalar, oyun tabanlı öğrenmenin kavramsal anlamayı geliştirdiğini desteklemektedir (Gee, 2007; Prensky, 2001)

Bu bulgular, oyun tabanlı öğrenmenin, geleneksel anlatım yöntemlerine göre daha etkili olabileceğini göstermektedir (Vos, Meijden ve Denessen, 2011). Oyunlar, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirirken aynı zamanda motivasyonlarını da artırabilir (Gee, 2007). Bu çalışmanın bulguları, daha önceki benzer çalışmalarla tutarlıdır (Squire, 2006; Wouters ve Oostendorp, 2013).

Bununla birlikte, oyun temelli öğrenmenin etkisini uzun vadede değerlendirmek için daha uzun süreli araştırmalar gerekmektedir. Ayrıca, farklı yaş gruplarıyla ve farklı kültürel bağlamlarda benzer oyunların etkisinin incelenmesi, bu konuda daha geniş bir perspektif sunabilir (Ke, 2009).

Bilim iletişimi bağlamında değerlendirildiğinde, oyunlaştırmanın bilimsel bilgiyi toplumun farklı kesimlerine iletmede önemli bir araç olduğu söylenebilir. Bilim iletişimi, bilimsel bilginin geniş kitlelere aktarılmasını ve anlaşılır hale getirilmesini amaçlar (Burns, O'Connor ve Stockmayer, 2003). Bu bağlamda, geliştirilen kutu oyunu öğrencilerin bilimsel kavramlarla etkileşimini artırarak, onların bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Oyunlar, öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederek, bilimsel bilgiyi soyuttan somuta taşıyan etkili bir bilim iletişimi aracı olarak öne çıkmaktadır (Jou ve Tan, 2017).

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) açısından değerlendirildiğinde, bu tür oyun tabanlı yaklaşımların BİLSEM müfredatına entegrasyonu, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve bilimsel sorgulama becerilerini destekleyebilir. BİLSEM öğrencileri, genellikle soyut ve kompleks problemleri çözme konusunda yüksek potansiyele sahiptir (Renzulli, 2012). Dolayısıyla, bilimsel bilgiyi eğlenceli ve interaktif bir biçimde sunan oyunlar, onların öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirebilir. Bu tür oyunların BİLSEM ortamlarında kullanılması, öğrencilerin STEM alanlarına

yönelik ilgilerini artırabilir ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilir (VanTassel-Baska ve Brown, 2007).

## Öneriler

Bu çalışmaya dayalı olarak, şu önerilerde bulunulabilir:

- Oyun tabanlı öğrenme yöntemleri daha yaygın hale getirilerek farklı derslerde uygulanabilir.
- Oyunun uzun vadeli etkilerini değerlendiren takip çalışmalar yapılabilir..
- Öğretmen eğitimleri, oyun temelli öğrenme yaklaşımları konusunda geliştirilebilir.
- Öğretim materyallerine oyun tabanlı etkinlikler eklenerek, öğrencilerin aktif öğrenme sürecine katılımları artırılabilir.
- Geliştirilen oyunun farklı yaş grupları ve eğitim seviyelerinde uygulanabilirliği test edilebilir.
- Bilim iletişimi çerçevesinde oyunlaştırma stratejilerinin etkili kullanımı için öğretmen eğitimleri düzenlenebilir.
- BİLSEM gibi özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitim programlarında oyun tabanlı öğrenme araçlarının kullanımına yönelik daha fazla araştırma yapılabilir.
- Kutu oyunlarının dijital versiyonları geliştirilerek çevrimiçi platformlarda da erişilebilir hale getirilebilir.

## 5. KAYNAKLAR

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

Barbier, E. B. (2017). *Coastal ecosystem-based management and the challenge of sustainability*. Springer.

BİLSEM. (2020). *BİLSEM Genel Yetenek Alanı Eğitim Programı: Bireysel Yetenekleri Farkettirme-1*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr>

Burns, T. W., O'Connor, D. J., & Stocklmayer, S. M. (2003). Science communication: A contemporary definition. *Public Understanding of Science*, 12(2), 183-202. <https://doi.org/10.1177/09636625030122004>

- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin.
- Costanza, R., d'Arge, R., de Groot, R., Farber, S., Grasso, M., Hannon, Limburg, K., Naeem, S., O'Neill, R. V., Paruelo, J., Raskin, R. G., Sutton, P. & van den Belt, M. (1997). The value of the world's ecosystem services and natural capital. *Nature*, 387(6630), 253-260. <https://doi.org/10.1038/387253a0>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Duarte, C. M. (2020). *Global warming and the oceans: The importance of the oceans in climate regulation*. Springer.
- Falk, J. H., Storksdieck, M., & Dierking, L. D. (2012). Investigating the impact of prior knowledge and interest on learning. *Science Education*, 96(3), 547-573. <https://doi.org/10.1002/sce.21005>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS* (4th ed.). SAGE Publications.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20. <https://doi.org/10.1145/1241224.124122>
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.045>
- Halpern, B. S., Walbridge, S., Selkoe, K. A., Kappel, C. V., Micheli, F., D'Agrosa, C., Bruno, J. F., Casey K. S., Elbert, C., Fox, H. E., Fujita, R., Heinemann, D., Lenihan, H. S., Madin, E. M. P., Perry, M. T., Selig, E. R., Spalding, M., Steneck, R. & Watson, R. (2019). A global map of human impact on marine ecosystems. *Science*, 319(5865), 948-952. <https://doi.org/10.1126/science.1149345>
- Jou, M., & Tan, W. C. (2017). Can science and technology museums be the new force of game-based learning? *Journal of Educational Computing Research*, 55(6), 884-906.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16th ed.). Nobel Yayıncılık.

- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Ke, F. (2009). A qualitative meta-analysis of computer games as learning tools. *Handbook of research on effective electronic gaming in education, 1*, 1-32.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *BİLSEM'ler hakkında genel bilgiler*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr>
- Ocean Decade (2024, Aralık). UNESCO'nun Hükümetlerarası Oşinografi Komisyonu (IOC). <https://oceandecade.org/>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist, 50*(4), 258-283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century. *Gifted Child Quarterly, 56*(3), 150-159.
- Shaffer, D. W. (2006). *How computer games help children learn*. Palgrave Macmillan.
- Squire, K. (2006). From content to context: Videogames as designed experience. *Educational Researcher, 35*(8), 19-29.
- Stemler, S. (2001). *An overview of content analysis. Practical Assessment, Research, and Evaluation, 7*(17), 1-10. <https://doi.org/10.7275/bk7u-qh29>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.

United Nations. (2017). United Nations Decade of Ocean Science for Sustainable Development 2021-2030. United Nations. <https://www.un.org>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2021). *The ocean decade: A call for action*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/oceans-decade>

VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). An effective curriculum for gifted learners. *Educational Leadership*, 64(7), 26-30.

Visbeck, M. (2018). *The UN Decade of Ocean Science for Sustainable Development: A catalyst for global ocean research and policy*. *Oceanography*, 31(3), 14-25. <https://doi.org/10.5670/oceanog.2018.306>

Vos, N., van der Meijden, H., & Denessen, E. (2011). Effects of constructing versus playing an educational game on student motivation and deep learning strategy use. *Computers & Education*, 56(1), 127-137.

Wouters, P., & van Oostendorp, H. (2013). A meta-analytic review of the role of instructional support in game-based learning. *Computers & Education*, 60(1), 412-425.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

### **Ekler\***

**Ek 1:** Okyanus On Yılı Bilgi Testi

**Ek 2:** Okyanus On Yılı Görüşme Formu

**Ek 3:** Uygulama İzin Belgesi

**Ek 4:** Veli Onam Formu

**Ek 5:** Gönüllü Katılım Formu

**Ek 6:** Katılımcıların Değerlendirme Araçlarını Uygularken ve Oyunu Oynarken Fotoğrafları

**Makale Geliş Tarihi**

29.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN DİSKALKULİ ÖĞRENCİSİNE ANALOG SAAT  
ÖĞRETİMİ**TEACHING ANALOGUE CLOCK TO A DYSCALCULI STUDENT WITH LEARNING  
DIFFICULTIES**Kübra H. ÇELİKMEN ÇAKAN<sup>1</sup>, Sibel SOYYİĞİTOĞLU<sup>2</sup>, Gülüsüm TAZEGÜN<sup>3</sup>,  
Fırat YILMAZ<sup>4</sup>, Neslihan TAŞDEMİR<sup>5</sup>, Yunus Emre SUNA<sup>6</sup>,**<sup>1</sup>ORCID: [0009-0006-7588-2724](https://orcid.org/0009-0006-7588-2724), <sup>2</sup>ORCID: [0009-0004-8726-614X](https://orcid.org/0009-0004-8726-614X),<sup>3</sup>ORCID: [0009-0001-9752-3873](https://orcid.org/0009-0001-9752-3873), <sup>4</sup>ORCID: [0009-0000-1161-3468](https://orcid.org/0009-0000-1161-3468),<sup>5</sup>ORCID: [0009-0004-0835-0942](https://orcid.org/0009-0004-0835-0942), <sup>6</sup>ORCID: [0009-0008-8325-7886](https://orcid.org/0009-0008-8325-7886)**Özet**

Özel öğrenme güçlüğü; dili sözlü ve yazılı anlama ve kullanma amacıyla ihtiyaç duyulan okuma, yazma, dinleme, konuşma, dikkat toplama ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü sebebiyle özel eğitime gereksinimi olan kişiler olarak tanımlanmaktadır. Diskalkuli, sayıları öğrenme, matematiksel işlem yapma, saat kavramı, para hesabı gibi becerilerde yaşanan güçlüklerdir .Bu çalışmada tek denekli araştırma deseni kullanılmıştır .Matematik öğrenme güçlüğü raporu olan ilkokul 3.sınıf bir kız öğrencisi ile çalışma yapılmıştır. Çalışma özel eğitim öğretmeni tarafından destek eğitim odasında haftada bir ders (40 dakika) saati süresinde yapılmıştır. Doğrudan öğretim yöntemi kullanılmış ve öğretim, resimli kartlar, gerçeğe uygun analog saat materyalleriyle desteklenmiştir. Öğretimin toplam süresi 2 ay (8 hafta) olarak belirlenmiştir. Bu çalışma öğrenciye tam saat, yarım saat, çeyrek geçe, çeyrek kala öğretimi, akrep ve yelkovan gibi kavram öğretimi, saatleri yazıp okuyabilme kazanımını sağlamak amacıyla yapılmıştır. Öğretim sonunda öğrenci tam ve buçuk kavramlarını öğrenip sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Diskalkuli, Matematik Güçlüğü, Saat, Doğrudan Öğretim**Abstract**

Specific learning disability; They are defined as people who need special education due to difficulty in reading, writing, listening, speaking, paying attention or performing mathematical operations needed to understand and use the language verbally and in writing. Dyscalculia is a difficulty experienced in skills such as learning numbers, performing mathematical operations, the concept of time, and calculating money. In this study, a single-subject research design was used. The study was conducted with a 3rd grade primary school female student who had a report of mathematics learning difficulties. The study was conducted by a special education teacher in the support education room during one lesson (40 minutes) per week. Direct teaching method was used and teaching was supported by picture cards and realistic analog clock materials. The total duration of the training is determined as 2 months (8 weeks). This study was carried out with the aim of teaching the student the concepts of full time, half hour, quarter past, quarter past, teaching concepts such as hour and minute hands, and the ability to write and read the

hours. At the end of the teaching, the student was able to learn the concepts of full and half past and express them verbally and in writing.

**Keywords:** Dyscalculia, Mathematical Difficulty, Clock, Direct Instruction

## Giriş

Bireylerin yaşamlarını bir şekilde devam ettirebilmesi, sosyal düzene uyum sağlayabilmesi için farklı eğitimlere ihtiyaçları vardır. Ancak kitle eğitiminde öğrencilerin hepsinden aynı öğrenme performansını beklemek doğru olmayacaktır. Gelişim psikolojisinin temel ilkelerinden birisi hatta en önemlisi bireysel farklılık ilkesidir. Dolayısıyla her çocuk kendine özgü bedensel yapıya, karaktere, öğrenme özelliklerine ve hızına sahiptir. Bu farklılıklar belli sınırlar içindeyse öğrenciler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilirken; farklılıklar fazla olduğunda genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetlerine gerek duyulmaktadır (Eripek, Özyürek ve Özsoy, 1996).

Özel eğitim; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarda yetersizlik yaşayan öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerini mümkün olduğunca üst düzeye çıkarmayı hedefleyen bireylere özel planlanmış eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Eripek, 1998). Ülkemiz Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği'nde (MEB, 2006); özel gereksinimi olan bireyler sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmalar bireylerin kendilerine özgü yetersizlikleri, ortak özellikleri ve eğitim ihtiyaçlarına göre yapılmaktadır. Bu sınıflandırmaların içinde özel öğrenme güçlüğü de yer alır.

Özel öğrenme güçlüğü tarihsel süreç içinde sürekli gelişme ve değişme göstermiştir (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015). Öğrenme güçlüğü bilimsel tanımlardan önce toplumda yavaş öğrenenler, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar, arkadan gelenler gibi adlandırılırdı. Öğrenme güçlüğü (learning disability) kavramı ilk olarak 1963 yılında özel eğitimci Kirk tarafından kullanılmış ayrıca bu çocukların eğitim sisteminde ayrı bir yere sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Öğrenme güçlüğü okuma, yazma, konuşma ve aritmetik becerilerinin kazanılıp kullanılmasında gecikme ya da bozulma ile ortaya çıkan; merkezi sinir sistemindeki aksaklıklardan ve çalışan bellekle ilgili sorunlardan kaynaklı bir grup heterojen bozukluk olduğu çalışmalarda saptanmıştır (Kirk,1977). DSM-5'e göre öğrenme güçlüğü bireyin herhangi bir görme veya işitme sorunu yaşamamasına rağmen bulunduğu toplumun zekâ testlerinden 1-2,5 SS daha düşük puan alan ve akademik başarıyı yakalayamaması olarak tanımlanır. Ayrıca yanlış ya da yavaş sözcük okuma, okuduğunu anlama, harf yazma ya da söylemede güçlük, yazılı anlatımda güçlük yaşama, hesap yapabilme, akıl yürütme ve sayı algısında güçlük çekme gibi belirtilerin varlığı ve bu belirtilerin en az altı ay süreyle devam etmesi şeklinde de karakterize edilebilir. Öğrenme güçlüğü DSM-5'te "okuma güçlüğü (disleksi)", "yazma güçlüğü (disgrafi)", "matematik güçlüğü (diskalkuli)" olmak üzere 3 alt başlık altında tanımlanır (APA, 2013).

**Okuma Güçlüğü (Disleksi):** Okuma becerisindeki güçlüklerdir. Sessiz okumalarda okuduğunu anlamada güçlük ve doğru hızda okuyamama olarak karşımıza çıkarken sesli okumalarda seslendirme ile ilgili yaşanan zorluklar ve heceleme ile ilgili sıkıntılar şeklinde tanımlanır (Morrisson, 2016).

**Yazma Güçlüğü (Disgrafi):** Motor beceriler ve yazılı ifadelerdeki güçlüklerdir. Yazma güçlüğü yaşayanlar dil bilgisinde, noktalama işaretlerini kullanmada, heceleme ve düşüncelerini yazıya aktarırken sorun yaşarlar. Yazma güçlüğü, çocuğun kronolojik yaşı, zekâ düzeyi ve eğitim seviyesi olarak beklenen düzeyden geri kalmasıdır (İlker ve Melekoğlu, 2017).

**Matematik Güçlüğü (Diskalkuli):** Sayı algısı, sayıları öğrenme, matematiksel işlemleri yapma, sayısal akıl yürütme, saat kavramı, para hesabı yapma, ölçme, aritmetik kurallarını ezberleme ve problem çözme becerilerinde zorluk yaşanmasıdır (Cortiella ve Horowitz, 2014).

Diskalkulisi olan bireyler matematik dilini kullanmada sorun yaşar (Butterworth, 2005; Cowan ve Powell, 2014). Matematik problemlerinin çözümünde, aritmetik işlemlerde konuşmayı tercih etmeme, yorumlamakta zorluk, matematik sembollerini karıştırma ve temel aritmetik işlemler kapsamında kullanılan kavramları karıştırarak aritmetik işlemler arasındaki ilişkiyi anlamakta zorluk yaşamaktadırlar (Doğan, 2020). Öğrenilmiş bilgileri uzun süreli hafızadan kısa süreli hafızaya geri getirememesi gibi bellekle ilgili güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (Geary, 2004). Bu bireyler edinilen bilgileri hızlıca unutabilir, çarpma işleminin sonucunu tüm çarpım tablosunu gözden geçirmeden cevaplayamayabilir, zihinden işlem yapamaz, yapsa dahi zorluklar yaşar ve son sorulan soruya ilişkin cevabı bulamadan sorunun kendisini unutabilirler (Doğan, 2020). Bu bireyler dikkatlerini uzun bir süre belli bir konuya vermekte güçlük yaşayabilirler. Bilişsel aktivitelerde zorlanabilirler (Hacısalihoğlu Karadeniz, 2020).

Diskalkuli riski olan bireylerin genel karakteristik özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemiştir (İda, 2014):

- Yer ve yön kavramlarını anlamada zorluk yaşama
- Pozitif sayılar ve negatif sayıların değerlerinin anlaşılmasında güçlük yaşama
- Matematiksel dil kullanımında sorunlar
- İşlemlerin uygulama sıralarında gereken adımları takipte problem yaşama
- Kesirler konusunu anlama ve işleme konusunda zorluklar
- Olayların veya bilgilerin sıralanmasında yaşanan güçlükler
- Aritmetik işlemlerin uygulanmasına karar vermekte zorluk yaşanması

633

Diskalkulinin özellikleri incelendiğinde; diskalkuli riski taşıyan bireyler normal veya üstün zekaya sahip olmalarına hatta yaşlılarıyla aynı eğitimi almalarına rağmen akranlarının matematiksel düzeyinin yaklaşık iki yıl gerisinden gelirler. Doğru olmayan pedagojik yaklaşımlar, kalıtım, sosyokültürel-sosyoekonomik gibi durumların neden olduğu zekâ geriliğine bağlı düşük matematik başarıları diskalkuli ile ilişkilendirilmemelidir (Mutlu, 2020).

Özel öğrenme güçlüğü, özel eğitim içerisinde en büyük grubu oluşturur. Amerika Birleşik Devletleri'nde 6-21 yaş aralığında yapılan araştırmada özel eğitim alanının yaklaşık %39'unu özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin oluşturduğu belirlenmiştir. Bu nedenle okullarda sıkça rastlanılan bir durum haline gelmiştir (U.S. Department of Education, 2016). Ülkemizde ise öğrenme bozukluğu olan çocukların oranı %3 olarak tespit edilmiştir. Oranın düşük olmasını tanı sürecindeki eksiklikler, yanlış tanı, ailelerde yeterli bilinç oluşturulamaması, eğitim imkanlarının yetersizliği gibi nedenler oluşturmaktadır (MEB, 2019).

DSM-5 farklı dil ve kültürleri kapsayan araştırmasında ise okul çağı çocuklarındaki öğrenme güçlüğü'nün %5-15, okuma bozukluğunun %4-9, matematik bozukluğunun %3-7 arasında olduğunu açıklamıştır (APA, 2013). Butterworth' e göre nüfusun yaklaşık %10'u disleksi ve bunların %40'ı da matematikte zorluk çekmektedir. Diskalkuli ise sadece %4-6'luk oranı oluşturur (Beachman ve Trott, 2005).

Andersson, 2008 yılındaki çalışmasında diskalkulili çocukların saat öğreniminde önemli problemler yaşadığından söz eder. Bu bulgular alanda yeni ve önemli bir gelişmedir. Saat okuma becerisi, önemli bir yaşam becerisidir (Friedman ve Laycock 1989; Bock, Irwin, Davidson, ve Levelt, 2003). Ancak bu konu akademik olarak fazla ilgi görmemiş bu nedenle

öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda saat okuma becerilerinin kazanımı hakkında pek bilgi bulunmamaktadır. Benzer ve önceki çalışmalardaki istatistikler, matematiksel gerçekler ve sonuçlar oldukça benzerlik gösterdiği için matematik zorlukları yaşayan çocukların saat okuma becerilerinin kazanımında zorluklar yaşayacakları öngörülebilir (Friedman ve Laycock, 1989; Siegler ve McGilly, 1989; Vakali, 1991).

Diskalkulili çocukların, sayıları yanlış yorumlaması uzamsal eksiklikleri ile bağdaştırılmıştır. Saat okumada sayıların yorumlanması özellikle zordur çünkü saatlerde onluk yapı kullanılmaz sayıların anlamı saat ibresinin hangi sayıyı işaret ettiğine bağlıdır ve saat yönünü anlamakla ilgilidir. Uzamsal eksiklikleri olan çocuklar, analog saatlerin zamanlarını yorumlamada sorunlar yaşayabilir, çünkü saat yüzeyinin üst ve alt kısmını farklı bakış açısı gerektirir (Russell ve Ginsburg, 1984; Geary, 1993; Geary ve Hoard, 2005).

Diskalkulili öğrencilerin öğrenme sürecinde öğretmen desteğine diğerlerinden daha fazla ihtiyacı vardır. Yeterli destek alamadıklarında sürekli başarısızlıklarla karşılaşan bireyler sadece bilişsel güçlüklerle değil duygusal alanlarında da yoksunluk yaşarlar (Butterworth ve Yeo, 2004; Bevan ve Butterworth, 2007; Zerafa, 2011). Diskalkulili öğrenciler yaşadıkları zorluklar karşısında mücadelelerinden sonuç alamadıklarında, başarısızlıkları tekrarlandığında kalem açma, tuvalete gitme gibi kaçınma davranışları gösterdikleri ve dersten uzaklaştıkları belirlenmiştir. Hatta bu davranışların, ilerleyen zamanlarda olumsuz tutumlara, matematik kaygısına ve okul fobisine kadar dönüştüğü düşünülmektedir (Krinzinger ve Kaufmann, 2006; Akt: Kaufmann ve Von Aster, 2012).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yeni bir kavram ya da becerinin başarılı bir şekilde öğretilmesinde yeni kavramın iyi analiz edilerek bilgi birimlerinin kolaydan zora doğru düzenlenmesi kadar önemli olan bir diğer husus da seçilen öğretim yöntemidir. Doğrudan Öğretim Modeli, bilişsel becerilerin öğretimine odaklı ve öğretmen merkezli bir yöntemdir. Öğrenci başarısını temel alan bu model genellenebilir. Ayrıca uygulamayı yapan kişiye ya da ortama göre değişiklik göstermeyen bir yapıya sahiptir. Öğretmen öğrencilerin doğru tepki verme ihtimalini en yüksek seviyeye taşıma rolünü üstlenirken sunudaki örneklerin seçimi, sıralanması, hata düzeltme ve zamanlama, ilerlemelerin kaydedilmesi gibi öğrenme sürecini etkileyen unsurların hepsi belirlenmiş ve sistematik olarak tanımlanmıştır. Öğretim sürecinde bu unsurların sabitlenmesi öğrenci çıktılarının öğretmenler tarafından kolaylıkla gözlenmesine olanak tanır (Engelmann, Becker, Carnine, ve Gersten, 1988; Engelmann ve Carnine, 1991; Tuncer & Altunay, 2004; Altunay, 2008; Rymarz, 2013; Kuşdemir, 2014).

Yaptığımız araştırmanın matematik güçlüğü (diskalkuli) olan öğrencilere saat kavramını ve saat okuma becerilerini kazandırmak isteyen öğretmenlere yardımcı olabileceği aynı zamanda öğrencilerin günlük yaşam becerileri, sosyal hayata uyum gibi önemli alanlarda gelişme göstermelerini sağlaması umulmaktadır. Ayrıca bu alandaki sınırlılıkların çalışmamıza getirilecek önerilerle giderileceği düşünülmektedir. Zaman ve saat kavramı kazanımı, günlük yaşantımızı aksatmadan devam ettirebilmemiz için önkoşul becerilerden biri olması nedeniyle diskalkulisi olan ya da normal gelişim gösteren tüm öğrencilerin; zaman kavramı konusunda eksiklerinin belirlenmesi, eksikliklerin nedenlerinin saptanması ve çözüm yollarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, çalışmamızın amacı; diskalkulili ilkökul 3.sınıf öğrencisine doğrudan öğretim yöntemi kullanarak analog saatlerde tam, buçuk, çeyrek, çeyrek geçe, çeyrek kala, dakika geçe, dakika kala şeklinde saat okuma becerilerinde nasıl performans gösterdiğini analiz ederek saat okuma becerilerini incelemektir.

## Yöntem

Araştırmada tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel süreci, tablo analizleri, etkinliklerin hazırlanması, etkinlikler için materyallerin hazırlanması ve başlanma düzeyi oturumları ile öğretim oturumları ve değerlendirmeler planlanmış ve uygulanmıştır.

## Araştırma Modeli

Araştırma, saat kavramı eğitiminin öğrenme güçlüğü tanısı almış diskalkulili öğrencinin zaman ve saat kavramı kazanmasına etkisini öğrenmek için “nitel araştırma” ile “doğrudan öğretim” yöntemi kullanılarak veriler toplanır

Nitel araştırma; planlanan süreçle ilgili kişisel gözleme, öznel verilere, tümel varıma dayanan anlayışla oluşturulan bir çalışmadır. Doğrudan öğretim ile öğretimini yapacağımız içeriğin sıralı şekilde verilmesi, öğrencinin katılımı, öğretmenin düzeltici dönütler vermesi, ip uçları kullanması bu ip uçlarının uygulanması ve sonrasında ip ucunun silikleştirilmesi anlamına gelmektedir.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın konusu olan diskalkulili öğrenci ile tek denekli bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Öğrencinin dikkat eksikliği olduğu için tek denekli olması uygun görülmüştür. Çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılında özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan diskalkuli sorunu yaşayan 3. Sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Özgül öğrenme güçlüğünde cinsiyetler arasında fark gözlemlenmediği için cinsiyet faktörü göz ardı edilmiştir.

## Ortam ve Araç Gereç

Uygulamalar öğrencinin eğitimine devam ettiği okulda destek eğitim odasında var olan masa, sandalye kullanılmıştır. Öğrencinin dikkatini dağıtıcı etkenler ortadan kaldırılmıştır. Etkinlikler için kullanılan materyaller hazır hale getirilmiştir.

## Etkinlikler İçin Materyal Hazırlanması

Soyut bir kavram olan zaman kavramının öğrenilmesi özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için öğrenilmesi zor bir kavrama dönüşmektedir. Bu nedenle hazırlanan etkinlikler somut, görsel materyallerle desteklenmiştir. Hazırlanan materyaller etkinliklerle bütünlük oluşturması, işlenecek konuyu somutlaştırması, kullanışlı ve maliyetinin düşük olması gibi etkenler göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan materyaller analog saat, saat kartları, analog saat maketinden oluşmaktadır.

## Başlama Düzeyi Oturumları

Başlama düzeyi oturumu öğrenci ile birebir gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin verdiği tepkiler not edilmiştir. Değerlendirme sürecinde öğrencinin tepkilerine karşı tepkisiz kalınmış doğru ya da yanlış cevaplar pekiştirilmemiştir.

Öğrencinin öğrenim hedeflerini belirlemek için saat maketi üzerinde her bir kazanım için üç tane soru sorulmuştur. Birinci soruda gösterilen saati okuması, ikinci soruda gösterilen saati rakamlarla yazması, üçüncü soruda rakamlarla verilen saati çizmesi istenmiştir. Bu aşamada ölçüt 10 denemenin sekizine doğru yanıt verir olarak belirlenmiştir. Değerlendirme öğrenci ile üç defa tekrar edilip kararlılık gösterdikten sonra hedef beceriler belirlenmiştir.

## Öğretim Oturumları

Öğretim oturumunda öğrenci ve uygulamacı sınıfta tek başına, sınıf içinde dikkat dağıtıcı uyaranların bulunmamasına dikkat edilerek oluşturulmuştur. Öğrenci ile haftada iki defa bir öğretim oturumu yapılmış ve oturumların her biri yaklaşık 40-45 dakika sürmüştür. Öğrencinin

performans değerlendirmesi her 15 gün sonunda performans ölçüm tablosu oluşturularak gösterilmiştir.

Oturum başında öğrenci ile uygulamadan bağımsız sohbet edilmiş ve saat okuma becerisi ile ilgili çalışmalar yapılacağı öğrenciye anlatılmıştır. Sonra öğrenci ile saat etkinlikleri yapılmıştır. Analog saat, akrep, yelkovan kavramları çalışılmış, materyaller tanıtılmıştır. Etkinliklerde ipucu tekniklerinden model olma, sözel ipucu kullanılmıştır. İpuçları zamanla silikleştirilerek öğrencinin bağımsız olarak beceriyi kazanması hedeflenmiştir. Öğrenciye ön test ve son test etkinliği uygulanmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencinin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak değerlendirme yapılmıştır. Bunu sonucunda alınan veriler tablolastırılmıştır. Ve yorumlanması tablolardaki sonuca göre yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencinin sınıf öğretmeni ve destek eğitimi veren öğretmeni ile görüşmelerde öğrencinin bireysel farklılıklarına dikkat çekilmiş algılamada da farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrenci ön test ve son test sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Ve ön test son test başarıları karşılaştırılmıştır. Ön testte araştırmanın hedef davranışlarına uygun olarak hazırlanan saat testleri uygulamacı tarafından öğrenciye uygulanmıştır öğrencinin dikkatinin dağılmaması için önlemler alınmıştır. Uygulanan test destek eğitim sınıfında sessiz bir ortamda yapılmıştır.

### Denek Öğrenci

İstanbul Güneşli ilçesinde yaşayan öğrenci inşaat işçisi bir baba ve ev hanımı olan annenin 10 yaşında 5. çocuğudur. Güneşli ilçesinde devlet okulunun 3. Sınıfına devam etmektedir 1 yıl önce özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve kaynaştırma öğrencisi olarak okula devam etmektedir. Rehberlik araştırma merkezi tarafından yapılan değerlendirmede özel öğrenme güçlüğü diskalkuli'si olduğu tespit edilmiştir yapılan değerlendirme sonucunda araştırmaya dahil edilmiştir. Öğrenci ön test için sınıfa gelirken oldukça istekli ve heyecanlı olduğu gözlemlenmiştir. Yapılacak çalışma ile ön test hakkında bilgi verildikten sonra saat testine başlanmıştır.

**Tablo 1.** Ön Test Sonuç Tablosu

	Süre	Açıklama
1. Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıkla (dakika-saat, saat-gün, gün, hafta)	40 dk	Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklayamadı
2. Tam saatleri okur ve gösterir.	40 dk	Tam saatleri okuyup gösteremedi.
3. Yarım saatleri okur ve gösterir.	40 dk	Yarım saatleri okuyup gösteremedi.
4. Çeyrek saatleri okur ve gösterir.	40 dk	Çeyrek saatleri okuyup gösteremedi.
5. Geçe_kala olarak saati okur ve gösterir.	40 dk	Geçe kala olarak saat okuyup gösteremedi.

Öğrencinin ön testteki analog saat okuma, gösterme süre ve testle ilgili açıklamalar tablo 1’de gösterilmiştir.

Öğrenciye uygulanan ön testin sonucunda öğrenciye yapılacak çalışma ve materyaller tanıtılmıştır. Sonraki derslerde kullanılacak analog saate ile akrep, yelkovan saat üzerinde gösterilerek öğrencinin saate dokunması ve incelemesi sağlanarak dikkati çekilmiş ve öğrencinin odaklanması amaçlanmıştır. Resimli kartlar aracılığıyla zaman kavramı hakkında sohbet edilmiştir. Burada öğrencinin zamanı ölçmek için kullanılan araçları sıralayabildiği gözlemlenmiştir. Öğrenci ile devam eden çalışmada zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklamada, tam, yarım, çeyrek, geçe, kala ve zorluk yaşadığı gözlemekteyiz. Bir sonraki dersin konusu hakkında öğrenciye bilgilendirme yapılarak ilk ders sonlandırılmıştır.

**Tablo 2** 1. Ders Performans Tablosu

KONU	Başarılı	Başarısız
1)Derse ilgi düzeyi	P	
2)24 saat üzerinden zaman kullanımına örnekler verir.	P	
3)Saat üzerinde ayarlamalar yapar.	P	
4)Dakika-saat, saat-gün, gün-hafta ilişkisini kavrar.		X
5) Akrep ve yelkovanı tam saate göre ayarlanmış analog saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu okur, gösterir.		X
6) Tam saate göre ayarlanmış analog saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu yazar.		X
7) Akrep ve yelkovanı yarım saate göre ayarlanmış saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu okur ve gösterir.		X
8) Akrep ve yelkovanı yarım saate göre ayarlanmış saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu yazar.		X
9)Yarım saate göre ayarlanmış saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu yazar.		X
10) Akrep ve yelkovanı çeyrek saate göre ayarlanan saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu okur ve gösterir.		X
11)Çeyrek saate göre ayarlanmış saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu yazar.		X

12) Akrep ve yelkovanın dakika geçeli saate göre ayarlanmış analog saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu söyler.		X
13) Akrep ve yelkovanı dakika kalalı saate göre ayarlanmış analog saat makete gösterildiğinde saatin kaç olduğunu söyler.		X

1. Ders Performans Tablosu'ndaki P işareti öğrencinin başarılı olduğu, x işareti ise kazanımı gerçekleştiremediğini göstermektedir. Öğrencinin derse ilgili ve mutlu bir şekilde geldiği gözlenmiştir öğrenci ile saat resimli kartlarla çalışma sonucunda zamanla ilgili kavramlarla sorulan sorulara doğru yanıtlar vermiştir. Maket saat üzerinde akrep ve yelkovanı gösterip saat ayarlamalarını yapabildiği gözlenmiştir. Öğrenci ile dakika-saat, saat-gün, gün-hafta çalışmaları yapıldığında doğru yanıtlar veremediği gözlenmiştir. Ayrıca tam saat, yarım, çeyrek, kala ve geçeli saatleri okuyup gösterememiştir. Diğer ders için hazırlıklar ve yapılacaklar hakkında öğrenciye bilgi verilmiştir.

**Tablo 3 2.** Ders Performans Tablosu

KONU	Başarılı	Başarısız
1) Derse ilgi düzeyi	P	
2) 24 saat üzerinden zaman kullanımına örnekler verir.	P	
3) Saat üzerinde ayarlamalar yapar.	P	
4) Dakika-saat, saat-gün, gün-hafta ilişkisini kavrar.	P	
5) Akrep ve yelkovanı tam saate göre ayarlanmış analog saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu okur, gösterir.		X
6) Tam saate göre ayarlanmış analog saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu yazar.		X
7) Akrep ve yelkovanı yarım saate göre ayarlanmış saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu okur ve gösterir.		X
8) Akrep ve yelkovanı yarım saate göre ayarlanmış saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu yazar.		X
9) Yarım saate göre ayarlanmış saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu yazar.		X
10) Akrep ve yelkovanı çeyrek saate göre ayarlanan saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu okur ve gösterir.		X

11)Çeyrek saate göre ayarlanmış saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu yazar.		X
12)Akrep ve yelkovanın dakika geçeli saate göre ayarlanmış analog saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu söyler.		X
13) Akrep ve yelkovanı dakika kalalı saate göre ayarlanmış analog saat makete gösterildiğinde saatin kaç olduğunu söyler.		X

Tabloya göre; öğrenci derse geldiğinde ilgili ve istekli olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenci ile yapılan bir önceki çalışmalar tekrar edildiğinde 24 saat üzerinden zaman kullanımına doğru örnekler verdiği gözlemlenmiştir. Yapılan etkinlik sonucunda saat üzerinde ayarlamalar yapabilmektedir. Maket üzerinde akrep ve yelkovanın farklı sayılar üzerine getirerek ayarlamaları yaptığı görülmüştür. Bu haftaki derste dakika saat gün gün hafta arasındaki ilişkiyi anladığı ve sorulan sorulara doğru yanıt verdiği saptanmıştır. Öğrencinin tam, yarım, çeyrek, kala, geçe gibi saatleri okuyamadığı görülmüştür. Diğer ders için hazırlıklar ve yapılacak etkinlikler hakkında öğrenciye bilgi verilmiştir.

**Tablo 4 3.** Ders Performans Tablosu

KONU	Başarılı	Başarısız
1)Derse ilgi düzeyi	P	
2)24 saat üzerinden zaman kullanımına örnekler verir.	P	
3)Saat üzerinde ayarlamalar yapar.	P	
4)Dakika-saat, saat-gün, gün-hafta ilişkisini kavrar.	P	
5) Akrep ve yelkovanı tam saate göre ayarlanmış analog saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu okur, gösterir.	P	
6) Tam saate göre ayarlanmış analog saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu yazar.	P	
7) Akrep ve yelkovanı yarım saate göre ayarlanmış saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu okur ve gösterir.		X
8) Akrep ve yelkovanı yarım saate göre ayarlanmış saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu yazar.		X
9)Yarım saate göre ayarlanmış saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu yazar.		X

10) Akrep ve yelkovanı çeyrek saate göre ayarlanan saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu okur ve gösterir.		X
11)Çeyrek saate göre ayarlanmış saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu yazar.		X
12)Akrep ve yelkovanın dakika geçeli saate göre ayarlanmış analog saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu söyler.		X
13) Akrep ve yelkovanı dakika kalalı saate göre ayarlanmış analog saat makete gösterildiğinde saatin kaç olduğunu söyler.		X

Tabloya göre; öğrenci derse ilgili ve mutlu bir şekilde katılmıştır. Resimli kartlarla yapılan etkinlik ile öğrenci kartlar üzerindeki resimlere bakarak içinde zaman kavramının bulunduğu hikayeler oluşturmuş ve zaman kullanımını ile ilgili sorulan sorulara doğru yanıtlar vermiştir. Saat maketi üzerinde çalışıldığında saatin üzerinden ayarlamaları doğru bir şekilde yapmıştır. Dakika- saat, saat- gün, gün- hafta arasındaki ilişkiye kendi yaşantısından örnekler vererek kavradığını göstermiştir.Saatlerle ilgili yapılan çalışmada zemin üzerine saatleri gösteren fon kağıtları yapıştırılarak yapılan etkinliklerde söylenen tam saatleri gösteren kâğıdın üzerine doğru şekilde zıplamıştır. Eğlenceli çalışma sonunda yapılan değerlendirmeye tam saatleri öğrendiği gözlemlenmiştir. Ancak yarım, çeyrek, kala, geçeli gibi saatleri okuyup gösterememiştir. Diğer ders için yapılacak etkinlikler belirlenmiş öğrenci bilgilendirilmiştir.

**Tablo 5 4.** Ders Performans Tablosu

KONU	Başarılı	Başarısız
1)Derse ilgi düzeyi	P	
2)24 saat üzerinden zaman kullanımına örnekler verir.	P	
3)Saat üzerinde ayarlamalar yapar.	P	
4)Dakika-saat,saat-gün, gün-hafta ilişkisini kavrar.	P	
5) Akrep ve yelkovanı tam saate göre ayarlanmış analog saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu okur, gösterir.	P	
6) Tam saate göre ayarlanmış analog saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu yazar.	P	
7) Akrep ve yelkovanı yarım saate göre ayarlanmış saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu okur ve gösterir.	P	

8) Akrep ve yelkovanı yarım saate göre ayarlanmış saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu yazar.	P	
9) Yarım saate göre ayarlanmış saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu yazar.	P	
10) Akrep ve yelkovanı çeyrek saate göre ayarlanan saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu okur ve gösterir.		X
11) Çeyrek saate göre ayarlanmış saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu yazar.		X
12) Akrep ve yelkovanın dakika geçeli saate göre ayarlanmış analog saat maketi gösterildiğinde saatin kaç olduğunu söyler.		X
13) Akrep ve yelkovanı dakika kalalı saate göre ayarlanmış analog saat makete gösterildiğinde saatin kaç olduğunu söyler.		X

Tabloya göre; öğrencinin derse severek ve ilgili bir şekilde katıldığı gözlemlendi. Öğrenciyle yapılan etkinlikte bir önceki çalışmaların tekrarı yapıldı. Bu tekrar sonucunda 24 saat üzerinden zaman kullanımına doğru örnekler verdiği gözlemlenmiştir. Öğrenci analog saat üzerinden ayarlamaları doğru şekilde yapmıştır. Öğrenci sorulan sorulara dakika- saat, saat- gün, gün- hafta arasındaki ilişkiyi doğru şekilde ifade etmiştir. Tam saatlerle ilgili değerlendirmede tam saatleri doğru şekilde gösterip okumuş ve yazmıştır. Yapılan etkinlik çalışmasında öğrenciye verilen materyallerle kendi saatini yapma etkinliği uygulanmıştır. Karton yemek tabağı üzerine önce sayılar keçeli kalem ile çizilmiş sonra sayılar arasına dakika çizgileri konmuş ve karton kağıtla akrep ve yelkovan yerleştirilmiştir. Raptiye ile tutturulan akrep ve yelkovan hareketli hale getirilmiştir. Öğrencinin etkinliği severek yaptığı görülmüştür. Öğrencinin etkin katılımı sonucu yaptığı materyal üzerinden de çalışılan yarım saat kavramını çok çabuk kavramış olduğu gözlemlenmiştir. Yarım saatle ilgili soruları doğru cevaplandırmış ve gösterip okuyabilmiştir. Öğrencinin çeyrek, kala, geçeli gibi saatleri okuyup göstermediği gözlemlenmiştir.

**Tablo 6** Son Test Sonuç Tablosu

	Süre	Açıklama
1. Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklar (dakika-saat, saat-gün, gün, hafta)	40 dk	Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklayabildi.
2. Tam saatleri okur ve gösterir.	40 dk	Tam saatleri okuyup gösterdi.
3. Yarım saatleri okur ve gösterir.	40 dk	Yarım saatleri okuyup gösterdi.
4. Çeyrek saatleri okur ve gösterir.	40 dk	Çeyrek saatleri okuyup gösteremedi.
5. Geçe_kala olarak saati okur ve gösterir.	40 dk	Geçe kala olarak saat okuyup gösteremedi.

Öğrencinin son testteki analog sadece okuma gösterme süre ve testlerle ilgili açıklamalar tablo altında gösterilmiştir. Öğrenciye uygulanan son testin sonucunda öğrencinin zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklaya bildiği, tam ve yarım saatleri okuyup gösterebildiği ancak çeyrek, geç, kala gibi saati okuyup gösteremediği sonucu ile karşılaşmıştır.

## Tartışma

Bu çalışma ile diskalkuli ile ilgili uluslararası literatür çalışmalarının sınırlı ve yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır (Landerl, 2009). Bu sonucun nedenleri arasında ilk sıraya diskalkuli kavramının diğer öğrenme güçlükleri arasında daha yeni ve az bilinir olması konulabilir (Geary, 1993; Özkardeş, 2013). Başka bir sebep ise araştırmacıların ve eğitimcilerin diskalkuliye diğer öğrenme güçlüklerine kıyasla geç fark etmeleridir (Butterworth, 2005). Ayrıca literatürde yeterli bir yeri olmaması, birçok disiplin alanına dahil olup sınırlı bir çerçeve oluşturulamaması diskalkuli çalışmalarını kısıtlayan diğer nedenler arasında sıralanabilir (Korkmazlar, 1993; Demir, 2005; Kaufmann, 2008; Özkardeş, 2012; Woods, 2020).

Diskalkuli alanında yapılan çalışmaların 2020 yılında hız kazandığı ve artarak devam ettiği literatür çalışmalarında fark edilmiştir. Bu çalışmaların yaklaşık %30'luk kısmını matematik ile ilgili alanlar yapmıştır. Bu alanı sırasıyla nöropsikolojik ve nörobilim dalları izlemektedir. Çalışmalar ise makale ve lisansüstü tezler olarak karşımıza çıkar. Türkiye'de bu alanda araştırmacı, uzman ve akademisyen sayısının azlığı ya da diskalkuli çalışma alanına yönlendirmelerin olmaması nedeniyle az sayıda makale ve lisansüstü tezin hazırlanmış olduğu görülmektedir. Ayrıca ülkemizde ve uluslararası yapılan çalışmalarda karşımıza daha çok derleme yöntemi çıkmaktadır. Bu yöntem de diskalkuli ile ilgili bilgiler vermektense öteye geçmemektedir. Erken teşhisin önemi diskalkuli tanısında da kritik bir yere sahiptir. Bu riski taşıyan öğrenciler ne kadar erken belirlenirse akranlarına yetişmeleri ve öğrenme fırsatlarına erişimleri o kadar kolay olacaktır. Erken teşhis sayesinde matematiğe karşı motivasyonları, ilgi ve tutumları da olumlu yönde artacaktır (Cangöz, 2013). Ancak ülkemizde okul öncesi dönemde öğrenciler üzerinde çalışmalar ve öğretmenlerin bu alandaki bilgi birikimleri oldukça yetersiz kalmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde de öğretmenlerin diskalkulili öğrencilere yönelik uygulamalarda kendilerini eksik ve yetersiz gördükleri ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin diskalkulili bireylerden öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler olarak bahsetmeleri de bunun en önemli göstergelerindedir. Öğretmen ve öğrencilerin uzman kişilerden yardım alarak bilinçlenmeleri, böylece aileler arasında kronikleşen kayıtsızlık gibi sorunların da önüne geçilmesi hedeflenmelidir.

Diskalkulik öğrenciler sadece matematik alanında zorluk yaşamazlar. Zaman kavramını anlama, anlamlandırma ve anlatma konusunda da güçlüklerle karşılaşır. Neredeyse her sınıf düzeyinde saat okumada sorunlar göze çarpar ve bu durum diskalkuli tanısı almış bireylerle doğrudan orantılı bir seyir izler (Andersson, 2008). Diskalkulili öğrencilerin saat okuma güçlükleri üçüncü sınıfta daha belirgin hale gelmektedir. Nedeni ise bu düzeyde 4 geç, 3 kala vb. gibi saatlerle ilgili karmaşık kavramlar öğretildiği için bu hassasiyetlerin ortaya çıkması doğaldır. Altıncı sınıf gibi bu zorluklar giderek azalmaya başlar.

İlkokul 3. Sınıf öğrencisine saat okuma becerilerinin öğretilmesiyle ilgili olan bu çalışma, saat okumanın çocuklar ve bu beceriyi kazandırmaya çalışan öğretmenler üzerinde karmaşık bilişsel bir sürece dönüştüğünü gösterir. Erken dönemlerde saat okuma ile ilgili zorluklar diskalkuli tanısı için bir öngörü oluşturabilir. Bu nedenle öğretmenlerin altı ve yedi yaşındaki çocukların saat okuma zorluklarına dikkat etmeleri gerekmektedir. Ayrıca, ilkokul öğretmenlerinin, saat

okumada zorluk yaşayan öğrencilerine doğru analizler yapıp ve bu hataların hangi nedenlerden olduğunu saptamaları gerekmektedir.

## Sonuç

Saat kavramı çok geniş bir kavram olup, içinde birçok alt kavramı barındırır. Öncelikle zaman soyut bir kavramdır ve somutlaştırma olmadan öğrenmenin gerçekleşmesi oldukça zor olmaktadır. Daha anlaşılır ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için somutlaştırma yapılmalıdır. Zamanı ölçen saatlerin çeşitliliği ve zamanı anlatmak için kullandığımız kavram ve ifadelerin çok oldu. Olması konuyu daha da karışık bir hale getirmektedir. Özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için bu sürecin daha da karmaşık bir hal aldığı ortaya çıkmıştır. Bu karmaşıklık geçce kala saatteki sayıların yanlış söylenmesi, bilgi eksikliği ve benzeri sebeplerle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin analog saatleri anlamamasına sebep olmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencinin üçüncü sınıfa gitmesine rağmen yaşitlarından geri olması analog saati öğrenmesinde de olumsuz sonuçlara yol açmıştır. Analog saatleri öğrenememe sebepleri arasında hafızada tutamama ve geri getirememe eksiklikleri olduğu da açıkça görülmektedir. Öğrenci ile yapılan çalışmalar sonucunda öğrencinin zaman kavramı hakkındaki eksikliklerinin giderildiği. Tam ve buçuk saatleri okuyup gösterebildiği gözlenmiştir. Somutlaştırma işlemi etkinlikler ve materyallerle desteklendiği zaman öğrencinin 15 gün arayla yapılan performans değerlendirmeleri sonucunda tam ve buçuk saatlerin öğreniminde 10 denemenin sekizinde doğru yanıt verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak geçce kala dakika hesaplamalarını yapamadığı okuyup gösteremediği yalnızca 10 denemenin ikisine doğru yanıtlar verdiği saptanmıştır. Öğrencinin analog saat mantığını oturtamadığı örneğin öğleden önce ve öğleden sonra saat söylerken, öğleden önce saat 10 iken öğleden sonra 22 demesi gerektiğini algılamada ve yeniden bilgiyi kullanmada zorluk yaşadığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin saat öğrenimde karmaşıklaşan konularda başarı gösteremediği hafıza ve geri alma stratejilerinin doğru kullanılamaması öğrencinin bu nedenle de zorlandığı görülmüştür.

## Öneri

Disleksi olan öğrenciyle saat okuma becerisi öğretimine yönelik yapılan araştırmaların oldukça kısıtlı olması nedeniyle öğretim için gereken süre hakkındabelirleme, öğrencinin eğitim merkezlerinden alınan bilgiler ışığında planlanmıştır. Çalışma için alınan izin süresinin sekiz hafta ile sınırlı olması nedeniyle bu kazanımlar için ayrılan oturum sayısı arttırılamamıştır. İleride yapılacak uygulamalarda bu kazanımlara daha fazla süre ayrılması ile ölçütünkarşılanması için gerekli süre hakkında daha fazla bilgi sağlanması önerilebilir. İlkokullarda verilen saat okuma becerisi eğitiminin bu çocuklar için yeterli olmadığı düşünülmektedir. MEB tarafından hazırlanan ve Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde uygulanmakta olan Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı içerisinde saat okuma becerisinin bir kazanım olarak yer almadığı görülmüştür. Bu nedenle, saat okuma becerisi bir kazanım olarak Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programına alınarak özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bu beceriyi kazanmalarının desteklenmesi önerilebilir. İleride yapılacak olan uygulamalar ve araştırmalar daha büyük örneklem grupları ile tekrarlanabilir. Etkinlik temelli öğretim tekniği ile doğrudan öğretim tekniği gibi tekniklerle karşılaştırılabilir. Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı olan öğrencilerin güçlük yaşadıkları ritmik saymalar, mevsimler, aylar, haftaların günleri gibi konularda deneysel araştırmalar yapılarak etkinlik temelli öğretim tekniği ve farklı tekniklerin etkili olup olmadığı ortaya çıkarılmalıdır. Anne ve babanın da bu araştırmada öğrenciye bu eğitim için destek olması istenilebilir. Disleksisi olan öğrencinin saat okuma becerisininidevam ettiği okulda öğrenememesine rağmen destek eğitim sürecinde de bu

becerinin ele alınmıyor olması bir eksiklik olarak düşünülebilir. Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış öğrencilerin akademik ve sosyal hayatlarını en üst düzeyde devam ettirebilmeleri için gerek aile ve gerekse okul yönteminin sıkı bir iş birliği içinde olmaları önem arz etmektedir. Öğretmenlerin, öğrencisinin gelişimi ve okul dışında ne tür etkinlikler ve önlemler alması gerektiğini aileye düzgün bir şekilde açıklaması önem arz etmektedir.

### Kaynakça

ATMACA, F., & GİRLİ, A. (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Uygulanan Etkinlik Temelli Analog Saat Okuma Becerisi Öğretiminin Etkililiği. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7(14), 1-23. <https://doi.org/10.29129/inujgse.673991>

Aksoy, Ş. G. (2019). Yaşam boyu özgül öğrenme güçlüğü. İKSSTD, 11(Ek sayı), 34-39. doi: 10.5222/iksstd.2019.88609

Burny, E., Valcke, M., & Desoete, A. (2012). Clock Reading: An Underestimated Topic in Children With Mathematics Difficulties. Journal of Learning Disabilities, 45(4), 351-360. <https://doi.org/10.1177/0022219411407773>

İlker, Ö., & Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18(3), 443-469. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.318602

Koç. B. ve Korkmaz, İ. (2019). Okuma yazma bilmeyen diskalkulik bir öğrenciye toplama ve çıkarma öğretimine yönelik bir eylem araştırması. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 7(2), 710-737. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.11m

Öztürk, M., Durmaz, B. & Can, D. (2019). Sayı konuşmalarının diskalkulik ortaokul öğrencilerinin sayı duyularına etkisi. Kastamonu Education Journal, 27(6), 2467-2480. doi:10.24106/kefdergi.3337

Tufan, S., Tiryaki, D., & Altunay-Arslantekin, B. (2020). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere tam saatleri ayırt etme becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim modelinin etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21(4), 757-787. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.595152

Yıldız. S. A. (2004). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Psikososyal Özellikleri, Sorunları ve Eğitimi. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 169-180. <https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/107/169.pdf>

**Makale Geliş Tarihi**

30.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**BESLENME VE DİYETETİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN YAPAY ZEKA  
TEKNOLOJİSİNE YÖNELİK KAYGI SEVİYESİNİN İNCELENMESİ**INVESTIGATION OF THE ANXIETY LEVEL OF NUTRITION AND DIETETICS  
DEPARTMENT STUDENTS TOWARDS ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGY**Pınar GÖKENSEL OKTA <sup>1</sup>, Nezire İNCE <sup>2</sup>**<sup>1</sup>Yrd. Doç. Dr., Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi, Beslenme ve Diyetetik  
Bölümü, [0000-0002-2218-1848](tel:0000-0002-2218-1848)<sup>2</sup>Yrd. Doç. Dr., Doğu Akdeniz Üniversitesi, Beslenme ve Diyetetik Bölümü, [0000-0002-9867-6900](tel:0000-0002-9867-6900)**Özet**

**Amaç:** Son dönemlerde Yapay Zeka teknolojisine gösterilen ilgi giderek artmakta ve sağlık sektöründe de yerini almaktadır.

**Gereç ve Yöntem:** Bu araştırmaya Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi 'nde Beslenme ve Diyetetik Bölümü okuyan 75 öğrenci katılmıştır. Katılımcılara genel bilgileri ve Yapay Zeka Kaygı Ölçeği 'nin Türkçe validasyonu anket formu kullanılmıştır. Sosyo-demografik özellikler frekans analizi, Yapay Zeka Kaygı ölçeği puanlarında tanımlayıcı istatistikler, normal dağılıma uymadığı için non-parametrik test, yaşları ile Yapay Zeka Kaygı ölçeği puanlarının arasındaki korelasyonlarda Spearman test, sınıflarına göre Yapay Zeka Kaygı ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

**Bulgular:** Yapay Zeka Kaygı ölçeği genelinden 46,37±12,48 puan aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların yaşları arttıkça, Yapay Zeka Kaygı ölçeği toplamından ve ölçekte yer alan iş değiştirme alt boyutundan aldıkları puanlar azalmaktadır ( $p<0,05$ ). Sınıflarına göre Yapay Zeka Kaygı ölçeği genelinden ve ölçeğin öğrenme, iş değiştirme, sosyoteknik körlük, Yapay Zeka yapılandırması alt boyutlarından aldıkları puanların arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ).

**Sonuç:** Yapay zekanın Beslenme ve Diyetetik alanında kullanımını meslek açısından her ne kadar avantaj sağlasa da bir takım kaygı ve korkuları da beraberinde getirmektedir. Bu araştırma, Beslenme ve Diyetetik alanında okuyan öğrencilerin Yapay Zeka ile ilgili kaygı durumlarını belirlemek için yapılan ilk çalışmadır.

**Anahtar kelimeler:** Yapay zeka, kaygı, yzk ölçeği, beslenme ve diyetetik

**Abstract**

**Aim:** Recently, interest in Artificial Intelligence technology has been increasing and is also taking its place in the healthcare sector.

**Material and Method:** 75 students studying at the Department of Nutrition and Dietetics at Cyprus Health and Social Sciences University. participated in this study. A questionnaire form was used to provide general information to the participants and to provide Turkish validation of the Artificial Intelligence Anxiety Scale. Frequency analysis was used for socio-demographic

characteristics, descriptive statistics for AIA scale scores, non-parametric test was used because they did not conform to normal distribution, Spearman test was used for correlations between ages and Artificial Intelligence Anxiety scale scores, and Kruskal-Wallis H test was used to compare Artificial Intelligence Anxiety scale scores according to their classes.

Results: It was determined that they received  $46.37 \pm 12.48$  points from the overall Artificial Intelligence Anxiety scale. As the age of the participants increases, the scores they received from the total Artificial Intelligence Anxiety scale and the job change sub-dimension in the scale decrease ( $p < 0.05$ ). It was determined that there was no statistically significant difference between the scores they received from the overall Artificial Intelligence Anxiety scale and the learning, job change, sociotechnical blindness, and Artificial Intelligence configuration sub-dimensions of the scale according to their classes ( $p < 0.05$ ).

Conclusion: Although the use of artificial intelligence in the field of Nutrition and Dietetics provides advantages for the profession, it also brings with it some concerns and fears. This research is the first study to determine the anxiety levels of students studying Nutrition and Dietetics regarding Artificial Intelligence.

**Keywords:** Artificial intelligence, anxiety, aia scale, nutrition and dietetics

## 1. GİRİŞ

Yapay Zeka (YZ) insanın doğal zekasının makineler tarafından taklit edilerek insanlar tarafından yapılan çoğu işin makineler tarafından yapılmasıdır. Kısaca bilgisayarların insanlar gibi düşünmesini sağlayarak kompleks problemlerin çözümü desteklenmektedir (Demir-Kaymak, Turan, Unlu-Bidik, & Unkazan, 2024; Bozkurt ve Hoşgör 2023). İnsan gücüne göre daha verimli, hızlı ve ekonomik olabilmesi özellikle son zamanlarda YZ'ya olan ilgiyi daha da artırmaktadır. Günlük hayatımızda hemen hemen her alanda karşımıza çıkan YZ sağlık sektörünün de önemli bir parçası haline gelmiştir (Demir-Kaymak et al., 2024; Bozkurt ve Hoşgör 2023). Son zamanlarda yaşlı nüfusun, kronik hastalıkların dolayısıyla sağlık giderlerinin giderek artması, diğer taraftan sağlık sektörüne oluşan taleple başa çıkmada zorlanmalar, hizmete erişebilmede oluşan sıkıntılar özellikle sağlık alanında YZ uygulamalarını da kaçınılmaz hale getirmektedir (Bozkurt ve Hoşgör 2023; Al Kuwaiti et al., 2023). Bununla birlikte yapay zeka; klinik karar verme, görüntüye dayalı teşhis koyma, hastalığa bağlı komplikasyonları öngörme, cihazlara bağlı giyilebilir sensörler sayesinde biyolojik veriler elde etme, klinik izlem gibi önemli konularda daha sık kullanılmaya başlandı (Atwal, 2024).

Yapay zekanın bu gibi yeteneklerinin yanı sıra, modellerin beslenme ve diyetetik alanlarına da yardımcı olduğu bilinmektedir (Atwal, 2024). Giyilebilir sensörler ve YZ teknikleri kullanılarak bireylerin almış oldukları enerji, makro ve mikro besin öğeleri alımları izlenebilmekte, ulusal rehberlerle uyumlu beslenme önerileri ve programları sunabilmektedir (Atwal, 2024). Günümüzde sensörlerin daha çok yaygınlaşması ile bireysel farklılıkları daha çok göz önünde tutarak daha kişiselleştirilmiş beslenme programları ve menüler de sunabilmektedir (Atwal, 2024).

Yapay zeka; sağlığın korunması, hastalıkların tedavisi konusunda sağlık profesyonellerini özellikle diyetisyenleri güncel literatürün taranması, analiz edilmesi, yorumlanması kaynakların sağlanması konusunda destekleyebilmektedir (Güner & Ülker, 2024). Diğer yandan ise pratik uygulamalar ve yeni araştırmalar yapmak konusunda yetersiz kalabilmekte ayrıca zaman zaman taraflı ve hatalı bilgiler de verebilmektedir (Güner & Ülker, 2024). Yapay zekanın Beslenme ve Diyetetik alanında kullanımı meslek açısından her ne kadar avantaj sağlasa da bir takım kaygı ve korkuları da beraberinde getirmektedir. Literatürde Beslenme ve Diyetetik öğrencilerinin YZ kaygı durumları ile ilgili çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma,

Beslenme ve Diyetetik alanında okuyan öğrencilerin YZ ile ilgili kaygı durumlarını belirlemek için yapılan ilk çalışmadır.

## 2. YÖNTEM

### Araştırmanın Türü

Bu araştırma tanımlayıcı türde bir çalışmadır.

### Araştırma Evreni ve Örneklemi

Bu çalışma Mayıs 2024 - Ağustos 2024 tarihleri arasında Kıbrıs Sağlık ve Toplum bilimleri Üniversitesi (KSTU)'nde Beslenme ve Diyetetik Bölümü okuyan 75 kişi üzerinde yürütülmüştür.

### Araştırmanın Etik Yönü

Üniversite Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunun X/2024/338 sayısı ile çalışmaya onay verilmiştir. Çalışmada yer alan tüm katılımcılara araştırma hakkında bilgiyi içeren onam formu okutulmuş ve imza yoluyla izinleri alınmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Üniversiteye bağlı bulunan Beslenme ve Diyetetik Bölümü öğrencilerine kampüs içerisinde anket formu yüz yüze görüşme metodu ile araştırmacı tarafından toplanmıştır. Katılımcılara Yapay Zeka Kaygı (YZK) Ölçeği 'nin Türkçe validasyonu anket formuyla uygulanmıştır.

### Yapay Zeka Kaygı (YZK) Ölçeği

Wang ve Wang tarafından orjinal adı Artificial Intelligence Anxiety Scale olan ölçek 2019 yılında geliştirilmiştir (Wang & Wang, 2019) ve 2021 yılında Akkaya ve arkadaşları tarafından Türkçe validasyonu yapılarak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu bulunmuştur (Akkaya, Özkan, & Özkan, 2021). Uygulanan anket formu toplam 16 soru ve 4 maddeden oluşup 5 'li likert formundadır. Ayrılan maddeler Öğrenme (1.-5. soru) , İş Değiştirme (6.-9. soru) , Sosyoteknolojik Körlük (10.-13. soru) ve YZ Yapılandırması (14.-16. soru) şeklinde ayrılmıştır (Akkaya, Özkan, & Özkan, 2021).

### Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırma verilerinin çözümlemesi Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 27.0 yazılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımı için frekans analizi uygulanmış, Yapay Zeka Kaygı Ölçeği puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Katılımcıların Yapay Zeka Kaygı Ölçeği puanlarının normal dağılıma uyup uymadığı Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık-basıklık değerleriyle incelenmiş ve normal dağılıma uymadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışmada non-parametrik test istatistikleri kullanılmıştır. Katılımcıların yaşları ile Yapay Zeka Kaygı Ölçeği puanlarının arasındaki korelasyonlar Spearman testiyle incelenmiş, sınıflarına göre Yapay Zeka Kaygı Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır (Eymen, 2007).

## 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Yapay Zekanın birçok alanda özellikle de sağlık sektöründe kullanılması çok yeni olmakla birlikte giderek yaygınlaşan bir durumdur. Yapay zeka, sağlıkla ilgili tanı ve tedavi süreçlerini hızlandırmakta ve olabilecek insan hatalarını en aza indirebilmektedir. Yapay zekanın bu gibi

avantajlarının yanında güvenli olmayan bilgiler, sistemler, yanlış teşhisler, olası teknolojik saldırılar, erişim problemleri gibi sorunlar karşılaşılabilecek dezavantajlardandır. Önemli dezavantajlar arasında sağlık sektöründe çalışan insan gücünün istihdamını tehdit etmesi gelebilmektedir (Tarcan, Balçık, ve Sebik, 2024). Bu çalışma Beslenme ve Diyetetik alanında okuyan öğrencilerin YZ kaygı durumunu saptayan ilk çalışma özelliğindedir.

Yapılan çalışma sonucuna göre bireylerin yaş ortalaması  $22,17 \pm 3,41$  yıldır. Öğrencilerin %37.3'ünün 19-20 yaş, %28.0'inin 21-22 yaş ve %34.7'sinin 23 yaş ve üstünde olduğu bulunmuştur (Tablo:1)

Tablo 2.'de katılımcıların YZK Ölçeğinde yer alan öğrenmeden ortalama  $10,01 \pm 4,44$  puan, iş değiştirmeden  $13,45 \pm 4,23$  puan, sosyoteknik körlükten  $14,07 \pm 3,96$  puan ve YZ yapılandırılmasında  $8,84 \pm 3,76$  puan, YZ Kaygı Ölçeği genelinden ise  $46,37 \pm 12,48$  puan aldıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlara YZ tekniğini veya ürünlerini kullanmayı anlamak ve öğrenmek öğrencileri çok kaygılandırmıyor. Alt gruplar arasında öğrencileri esas kaygılandıran durum yapay zeka kullanımı ile işsizliğin artabileceği ve yapay zekanın kötüye kullanılabilmesi veya kontrol altına alınamayacağıdır. Ölçekten en düşük 21, en yüksek 147 puan alınabileceği belirtilmektedir. Puanlar arttıkça yapay zeka kaygı düzeyi de artmaktadır. Katılımcılar, YZK Ölçeği genelinden ortalama  $46,37 \pm 12,48$  puan aldığından kaygı seviyelerinin ortalamasının altında olduğu görülmüştür. Ebelik öğrencileri (Aktaş & Dagli, 2023) ve sağlık çalışanları (Filiz, Güzel, & Şengül, 2022) ile yapılan çalışmalarda kaygı düzeyinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde hemşire (Çobanoğlu ve Oğuzhan, 2023) ve hemşirelik öğrencilerinde (Ongün, Gül, Muslu, Meşe ve Ergün 2024) yapılan çalışmalarda sırasıyla puan ortalamaları  $43,36 \pm 11,13$  ve  $46,25 \pm 9,66$  bulunmuştur. Ek olarak farklı fakültelerde okuyan öğrencilerin yer aldığı başka bir çalışmada orta düzeyde YZ kaygıları oldukları tespit edilmiştir (Takıl, Erden ve Sarı, 2022).

Tablo 3'de katılımcıların yaşları ile YZK ölçeği toplamından ve ölçekte yer alan iş değiştirme alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak negatif yönlü ve anlamlı korelasyonların olduğu saptanmıştır ( $p < 0,05$ ). Katılımcıların yaşları arttıkça, YZK ölçeği toplamından ve ölçekte yer alan iş değiştirme alt boyutundan aldıkları puanlar azalmaktadır. Çalışma sonuçları; ebelik öğrencileri (Aktaş & Dagli, 2023) ve yenidoğan hemşireleri (Ünal & Avcı, 2024) ile yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da yaş arttıkça kaygı durumu azalmaktadır (Aktaş & Dagli, 2023; Ünal & Avcı, 2024).

Araştırmadaki katılımcıların sınıflarına göre YZK ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına dair Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4'de gösterilmiştir. Katılımcıların sınıflarına göre YZK ölçeği genelinden ve ölçeğin öğrenme, iş değiştirme, sosyoteknik körlük, YZ yapılandırması alt boyutlarından aldıkları puanların arasında istatistiksel olarak fark tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Öğretmen adayları ile yapılan çalışma sonuçlarına göre de YZK ölçeği puanları ile öğrencilerin kaçınıcı sınıf oldukları ilişkili bulunmazken yaş ile iş değiştirme alt boyutu ve toplam kaygının azaldığı bulunmuştur (Hopcan, Türkmen, & Polat, 2024).

**Tablo 1.**

*Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımı*

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Yaş (x±s)	22,17±3,41	
Yaş grubu		
19-20 yaş	28	37,3

21-22 yaş	21	28,0
23 yaş ve üstü	26	34,7
<b>Sınıf</b>		
1. sınıf	26	34,7
2. sınıf	31	41,3
3. sınıf	13	17,3
4. sınıf	5	6,7
Toplam	75	100

**Tablo 2.***Katılımcıların Yapay Zeka Kaygı Ölçeği puanları*

	N	$\bar{x}$	s	Min	Max
Öğrenme	75	10,01	4,44	5	25
İş değiştirme	75	13,45	4,23	4	20
Sosyoteknik körlük	75	14,07	3,96	4	20
YZ yapılandırması	75	8,84	3,76	3	15
<b>Yapay Zeka Kaygı Ölçeği</b>	75	46,37	12,48	16	80

649

**Tablo 3.***Katılımcıların yaşları ile Yapay Zeka Kaygı Ölçeği puanları arasındaki korelasyonlar*

		Yaş
Öğrenme	r	-0,146
	p	0,211
	N	75
İş değiştirme	r	-0,365
	p	0,001*
	N	75
Sosyoteknik Körlük	r	-0,207
	p	0,074
	N	75

YZ	r	-0,097
Yapılandırması	p	0,409
	N	75
<b>Yapay Zeka</b>	r	-0,252
<b>Kaygı Ölçeği</b>	p	0,029*
	N	75

**Tablo 4.***Katılımcıların sınıflarına göre Yapay Zeka Kaygı Ölçeği puanlarının karşılaştırılması*

	Sınıf	n	$\bar{x}$	s	M	SO	X <sup>2</sup>	p
Öğrenme	1. sınıf	26	9,85	3,65	10,00	38,98	4,106	0,250
	2. sınıf	31	10,94	4,97	10,00	41,90		
	3. sınıf	13	8,15	4,02	5,00	27,77		
	4. sınıf	5	10,00	5,52	10,00	35,30		
İş değiştirme	1. sınıf	26	14,62	2,82	15,00	42,71	4,569	0,206
	2. sınıf	31	13,61	4,52	14,00	39,34		
	3. sınıf	13	11,15	5,38	13,00	28,23		
	4. sınıf	5	12,40	3,78	12,00	30,60		
Sosyoteknik körlük	1. sınıf	26	15,08	3,12	16,00	42,62	6,156	0,104
	2. sınıf	31	14,45	4,06	15,00	40,47		
	3. sınıf	13	11,92	4,54	13,00	27,62		
	4. sınıf	5	12,00	3,94	11,00	25,70		
YZ yapılandırması	1. sınıf	26	9,23	3,65	9,50	39,75	1,245	0,742
	2. sınıf	31	9,03	3,83	9,00	39,35		
	3. sınıf	13	8,08	3,90	8,00	33,73		
	4. sınıf	5	7,60	4,16	8,00	31,60		
<b>Yapay Kaygı Ölçeği</b>	1. sınıf	26	48,77	8,54	47,50	41,67	4,679	0,197
	2. sınıf	31	48,03	12,89	49,00	40,48		
	3. sınıf	13	39,31	15,65	41,00	27,69		
	4. sınıf	5	42,00	14,21	41,00	30,30		

#### 4. SONUÇ

Yeni teknolojiler ve yapay zeka günümüzün doğal ve kaçınılmaz bir gerçeğidir. Sağlık alanlarında özellikle Beslenme ve Diyet alanında yapay zeka kullanımı da giderek yaygınlaşacaktır. Bu konu hakkında okullarda yeterli bilginin verilmesi gerekirse ders müfredatlarına eklenmesi öğrencileri hem yapay zeka uygulamalarına hazırlanması hem de kullanım konusundaki kaygıların azaltılması açısından çok önemlidir. İnsan ve teknoloji uyumlu çalıştığı zaman başarılar artarak devam edecektir.

#### 5. KAYNAKLAR

Akkaya, B., Özkan, A., & Özkan, H. (2021). Yapay zekâ kaygı (YZK) ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Alanya Akademik Bakış*, 5(2), 1125-1146.

Al Kuwaiti A, Nazer K, Al-Reedy A, Al-Shehri S, Al-Muhanna A, Subbarayalu AV, Al Muhanna D, Al-Muhanna FA. (2023). A review of the role of artificial intelligence in healthcare. *Journal of Personalized Medicine*, 13(6):951. <https://doi.org/10.3390/jpm13060951>

Atwal K. (2024). Artificial intelligence in clinical nutrition and dietetics: a brief overview of current evidence. *Nutrition in Clinical Practice*, 39, 736-742. doi:10.1002/ncp.11150

Bozkurt, Ş. A., & Hoşgör, H. (2023). Sağlıkta yapay zekâ ve robotlar hakkında kimler ne düşünüyor? kuşaklar üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 12(1), 13-25.

Çobanoğlu, A., & Oğuzhan, H. (2023). Artificial intelligence anxiety of nurses and related factors. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(4), 1846-1854.

Demir-Kaymak, Z., Turan, Z., Unlu-Bidik, N., & Unkazan, S. (2024). Effects of midwifery and nursing students' readiness about medical artificial intelligence on artificial intelligence anxiety. *Nurse Education in Practice*, 103994.

Eymen, U. E. (2007). SPSS 15.0 veri analiz yöntemleri. İstatistik Merkezi Yayın, 1, 167.

Filiz, E., Güzel, Ş., & Şengül, A. (2022). Sağlık profesyonellerinin yapay zeka kaygı durumlarının incelenmesi. *Journal of Academic Value Studies*, 8(1), 47-55. <http://dx.doi.org/10.29228/jav.s.57808>

Güner, E., & Ülker, M. T. (2024). Can artificial intelligence replace dietitians? A conversation with ChatGPT. *Toros University Journal of Food Nutrition and Gastronomy*, 3(1), 49-56.

Hopcan, S., Türkmen, G., & Polat, E. (2024). Exploring the artificial intelligence anxiety and machine learning attitudes of teacher candidates. *Education and Information Technologies*, 29(6), 7281-7301.

Ongün, P., Gül, B., Muslu, İ. E., Meşe, M. M., & Ergün, S. (2024). Determination of artificial intelligence anxiety status of nursing students: cross-sectional-descriptive study. *Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 304-312.

Reyhan Aktaş F, Daglı E (2023). Evaluation of midwifery students' anxiety regarding artificial intelligence used in the field of health. *Journal of Health Sciences Institute*, 8(Special Issue): 290-296.

Takıl, N., Erden, N. K., & Sarı, A. B. (2022). Farklı meslek grubu adaylarının yapay zekâ teknolojisine yönelik kaygı seviyesinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(48), 343-353.

Tarcan, G. Y., Balçık, P. Y., & Sebik, N. B. (2024). Türkiye ve dünyada sağlık hizmetlerinde yapay zekâ. Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi, 14(1), 50-60.

Ünal, A. S., & Avcı, A. (2024). Evaluation of neonatal nurses' anxiety and readiness levels towards the use of artificial intelligence. *Journal of Pediatric Nursing*. 79 (2024): e16-e23

WANG, Y. Y. & WANG, Y. S. (2022). Development and validation of an artificial intelligence anxiety scale: an initial application in predicting motivated learning behavior. *Interactive Learning*. 30(4), 619-634.

**Makale Geliş Tarihi**

30.04.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

## TARİHİ OLAYLARIN YANSITILMASI VE MODERN TOPLUMLARA ETKİSİ REFLECTION OF HISTORICAL EVENTS AND THEIR IMPACT ON MODERN SOCIETIES

**Mert LAFCI<sup>1</sup>, Halil Dündar CANGÜVEN<sup>2</sup>, Ahmet LAFCI<sup>3</sup>**<sup>1</sup>Hadiye Kuradacı Bilim Sanat Merkezi, Öğrenci, <https://orcid.org/0009-0004-0786-9419><sup>2</sup>Hadiye Kuradacı Bilim Sanat Merkezi, Öğretmen, <https://orcid.org/0000-0002-7931-9449><sup>3</sup>Şehit Sinan Köse Ortaokulu, Öğretmen, <https://orcid.org/0009-0009-5560-9917>

### Özet

Bu çalışmada, tarihi olayların yansıtılmasında ve modern toplumlara etkilerinin görüşme yöntemiyle araştırılması hedeflenmiştir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmanın katılımcıları 3 tane tarih uzmanı sosyal bilgiler öğretmenidir. Katılımcılar seçilirken alanında yeterli bilgiye sahip insanlardan seçilip amaçlı örneklem tekniği kullanılmıştır. 7 açık uçlu soru uygulanmıştır. Sorular hazırlanırken alanyazın taraması ve sosyal medya incelemeleri neticesinde elde edilen veriler etkin bir şekilde kullanılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmış daha sonra ortak kodlar tablolara aktarılmıştır. Tablolar dikey veriler ve yatay veriler olarak farklı bakış açılarıyla incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için katılımcıların ifadeleri tabloların altına her hangi bir müdahale olmadan aktarılmıştır. Tarih bir toplumun bireylerini bir arada tutan ayakta kalmasını sağlayan en önemli köktür. Bu bakımdan tarihi gerçeklerin her türlü iletişim ve bilgilendirme kanıyla hiçbir tereddüt ve yanlışlık içermeden bireylere aktarılması gerekmektedir. Bir olay tarihi gerçeklik önemi taşıyorsa farklı kaynaklardan araştırılarak bireylere yansıtılması gerekmektedir. Kültür aktarımında medyanın etkin rolü hiçbir şekilde göz ardı edilmemelidir.

**Anahtar Sözcükler:** Toplum, sosyal medya, asimile, modernizm, genç

### Abstract

This study aims to investigate the reflection of historical events and their effects on modern societies through interviews. The participants of this qualitative study are 3 history experts and social studies teachers. While selecting the participants, people with sufficient knowledge in the field were selected and a purposeful sampling technique was used. 7 open-ended questions were applied. While preparing the questions, the data obtained as a result of literature review and social media reviews were effectively used. The data was coded independently by the researchers and then the common codes were transferred to the tables. The tables were tried to be examined from different perspectives as vertical and horizontal data. In order to increase the reliability of the study, the statements of the participants were transferred under the tables without any intervention. History is the most important root that keeps the individuals of a society together and ensures its survival. In this respect, historical facts should be transferred to individuals without any hesitation and bias with all kinds of communication and information.

**Keywords:** Society, social media, assimilation, modernism, young

## Giriş

Tarih birçok ülkenin milli kimliği anlamına gelir. Gelenek göreneklerden tutun savaş taktiklerinden bile sayısız alana sahip tarihi değerler şimdiler de şu an ki toplumlar üzerinde etkili olabileceği savunuluyor. Öncelikle tarih konusundaki bazı temel kavramlara göz atabiliriz.

Bir toplumun atalarından gelen; düğün, mutfak, mimari vb. kavramların kendine has özelliklerine “**Kültür**” denir. Toplumsal hayatın bir ürünü nitelendirebileceğimiz kültür, zaman ve mekâna göre değişebilecek bir unsurdur (Şahin, 2019). Kültür kavramında öncelikle konuşulması gereken kültürün değişen değerler, gelenek görenekler, sosyal ve siyasi ilişkiler, paylaşımlar ve dönüşümler ortak bir tarih, coğrafya, dil, sosyal sınıf ve din birlikte yaşayan insan toplulukları tarafından oluşturulmaktadır (Şahin, 2019). Bazı zamanlar savaşlardan dolayı asimile olmuş kültürlerde vardır.

Savaş ülkelerin toprak, maddi kaynak, yeraltı kaynakları (altın, kömür, petrol) gibi kaynakları kendi adı altında almak için yapılan savunma ve saldırı olarak ikiye ayrılan taktik tabanlı yapılan fiziksel mücadelelere denir. Dünya tarihinde yapılan birçok savaşın nedeni toprak kazanmaktır. I. Ve II. Dünya savaşları ise silahlanma ve sömürge yarışları nedeniyle yapılan büyük savaşlardır. Savaşların çoğunda ülke halkının ise önemi oldukça büyüktür. Savaşların ne kadar iyi yanları varsa da kötü yanları da vardır. Eroğlu’na (2020) göre savaş nedeni oluşan zorunlu göç, işkence gibi kişiye zararı dokunan ve kişide tahribat oluşturabilen bir etkiye neden olabilmektedir.

Ülke halkının devletlerin ekonomik, sosyal ve siyasi görev ve sorumluluklarında önemli rolü halk oynar. Sanayi sektörü, tarım, turizm gibi iş kollarında görev yapan insan topluluğu olan halk, eski dönemlerde erkekler arasından seçilip savaşan ordularda yer alır. Sosyal açıdan ise sosyal medya toplumsal iletişim ve eleştirilerde yer alan halktır. Siyasi taraftan da iktidar başına geçecek ve milletvekili çıkaracak partilere oy verende halktır. Ayrıca bu yönleme demokrasi de denir.

Güncel Türkçe sözlükte demokrasi “halkın egemenliği temeline dayanan yönetim şekli, el erki, demokratlık” olarak nitelendirilmektedir. (Türk Dil Kurumu, 2024). The Economist dergisinin her yıl yenileyerek yayımladığı raporlardan olan 2019 demokrasi indeksi raporuna göre, rapora dâhil edilen 167 adet ülkeden 22 tanesi tam demokrasi, 54 tanesi ise kısmi kusurlu demokrasi, 37 tanesi ise karma rejim, 54 tanesi de otoriter rejim şekli ile yönetilen devletler şeklinde sıralanmıştır (The Economist, 2020; Akt. Erdem ve Eğmir, 2020).

Demokrasi birçok tarih kitabında en ideal ve en çok halkın egemenlik kurduğu yönetim biçimi olarak yazılmaktadır. Tarih şu an günümüzdeki birçok devlete şekil verdi. Din, dil, kültür hep tarihe göre değişti. Ancak bazı sömürge ve özerk devletler geçmişte dinleri, dilleri ve kültürleri zor kullanılarak değiştirildi ve asimile oldu. (Özlem, 2001)’e göre “Tarih” kelimesi geçmişte kalan insani ve toplumsal olay ve olaylar topluluğunun, yani yaşanmış geçmişin nitelendirilmede kullanılır ayrıca bu kelime ile bu yaşanmış geçmişini konuya alan tarih bilimi kastedilir.

Tarih, çoğu devletlerde hala eski benliğini hissettirmektedir. Bunun en güzel örneklerinden bazılarını da eski Türklerde görebiliriz. (Demirgül 2018)’e göre Türkler, et üretimlerinin yüksek miktarlarda olması ve etin önemli bir yiyecek olması sebebi ile, eti uzun süreler boyunca herhangi bir bozuntuya uğramadan koruyabilmek için konserve üretmeyi çok erken zamanlarda kavramışlardı. Şu an de bile çoğu gıdaları koruyabilmek için buzdolabı dışında konserve ile kavanozlar gibi türlü saklama yerleri kullanılmaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Gözlem, görüşme tekniği, doküman analizi gibi verileri elde etme tekniklerinden faydalandığı araştırma biçimine “nitel araştırma” ismi verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Subaşı ve Okumuş (2017) ve Merriam (2013)’e göre sınırsız olamayan bir sistemin detaylı bir şekilde araştırılması ve betimlenmesi “durum” çalışması şeklinde nitelendirilir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları 3 tane tarih ve sosyal bilgiler öğretmenidir. Katılımcılar seçilirken alanında yeterli bilgiye sahip insanlardan seçilip amaçlı örneklem tekniği kullanılmıştır. Nitelikli bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların titizlikle araştırılmasına “amaçlı örneklem yöntemi” adı verilir (Duran ve Kurt, 2019). Katılımcılardan öğretmenlerin temel bilgiye ve ileri konulara sahip olmasına dikkat edilmiştir. Cinsiyet ve yaş faktörü çalışmanın sınırlılıklarından değildir.

### Veri Toplama Yöntemi

Çalışmada veri toplama tekniği için görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme yöntemi aynı alan üzerinde olan küçük bir insan kitlesinin beş ile on arası soru sayısı ile elde edilen verilerin toplanmasında kullanılan tekniktir. Alanyazın taraması sonucunda elde edilen verilerden ve çalışmalardan büyük ölçüde faydalanılmıştır. Görüşme formunun yazılmasında araştırmacılar tarafından şu yöntemler kabul edilmiştir;

- A- Alan yazın taraması ve temel bilgilerin toplanması:** Alan Yazın taramasıyla daha önce görüşme yöntemi ile yapılan araştırmalardan bilgi edinmeye çalışılmıştır. Araştırmalardan ele geçen bilgiler yazılı olarak kaydedilmiştir.
- B- Yarı yapılandırılmış görüşme taslağının başlıca taslağının oluşturulması:** Ele geçen ön bilgilerden yararlanılarak araştırmacıların yönünden yarı yapılandırılmış görüşme taslağının ilk taslağının oluşturulmuştur. Taslakta toplam 6 açık uçlu görüşme sorusuna ile kişisel bilgilerin bulunduğu sorulara yer almaktadır.
- C- Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili uzman görüşlerinin alınması:** Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın akademik dereceye sahip olmasını ve problemlerini en düşük seviyeye düşürülmesi için alanında profesyonel bireylere gönderilmiştir. Uzman yorumundan sonra formda 6 açık uçlu görüşme problemine ve kişisel bilgilerin yer aldığı sorular bulunmaktadır. Bu kısımda alanında uzman bağımsız 3 kişi ile çalışılmıştır.
- D- Uzman görüşlerine göre yarı yapılandırılmış görüşme formuna son haline şekillendirmek:** Uzman yorumlarını aldıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.
- E- Katılımcıların belirlenmesi:** Katılımcılar seçilirken çalışmanın ana problemlerine yanıt vere bilmesine önem verilmiştir.
- F- Görüşmenin gerçekleştirilmesi:** Görüşme dijital ortamda gerçekleştiği için ortalama olarak 15-20 dakika olarak belirlenmiştir.

### Görüşme Soruları

- 1- Tarihi olayların toplumları olumlu bir şekilde yönlendirdiğini düşünüyor musunuz?
- 2- Sosyal medya aracılığı ile tarihin gerçek bir şekilde aktarıldığını düşünüyor musunuz?

- 3- Tarihi olayların toplumlar üzerinde birlik ve beraberliği sağladığını düşünüyor musunuz?
- 4- Gençlerin kendi toplumlarının tarihine sahip çıktığını düşünüyor musunuz?
- 5- Tarihteki ve günümüzdeki savaşların toplumları nasıl etkilediğini düşünüyor musunuz?
- 6- Asimile olan kültürler hakkında neler düşünmektesiniz?
- 7- Tarih ve modernizm ilişkisi ile ilgili neler düşünmektesiniz?

## Bulgular

Tablo 1.

Katılımcıların demografik özellikleri.

Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Seviyesi	Öğretmenlik hizmet yılı	Eğitim verilen öğrenim seviyesi	Branş
Kadın	39	Lisans	17	Ortaokul	Sosyal Bilgiler
Kadın	38	Lisans	13	Ortaokul	Sosyal Bilgiler
Erkek	42	Lisans	19	Ortaokul	Sosyal Bilgiler

Tablo 2.

Katılımcıların “Tarihi olayların toplumları olumlu bir şekilde yönlendirdiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna verdiği cevaplar.

656

Kodlar	K1	K2	K3	Toplam Kod	
1	Evet	X		1	
2	Bilinç	X		1	
3	Olumlu	X	X	2	
4	Tarih	X	X	2	
5	Etki	X	X	2	
6	Milli		X	X	2
7	Ülke		X	1	
8	Kültür	X		1	
		6	4	2	12

Tablo 2’de katılımcıların “Tarihi olayların toplumları olumlu bir şekilde yönlendirdiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen cevapların kodları bulunmaktadır. Toplam kod sayısı 8 olmak ile beraber katılımcılar bu kodları 12 defa kullanmışlardır. Olumlu, Tarih, Millet ve Etki kodları birer kez kullanılmışken geriye kalan kodlar birer kez kullanılmıştır.

Tablo dikey olarak incelendiğinde K1 6, K2 4 ve K3 2 kod üretmişlerdir.

**K1:** *Evet, bugün bilinçli ya da bilinçsiz yaptığımız davranışların ardında geçmişimizin ve kültürümüzün yattığını düşünüyorum. Tarihi planlar toplumları olumlu ya da olumsuz etkileme gücüne sahiptir.*

**K2:** *Olumlu bir şekilde etkiler. Çünkü tarihini bilen milletler ancak geleceğe yön verirler. Ve unutmayalım ki tarih tekerrürden ibarettir.*

**K3:** *Kahramanlıklar milliyetçi duyguları geliştirir, ülkeye bağlılık artar*

Tablo 3.

Katılımcıların “Sosyal medya aracılığı ile tarihin gerçek bir şekilde aktarıldığını düşünüyor musunuz?” sorusuna verdiği cevaplar.

	Kodlar	K1	K2	K3	Toplam Kod
1	Hayır		X	X	2
2	Sosyal Medya	X			1
3	Belge		X		1
4	Siyasi			X	1
5	Tarih	X		X	2
6	Araştırmak	X			1
7	Eğitim	X			1
		4	2	3	9

657

Tablo 3’te katılımcıların “Sosyal medya aracılığı ile tarihin gerçek bir şekilde aktarıldığını düşünüyor musunuz?” sorusuna verdiği cevaplara ait kodlar bulunmaktadır. Üretilen toplam kod sayısı 8 iken katılımcıların kullandığı kod sayısı 10 adettir. Hayır ve Tarih kodları ikişer kez kullanılırken geriye kalan kodlar birer kez kullanılmıştır.

Tablo dikey olarak incelendiğinde K1 4, K2 2 ve K3 3 kod üretmiştir.

**K1:** *Sosyal medyayı eğitim için kullanmayı çok uygun bulmuyorum. Merak ettiğim şeyleri Google akademi den araştırırım. Sosyal medya da İlber Ortaylı gibi tarihçilerin anlattıklarının doğruluğunu kabul ederim.*

**K2:** *Kesinlikle hayır. Ancak belgelerle öğrenilir.*

**K3:** *Hayır. Herkes kendi siyasi görüşüne uygun tarih paylaşımı yapıyor*

Tablo 4.

Katılımcıların “Tarihi olayların toplumlar üzerinde birlik ve beraberliği sağladığını düşünüyor musunuz?” sorusuna verdiği cevaplar

	Kodlar	K1	K2	K3	Toplam Kod
1	Kesinlik	X		X	2

2	Millet	X			1
3	Savaş			X	1
4	Ülkü	X			1
5	Ayrım Noktası		X		1
6	Birlik		X		1
7	İlişki			X	1
		3	2	3	8

Tablo 4'e bakıldığında katılımcıların "Tarihi olayların toplumların birlik ve beraberliğine etkisine" ait kodlar görülmektedir. Tabloda toplam 7 kod üretilmiş ve bu kodlar 8 kez kullanılmıştır. Kesinlik kodu 2 kez kullanılmışken diğer kodlar birer kez kullanılmıştır. Tablo dikey olarak incelendiğinde K1 3, K2 2 ve K3 3 kod üretmiştir.

**K1:** Kesinlikle milleti bir arada tutan en önemli şeyler dil, tarih, kültür ve ülkü birliğidir.

**K2:** Bazen bir arada birliği oluştururken bazen de ayrım noktasında olabilirler.

**K3:** Kesinlikle sağlar. Kore savaşına asker gönderdiğimiz için ilişkiler iyi yönde değişmiştir

Tablo 5.

Katılımcıların "Gençlerin kendi toplumlarının tarihine sahip çıktığını düşünüyor musunuz?" sorusuna verdiği cevaplar.

658

Kodlar	K1	K2	K3	Toplam Kod
1 Genç	X		X	2
2 Tarih	X	X	X	3
3 Kuşak	X			1
4 Bilim	X			1
5 Ortak Tarih Anlayışı			X	1
6 Ders	X			1
7 Ulaşma	X			1
	6	1	3	10

Tablo 5'de katılımcıların "Gençlerin kendi toplumlarının tarihine sahip çıktığını düşünüyor musunuz?" sorusuna verdiği cevaplara ait kodlar bulunmaktadır. Üretilen kod sayısının kullanılan kod sayısına oranı 7'ye 10'dur. Tarih kodu 3, Genç, kodu iki kez kullanılmışken kalan kodlar ise birer kez kullanılmıştır.

Tablo dikey olarak incelendiğinde K1 6, K2 1 ve K3 3 kod üretmiştir.

**K1:** Gençlerin tarihe ilgisinden memnunum. Bizim kuşağa nazaran bilgiye ulaşma ve kullanmada daha maharetliler. Tarih bilim programlarının izlenmesi tarihle ilgili podcastler

*hazırlanması gençlerin bu mirasla ilgilendiklerini gösteriyor. Derslerimde de öğrencilerin sorduğu soruların tarihe sahip çıkmalarının bir işareti olduğunu düşünüyorum.*

**K2:** *Bence hem evet hem hayır. Tarihin yanlış aktarımı onların yanlış yönlendirilmesine sebep olabilir.*

**K3:** *Gençler tarihine sahip çıkar ama ortak bir tarih anlayışı gelişirse...*

Tablo 6.

Katılımcıların “Tarihteki ve günümüzdeki savaşların toplumları nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verdiği cevaplar.

Kodlar	K1	K2	K3	Toplam Kod
1 Olumsuz	X	X		2
2 Savaş	X	X	X	3
3 Etki	X	X	X	3
4 Ölüm	X			1
5 Teknoloji	X			1
6 İnsan	X	X		2
7 Siyasi			X	1
8 Ekonomik			X	1
	6	4	4	14

659

Tablo 6’te katılımcıların “Tarihteki ve günümüzdeki savaşların toplumları nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verdiği cevaplara ait kodlar gösterilmektedir.

Toplam oluşturulan kod sayısı 8 ve toplam kullanılan kod sayısı 14’tür. Savaş ve Etki kodları 3 kez ve Olumsuz kodu 2 kez kullanılmıştır. Geriye kalan kodlar birer kez kullanılmıştır.

Tablo dikey olarak incelendiğinde K1 6, K2 4 ve K3 4 kod üretmiştir.

**K1:** *Olumlu ve olumsuz etkileri var. Olumsuz etkileri insanların ölmesi, bulaşıcı hastalıkların yayılması ama eski dönemlerde kesiflerin, buluşların yayılmasının bir yolu da savaşlardı. Bu da olumlu tarafı olabilir. Fakat şu anda gelişen teknoloji sebebiyle savaşlar insanlığın çok büyük zarara uğramasına sebep olmaktadır. Bu yüzden Atatürk un dediği gibi Yurtta Barış Dünyada Barış en güzel politikadır.*

**K2:** *Günümüzde her alanda savaş olumsuz etkiler. Bunun hiçbir dayanak gerekçesi olamaz. İnsan hayatı önemlidir.*

**K3:** *İki ülke arasındaki siyasi ve ekonomik ilişkileri inceler. Kurtuluş savaşının Türk-Yunan ilişkisini etkilemesi gibi*

Tablo 7.

Katılımcıların “Asimile olan kültürler hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verdiği cevaplar.

Kodlar	K1	K2	K3	Toplam Kod
1 Asimile	X			1
2 Kültür	X			1
3 İnsanlık	X			1
4 Ortak Miras	X			1
5 Yok Olmak	X	X		2
6 Milli Kimlik			X	1
7 Hayat Tarzı			X	1
8 Zarar	X			1
	6	1	2	9

Tablo 7’de katılımcıların “Asimile olan kültürler hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verdiği cevaplara ait kodlar bulunmaktadır. Yok Olmak kodu 2 kez kullanılırken geriye kalan kodlar birer kez kullanılmıştır.

Tablo dikey olarak incelendiğinde K1 6, K2 1 ve K3 2 kod üretmiştir.

660

**K1:** Asimile olan kültürler için üzgünüm. Çünkü onların yok olması insanlığın ortak mirasının zarar görmesi anlamına gelmektedir

**K2:** Yok olurlar.

**K3:** Milli kimliğini yitirmiş, başka uygarlıkların hayat tarzını benimsemektir

Tablo 8.

Katılımcıların “Tarih ve modernizm ilişkisi ile ilgili neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verdiği cevaplar.

Kodlar	K1	K2	K3	Toplam Kod Kullanımı
1 Konu	X			1
2 Bilgi	X		X	2
3 Aktarım		X		1
4 Farklılaşmak		X		1
5 Tarih			X	1
6 Siyasi			X	1

7	Bilimsel	X	1
8	Ülke	X	1
9	Modernizm	X	1
10	Toplum	X	1
		2	2
		7	11

Tablo 8’de katılımcıların “Tarih ve modernizm ilişkisi ile ilgili neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verdiği cevaplara ait kodlar verilmektedir. Üretilen kod sayısının 10 olması ile birlikte toplam kullanılan kod sayısının 11 olduğu görülmektedir.

Tablo dikey olarak incelendiğinde K1 2, K2 2 ve K3 7 kod üretmiştir.

**K1:** Bu konu hakkında bilgi sahibi değilim.

**K2:** Aktarım olarak farklılaşmasıdır.

**K3:** Tarihi bilgiler siyasi yorumlanmaktan çok bilimsel olarak modernize edilirse hem ülkeler arası ilişkiler düzelir hem de toplumda çatışma azalır

## Tartışma ve Sonuç

Tablo 2’de Tarih, Etki, Milli ve Olumlu kodlarının çok kullanılması katılımcıların tarihin modern topluma olumlu yönde etki ettiği şeklinde bir düşünceye sahip olduklarını gösterir. Evet, Kültür ve Bilinç kodlarının kullanılması da o toplumun kültüründe milli tarih bilinci olduğu yönünde bir yaklaşım olabilir. (Hasdemir, Elban 2023)’e göre Millî kimlik oluşturmada tarih bilinci ile tarih eğitim arasında büyük bir ilişki ortaya konmaktadır.

Tablo 3’te (Vardarlıer, Öztürk 2020)’e göre günümüzde Instagram, Twitter, Facebook benzeri sosyal medya platformları insanların ayrılmaz taraflarından birine dönüşmüştür. Bu yüzyılın ilk senelerinden beri sosyal medyanın insanlara sunulması, insanlara kendi materyallerini yükleme, farklı kişilerin oluşturduğu içerikleri cevaplama, etiketleme ya da paylaşma şansı vermektedir. Tarih ve Hayır kodlarının en yüksek sayıda kullanılması ise katılımcıların Vardarlıer ve Öztürk (2020) gibi düşünmediklerini, sosyal medya ile tarih aktarımının gerçek bir şekilde olmadığı, üzerinde oynanmış olabilir düşüncesi katılımcılarda yaygındır. Araştırmak, Eğitim ve Sosyal Medya kodlarının da kullanılmış olması bazı katılımcıların da Sosyal Medyayı eğitim amaçlı olarak kullanılabileceği yönünde olabilir.

Tablo 4’te Kesinlik kodunun en çok kullanılmış olması, katılımcıların kafalarındaki düşüncede kesin olduklarını ve tereddütte olmadıklarını göstergesidir. Ayrıca Birlik ve İlişki kodlarının da kullanılmış olması bu soruyu katılımcılar tarafından olumlu yönde cevaplanmış şeklinde düşünülebilir. Millet, Ayrım Noktası ve Savaş kodlarının katılımcılar tarafından kullanılmış olması milletlerde bir konuda anlaşmazlık olduğunda ve birbirlerinden ayrıldıklarında çoğunlukla iç savaşların çıkabileceği şeklinde olabilir.

Tablo 5’te katılımcıların Genç ve Tarih kodlarının çok kullanılması ve Ortak Tarih Anlayışının kullanılması gençlerin kendi toplumlarının tarihleri hakkında ortak bir tarih anlayışı ile birlikte sahip çıktığı göstergesindedir. Ayrıca Kuşak, Bilim ve Ders kodlarının da kullanılması tarih ve bilim ilişkisinin ileriki kuşaklarda derslerde gençlere anlatılabiliyor bu ortak mirasa (milli tarih) başka konularla da sahip çıkabilecekleri gibi olabilir. Karatay’a (2011) göre şimdiki devletlerin gelecek yıllarda varlıklarını sürdürebilme fırsatları; sadece evrensel ve toplumsal kültür

değerlerini genç nesillere aktarılmasına bağlıdır. Bu aktarım sonucunda gençlerin tarih bilincine sahip çıkmaları gerekmektedir.

Tablo 6'da Savaş, Etki, Olumsuz ve İnsan kodlarının çok kullanılması katılımcıların düşüncelerinin savaşların insan hayatı üzerinde olumsuz bir etki bıraktığı yönündedir. Ölüm, Teknoloji, Siyasi ve Ekonomik kodlarının da katılımcıların açıklamalarında yer vermesi ileriki zamanlarda teknolojinin daha da gelişmesi ile beraber ölümlerin artacağı, siyasi ve ekonomik olarak büyük problemlerin oluşabileceği yönünde olabilir. Snoubar ve Karataş'e (2017) göre savaş, insan kaynaklarını ortadan kaldıran üstelik neden olduğu sıkıntılar sebebi ile sosyal hizmet ihtiyacını yüksek ölçüde arttıran bir olgudur.

Tablo 7'de Yok Olmak kodu en çok kullanılan kod halindedir. Katılımcıların bu kodu en çok kullanması asimile olan kültürlerin milli benliğini yitireceği ve yok olacağı şeklinde olabilir. Karakaya'a (2020) göre Asimilasyon, nesiller boyunca ilerlemekte ve her nesil göç ettiği toplumun farklı kültürel kavramlarını benimseyerek göç yapılan taraf ile benzeşme süreci içerisine girmektir. Kültür, İnsanlık, Ortak Miras ve Zarar kodlarının bir arada olması ise asimilasyon yaşamış devletlerin kültürünün olamayacağı ve bununda insanlığın ortak mirasına zarar verebileceği şeklinde olabilir.

Tablo 8'de sadece tek bir kodun iki kez kullanılması (Bilgi) katılımcıların bu soru hakkında birden çok düşüncesi olduğu şeklinde olabilir. Konu, Aktarım, Tarih, Toplum, Farklılaşmak ve Modernizm kodlarının bu soruda yer alması modernizm ilerleyişi ile birlikte tarihin konu olarak toplumlara aktarımının farklılaşabileceği gibi bir varsayımda bulunabiliriz. Ayrıca Siyasi, Bilimsel ve Ülke kodlarının da kullanılması ülkelerin modernizm içerisine giriş yaptığı zaman ülkedeki siyasi görüşlerin daha çok veya daha az bilimsellik kazanabileceği şeklinde olabilir. Olgun'a (2024) göre sanatta modernizm olgusu ile alakalı varsayımlar, batının estetik normlarını anlama ve ortaya koyma uğraşlarını içerir. Bir nevi sanatın bazı dallarında batıdan buraya gelen küçük asimilasyonlarda denilebilir.

## Öneriler

- Tarihi olaylar gerçeğe uygun, bilimsel ve açık bir şekilde aktarılmalıdır.
- Sosyal Medya'da paylaşılan tarihi verilerin gerçekliği farklı kaynaklardan da mutlaka araştırılmalıdır.
- Tarihi, olayların toplumlarda birlik ve beraberliği sağlaması için global alanda tarih kitapları içerisinde savaşlar, soykırımların yanında, dayanışma ve yardımlaşmanın da yaşandığı olayların yazılması sağlanmalıdır.
- Gençlerin kendi tarihine sahip çıkabilmeleri için öncelikle kültürlerini, tarihinin ne olduğunun iyi bir şekilde anlamaları gerekir. Bu nedenle gençlerin kendi tarihlerini iyi bir şekilde öğrenebilmesi için eğitim kurumlarında verilebilecek ders içerikleri de önem taşımaktadır.
- Asimile olan kültürlerin herhangi bir milli kimliği olmadığı için o toplumun içerisinde olduğu bütün olaylar topluluğundan bir milli kimlik yaratılabilir ve bu milli kimlik tarih kitaplarında bu şekilde anlatılabilir, bu bakımdan milli kimlik bilinci çok büyük önem taşımaktadır.
- Modernizm hareketine katılırken milli tarih bilincinin ortadan kalkmaması veya bu geçiş sürecinde o toplumun tarihini yansıtan soyut ve somut örneklerin yok olmaması veya unutulmaması için modernizm ile tarih kavramlarının birbiri ile uyumluca hareket etmesi gerekir.

**Kaynakça**

AF Snoubar, Y., & Karataş, K. (2017). Bir Sakatlık Nedeni Olarak Savaş, Çatışmalar Ve Engelliçocukların Hakları: Filistin Örneği. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 1415(1).

Demirgöl, F. (2018). Çadırdan saraya Türk mutfağı. *Uluslararası Türk dünyası turizm araştırmaları dergisi*, 3(1), 105-125.

Erdem, C. ve Eğmir, E. (2020). Demokrasi ve eğitim: Kavramsal bir inceleme. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(TBMM'nin 100. Yılı ve Millî İrade Özel Sayısı), 159-171.

Eroğlu, M. (2020). Etnik kimlik, savaş ve göç olgularının çocuklar ve ergenler üzerindeki psikolojik etkileri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 94-105.

Hasdemir, İ., & Elban, M. (2023). Tarih Bilinci, Kimlik ve Tarih Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 107-124.

<https://sozluk.gov.tr/> erişim tarihi: 31.05.2024

Karakaya, H. (2020). Türkiye'de Göç Ve Etkileri. Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi, 4(2), 93-130.

Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies (Elektronik)*.

Kurt, M. ve Duran, E. (2019). 2023 Eğitim Vizyonuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 3(1), 90-106.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Olgun, Ç. (2024). 1930'lu yıllarda Türk resim sanatında Modernizm algısı. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 255-264.

Özlem, D. (2001). *Tarih felsefesi*. Notos Kitap Yayıncılık Eğitim Danışmanlık ve Sanal Hizmetler Tic. Ltd. Şti.

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 419-426.

Şahin, M. (2019). Kültür değişimleri ve eğitim. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 458-466.

The Economist  
[http://www.eiu.com/public/thankyou\\_download.aspx?activity=download&campaignid=democracyindex2019](http://www.eiu.com/public/thankyou_download.aspx?activity=download&campaignid=democracyindex2019) (Erişim Tarihi: 07.08.2020)

Vardarlıer, P., & Öztürk, C. (2020). Sağlık iletişimde sosyal medya kullanımının rolü. *Sosyolojik Düşün*, 5(1), 1-18.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

**Makale Geliş Tarihi**

01.05.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**İNTERNET BAĞIMLILIĞI İLE ÇEVİRİMİÇİ OYUN BAĞLAMINDA ÇEVİRİM İÇİ SATIN ALMA DAVRANIŞI ARASINDAKİ İLİŞKİ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA****THE RELATIONSHIP BETWEEN INTERNET ADDICTION AND ONLINE PURCHASING BEHAVİOR IN THE CONTEXT OF ONLINE GAMİNG: A STUDY ON UNİVERSİTY STUDENTS****Maida UZUNER**

Bandırma Onyediy Eylöl Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İşletme AD., Balıkesir, Türkiye, ORCID:[0000-0001-5064-9594](https://orcid.org/0000-0001-5064-9594)

**Özet**

21. yüzyılda internet teknolojilerinin hızla gelişmesi ve yaygınlaşması, dijital dünyanın kontrolsüz biçimde büyümesine zemin hazırlamış ve bu durum, "internet bağımlılığı" kavramının literatürde yer bulmasına neden olmuştur. İnternetin sunduğu geniş imkânlar; bilgiye kolay erişim, ürün çeşitliliği, indirim ve kampanya fırsatları, kullanıcı yorumları ve hızlı teslimat seçenekleri gibi unsurlar aracılığıyla bireylerin çevrim içi satın alma davranışlarını artırmıştır. Bununla beraber, çevrim içi oyunların giderek artan popülaritesi, internet-oyun bağımlılığına ilişkin kaygıları da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen söz konusu çalışma, internet bağımlılığı ile çevrim içi oyunlar ekseninde çevrim içi satın alma davranışı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Sağlık Bilimleri Fakültesi ile Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan toplam 430 öğrenci üzerinde yürütülmüş; tanımlayıcı ve ilişkisel araştırma desenine dayalı bir yöntem benimsenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin internet bağımlılığı düzeyi ile çevrim içi oyunlar bağlamındaki çevrim içi satın alma davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin dijital ortamda geçirdikleri zamanı ve tüketim pratiklerini daha bilinçli yönetebilmeleri adına internet kullanım alışkanlıkları konusunda farkındalık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrim İçi Satın Alma Davranışı, Oyun Satın Alma, İnternet Bağımlılığı**Abstract**

The rapid development and widespread adoption of internet technologies in the 21st century have paved the way for the uncontrolled expansion of the digital world, leading to the emergence of the concept of "internet addiction" in the academic literature. The broad opportunities provided by the internet—such as easy access to information, product variety, discounts and promotional offers, user reviews, and fast delivery options—have contributed to the increase in individuals' online purchasing behaviors. Alongside this, the growing popularity of online games has raised concerns regarding internet gaming addiction. In this context, the present study aims to examine the relationship between internet addiction and online purchasing behavior within the framework of online gaming. The research was conducted with a total of 430 students enrolled in the Faculty of Health Sciences and the Vocational School of Health

Services. A descriptive and correlational research design was adopted. The findings revealed a statistically significant yet weak relationship between the students' levels of internet addiction and their online purchasing behaviors in the context of online gaming. As a result, it is essential to raise awareness regarding internet usage habits among university students to help them manage their time spent in digital environments and their consumption practices more consciously.

**Keywords:** Online Purchasing Behavior, Game Purchasing, Internet Addiction

## GİRİŞ

1960'larda keşfedilen ve ilk olarak 1969'un sonlarında 1970'in başında ABD savunma Bakanlığında desteklediği haberleşme protokolü olarak tasarlanan ve kullanılan internet (Campbell-Kelly, 1987; Yates, 1997). Nükleer bir saldırı durumunda iletişimin ve haberleşmenin devam etmesi için geliştirmiştir (Dede, 2004).

Üreten, tüketen ve değişen dünyada 1993'lü yıllarda insanların kullanımına açılmasıyla bilgiye kolay ulaşım ve 2000'li yıllarda ise kullanıcıların kendi bilgi ve deneyimlerini paylaşabildiği etkileşimli sayfalar dönemine geçildi. Yaşadığımız dönemde ise yapay zekalı yazılımların kullanıldığı dönem olarak önemini devam ettirmektedir. Birbiriyle iletişim hâlinde olan veri tabanları sayesinde nelerden hoşlandığımızı anlayan ve buna göre bize çözüm önerileri sunarak insan hayatına yön veren bir yaşam tarzı haline gelmiştir (Erdoğan, 2020).

Teknoloji ve internet kullanımının son yıllarda belirgin biçimde artış göstermesi, özellikle bilinçli ve denetimli kullanım sağlanmadığında, bireylerde teknoloji ve internet bağımlılığına yol açabilmektedir (Kul,2020). İnternet kullanımındaki hızlı artış ile 21. Yy'da yeri ve önemi gittikçe artan internet temelli dünyanın hızlı, kontrolsüz şekilde büyümesi (Dinç, 2017) internet bağımlılığı kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. 1996 yılında Dr. Goldberg tarafından şaka amaçla gönderilen bir mailde ilk defa internet bağımlılığı terimi kullanılmış olup Young tarafından 1996 yılında internetin aşırıya kaçacak şekilde sorunlu bir şekilde kullanılması olarak tanımlanmış olup bu durumun psikiyatrik rahatsızlık olduğunu ifade etmiştir. İnternet bağımlılığının pek çok alt katogorisi olup (Kaya, 2013) öne çıkan ve endişe verici bağımlılıklardan biri de çevrimiçi oyun bağımlılığıdır (Charlton & Danforth, 2010; Huh & Bowman, 2008). Çevrimiçi oyun bağımlılığı, diğer önemli yapılması gereken faaliyetlerin yerine obsesif-kompulsif arama ve kullanma davranışlarıyla kendini gösteren, çevrimiçi oyunlara bağlı olarak uyumsuz bir psikolojik durum olarak tanımlanır (Xu et al., 2012). İlgili istatistikler, üniversite öğrencilerinin de içinde yer aldığı 16-34 yaş aralığındaki kullanıcı grubunun, diğer yaş gruplarına kıyasla interneti daha yoğun biçimde kullandığını ortaya koymaktadır. Bu durum, söz konusu yaş grubunda yer alan bireylerin, özellikle de üniversite öğrencilerinin, internet bağımlılığı geliştirme riskinin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir (Kul, 2020).

Çevrimiçi oyunlar, kullanıcıların hayal gücünü kullanarak eğlenmelerine olanak tanıyan, çok oyunculu ve internet tabanlı dijital oyunlardır. Bu oyunların temel özelliği, coğrafi olarak farklı konumlarda bulunan bireyler arasında etkileşim ve iletişim sağlamasıdır. Günümüzde çevrimiçi oyun endüstrisi, müzik ve sinema gibi geleneksel eğlence sektörlerini geride bırakarak yaklaşık 21 milyar dolarlık gelir hacmiyle en büyük eğlence sektörü konumuna ulaşmış ve yüksek kâr potansiyeline sahip bir alan haline gelmiştir (Oğuz ve ark., 2021).

Çevrim içi satın alma davranışı, tüketicilere zaman ve mekân sınırlamaları olmaksızın ürünleri inceleme ve satın alma imkânı sunmaktadır. Özellikle planlama yapılmaksızın, ani bir dürtüyle gerçekleştirilen alışverişler, internet ortamında sunulan kapsamlı ürün bilgisi ve seçenek çeşitliliği sayesinde daha da teşvik edilmektedir. Bu durum, çevrim içi platformların,

tüketicilerin dürtüsel satın alma eğilimlerini artıran önemli bir etken haline gelmesine neden olmaktadır (Rachbini ve ark.,2024).

Bu çalışmada internet bağımlılığı ile çevrim içi oyun bağlamında çevrim içi satın alma davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik yayın taraması kavramsal açıdan ele alınarak kavramlara ilişkin tanımlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca yapılan yayın taraması ile değişkenler arası ilişkileri araştıran daha önce yapılmış çalışmalar ve sonuçlarına yer verilmiştir.

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### İnternet Bağımlılığı Değerlendirmesi

İnternet, bilgisayar, sunucu ve akıllı cihaz gibi makinelerin iletişim ve veri alışverişi amacıyla birbirine bağlandığı dünya çapında bir ağ olarak tanımlanabilir. Layman terminolojisinde, ağ aygıtı denilen araçları birbirine bağlamak için kullanılan bazı iletişim protokolleri sayesinde dünyanın dört bir yanına yayılmış bilgi işlem cihazlarını birbirine bağlayan ağların genel adıdır.

Bağımlılık kavramı, genel olarak bir maddeye fiziksel bağımlılığı tanımlamak için kullanılsa da, internetin aşırı kullanımına da uygulanmıştır. Bu davranış farklı araştırmacılar tarafından patolojik internet kullanımı (Davis, 2001) ya da sorunlu internet kullanımı gibi terimlerle de ifade edilmektedir (Davis et al., 2002). Birkaç internet araştırmacısı, internet bağımlılığını değerlendirmek için araçlar geliştirmiştir (Tsai & Lin, 2001). Goldberg tarafından ilk defa ortaya çıkarılan internet bağımlılığı terimi Young ve Case (2004)'in çalışmaları internet bağımlılığını tanımlama alanındaki çalışmaların büyük kısmını üstlenmiştir. Young İnternet'i kullanım isteğinin kontrol altına alınamaması, İnternet'in aşırı kullanılması, İnternet olmadan geçirilen sürenin anlamlılığını kaybetmesi, İnternet olmadığında tepkisel davranışların ve psikolojik yoksunluk belirtilerinin ortaya çıkması ya da yaşanması ve kişinin okul, akademik başarı, kişilerarası ilişkileri, aile içi ilişkileri, iş, vb. durumlarının giderek bozulması olarak tanımlamıştır(Erdemir, 2021).

Young'un(Young, 1998) geliştirdiği 20 soruluk test Pawlikowski ve ark. (Pawlikowski et al., 2013) tarafından 12 maddelik kısa form haline getirilmiştir.

Young (2007), İnternet bağımlılığını sanal seks bağımlılığı, sanal ilişki bağımlılığı, aşırı bilgi yükleme, İnternet zorunluluğu ve bilgisayar bağımlılığı şeklinde beş alt başlıkta düzenlemiştir (Erdemir, 2021).

### Çevrimiçi Satın Alma Davranışı

Online-internet-çevrimiçi alışveriş bağımlılığı genel manada alışveriş bağımlılığı ile ilişkili kompulsif satın alma davranışlarının sanal ortama aktarılmış hali olarak tanımlanabilir. Kompulsif satın alma davranışı bireylerin içgüdüsel dürtülerle bir şeyler satın alma ihtiyacı duygusuyla ve bu dürtüsel hissiyatı kontrol edememesi, bireylerin mali açıdan zorlandığı bir davranış bozukluğu olarak tanımlanmıştır (Tamam et al., 1998).

Alışveriş bağımlılığı haz alma veya yarar sağlama amacı ile yapılan alışverişin ve bu durumun beynin ödül mekanizmasını tetikleyerek zevk alma arzusu ile oluşabilmektedir (Babin et al., 1994). Çevrim içi alışveriş tanı kriterleri tam olarak belli olmamakla beraber bu davranışın sebepleri arasında bulma kolaylığı, en iyi fiyat, çeşitlilik, zaman, kullanılabilirlik, eğlenebilirlik, ödül ve dürtüsel davranışlar gösterilebilir (Gününç & Doğan Keskin, 2016). Çevrimiçi alışveriş bireylerde kompulsif satın alma davranışını etkilebilecek bir potansiyelde olup (Lee & Park, 2008) bu davranış stres ve endişe duygularını azaltmak için devamlı olarak harcama yapma isteği ile satın alma bağımlılığı ya da alışveriş bağımlılığına evrilebilir (Johnson & Attmann, 2009). Günümüzde kompulsif satın alma davranışıyla ilgili çalışmalar yapılmakla beraber bilinen en temel çalışmalardan biri olan Bergen Alışveriş Bağımlılığı Ölçeği geçerliliğini

sürdürmektedir (Andreassen et al., 2015). Kompulsif satın alma davranışının kaygı verici olduğu anlaşılmış olup çağın gerekliliği olan internet ortamına girmesiyle çevrim içi yapılan alışverişlerde daha sık rastlanır olduğu literatürde yer almaktadır (Bozdağ & ALKAR, 2018; Wang & Yang, 2008). Araştırmacılar bu durumun farkına varmış çevrim içi satın alma davranışını sorgulamaya yönelik çalışmalar yapmışlardır (Bozdağ & ALKAR, 2018; Manchiraju et al., 2017; Xu et al., 2012).

Çevrimiçi Oyun, internet ortamında bir ağ (network) vasıtasıyla birbirinden bağımsız alanlardaki kullanıcıların sanal ortamda buluşup bir arada bulunarak yapılan oyun türüdür (Kaya, 2013).

### **İnternet Bağımlılığı ve Çevrimiçi Oyun Satın Alma Davranışı arasındaki ilişki**

İnternet bağımlılığı, dijital çağda giderek artan bir endişe kaynağı olarak, insan davranışının çeşitli yönlerini, özellikle de çevrim içi alışveriş alışkanlıklarını önemli ölçüde etkilemektedir. İnternette kontrolsüz bir şekilde vakit geçirme isteğiyle karakterize edilen bu bağımlılık, bireylerin ruhsal ve fiziksel sağlığı, kişiler arası ilişkileri ve genel yaşam kalitesi üzerinde olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Chadha ve ark., 2024). Henüz resmi olarak psikopatolojik bir bozukluk olarak sınıflandırılmamış olsa da, yaygınlığındaki artış hem araştırmacıların hem de klinisyenlerin dikkatini çekmiştir (Christakis, 2010; Costanza ve ark., 2023; Yuan ve ark., 2011). İnternetin sunduğu geniş bilgi yelpazesi, eğlence olanakları ve sosyal etkileşim fırsatları, bağımlılığa eğilimli bireyler için son derece cazip olabilir (Song ve ark., 2004). İnternetin sunduğu kolay erişim ve anonimlik, mevcut psikolojik kırılmanlıkları daha da derinleştirerek sosyal medya, çevrim içi oyunlar ya da bu bağlamda çevrim içi alışveriş gibi kompulsif davranışlara yol açabilir (Shapira ve ark., 2003).

İnternet bağımlılığı ile çevrim içi satın alma davranışı arasındaki ilişki, psikolojik, sosyal ve ekonomik boyutları içeren çok katmanlı ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu bağımlılıkla mücadele eden bireyler, anlık haz arayışı, olumsuz duygulardan kaçış ya da yalnızlık ve sıkılganlık gibi hisleri hafifletmek amacıyla çevrim içi alışverişe yönelebilirler (Chamberlain ve ark., 2017). Çevrim içi alışveriş, bu ihtiyaçların karşılanması için kolay ulaşılabilir ve pratik bir yol sunarak bağımlılık döngüsünü daha da pekiştirebilir (Kukar-Kinney ve ark., 2009). Bilişsel-davranışçı modele göre, bireyler rahatsız edici duygularını düzenlemek, internetin sağladığı sosyal faydalara bağlanmak ve çevrim dışı ortamlara kıyasla daha fazla kişiler arası kontrol hissi elde etmek için interneti kullanabilir; bu da aşırı kullanıma ve kompulsif davranışların gelişimine zemin hazırlayabilir. Bu etkenler, problemleri internet kullanımı şeklinde kendini göstererek doğrudan çevrim içi alışveriş davranışlarını etkileyebilir.

Haz odaklı gezinme (hedonic browsing), çevrim içi pazarlarda tüketici davranışlarını şekillendiren önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Rachbini ve ark., 2024). Bu tür bir gezinme biçimi, keyif alma, kaçış ve duygusal tatmin gibi deneysel motivasyonlarla yönlendirilir. Bununla birlikte, ani satın alma kararlarının sadece hedonik değil, aynı zamanda e-memnuniyeti önemli ölçüde etkileyen faydacı (utilitarian) faktörlerden de etkilenebileceği unutulmamalıdır (Rachbini ve ark., 2024). Şirketlerin kullandığı agresif nöropazarlama stratejileri, ürün satın alımını yüksek sosyal statüyle ilişkilendirerek kompulsif alışveriş eğilimlerini daha da körükleyebilir (Black, 2001). Ayrıca çevrim içi reklamların ve pazarlama tekniklerinin ikna edici doğası, internet bağımlılığına yatkın bireylerin dürtüsel satın alımlara karşı hassasiyetini artırabilir (Nyrhinen ve ark., 2023).

Bu çalışmada çevrim içi oyun bağlamında çevrim içi satın alma davranışının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevenin başlangıç noktası, video oyunlarının, oyunun ve bu faaliyetin gerçekleştiği alanın yani oyun alanının tanımlanmasıdır. Bu tanımlar, video oyunu geliştirme sürecini oyunların gelir modellerinin önemini ve bu gelir modellerinin aldığı biçimleri ele almak için bir araç olarak kullanılmaktadır. Bununla beraber oyun içi eşyaların gerçek para ile

takası açısından temel bir unsur olması nedeniyle, bu öğelerin oyun deneyimi üzerindeki etkisinin olduğu yapılan araştırmalarda bildirilmiştir (Laborda,2024). Sağlam (2020) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerin dijital oyunlarının ve oyun aksesuarların satın almaları arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir. Araştırmada bireylerin oyun içi içerik ve aksesuar satın alma deneyimi ile oyunlardan algıladığı zevk ve haz arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

## Yöntem

### Araştırmanın tipi

Araştırma tanımlayıcı, ilişki arayıcı tiptedir.

### Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Fizyoterapi ve rehabilitasyon, Hemşirelik, Beslenme ve diyetetik bölümü ile Sağlık Meslek Yüksek Okulu Optisyenlik, Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümlerinde birinci sınıfta öğrenim gören 430 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılması gereken minimum örneklem büyüklüğü G\*Power 3.1.9.7 programında güç %95, etki büyüklüğü (d) 0.30 ve Tip 1 hata ( $\alpha$ ) 0.05 alınarak 111 olarak hesaplanmıştır (Faul, Erdfelder & Lang, Buchner, 2007; Faul, Erdfelder & Buchner, Lang, 2009). Örneklem tekniği olarak kolayda örneklem tekniği kullanılmış, aktif olarak öğrenime devam eden ve araştırmaya katılmayı kabul eden 321 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen 321 öğrenciden anketin başında yer alan “İnternette çevirim içi (online) oyun oynar mısınız?” sorusuna hayır yanıtını veren 199 öğrenci dışlanarak araştırma kapsamında 121 öğrenciye ait veriler değerlendirilmiştir.

### Veri Toplama Yöntemi

Araştırmacı tarafından ders saatleri sonrasında sınıflarda Google formlar üzerinden oluşturulan Sosyodemografik veri formu, İnternet Bağımlılığı Ölçeği ve Çevrim Satın Alma Davranışı Ölçeği’ni içeren anket formunun linki paylaşılmış ve araştırmaya katılmayı kabul ettiğini beyan ederek bilgilendirilmiş onam formunu imzalayan öğrencilerden anketi bir ay süre ile tamamlamaları istenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Sosyodemografik veri formu, İnternet Bağımlılığı Ölçeği ve Çevrim Satın Alma Davranışı Ölçeği’ni içeren çevrimiçi anketle toplanmıştır.

**Sosyodemografik veri formu:** Araştırmacı tarafından hazırlanan form öğrencinin cinsiyeti, annesinin öğrenim düzeyi, babasının öğrenim düzeyi, annesinin davranış biçimi, babasının davranış biçimi, en sık internet kullanılan araç, günlük internet kullanım süresi, en sık çevrimiçi oyun oynanan araç, günlük çevrimiçi oyun oynama süresi, satın alınan çevrimiçi oyun türü vb. tanıtıcı özelliklerin sorgulandığı sorulardan oluşmaktadır.

**Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu:** İnternet bağımlılığını ölçmek için Young (1998) tarafından geliştirilen, ve Kutlu ve arkadaşları (2016) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Young İnternet bağımlılığı testi kısa formu kullanılmıştır. Test 12 maddeden oluşmaktadır. Bu testteki ifadeler beşli likert ile şu şekilde derecelendirilmiştir 1= Hiçbir Zaman 2=Nadiren 3=Bazen 4=Sıklıkla 5=Her Zaman. Ölçekten alınan yüksek puanlar internet bağımlılığı düzeyinin yüksek olduğunu gösterir (Young, 1998; Kutlu et al., 2016).

**Kompulsif Çevrimiçi Satın Alma Ölçeği:** Ölçek Andreassen ve ark. (2015) tarafından geliştirilmiş, Bozdağ ve ark. (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 28 maddeden oluşan ölçekte yanıtlar 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum şeklinde beşli likert tipi ile derecelendirilmektedir.

Ölçek ruh hali değişimi, çatışma, tolerans, tekrar, geri çekilme ve problem boyutlarından oluşmakta ve bireylerin internetten yaptığı alışverişlerinin kompulsif olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçekten en az 0, en çok 112 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, kişilerin çevrimiçi kompulsif alışveriş bozukluğu düzeyinin arttığını işaret etmektedir (Bozdağ & Alkar, 2018). Bu çalışmada katılımcılardan çevrimiçi oyun satın alma bağlamında ölçekteki soruları yanıtlamaları istenmiştir.

### Veri analizi

Veriler SPSS 23.0 istatistik paket programında değerlendirilmiştir. Veri analizinde tanımlayıcı istatistiklerden sayı, yüzde, ortalama ve standart kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerin güvenilirlik düzeyi Cronbach alfa katsayısı ile değerlendirilmiştir. İnternet bağımlılığı ve kompulsif çevrimiçi satın alma davranışı değişkenlerinin normal dağılıma uygunluğu basıklık ve çarpıklık katsayıları ile incelenmiştir. İnternet bağımlılığı ile kompulsif çevrimiçi satın alma davranışı arasındaki ilişkinin yönü ve derecesi Pearson korelasyon analizi ile, internet bağımlılığının kompulsif çevrimiçi satın alma davranışının yordayıcısı olup olmadığı basit doğrusal regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. İstatistiksel testlerin anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  kabul edilmiştir.

### Etik kurul onayı

Araştırma Helsinki Deklarasyonu'nun etik ilkelerine uygun olarak yürütülmüş ve araştırma için Bandırma Onyedü Eylül Sosyal ve Beeşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır (03/12/2021 /2021-9).

### Bulgular

#### Katılımcıların Tanıtıcı Özellikleri

Tablo 1'de katılımcıların tanıtıcı özellikleri yer almaktadır. Katılımcıların %53,7'si kadın, %46,3'ü erkektir. Katılımcıların %22,3'ünün annesi, %28,1'inin babası üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahiptir. Katılımcıların %44,6'sı annesinin, %43,0'ı babasının davranış biçimini demokratik olarak belirtmiştir. "En sık internet kullandığınız araç hangisidir?" sorusuna katılımcıların %85,1'i cep telefonu yanıtını vermiştir. Katılımcıların %19,8'i internette günde 8 saat ve daha fazla zaman geçirdiğini ifade etmiştir. Katılımcıların %72,7'si en sık çevrimiçi oyun oynadıkları aracın cep telefonu olduğunu, %69,4'ü günde 2 saatten az süreyle çevrim içi oyun oynadıklarını bildirmiştir. "En sık satın aldığınız çevrimiçi oyun türü nedir?" sorusuna katılımcıların %34,2'si online oyunlar, %33,3'ü mobil oyunlar, %12,5'i ise dijital oyunlar yanıtını vermiştir. Çevrimiçi oyunda karşılaştığınız rahatsız edici içerikler var mı? sorusuna katılımcıların %24,4'ü yok yanıtını verirken, %43,7'si argo içeriklerle, %21,0'ı saldırganlık ve şiddet içeren içeriklerle, %8,4'ü ise cinsel içeriklerle karşılaştıklarını ifade etmiştir (Tablo 1).

**Tablo 1:** Katılımcıların Tanıtıcı Özellikleri (n=121)

Tanıtıcı özellikler	Sayı (n)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>		
Erkek	56	46,3
Kadın	65	53,7
<b>Annenin Öğrenim Düzeyi</b>		

İlkokul ve altı	41	33,9
Ortaokul	30	24,8
Lise	23	19,0
Üniversite ve üzeri	27	22,3
<b>Babanın Öğrenim Düzeyi</b>		
İlkokul ve altı	19	15,7
Ortaokul	27	22,3
Lise	41	33,9
Üniversite ve üzeri	34	28,1
<b>Annenin Davranış Biçimi</b>		
Demokratik	54	44,6
Otoriter	23	19,0
Aşırı koruyucu	40	33,1
İlgisiz	4	3,3
<b>Babanın Davranış Biçimi</b>		
Demokratik	52	43,0
Otoriter	27	22,3
Aşırı koruyucu	26	21,5
İlgisiz	16	13,2
<b>En Sık İnternet Kullanılan Araç</b>		
Cep telefonu	103	85,1
Dizüstü bilgisayar	8	6,6
Masaüstü bilgisayar	9	7,4
Tablet	1	0,8
<b>Günlük İnternet Kullanım Süresi</b>		
≤2 saat	4	3,3
2-<4 saat	31	25,6
4-<6 saat	33	27,3
6-<8 saat	29	24,0

≥8 saat	24	19,8
<b>En Sık Çevrimiçi Oyun Oynanan Araç</b>		
Cep telefonu	88	72,7
Dizüstü bilgisayar	17	14,0
Masaüstü bilgisayar	15	12,4
Tablet	1	0,8
<b>Günlük Çevrimiçi Oyun Oynama Süresi</b>		
≤2 saat	84	69,4
2-<4 saat	27	22,3
4-<6 saat	9	7,4
≥6 saat	1	0,8
<b>Satın Alınan Çevrimiçi Oyun Türü</b>		
Dijital oyunlar	15	12,5
Konsol oyunları	7	5,8
Masaüstü oyunları	9	7,5
Online oyunlar	41	34,2
Mobil oyunları	40	33,3
Gündelik Oyunları	7	5,8
Diğer	1	0,8
<b>Çevrimiçi Oyunda Karşılaşılan Rahatsız Edici İçerikler</b>		
Yok	29	24,4
Saldırganlık ve Şiddet	25	21,0
Cinsel İçerikler	10	8,4
Argo İçerikler	52	43,7
Diğer	3	2,5

### Güvenirlilik Analizine İlişkin Bulgular

Ölçüm aracının değişik mekanlarda ya da zamanlarda ve benzer evrenlerden seçilen değişik örnekleme uygulanması durumunda birbirine yakın-benzer sonuç vermesi güvenirlilik olarak

tanımlanır. Bu durum, benzer ölçüm aracıyla değişik zamanlarda uygulanan ölçüm bulguları arasındaki tutarlılığı anlatabilmektedir (Gürbüz & Şahin, 2014).

Güvenilirlik katsayısı olarak bilinen Cronbach Alpha katsayısı 0 ile 1 arasında değişiklik gösteren değerleri içermekte olup 1'e yaklaşan değer ölçeğin güvenilirliğini ifade etmektedir. Güvenilirliğin ölçülebilmesi için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı 0,40 ile 0,60 arasında olan değerler "düşük güvenilir ölçek", 0,60 ile 0,80 arasında olan değerler "oldukça güvenilir ölçek" ve 0,80 ile 1,00 arasında olan değerler "yüksek güvenilir ölçek" olarak değerlendirilmektedir (Gürbüz & Şahin, 2014). Araştırmada İnternet Bağımlılığı Ölçeği için Cronbach's Alpha katsayısı 0,83, Çevrimiçi Satın Alma Davranışı Ölçeği için ise Cronbach's Alpha katsayısı 0,70 olarak tespit edilmiştir. Çalışmada yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre İnternet Bağımlılığı Ölçeği yüksek, Çevrimiçi Satın Alma Davranışı Ölçeği ise oldukça güvenilir olarak tespit edilmiştir (Tablo 2).

**Tablo 2:** Ölçeklerin Güvenilirlik Analizi Bulguları

Ölçekler	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
İnternet Bağımlılığı Ölçeği	0,83	12
Çevrimiçi Satın Alma Davranışı Ölçeği	0,70	28

### Normallik Testi

İnternet Bağımlılığı Ölçeği ve Çevrimiçi Satın Alma Davranışı Ölçeğine ilişkin dağılımların normal dağılıma uygunluğuna ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır. Tablo 3'e göre ölçeklerin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri -1,5 ile +1,5 aralığında yer aldığından her iki değişkenin de normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tablo 3).

**Tablo 3:** Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
İnternet Bağımlılığı Ölçeği	0,542	0,864
Çevrimiçi Satın Alma Davranışı Ölçeği	1,539	1,566

### Ölçek Puan Ortalamaları

**Tablo 4.** Katılımcıların İnternet Bağımlılığı ve Çevrimiçi Satın Alma Davranışı Ölçeği Puan Ortalamaları

Ölçek	Ort±SD	Min-Maks	Range
İnternet Bağımlılığı Ölçeği	26,87±7,82	13,00-56,00	12,00-60,00
Çevrimiçi Satın Alma Davranışı Ölçeği	29,88±2,75	28,00-38,00	28,00-140,00

Ort±SD: Ortalama±Standart Sapma. Min: Minimum. Maks: Maksimum.

### Korelasyon Analizi

Tablo 5'te internet bağımlılığı ve çevrimiçi oyun satın alma davranışı ilişkisi incelenmiştir. Pearson korelasyon analizine göre internet bağımlılığı ile çevrimiçi satın alma davranışı arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü çok zayıf ilişki saptanmıştır ( $r:0,201$ ,  $p<0,05$ ).

**Tablo 5:** İnternet Bağımlılığı ve Çevrimiçi Satın Alma Davranışı İlişkisi

Ölçekler	Çevrimiçi Satın Alma Davranışı	
	r	p*
İnternet Bağımlılığı	0,201	0,037

\*Pearson Korelasyon analizi.

### Regresyon Analizi

Tablo 6'da basit doğrusal regresyon analizine göre internet bağımlılığı ve çevrimiçi oyun satın alma davranışı ilişkisi yer almaktadır. Yapılan regresyon analizinde modelin için hesaplanmış p değerinin (0,037) istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma modelindeki beta katsayıları değerlendirildiğinde internet bağımlılığının çevrimiçi satın alma davranışının açıklanmasında ( $\beta = 0,201$ ,  $p>0,05$ ) olumlu yönde etkisinin olduğu saptanmıştır.  $R^2$  değeri Çevrimiçi oyun satın alma davranışındaki değişimin ne kadarının internet bağımlılığı ile açıklandığını göstermektedir. Çevrimiçi satın alma davranışındaki %4'lük değişimin internet bağımlılığı ile açıklanabildiği saptanmıştır (Tablo 6).

**Tablo 6:** Basit Doğrusal Regresyon Analizine Göre İnternet Bağımlılığı ve Çevrimiçi Oyun Satın Alma Davranışı İlişkisi.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	SE	Beta	t	p
Çevrimiçi Satın Alma Davranışı	Oyun İnternet Bağımlılığı	0,071	0,033	0,201	2,117	0,037
F= 4,481						
R <sup>2</sup> = 0,041						
Düzeltilmiş R <sup>2</sup> = 0,032						
Tahmini Std. Hata= 2,73226						
ANOVA (p)=0,037						

B: Unstandardized Coefficient. SE. Standart Error.

### Sonuç ve Öneriler

Günümüzün dijital çağında, internet teknolojilerinin hızla gelişmesi ve yaygınlaşması, bireylerin çevrimiçi platformlarda geçirdikleri süreyi önemli ölçüde artırmıştır. Bu durum, özellikle genç nesiller arasında internet bağımlılığı olarak bilinen bir sorunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. İnternet bağımlılığı, bireylerin fiziksel, psikolojik ve sosyal yaşamlarını olumsuz etkileyebilecek bir davranışsal bağımlılık türü olarak kabul edilebilir. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ile çevrim içi oyun bağlamında çevrim içi satın alma davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonuçları, üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ile çevrim içi oyun bağlamında çevrim içi satın alma davranışı arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak oldukça zayıf bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, internet bağımlılığının bireylerin çevrim içi alışveriş davranışları üzerinde sınırlı da olsa etkili olabileceğine işaret etmektedir. Suresh ve Biswas (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da internet bağımlılığı, bireyin yaşadığı içsel psikolojik dengesizliklerin bir yansıması olarak, madde dışı bir bağımlılık türü şeklinde değerlendirilmiştir. Katılımcıların, çevrim içi kalmak için çeşitli gerekçeler ürettikleri ve çoğunlukla kendilerini oyalamak amacıyla e-ticaret sitelerinde indirim, kampanya ve ürün fırsatlarını araştırdıkları belirtilmiştir. İnternet bağımlılığı eğilimi gösteren bireylerin, genellikle içe dönük oldukları ve duygusal durumlarını gizleme çabasıyla dijital ortamda daha fazla vakit geçirdikleri ifade edilmiştir. Söz konusu araştırmada, çevrim içi satın alma davranışı; bireylerin interneti kullandıklarında e-ticaret platformlarını diğer internet sitelerine kıyasla daha sık ziyaret etmeleriyle tanımlanmıştır. Bu bireyler, ürün satışlarını ve kampanyaları diğer bireylere kıyasla daha düzenli takip ettiklerini bildirmiştir. Bu doğrultuda, üniversite öğrencilerinin internet kullanım alışkanlıklarını gözden geçirmeleri, dijital ortamdaki tüketim davranışlarına yönelik bilinç düzeylerini artırmaları; hem psikolojik iyilik hâlinin korunması hem de sağlıklı bir dijital tüketim kültürünün geliştirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir.

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu, internet bağımlılığı ile çevrim içi oyun bağlamında çevrimiçi satın alma davranışı arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olmasıdır. Bu durum, internet bağımlılığı düzeyi yüksek olan bireylerin, çevrimiçi platformlarda daha fazla harcama yapma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu durum, özellikle sosyal medya fenomenlerinin tüketici davranışları üzerindeki etkileri düşünüldüğünde daha da önem kazanmaktadır (Çetin & ÖZİÇ, 2020). Sosyal medya platformları, tüketicilerin ürünler hakkındaki deneyimlerini ve fikirlerini paylaşmaları için önemli bir alan oluştururken, aynı zamanda işletmeler için de ürünlerini doğrudan son kullanıcıya ulaştırma fırsatı sunmaktadır (Alkara, 2021). Bu etkileşim, tüketicilerin satın alma kararlarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Hanner ve ark (2015) yapmış oldukları çalışmada oyun satın alma davranışını açıklamak için, akademik literatür ve free-to-play oyunlar konusundaki birimleri çerçevesinde üç hipotez geliştirilmiştir. Müşteri davranışının üç önemli metriği, dönüşüm (conversion), tutundurma (retention) ve monetizasyon (gelire dönüştürme) başlıkları altında ele alınmıştır. Çalışma sonucunda geliştirilen hipotezlerden "kullanıcıların satın alma başına harcadığı ortalama miktar açısından bakıldığında, tekrarlayan satın alma sayısı arttıkça bu değer de arttığı" hipotezi elde edilen bulgular neticesinde desteklenmiştir.

Sonuç olarak bu çalışma ile, üniversite öğrencilerinin dijital tüketim alışkanlıklarına yönelik farkındalıklarının artırılması ve sağlıklı internet kullanımına ilişkin bilinçlendirme çalışmalarının yapılması, hem bireysel psikolojik iyi oluş hem de sorumlu tüketim davranışlarının geliştirilmesi açısından önemli arz ettiği anlaşılmıştır.

## Kaynakça

Alkara, İ. (2021). Sosyal Medya Kullanımının Tüketici Davranışları Üzerindeki Etkisi: Bilecik Bursa Eskişehir Örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 415-446.

Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., Pallesen, S., Bilder, R. M., Torsheim, T., & Aboujaoude, E. (2015). The Bergen Shopping Addiction Scale: Reliability and Validity of a Brief Screening Test. *Frontiers in Psychology*, 6, 1374.

Babin, B. J., Darden, W. R., & Griffin, M. (1994). Work and/or Fun: Measuring Hedonic and Utilitarian Shopping Value. *Journal of Consumer Research*, 20(4), 644-656.

- Bozdağ, Y., & Alkar, Ö. Y. (2018). Bergen Alışveriş Bağımlılığı Ölçeği'nin Kompulsif Çevrimiçi Satın Alma Davranışına Uyarlanması. *Bağımlılık Dergisi*, 19(2), 23-34.
- Campbell-Kelly, M. (1987). Data Communications at the National Physical Laboratory (1965-1975). *IEEE Annals of the History of Computing*, 9(03), 221-247.
- Charlton, J. P., & Danforth, I. D. (2010). Validating the Distinction Between Computer Addiction and Engagement: Online Game Playing and Personality. *Behaviour & Information Technology*, 29(6), 601-613.
- Çetin, F. A., & Öziç, N. (2020). Bütünleşik Pazarlama İletişiminde Instagram Fenomenlerinin Satın Alma Etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 157-172.
- Davis, R. A. (2001). A Cognitive-Behavioral Model of Pathological Internet Use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195.
- Davis, R. A., Flett, G. L., & Besser, A. (2002). Validation of a New Scale for Measuring Problematic Internet Use: Implications for Pre-Employment Screening. *Cyberpsychology & Behavior*, 5(4), 331-345.
- Dede, M. (2004). *İnternet*. (1. Baskı) İstanbul: İnsan Yayınları.
- Dinç, M. (2017). Lise Öğrencilerinde Özgül İnternet Bağımlılığının Bağlanma Stilleri ve Mizaç Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.
- Erdemir, N. (2021). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı ve Problemler İnternet Kullanımının İncelenmesi / An Investigation of İnternet Addiction and Problematic İnternet Use of Secondary and High School Students İnönü Üniversitesi].
- Erdoğan, M. Ö. (2020, 30.10.2021). Siber Dünya ve Yeni Yaşam Biçimi. [https://insamer.com/tr/siber-dunya-ve-yeni-yasam-bicimi\\_2757.html](https://insamer.com/tr/siber-dunya-ve-yeni-yasam-bicimi_2757.html), Erişim Tarihi: 28.03.2025.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., Lang, A.G. (2009). Statistical Power Analyses Using G\* Power 3.1: Tests for Correlation and Regression Analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.G., Buchner, A. (2007). G\* Power 3: A Flexible Statistical Power Analysis Program for the Social, Behavioral, and Biomedical Sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.
- Gününç, S., & Doğan Keskin, A. (2016). Çevrimiçi Alışveriş Bağımlılığı: Belirtiler, Nedenler ve Etkiler. *ADDICTA: The Turkish Journal On Addictions*, 3(3), 339-364.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 271.
- Huh, S., & Bowman, N. D. (2008). Perception of and Addiction to Online Games as a Function of Personality Traits. *Journal of Media Psychology*, 13(2), 1-31.
- Johnson, T., & Attmann, J. (2009). Compulsive Buying in a Product Specific Context: Clothing. *Journal of Fashion Marketing and Management: An International Journal*.
- Kaya, A. B. (2013). Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Kul, S. (2020). Dijital Okuryazarlık ve Diğer Değişkenlerle İnternet Bağımlılığı İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 4(1), 28. <https://doi.org/10.33461/uybisbbd.646682>, Erişim Tarihi: 27.03.2025.

- Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y., & Aysan, F. (2016). Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun Türkçe Uyarlaması: Üniversite Öğrencileri ve Ergenlerde Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 69-76.
- Lee, Y. J., & Park, J. (2008). The Mediating Role of Consumer Conformity in E-Compulsive Buying. *ACR North American Advances*.
- Manchiraju, S., Sadachar, A., & Ridgway, J. L. (2017). The Compulsive Online Shopping Scale (COSS): Development and Validation Using Panel Data. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15(1), 209-223.
- Oğuz, Y. E., Kızıldaş, M. Ç., & Yılmaz, V. (2021). Çevrimiçi Oyunların Tatil Satın Alma Niyetine Etkisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 32(2), 237-248.
- Pawlikowski, M., Altstötter-Gleich, C., & Brand, M. (2013). Validation and Psychometric Properties of a Short Version of Young's Internet Addiction Test. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1212-1223.
- Rachbini, W., Soeharso, S. Y., Wulandjani, H., Fathoni, M. A., & Rahmawati, E. (2024). From Boomers to Millennials: Unraveling the Complexities of Online Shopping Behavior in Indonesia. *Innovative Marketing*, 20(3), 144-157.
- Sağlam, M. (2020). Dijital Oyunlar ve Çevrimiçi Tüketim Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. A. İgit, & Ö. Sayılğan içinde, *Dijital İletişim Kuram ve Araştırmaları*, 227-249.
- Suresh, A. S., & Biswas, A. (2020). A Study of Factors of İnternet Addiction and Its Impact on Online Compulsive Buying Behaviour: Indian Millennial Perspective. *Global Business Review*, 21(6), 1448-1465.
- Tamam, L., Diler, R. S., & Özpoyraz, N. (1998). Kompulsif Satın Alma: Bir Gözden Geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 9(3), 224-230.
- Wang, C.-C., & Yang, H.-W. (2008). Passion for Online Shopping: The Influence of Personality and Compulsive Buying. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(5), 693-706.
- Xu, Z., Turel, O., & Yuan, Y. (2012). Online Game Addiction Among Adolescents: Motivation and Prevention Factors. *European Journal of Information Systems*, 21(3), 321-340.
- Yates, D. M. (1997). Turing's Legacy: A History of Computing at the National Physical Laboratory 1945-1995. Science Museum London.
- Young, K. S. (1998). *Caught in the Net: How to Recognize The Signs of İnternet Addiction--and a Winning Strategy for Recovery*. John Wiley & Sons.

**Makale Geliş Tarihi**

02.05.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**YAYGIN KAYGI BOZUKLUĞUNUN BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİ İLE SAĞALTIMI ÜZERİNE BİR OLGU SUNUMU**

A CASE REPORT ON THE TREATMENT OF ANXIETY DISORDER WITH COGNITIVE BEHAVIORAL THERAPY

**Duygu Şahin (Birinci Yazar)<sup>1</sup>, Meryem Karaaziz (İkinci Yazar)**<sup>1</sup>**Psikolog**, Yakın Doğu Üniversitesi, Klinik Psikoloji, ORCID: 0009-0006-6693-5660<sup>2</sup>**Doç. Dr.**, Yakın Doğu Üniversitesi, Klinik Psikoloji, ORCID:0000-0002-0085-612X**Özet**

Bu çalışmada danışanın semptomları DSM 5 kriterlerine göre Yaygın Anksiyete Bozukluğu olarak tanımlanmıştır. 26 yaşında bir kadın olan danışan, ev hanımıdır. Danışan, yalnız kalmaktan korktuğunu, insanlara ve ailesine güvenemeyeceğini, kafasındaki seslerden kurtulmak istediğini belirtti. Bu sıkıntılardan kaynaklı bazı bedensel sorunlar yaşadığını da belirtmiştir. El titremesi, boğazının düğüm gibi olması nefes almakta güçlük çekme ve mide rahatsızlıkları gibi belirtilerden bahsetmiştir. X küçük yaşlardan itibaren tam anlamıyla sevilmediği inancına sahiptir. Danışan diğer insanlarla bir şeyler paylaşırken güven sorunları yaşamakta ve ona zarar verebilecekleri düşünceleriyle aşırı kaygılanma ve kaçınma davranışları göstermektedir. Bu nedenle etrafında da çok fazla güvenilir arkadaşlarının olmadığını belirtmiştir. Danışan eşi ve ailesi ile arasında olan şiddetli geçimsizliği fark edip zarar görmeyeceği birinden psikolojik destek almayı ve iletişime açık olduğunu belirtip, terapiye başvurmuştur. Yapılan seanslarda danışan ile Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) çalışılmıştır. Danışana seansların ilerleyişi ve içeriği hakkında ön görüşmede bilgi verilmiştir. Tedavinin ilk aşamasında Yaşam Çizelgesi daha sonra Denge Modeli üzerinde çalışılmıştır.

677

**Anahtar Kelimeler:** Kaygı Bozukluğu, Bilişsel Davranışçı Terapi, Anksiyete, Yaygın Kaygı Bozukluğu**Abstract**

In this study, the client's symptoms were characterized as Anxiety Disorder according to the DSM 5 criteria. The client is a 26-year-old woman, a housewife. The consultant stated that he was afraid of being alone, that he could not trust people and his family, and that he wanted to get rid of the voices in his head. The client also stated that he was experiencing some physical problems caused by these troubles. He mentioned symptoms such as hand tremors, a knotted throat, difficulty breathing and stomach upsets. The client has the belief that he is not fully loved from an early age. The client experiences trust problems when sharing things with other people and shows excessive anxiety and avoidance behaviors with thoughts that they may harm her. The consultant noticed the severe disagreements between her husband and family and stated that he was open to therapy and communication from someone who would not be harmed and applied for therapy. In the sessions Cognitive Behavioral Therapy was studied with the client. The client was informed about the progress and content of the sessions in the

forecast. At the first stage of treatment, the Life Schedule was then studied on the Equilibrium Model.

**Keywords:** Anxiety Disorder, Cognitive Behavioral Therapy, Pervasive Anxiety Disorder

## 1. GİRİŞ

Kaygı Bozukluğu, bir kişinin karşılaştığı bir durumu ya da nesneyi olduğundan daha tehlikeli algılaması ve buna aşırı şekilde endişe duyması hali olarak tanımlanabilir (Kafes, 2021). Anksiyete bozuklukları, Amerika'da en yaygın psikiyatrik hastalık türlerinden biridir ve her sene yaklaşık 40,62 milyon Amerikalı yetişkini, yani nüfusun %18,1'ini etkileyen bir durumdur (Kessler, Chiu, Demler, vd., 2005).

Kaygı Bozukluğu üzerine birçok çalışmalar yapılmıştır. Freud'a göre; 1894 yılında Freud, 'anksiyete nevrozu terimini kullanarak psikoanalitik bir bakış açısıyla anksiyeteyi tanımlamıştır. Freud'a göre, anksiyete, içgüdülerden kaynaklanan bir tehlikenin fark edilmesiyle ortaya çıkar. Yani, bireyin egosu, toplumla uyum sağlamak için savunma mekanizmaları geliştirirken, eğer bu mekanizmalar başarılı olamazsa, anksiyete meydana gelir. Freud'un bu yaklaşımı, anksiyeteyi psikolojik bir açıdan ele almış oldu. Zamanla anksiyetenin tanımları daha da genişlemiş ve nihayetinde 1980 yılında DSM-III ile bir hastalık olarak kabul edilmiştir (Kafes, 2021).

1980 yılında yayımlanan DSM-III ün kaygı bozuklukları kategorisinde şu bozukluklar yer almıştır: fobik bozukluk, agorafobi (panik ataklı ve panik ataksız), sosyal fobi, basit fobi, anksiyete nevrozu, panik bozukluk, yaygın anksiyete bozukluğu, obsesif-kompulsif bozukluk, posttravmatik stres bozukluğu (akut ve kronik formlar), atipik anksiyete bozukluğu, somatoform bozukluk, disosiyatif bozukluk ve efektif bozukluk (APA, 1980).

DSM-5'te ise yer alan anksiyete bozuklukları şunlardır: panik bozukluk, agorafobi, ayrılma anksiyetesi bozukluğu, seçici mutizm (konuşmazlık), özgül fobi, toplumsal anksiyete bozukluğu (sosyal fobi), yaygın anksiyete bozukluğu, madde kaynaklı anksiyete bozukluğu, başka bir sağlık durumuna bağlı anksiyete bozukluğu ve tanımlanmış ya da tanımlanmamış anksiyete bozukluğu şeklindedir (Demirkol ve Tamam, 2019).

Kaygı bozukluklarının etiyojisi günümüzdeki anlayışa benziyor gibi görünse de, literatür incelendiğinde Antik dönemde Greko-Romen filozofları ve hekimleri tarafından anksiyetenin belirgin bir olumsuz duygusal durum ve ayrı bir bozukluk olarak açıkça tanımlandığına dair bulgular bulunmaktadır (Crocq, 2022).

Anksiyetenin alt türlerinden biri olan Yaygın Anksiyete Bozukluğu, hemen hemen her gün farklı olaylar ve aktiviteler hakkında aşırı endişe duymak olarak tanımlanabilir. Bu bozukluğun bir yıllık yaygınlık oranı ise %3 ile %8 arasında değişmektedir (Demirkol ve Tamam, 2019).

Yaygın Anksiyete Bozukluğu, ilk kez DSM-III'te tanımlanmıştır. Bu bozukluk, korkudan farklı olarak anlık bir nedene dayanmadan ortaya çıkar ve bedensel ile duygusal işlevleri olumsuz yönde etkileyerek, huzursuzluk, çabuk yorulma, odaklanma zorluğu, kas gerginliği gibi belirtilere yol açar. Ayrıca, depresif belirtilerle birlikte görülebilir (Erdoğan ve Karaaziz, 2024).

Yaygın Kaygı Bozukluğunda, kaygı ve endişelerin içeriği ve yoğunluğu değişkenlik gösterebilir, ancak bu bozukluk genellikle kronik bir seyir izler. YKB'yi normal anksiyeteden ayıran temel farklar, daha önemli durumlar ortaya çıksa bile kaygıyı kontrol etmenin güç olması, endişelerin daha yaygın ve uzun süreli (en az 6 ay) olması ve algılanan tehditle orantısız şekilde fiziksel belirtilerle ilişkilendirilmesidir (APA, 2013).

Düşünce süreçlerinde belirgin bir bozulma gözlemlenmez, ancak kişi yakınmalarını telaşla ve sabırsızca ifade etmeye çalıştığında, düşünceleri hızlanmış gibi bir izlenim

uyandırabilir. Düşüncelerinin içeriğinde ise kaygı ve endişe ön plandadır (Öztürk, Uluşahin, 2016). Bilişsel Davranışçı Terapi, çeşitli psikolojik rahatsızlıkların tedavisinde yaygın olarak uygulanmaktadır.

Bilişsel Davranışçı Terapi, öğrenme ilkelerinden faydalanarak davranışsal bozuklukların tedavisinde ve analizinde sistematik bir şekilde kullanılan bir psikoterapi yöntemidir. Bu yaklaşım, belirli teoriler aracılığıyla bireyin davranışlarında gözlemlenebilir ve ölçülebilir değişiklikler yaratmayı hedefler (Sungur, 2005).

Bilişsel Davranışçı Terapi, bireyin mevcut anı ve mevcut durumu üzerinde yoğunlaşmayı hedefler ve psikoanalitik süreçlerle ilgilenmez (Akar, 1992). Stallard (2002) göre, Bilişsel Davranışçı Terapi; bireylerin yaşadıkları olayları ve durumları nasıl algıladıkları, yorumladıkları ve algılama sürecinde meydana gelen bilişsel hataları tespit ederek bunları değiştirmeye odaklanan bir yaklaşımdır (Türk, Buğra, Çekiç ve Hamamcı, 2018).

1980'li yıllarda, İngiltere kökenli teorisyenlerin davranışçı geçmişlerinden etkilenen bir süreçle, davranışçılığın bilişsel yaklaşımla birleşmesi ve iki kuramın bilişsel davranış terapisi adı altında birleşmesiyle yeni bir terapi yöntemi ortaya çıkmıştır (Türkçapar ve Sargın, 2012). Kaygı bozukluklarının tedavisinde en yaygın tercih edilen yöntem Bilişsel Davranışçı Terapidir (Türkçapar ve Sargın, 2012, Karakaya ve Öztop, 2013).

Bu çalışmada yer alan olgu daha önce profesyonel psikolojik destek almamış. İnsanlara ve ailesine güvenemiyor baba sorunu ve tüm bunlardan doğan aşırı kaygı duyma mide bulantısı el titremesi kaygı duyduğu durumlarda boğazının sıkıştığını hissetme gibi belirtiler sonucunda terapiye başvurmuştur. Danışan ile yapılan seanslar sonucunda Yaygın Kaygı Bozukluğu tanısı ön görülmektedir. Bu çalışmada Bilişsel Davranışçı Terapi ile çalışılmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada makaleye katkı sağlamak için paylaşılan bilgiler danışanın bilgisi dahilindedir.

### 1.1. Kuramsal Çerçeve

Bu çalışmada Yaygın Kaygı Bozukluğu düzeyini açıklamak üzere Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) temel alınarak yapılandırılmıştır. BDT, bireylerin yaşadığı duygusal sorunların çoğunlukla gerçekçi olmayan ya da işlevsel olmayan düşünce biçimlerinden kaynaklandığını savunur (Beck, 1976). Bilişsel yaklaşım, bireylerin yaşantılara yüklediği anlamların, onların duygu ve davranışlarını doğrudan etkilediğini öne sürer. Bu bağlamda BDT, ruhsal bozuklukların tedavisinde, bireyin düşünce sistematığı ve davranış kalıplarında yapılacak değişimlerin belirtilerin hafiflemesinde etkili olduğunu ileri sürmektedir (Beck, 2011; Hofmann ve ark., 2012).

Yaygın Kaygı Bozukluğu (YKB), bireyin sürekli olarak kontrol edemediği yoğun endişeler yaşamasıyla karakterize edilen, yaygın ve kronik bir anksiyete türüdür (American Psychiatric Association [APA], 2013). BDT perspektifine göre, YKB'nin temelinde çoğunlukla işlevsiz bilişsel örüntüler, olumsuz otomatik düşünceler ve bilişsel çarpıtmalar yer almaktadır (Wells, 1997). Bu nedenle, BDT yaklaşımı YKB'nin terapötik müdahalesinde sıklıkla tercih edilmekte ve etkinliği bilimsel olarak desteklenmektedir (Cuijpers ve ark., 2016). Bu terapötik yöntem, bireyin kaygı doğuran düşüncelerini tanımasına, bu düşünceleri yeniden yapılandırmasına ve daha uyumlu davranışlar geliştirmesine yardımcı olmayı hedefler.

YKB üzerinde BDT'nin etkilerini inceleyen çok sayıda araştırma, bu yöntemin kaygı düzeyini düşürmede oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur (Hofmann ve ark., 2012; Cuijpers ve ark., 2016). Bu çalışmada da YKB yaşayan bireylerin bilişsel yapıları, BDT kuramı doğrultusunda ele alınmış ve uygulanan yapılandırılmış müdahale tekniklerinin etkililiği araştırılmıştır.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada olgu sunumu kullanılmıştır. Olgu sunumları danışanın tanı, takip veya tedavisindeki durumu anlatır ve bu çalışmada danışana en uygun yaklaşımla ilerlemek amaçlanır (Altun, Çebi ve Özcan, 2021). Bu çalışmada danışan ile daha öncesinde psikolojik danışma süreci yaşanmıştır. Bu süreçte danışana seanslarda Bilişsel Davranışçı Terapi uygulanmıştır. Ön görüşmeden sonra ilk oturumda danışana bu çalışmaya gönüllü katılım sağladığı ve görüşmelerin akademik araştırmalar için kullanılmasına izin verdiği onam formu onaylanmıştır.

Bilişsel Davranışçı Terapi, duygusal rahatsızlıkları etkileyen bilişsel ve davranışsal faktörleri hedef alan bir psikolojik müdahale yöntemidir (Butler vd., 2006; Hofmann, Smits, 2008). Bu çalışmada yer alan olgu sunumunda danışanın rahatsız olduğu durum ve olaylar üzerinde pozitif yaklaşımla çalışılmış ve toplamda 10 seans gerçekleştirilmiştir.

## 3. OLGU

X, 1997 doğumlu ve Samsun'da büyümüş, maddi sıkıntılarla büyümüş bir kadındır. Küçük yaşlarda ailesinden yeterli sevgi görememiş, ev işlerinde büyük fedakarlıklar yapmış, ancak fiziksel ve duygusal şiddetle karşılaşmıştır. Genç yaşta zorunlu olarak çalışmaya başlamış, 16 yaşında omurga ameliyatı geçirmiştir. 17 yaşında evlenmiş, ancak eşinden fiziksel ve duygusal şiddet görmeye başlamıştır. Evliliğinde zorluklar yaşarken, bir çocuğu epilepsi hastası olarak doğmuş ve buna rağmen maddi zorluklarla mücadele etmiştir. Eşi alkol ve sigara bağımlısıdır, ona duygusal ve maddi destek sağlamamaktadır. X, oğlunun eğitimi için çaba göstermekte ancak ailesi ve eşi tarafından yeterli desteği alamamaktadır. Kaygı, baş dönmesi ve mide rahatsızlıkları gibi belirtiler yaşamaktadır ve profesyonel destek almak için terapiye başvurmuştur.

680

## 4. BULGULAR

Danışanla her biri 55 dakika süren toplam 10 seans gerçekleştirilmiştir. Danışandan elde edilen bilgiler doğrultusunda, danışanın öyküsü teknik bir şekilde aşağıda özetlenmiştir.

**Tablo 1. Öykünün teknik özetlenmesi**

<b>Erken Yaşam Deneyimi</b>	Aile içinde en çok işe koşup en fedakar olan, baba ve anne sevgisi görmeyen.
<b>Temel İnanç</b>	Hiç düzgün sevilmedim, sevilmeye layık bir insan değilim.
<b>İşlevselliği Bozan Varsayım</b>	Ben daha iyi olursam çevremdeki insanlar da bana iyi davranır, beni sever
<b>Kritik Yaşam Olayı</b>	17 yaşında görücü usulü evlendirilmesi, eşiyile mutlu olamaması
<b>Olumsuz Otomatik Düşünce</b>	İnsanlarla yaklaşırsam, beni üzerler
<b>Belirtiler</b>	<b>Bilişsel:</b> Sevgisizlik değersizlik <b>Somatik:</b> Boğaz Sıkışması, ellerin terlemesi

	<p>ve titremesi, karın ağrması</p> <p><b>Davranışsal:</b> Sosyal medyada üzgün içerikler paylaşma, o tarz videolar çekerek duygularını karşıya yansıtma, anlaşılma istenme</p> <p><b>Motivasyonel:</b> Mutlu olma umudunun azalması mutlu olacağına inanamama</p> <p><b>Duygusal:</b> Kaygılı, tedirgin duygu durumu</p>
--	--

Danışan ile öncelikle kısa bir ön görüşme yapıp, sonrasında ilk seansla terapiye başlanmıştır. İlk seansın bir kısmı tanışma olarak geçmiş, sonrasında danışanın anamnezi alınmıştır. Daha önce profesyonel destek almadığı için, terapinin nasıl ilerleyeceği hakkında ufak bilgilendirme yapılmıştır.

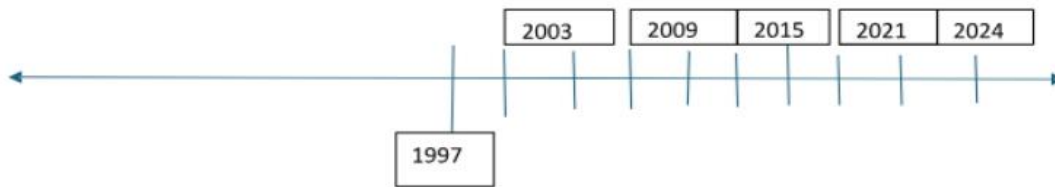
Danışanla Bilişsel Davranışçı Terapi üzerinden ilerlenmiş, sorular sorarak otomatik düşünceleri belirlenmiştir. Daha sonra yapılan çalışmalar sonucunda Yaygın Kaygı Bozukluğu öngörülmüştür. Çalışmada ilk olarak kaygıya neden olan otomatik negatif düşünceler belirlenmeye çalışılmış, kaygı hissettiği durum ve anlarda nasıl başa çıkabileceği üzerinde çalışılmıştır.

2. Seansta danışanın kaygı duyduğu durumların nereden geldiğini saptamak amacıyla ‘Yaşam Çizelgesi’ modeli uygulanmıştır. Bu çalışmada danışanın şu an hissettiği genel kaygı durumunun nedenleri saptanmıştır. Olumlu geri bildirimlerle şu an birçok konuda hissettiği kaygının hangi nedenlerle ortaya çıktığı danışana aktarılmış, bunlarla yüzleştirilmiştir.

Yaşam Çizelgesi Modelinde danışandan geçmişiyile ilgili birçok bilgi elde edilmiştir. Bu model çalışmasında danışandan doğduğu yıldan itibaren şu anki yaşına kadar geldiği süreçleri yıllara göre özet şeklinde anlatması istenilmiştir. Burada anlattığı olayları olumlu ve olumsuz olmak üzere 2 kategoride toplayarak hangi yıllarını nasıl geçirdiği not alınmıştır.

681

**Tablo 2. Önemli Yaşam Olayları Çizelgesi**



Üçüncü seansta danışanın günlük hayatını etkileyecek düzeyde el titremesi, kaygılı hissettiği durumlarda boğazının sıkışması ve mide bulantısı gibi rahatsızlıklarını dile getirdiği için durumun patolojik olup olmadığını anlamak adına aynı zamanda Psikiyatristten de görüş alması istenilmiştir. Psikiyatrist görüşmesinden sonra doktor danışana Selectra ilacı yazmıştır.

Dördüncü seanstaki görüşmede danışan kullandığı ilaçlardan kaynaklı baş dönmesi ve unutkanlık şikayetleri olduğu için ilacı bırakmıştır. Bir önceki seansta danışan verilen ödevini yapmıştır. İstenilen bu ödevde danışanın İnsanlara güvenememe, herkes tarafından suçlu görülme düşünceleri üzerinde çalışılmıştır.

Yedinci seansta ‘Denge Modeli’ ile çalışılmıştır. Burada danışanın yaşamının temel parçalarını oluşturan 4 durumun hayatında ne derecede iyi ya da eksik olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Böylelikle eksik olduğu düşünülen durumları bir sonraki seanslarda üzerinde durup, geliştirilmek için çalışılmıştır.

**Tablo 3. Denge Modeli**

Beden	23/25
Başarı	20/25
Fantezi	5/25
İlişki	15/25

Yapılan Denge Modeli çalışmasında Beden, başarı, fantezi ve cinselliğe toplamda 100 puan olacak şekilde her birini 25 puan üzerinden notlandırılmıştır. Bu çalışmada danışandan alınan bilgiler doğrultusunda bedeninden, fiziksel görünüşünden memnun olduğu, yemek yapma ve çocuk bakma konusunda kendini başarılı bulduğu fakat aile ilişkisi ve fantezi konusunda düşük puan verdiği görülmüştür. Bu seansta bunlar üzerinde durulmuş, eksik puan verilen unsurları diğerleriyle eşitleyebilmek üzerinde çalışılmıştır.

Danışanın ilişki maddesine eksik puan vermesindeki alt nedende, arkadaşlık ilişkisinden çok aile ilişkisinin kötü olduğunu söylemiştir. Danışanın fanteziye 25 üzerinden 5 puan vermesindeki alt neden, eşinin X'e sadece cinsel anlamda yaklaştığını onun dışında sevgi göstermediğini bu nedenle artık cinsellikten de soğuduğunu, kötüye kullanıldığını düşünmektedir.

Sekizinci seansta danışanın birçok konuda kaygılı olmasından dolayı Beck Anksiyete Ölçeği uygulanmıştır. Test 21 maddeden oluşan sorulardan oluşmaktadır. Danışana son 1 haftadır onu ne kadar rahatsız ettiği sorulmuş, cevapları aşağıdaki şekilde belirtmiştir. Yapılan test sonucunda 43 puan çıkararak danışanın yoğun kaygı düzeyinde olduğu saptanmıştır.

**Tablo 4. Beck Anksiyete Ölçeği**

	Hiç	Hafif düzeyde beni pek etkilemedi	Orta düzeyde Hoş değildi ama katlanabildim	Ciddi düzeyde Dayanmakta çok zorlandım
1. Bedeninizin herhangi bir yerinde uyuşma veya karıncalanma		X		
2. Sıcak/ateş basmaları				X
3. Bacaklarda halsizlik/titreme				X
4. Gevşeyememe				X
5. Çok kötü şeyler olacak korkusu				X
6. Baş dönmesi veya sersemlik			X	
7. Kalp çarpıntısı				X
8. Dengeyi kaybetme duygusu			X	

9. Dehşete kapılma				X
10. Sinirlilik				X
11.Boğuluyormuş gibi olma duygusu			X	
12. Ellerde titreme				X
13. Titreklik			X	
14. Kontrolü kaybetme korkusu		X		
15. Nefes almada güçlük		X		
16. Ölüm korkusu				X
17. Korkuya kapılma				X
18. Midede hazımsızlık ya da rahatsızlık				X
19. Baygınlık	X			
20. Yüzün kızarması		X		
21. Terleme (sıcaklığa bağlı olmayan)		X		

### Test Sonucu: 43

Danışanın günlük yaşamında birçok konuda kaygı duyduğu gözlemlendiği için Beck Anksiyete uygulanarak kaygı düzeyinin şiddetini ölçmek amaçlanmıştır. Testi uygularken, yan odada oğlunun bir yerleri dağıttığı düşüncesi ya da diğer konularla ilgili kaygısından da söz etmiştir.

Yapılan test sonucu doğrultusunda Yoğun Kaygı düzeyinde olduğu konusunda hem fikir olunmuştur. Danışanla yapılan ortak çalışmada bunu seviyeli bir şekilde nasıl azaltılacağı, hangi durumlar da kaygı hissettiği saptanmış, yoğun kaygı duyduğu süreçte nefes egzersizleri gibi pozitif yönlendirmelerle çalışılmıştır.

Danışan tüm seanslara istekli ve tam zamanında katılmaya özen göstermiştir. 10. Seans son seans olmuştur. Danışana, dilediği zaman başvurabileceği belirtilerek teşvik edilmiştir.

### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Kaygı bozukluklarının başlıca özellikleri, sürekli ve aşırı korku, endişe, algılanan tehditlere karşı kaçınma ve panik ataklar gibi ruhsal sorunları içermektedir (Craske vd. 2017). Yaygın Kaygı Bozukluğu, Kaygı Bozukluğu türlerinden biri olup, DSM-5'e göre, bireyin en az altı ay boyunca çoğu gün çeşitli aktivitelerde aşırı kaygı hissetmesi ve bu kaygıları kontrol etmekte güçlük çekmesiyle kendini gösterir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014).

Danışanla gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda, Yaygın Kaygı Bozukluğu

tanısının konulması öngörülmüştür. Tedavide Bilişsel Davranışçı Terapi uygulanmıştır. Terapide amaç danışanın kaygı düzeyinin günlük hayattaki işlevselliğini bozacak düzeydeki seviyeyi azaltmaktır.

Danışanın tedavi alma sebebi, kafasındaki kontrolcü seslerin susmasını istemesi, bir tık daha umursamaz olmak ve insanlara güvenebilmek istiyormuş. Danışan yoğun kaygı ve sürekli bir şeyleri düşünme durumundan kaynaklı gündelik hayatında da pek mutlu olamadığını dile getirmektedir. Terapi sürecinde pozitif şeylere odaklanma, olumsuz düşüncelerin gerçeklikle bağlantısını ayırıştırma ve kafasındaki yoğun düşüncelerin sağlıklı bir şekilde azalması üzerinde durulmuştur.

Terapiye başlama nedeninin kafasındaki düşüncelerin susması, insanlara güvenebilmek olsa da geçmiş yaşantısından kaynaklı aile ve eşinden beklediği sevgiyi alamaması, sevgiye aç olması da danışanın kendini üzgün hissettiği ve düzeltmeye çalıştığı noktalar arasında yer almaktadır. Seanslar devam ederken danışan bazı fiziksel rahatsızlıklarını da dile getirdiği için bu durumun patolojik olup olmadığını netleştirmek amacıyla Psikiyatrist görüşü de alınmıştır.

Bu çalışmada Bilişsel Davranışçı Terapi teknikleri tedavide uygulanmıştır. Yaygın Kaygı Bozukluğu yaşayan kişiler, genellikle gergin ve kaygılı bir ruh haline bürünürler ve pek çok farklı konuda endişe duyarlar. Sağlık, ailevi sorunlar, maddi durum gibi konularda kontrol edilemeyen kaygılar, kas gerilmeleri, huzursuzluk, hızlı tükenme, sinirlilik, dikkat dağınıklığı ve uyku bozuklukları gibi duygusal, fiziksel ve zihinsel şikayetlere yol açabilir (Şahin, 2019).

Danışan, kaygılı bir duygu durumu sergileyip yalnız kalmaktan rahatsız olduğunu belirtmiştir. Tek başına yapabileceği aktiviteler önerilerek kaygı yönetimi için teşvik edilmiştir. Altıncı seanstan sonra yalnız başına müzik dinleyip yürüyüşe çıkabilmiştir. Seans sırasında kaygılı düşünceler nedeniyle tam odaklanamadığını ifade eden danışana, olumlu düşünceler geliştirmesi ve yaşadığı durumları not alması için ödevler verilmiştir. Danışan ödevleri özenle yapmış ve seanslara düzenli katılmıştır. Terapide birden fazla teknik, özellikle geçmişle ilgili bilgi toplamak için Önemli Yaşam Olayları Modeli kullanılmış, kaygının kaynakları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yöntemlerle terapi sürecinde ilerleme kaydedilmiştir.

Sonuç olarak, Yaygın Kaygı Bozukluğu tedavi edilmesi gereken bir durumdur. Bu kaygı bozukluğunun tedavisinde Bilişsel Davranışçı Terapi etkili sonuçlar verebilmektedir. Gereken durumlarda psikiyatristle de iletişime geçip gerekli ilaç tedavisi ile de tedavi sağlanabilir.

## 5. KAYNAKLAR

A. B., M. B. Ö., F. E. S. Ş. ve Iskifoğlu, T. Ç. (2019). Bilişsel davranışçı terapi kullanılarak yapılan araştırma makalelerinin içerik analizi 1997-2018. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 745-793.

Akar, H. (1992). Beck'in Depresyon Modeli ve Bilişsel Terapisi. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 5(1-3):37-40.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.

Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). Guilford Press.

Christophe. C. (2022). Archives of cardiovascular diseases. *Science Direct*, 115(5), 288-294. <https://doi.org/10.1016/j.acvd.2021.12.007>

Cuijpers, P., Karyotaki, E., Weitz, E., Andersson, G., Hollon, S. D., van Straten, A., & Ebert, D. D. (2016). The effects of psychotherapies for major depression in adults on remission,

recovery and improvement: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 202, 511–517. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.05.045>

Çebi, Z., Özcan, T. ve Altun, E. (2021). *Olgu sunumu nasıl yazılır*. Bookcities. <https://bookcites.com/index.jspmodul=kullanici-detay&username=TU%C4%9EBA%20%C3%96ZCAN&arastirmaciid=336582>

Erdoğan, D. B. ve Karaaziz, M. (2024). Yaygın kaygı bozukluğu ve şematerapisi üzerine sistematik derleme. *Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Dergisi*, 5(4), 1-19. <http://doi.org/10.5281/zenodo.11445985>

Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 36(5), 427–440. <https://doi.org/10.1007/s10608-012-9476-1>

Hofmann, S. G. ve Otto, M. W. (2008). *Cognitive behavioral therapy for social anxiety disorder*. Routledge Taylor & Francis Group.

Huyut, B. Ç. (2019). Anksiyete bozukluklarının tedavisinde internet tabanlı bilişsel davranışçı terapi uygulamaları. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(6), 251-263. [10.31461/ybpd.622846](https://doi.org/10.31461/ybpd.622846)

Kafes, (2021). Depresyon ve anksiyete bozuklukları üzerine bir bakış. *Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*, 3, 1-9. [10.47793/hp.867111](https://doi.org/10.47793/hp.867111)

Kandemir, Z. K. ve Karaaziz, M. (2023). Anksiyete (kaygı) bozukluğunda bilişsel davranışçı terapi: bir olgu sunumu. *Ejons International Journal on Mathematic, Engineering and Natural Sciences*, 4(7), 1-9.

Kessler, R. C., Chiu, W. T., Demler, O., & Walters, E. E. (2005). Corrections: Errors in Byline, Author Affiliations, and Acknowledgment in: Prevalence, Severity, and Comorbidity of 12- Month DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(7), 709. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.7.709>

Öztürk O. (2016). Uluşahin A. *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*, 14. Baskı. Ankara, Miki Matbaacılık, 337-361.

Stallard, P. (2002). Cognitive behaviour therapy with children and young people: a selective review of key issues. *Cambridge University Press*, 30(3).

Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.

Tamam, L. ve Demirkol, M. E. (2019). *Anksiyete bozuklukları*. (3. Baskı). Ankara Nobel Tıp Kitabevleri .

Türkçapar, M. H. ve Sargın, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1-14.

Türkçapar, M. H., Sungur, M. Z. ve Akdemir, A. (1995). Çocuk ve ergenlerde bilişsel terapiler. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(2), 93-100.

Yandım, M. B. (2022). *Bilişsel davranışçı terapi ve yeni kuşak bilişsel davranışçı terapilerde yaygın kaygı bozukluğunun tedavisi*. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Wells, A. (1997). *Cognitive therapy of anxiety disorders: A practice manual and conceptual guide*. Wiley.

**Makale Geliş Tarihi****03.05.2025****Makale Yayın Tarihi****20.06.2025****VERGİNİN REASÜRANSI TEORİSİ**

## TAX REINSURANCE THEORY

**Mehmet Ali ASLAN**

Öğretim Görevlisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Bor Meslek Yüksekokulu, Maliye,  
ORCID numarası: [0000-0002-7235-0507](https://orcid.org/0000-0002-7235-0507)

**Özet**

Vergi teorisine ilişkin tarihsel sürece baktığımızda vergiyi “Fayda Teorisi” kapsamında inceleyen görüşlerin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu görüşlerden bir tanesi ise vergiyi sigorta primi olarak kabul eden görüştür. Bu görüşte; toplanan vergiler sigorta primine, Devlet ise büyük bir sigorta şirketine benzetilmektedir. Sigorta şirketleri, sigortacılık faaliyetleri kapsamında üstlendikleri risklerin meydana gelmesi kapsamında sigorta primi toplamakta ve “Riziko” meydana geldiğinde yani üstlendiği risk gerçekleştiğinde poliçe kapsamında ortaya çıkan zararı ödemektedir. Devlet ise egemenlik hakkı kapsamında vergi toplamakta, bunun karşılığında gerçekleştirmesi gereken zorunlu hizmetlerden başlayarak, her türlü kamusal mal ve hizmet sunumu ile sayısız farklı işlevini bu vergilerin finansmanı sayesinde sürdürebilmektedir. Bu bağlamda devletin vergilerin finansmanı ile sürdüğü her türlü sayısız işlem, sigorta primi teorisi kapsamında farklı bir rizikonun meydana gelmesi olarak yorumlanabilmekte; devlet, büyük bir sigorta şirketine benzetildiğinde rizikonun 3 ana başlıktan oluştuğu görülmektedir. Bunlar ise “Verginin Toplanamaması”, “Kamusal Mal ve Hizmetlerin Gerçekleşmemesi” ile en önemli riziko: “Bütçe Açıkları”dır. Sigortacılığın 14.yüzyıl itibariyle ortaya çıktığı süreçten başlayarak, sigorta şirketleri 19.yüzyılın ortaları itibariyle üstlendikleri riskleri taşıyamayarak iflas etmeye başlamıştır. Sigorta şirketleri bu hayati problemi, “Reasürans” ile aşmışlardır. “Reasürans” en basit anlamda kendine has aktüeryal yöntemler ile “Sigortanın Sigortalanmasıdır”. Sigorta şirketlerinin üstlendikleri riskler bir mal ve hizmet gibi kabul edilip belirli bir prim karşılığında, reasürans yöntemleriyle reasürans şirketlerine devredilmektedir. Böylece sigorta şirketleri taşımayacağı riskler yüzünden iflas etmekten kurtulmaktadır. Reasüransın sigortacılık sektöründe tarihsel dönüm noktası olan 19.yüzyıl baz alındığında ve devletlerin kamu gelirleri ve kamu harcamaları ile beraber küresel ekonominin içinde yer alması, küreselleşme ve tarihsel ekonomik kırılma noktaları doğrultusunda küresel sermayenin vergiyi içinde barındıran maliye politikalarına yön verebilecek duruma gelmesi ile “Sigorta Primi Teorisi” nin “Reasürans” perspektifinden tamamlanması gerektiği düşünülmektedir. “Fayda Teorisi” kapsamında vergiyi sigorta primine benzeten görüşten yola çıkarak; literatüre ilk defa giren “Verginin Reasüransı Teorisini” kavramını ortaya koyduğumuz zaman; verginin toplanamama riskinin devredilme çabası kapsamı yeni ve farklı vergilerin koyulması, devletlerin borçlanma uygulamaları, kamu harcamalarının azaltılması, farklı maliye politikası araçları, vergi afları vb. gibi sayısız uygulamanın aslında devletin yaptığı plansız ve yöntemsiz reasürans işlemleri olduğunu söylemek mümkündür. Neticede devletler sürekli olarak farklı yöntemlerle verginin toplanamama riskini ve onun yol açacağı etkileri aynı sigorta şirketlerinin riskleri devretmek istemesi gibi üzerlerinden atmak isterler yani vergiyi reasüre etmek isterler. Ortaya konulan

teori kapsamındaki "Verginin Reasüransı Uygulamaları" ise yeni bir kolektif bir maliye politikası aracı olarak örneklerle açıklanacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Sigorta Primi Teorisi, Reasürans, Bütçe Açıkları, Verginin Reasüransı Teorisi

### Abstract

When we look at the historical process of tax theory, it is seen that the views examining tax within the scope of "Benefit Theory" have an important place. One of these views is the view that accepts tax as insurance premium. In this view; collected taxes are likened to insurance premiums, and the State is likened to a large insurance company. Insurance companies collect insurance premiums within the scope of the risks they undertake within the scope of insurance activities and pay the damage that occurs within the scope of the policy when the "Risk" occurs, i.e. when the risk they undertake occurs. The State collects taxes within the scope of its sovereign right, and in return, it can continue its numerous different functions starting from the mandatory services it has to perform, and the provision of all kinds of public goods and services thanks to the financing of these taxes. In this context, all kinds of numerous transactions carried out by the state with the financing of taxes can be interpreted as the occurrence of a different risk within the scope of the insurance premium theory; when the state is likened to a large insurance company, it is seen that the risk consists of 3 main headings. These are "Failure to Collect Taxes", "Failure to Provide Public Goods and Services" and the most important risk: "Budget Deficits". In the process where insurance emerged in the 14th century, insurance companies began to go bankrupt by the mid-19th century due to not being able to carry the risks they assumed. Insurance and insurance companies have overcome this vital problem with "Reinsurance". "Reinsurance" is, in its simplest sense, "Insuring Insurance" with its own actuarial methods. The risks assumed by insurance companies are accepted as goods and services and transferred to reinsurance companies with reinsurance methods in return for a certain premium. In this way, insurance companies are saved from going bankrupt due to risks they will not carry. Considering the historical turning point of reinsurance in the insurance sector, the 19th century, and the fact that states have become part of the global economy with public revenues and public expenditures, and that global capital has become able to direct fiscal policies that include taxes in line with globalization and historical economic turning points, it is thought that the "Insurance Premium Theory" should be completed from the "Reinsurance" perspective. When we introduce the concept of "Reinsurance Theory of Tax", which entered the literature for the first time, based on the view that compares tax to insurance premium within the scope of "Benefit Theory"; it is possible to say that countless practices such as imposing new and different taxes within the scope of the effort to transfer the risk of non-collection of tax, borrowing practices of states, reduction of public expenditures, different fiscal policy tools, tax amnesties, etc. are actually unplanned and unmethodical reinsurance transactions carried out by the state. As a result, states constantly want to get rid of the risk of non-collection of tax and the effects it will cause, just like insurance companies want to transfer risks, in other words, they want to reinsure the tax. "Tax Reinsurance Practices", which aim to explain the practices within the scope of this theory, is thought to be a new collective fiscal policy tool.

**Keywords:** Insurance Premium Theory, Reinsurance, Budget Deficits, Tax Reinsurance Theory

## 1.Giriş

Sigortacılığın 14.yüzyıl itibariyle ortaya çıktığı süreçte, sigorta şirketlerinin faaliyete geçmesi ve etkisinin artarak Dünya’ da yaygınlaşması, hemen hemen bütün iktisadi alanlarda sigortacılığın zorunlu olması ile beraber sigorta şirketleri 19.yüzyılın ortaları itibariyle üstlendikleri riskleri taşıyamayarak iflas etmeye başlamıştır. Sigortacılık ve sigorta şirketleri bu hayati problemi, “Reasürans” ile aşmışlardır. “Reasürans” en basit anlamda kendine has ve özgü aktüeryal yöntemler ile “Sigortanın Sigortalanmasıdır”. Sigorta şirketlerinin üstlendikleri riskler bir mal ve hizmet gibi kabul edilip belirli bir prim karşılığında, reasürans yöntemleriyle reasürans şirketlerine devredilmektedir. Böylece sigorta şirketleri taşımayacağı riskler yüzünden iflas etmekten kurtulmaktadır. Sigortalanandan tamamen bağımsız olarak gerçekleşen bu sistemde hem sigorta şirketleri hem de reasürans şirketleri kâr elde etmekte aynı zamanda riziko bedelleri sorunsuz olarak karşılanmaktadır.

Tarihsel süreçte, vergiyi sigorta primine benzeten görüşü içinde barındıran “Fayda Teorisi” nin başlangıcı 19.yüzyılın başlarına kadar gitmektedir. Reasüransın sigortacılık sektöründe tarihsel dönüm noktası olan 19.yüzyıl baz alındığında ve devletlerin kamu gelirleri ve kamu harcamaları ile beraber küresel ekonominin içinde yer alması, küreselleşme ve tarihsel ekonomik kırılma noktaları doğrultusunda küresel sermayenin vergiyi içinde barındıran maliye politikalarına yön verebilecek duruma gelmesi ile özellikle gelişmekte olan devletlerin “Sigorta Primi Teorisi” kapsamında rizikosu olarak değerlendirdiğimiz “Verginin Toplanamaması”, “Kamusal Mal ve Hizmetlerin Gerçekleşmemesi” ile “Bütçe Açıkları” kronik mali sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kronik sorunlar bağlamında Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin en önemli ekonomik sorunlarından birinin kayıt dışı ekonomi olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Bu durum kamu gelirlerinin çok büyük bir kısmının eksik kaldığı anlamına da gelmektedir. Dolayısıyla devletin en büyük mali sorunu kayıt dışı ekonomi nedeniyle kamu gelirlerinin tahsil edilememesi yani verginin toplanamaması durumudur. Vergiyi “Sigorta Primi Teorisi” çerçevesinde bir sigorta primine benzediğimizde farklı poliçeler kapsamındaki risklere ait sigorta primleri gibi, farklı türdeki vergilerin toplanamama riskinin birbirinden çok farklı olduğu görülmektedir. Örneğin, kaynaktan kesilen vergilerin toplanamama riski neredeyse sıfır iken, ticari kazançlar sebebiyle tahsil edilmesi gereken verginin toplanamama riski çok yüksektir. Neticede farklı toplanamama oranları ve bunların bağlı olduğu sosyal ve ekonomik nedenler ile kamu gelirlerinin eksik kalması öncelikle “Kayıt Dışı Ekonomiye”; sonrasında “Kamusal Mal ve Hizmetlerin Gerçekleşmemesi” ile “Bütçe Açıkları” na neden olmaktadır.

Çalışmanın ilk bölümünde “Fayda Teorisi” ve onun içeriği olan vergiyi sigorta primine benzeten görüş “Reasürans” kavramı ilgili bazı metotlarıyla incelenmiştir. İkinci bölümde ise “Kayıt Dışı Ekonomi” ile “Bütçe Açıkları” çeşitli parametrelerle açıklanmıştır. Sonuç ve Öneriler kısmında ise sigorta primi teorisinden yola çıkarak devletin toplayamadığı ve gelecekte toplanamayacak olan vergiler bağlamında yaptığı uygulamaların reasürans uygulamasına benzetilmesiyle ortaya bir teori konulmaya çalışılmıştır.

## 2. Fayda Teorisi Kapsamında Sigorta Primi Teorisi ve Reasürans

Vatandaşlar arasında vergi yükünün nasıl bölüştürüleceği her zaman önemli bir tartışma konusu olmuştur. Devlet kavramının varlığını kazandığı ilk dönemlerden itibaren, vergi planları sadece devletin mevcut yapısının ve varlığının korunması olarak tasarlanmıştır. Bu durum sonucunda günümüzde de vergide temel bir amaç olan vergide adalet bahsi geçen dönemlerden beri ikinci planda kalmıştır. Fakat mali özgürlüğe sahip devletlerin kurulması adalet düşüncesinin her zaman ön planda tutulması zorunluluğunu doğurmuştur. Vergi yükünün vatandaşlar arasında nasıl dağıtılacağı ve hangi sistemin daha adil olduğu sorusu da zamanla sorulmaya başlanmıştır. Vergileme literatüründe, belirtilen sorunun cevabı fayda ilkesine göre tanımlanabilmiştir. (Simons, 1938).

Vergilemede fayda ilkesi kapsamında literatür, genel olarak geleneksel ve modern olmak üzere ikili bir ayrıma tabi tutulabilir. Bu ayrıma göre, geleneksel fayda ilkesinin adalet amacına yönelik bir kriter olduğu buna karşın modern fayda ilkesinin ise, ekonomik etkinliği temin eden bir yönünün olduğu bilinmektedir. Vergilemede fayda ilkesinin geleneksel yorumunda kamu finansmanında ceza kanunlarına başvurmak klasik kamu maliyesinin özelliklerinden bir tanesidir. Yani vergiler cebirle konulmaktadır ve vatandaşların ödediği vergilerin karşılığı olarak bir değer, iş veya hizmet almaları gerekliliği söz konusu olmamaktadır. Bu düşünce, herhangi bir faktörün ancak aynı ekonomik değerde başka bir faktör karşılığı olarak talep edilebileceği anlamına gelen eşdeğerlilik ilkesinin ihlali anlamına gelmektedir (Backhaus, 2002).

Vergilemede fayda ilkesi, klasik kamu maliyesi disiplininin dikkate almadığı eşdeğerlilik ilkesi temeli üzerine oturtulmuştur. Vergilemede fayda ilkesi, tarihsel olarak çok uzun bir geçmişe sahip bir mirastır. Fayda teorisi, vergileme literatüründe bir kaide olarak 18. yüzyılın sonları ve 19. yüzyılın başlarında İngiltere’de kabul görmüştür. Gerçekte, fayda teorisi 19. yüzyıl ve John Stuart Mill’e kadar, politik teorisyenler arasında vergilemeye ilişkin olarak kabul edilen baskın bir yaklaşımı ifade etmektedir. Teori kapsamında devlete bazı görevler yüklenmekte; buna karşın vatandaşlar da bu hizmetleri finanse etmeye mecbur kılmaktadır. Bireylerin hizmetlerden sağladıkları faydalar vergi yükümlülüklerinin sebebi olmaktadır (Cooper, 1994).

Vergilemede fayda ilkesi, adalet kavramını “mübadele” ya da “kendisine eşit başka bir şey” kavramından hareket ederek değerlendiren bir yaklaşımdır (Musgrave, 1996). Vergi, kişinin kamu otoritesinin kendisine sunmuş olduğu hizmetlere karşılık olarak, serveti veya bedeninden yapmış olduğu zorunlu ödemelerdir. Söz konusu tanımda ortaya çıkan temel husus, verginin “hizmetler” veya “faydalar” karşılığının tespitidir. (Bastable, 1917). Verginin mübadele teorisine göre, vergi; kamu mallarının bir bedeli olarak alınan ve bunun için ödenmesi gereken bir bedel olarak görülmektedir (Akdoğan, 1996) Vergilemede fayda ilkesine uyarınca, kamu malları için ödenmesi gereken vergi söz konusu mallardan sağlanan faydalarla ilişkilendirilerek tespit edilmelidir (Hines, 2000: 483). Bu kaide kapsamında vatandaşlar, kamu mallarından sağladıkları faydalara uygun olarak vergilendirilmelidirler (Erdem vd., 2003). Dolayısıyla ilkenin temeli “fayda” kavramı üzerine oturmaktadır (Eker-Tügen, 1994). Vergilemede fayda ilkesine ilişkin olarak ortaya konulan fikirlerin ortak özelliği, vergilemenin vergi alacaklısı ve yükümlüsü arasında bir çeşit değiş-tokuş olarak kabul edilmesi, yani verginin karşılıksız olma özelliğinin inkâr edilmesidir (Turhan, 1982).

Modern anlamda gelir vergisi uygulamasının mimarı olan William Petty fayda ilkesinin esasını karşılıklılığın oluşturduğunu, “vatandaşların kamu faaliyetlerini devletten elde etmiş oldukları paylar doğrultusunda desteklemesi gerektiği konusu herkes tarafından kabul edilmektedir. Buradaki payların göstergesi sahip olunan mallar ve zenginliklerdir” ifadesiyle dile getirmiştir (Seligman, 1894). Adam Smith’in vergilemeye ilişkin olarak ifade ettiği, “her bir vatandaş, mümkün olduğu kadar ödeme kabiliyeti ile orantılı olarak, devletin koruyucu faaliyetleri altında elde ettiği geliri doğrultusunda, devleti desteklemelidir. Kişiler açısından, bir devletin masrafları, büyük bir mülkün sahiplerinin, o mülkten sağladıkları yararlar ölçüsünde katlanmak zorunda oldukları idare masraflarına benzer” ifadeleri kapsamında fayda ve ödeme gücü ilkelerinin her ikisini de kabul ettiği sonucuna varılabilir. Ancak ekseriyetle Smith’in fayda teorisini benimsediği kanaatine ulaşılmaktadır.

## 2.1. Vergiyi Sigorta Primi Olarak Kabul Eden Görüş

Vergiyi sigorta primi olarak kabul eden görüşe göre, vergi sigorta şirketine ödenen bir prime benzemektedir. Sigortacılıktaki sistem kapsamında belirli riskler karşısında bu risklerin üstlenilmesi hizmeti sunan sigorta şirketlerine prim ödemesi söz konusu ise, devletin sağlamış olduğu başta güvenlik hizmeti olmak üzere diğer hizmetlerin de karşılığı olarak da vergi

ödemesi olmalıdır. Dolayısıyla vergi, devletin sağlamış olduğu can ve mal güvenliği hizmetinin karşılığında ödenen sigorta primi olarak tanımlanmaktadır. Vergi, bireylerin barış ve emniyet içinde kendi mallarından faydalanmak amacıyla, kollektif bir sigorta şirketi olan devlete ödedikleri bir sigorta primidir (Jeze, 1957). Montesquieu bu durumu, “vergi, kalanını emniyet altına almak için her vatandaşın malından devlete verdiği kısımdır. Devletin geliri, sunmuş olduğu güvenlik hizmeti veya sağladığı huzur ortamı için vatandaşlardan aldığı paylardan oluşmaktadır” şeklinde ifade etmektedir. (Seligman, 1894; Bastable 1917). Emile de Girardin ise bu görüşü, “vergi, haklarını emniyet altına almak için, devlete vatandaşı tarafından ödenilen bir sigorta primidir” şeklinde ifade etmektedir. Yine, J.J. Rousseau da vergiyi sigorta primi olarak değerlendirmiş ve adaletin temini için vergi tespitinde ikili bir kriterden yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir (Turhan, 1982). Buna göre verginin tespitinde ilk faktör, devletin sağlamış olduğu güvenlik ve diğer hizmetler dolayısıyla katlanmış olduğu giderler; ikincisi ise, sunulan hizmetlerden vatandaşların elde etmiş oldukları faydalardır. Buradaki temel fark, sigorta priminin kaynağını sigorta şirketi ve müşteri arasındaki gönüllü mübadele ilişkisi oluştururken, verginin kaynağını mükellef ve devlet arasındaki zorunlu mübadele oluşturmaktadır. Ayrıca sigorta şirketi riskin gerçekleşmesiyle ortaya çıkan zararı tazmin garantisini verirken, devletin bu şekilde bir garanti vermesi durumu söz konusu değildir (Pelin, 1942).

## 2.2. Reasürans

Bir sigorta şirketinin, büyük ölçekteki riskleri tek başına üstlenmesi sigorta şirketinin geleceği açısından mümkün olmadığından, bu tür riskleri kabul eden şirketler, reasürans adı verilen bir süreçle riskin bir kısmını başka bir sigorta şirketine aktarmayı tercih ederler. Faaliyet konusu sadece reasürans işlemleri yapmak olan bu şirketler, sigorta firmalarına reasürans hizmeti verirler (Rubin, 2000) Reasürans, özünde bir sigorta şirketinin kendi risklerini başka bir sigorta şirketine devrederek kendini güvence altına almasıdır. Reasürans, aynı zamanda, sigortacının her yeni poliçe için belirli bir tutarı yani saklama payını kendisi karşıladıktan sonra kalan riski başka bir sigortacıya devretmesi anlamına gelir. Türk Ticaret Kanunu'nda reasürans, "sigortalı menfaatin yeniden sigortalanması" olarak tanımlanırken, Avrupa Birliği mevzuatında Reasürans Direktifi'ne göre "bir sigorta şirketi veya başka bir reasürans şirketi tarafından devralınan risklerin kabulü" olarak ifade edilmektedir (6792 Sayılı TTK)

Tarihsel sürece baktığımızda reasüransın ilk çıkış tarihi ve yeri kesin olarak belirlenemese de, bu olgu sigortacılığın başlangıç yıllarına dayandırılabilir. Sigortacılık kavramının temelinde yatan, gerek ve tüzel kişi kurumlar arasında riskin ve zararın paylaşılması ilkesi reasüransın da temelini oluşturmaktadır. (Carter, 2000) Reasüransın işlevlerine bakacak olursak Nomer ve Yunak, reasüransın toplum ve ekonomi üzerindeki rollerini altı temel perspektiften incelemektedirler (Nomer ve Yunak, 1998):

- **Risk Dağılımı:** Sigorta yapan vatandaşların, karşı karşıya kaldıkları riskleri sigorta mekanizmaları aracılığıyla geniş bir alana yaymaları gibi, sigorta firmaları da reasürans kullanarak taşıdıkları riskleri dağıtma eğilimindedirler. Ancak, bir sigorta şirketinin kar getiren bir portföy oluşturabilmesi için, aldığı risklerin homojen bir yapıda olması ve bu da sürekli reasürans işlemleriyle mümkün olabilir.
- **Sigorta Şirketinin Kapasitesinin Genişlemesi:** Reasürans sayesinde, bir sigorta şirketi büyük riskleri üstlenme yeteneği kazanarak toplam kapasitesini artırır.
- **İş Kabulünde Esneklik:** Sigorta şirketleri bazen rekabet bazen de kar elde etme amacı gibi faktörler nedeniyle normalde kabul etmeyecekleri riskleri almak zorunda kalabilirler. Reasürans, bu tür durumlarda şirketlere iş kabulünde daha fazla esneklik

sağlar. Ayrıca, bir sigorta şirketi yeni bir sigorta türü veya bölge hakkında bilgi edinmek için reasüransı etkili ve düşük maliyetli bir araç olarak kullanabilir.

- **Mali Yapının Güçlendirilmesi:** Reasürans, bilhassa yeni ve gelişmekte olan küçük şirketler için mali destek sağlar. "Cari rizikolar karşılığı" gibi yasal yükümlülükler, yıl içindeki üretim masraflarını ve hasar ödemelerini karşılamak için ağır bir mali yük oluşturabilir. Reasürans anlaşmaları bu yükten kısmen kurtulmayı sağlar ve reasürans komisyonları üretim ve yönetim giderlerine katkıda bulunur.
- **Birikmiş Risklerin Kontrol Altına Alınması:** Farklı sigorta branşlarındaki birikmiş riskler, beklenmedik büyük hasarlar doğurabilir ve sigortacının sorumluluğunu artırabilir. Örneğin, yangın sigortalarında alışveriş merkezleri veya nakliyat sigortalarında gümrük depoları gibi durumlar, birikmiş risklere örnek teşkil eder. Reasürans, bu tür birikmiş risklerin olumsuz etkilerini azaltma yoludur.
- **Bilgi Aktarımı:** Reasürörler, farklı pazarlarla ve şirketlerle çalışmanın sonucu olarak geniş bilgi ve tecrübe birikimine ulaşırlar. Reasürörler, risk değerlendirmesi, hasar önleme, özel riskler, hasar tasfiyesi ve personel eğitimi gibi konularda bu bilgi birikimini sigorta şirketleriyle paylaşarak teknik destek sağlarlar (Nomer ve Yunak, 1998)

Genel tanım, kavramsal çerçeve ve tarihsel süreç ile işlevlerinden hareketle reasürans, sigorta şirketlerinin batmasını engellemek amacıyla üstlerindeki riski devretmek suretiyle ortaya konulan çok önemli bir yöntemdir. Bu yöntem sayesinde sigorta şirketleri faaliyetlerini sigortacılık sektörü de bütün paydaşlarıyla varlığını devam ettirebilmektedir.

### 3. Kayıtdışı Ekonomi ve Bütçe Açıkları

Kayıt dışı ekonomi, gerek gelişmiş gerekse de gelişmekte olan devletlerin karşı karşıya kaldıkları en önemli ekonomik problemlerden birtanesidir. Devletin her yönüyle kayıtlarında olmayan bir ekonomik kavram olan kayıt dışı ekonomi kavramını tanımlayabilmek için pek çok kavram bulunmaktadır. Bunlar düzensiz, yeraltı, illegal, kayıtlı olmayan, saklı ekonomi, gayri resmi, kara ekonomi vb.kavramlardır. Kayıt dışı ekonominin tartışılmaya başlanması 1970 'li senelere dayanmaktadır. Kayıt dışı ekonomi farklı açılarla ele alındığı zaman birden fazla isimle karşımıza çıkabilmektedir. Karşımıza en çok çıkan kavram olan kara ekonomi; başta kültürel, ahlaki, sosyal ve hukuki yapıların farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Her halukarda, kayıt dışı ekonominin önlenmesi veya sürdürülebilir bir seviyede tutulabilmesi için ülkeler farklı methodlara başvurmaktadır (Çetindaş ve Vergil, 2003).

Kayıt dışı ekonomik faaliyetlerin ve bu faaliyetlerden elde edilecek kazancın vergilendirilmesi ile oluşacak kaynaklar, ülkenin kalkınması açısından çok büyük önem taşımaktadır. Dünya' da olduğu gibi Türkiye' de de kayıt dışı ekonomideki artış, ülke ekonomisinin en büyük gelir kaynağı olan vergilerde aşınmaya sebep olup kamu finansman dengesinde çok ciddi bozulmalara sebep olmaktadır. Bütçe açığı ve enflasyon gibi ekonomik problemlerin çok yoğun olduğu zamanlarda kayıt dışı ekonomi gündemde en çok yer edinen konuların başında gelmekte ve çözüm için yeni arayışlar da önem kazanmaktadır (Demir ve Küçükilhan, 2013).

Diğer yandan mali sisteme bakıldığında kayıt dışı ekonomik faaliyetler kapsamında elde edilen kazançların dolaylı harcamalar aracılığıyla yeniden piyasada dolaşma girmesinin ekonomideki diğer kişiler için gelire dönüştüğü bir gerçektir. Kayıtlı ekonomide olduğu gibi kayıt dışı ekonomiden de elde edilen kazançlar neticede yurt içi piyasasındaki mal ve hizmetlere pozitif katkı sağlamakta böylece kayıt dışı döngüsü içerisinde yer alan sermaye ekonomide büyümeye bir şekilde yol açmaktadır(Özsoylu, 1996)

Kayıt dışı ekonomi kapsamında elde edilip vergi ve diğer yasal yükümlülüklerden etkilenmeyen mal ve hizmetlerin piyasa içerisinde vergilendirmeye dahil olmadığı için daha düşük fiyat ve ücretlerle sunulması bu tür mal ve hizmetlere olan talebi arttırmaktadır. Düşük fiyatlar ve ücretler de toplumun refah düzeyinde teoriye aykırı da olsa artışa yol açmaktadır. Kayıt dışı ekonominin etkilediği bu ekonomik pariteler kayıt dışılığın olumsuz sonuçlar doğurabileceği gibi az da olsa olumlu sonuçları da doğurabileceğini bize göstermektedir(Bulut, 2007)

Kayıt dışı ekonominin ortaya çıkmasının bir nedeni de vergi mevzuatımızın yetersiz olduğu kabul edilmektedir (Akif ve Şafak, 2009)

- a. Sürekli çıkarılan vergi afları,
- b. Vergi denetimindeki bürokratik hantallık,
- c. Öngörülen cezaların caydırıcı olmaması,
- d. Denetim sürecinin etkinliğini ve kalitesini belirleyen ilke ve standartların oluşturulamamış olması,
- e. Vergi mevzuatının yeteri kadar anlaşılır olmaması,
- f. Vergi oranlarının yüksekliği ve sık sık değişikliklere uğraması,
- g. İşgücü maliyetlerinin işveren için sigorta primleri ile vergi dışı kesintilerinin

yüksek olması gibi bütün bu nedenler kayıt dışı ekonomiyi arttıran nedenler olarak kabul edilmektedir.

Kamusal ihtiyaçların bir şekilde karşılanması için sunulmakta olan kamusal mal ve hizmetlerin finanse edilebilmesi vergi ve benzeri gerlilerin tahsilatı zorunlu kılınmaktadır. Devletin egemenlik gücü kapsamında tahsil ettiği dolaylı ve dolaysız vergiler maliye politikasının hedeflerine ulaşmak için kullandığı araçlardandır. Maliye politikalarının amaçlarından biri olan ekonomik büyüme ve kalkınmaya ise ancak vergilerin doğru kullanılmasıyla ulaşılabilir. Harcamalardan alınan dolaylı vergiler; tasarrufların artırılması, yerli sanayinin desteklenmesi ve tüketimin kısılması bakımından ekonomiye katkı sağlamaktadır. Diğer yandan kazançlar üzerinden alınan dolaysız vergiler, teşvikler ve vergi indirimleri ekonomik büyümeye mutlak surette katkı sağlamaktadır(Demircan, 2003)

Bütün ülkeler mali politikalarını ve vergi sistemlerini, ekonominin yapısı ve ülkenin gelişmişlik düzeyine göre oluşturmaktadırlar. Ülkelerini gelişmişlik düzeylerinin farklı olduğunu gerçeğini kabul ettiğimizde uygulanacak olan vergi politikalarının da buna göre farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz. Vergiler; genel olarak harcama, gelir ve servet üzerinden muhataplarından tahsil edilmektedir. Vergi sistemleri ile politikaların kalkınma, büyüme ile yakından ilişkili olduğunu kabul ettiğimiz takdirde vergi sistemlerinin ve vergi politikalarının da toplumsal gerçekliklere göre düzenlenmesi önemlidir(Demircan, 2003).

Kayıt dışı ekonomiyle mücadele kapsamında ise mevcut yasal mevzuatımızın güncellenmesi ve değişen teknoloji ile zamanın ruhuna uygun önlemlerin mutlaka alınması gerekmektedir. Ayrıca ekonomik alanda uygulanacak para ve politikalarının yasal dayanağı için yapılacak değişiklikler dışında bir takım düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır, Bunlar;

- a. Ekonomik hayatın korunması için özel hukuk kurallarının korunması ve konulması,
- b. Kredi imkânlarının kullanılabilir hale getirilmesi ve borç yükü bulunan işletmelerin iyi niyet çerçevesinde yasal düzenlemelerin yapılması,
- c. Ticari hayatın kamusal karar risklerinden koruyacak düzenlemelerin yapılması,

- d. Kamusal görev ifa eden görevlilerin kişisel menfaat elde etmelerini imkansız hale getirebilecek düzenlemelerin yapılması,
- e. Borçlu sıfatındaki kişilerin yükümlülüklerini yerine getirmeyecek şekilde ortadan kaybolmaları önlenip alacaklıların alacak haklarının olabildiğince güvence altına alınması şeklinde sıralanabilir(Schneider ve Dominik, 2000)

Kayıtdışı ekonominin büyüklüğünün tespitinde vergi idarelerinde vergi incelemeleri sonucu mükelleflerin beyan etmediği kazançların tespit edilmesiyle kayıt dışı ekonomik büyüklük tahmin edilmektedir. Vergi inceleme yetkisini elinde bulunduran idarelerin emrinde çalışan kişi veya kişiler yaptıkları incelemeler neticesinde ortaya çıkarılan matrah farkları ile kayıt dışı istihdamdan yola çıkarak kayıt dışı ekonominin büyüklükleri tespit edilmeye çalışılmaktadır. Modern vergi sistemlerinde mükellefler vergiye tabi kazançlarını idareye kendileri bizzat beyan etmektedirler. Beyan usulünün bir neticesi ve parçası olarak mükellefler kazancının bir kısmını ya da tamamını bilerek ya da bilmeyerek idareye eksik bildirimde bulunmaktadırlar. Vergi incelemesine konu olan bu bildirimlerden yola çıkarak beyanlardaki eksiklikler saptanıp oluşan matrah farkları tespit edilmektedir. Sonuçta bulunan matrah farkları baz alınarak kayıt dışı ekonomik büyüklük tahmin edilmeye çalışılmaktadır(Tecim, 2008) Büyüklüğü ve bütün parçalarıyla kayıtdışı ekonominin en doğal sonucu olarak bütçe açıklarının ortaya çıktığı söylenebilir.

Modern devlet anlayışı sistemiyle bağlantılı olarak sürekli artan, gelişen ve değişen kamu hizmetleri ile söz konusu bu hizmetlerin yerine getirilmesi zorunluluğu, devletin ekonomik ve sosyal çerçevedeki fonksiyonlarının diğer zamanlara göre daha da önem kazanmasına yol açmıştır. Bilhassa ekonomik çerçevede ortaya çıkan her türlü gelişmeler, ülkenin ekonomik fonksiyonlarında sürekli bir artışa neden olmuş ve kapsamış olduğu değişken faktörler açısından “bütçe” en önemli bir maliye politikası aracına dönüşmüştür. Devlet faaliyetlerinde ortaya çıkan bu ani ve hızlı artış sonucunda kamu harcamalarının hacim nispetinde artması kamu gelirlerinin giderlerini telafi etmesi açısından ciddi anlamda yetersiz kalmasına neden olmuştur. Bütçe açıkları bu sebeple özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonraki zaman diliminde birçok devletin kamu maliyesinde önemli bir yer almış ve (Egeli ve Özen, 2010) savaş sonrası mali sistemlerde devlet müdahalesi fazlasıyla artış göstermiştir. Diğer taraftan mali kavramlar açısından meydana gelen farklılaşmalar, klasik mali denge düşüncesi şeklinde kabul gören bütçe denklığı yerine telafi edici bütçe üzerine yoğunlaşılmasına neden olmuştur. Gerçekten de bugünkü uygulamalarda karşılaştığımız hükümetler bütçeyi hazırlarken ilk önce ekonomideki makro büyüklükleri ortaya koymak suretiyle genel ekonomik dengeyi oluşturmaktadır. Yani hükümetler, bütçe büyüklüklerini ve dengesini tespit etmek için bu bakış açısıyla çalışmaktadır. (Egeli, 2004).

Bugün ister gelişmiş isterse gelişmekte olan devletlerin en önemli makroekonomik problemlerinin ilk sırasında hiç şüphesiz bütçe açıkları bir sigorta rizikosu gibi yer almaktadır. Bütçe açığı kavramı en basit bir anlatımla kamu giderlerinin kamu gelirlerinden fazla olması sonucunda meydana gelen farktır(Gür, 2024)

Bütçe açıklarının sürekli artış göstermesinde ana sebep kazanılan gelirin harcamalardan daha az olmasıdır. Bu durum üzerinde birçok sebep etkili olmaktadır. Devletin ekonomik faaliyetler üzerindeki hacminin sürekli büyümesi, ödemeler dengesi nedeniyle ortaya çıkan açıklar, kayıt dışılığın zamanla artış göstermesi ve borçlanma politikaları bu sebeplere örneklendirilebilir. Bunlarla beraber vergi gelirleri ve kamu giderlerinin etkinlik ve verimlilik oluşturacak biçimde denetiminin yeterli düzeyde sağlanamaması da buna eklenmektedir (Çatalbaş ve Yıldırım, 2008). Bir ülkenin ekonomisi için en temel ve sağlam gelir kaynağı vergilerdir. Fakat kamu harcamalarında sürekli artışın olması bununla beraber vergi gelirlerinde zamanla ve farklı nedenlerden aynı oranda gelirin arttırılamaması bütçe açığının yaşanmasına neden

olmaktadır(Gür, 2024). Devlet, maliyesinin gelir ihtiyacının önemli bir bölümünü vergiler yoluyla karşılamaktadır. Bu durum, diğer ülkelerin gelir sistemleri bakımından da farklılık göstermemektedir. Kamu gelirlerinin %75- 90'ını vergiler oluşturmaktadır (Akdoğan, 2006). Devletler, kamu harcamalarının finansmanında çok önemli bir bölümünü elde ettiği bu gelirle karşılamaktadır.

Vergi gelirlerinin mutlak surette artırılması, bütçe açıklarıyla mücadele içerisinde hem en sağlıklı hem de ekonomiye en az zarar veren method olarak karşımıza çıkmaktadır. Vergi yalnızca tüketimi ekonomi içerisinde negatif olarak etkileyerek ekonominin dar bir alanına hitap etmektedir. Ancak bütçe açıklarının finanse etmede vergilerin ve kamu gelirlerinin artırılması yöntemi, toplumda oluşturacağı tepkilerden çekinildiği için çoğu zaman tercih sebebi olmamaktadır (Parlaktuna ve Şimşek, 2007). Bütçe açıklarının finansmanında vergilerin haricinde gelir olarak kabul edilen vergi dışı ve benzeri gelirler (harç, resim, şerifiye, parafiskal gelir, fon, mülk, teşebbüs ve özelleştirme gelirleri) de tercih edilebilir. Ancak vergi dışı gelirler, kamu gelirleri içerisinde bütçe açıklarının finanse edilmesinde pastanın çok az bir dilimine karşılık gelmektedir (Ertaş, 2019, s.32).

Bütçe açıklarının vergi kaynaklarıyla finansmanında en etkili olacağı anlatılan vergi oranlarında artış sağlamak için vergi kanunlarında yasal düzenlemelere gereksinim duyulduğu bir gerçektir. Ancak söz konusu düzenlemelerin zor ve uzun bir süreç gerektirmesi, ekonominin mevcut koşulları, açıkların bütçe uygulama sürecinde vergi ile finansmanında bazı sınırlandırmalar getirilebilir. Çünkü devletler, vergi yükünü ağırlaştırmaktan kaçınmakta ve bütçe açıklarının finansmanında borçlanma veya merkez bankası gibi diğer finansman kaynaklarına belirtilen sebeplerle başvurmaktadır.

### **Sonuç ve Değerlendirme**

Tarihsel süreç içerisinde vergiyi farklı şekillerde tanımlayan ve sınıflandıran bir çok yaklaşım bulunmaktadır. Bunların en önemlilerinde birisi de fayda teorisi ve onun bünyesinde bulunan sigorta primi teorisidir. Çalışmanın ikinci bölümünde fayda teorisi ve sigorta primi teorisi yeterli düzeyde açıklanmıştır. Devleti büyük bir sigorta şirketine, ödenen vergiyi ise bir sigorta primine benzeten sigorta primi teorisinde fayda teorisinin geleneksel görüşü yerini modern görüşe bırakmıştır. Yine tarihsel süreç içerisinde bu benzetmenin yapıldığı sigorta şirketleri üstlendikleri risklerden kurtulmanın yolunu bu riskleri reasürans methodu ile reasürans şirketlerine devretmekte bulmuştur. Bu sayede sigorta şirketleri iflastan kurtulmuş ve sürdürülebilir bir şekilde faaliyetlerine devam edebilmişlerdir. Çalışmanın ikinci bölümünde bu bağlamda reasürans ve işlevleri ile ilgili parametreler açıklanmıştır.

Devletlerin aynı sigorta şirketleri rizikoları mevcuttur. Bunlar çalışmanın giriş bölümünde belirtildiği gibi “kayıtdışı ekonomi” ve “bütçe açıkları” ile bunların sebep olduğu mali sorunlardır. Hepsinin temelinde ise başlı başına bir risk olan “verginin toplanamaması ve toplanamama riski” vardır. Çalışmanın üçüncü kısmında kayıtdışı ekonomi ve bütçe açıkları konuya bakış açısının bulunduğu perspektifinden anlatılmıştır. En temel risk olan bu olguların bir şekilde bertaraf edilmesi devletin mali sisteminin devamı açısından büyük önem arz etmektedir. Devletler de yine “yeni vergiler toplanmasından” bir kısmı çalışmanın üçüncü bölümünde anlatılan sayısız yöntemlerle mücadele etmekte yani bu riski bertaraf etmeye çalışmaktadırlar.

Nasıl ki sigorta şirketleri üstlendikleri riskleri “Reasürans” ile devretmekte ise, sigorta primi teorisinden yola çıkarak devletlerde çalışmanın ekseriyetinde bahsi geçen riskleri çeşitli mali yöntemlerle kendi içinde bertaraf etmeye çalışır. Bu paralellik, çok uzun süren köklü bir teorinin bir başka bir boyutuyla örtüşmesi anlamına gelmektedir. Çalışmanın da başlığı olan “Verginin Reasüransı Teorisi” bu paralelliğin uygulamadaki adı ve teorisi olmaktadır. Kayıtdışı ekonomi ve bütçe açıkları başta olmak üzere mali sorunlarla mücadele etmeyi amaçlayan

maliye politikası araçlarının ortak özelliğinin bu teoriden yola çıkarak vergiyi reasüre etmek yani mevcut riskleri devretmek olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Bütçenin genellik ve birlik ilkesi gözönüne alındığında vergi reasürans uygulamalarının kısa vadede mevcut durumdan farklı bir şekilde uygulanamayacağı görülmekte ise de tarihsel ve teorik yaklaşım ile davranış biçimlerinin büyük ölçekli benzerliği “Verginin Reasüransı Teorisi” nin varlığını ortaya koymakta, yapılacak olan yeni uygulama ve çalışmaların da bu teoriyi destekler ve kanıtlar nitelikte nitel ve nicel verile ortaya koyması beklenmektedir.

## KAYNAKÇA

Akdoğan, A. (2006). *Kamu Maliyesi*. 11. bs. Ankara: Gazi Kitabevi.

Akdoğan, Abdurrahman (1996). *Kamu Maliyesi*, 5. Baskı, Gazi Büro Kitabevi, Ankara.

Backhaus, Jürgen G. (2002). “Old and New Public Finance? A Plea for the Tried and True”, *Public Finance Review*, Vol: 30, Number: 6, pp. 612-645.

Bastable, Charles (1917). *Public Finance*, Third Edition, London Macmillian and Co. Limited.

*Başkapan, Nazife. "Türkiye'de reasürans uygulamaları ve seçilmiş ülkelerdeki uygulamalarla karşılaştırılması." (2024).*

Bulut Mehmet, “Vergilendirme ve Kayıt dışı İstihdam Üzerine Bir Analiz”, *Akademik Bakış Dergisi*, 2013, Sayı: 37, 1-15.

Cooper, Graeme S. (1994). “The Benefit Theory of Taxation”, 11 *Australian Tax Forum*, pp. 397-493.

Çetindaş Hakan ve VERGİL Hasan, “Türkiye'de Kayıt dışı Ekonominin Tahmini”, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 2003, Cilt: 4, Sayı: 1, 15-30.

Demir İhsan Cemil ve KÜÇÜKİLHAN Mustafa, “Vergi Mükelleflerinin Kayıt Dışı Ekonomi Algısı: Türkiye Üzerine Ampirik Bir Çalışma”, *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2013, Cilt: 9, Sayı: 1, 31-48.

Demircan Esra Siverekli, “Vergilendirmenin Ekonomik Büyüme ve Kalkınmaya Etkisi”, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2003, Sayı: 21, 97-116.

Egeli, H. (2004). *Bütçe Politikası (Ders Notları)*. İzmir: İlkem Ofset Yayıncılık.

Eker, Aytaç; TÜĞEN, Kamil (1994). *Kamu Maliyesine Giriş*, Takav Matbaası, İzmir.

Erdem, Metin; ŞENYÜZ, Doğan; TATLIOĞLU, İsmail (2003). *Kamu Maliyesi*, 3. Baskı, Ekin Kitabevi, Bursa.

Ertaş, İ. (2019). *Bütçe Açıklarının Ekonomik Etkileri ve Finansman Yöntemleri Açısından 1990 Sonrası Türkiye İncelemesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

*Gür, Mine. (2024). BÜTÇE AÇIKLARI VE FİNANSMANI: TÜRKİYE EKONOMİSİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME, (Yüksek Lisans Tezi), Çorum: Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.*

Hines, James R. (2000). “What is Benefit Taxation?”, *Journal of Public Economics*, Vol: 75, Issue:3, pp.483-492.

Jeze, Gaston (1957). *Maliye İlimi*, Yeni Matbaa, Ankara (Çev: Mehmet Ertuğruloğlu).

Nomer, Cahit ve YUNAK, Hüseyin. *Reasürans*, İstanbul: Ceyma Matbaacılık, 2003.

Özsoylu Ahmet Fazıl, *Türkiye’de Kayıt Dışı Ekonomi, Milli Kimliğin Yükselişi*, Bağlam Yayınları, 1996.

Parlaktuna, İ. ve Şimşek, S. (2007). Bütçe Finansman Kaynaklarının Belirlenmesi ve Ekonomi Üzerindeki Etkileri: Türkiye Uygulaması (1989-2005). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 43-67.

Pelin, Fazıl (1942). *Finans İlmi ve Finansal Kanunlar*, Birinci Kitap, İkinci Bası, Güven Basımevi, İstanbul.

Seligman Edwin R. A. (1894). *Progressive Taxation in Theory and Practice*, American Economic Assciation, Vol: IX, No:1&2.

Simons, Henry C. (1938). *Personal Income Taxation the Definition of Income as a Problem of Fiscal Policy*, The University of Chicago Pres, Chicago, Illinois.

Şentürk, Suat Hayri. "VERGİLEMEDE FAYDA İLKESİNE İLİŞKİN GELENEKSEL VE MODERN YORUMLARIN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ." *Global Journal of Economics and Business Studies* 6.11 (2017): 1-16.

Tayfur, İkrami. *Türkiye’de Kayıt Dışı Ekonomi ve Kayıt Dışı Ekonomiyi Etkileyen Faktörler. MS thesis. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.*

Tecim Burak Ali Han, *Kayıt Dışı Ekonomide Vergi ve Vergi Denetiminin Önemi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı, İzmir, 2008 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Turhan, Salih (1982). *Vergi Teorisi*, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi, İstanbul.

6792 Sayılı Türk Ticaret Kanunu, Resmi Gazete Sayı: 9353, 09.07.1956, Madde 1276.

**Makale Geliş Tarihi**

05.05.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**TRAFİKTE BENCİLLİĞİN İNSAN HAYATINA ETKİSİ**  
THE EFFECT OF SELFISHNESS IN TRAFFIC ON HUMAN LIFE**Kayra Süleyman TOSUN<sup>1</sup>, Tuana ATMACA<sup>2</sup>, Halil Dünder CANGÜVEN<sup>3</sup>**<sup>1</sup>Hadiye Kuradacı Bilim Sanat Merkezi, Öğrenci, <https://orcid.org/0000-0002-5142-8395><sup>2</sup>Hadiye Kuradacı Bilim Sanat Merkezi, Öğrenci, <https://orcid.org/0009-0003-9955-2381><sup>3</sup>Hadiye Kuradacı Bilim Sanat Merkezi, Öğretmen, <https://orcid.org/0000-0002-7931-9449>**Özet**

Son günlerde artan trafikte şiddet ve kaza haberleri araştırmacıları bu çalışmayı hazırlamaya yönlendirmiştir. Trafik sadece sürücülerin değil yayaların ve yolcularında dikkat etmesi gereken bir bütündür. Aynı şekilde anlayışta her vatandaşın sahip olması gereken toplumsal bir değerdir. İnsanların içgüdüsel olarak veya geçmişte yaşadığı olaylardan edindiği kazanımlar insana büyük dersler verir. Bu çalışmanın amacı, bencilliğin bireyde sebep olduğu davranış ve hareketlerin trafiğe nasıl yansıdığına belirlenmesidir. Çalışmada nicel araştırma metodlarından birisi olan betimsel (ilişkisel) tarama modelinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından “Trafikte Bencilliğin İnsan Hayatına Etkisi”adlı anket formu oluşturulmuştur. Analiz aşamasında akademik destek alınarak SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablolara frekans ve yüzde değerleriyle verilmiştir. Buradan yola çıkarak demografik özellikler ve alt boyutlar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Yetişkin bireyler trafikte daha ön planda olduğundan dolayı, bireylerin birbirlerine karşı daha anlayışlı davranması öneriler arasındadır.

**Anahtar Kelimeler:** Trafik, bencillik, dikkat, güvenlik, değerler, öncelik**Abstract**

The recent news of increasing traffic violence and accidents has led us to prepare this study. Traffic is a whole that not only drivers but also pedestrians and passengers should pay attention to. Similarly, understanding is a social value that every citizen should have. The gains that people gain instinctively or from past events teach people great lessons. The aim of this study is to determine how the behaviors and actions caused by selfishness in individuals are reflected in traffic. The descriptive (relational) scanning model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The survey form titled “The Effect of Selfishness in Traffic on Human Life” was created by the researchers as a data collection tool. SPSS 22.0 program was used in the analysis phase with academic support. The findings obtained were given in the tables with frequency and percentage values. Based on this, comparisons were made between demographic characteristics and sub-dimensions. Since adults are more prominent in traffic, it is among the suggestions that individuals should be more understanding towards each other.

**Keywords:** Traffic, selfishness, attention, security, values, priority

## Giriş

Bencillik ya da benzeri anlama sahip tüm bu kelimeler kendisi dışında başka hiç kimseyi düşünmeme ya da kendi çıkarını her türlü bireysel ya da toplumsal çıkarın önüne koyma tutumu olduğundan bireyciliğin en sert dışavurumu olarak nitelenebilir (Kesikoğlu 2016). Ronald'a göre (2016), bencillik, kişisel çıkarlarını korumaktan öte, başka bir bireyin zarar etmesi pahasına kişisel çıkarın aranmasıdır. Lam (2012), bencil insanı, her olayda sadece kendi çıkarlarını düşünen, bu çıkarlarını diğer insanların çıkarlarından daha üstün ve önemli tutan kişidir, şeklinde açıklar. Bencillik, bireylerin empati kurma, yardımlaşma ve dayanışma gibi değer yargılarının kaybolmasına sebep olmaktadır (Yılmaz, 2020). Buradan da anlaşılacağı üzere bencillik kişiyi dış etkenlere karşı vurdumduymaz ve kendi içinde de içedönük fakat kendine aksi bir şey yapıldığı zaman düşüncelerini en sert şekilde dışa vurabilme bencillik olarak tanımlanabilir.

Bireylerin içgüdüsel olarak veya geçmişte yaşadığı olaylardan edindiği kazanımlar yaşamlarında yön verici olarak etki eder. Toplumsal ikilemler ve tercih yapma durumu, yaşamın her anında karşılaşılabilen seçim durumlarıdır (Yalçın, 2011). Seçimler yapılırken bireylerin kişilik özellikleri ön plana çıkarken, çıkar ve bencillik ifadeleri de kendini göstermektedir. Bireyler birlikte oldukları kişilerin seçimlerinden bağımsız olarak yaptıkları bencilce tercihler için daha fazla kazanç elde etmelerine rağmen, herkesin bencilce tercihler yapması, işbirliğini tercih dilen durumlara göre toplamda daha az kazanç elde edilmesine yol açmaktadır (Yalçın, 2011).

Toplumsal ikilemler, yaşamın her anında karşılaşılabilen seçim durumlarıdır. Toplumsal ikilemlerde bireyler karşılaştıkları olaylarda bencilce tercih yaptıklarında kazanç elde edebilirler ancak bu topluluktaki tüm bireyler bencilce tercihte bulunduğu herkes kaybetmeye başlayacaktır (Dawes, 1980; Messick ve Brewer, 1983). Bu özelliğiyle toplumsal ikilemler bireysel ve toplumsal çıkarların çatıştığı durumları inceleyen oldukça büyük bir çarpışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz 2020).

Bencil bireyler aslen sadece kendini değil, bulaşıcı bir biçimde toplumu da bu konuda manipüle eder. Bencilliği bir diğer kısımda toplumsal ikilemler takip eder. İnsanlar kişisel çıkarlarına öncelik verme ve kendisini ahlaki yönden çok iyi durumda görme ikilemi içerisindedir (Exley, 2015).

Günümüzde hazcılığın, insanların kendilerini haklı çıkarma konusunda yoğun istekliliğin, başkalarına maliyeti ne olursa olsun kişisel kazancını en üst düzeye çıkarma çabasının giderek yükselen değerler haline geldiği düşünülmektedir (Persson ve Kajonius, 2016).

Bu durum bireyleri olaylar karşısında "sürekli haklılık" düşüncesinin oluşmasına sebep olmaktadır. Sürekli haklılığın en belirgin örnekleri hiç şüphesiz "Trafik Haberleri"nde görülmektedir. Televizyon ve sosyal medyada çok sık karşılaşılan haber içerikleri arasında "Trafikte Tartışma ve Kavga" olayları yer almaktadır.

Altyapı, karayollarının yeniden organizasyonu, diğer toplu ulaşım sistemlerinin geliştirilmesi, kent içi toplu ulaşımın cazip hale getirilmesi sağlanamadığı müddetçe kent içi ulaşım zorluğu ve trafik sıkışıklığı daha da kötüye gideceğini belirtmiştir (Öztürk 2006).

Bunun üzerine, bu çalışmada göz önünde bulundurulacak kriterler doğrultusunda alınacak veri ve bulguların tamamlanması için toplumsal ikilemlerin de göz önünde bulundurulması gerekir.

Son günlerde artan trafikte şiddet ve kaza haberleri bizi bu çalışmayı hazırlamaya yönlendirmiştir. Trafik sadece sürücülerin değil yayaların ve yolcularında dikkat etmesi

gereken bir bütündür. Aynı şekilde anlayışta her vatandaşın sahip olması gereken toplumsal bir değerdir.

Bu çalışmanın amacı, bencilliğin bireyde sebep olduğu davranış ve hareketlerin trafiğe nasıl yansıdığına belirlenmesidir. Araştırmanın temel problemi “bencilliğin bireyde sebep olduğu davranış ve hareketlerin trafiğe nasıl yansımaktadır?” şeklinde belirlenmiştir. Alt problemler ise

Katılımcıların trafikte güvenlik hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Katılımcıların trafikte dikkat hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Katılımcıların trafikte öncelik hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Katılımcıların trafikte bencillik hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Şeklinde belirlenmiştir.

## 2. Yöntem

### Araştırma modeli

Çalışmada nicel araştırma metotlarından birisi olan betimsel (ilişkisel) tarama modelinden yararlanılmıştır. Karasar (2010) betimsel tarama modelini bir koşulu veya durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma biçimi olarak açıklamaktadır. Başka bir deyişle tarama modeli diğer araştırma yöntemlerine göre daha fazla birey üzerinde uygulanabilen, uygulandığı örneklemin bir konu hakkındaki görüşleri, konuyla ilgi ve alakasının tespit edildiği bir bilimsel yöntemdir (Büyüköztürk, 2014). Araştırmanın evren ve örneklemini: Araştırmanın evrenini Türkiye’deki ehliyeti olan bireyler oluşturmaktadır. Çalışma anketi ehliyeti olan bireyler kapsamında toplam 305 kişiye uygulanmıştır. Örneklem türü olarak, kolay olanı tercih ederek zamandan tasarruf etmek amacıyla kullanılan kolay ulaşılabilir örneklem türünden yararlanılmıştır (Baltacı, 2018).

699

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından “Trafikte Bencilliğin İnsan Hayatına Etkisi” adlı anket formu oluşturulmuştur. Anket formu demografik özellik bilgi bölümü ve öğrencilerin “Trafikte Güvenlik ve Araç Kullanma Sıklığı, Trafikte Dikkat, Trafikte Öncelik, Trafikte Bencillik” bölümü olmak üzere dört bölüme ayrılmıştır. Demografik özellik bilgi bölümünde; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslek, medeni durum, çocuk sayısı, yaşam alanı, kaç yıldır araç kullanıyorsunuz, kullanılan aracın türü, hangi ehliyetlere sahipsiniz olmak üzere on bölüme ayrılmıştır. Birinci bölüm olan “Trafikte Güvenlik ve Araç Kullanma Sıklığı” bölümünde katılımcıların araç kullanımında dikkat ettikleri güvenlik kriterleri ve araç kullanma ile ilgili deneyimleri göz önünde bulundurulmuştur. İkinci bölüm olan “Trafikte Dikkat” bölümünde katılımcıların trafikte buldukları süre esnasında konsantre olma durumları. Üçüncü bölüm olan “Trafikte Öncelik” bölümünde katılımcıların trafikte öncelik verme durumları göz önünde bulundurulmuştur.

Analiz aşamasında akademik destek alınarak SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablolara frekans ve yüzde değerleriyle verilmiştir. Buradan yola çıkarak demografik özellikler ve alt boyutlar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

## 3. Bulgular

Tablo 1: “Cinsiyetiniz?” sorusuna verilen yanıtların dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kadın	119	39,0

Erkek	186	61,0
Total	305	100,0

Tablo 1’de katılımcıların %61 erkek, %39 kadın katılımcılardan oluşmaktadır

Tablo 2: “Yaşınız?” sorusuna verilen yanıtların dağılımı

	f	%	
Yaş	18-22	29	9,5
	23-27	23	7,5
	28-32	28	9,2
	33-37	45	14,8
	43-47	72	23,6
	48-52	60	19,7
	53-57	31	10,2
	58-62	12	3,9
	65 üzeri	5	1,6
	Total	305	100,0

700

Tablo 2’de katılımcıların %23,6’sı 43-47 yaş aralığındadır

Tablo 3: “Mesleğiniz nedir?” sorusuna verilen yanıtların dağılımı

	f	%	
Meslek	Çalışmıyorum	13	4,3
	Ev hanımı	36	11,8
	Memur	62	20,3
	Çiftçi	18	5,9
	Serbest	47	15,4
	Emekli	20	6,6
	Öğrenci	20	6,6
	Diğer	89	29,2
	Total	305	100,0

Tablo 3'te katılımcıların %29,2'si diğer mesleklerde görev yapmaktadır

Tablo 4: "Eğitim Durumunuz?" sorusuna verilen yanıtların dağılımı

		f	%
Eğitim Durumu	İlkokul	12	3,9
	Ortaokul	24	7,9
	Lise	112	36,7
	Üniversite	144	47,2
	Yüksek lisans	13	4,3
	Total	305	100,0

Tablo 4'te katılımcıların %47,2'si üniversitede, %36,7'si lisede eğitim görmektedir

Tablo 5: "Medeni durumunuz nedir?" sorusuna verilen yanıtların dağılımı

		f	%
Medeni Durum	Evli	214	70,2
	Bekar	91	29,8
	Total	305	100,0

701

Tablo 5'te katılımcıların medeni durumları verilmiştir. Katılımcıların %70,2'si evli durumdadır

Tablo 6: "Kaç Çocuğunuz var?" sorusuna verilen yanıtların dağılımı

		f	%
Çocuk Sayısı	Yok	84	27,5
	1	42	13,8
	2	128	42,0
	3	40	13,1
	4	8	2,6
	5 ve üzeri	3	1,0
	Total	305	100,0

Tablo 6'da katılımcıların %42,0'ının 2 çocuğu vardır

Tablo 7: “Yaşam alanınız neresidir?” sorusuna verilen yanıtların dağılımı

		f	%
<b>Yaşam Alanı</b>	Köy	18	5,9
	İlçe	236	77,4
	İl	51	16,7
	Total	305	100,0

Tablo 7’de katılımcıların %77,4’ü ilçe sınırları içinde yaşamaktadır

Tablo 8: “Kaç yıldır araç kullanıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların dağılımı

		f	%
<b>Araç Kullanım Yılı</b>	1 yıldan daha az.	57	18,7
	1-5	38	12,5
	6-10	34	11,1
	11-15	47	15,4
	16-20	46	15,1
	21-25	49	16,1
	26-30	14	4,6
	30 ve üzeri	20	6,6
	Total	305	100,0

Tablo 8’de katılımcıların %18,7’si 1 yıldan az, %16,1’i 21-25 yıl arası bir süredir araç kullanıyordur. 30 yıl ve üzeri araç kullananların oranı %6,6 olarak belirlenmiştir.

Tablo 9: “Kullandığınız aracın türü?” sorusuna verilen yanıtların dağılımı

		f	%
<b>Kullanılan Araç Türü</b>	Otomobil	276	90,5
	Kamyon	2	,7
	Traktör	1	,3
	Motosiklet	5	1,6
	Otobüs	3	1,0
	Tır	6	2,0

	Diğer	12	3,9
	Total	305	100,0

Tablo 9’da katılımcıların %90,5’i otomobili taşıt olarak tercih etmiştir

Tablo 10: “Trafikte Bencillikten en çok etkilenen grup hangisidir?” sorusuna verilen yanıtların dağılımı

	f	%
<b>Trafikte Bencillikten En Çok Etkilenen Grup</b>		
İlkokul-Ortaokul seviyesi çocukları	161	52,8
Lise-Üniversite düzeyi gençleri	39	12,8
Yetişkinleri	76	24,9
Yaşlıları	14	4,6
Hiçbiri	15	4,9
Total	305	100,0

Tablo 10’da katılımcıların %52,8’i ilkokul-ortaokul seviyesi çocukların trafikte bencillikten en çok etkilenen grup olduğunu söylemiştir. Farklı bir yaklaşımla katılımcılar %4,9 oranıyla trafikte hiç kimsenin olumsuz etkilenmediğini belirtmişlerdir.

703

Tablo 11: Katılımcıların cinsiyet ve anket alt boyut dağılımı

		Katılıyorum	Kısmen	Kararsızım	Kısmen	Katılmıyorum	Toplam
			Katılıyorum		Katılmıyorum		
Güvenlik	Kız	f 101	18	0	0	0	119
		% 33,1%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	39,0%
	Erkek	f 166	17	3	0	0	186
		% 54,4%	5,6%	1,0%	0,0%	0,0%	61,0%
	Toplam	f 267	35	3	0	0	305
		% 87,5%	11,5%	1,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Dikkat	Kız	f 60	55	4	0	0	119
		% 19,7%	18,0%	1,3%	0,0%	0,0%	39,0%

	Erkek	f	97	83	6	0	0	186
		%	31,8%	27,2%	2,0%	0,0%	0,0%	61,0%
	Toplam	f	157	138	10	0	0	305
		%	51,5%	45,2%	3,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Öncelik	Kız	f	84	35	0	0	0	119
		%	27,5%	11,5%	0,0%	0,0%	0,0%	39,0%
	Erkek	f	111	74	1	0	0	186
		%	36,4%	24,3%	0,3%	0,0%	0,0%	61,0%
	Toplam	f	195	109	1	0	0	305
		%	63,9%	35,7%	0,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Bencillik	Kız	f	60	55	4	0	0	119
		%	19,7%	18,0%	1,3%	0,0%	0,0%	39,0%
	Erkek	f	97	83	6	0	0	186
		%	31,8%	27,2%	2,0%	0,0%	0,0%	61,0%
	Toplam	f	157	138	10	0	0	305
		%	51,5%	45,2%	3,3%	0,0%	0,0%	100,0%

Tablo11’de güvenlik kategorisinde kadın katılımcıların %33,1’i katılıyorum demiştir. Erkeklerin ise %54,4’ü katılıyorum demiştir. Dikkat kategorisinde ise kadın katılımcıların %19,7’si katılıyorum demiştir. Erkek katılımcıların ise %31,8’i katılıyorum demiştir. Öncelik kategorisinde kadın katılımcıların %27,5’i katılıyorum demiştir. Erkek katılımcıların ise %36,4’ü katılıyorum demiştir. Bencillik kategorisinde ise kadın katılımcıların %19,7’si katılıyorum demiştir. Erkek katılımcıların ise %31,8’i katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 12: Katılımcıların yaş ve anket alt boyut dağılımı

			Katılıyorum	Kısmen	Kararsızım	Kısmen	Katılmıyorum	Toplam
				Katılıyorum	Katılmıyorum			
Güvenlik	18-22	f	23	5	1	0	0	29

	%	7,5%	1,6%	0,3%	0,0%	0,0%	9,5%
23-27	f	20	3	0	0	0	23
	%	6,6%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	7,5%
28-32	f	23	5	0	0	0	28
	%	7,5%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	9,2%
33-37	f	40	4	1	0	0	45
	%	13,1%	1,3%	0,3%	0,0%	0,0%	14,8%
38-42	f	67	5	0	0	0	72
	%	22,0%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	23,6%
43-47	f	52	8	0	0	0	60
	%	17,0%	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	19,7%
48-52	f	27	3	1	0	0	31
	%	8,9%	1,0%	0,3%	0,0%	0,0%	10,2%
53-57	f	11	1	0	0	0	12
	%	3,6%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%
58-64	f	4	1	0	0	0	4
	%	1,3%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	1,3%
65 ve üzeri	f	0	5	0	0	0	0
	%	0	1	0	0,0%	0,0%	0
Toplam	f	267	35	3	0	0	305
	%	87,5%	11,5%	1,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Dikkat	18-22	f	25	1	3	0	29
		%	8,2%	0,3%	1,0%	0,0%	9,5%
	23-27	f	22	1	0	0	23
		%	7,2%	0,3%	0,0%	0,0%	7,5%
	28-32	f	25	3	0	0	28
		%	8,2%	1,0%	0,0%	0,0%	9,2%
	33-37	f	40	5	0	0	45

	%	13,1%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	14,8%
38-42	f	66	5	1	0	0	72
	%	21,6%	1,6%	0,3%	0,0%	0,0%	23,6%
43-47	f	55	5	0	0	0	60
	%	18,0%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	19,7%
48-52	f	27	3	1	0	0	31
	%	8,9%	1,0%	0,3%	0,0%	0,0%	10,2%
53-57	f	12	0	0	0	0	12
	%	3,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%
58-64	f	3	1	0	0	0	4
	%	1,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	1,3%
65 ve üzeri	f	1	0	0	0	0	1
	%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%
Toplam	f	276	24	5	0	0	305
	%	90,5%	7,9%	1,6%	0,0%	0,0%	100,0%

706

18-22	f	22	7	0	0	0	29
	%	7,2%	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%	9,5%
23-27	f	18	4	1	0	0	23
	%	5,9%	1,3%	0,3%	0,0%	0,0%	7,5%
28-32	f	17	11	0	0	0	28
	%	5,6%	3,6%	0,0%	0,0%	0,0%	9,2%
33-37	f	28	17	0	0	0	45
	%	9,2%	5,6%	0,0%	0,0%	0,0%	14,8%
38-42	f	41	31	0	0	0	72
	%	13,4%	10,2%	0,0%	0,0%	0,0%	23,6%
43-47	f	37	23	0	0	0	60
	%	12,1%	7,5%	0,0%	0,0%	0,0%	19,7%
48-52	f	18	13	0	0	0	31

Öncelik

	%	5,9%	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	10,2%
53-57	f	10	2	0	0	0	12
	%	3,3%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%
58-64	f	3	1	0	0	0	4
	%	1,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	1,3%
65 ve üzeri	f	1	0	0	0	0	1
	%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%
Toplam	f	195	109	1	0	0	305
	%	63,9%	35,7%	0,3%	0,0%	0,0%	100,0%
18-22	f	17	12	0	0	0	29
	%	5,6%	3,9%	0,0%	0,0%	0,0%	9,5%
23-27	f	10	10	3	0	0	23
	%	3,3%	3,3%	1,0%	0,0%	0,0%	7,5%
28-32	f	13	15	0	0	0	28
	%	4,3%	4,9%	0,0%	0,0%	0,0%	9,2%
33-37	f	28	15	2	0	0	45
	%	9,2%	4,9%	0,7%	0,0%	0,0%	14,8%
38-42	f	36	33	3	0	0	72
	%	11,8%	10,8%	1,0%	0,0%	0,0%	23,6%
43-47	f	30	28	2	0	0	60
	%	9,8%	9,2%	0,7%	0,0%	0,0%	19,7%
48-52	f	15	16	0	0	0	31
	%	4,9%	5,2%	0,0%	0,0%	0,0%	10,2%
53-57	f	7	5	0	0	0	12
	%	2,3%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%
58-64	f	1	3	0	0	0	4
	%	0,3%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,3%
65 ve üzeri	f	0	1	0	0	0	1

Bencilik

707

	%	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%
Toplam	f	157	138	10	0	0	305
	%	51,5%	45,2%	3,3%	0,0%	0,0%	100,0%

Tablo 12’de güvenlik kategorisinde 38-42 yaş arası katılımcıların %22,0’si katılıyorum demiştir. Dikkat kategorisinde 38-42 yaş arası katılımcıların %22,0’si katılıyorum demiştir.

Öncelik kategorisinde ise 38-42 yaş arası katılımcıların %13,4’ü katılıyorum demiştir. Bencillik kategorisinde 38-42 yaş arası katılımcıların %11,8’i katılıyorum demiştir

Tablo 13: Katılımcıların eğitim durumu ve anket alt boyut dağılımı

		Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Toplam
Güvenlik	İlkokul	f 10	2	0	0	0	12
		% 3,3%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%
	Ortaokul	f 22	2	0	0	0	24
		% 7,2%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	7,9%
	Lise	f 103	7	2	0	0	112
		% 33,8%	2,3%	0,7%	0,0%	0,0%	36,7%
	Üniversite	f 121	22	1	0	0	144
		% 39,7%	7,2%	0,3%	0,0%	0,0%	47,2%
	YL	f 11	2	0	0	0	13
		f 3,6%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%
	Toplam	% 267	35	3	0	0	305
			87,5%	11,5%	1,0%	0,0%	0,0%
Dikkat	İlkokul	f 11	1	0	0	0	12
		% 3,6%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%
	Ortaokul	f 24	0	0	0	0	24
		% 7,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	7,9%
	Lise	f 106	3	3	0	0	112

	%	34,8%	1,0%	1,0%	0,0%	0,0%	36,7%	
Üniversite	f	125	17	2	0	0	144	
	%	41,0%	5,6%	0,7%	0,0%	0,0%	47,2%	
YL	f	10	3	0	0	0	13	
	f	3,3%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%	
Toplam	%	276	24	5	0	0	305	
		90,5%	7,9%	1,6%	0,0%	0,0%	100,0%	
Öncelik	İlkokul	f	8	4	0	0	12	
		%	2,6%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%
	Ortaokul	f	19	5	0	0	24	
		%	6,2%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	7,9%
	Lise	f	89	23	0	0	112	
		%	29,2%	7,5%	0,0%	0,0%	0,0%	36,7%
	Üniversite	f	74	69	1	0	144	
		%	24,3%	22,6%	0,3%	0,0%	0,0%	47,2%
	YL	f	5	8	0	0	13	
		f	1,6%	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%
Toplam	%	195	109	1	0	0	305	
		63,9%	35,7%	0,3%	0,0%	0,0%	100,0%	
Bencilik	İlkokul	f	7	5	0	0	12	
		%	2,3%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%
	Ortaokul	f	12	11	1	0	24	
		%	3,9%	3,6%	0,3%	0,0%	0,0%	7,9%
	Lise	f	76	34	2	0	112	
		%	24,9%	11,1%	0,7%	0,0%	0,0%	36,7%
	Üniversite	f	57	82	5	0	144	
		%	18,7%	26,9%	1,6%	0,0%	0,0%	47,2%

YL	f	5	6	2	0	0	13
	%	1,6%	2,0%	0,7%	0,0%	0,0%	4,3%
Toplam	f	157	138	10	0	0	305
	%	51,5%	45,2%	3,3%	0,0%	0,0%	100,0%

Tablo 13'te güvenlik kategorisinde üniversite mezunu katılımcıların %39,7'si katılıyorum demiştir. Dikkat kategorisinde üniversite mezunu katılımcıların %42,0'si katılıyorum demiştir. Öncelik kategorisinde lise mezunu katılımcıların %29,2'si katılıyorum demiştir. Bencillik kategorisinde lise mezunu katılımcıların %24,9'u katılıyorum şeklinde görüşlerini açıklamışlardır.

Tablo 14: Katılımcıların meslek ve anket alt boyut dağılımı

		Kısmen		Kısmen		Toplam
		Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	
Çalışmıyorum	f	8	5	0	0	13
	%	2,6%	1,6%	0,0%	0,0%	4,3%
Ev Hanımı	f	32	4	0	0	36
	%	10,5%	1,3%	0,0%	0,0%	11,8%
Memur	f	55	7	0	0	62
	%	18,0%	2,3%	0,0%	0,0%	20,3%
Çiftçi	f	18	0	0	0	18
	%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%
Serbest	f	41	6	0	0	47
	%	13,4%	2,0%	0,0%	0,0%	15,4%
Emekli	f	16	3	1	0	20
	%	5,2%	1,0%	0,3%	0,0%	6,6%
Öğrenci	f	15	4	1	0	20
	%	4,9%	1,3%	0,3%	0,0%	6,6%
Diğer	f	82	6	1	0	89
	%	26,9%	2,0%	0,3%	0,0%	29,2%

Güvenlik

	Toplam	f	267	35	3	0	0	305
		%	87,5%	11,5%	1,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Çalışmıyorum	f	13	0	0	0	0	13
		%	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%
	Ev Hanımı	f	34	2	0	0	0	36
		%	11,1%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	11,8%
	Memur	f	55	6	1	0	0	62
		%	18,0%	2,0%	0,3%	0,0%	0,0%	20,3%
	Çiftçi	f	18	0	0	0	0	18
		%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%
	Serbest	f	39	8	0	0	0	47
		%	12,8%	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	15,4%
	Emekli	f	19	0	1	0	0	20
		%	6,2%	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	6,6%
	Öğrenci	f	16	1	3	0	0	20
		%	5,2%	0,3%	1,0%	0,0%	0,0%	6,6%
	Diğer	f	82	7	0	0	0	89
		%	26,9%	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%	29,2%
	Toplam	f	276	24	5	0	0	305
		%	90,5%	7,9%	1,6%	0,0%	0,0%	100,0%
	Çalışmıyorum	f	10	3	0	0	0	13
		%	3,3%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%
	Ev Hanımı	f	26	10	0	0	0	36
		%	8,5%	3,3%	0,0%	0,0%	0,0%	11,8%
	Memur	f	34	27	1	0	0	62
		%	11,1%	8,9%	0,3%	0,0%	0,0%	20,3%
	Çiftçi	f	13	5	0	0	0	18

	%	4,3%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%
Serbest	f	29	18	0	0	0	47
	%	9,5%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	15,4%
Emekli	f	15	5	0	0	0	20
	%	4,9%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	6,6%
Öğrenci	f	13	7	0	0	0	20
	%	4,3%	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%	6,6%
Diğer	f	55	34	0	0	0	89
	%	18,0%	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%	29,2%
Toplam	f	195	109	1	0	0	305
	%	63,9%	35,7%	0,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Bencilik	Çalışmıyorum	f	8	3	2	0	13
		%	2,6%	1,0%	0,7%	0,0%	4,3%
	Ev Hanımı	f	24	11	1	0	36
		%	7,9%	3,6%	0,3%	0,0%	11,8%
	Memur	f	22	38	2	0	62
		%	7,2%	12,5%	0,7%	0,0%	20,3%
	Çiftçi	f	10	8	0	0	18
		%	3,3%	2,6%	0,0%	0,0%	5,9%
	Serbest	f	26	19	2	0	47
		%	8,5%	6,2%	0,7%	0,0%	15,4%
	Emekli	f	11	9	0	0	20
		%	3,6%	3,0%	0,0%	0,0%	6,6%
	Öğrenci	f	10	9	1	0	20
		%	3,3%	3,0%	0,3%	0,0%	6,6%
	Diğer	f	46	41	2	0	89
		%	15,1%	13,4%	0,7%	0,0%	29,2%
	Toplam	f	157	138	10	0	305

%	51,5%	45,2%	3,3%	0,0%	0,0%	100,0%
---	-------	-------	------	------	------	--------

Tablo 14’de güvenlik kategorisinde diğer mesleklerde görev yapan katılımcıların %26,9’u katılıyorum demiştir. Dikkat kategorisinde diğer mesleklerde görev yapan katılımcıların %26,9’u katılıyorum demiştir.Öncelik kategorisinde diğer mesleklerde görev yapan katılımcıların %18,0’i katılıyorum demiştir.Bencilik kategorisinde diğer mesleklerde görev yapan katılımcıların %15,1’i katılıyorum ifadelerinin tercih etmişlerdir.

Tablo 15: Katılımcıların medeni durumu ve anket alt boyut dağılımı

			Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Toplam
Güvenlik	Evli	f	192	20	2	0	0	214
		%	63,0%	6,6%	0,7%	0,0%	0,0%	70,2%
	Bekâr	f	75	15	1	0	0	91
		%	24,6%	4,9%	0,3%	0,0%	0,0%	29,8%
	Toplam	f	267	35	3	0	0	305
		%	87,5%	11,5%	1,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Dikkat	Evli	f	197	15	2	0	0	214
		%	64,6%	4,9%	0,7%	0,0%	0,0%	70,2%
	Bekâr	f	79	9	3	0	0	91
		%	25,9%	3,0%	1,0%	0,0%	0,0%	29,8%
	Toplam	f	276	24	5	0	0	305
		%	90,5%	7,9%	1,6%	0,0%	0,0%	100,0%
Öncelik	Evli	f	136	78	0	0	0	214
		%	44,6%	25,6%	0,0%	0,0%	0,0%	70,2%
	Bekâr	f	59	31	1	0	0	91
		%	19,3%	10,2%	0,3%	0,0%	0,0%	29,8%
	Toplam	f	195	109	1	0	0	305

		%	63,9%	35,7%	0,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Bencillik	Evli	f	113	95	6	0	0	214
		%	37,0%	31,1%	2,0%	0,0%	0,0%	70,2%
	Bekâr	f	44	43	4	0	0	91
		%	14,4%	14,1%	1,3%	0,0%	0,0%	29,8%
	Toplam	f	157	138	10	0	0	305
		%	51,5%	45,2%	3,3%	0,0%	0,0%	100,0%

Tablo 15’de medeni durum özelliklerinde, güvenlik kategorisinde evli olan katılımcıların %63,0’ü katılıyorum demiştir. Dikkat kategorisinde evli olan katılımcıların %64,6’sı katılıyorum demiştir. Öncelik kategorisinde evli olan katılımcıların %44,6’sı katılıyorum demiştir. Bencillik kategorisinde evli olan katılımcıların %37,0’si katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 16: Katılımcıların çocuk sayısı ve anket alt boyut dağılımı

		Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Toplam
Güvenlik	Yok	f 69	14	1	0	0	84
		% 22,6%	4,6%	0,3%	0,0%	0,0%	27,5%
	1	f 36	6	0	0	0	42
		% 11,8%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	13,8%
	2	f 113	13	2	0	0	128
		% 37,0%	4,3%	0,7%	0,0%	0,0%	42,0%
	3	f 38	2	0	0	0	40
		% 12,5%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	13,1%
	4	f 8	0	0	0	0	8
		% 2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%
	5 ve üzeri	f 3	0	0	0	0	3
		% 1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%

	Toplam	f	267	35	3	0	0	305
		%	87,5%	11,5%	1,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Yok	f	75	6	3	0	0	84
		%	24,6%	2,0%	1,0%	0,0%	0,0%	27,5%
	1	f	38	4	0	0	0	42
		%	12,5%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	13,8%
	2	f	115	11	2	0	0	128
		%	37,7%	3,6%	0,7%	0,0%	0,0%	42,0%
	3	f	37	3	0	0	0	40
		%	12,1%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	13,1%
	4	f	8	0	0	0	0	8
		%	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%
	5 ve üzeri	f	3	0	0	0	0	3
		%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%
	Toplam	f	276	24	5	0	0	305
		%	90,5%	7,9%	1,6%	0,0%	0,0%	100,0%
	Yok	f	57	26	1	0	0	84
		%	18,7%	8,5%	0,3%	0,0%	0,0%	27,5%
	1	f	32	10	0	0	0	42
		%	10,5%	3,3%	0,0%	0,0%	0,0%	13,8%
	2	f	69	59	0	0	0	128
		%	22,6%	19,3%	0,0%	0,0%	0,0%	42,0%
	3	f	27	13	0	0	0	40
		%	8,9%	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	13,1%
	4	f	8	0	0	0	0	8
		%	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%
	5 ve üzeri	f	2	1	0	0	0	3

	%	0,7%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%
Toplam	f	195	109	1	0	0	305
	%	63,9%	35,7%	0,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Yok	f	43	38	3	0	0	84
	%	14,1%	12,5%	1,0%	0,0%	0,0%	27,5%
1	f	21	19	2	0	0	42
	%	6,9%	6,2%	0,7%	0,0%	0,0%	13,8%
2	f	66	57	5	0	0	128
	%	21,6%	18,7%	1,6%	0,0%	0,0%	42,0%
3	f	22	18	0	0	0	40
	%	7,2%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	13,1%
4	f	4	4	0	0	0	8
	%	1,3%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%
5 ve üzeri	f	1	2	0	0	0	3
	%	0,3%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%
Toplam	f	157	138	10	0	0	305
	%	51,5%	45,2%	3,3%	0,0%	0,0%	100,0%

716

Tablo 16’da güvenlik kategorisindeki 2 çocuklu katılımcıların %37,0’si katılıyorum demiştir. Dikkat kategorisindeki 2 çocuklu katılımcıların %37,7’si katılıyorum demiştir. Öncelik kategorisindeki 2 çocuklu katılımcıların %22,6’sı katılıyorum demiştir. Bencilik kategorisindeki 2 çocuklu katılımcıların %21,6’sı katılıyorum demiştir.

Tablo 17: Katılımcıların yaşam alanı ve anket alt boyut dağılımı

		Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Toplam
Köy	f	18	0	0	0	0	18
	%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%
İlçe	f	209	25	2	0	0	236
	%	88,5%	10,6%	0,8%	0,0%	0,0%	100,0%

	%	68,5%	8,2%	0,7%	0,0%	0,0%	77,4%	
İl	f	40	10	1	0	0	51	
	%	13,1%	3,3%	0,3%	0,0%	0,0%	16,7%	
Toplam	f	267	35	3	0	0	305	
	%	87,5%	11,5%	1,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
Dikkat	Köy	f	18	0	0	0	18	
		%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%	
	İlçe	f	214	17	5	0	236	
		%	70,2%	5,6%	1,6%	0,0%	77,4%	
	İl	f	44	7	0	0	51	
		%	14,4%	2,3%	0,0%	0,0%	16,7%	
	Toplam	f	276	24	5	0	305	
		%	90,5%	7,9%	1,6%	0,0%	100,0%	
	Öncelik	Köy	f	16	2	0	0	18
		%	5,2%	0,7%	0,0%	0,0%	5,9%	
İlçe		f	149	86	1	0	236	
		%	48,9%	28,2%	0,3%	0,0%	77,4%	
İl		f	30	21	0	0	51	
		%	9,8%	6,9%	0,0%	0,0%	16,7%	
Toplam		f	195	109	1	0	305	
		%	63,9%	35,7%	0,3%	0,0%	100,0%	
Bencilik		Köy	f	13	4	1	0	18
		%	4,3%	1,3%	0,3%	0,0%	5,9%	
	İlçe	f	121	108	7	0	236	
		%	39,7%	35,4%	2,3%	0,0%	77,4%	
	İl	f	23	26	2	0	51	
		%						

	%	7,5%	8,5%	0,7%	0,0%	0,0%	16,7%
Toplam	f	157	138	10	0	0	305
	%	51,5%	45,2%	3,3%	0,0%	0,0%	100,0%

Tablo 17’de güvenlik kategorisindeki ilçede yaşayan katılımcıların %68,5’i katılıyorum demiştir. Dikkat kategorisindeki ilçede yaşayan katılımcıların %70,2’si katılıyorum demiştir. Öncelik kategorisindeki ilçede yaşayan katılımcıların %48,9’u katılıyorum demişlerdir.

Bencillik kategorisindeki ilçede yaşayan katılımcıların %39,7’si katılıyorum demişlerdir.

Tablo 18: Katılımcıların ehliyet sahibi olma süresi ve anket alt boyut dağılımı

		Kısmen Katılıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Toplam	
		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Katılmıyorum		
1 yıldan dahaf az.	f	47	10	0	0	57	
	%	15,4%	3,3%	0,0%	0,0%	18,7%	
1-5	f	33	4	1	0	38	
	%	10,8%	1,3%	0,3%	0,0%	12,5%	
6-10	f	28	6	0	0	34	
	%	9,2%	2,0%	0,0%	0,0%	11,1%	
11-15	f	44	3	0	0	47	
	%	14,4%	1,0%	0,0%	0,0%	15,4%	
16-20	f	40	5	1	0	46	
	%	13,1%	1,6%	0,3%	0,0%	15,1%	
21-25	f	44	4	1	0	49	
	%	14,4%	1,3%	0,3%	0,0%	16,1%	
26-30	f	13	1	0	0	14	
	%	4,3%	0,3%	0,0%	0,0%	4,6%	
30 ve üzeri	f	18	2	0	0	20	
	%	5,9%	0,7%	0,0%	0,0%	6,6%	
Güvenlik	Toplam	f	267	35	3	0	305

	%	87,5%	11,5%	1,0%	0,0%	0,0%	100,0%
1 yıldan dahaf az.		55	2	0	0	0	57
	%	18,0%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	18,7%
1-5	f	35	0	3	0	0	38
	%	11,5%	0,0%	1,0%	0,0%	0,0%	12,5%
6-10	f	31	3	0	0	0	34
	%	10,2%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11,1%
11-15	f	42	5	0	0	0	47
	%	13,8%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	15,4%
16-20	f	39	6	1	0	0	46
	%	12,8%	2,0%	0,3%	0,0%	0,0%	15,1%
21-25	f	45	3	1	0	0	49
	%	14,8%	1,0%	0,3%	0,0%	0,0%	16,1%
26-30	f	13	1	0	0	0	14
	%	4,3%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	4,6%
30 ve üzeri	f	16	4	0	0	0	20
	%	5,2%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	6,6%
Toplam	f	276	24	5	0	0	305
	%	90,5%	7,9%	1,6%	0,0%	0,0%	100,0%
1 yıldan dahaf az.		44	13	0	0	0	57
	%	14,4%	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	18,7%
1-5	f	30	8	0	0	0	38
	%	9,8%	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%
6-10	f	21	12	1	0	0	34
	%	6,9%	3,9%	0,3%	0,0%	0,0%	11,1%
11-15	f	30	17	0	0	0	47

	%	9,8%	5,6%	0,0%	0,0%	0,0%	15,4%
16-20	f	23	23	0	0	0	46
	%	7,5%	7,5%	0,0%	0,0%	0,0%	15,1%
21-25	f	23	26	0	0	0	49
	%	7,5%	8,5%	0,0%	0,0%	0,0%	16,1%
26-30	f	9	5	0	0	0	14
	%	3,0%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	4,6%
30 ve üzeri	f	15	5	0	0	0	20
	%	4,9%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	6,6%
Toplam	f	195	109	1	0	0	305
	%	63,9%	35,7%	0,3%	0,0%	0,0%	100,0%
1 yıldan dahaf az.		28	28	1	0	0	57
	%	9,2%	9,2%	0,3%	0,0%	0,0%	18,7%
1-5	f	24	13	1	0	0	38
	%	7,9%	4,3%	0,3%	0,0%	0,0%	12,5%
6-10	f	18	13	3	0	0	34
	%	5,9%	4,3%	1,0%	0,0%	0,0%	11,1%
11-15	f	30	16	1	0	0	47
	%	9,8%	5,2%	0,3%	0,0%	0,0%	15,4%
16-20	f	24	21	1	0	0	46
	%	7,9%	6,9%	0,3%	0,0%	0,0%	15,1%
21-25	f	18	28	3	0	0	49
	%	5,9%	9,2%	1,0%	0,0%	0,0%	16,1%
26-30	f	5	9	0	0	0	14
	%	1,6%	3,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,6%
30 ve üzeri	f	10	10	0	0	0	20
	%	3,3%	3,3%	0,0%	0,0%	0,0%	6,6%

Bencilik

Toplam	f	157	138	10	0	0	305
	%	51,5%	45,2%	3,3%	0,0%	0,0%	100,0%

Tablo 18’de ehliyet sahibi olma süresi güvenlik kategorisindeki 1 yıldan daha az araç süren katılımcıların %15,4’ü katılıyorum demiştir. Dikkat kategorisindeki 1 yıldan daha az araç süren katılımcıların %18’i katılıyorum demiştir. Öncelik kategorisindeki 1 yıldan daha az araç süren katılımcıların 14,4’ü katılıyorum demiştir. Bencillik kategorisindeki 1 yıldan daha az araç süren katılımcıların %18,4’ü eşit bir şekilde bölünüp hem katılıyorum hem de kısmen katılıyorum seçeneklerini seçerek görüş belirtmişlerdir.

Tablo 19: Katılımcıların kullandığı araç türü ve anket alt boyut dağılımı

		Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Toplam	
Otomobil	f	243	31	2	0	0	276	
	%	79,7%	10,2%	0,7%	0,0%	0,0%	90,5%	
Kamyon	f	2	0	0	0	0	2	
	%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	
Traktör	f	1	0	0	0	0	1	
	%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	
Motosiklet	f	4	1	0	0	0	5	
	%	1,3%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	
Otobüs	f	3	0	0	0	0	3	
	%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	
Tır	f	6	0	0	0	0	6	
	%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%	
Diğer	f	8	3	1	0	0	12	
	%	2,6%	1,0%	0,3%	0,0%	0,0%	3,9%	
Güvenlik	Toplam	f	267	35	3	0	0	305
		%	87,5%	11,5%	1,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Dikkat	Otomobil	f	250	23	3	0	0	276

	%	82,0%	7,5%	1,0%	0,0%	0,0%	90,5%
Kamyon	f	2	0	0	0	0	2
	%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
Traktör	f	1	0	0	0	0	1
	%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%
Motosiklet	f	4	1	0	0	0	5
	%	1,3%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%
Otobüs	f	3	0	0	0	0	3
	%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%
Tır	f	6	0	0	0	0	6
	%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%
Diğer	f	10	0	2	0	0	12
	%	3,3%	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	3,9%
Toplam	f	276	24	5	0	0	305
	%	90,5%	7,9%	1,6%	0,0%	0,0%	100,0%

722

Otomobil	f	172	103	1	0	0	276
	%	56,4%	33,8%	0,3%	0,0%	0,0%	90,5%
Kamyon	f	2	0	0	0	0	2
	%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
Traktör	f	1	0	0	0	0	1
	%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%
Motosiklet	f	4	1	0	0	0	5
	%	1,3%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%
Otobüs	f	3	0	0	0	0	3
	%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%
Tır	f	5	1	0	0	0	6
	%	1,6%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%
Diğer	f	8	4	0	0	0	12

Öncelik

	%	2,6%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%	
Toplam	f	195	109	1	0	0	305	
	%	63,9%	35,7%	0,3%	0,0%	0,0%	100,0%	
Otomobil	f	142	124	10	0	0	276	
	%	46,6%	40,7%	3,3%	0,0%	0,0%	90,5%	
Kamyon	f	2	0	0	0	0	2	
	%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	
Traktör	f	1	0	0	0	0	1	
	%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	
Motosiklet	f	3	2	0	0	0	5	
	%	1,0%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	
Otobüs	f	2	1	0	0	0	3	
	%	0,7%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	
Tır	f	1	5	0	0	0	6	
	%	0,3%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%	
Diğer	f	6	6	0	0	0	12	
	%	2,0%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%	
Bencillik	Toplam	f	157	138	10	0	0	305
	%	51,5%	45,2%	3,3%	0,0%	0,0%	100,0%	

Tablo 19’da güvenlik kategorisindeki otomobil kullanan katılımcıların %79,7’si katılıyorum demiştir. Dikkat kategorisindeki otomobil kullanan katılımcıların %82,0’ı katılıyorum demiştir. Öncelik kategorisindeki otomobil kullanan katılımcıların %56,4’si katılıyorum demiştir. Bencillik kategorisindeki otomobil kullanan katılımcıların %46,6’sı katılıyorum demiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde bulgulardan yola çıkarak yorumlar ve çeşitli sonuçlara varılmaya çalışılmıştır. Literatürde benzer bir çalışmalardan katkılar sağlanarak bulgular genel olarak yorumlanmıştır.

Katılımcıların %52,8’i ilkokul-ortaokul seviyesi çocukların trafikte bencillikten en çok etkilenen grup olduğunu, %4,6 ile en az yaşlıların etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu durum yaş aralığı ve aktiflikle eşleştirilebilir. Bireylerin dikkat seviyeleri ve yaş aralıkları arasında bir bağlantı olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Güvenlik boyutunda, cinsiyet kategorisinde erkek katılımcılar kadın katılımcılara göre daha yüksek oranda, yaş kategorisindeki 38-42 yaş aralığı katılımcılar diğer yaş aralıklarına göre, eğitim durumu kategorisindeki üniversite mezunu olan katılımcıların diğer eğitim seviyelerine göre, meslek kategorisindeki katılımcıların çoğunluğunun “diğer mesleklerde” (listede belirtilmeyen) görev yapanların meslek gruplarına göre, medeni durum kategorisindeki katılımcıların evli olanların bekârlara göre, çocuk sayısı kategorisindeki 2 çocuklu katılımcıların diğer katılımcılara göre, yaşam alanı kategorisindeki ilçede yaşayan katılımcıların diğer yerleşim alanlarındakine göre, araç kullanma süreleri kategorisindeki 1 yıldan daha az süredir araç kullanan katılımcıların diğer zamanlı araç sürücülerine göre, otomobil kullanan katılımcıların diğer araç sürücülerine göre “katılıyorum” fikrini benimsedikleri görülmüştür. Bu durum tüm değişkenlerdeki katılımcıların büyük ölçüde trafikte güvenliğin ve tedbir alınmasının büyük önem taşıdığını belirtmişlerdir. Koene (2018: 23)’ye göre bireylerde şehinsel stresi açığa çıkaran başlıca sebepler arasında, kişisel güvenlik yer almaktadır. İnsanların yaşamlarını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmelerinin en temel şartlarından biri de güvenlik duygusudur. Günümüz şartlarında hemen hemen her bireyin karayolunu herhangi bir şekilde kullandığı var sayıldığında güven duygusunun da en çok dikkat edilmesi gerektiği alanların başında trafik gelmektedir. Girgin ve Kocabıyık ‘a (2002) göre araç kullanımı sırasında oluşan geçici ve gerçek olmayan güven duygusu makine ve insan ilişkilerinin, insanların psikolojileri üzerindeki etkilerinden oluşmaktadır. Sürücülerin sahiplendiği aşırı güven duygusu, yayaların ve diğer araç kullanıcılarının güven duygularını da etkileyebilmektedir.

Dikkat boyutunda, cinsiyet kategorisinde erkekler kadınlardan daha fazla oranla, yaş kategorisinde bireylerin 38-42 yaş arası katılımcılar, eğitim durumu kategorisinde üniversite mezunu olan katılımcılar, meslek kategorisinde diğer meslek grubu (listede belirtilmeyen) katılımcılar, medeni durum kategorisinde evli durumda olan katılımcılar, çocuk sayısı kategorisinde 2 çocuklu katılımcılar, yaşam alanı kategorisinde ilçede yaşayan katılımcılar, araç kullanma süreleri kategorisindeki 1 yıldan daha az araç kullanan katılımcılar, araç türü kategorisinde otomobil kullanan katılımcılar “katılıyorum” ifadesini seçtikleri belirlenmiştir. Bu durum katılımcıların trafikte dikkatli olunması gerektiği konusunda benzer fikirler taşıdıkları şeklinde değerlendirilebilir. Özakay ve Koyuncu’ya (2020) göre aynı yolu kullanan farklı araç sürücüleri, kullanılan yola ilişkin farklı bilişsel stratejiler ile hareket etmektedirler. Buradan yola çıkarak trafikte yaş, cinsiyet, kullanılan araç türü gibi bir çok değişkene göre dikkat seviyelerinin ve trafiğe verilen önemin de değişkenlik gösterebileceği şeklinde değerlendirilebilir.

Öncelik boyutunun cinsiyet kategorisinde, erkek katılımcılar, yaş kategorisinde bireylerin 38-42 yaş arası katılımcılar, eğitim durumu kategorisinde katılımcıların lise mezunu olanların, meslek kategorisinde bulunan katılımcılar diğer mesleklerde görev yapanlar (listede belirtilmeyen), medeni durum kategorisinde evli olanların, çocuk sayısı kategorisinde 2 çocuklu katılımcılar, yaşam alanı kategorisinde ilçede yaşayan katılımcılar, araç kullanma süreleri kategorisinde 1 yıldan daha az araç kullanan katılımcılar, araç türü kategorisinde otomobil kullanan katılımcıların “katılıyorum” ifadesini tercih ettikleri belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar trafikte öncelik taşıyanlara önem verilmesi konusunda diğer boyutlardaki değişkenlerle benzerlik gösterdikleri şeklinde değerlendirilebilir. Günindi Ersöz’ e (2018) göre, genel olarak trafikte meydana gelen şiddet olaylarının “yol vermeme”, “riskli davranışlar” ve “trafik kurallarının ihlali” nedenlerin meydana gelmektedir. Bireyin kişisel öncelikli olma duygusu ve düşüncesi kuralları dahi ihmal edebileceği şeklinde bir yaklaşıma sahip olabileceği şeklinde değerlendirilebilir.

Bencillik boyutunun cinsiyet kategorisinde erkek katılımcılar, yaş kategorisinde bireylerin 38-42 yaş arası katılımcılar, eğitim durumu kategorisinde katılımcıların lise mezunu olanların, meslek kategorisinde bulunan katılımcılar diğer mesleklerde görev yapanlar (listede belirtilmeyen), medeni durum kategorisinde evli olanların, çocuk sayısı kategorisinde 2 çocuklu katılımcılar, yaşam alanı kategorisinde ilçede yaşayan katılımcılar, araç kullanma süreleri kategorisinde 1 yıldan daha az araç kullanan katılımcılar, araç türü kategorisinde otomobil kullanan katılımcıların "katılıyorum" ifadesini tercih ettikleri belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar trafikte öncelik taşıyanlara önem verilmesi konusunda diğer boyutlardaki değişkenlerle benzerlik gösterdikleri şeklinde değerlendirilebilir. Bu durum bencilliğin trafikte olmaması gerektiği şeklinde değerlendirilebilir. Okumuş'a göre (2014) trafikte yaşanan şiddet olaylarının sebeplerine bakıldığında ilk olarak bencillik gelmektedir. Bencilliğin, başka bir bakış açısıyla kendini diğer kişilerden öncelikli görmenin trafikte de öncelikli olduğu düşüncesinin başkalar tarafından kabul görmemesi öfkeye yol açtığı şeklinde düşünülebilir.

Çalışmanın geneline bakıldığında erkeklerin, orta yaş bireylerin, üniversite ve lise mezunu bireylerin, yeni ehliyet sahibi bireylerin, evli ve çocuk sahibi bireylerin, listede belirtilmeyen meslek grubundaki bireylerin ve otomobil kullanıcılarının trafikte diğer bireylere göre daha özenli davranışlar sergilemeye çalıştıkları şeklinde değerlendirilebilir.

## Öneriler

Trafik sadece sürücülerin değil yayaların ve yolcularında dikkat etmesi gereken bir bütündür. Aynı şekilde anlayışta her vatandaşın sahip olması gereken toplumsal bir değerdir. Tanrıkulu'na (2002), göre, Türkiye'de gerçekleşen trafik kazalarının önlenmesi ve kaza sayısının azaltılabilmesi için, vatandaşlarda "trafik kültürü"nü oluşturması önem taşımaktadır. Özellikle oldukça yaygınlaşan elektrikli skuterlerin (e-skuter) kullanımında güvenlik ve dikkat daha da ön plana çıkmaktadır (Mete ve Karlı, 2025). Ekonomik açıdan destek olması, ulaşımda kolaylık sağlaması ve her bütçeye uygun alım imkanının olması elektrikli skuterleri (e-skuter) cazip hale getirmektedir.

Bu bakımdan;

- 1- Yetişkin bireyler trafikte daha ön planda olduğundan dolayı, bireylerin birbirlerine karşı daha anlayışlı davranması,
- 2- Bireylerin trafikte herhangi bir dikkat dağıtıcı etken ile vakit geçirmemeleri,
- 3- Trafikte araç içinde olan bireylerin, yayalar için daha dikkatli olması ve yayalara öncelik vermesi önerilmesi,
- 4- Trafikte kurallar dâhilinde, bencillikten uzak durulması,
- 5- Trafik kuralları ihlalinde caydırıcılık tedbirlerinin daha etkili olması

Önerilmektedir.

## Kaynaklar

- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Dergisi*,7(1), 231-274.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Dawes, R. M. (1980). Social dilemmas. *Annual Review of Psychology*, 31, 169-193.

- Exley, C. L. (2015). Excusing selfishness in charitable giving: The role of risk. *Rev Econ Stud* 83(2), 587–628
- Girgin, V., & Kocabıyık, A. (2002). Trafikte İnsan Davranışları. *Düşünen Adam*, 15(3), 182-184.
- Günindi Ersöz, A. (2018). Toplumsal Yaşamda Şiddet: Trafikte Yol Vermeme Nedeni İle Yaşanan Şiddet Olaylarının Nedenlerine Multidisipliner Bir Bakış. *Electronic Turkish Studies*, 13(15).
- Karasar, N. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. (21. bs.). Ankara: Nobel Yayınları
- Kesikoğlu, S. (2016). Felsefede bencillik kavramı ve Sosyal Darwinizm eleştirisi.
- Koene, M. (2018). Urban Stress, Research into the Reduction of Urban Stress Through Urban Design, Master Thesis, TU Delft.
- Messick, D. M. ve Brewer, M. B. (1983). Solving social dilemmas. L. Wheeler ve P. Shaver, (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology: Vol 4* içinde (11-44). Beverly Hills, CA: Sage.
- Mete, A. N., & Karlı, R. G. Ö. (2025). Elektrikli Skuterlerin Şehir Ekosistemine Katkısı: Bulanık AHP Perspektifi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (38), 323-341.
- Okumuş, E. (2014). Müslüman Toplumda Görülen Şiddet İçerikli Davranışlar. *Diyanet İlmî Dergi*, 50(3), 63-94.
- Oktay, H. (2000). Kütüphanecilik reklamı. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(3), 357-358.
- Özakay, Ö., & Koyuncu, M. (2020). Türkiye'deki Bisiklet Kullanıcılarının Trafikte Görünürlükleri ve Renk Değişkeninin Bu Bağlamda İncelenmesi. *Trafik ve Ulaşım Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 86-108.
- Öztürk, N. (2006). *Akıllı trafik sistemleri* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Ronald, D. (2016). Reflections on Selfishness and Self-Interest. *Journal of Financial Service Professionals*. 70(3), 26-29.
- Tanrıkulu, S. (2002). Trafik kazalarının önlenmesinde trafik güvenliği eğitiminin rolü: İlköğretim okulları ve sürücü kurslarında bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Yalçın, Ö. (2011). Kaybettiren bencillik: Toplumsal ikilemler konusunda bir derleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(27), 18.
- Yılmaz, H. (2020). Empati ile narsizim arasındaki ilişkide bencilliğin aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 37-60.
- Yuksel, Y., Tosun, H., & Durna, T. (2013). Traffic in Turkey in the eyes of Columnists Köşe yazarları gözüyle Türkiye'de Trafik. *Journal of Human Sciences*, 10(2), 718-750.

**Makale Geliş Tarihi**

06.05.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**YENİLİKÇİ SINIF ORTAMLARINDA TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ  
KAPSAMINDA YÜRÜTÜLEN PROJE UYGULAMALARI****IMPLEMENTATION OF PROJECT-BASED LEARNING IN INNOVATIVE  
CLASSROOM SETTINGS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE CENTURY OF  
TÜRKİYE EDUCATION MODEL****Bilal BUDAK<sup>1</sup>, Türkan TÜRKMEN BUDAK<sup>2</sup>**<sup>1</sup>Öğretmen, MEB, İngilizce, [0000-0002-4844-6656](tel:0000-0002-4844-6656)<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, İngilizce, [0000-0001-9853-5713](tel:0000-0001-9853-5713)**Özet**

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) çerçevesinde yapılandırılmış yenilikçi sınıf ortamlarında yürütülen proje tabanlı öğrenme uygulamalarının lise öğrencilerinin akademik, sosyal ve bilişsel becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli benimsenmiş, 2024–2025 eğitim öğretim yılında Türkiye’de bir devlet lisesinde öğrenim gören toplam 80 öğrenciye anket uygulanmıştır. Katılımcılar 9. ve 10. sınıflarda öğrenim görmekte olup yaş ve sınıf düzeyine göre gruplandırılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin proje tabanlı öğrenme deneyimleri kapsamında geliştirdikleri beceriler; problem çözme, iletişim, takım çalışması, yaratıcı düşünme, dijital araç kullanımı ve öz-yönetim alanlarında ölçülmüştür. Bulgular, 10. sınıf öğrencilerinin 9. sınıflara kıyasla daha yüksek düzeyde proje becerilerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, yaşla birlikte gelişen akademik olgunluk, öz düzenleme ve takım içi liderlik becerilerinin proje çalışmalarına etkisini göstermektedir. Ayrıca proje sürecine dâhil olan öğrencilerin TÜBİTAK ve Teknofest gibi ulusal; eTwinning ve Erasmus gibi uluslararası yarışmalarda önemli başarılar elde ettikleri belirlenmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü okulda proje sayısı bir yılda iki kat artmış, bu artış okulun proje kültüründe dönüşüme yol açmıştır. TYMM’nin öngördüğü değerler eğitimi, farklılaştırılmış öğretim ve öğrenme yaşantıları ilkeleri; proje tabanlı öğrenme yoluyla öğrencilerde sadece akademik değil, ahlaki ve sosyal gelişimi de desteklemiştir. Bu bağlamda, yenilikçi sınıflarda yürütülen proje çalışmaları, TYMM’nin sahadaki etkilerini somutlaştırmakta ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini bütüncül biçimde geliştirmektedir. Bu araştırma, yenilikçi sınıflarda proje tabanlı öğrenmenin TYMM ile entegre biçimde uygulanmasının öğrenci başarısını ve katılımını artıran etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yenilikçi sınıf ortamı, proje tabanlı öğrenme, 21. yüzyıl becerileri

**Abstract**

This study aims to investigate the effects of project-based learning (PBL) practices conducted in innovative classroom environments structured within the framework of The Century of Türkiye Education Model on the academic, social, and cognitive competencies of high school

students. A quantitative descriptive research design was employed, and data were collected from a total of 80 students studying in the 9th and 10th grades at a public high school in Türkiye during the 2024–2025 academic year. Participants were grouped according to grade and age levels, and their competencies were measured in areas such as problem-solving, communication, teamwork, creative thinking, digital literacy, and self-regulation. The findings revealed that 10th-grade students outperformed their 9th-grade peers in all measured skill domains. This result is attributed to age-related cognitive maturity, increased academic experience, and more developed leadership and collaboration abilities. Notably, students participating in PBL activities achieved measurable success in both national competitions such as TÜBİTAK and Teknofest, and international platforms including eTwinning and Erasmus. The number of student-led projects at the school doubled within a year, demonstrating the transformative impact of PBL on the school's project culture. Moreover, the values education, differentiated instruction, and experiential learning principles emphasized in the Century of Türkiye Education Model were effectively integrated into the project work, supporting not only academic outcomes but also students' ethical and social development. The research highlights that project-based learning in innovative classrooms embodies the holistic education philosophy of The Century of Türkiye Education Model and fosters 21st-century competencies among students in a meaningful and sustainable way. The study concludes that the integration of PBL with The Century of Türkiye Education Model constitutes a highly effective pedagogical strategy to enhance student engagement, skill development, and performance on both local and global scales.

**Keywords:** The Century of Türkiye Education Model, innovative classroom, project-based learning, 21st-century skills

## 1. GİRİŞ

728

### 1.1. Kuramsal Çerçeve

Günümüzde eğitim sistemleri, bireyin yalnızca bilişsel bilgiyle donatılmasını yeterli görmemekte; aynı zamanda sosyal, duyuşsal ve etik alanlarda da gelişimini önemseyen bütüncül bir yaklaşıma yönelmektedir. Bu dönüşümde öne çıkan temel eğilimlerden biri, öğrencilerin 21. yüzyıl yaşam becerileriyle donatılması, yenilikçi düşünme yetileri kazandırılması ve üretken bireyler olarak yetiştirilmesidir (Saavedra & Opfer, 2012). Bu bağlamda, geleneksel öğretim yaklaşımlarının ötesine geçen, öğreneni merkeze alan, katılımcı, esnek ve teknoloji destekli öğrenme ortamlarının tasarlanması bir gereklilik haline gelmiştir. İşte bu noktada, “yenilikçi sınıf ortamları” ve bu ortamlarda uygulanan “proje tabanlı öğrenme” yaklaşımları, çağdaş eğitim vizyonunun vazgeçilmez bileşenleri arasında yer almaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 yılında tanıttığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bu dönüşüm ihtiyacına yanıt veren bir eğitim paradigması olarak geliştirilmiştir. Model, eğitimi yalnızca akademik başarıya indirgemeyen, bireyin zihinsel, duygusal, ahlaki ve toplumsal yönlerini bir arada geliştirmeyi hedefleyen bütüncül bir eğitim yaklaşımını benimsemektedir (MEB, 2023). TYMM, değerler eğitimi, öğrenme yaşantıları, farklılaştırılmış öğretim, programlar arası bileşenler, ölçme ve değerlendirme gibi çok boyutlu yapı taşlarına sahiptir. Bu yapı taşları, özellikle öğrenci merkezli ve deneyim temelli öğretim ortamlarının önemini vurgulamaktadır (Demirel, 2022).

TYMM'nin bu vizyonu, yenilikçi sınıf ortamları ile güçlü bir biçimde örtüşmektedir. Yenilikçi sınıflar, teknolojik araçlarla donatılmış, öğrenme alanlarının esnek biçimde düzenlendiği ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin yeniden tanımlandığı çağdaş öğrenme mekânlarıdır (European Schoolnet, 2018). Bu sınıflarda; etkileşim, keşif, üretim, sunum, gelişim ve paylaşım gibi farklı öğrenme alanları (learning zones) öğrencilerin bireysel

farklılıklarını ve çoklu zekâ özelliklerini desteklemek üzere tasarlanmıştır (Kayaduman, Yıldırım & Sönmez, 2020). Bu fiziksel ve pedagojik tasarım, öğrencilere yalnızca bilgi alma değil, bilgiyi yapılandırma, uygulama ve üretme fırsatı sunar. Bu tür ortamlarda proje tabanlı öğrenme (PBL) uygulamaları öne çıkmaktadır. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkili, disiplinler arası ve çözüm odaklı projeler aracılığıyla öğrenmelerini sağlayan bir yaklaşımdır (Thomas, 2000). PBL, öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği ve öz düzenleme gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Krajcik & Blumenfeld, 2006). Aynı zamanda, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlar, sorumluluk duygusunu güçlendirir ve öğrencilere öğrenme süreçlerinde karar alma hakkı tanır (Bell, 2010). Bu yönüyle proje tabanlı öğrenme, TYMM'nin öngördüğü öğrenci profiliyle doğrudan uyumludur: sadece bilgili değil; aynı zamanda değerli, üretken ve topluma katkı sağlayan bireyler. Proje tabanlı öğrenme, özellikle yenilikçi sınıf ortamlarında uygulandığında daha etkili sonuçlar vermektedir. Çünkü bu sınıflar, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönetebilecekleri, dijital araçları kullanarak üretim yapabilecekleri ve akranlarıyla iş birliği içinde çalışabilecekleri bir ortam sunmaktadır (Redecker et al., 2017). Bu özellikleriyle yenilikçi sınıflar, proje tabanlı öğrenmenin altyapısını destekleyen fiziksel ve dijital imkanlara sahiptir. Öğrenciler bu ortamlarda grup çalışmaları, dijital sunumlar, prototip üretimi, STEM uygulamaları gibi etkinliklerle öğrenme süreçlerine aktif katılım sağlarlar.

Bu çalışmanın yürütüldüğü ortaöğretim kurumunda da Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumlu olacak şekilde yapılandırılmış yenilikçi sınıf ortamları oluşturulmuştur. Bu sınıflarda, öğrencilerle birlikte proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı çalışmalar yürütülmüş; söz konusu çalışmalar neticesinde öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyleri değil, aynı zamanda 21. yüzyıl becerileri, değerler yönelimi, sosyal sorumluluk bilinci ve dijital yeterlilikleri gibi çok boyutlu gelişimleri desteklenmiştir. Ayrıca yürütülen projeler, TÜBİTAK, Teknofest ve benzeri ulusal ve uluslararası yarışmalara katılım süreçlerini de kapsamış ve öğrencilerin bu platformlarda başarı elde etmeleri sağlanmıştır. Bu bağlamda, yenilikçi sınıflarda yürütülen proje temelli uygulamaların, öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerinin bilimsel olarak ortaya konulması önem arz etmektedir. Literatürde bu alana ilişkin yapılan araştırmalar genellikle nitel odaklı ve sınırlı örneklemelere dayanmaktadır (Özdemir & Selvi, 2021). Bu çalışmanın özgün yönü, hem Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli temel alınarak yapılandırılmış bir öğrenme ortamında gerçekleştirilmesi hem de proje tabanlı eğitimin doğrudan öğrenci becerileriyle ilişkisini nicel verilerle ortaya koymasıdır.

## 1.2. Araştırma Problemi

Bu bilgiler ışığında araştırmanın temel problemi şu şekilde ifade edilebilir:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yapılandırılan yenilikçi sınıf ortamlarında yürütülen proje tabanlı öğrenme uygulamaları, lise öğrencilerinin bilişsel ve sosyal becerileri üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?

## 1.3. Alt Problemler

1. Proje tabanlı uygulamalar öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği becerilerini nasıl etkilemektedir?
2. Yenilikçi sınıf ortamı, öğrencilerin proje üretme ve yarışmalara katılma motivasyonlarını nasıl şekillendirmektedir?
3. Öğrencilerin bu süreçte dijital okuryazarlık ve öz düzenleme becerilerinde ne tür değişiklikler gözlemlenmektedir?
4. Uygulamalar sonucunda öğrencilerde hangi değer yönelimleri öne çıkmaktadır?

## 1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yapılandırılan yenilikçi sınıf ortamlarında gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulamalarının, 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu kapsamda yaratıcı düşünme, problem çözme, iş birliği, dijital yeterlik ve değer yönelimi gibi beceri alanları analiz edilmiştir.

### 1.5. Araştırmanın Önemi

Çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulama düzeyinde yenilikçi sınıf ortamlarıyla nasıl bütünleştiğini göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca, proje tabanlı öğrenmenin öğrenci becerilerine etkisini nicel verilerle ortaya koyması ve ulusal-uluslararası yarışma süreçleriyle ilişkilendirilmesi açısından literatüre önemli bir katkı sunmaktadır. Eğitimde dönüşüm hedefleyen karar alıcılar, okul yöneticileri ve öğretmenler için de somut öneriler sunabilecek bir kaynak niteliğindedir.

### 1.6. Sayıtlar

1. Öğrenciler, anket formunu dürüst ve doğru biçimde yanıtlamıştır.
2. Uygulanan proje tabanlı öğrenme süreçleri, TYMM ilkelerine uygun biçimde yürütülmüştür.
3. Yenilikçi sınıf ortamları, proje tabanlı öğrenmenin uygulanması için yeterli fiziki ve dijital altyapıya sahiptir.

### 1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma, yalnızca bir devlet lisesinde uygulanan proje çalışmalarıyla sınırlıdır.
2. Örneklemi yalnızca 9. ve 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.
3. Kullanılan veri toplama aracı, öğrencilerin öz değerlendirmelerine dayanmaktadır.
4. Proje uygulamalarının süresi ve kapsamı araştırmanın etki düzeyini sınırlandırabilir.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemleri kapsamında betimsel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Betimsel araştırmalar, bireylerin, grupların ya da olayların belirli bir zamandaki durumunu olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan, mevcut koşulları nesnel ve sistematik bir biçimde analiz eden araştırma türleridir (Karasar, 2020). Bu çalışmada, yenilikçi sınıf ortamlarında gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkileri, çeşitli beceri alanları açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada sınıf düzeyi (9 ve 10. sınıf) ile yaş değişkenleri dikkate alınarak farklılıklar analiz edilmiştir.

Proje tabanlı öğrenmenin etkilerini yalnızca öğrencilerin öznel değerlendirmeleriyle değil, aynı zamanda farklı demografik gruplar (sınıf ve yaş) bağlamında da incelemek, uygulanan eğitimin bütüncül sonuçlarını daha kapsamlı biçimde ortaya koyma açısından önemlidir. Bu yönüyle araştırma, hem uygulayıcılar hem politika geliştiriciler için somut veriler sağlamayı hedeflemektedir.

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar döneminde, Türkiye'de bir devlet lisesinde öğrenim görmekte olan 80 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, okul bünyesinde kurulan ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumlu olarak yapılandırılmış yenilikçi sınıf ortamlarında eğitim almakta ve proje tabanlı öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmaktadırlar. Öğrencilerin tamamı, 9. ve 10. sınıf seviyelerinde öğrenim görmektedir. Sınıf düzeylerine göre dağılım şu şekildedir:

- 9. sınıf: 42 öğrenci (%52,5)
- 10. sınıf: 38 öğrenci (%47,5)

Öğrencilerin yaşları 14 ila 17 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 15,6'dır. Çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, her bireyin evrenden eşit olasılıkla seçilmesini sağladığı için istatistiksel genellenebilirliği artırmaktadır (Büyüköztürk et al., 2022). Katılımcılar, daha önceden en az bir proje tabanlı öğrenme sürecinde yer almış, araştırma kapsamında uygulanan yenilikçi sınıf uygulamalarında en az bir dönem boyunca aktif olarak öğrenim görmüş öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu durum, elde edilen verilerin anlamlılığı ve geçerliği açısından önem arz etmektedir.

## 2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınarak yapılandırılan "Proje Tabanlı Öğrenme Becerileri Anketi" dir. Bu anket, öğrencilerin proje süreçlerinde geliştirdikleri yaratıcılık, problem çözme, iş birliği, iletişim, dijital yeterlik ve öz düzenleme gibi 21. yüzyıl becerilerini değerlendirmeye yöneliktir. Anket, öğrencilerin bu süreçlerde kendilerini ne ölçüde geliştirdiklerine ilişkin öz değerlendirme yapmalarına olanak tanır. Anket formu, 20 kapalı uçlu maddeden oluşmakta ve 5'li Likert tipi derecelendirme (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum) ile yanıtlanmaktadır. Anketin geliştirilme sürecinde, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği sağlanmış; ardından 30 kişilik bir ön uygulama grubuyla pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda anketin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) 0.83 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, anketin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2021).

Ankette yer alan örnek madde türleri:

- "Proje süresince sorunlara farklı yollarla çözüm ararım."
- "Proje çalışmalarında ekip arkadaşarımla etkili iletişim kurarım."
- "Projemi sunarken dijital araçları etkin biçimde kullanırım."

## 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, öğrencilerin ders dışı bir zamanda, araştırmacı gözetiminde doldurdukları anket formları ile toplanmıştır. Uygulama sırasında öğrencilere gönüllülük esasına dayalı katılım çağrısı yapılmış, kişisel verilerin gizliliği güvence altına alınmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar yalnızca bilimsel analiz amacıyla kullanılmış, hiçbir şekilde notlandırma veya yönlendirme yapılmamıştır. Toplanan veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk aşamada, öğrencilerin proje tabanlı öğrenme becerilerine yönelik verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak betimsel istatistikler incelenmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan yaş ve sınıf düzeyi bağlamında öğrencilerin beceri puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi (independent samples t-test) uygulanmıştır. Bu testin tercih edilme gerekçesi; grupların birbirinden bağımsız olması (örneğin 9. ve 10. sınıf öğrencileri), bağımlı değişkenin (beceri puanlarının) sürekli ölçülen sayısal verilerden oluşması ve analizde yer alan bağımsız değişkenlerin her birinin iki kategoriden oluşmasıdır. Ayrıca, verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiş ve normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir. Bu durum, parametrik testlerin (özellikle t-testinin) güvenle uygulanabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2022). Anlamlılık düzeyi olarak  $p < .05$  kabul edilmiş; elde edilen sonuçlar ilgili tablolarla birlikte yorumlanmak üzere bulgular bölümünde sunulmuştur.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, proje tabanlı öğrenme becerileri anketinden elde edilen veriler, öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablolarla desteklenerek sunulmuştur.

#### 3.1. Sınıf Düzeyine Göre Proje Becerileri

Öğrencilerin proje tabanlı öğrenme süreçlerinde kendilerine ilişkin değerlendirme puanlarının sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir:

**Tablo 1**

Sınıf düzeyine göre beceri puanı istatistikleri

Grup	N	X	s
9. Sınıf	42	71.36	2.10
10. Sınıf	38	75.37	1.87

Tablo 1 incelendiğinde, 9. sınıf öğrencilerinin proje tabanlı öğrenme beceri puanı ortalaması 71.36 iken, 10. sınıf öğrencilerinin ortalaması 75.37’dir. Bu sonuç, 10. sınıf öğrencilerinin proje süreçlerinde kendilerini daha gelişmiş gördüklerini göstermektedir.

Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2**

Sınıf düzeyine göre beceri puanları t-testi sonuçları

Grup	N	X	s	Sd	t	p
9. Sınıf	42	71.36	2.10	78	-7.86	0.01
10. Sınıf	38	75.37	1.87			

\*p < .05

Tablo 2’ye göre, 9. ve 10. sınıf öğrencileri arasındaki beceri puanı farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t(78) = -7.86, p < .001$ ). Bu durum, proje tabanlı öğrenme becerilerinde sınıf düzeyine bağlı anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Özellikle 10. sınıf öğrencilerinin daha önceki proje deneyimlerinden ve yenilikçi sınıflardaki uygulama sürelerinin uzunluğundan dolayı daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

#### 3.2. Yaş Değişkenine Göre Beceri Puanları

Araştırma kapsamında öğrencilerin yaşlarına göre proje tabanlı öğrenme becerileri ortalamaları incelenmiş ve elde edilen değerler Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3**

Yaş değişkenine göre öğrencilerin ortalamaları

Grup	N	X
14	15	70
15	50	72
16	15	75

Yaş ilerledikçe proje tabanlı öğrenme becerilerine yönelik öz değerlendirme puanlarının arttığı gözlemlenmektedir. Bu durum, yaşın ve dolayısıyla akademik olgunluk ve deneyimin proje süreçlerinde öğrencilerin performansını etkileyen bir faktör olabileceğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre:

- Yenilikçi sınıf ortamlarında proje tabanlı öğrenme uygulamaları, öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.
- Öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyi arttıkça, proje süreçlerine ilişkin öz yeterlik algılarının ve beceri puanlarının da anlamlı biçimde arttığı gözlemlenmiştir.
- Bu durum, proje tabanlı öğrenmenin sadece içerik temelli değil; aynı zamanda deneyim, iletişim ve öz düzenleme gibi üst düzey beceriler ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

733

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yenilikçi sınıf ortamlarında yürütülen proje tabanlı öğrenme uygulamalarının lise öğrencilerinin çeşitli becerileri üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir. Öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerine göre analiz edilen veriler hem nicel artışlar hem de pedagojik derinlik açısından dikkate değer sonuçlar sunmuştur. Öncelikle, 10. sınıf öğrencilerinin 9. sınıflara göre anlamlı biçimde daha yüksek beceri puanlarına sahip olması, literatürde sıkça vurgulanan “proje deneyimi ve akademik olgunluk” ilişkisiyle örtüşmektedir (Krajcik & Blumenfeld, 2006; Thomas, 2000). Yaş ilerledikçe, öğrencilerin hem öz düzenleme becerileri hem de takım içinde etkin rol alma eğilimleri artmaktadır. Bu çalışmada da 16 yaş grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının daha yüksek olması, söz konusu gelişimsel süreci doğrular niteliktedir.

Bu bulgular, Kayaduman, Yıldırım ve Sönmez (2020) tarafından yürütülen ve Türkiye’deki yenilikçi sınıf uygulamalarının öğrenci katılımına etkisini inceleyen araştırmayla örtüşmektedir. Bahsi geçen çalışmada da, teknolojik donanımla desteklenen esnek öğrenme ortamlarının, öğrencilerin kendilerini ifade etme, iş birliği yapma ve yaratıcı ürünler ortaya koyma becerilerini olumlu etkilediği raporlanmıştır. Benzer şekilde, Bell (2010) ve Saavedra & Opfer (2012) gibi çalışmalarda da, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerde 21. yüzyıl becerilerini geliştirme yönündeki güçlü etkileri vurgulanmıştır. Mevcut çalışmanın özgün yönü, bu etkilerin sadece sınıf içi kazanımlarla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda ulusal ve uluslararası düzeyde somut başarılarla da desteklendiğini ortaya koymasındır.

Gerçekleştirilen proje tabanlı çalışmalar neticesinde, öğrencilerin:

- TÜBİTAK 2204-A-C-D Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması'nda dereceler,
- Teknofest Lise Düzeyi Yarışma alanlarında final deneyimleri,
- Erasmus projelerine aktif katılım,
- Uluslararası eTwinning STEM projelerine katılma ve ödül alma,

gibi somut başarılar elde ettiği, okulun proje kültürüne önemli katkılar sunduğu görülmüştür. Bu durum yalnızca bireysel beceri gelişimi açısından değil; aynı zamanda okulun kurumsal vizyonu, öğretmen-öğrenci iş birliği ve aile katılımı gibi etmenler açısından da büyük önem arz etmektedir.

Ayrıca proje sayısında yaşanan artış da dikkat çekicidir. Araştırmanın yürütüldüğü okulda, 2023-2024 öğretim yılında geliştirilen proje sayısı, 2024-2025 yılında geliştirilen proje sayısının iki katına çıkmıştır. Bu artışın, hem Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sahaya yansıyan etkisinden hem de yenilikçi sınıflarda sağlanan fiziksel-dijital altyapının proje üretimini kolaylaştırıcı yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise, öğrencilerin dijital araçları etkin kullanma, sunum becerileri geliştirme, problem çözme sürecine aktif katılma gibi becerileri daha yüksek oranda içselleştirdikleridir. Bu durum, Redecker et al. (2017) tarafından tanımlanan "dijital eğitim yeterlikleri" ile doğrudan ilişkilidir. Aynı şekilde, öğrencilerin bu süreçlerde edindikleri değer temelli davranışlar (örneğin görev paylaşımı, yardımlaşma, çevresel farkındalık gibi) TYMM'nin öngördüğü "iyi insan" profiline katkı sağlamaktadır.

Ancak araştırmanın bulguları her yönüyle önceki çalışmalarla paralel değildir. Örneğin, Özdemir & Selvi (2021) tarafından yapılan ve öğrencilerin proje tabanlı çalışmalara karşı motivasyonlarının sınırlı kaldığını öne süren çalışmada, özellikle 9. sınıf öğrencilerinin bu ortamlara uyum sağlamakta zorlandığı bildirilmiştir. Mevcut çalışmada ise 9. sınıf öğrencilerinin de anlamlı düzeyde beceri geliştirdikleri görülmüştür. Bu farkın, araştırmanın yürütüldüğü okulda uygulamaların sistemli biçimde planlanması, öğretmenlerin aktif danışmanlık yapması ve sınıf ortamının FCL yaklaşımına göre düzenlenmiş olmasıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçları ayrıca, değerler eğitimi ile teknoloji destekli öğrenme arasında çatışma olmadığını, tersine bu iki yaklaşımın bütüncül biçimde bir araya geldiğinde hem akademik hem etik kazanımları destekleyebileceğini göstermektedir. Bu durum, TYMM'nin teorik çerçevesiyle uygulama arasındaki bağı doğrulayan önemli bir kanıt niteliindedir.

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yapılandırılmış yenilikçi sınıf ortamlarında uygulanan proje tabanlı öğrenme süreçlerinin, lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkisini inceleyerek önemli ve çok yönlü bulgular sunmuştur. Bulgular göstermiştir ki; proje tabanlı öğrenme uygulamaları, sadece akademik gelişimi değil, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve etik gelişimlerini de bütüncül biçimde desteklemektedir. Araştırma sonucunda elde edilen nicel veriler, proje tabanlı öğrenme uygulamalarına katılan öğrencilerin yüksek düzeyde yaratıcılık, problem çözme, iletişim, iş birliği ve dijital yeterlik gibi temel becerileri geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu beceriler, sadece bireysel düzeyde öğrencilerin akademik yaşamlarına değil; aynı zamanda toplumsal rollerine, vatandaşlık bilinçlerine ve yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarına da doğrudan etki eden unsurlar olarak görülmektedir. Bu yönüyle çalışma, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerde dönüştürücü bir öğrenme deneyimi sağladığını ortaya koymaktadır.

Sınıf düzeyine ve yaşa seviyesine göre yapılan analizler, özellikle 10. sınıf öğrencilerinin 9. sınıflara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek beceri puanlarına sahip olduklarını göstermiştir. Bu sonuç, öğrencilerin proje üretim süreçlerine katıldıkça özgüvenlerinin arttığını, proje tabanlı öğrenmenin uzun vadede daha derinlemesine öğrenme fırsatları sunduğunu ve öğrenme

süreçlerinin zaman içinde daha etkili hâle geldiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin yaş düzeylerine göre değişen gelişimsel ihtiyaçlarının bu tür uygulamalarda nasıl karşılandığına dair ipuçları da sunulmuştur. Bu durum, proje tabanlı öğrenmenin sadece bir öğretim yöntemi değil; aynı zamanda yaşla birlikte gelişen pedagojik bir yapı olduğunu göstermektedir. Araştırma bağlamında yapılan uygulamaların etkisi, sadece bireysel beceri gelişimiyle sınırlı kalmamıştır. Öğrenciler, bu proje çalışmaları sayesinde ulusal ve uluslararası platformlarda önemli başarılar elde etmişlerdir. TÜBİTAK, Teknofest, Erasmus gibi kuruluşlarca düzenlenen yarışmalarda alınan derece ve ödüller; öğrencilerin özgün düşünme, üretme ve problem çözme becerilerini gerçek yaşam problemlerine entegre edebildiklerinin somut göstergesidir. Bu başarılar, hem öğrencilerin yüksek motivasyonla öğrenme süreçlerine katıldığını hem de proje tabanlı öğrenmenin rekabetçi akademik ve sosyal ortamlarda öğrencilere avantaj sağladığını göstermektedir.

Araştırma ayrıca proje tabanlı öğrenmenin okul genelinde proje üretim kültürünü dönüştürücü etkisini de ortaya koymuştur. Araştırma yürütülmeden önce okulda yürütülen proje sayısı, yenilikçi sınıflarda yürütülen uygulamalardan sonra iki katına ulaşmıştır. Bu artış, sadece öğrenci motivasyonu değil; aynı zamanda öğretmen rehberliği, yönetsel destek, mekânsal ve teknolojik altyapının iyileştirilmesi ve okul kültürünün proje merkezli dönüşümüne bağlıdır. Bu sonuç, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenme yaşantılarına, öğretmen rollerine ve okul temelli planlamaya verdiği önemin sahada gerçek karşılıklar bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin geliştirdiği projelerde değerler eğitiminin etkileri de açık biçimde gözlemlenmiştir. Öğrenciler sadece teknik bilgi üretmekle kalmamış, aynı zamanda toplumsal fayda sağlayacak konulara odaklanmış; çevre bilinci, sosyal adalet, kültürel miras ve empati gibi alanlarda projeler tasarlamışlardır. Bu sonuç, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin merkezinde yer alan "iyi insan yetiştirme" hedefinin proje tabanlı öğrenme ile tutarlı biçimde gerçekleştirilebildiğini göstermektedir. Ayrıca proje çalışmalarında ekip içinde iş birliği, görev paylaşımı, eşit katılım gibi demokratik değerlerin de geliştirildiği gözlemlenmiştir. Bu yönüyle proje tabanlı öğrenme sadece akademik değil; aynı zamanda ahlaki ve sosyal gelişim açısından da etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır.

Bütüncül olarak değerlendirildiğinde, bu çalışma proje tabanlı öğrenmenin sadece bir öğretim stratejisi değil; aynı zamanda bir eğitim felsefesi, bir pedagojik dönüşüm aracı ve bir değer aktarım modeli olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sunduğu vizyon, yenilikçi sınıfların sunduğu fiziksel ve dijital imkânlarla birleştiğinde; çağın gereklerine uygun, kültürel kimliği güçlü ve üretken bireyler yetiştirmenin güçlü bir yolunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın elde ettiği bulgular, bu modeli desteklemekte ve yaygınlaştırılması gerektiğine dair güçlü bir dayanak sunmaktadır. Sonuç olarak, yenilikçi sınıf ortamlarında uygulanan proje tabanlı öğrenme süreçleri, öğrencilerin sadece akademik yeterliklerini değil; aynı zamanda yaşam becerilerini, toplumsal katkı bilincini ve ulusal/uluslararası platformlarda temsil kabiliyetlerini geliştirmiştir. Bu yönüyle araştırma hem Türkiye'nin eğitim sistemine hem de küresel eğitim gündemine değerli katkılar sunmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Eğitim Politikacıları ve MEB İçin:

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında tanımlanan yenilikçi sınıf uygulamaları daha fazla okulda yaygınlaştırılmalı, bu sınıfların proje tabanlı öğrenme için altyapısı güçlendirilmelidir.

2. Okul Yöneticileri ve Öğretmenler İçin:

- Öğretmenler, yalnızca içerik aktarıcısı değil; aynı zamanda proje danışmanı, mentör ve rehber rollerini üstlenerek öğrencilerin üretim süreçlerine aktif olarak katılmasını sağlamalıdır.
- Okullarda proje odaklı etkinlikler sadece bilimsel alanlarla sınırlı kalmamalı; değerler eğitimi, sosyal girişimcilik, çevresel farkındalık ve kültürel miras gibi disiplinler arası alanlarla bütünleştirilmelidir.

### 3. Araştırmacılar İçin:

- Gelecekte yapılacak çalışmalar, proje tabanlı öğrenmenin uzun vadeli etkilerini gözlemlemek üzere boylamsal desenlerle yapılandırılabilir.
- Nicel verilerin yanı sıra öğrenci ve öğretmen görüşlerini içeren nitel veri kaynaklarıyla öğrenme yaşantılarının daha derinlemesine analizi yapılabilir.

### 4. Uluslararası Boyut:

- eTwinning, Erasmus+ ve benzeri platformlar kullanılarak proje üretimi uluslararası iş birlikleriyle zenginleştirilmeli; öğrencilerin kültürlerarası iletişim becerileri de gelişim sürecine dâhil edilmelidir.

### 5. Aile ve Toplum Katılımı:

- Projelerin tanıtımı, sunumu ve değerlendirme süreçlerinde ailelerin ve yerel toplumun desteği artırılmalı; öğrencilerin sadece okul içinde değil, toplum içinde de sorumluluk almaları teşvik edilmelidir.

Bu yönleriyle bakıldığında, araştırma yalnızca bireysel öğrenci gelişimini değil; okul kültürünün dönüşümünü, ulusal eğitim politikalarının uygulanabilirliğini ve uluslararasılaşma kapasitesini bütüncül biçimde destekleyen veriler sunmuştur. Bu çalışma, yenilikçi sınıflarda proje tabanlı öğrenmenin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile nasıl etkili bir senteze dönüştürülebileceğini gösteren güçlü bir örnek olarak değerlendirilmelidir.

## 5. KAYNAKLAR

- Balcı, A. (2020). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (12. baskı). Pegem Akademi.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.
- Casel. (2022). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (17. baskı). Pegem Akademi.

- Erdoğan, Ç., & Gök, B. (2019). Türkiye'de eğitim reformları ve müfredat geliştirme süreçlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 57–75. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8194>
- European Commission. (2022). *Key competences for lifelong learning*. <https://education.ec.europa.eu>
- Gözütok, F. D. (2014). Türkiye’de eğitimde değişim ve öğretmen eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 25–40.
- Kayaduman, H., Yıldırım, B., & Sönmez, A. (2020). Yenilikçi sınıfların öğrencilerin derse katılım düzeyine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 55–72. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8721>
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317–333). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.020>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Tanıtım Kitabı*. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- OECD. (2020). *The future of education and skills 2030: OECD learning compass*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Özdemir, S., & Selvi, K. (2021). Proje tabanlı öğrenmeye yönelik öğrenci motivasyonlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 142–162. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim>
- Redecker, C., Punie, Y., Ferrari, A., Kamyli, P., & Vuorikari, R. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8–13. <https://doi.org/10.1177/003172171209400203>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. [https://www.bie.org/object/document/a\\_review\\_of\\_research\\_on\\_project\\_based\\_learning](https://www.bie.org/object/document/a_review_of_research_on_project_based_learning)
- UNESCO. (2022). *Education for sustainable development: A roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>

**Makale Geliş Tarihi**

07.05.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**JURGEN HABERMAS'TA KAMUSAL ALAN VE SOSYAL MEDYA KAVRAMLARI  
ÜZERİNE****Rabia KARATAŞ**

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Nazilli İktisadi Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler  
Bölümü öğrencisi,

ORCID ID: 0009-0008-8428-7964

**Özet**

Frankfurt Okulu'nun ilk kuşak temsilcileri, bireyin totaliter rejimlerin tahakkümü altında hapsolmasını yoğun bir şekilde eleştirmişler ancak ortaya bir çare de koymamışlardır. Öte yandan Okul'un ikinci kuşak düşünürlerinden olan Jürgen Habermas, 1962'de yayımladığı *Kamusallığın Yapısal Dönüşümü*'nde ilk kuşağa kıyasla meseleye daha iyimser yaklaşmıştır. Okul'un ikinci kuşak düşünürlerinin farklı disiplinlere dair kavramsallaştırmalarını *Eleştirel sosyal teori* adı altında sentezlemeye çalıştığı kitapta ayrıca Aydınlanma, kavramını ele alır. Ona göre Aydınlanma, tamamlanmamış bir teoridir ve zamanla modern toplumlar için *araçsal bir rasyonalite*'ye dönüşmüştür. Habermas, bu çalışmasında ayrıca bir zamanlar asistanlığını yaptığı Adorno'nun *kamusal alan* kavramını ele alır ve *sosyal medyanın* yeni bir kamusal alan olarak tanımlanmasını önerir. Ardından meseleyi İletişimsel Teori ve yeni sosyal medya yaklaşımları bağlamında genişçe tartışır. Bu çalışmada *doküman analizi* yöntemiyle yazarın gerek adı geçen kitapta gerekse başka eserlerinde *kamusal alan* ve *sosyal medya* kavramlarına dair görüşleri ortaya konacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Frankfurt Okulu, Jürgen Habermas, kamusal alan, sosyal medya.**Abstract**

The first generation representatives of the Frankfurt School heavily criticized the individual being trapped under the domination of totalitarian regimes, but they did not offer a solution. On the other hand, Jürgen Habermas, one of the second generation thinkers of the School, approached the issue more optimistically compared to the first generation in *The Structural Transformation of the Public Sphere*, which he published in 1962. In the book, in which he tried to synthesize the conceptualizations of the second generation thinkers of the School regarding different disciplines under the name of Critical Social Theory, he also addressed the concept of Enlightenment. According to him, *Enlightenment* is an incomplete theory and has turned into an *instrumental rationality* for modern societies over time. In this work, Habermas also addresses the concept of *public sphere* by Adorno, for whom he was once an assistant, and suggests that social media be defined as a new public sphere. Then, he discusses the issue extensively in the context of Communicative Theory and new social media approaches. In this study, the author's views on the concepts of *public sphere* and *social media*, both in the aforementioned book and in his other works, will be revealed through *document analysis*.

**Key Woeds:** Frankfurt School, Jürgen Habermas, public sphere, social media.

## Giriş

Bu çalışmada Frankfurt Okulu'nun ikinci kuşak temsilcisi olan Jürgen Habermas'ın "kamusal alan" kavramını ve bu kavramın dijitalleşme çağında sosyal medya bağlamında nasıl yorumlanabileceği konusu ele alınmıştır. Habermas'ın kamusal alan teorisi, iletişimsel eylem kuramı ile birlikte ele alınarak, sosyal medyanın modern bir kamusal alan olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceği sorunsalı üzerine odaklanmaktadır.

*Çalışmanın temel problemi*, bu bağlamda şu şekilde cümleleştirilebilir: "Habermas'ın kamusal alan anlayışı, sosyal medya gibi dijital platformlar için ne ölçüde geçerlidir ve bu platformlar demokratik iletişim açısından gerçek bir kamusal alan oluşturabilir mi?"

*Bu çalışmanın amacı*, Jürgen Habermas'ın kamusal alan ve iletişimsel eylem kuramını temel alarak, sosyal medyanın bu teorik çerçevede nasıl konumlandığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, Habermas'ın özellikle *Kamusallığın Yapısal Dönüşümü* başta olmak üzere diğer eserlerindeki ilgili kavramları çözümlenecek ve sosyal medyanın bu kavramlarla ilişkisi ortaya konacaktır.

*Çalışmanın önemi*, demokratik toplumların işleyişi açısından hayati öneme sahip olan kamusal alan kavramıyla ilişkilidir. Geleneksel medyadan dijital medyaya geçişle birlikte, bireylerin kamusal tartışmalara katılım biçimleri de değişmiştir. Bu çalışmanın önemi, klasik kuramların günümüz dijital gerçekliğiyle ne ölçüde örtüşüğünü sorgulaması ve sosyal medya platformlarının demokratik işlevi üzerine eleştirel bir bakış sunmasıdır. Habermas'ın teorisi üzerinden yürütülecek bu analiz, hem medya kuramları hem de demokrasi teorileri açısından önemli katkılar sunabilir.

*Çalışmanın sınırlılıkları*, kuşkusuz teorik düzlemde sınırlıdır ve nitel bir yaklaşım olan *doküman analizi* yöntemiyle yürütülmüştür. Dolayısıyla sosyal medya kullanıcılarının deneyimlerine veya nicel verilerine dayalı bir saha çalışması içermemektedir. Ayrıca Habermas dışındaki düşünürlerin kamusal alan anlayışlarına yalnızca genel hatlarıyla değinilmiş, merkez analiz Habermas'a odaklanmıştır.

*Literatür taraması*, konuyla ilgili önceki çalışmaların birikiminin ortaya konulması bağlamında bu çalışmada da gerçekleştirilmiştir. Gerçekten de Frankfurt Okulu'nun eleştirel teorisi üzerine pek çok çalışma mevcuttur. İlk kuşak düşünürler Adorno ve Horkheimer, bireyin kültürel endüstri içinde edilgenleşmesini vurgularken, Habermas kamusal alanın demokratik potansiyeline odaklanmıştır. *Kamusallığın Yapısal Dönüşümü*, *İletişimsel Eylem Kuramı* gibi temel eserlerde yer alan kuramsal çerçeve, sosyal medya gibi çağdaş iletişim ortamlarıyla karşılaştırmalı olarak çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır (Örn. Doğan, 2014; Vegen, 2013; Kaplan & Ertürk, 2012). Ancak bu çalışmaların birçoğu, Habermas'ın kavramlarının derinlikli bir teorik çözümlenmesinden ziyade, tanımsal düzeyde kalmaktadır. Bu nedenle, Habermas'ın sosyal medya bağlamında yeniden okunması gereklidir.

## Kuramsal ve Kavramsal Çerçeve ve Tartışma

Habermas genel yaklaşımında, *modernitenin* sona erdiğini ve büyük boy teorilerin artık günümüz toplumunu açıklayamayacağını savunan düşünürleri eleştirir ve kendisi de bir büyük teori oluşturmaya çalışır. Habermas, bu teoriyi de Marx, Weber, Durkheim, Mead, Parsons, Schutz gibi çok sayıda sosyal kuramcının kapsamlı bir eleştirisi üzerinden geliştirmeye çalışır. Modernitenin zafiyetlerinin farkında olan Habermas, post-yapısalcılar ve post-modernistler gibi Aydınlanmacı akıl projesini reddetmez. Rasyonel aklın aydınlatmacı ve özgürleştirici gücüne inanan Habermas'ın yaptığı çalışmaları dört başlık altında toplayabiliriz. Bunlar; Pozitivizm ile bilimin ve teknolojinin araçsal kullanımının eleştirisi, Eleştirel teorinin yeniden inşası, Marksizm'in yeniden inşası, Yeni bir bilgi ve iletişim teorisinin geliştirilmesidir.

Habermas, günümüzde hâkim olan rasyonaliteyi, saf aklın çarpıtılması ve bir bütün olarak insanlığın ihtiyaçlarından çok kapitalist sistemi geliştirmek için kullanılan ‘araçsal bir akıl’ biçimi olarak görür. Yine de Habermas kendi çağdaşı birçok sosyal kuramcıdan farklı olarak karamsar değildir. İletişimsel rasyonalite adını verdiği farklı bir rasyonel düşünme formunun da mümkün olduğunu savunur.

Habermas, ‘Kamusallığın Yapısal Dönüşümü’ adlı ilk büyük çalışmasını 1962 yılında yayımlar. Habermas bu çalışmasında, vatandaşlar arasında açık, şeffaf ve akılcı tartışmaya dayalı olarak oluşturulan kamusal tarihsel gelişimini, dönüşümünü ve çöküşünü irdeler.(Timur, T. 2008: 35). Habermas’a göre kamusal, 18. Yüzyılda Avrupa’da kapitalizmin gelişimi ile birlikte yükselen bir sınıf olarak burjuvazinin kamusal iletişim alanı olarak ortaya çıkmıştır. Burjuva toplumunda kamu, kendisini ilk önce kamusal topluluk olarak bir araya gelmiş özel şahıslar suretinde ortaya koymuştur (Timur, T. 2008: 41).Habermas için önemli olan nokta kamusal alanın eşit koşullarda ve hür bir iradeyle fikir alışverişinde bulunmayı sağlamasıdır. Bu dönemde kamusal, tartışmalara katılmak için gerekli olan iletişim koşullarının sağlandığı bir alanda şekillenmiş ve yöneticileri meşruluğa zorlayan eleştirel bir kamuoyu olarak ortaya çıkmıştır. Habermas kitabında, kamusal topluluğun üyelerinin kahvehaneler ve benzeri mekanlarda ve görece özgür dergi, gazete ve günlük basında düşünen, akıl yürüten bir kesim olarak nasıl ortaya çıktığını ve yasaklayıcı hükümleri kamuoyu önünde nasıl meşruluğa zorladıklarını anlatır (Timur, T. 2008: 55).

Habermas, daha sonra da kamusal alanın nasıl dönüştüğünü irdeler. Kamusal alanın yapısal dönüşümünü iletişim ağının ticarileşmesi, bürokratikleşmenin ve devlet müdahaleciliğinin artması gibi temel dönüşümler çerçevesinde analiz eder. İletişim ağının ticarileşmesi ve özgür basın sermayenin çıkarlarına hizmet etmeye başlamasıyla birlikte akıl üreten kamusal topluluk kültür tüketicilerine dönüşmeye başlar. Bu durum kamusal alanın özzerliğini yitirmesine neden olur. Ve kamusal alan manipüle edilebilir bir alana dönüşür. Bu duruma rağmen Habermas eleştirel teorisinin önde gelenlerinden farklı olarak karamsarlığa tamamen teslim olmaz. Habermas’a göre, çökmüş olan kamusal alan yeniden genişletilebilir. Özellikle karmaşık, çoğulcu toplumlarda demokratikleşme sürecinde yaşanan sorunların çözümünde kamusal bir iletişim temeli oluşturulabileceğini düşünür.(Timur, T. 2008: 76-81).

Habermas’ın bir diğer önemli çalışması da 1968’de yayımladığı ‘Bilgi ve İnsansal İlgiler’ adlı kitabıdır. Habermas’ın bu çalışması eleştirel teorisini üzerinde temellendireceği bir bilgi kuramı geliştirme çabasının ürünüdür. Habermas bu çalışmasında, pozitivist bilimin bilgi formlarından sadece biri olduğunu savunur ve farklı bilgi formlarını tanımlar.(Timur, T. 2008: 93-109). Habermas bilginin tarihsel olarak üretildiği konusunda Marx’a katılmakla birlikte, onun tüm eylem biçimlerini emek düzeyine indirgeyen yaklaşımını eleştirir. Habermas’a göre, bir bilgi teorisi Marx’ın çalışmalarında görüldüğü gibi sadece ekonomik bir emek modeline dayandırılmamalı, tarihin daha kapsamlı görünümünü içine alacak şekilde genişletilmelidir.(Timur, T. 2008: 121). Habermas özellikle bilgi ile insan ilgileri/çıkarları arasındaki diyalektik ilişkileri çözümlemeye çalışır. Bu noktada Habermas, üç tür bilgi formu ile bunlara karşılık gelen ve her biri farklı bir eylem/deneyim alanı ile ilişkili olan üç tür bilişsel ilgi/çıkar alanı olduğunu belirtir. Bu bilgi formlarının ilki pozitivistde görülen Empirik-Analitik bilgi türünün arkasında yatan temel bilişsel ilgi/çıkar çevreye, insanlara ve genel olarak toplumlara uygulanabilen teknik kontroldür. Habermas’ın ikinci bilgi formu İletişimsel bilgidir. Ve bu bilginin temel ilgisi dünyayı anlamaktır. Habermas’ın son bilgi formuysa Eleştirel bilgidir. Eleştirel bilgi temel olarak ezilenlerin özgürlüğü/kurtuluşuyla ilgilidir. Habermas çalışmalarının ilk döneminde bu üç bilgi formunu sosyal teoriyi temellendireceği bir bilgi teorisi olarak geliştirmeye çalıştı. Ancak daha sonra sosyal teoriyi epistemolojik destek gerektirmeyen yeterliğe sahip bir alan olarak görmeye başladığından bu amacından giderek uzaklaştı.

Habermas Meşruiyet Krizi adlı çalışmasında, geç kapitalist toplumlarda ekonomik sorunların ve dolayısıyla ekonomik temelli sınıf çalışmasının zayıflayarak tehdit edici olmaktan çıktığını ancak onun yerine sistemin kendi meşruiyetini tehdit eden farklı nitelikte krizlerle karşı karşıya kaldığını savunur. Bu noktada Habermas, geç kapitalist toplumda ekonomik, siyasal ve sosyo-kültürel sistem çıkışlı dört olası krizden söz eder. Bunlar; ekonomik krizler, rasyonel krizleri, meşruiyet krizleri ve Motivasyon krizleridir. Habermas'a göre geç kapitalist toplumun en önemli krizi ekonomik krizler değil, meşruiyet krizleridir. Meşruiyet krizi düşüncesi Habermas'ın çalışmalarında geç kapitalizme önemli bir role sahip olan devletin meşruiyet sorunuyla ilgilidir (Timur, T. 2008: 98; Demir, G. 2011: 58).

Kamusal alanın yapısal dönüşümü Habermas'a göre, gerçek anlamdaki kamuoyu 17 ve 18. Yüzyılda Fransa'daki salonlarda, İngiltere'deki kahvehanelerde ve kısmen Almanya'daki gizli masa başı topluluklarında ortaya çıktığını söylemektedir. Habermas'a göre modern toplumun ayırt edici niteliği, rasyonel insanların oluşturduğu bir kamusal alana sahip olmasıdır. Kamusal alan yurttaşların bir araya gelip iletişime geçtiği ortak bir konuşma/tartışma alanıdır. Siyaset sorunların kamusal tartışma yoluyla çözüme kavuşturulabileceği fikri, kamusal alanın da temelidir. Habermasçı anlamıyla kamusal alan, açık ve bozulmamış iletişim ortamıdır. Ancak modern zamanlarda böyle bir ortam kalmamıştır, kitle iletişimi ve kitlesel eğlence bunu bozmuştur. Kısacası kamusal alan, özgür bireylerin serbestçe girip çıktığı, serbestçe görüşlerini açıkladığı bir ortak konuşma, bir tartışma alanıdır. Hiç bir baskı olmadan özgürce fikirlerini söylerse bu kamusal alan olur. (Timur, T. 2008: 240).

Siyaset kuramı üzerinden yazıldığı 'Öteki Olmak, Ötekiyle Yaşamak' kitabında modern siyasal düşünce, Ulus devlet meselesi ve ulus devletin yaşamış olduğu kırılmalar anlatılmaktadır. Ulus devlet çok kültürlülük ve küreselleşme arasında bir sıkışma yaşamaktadır. Ve büyük bir meydan okumayla karşı karşıyadır. Fakat buna rağmen kendisi, buna karşı bir direnç göstermeye devam etmektedir. Kendi içerisinde homojen bir yapıya sahip olmasıyla tanınan ulus devlet kavramsallaşmasının artık bir değişime ihtiyacı olduğundan söz etmektedir. Bunun da o homojen yapısından tek tipli yapısından kurtularak, sıyrılarak çok kültürlü ve heterojen bir yapıya büründürmesi gerektiğini savunmaktadır. Bunun içinde toplum içerisindeki alt grupların muhakkak karar mekanizmaları içerisinde yer alması gerektiğini, seslerin duyurulması gerektiğini belirtmektedir (Habermas 2002: 13).

Kitap'ta belirtilen 'Öteki olma, Ötekiyle Yaşamak' derken, öteki olanı bir şekilde gönüllülük esasına da dayalı olarak, toplumun içerisine dahil etmek, onu bir şekilde dönüştürmemek, tek tipleştirmemek ve toplumu tek sesli haline getirmemek üzere kurulmuş bir sistemi önermektedir. Tabi ki burada insan hakları meselesi ön plana çıkar. İnsan haklarının geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğunu, burada büyük bir yer ayrılmaktadır. (Habermas, 2002: 111). Toplum içerisinde iletişim kuramsal cumhuriyetçi yaklaşımının, cemaatçi ulus devlet anlayışından daha uygun olacağını iddia etmektedir. Yani toplum içerisinde tek tip bir yapı yerine çok kültürlü, çok sesli ve bunların kamusal alanda ortaya çıkartılmasıyla alakalı yorumdur (Habermas, 2002: 37).

Tabi ki özellikle belirtilmesi gereken bir diğer husus, Marjinalleştirilmiş grupların ve azınlıkların hakları üzerinde önemli değerlendirilmeler vardır. Azınlıklar konusu bugün hala büyük bir problem olmaya devam etmektedir. Ulus devletler içerisinde azınlıkların statüsü bunların hepsi aslında ulus devlet içerisinde birer dinamik gibi durmaktadır. Bunun için Habermas'ın önerdiği 18. ve 19. Yüzyılın kalıplaşmış ulus devlet normlarından sıyrılmak ve geleceğe doğru farklı bir adım atmak üzerine kurgulanmaktadır. Dolayısıyla dahil etmeyi ön plana çıkarmaktadır. Aynı gözüklenleri eşit görmeyi, Marjinalleşmişleri ve soydaş bir toplumun tek tipli haline sokmadan benimsemeye hazır hale getirmektedir.

Toplum içerisinde ve toplum dışında kalan gruplara karşı birçok örnek verilmektedir. Romanların durumu üzerinden tutun da, toplum içerisindeki farklı etnik gruplara kadar. Toplum içerisinde farklı içeriğe sahip grupların kültürlerinin, yaşama biçimlerinin kabul edilmesi ve bunların kamusal alanda temsiliyet gücünü hem resmi anlamda hem de ahlaki düzlemde kabul edilmelerinin yer almalarının değerli olduğundan bahsetmektedir. Burada tabii ki farklılığa duyarlı bir dahil etme durumu vardır. Yani bir çatı oluştururken o altta yer alan sütunların farklı faklı olması üzerine o çatıyı kapsayan sütunların bir ve beraber olması, ancak bu şekilde eşit ve adil bir devlet sisteminin kurulabileceğini bizlere aktarmaya çalışmaktadır (Habermas, 2002: 37).

Dolayısıyla ikinci bir husus Kant'ın edebi barış anlayışına yapılan vurguları çok fazla kitapta yer edinmektedir. Kant ahlakçı bir Alman filozof, felsefeci olarak 18. Yüzyıl fikirleriyle yön veren isimdir. Onun kozmopolitizm anlayışı vardır. Yani evrenselci, dünya vatandaşlığını öngörür. Hukuksal anlamda ahlaki düzlemde yaptığımız davranışların edebi bir barışa götürmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun içinde savaşı ortadan kaldırmak gerekir. Peki savaşı nasıl ortadan kaldırıyorum? Toplumlarda gittikçe artan haberleşme, insan ve mal trafiği le gelişen karşılıklı bağımlılığın halkları en sonunda burada ticaretin önemi çıkmaktadır. Bunu cumhuriyetçi ve insanların evrensel barışa götüreceği iddiası vardır. Habermas'ın yer verdiği, Kant'ın üzerinden yorumladığı bir husustur. Karşılıklı çıkarlar barışçıl ilişkileri koruyacak bir dünya pazarını, dünya vatandaşlığın kurulabilir önermesi vardır. Buda ahlaki anlayıştır (Habermas 2002: 36).

Farklı bir bakış açısı, siyaset bilimi içerisinde yer almaktadır. Dolayısıyla savaşı geri püskürten olumlu bir cumhuriyetçi, barışçıl bir dünya düzeni kurma arzusunda siyasi nüfusu etkileyen konuları ve görüşleri bir araya getiren kamuoyunu önemini vurgular. Kamuoyunu oluşturan unsurların değeri çok önemlidir. Bunun için de vatandaşlık tanımının bir ortaklık içermesi gerekmektedir. Tüm toplum kesimleri için de. İkincisi de, kitle iletişim araçlarının kullanılması önemli hale gelmektedir. Bu da kitle iletişim araçları sayesinde yayılan siyasi bir kamunun iletişim ağı geliştirmesiyle beraber tüm toplum kesimlerinin seslerinin ortak platformda duyurulması üzerinde bir anlayış fikri ortaya atılmaktadır.

Tartışmacı demokrasi yani müzakereci demokraside diyebiliriz. Bu da siyasal katılım ve konuşma haklarında kendini gösteren bir yapıdır. Yani toplum içerisinde çatışma halinde olan çıkar ve değerler arasında bir denge kurmayı öncelemektedir. Bunun içinde belli başlı sebepler var. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz; Hiç kimse katılımdan dışlanmamalı, herkese katkı getirme konusunda eşit fırsatlar verilmeli, katılımcılar söylediklerini düşünmeli, iletişim dışardan ve içerden gelen zorlamalardan arındırılmış olmalı yani herhangi baskı altında olmamalıdır. Dolayısıyla farklı görüşlerin, fikirlerin ortaya çıkartılmasıyla oluşturulacak bir tartışmacı demokrasidir (Habermas 2002: 151-167).

Özetle; Habermas'ın tartışmacı politika ve müzakereci demokrasi anlayışıyla geniş yelpazede insanların fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri bir kamuoyu ortamının oluşturulmasını arzu etmektedir. Bunun içinde toplum içerisinde hukukun anayasal özgürlüklerle bunların güvence altına alması gerektiğini vurgu yapmaktadır. Kant'ın edebi barış anlayışına yaptığı vurguların çok değerli olduğunu, günümüzde de bu dünya vatandaşlığı kavramında yeni kozmopolitizm anlayışının, evrenselcilik anlayışının önemli bir temsilcisi olarak karşımıza çıktığını söyleyebiliriz

Dolayısıyla modern siyasal düşünceler anlamında Habermas'ın modern siyasi düşüncesinden ortaya attığı fikirlerle önemli bir yere sahip Alman siyasi bilimci Jürgen Habermas 'Öteki Olmak, Ötekiyle Yaşamak' başlığı altında toplanan yazıların siyasetin iletişimsel önemi, kamusal alan ve farklılıkların tam manasıyla sergilenmesine yardımcı olacak 'müzakereci demokrasi' anlayışına vurgu yapmaktadır.

Kamusal alan, özel alanda özgürlüğünü kazanan bireylerin, sözel katılma yetkilerinin olduğu ve karşılıklı fikir alış verişinde buldukları her türlü alana kamusal alan denir. Kamusal alan kamuoyunu belirler. 18. Yüzyılda kamusal alan kahvelerin etrafında toplanmıştı. Bu yüzyılda İngiltere’de 3000’den fazla kahve bulunuyordu. Yazar ve düşünürler buralarda toplanıp hem sanatlarını icra ediyor hem de fikir alış verişinde bulunuyorlardı. 19. Yüzyıla gelindiğinde kahveler yerini gazetelere bırakmıştır. Yani kamusal alanın demir başı haline gelmiştir. 21. Yüzyıla gelindiğinde kamusal alan internete taşınmıştır. Kamusal alanın tarih boyunca geçirdiği değişimlerin birer uzantısını dijital ortamda bulmak mümkündür. Kahveler yerini sanal sohbet odalarına, pazarlar sanal dış alışveriş sitelerine, meydanlar ise sanal topluluklara bırakmıştır (Vegen 2013: 131). Aynı zamanda insanların sosyalleşmek adına kullandıkları entrümanların birer izdüşümünü bünyesinde barındırır. Kamusal alanın internetin bünyesine girmesiyle ‘dijital vatandaşlar’ ortaya çıkmıştır. Yani insanlar her türlü ihtiyaçlarını sanal ortamdan karşılamaya başlamışlardır. Bir nevi ırk kavramı internet üzerinde ortadan kalkmıştır. Yani insan kendi bünyesinde ve bulunduğu toplumun nazarında bir ırka dahil olsa bile dijital ortamda kişilerin ırkı dikkate alınmaz. Büyük oranda hümanist bir yerdir.(Vegen 2013: 121). İnternet Grönland’dan tutunda Avusturyalı bir Aborjin’e kadar bütün insanlığı içine alan bir ekosistemdir. Yani kamusal alan artık internetten sorulur. Kamusal alan kavramını şekillendiren önemli düşünürlerden birisi JurgenHabermas’tır. Kamusal alanın zaman içinde geçirdiği değişimleri ‘Kamusallığın yapısal Değişimi’ kitabında anlatmıştır. Kamuoyu, halkın benimsemiş olduğu, halkı tamamen ilgilendiren ortak görüşe verilen isimdir. 18. Yüzyılda kamu inisiyatifi ve lordların eline geçmiştir. Bilgiye bu kesimin yön verdiği bu döneme ‘temsili kamu’ demektedir demmiştir Habermas.

Yeni medya kavramı yaklaşık olarak 40 yıl kadar önce yani 1970’li yıllarda, bilgi ve iletişim tabanlı araştırmalarda sosyal, psikolojik, ekonomik, politik ve kültürel çalışmalar yapan araştırmacılar tarafından ortaya atılmış bir kavramdır. Ancak 1990’larda bilgisayar ve internet teknolojisiyle birlikte gelişmiş farklı boyutlara ulaşmıştır. 2000’li yıllarda yeni medya kapsamında, sosyal medya platformu sitelerinde kurulmasıyla birlikte bireyler arası iletişimde vazgeçilmez hale gelen bu yeni mecrada gerçekleştirilmeye başlamıştır. Sosyal medya siteleri üzerinden gerçekleşen ilgili iletişim eğlence temalı olmakla birlikte, bir yandan da aynı sitelerde bazı toplumsal ve küresel sorunların çeşitli şekillerde ifadesi ve tartışması söz konusu olmaktadır. Bu niteliği sosyal medyanın Habermas’ınpublicsphereolarak adlandırdığı burjuvaların toplumsal hususları tartışarak, çeşitli kararlar ürettikleri ve bu kararların toplumsal yaşam ve yine toplum yaşamını düzenleme altına alan yasalarınoluşumunda etkili olduğunu güncel halli olarak yorumlayıp yorumlanmayacağı düşüncesine ve bu çerçevede güncel tartışmalara yol açmaktadır (Timur, 2008: 82). Sosyal medyanın yeni bir kamusal alan olarak değerlendirilip değerlendirmeyeceği tartışması çalışmaların odak noktasını oluşturmakta olup, sosyal medyanın Habermas’ın burjuva kamusal alanı gibi toplumsal sorunların ve hatta daha kolay iletişim olanakları sayesinde artık küresel çaplı toplumsal küresel katılım ile eğitsel nitelikli tartışmalar için kullanılarak toplumsal ve küresel sonuçlar doğurmaktadır. Etkili olup olmayacağı tartışması yapılmaktadır. Belirttiğimiz iki başlık altında Habermas’ın ‘kamusal alan teorisi’ ve aynı zamanda ‘sosyal medya’dır. Bu kapsamda söz konusu iki kavram tanımlanmaktadır. Ve bu iki kavram tanımı, benzerlik ve farklılıkları karşılaştırılarak, sosyal medyanın yeni bir kamusal alan olarak yorumlanıp yorumlanmayacağı değerlendirilmektedir. İlgili sorgulama kamusal alan ve sosyal medyayla ilgili toplanan verilerin içerik analiz yöntemiyle ve iki alanın ortak ve farklılaşan yönleriyle yeni toplanan verilerin ışığında karşılaştırmalı analiz yöntemiyle değerlendirilerek gerçekleşir.

Sosyal medya; benzer etkinlik ya da ilgi alanlarını paylaşan veya başkalarının ilgi alanlarını ve etkinliklerini görmek, keşfetmek, tecrübe etmek amacıyla bir araya gelen çevrimiçi topluluklar vasıtasıyla, kullanıcıların internet üzerinde içerik üretmelerine,

içeriklerini tanıtımlarına, profil oluşturmalarına ve paylaşım yapmalarına olanak sağlayan çeşitli platformları ifade eder. Dijitalleşme alanındaki hızlı değişim ve dönüşümler medyanın bilindik özelliklerinden farklılaşmasına sebep olmuştur (Vegen 2013: 122).

Sosyal Medya ve Yeni Medya kavramlarının ortaya çıkması bu tür teknik gelişmeler nedeniyledir. Yeni medya, Sosyal Medya'yı kapsayan bir kavram olsa da sosyal medya içerdiği sosyal ağlar dijital teknolojilerde yaşanan çok hızlı gelişmeler ve değişimler medyanın da evrilmesini sağlamıştır Yeni Medya değişkenlik, kod çevrimi, otomasyon, modülerlik gibi sayısal format tabanlı olmakta fakat klasik medyanın bir devamı olarak görülür. Yeni medya kavramı Sosyal medya kavramını da içine alan bir çatı olmakla birlikte geleneksel medyadan büyük ölçüde farklı bir sistemi üzerine kurulmuştur.

Sosyal medya geleneksel medya arasında pek çok bakımından farklılık vardır. Medya 'medium' kelimesinden türemekte, iki şey arasında aracılık eden ve iletişimi mümkün kılan bir mecra anlamına gelir. Geleneksel medya, kitlesel iletişim yapan, radyo, Tv ve gazete, yazılı, basılı, görsel yığımsal iletişimi karşılarken sosyal medya ise, internet teknolojisine dayalı olmakla farklılaşır. Sosyal medyayı diğer medya tarafından farklılaşmanın beş özelliği bulunur. Bunlar; şeffaflık, bağlantısallık, topluluk, katılım ve konuşmadır. Sosyal medya geleneksel medyanın kurduğu iletişim biçimlerini farklılaştırarak kullanıcılarına iletişim kuracakları daha fazla alan açar. Geleneksel medya kendisine izler ve okur kitle oluştururken, sosyal medya kendisine kullanıcılar oluşturur. Aynı zamanda sosyal medya geleneksel medyadan farklı olarak kullanıcıyı aynı zamanda içerik üreticisi de yapar.

Geleneksel medya ve sosyal medyanın rekabet dengesini sosyal medya lehine bozan dört etmen vardır. Sosyal medya kullanıcılarının diğer kullanıcılarla istedikleri zaman iletişime geçebilmelerini istemedikleri zaman geçmemelerini sağlar. Bu geleneksel medya araçlarından farklı olarak erişilebilirlik itibariyle kullanıcılara iradelerini ortaya koymaları fırsatını verir. Öte yandan sosyal medya, kullanıcıların istedikleri kişileri takip etmelerini, paylaşımlarını görmelerini veya istemedikleri kişilerin kendi içeriklerini görmemelerini de mümkün kılar (Vural, 2010: 3352). Sosyal medya bu yönüyle iletişim kanallarını genişleterek kullanıcıların bu kanallar aracılığıyla görsel işitsel her türlü paylaşımlarını farklı ve fazla sayıda kurum ve kişi ve topluluklara duyurmalarına da imkan verir. Sosyal medyada kişiler, birbirine yakın ilgi alanı kişilerle bir araya gelir. Hobi, politika, iş, aile, teknoloji gibi farklı alanlarla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade ederek birlikte aynı gruplara üye olanların yararlanabilecekleri bir zemin sunar. Bu aynı zaman da konulara ilgi duyan pek çok kişinin de üretimine katkı verdiği bilgi artışının, yeni enformasyon üretiminin de önünü açmıştır.

Aynı zamanda grup üyelerinin çeşitli etkinliklerle ilgi alanlarının gerektirdikleri icra edebilecekleri bir platform imkanı olarak değerlendirebilir. Sosyal medya kullanıcıların farklı görüş ve önerileri, ticari bir kaygı ile fikir beyan eden kişilere göre daha tarafsız olarak düşünülür. Bu sayede sosyal medyanın daha dürüst, samimi olduğu iddia edilebilir. Kullanıcılar ilgi alanlarında karşılaştıkları sorunlar ve olaylar karşısında platformda içerik üreten ve yorum yapan diğer kullanıcılar sayesinde hızlı ve olumlu çözümler üretebilir.

Sosyal medya siteleri günümüzde farklılaşan ilgi ve amaçlara yönelik belirli hizmetler sağlar. Sosyal medya siteleri temel olarak, bloglar ve mikrobloglar olarak ayrılabilir da içerik paylaşımları, wikiler, podcesterler, sosyal ağlar olarak çeşitlenir. Sosyal ağ siteleri, sınırlı bir sistem dahilinde de az ya da tamamıyla kamusal ya da yarı kamusal bir nitelik oluşturan, bağlantıyı paylaşan diğer kullanıcıların listesine ekleme, bağlantı kurulan kullanıcılarla sistem içerisinde listede bulunan diğer bağlantı ve kullanıcılarla iletişim kurmaya olanak tanıyan web tabanlı hizmetlerdir. Sosyal ağ sitesi kullanıcılarının öncelikli amacı yeni insanlarla ortak sosyal ağları kullanan mevcut insan çevresiyle hızlı bir şekilde iletişim bağına oluşturmaktadır. Sosyal

ağ siteleri, kullanıcılarına iletişim imkanı verirken aynı zamanda kişisel ağ kurmalarını oluşturan çevrimiçi topluluk olma fırsatı tanıyan mecralardır.

Sosyal ağlar, etkileşim, paylaşım ve birbirleri arasında geçişkenlik faktörlerin üzerine inşa edilen yapılardır. Bir sosyal ağ aracı olarak, bloglar sıklıkla bir kişinin kişisel yaşamını ve üzerinde yorum ya da bilgi vermek istedikleri belirli bir konunun bir birleşimini sağlar. Bloglar, hem bir günlük hem de web üzerinde bir kılavuz olarak hareket eden ‘web LOG’ ifadesinden türemiştir. 1997 yılında ilk olarak kullanılmaya başlayan weblog kelimesi, günlük tutma anlamında ‘web’ ve ‘blog’ kelimesinden oluşmuştur. Sonra kelime blog olarak değiştirilmiştir (Vural 2010: 3356).

Mikrobloglar az miktarda içeriğin sürekli güncellenen, çevrimiçi ve cep telefonu şebekesi vasıtasıyla dağıtılan küçük boyutlu bloglarla birleştiği sosyal ağlardır. Twitter bu alandaki açık liderdir. Mikrobloglar aracılığıyla kullanıcılar, seçtikleri ağlarla gerçek zamanlı olarak kısaltılmış içerik biçiminde iletişim kurabilir. Blogların içerikler itibarıyla boyutlarının kısaltıldığı artık ileti paylaşım özelliğini barındıran biçimi mikroblog adıyla karşılır. Mikroblog, blogun daha da özelleştirilmiş biçimidir. Wikiler, pek çok sayıda bulunabilecek en son kullanıcı tarafından içeriğin birlikte ve eş zamanlı oluşturulmasını sağlar ve bu anlamda muhtemelen sosyal medyanın en demokratik örneğidir. Wikiler, kullanıcıların metin tabanlı içeriği ve sosyal yer imi uygulamalarını ekleme, kaldırma ve değiştirme imkan tanıyan web siteleri arasında ayrım yapar. Yani bu web siteleri, kişilerin ortak bir belge ve veri tabanı gibi hareket etmeleri veya onlarla bilgileri düzenlemelerine olanak tanır (Vegen 2013: 124).

İçerik paylaşım topluluğu siteleri, mevcut çalışmalarını değiştiren veya materyalleri yükleyen kişilerden kaynaklanan malzemeleri paylaşmak üzere tasarlanmış sitelerdir. Temel amacı, kullanıcılar arasında medya içeriğinin paylaşılmasıdır. Sosyal paylaşım siteleri, kullanıcıların açıl/yarı açık profiller oluşturarak etkileşim kuracağı ve bağlantı paylaşabileceği kişilerin listesini oluşturabileceği, sistem de yer alan bağlantıların diğer kullanıcılar tarafından görülmesini ve aralarında geçiş yapılmasını sağlayan web tabanlı ortamlardır.

Sosyal medya kamusal konulardaki kişilerarası iletişimin ve kamusal alanın bir parçası olmuştur. Bu durumda geleneksel medya ve sosyal medya konusu gündemde olmuştur. Geleneksel medya ile sosyal medya ilişkileri, ağ gündem belirleme analizlerinin temel ekseninin oluştururken, iki temel varsayım öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki, geleneksel medya ile sosyal medya arasındaki ilişkilerin kitle iletişim araçları arası gündem belirleme çalışması olduğudur. Diğer yaklaşım ise, sosyal medyanın bir tür kamuoyu olarak analiz edilebileceğidir. Sosyal medyayı ‘çevrimiçi kamuoyu’ olarak değerlendirmişlerdir.

Sosyal medya kamusal alan olabilir mi sorusuna cevap kesinlikle olur. Çünkü daha özgür daha bireyleşme var sosyal medyada. Devletler yine müdahale ediyor ama. Anonim bile olsa insanlar arasında hızlı etkileşim söz konusudur. Yani sosyal medya kamusal alanın yeniden inşa edilmesi durumu oluyor. Yeni bir iletişim alanı yaratıyor. Tartışmacı demokrasinin yeni beşiği diyebiliriz. Herkes özgürce kendi fikrini yazıyor, eleştiriyor ve sürekli paylaşıyor. Habermas’ın bahsettiği eskiden kahveler kamusal alan olduğunu ve her türlü fikirlerin paylaşılıp tartışmaya sunulan alan olarak nitelendiren modernin, günümüzde post modern dönüşümü olarak yeni bir kamusal alanın inşasını sosyal medyada olduğunu söyletebiliriz. İnsanlar sokakta ve kahvelerde daha sınırlı bir şekilde siyaset konuşuyor daha minimal düzeyde ama sosyal medyada sınır mefhumu kalkmış durumda. Yani bir çekince yok, daha kolay, hızlı erişilebilir ve çok daha özgürdür. Üstelik sınırlı bir gruba arkadaş çevrene değil, tüm ülkeye tüm dünyaya ulaştırılabilir. Habermas’ın iletişimsel kuramına göre doğrudur. Habermas’ın zihnindeki demokrasi her düşüncenin özgürce tartışıldığı bir demokrasidir. Bu yüzden kitle iletişim araçları hayati bir önem taşır.

İnternet ve sosyal medya kamusal alan oluşur oluşmaz mı gibi birçok eleştirel kuramcılar ile liberal kuramcılar arasında tartışmaya konusu olmuştur. Eleştirel kuramcı olan Habermas diğerlerinden farklı olarak karamsar değildir. Habermas kamu alanının açıklık ve şeffaflık politikasına dayandırırken, sosyal medyada açıklık ve şeffaflık politikasına desteklemektedir. Sosyal medya, bilgilerin hızlı yayılmasını, kamuoyunun kolayca bilgilendirilmesini, temel enformasyon kaynağı olma ve etkili iletişim, etkileşim olanağı sağlamaktadır. Kamusal alan konusunda liberal medya kuramcıları, sosyal medyanın dijital yapısı, çoklu geniş ortam ve etkileşim içinde olduğu ortamın olduğunu ve bu ortamın kamusal niteliğini barındırılıp yeniden inşa edilebildiğini savunuyorlardır.(Mayfield 2010: 5-7: Topbaş ve Doğan 2016: 131). Eleştirel kuramcılar ise, sosyal medyayı daha geniş çerçevede değil de var olan düzen çerçevesinde ele alırlar. Sosyal medyayı Marksist kuramına göre daha ticari amaçlar doğrultusunda incelemişlerdir. Yani iletişimin ticarileşmesi, kamusal alanın sanallaşması ve etkileşimin tek tipli olduğunu söylerler.

İnternetin ve sosyal medyanın sağladığı imkanlarla kişiler daha özgür nitelikte düşüncelerini aktarılıp, toplumsal ve siyaset alanda katılımıyla müzakereci demokrasinin oluşturulacağını söyleyebiliriz (Armağan ve Onur, 2012:154: Topbaş ve Doğan 2016: 31). Müzakereci demokrasi deyince aklımıza Habermas gelebilir. Kamu alanının oluşumunda, insanların ayırım yapmadan eşit mertebede davranılması gibi unsurların barındıracağı müzakereci demokrasi anlayışını oluşmasını ele almıştır.

Liberal kuramcılar ile eleştirel kuramcılar arasında sosyal medyanın kamusal alanı hakkında tartışmalara sebep vermiştir. Liberal kuramcılar, sosyal medyanın kamusal alanı inşa edilebileceğini düşünürken, eleştirel kuramcılar ise, tekelci güçlerin yayılmasını sağlayan başka güç olarak nitelendirmiştir. Liberal kuramcılar, teknolojilerin ticarileşmesini göz ardı ederek demokrasi bağlamında daha geniş yelpazede kamusal alanın oluşturulması iddia eder (Curran, 1997:142, Topbaş ve Doğan 2016:132). Özellikle otoritelerin müdahalesi olmadan sosyal medyada vatandaşların özgürce fikirlerini ifade edebilmesi durumunda siyasal katılımın arttırmasına ve yeni kamuoyu oluşmasına olanak sağlar (Timisi,2003:207, Topbaş ve Doğan,2016: 132). İç ve dış baskılardan ziyade herkesin fikrini çekincesizce dile getirip müzakere bir ortam oluşturur (Armağan ve Onur, 2012: 153-155, Topbaş ve Doğan 2016: 133). Özellikle modern toplumlarda burjuva kamusal alanın çerçevesini oluşturan Habermas gazetelere özel önem verdiği gibi neo-liberalizmin etkisiyle hızla bireyleşen dünyada küresel kamusal alanın yeniden inşa etme beklentisi içerisinde olan liberal kuramcılar için sosyal medya özel önem taşır (Lyon,1998: 97, Topbaş ve Doğan, 2016:134).

Eleştirel kuramcılara göre, kitle iletişim araçları tahakküm, baskılama aracı ve zihin yönlendirme mekanizması olarak egemen ideolojiler tarafından kullanılmaktadır. İnsanların algılayış biçimlerini etkilemekte ve düşünce fikirlerini yönlendirmekte olan yeni yaşam biçimini belirlemektedir. Çünkü teknoloji rasyonellik düşüncüyü ve korumak amacıyla gütmektedir (Habermas, 2004: 36, Topbaş ve Doğan 2016:134). İnternet ve sosyal medya tıpkı geleneksel medya gibi mesajlarını topluma aktarma siyasal- toplumsal gündemini belirlemektedir. Bu bağlamda eleştirel kuramcılar bilim ve teknolojinin siyaset ve ideolojiden bağımsız düşünülmesi gerektiğini ve sosyal medyanın kamusal alan oluşmasında değerlendirirken iletişimin ticarileşmesi, etkileşimin tip tiplemesi ve özellikle kamusal alanın sanallaşmasını sağlayarak toplum- siyaset alanda olumsuzluk yaratacağını iddiasındalardır.(Doğan,2014: 53-61, Topbaş ve Doğan 2016:134).

Katılımcı demokrasi sisteminde kamusal alanın oluşması için, toplumu etkileyen problemleri tanıma, algılama ve iyileştirme adına görüşlerin açıkça tartışıldığı platformda bilgi üretim oluşturulmasında önyak oluşturmuştur. Ancak (Habermas,1997:280-281, Topbaş ve Doğan, 2016:135). egemen ideolojilerin yönlendiği ve kamusal alanın ideolojik yapıya büründüğünü ifade etmiştir. Bireyler bilgi üretimi sürecinde ve üreten elinde tutan siyasal

aktörleri sosyal medyayı aygıt olarak kullanılması karşısında savunmasız kalmasıyla bireylerin sosyal medyayı dijital kamusal alan yarattığı düşünse de medyanın toplumsal- siyasi alanı belirlemede bireyi nesnel gerçekliğe ulaştırması mümkün olmuyor (Kaplan ve Ertürk, 2012: 7-11, Topbaş ve Doğan 2016:135). Ayrıca kamusal alanda var olmaya çalışan bireylerin özerkliğin korunması ve özneliği önemlidir. Liberal kuramcılar sosyal medya ilgili modern ve yalnızlaşan bireyin kendini özgürce ifade edeceğine ilişkin olumlu beklentiler içerişindeyken, bireylerin kendi fikirlerini değil kendilerini ait hissettikleri grupların fikirlerini destekledikleri alana dönüşmüştür (Durusoy, 2012: <http://www.haydardurusoy.com> , Topbaş ve Doğan 2016:136).

## Sonuç

Sonuç olarak sosyal medya, liberal medya kuramcılara göre, toplumsal- siyasi alanda yarattığı imkanlar bağlamında katılım, etkileşim, özgürleşme, kamusal alan oluşturma ve demokratikleşme gibi olguları incelerken eleştirel kuramlar ise, iletişimin aşırı derecede ticarileşmesi, kamusal alanın sanallaşması, etkileşimin tek tipli olması ve denetim gözetim toplumunun oluşturulması gibi konuları incelemiştir. Liberal kuramcılar, geleneksel medyanın tek yönlü yapısını değiştirilerek onu yerine çok yönlü iletişim tarzını ele alır. Son olarak günümüzde sosyal medya, iktidar, egemen güç, ticari ağlarına karşı vatandaşların isyan ve umut ağlarını oluşturarak özgür kamusal alan yaratılmaktadır. Tabi bunun olabilmesi için devletin baskısı olmamalı ve vatandaşların özgür ve açık fikirleri kapsamında olup herkesin rahatlıkla girilebileceği alan olmalıdır (Torbaş ve Doğan, 2016:142-144).

Kamusal alan, insanların her ortamda rahatça özgür politika yapabildiği yerlerdir. Habermas kamusal alan üzerindeki çalışmasında insanların eşit ve ayrımcılık yapılmadan özgürce fikirlerin tartışıldığı alan olarak nitelendirmiştir. Eleştirel kuramcı olan Habermas, kuramın diğer üyeleri gibi karamsar değildir. Kamusal alanın oluşmasının yeniden inşa edileceğini söyler. Tabi kamusal alan da etkileşimin ve dilin işlevini öne çıkarır.Habermas iletişimsel eylem modelinde dil ve iletişim aracılığı ile insani eylem ve özerklik alanının oluşturulacağını ileri sürer. Habermas'a göre yaşam dünyası, özgür ve eşit söylemin rasyonel anlama ile katılımcıların kendilerinin işbirliğine dayalı yorumlama sürecinden çıkan normatif Konsensüsün alanıdır. Yaşam dünyasının rasyonalizasyonu iletişimsel eylemde içkin olan rasyonalite potansiyelinin dışavurumuna işaret etmekte ve gerçek kurtuluşun yolunu açmaktadır.İletişimsel eylem Habermas tarafından karşılıklı rızaya dayanan, başlangıçta belirli olmayan, belirsizlik içindeki durumu aydınlığa kavuşturmayı açıklayan (uzlaşma), ikna edici tartışma olarak tanımlanmaktadır. Bu yüzden karşılıklı etkileşimin dilin önemini vurgular. Rasyonalite ve akıcı bir dilin önemini vurgulamıştır.

Kamusal alanda sosyal medya ile oluşumu konusunda birçok tartışmalar konu edilmiştir. Liberal kuramcılar ve eleştirel kuramcılar sosyal medyayı ele aldığı anda, liberal kuramcılar kamu alanın sosyal medya üzerinden inşa edilebileceğini söylerken eleştirel kuramcılar, tek yönlü etkileşimle istenilen kamusal alanın erişemeyeceğini söyler.

Sosyal medya karşılıklı etkileşim halinde olması geleneksel medyanın sadece karşı kitleye iletmesi durumu vardır. Bu nedenle sosyal medyada geleneksel medya kapsamında pek çok bakımından farklılık vardır. Geleneksel medya, kitlesele iletişim yapan, radyo, Tv ve gazete, yazılı, basılı, görsel yığınsal iletişimi karşılarken sosyal medya ise, internet teknolojisine dayalı olmakla farklılaşır. Sosyal medyayı diğer medya tarafından farklılaşmanın beş özelliği bulunur. Bunlar; şeffaflık, bağlantısallık, topluluk, katılım ve konuşmadır. Sosyal medya geleneksel medyanın kurduğu iletişim biçimlerini farklılaştırarak kullanıcılarına iletişim kuracakları daha fazla alan açar. Geleneksel medya kendisine izler ve okur kitle oluştururken, sosyal medya

kendisine kullanıcılar oluşturur. Aynı zamanda sosyal medya geleneksel medyadan farklı olarak kullanıcıyı aynı zamanda içerik üreticisi de yapar.

Habermas'a göre kamusal alan, 18. Yüzyılda Avrupa'da kapitalizmin gelişimi ile birlikte yükselen bir sınıf olarak burjuvazinin kamusal iletişim alanı olarak ortaya çıkmıştır. Burjuva toplumunda kamu, kendisini ilk önce kamusal topluluk olarak bir araya gelmiş özel şahışlar suretinde ortaya koymuştur. Eskiden kamusal alan kahvehanelerde tartışılırken ve sınırlı kitleye ulaşılıp fikirlerimizi beyan ederken, günümüzde sosyal medya tüm fikirlerin tartışıldığı, bireylerin ayırım yapılmadığı, özgür fikirlerin paylaşımında ve çok etkileşim seçenekleriyle kısıtlı kitleye değil tüm kitle ve alana iletebiliyor. Sosyal medya ile ticari olsun, tartışma olsun, politik siyasal düşüncelerini yorumlama olsun, alışveriş olsun her türlü etkileşimi sağlıyor. Hiçbir müdahale kalmaksızın özgürce fikirlerini sanal platformda sergileniyor. Habermas'ın değimiyle baskı altında olmayan her türlü fikirlerini özgürce tartıştığı yere kamusal alan demiiştir. Bu nedenle Sosyal Medya kamusal alandır.

### Kaynakça

Armağan, A., & Nimet, O. (2012, Mayıs 2–4). *Küresel kamuoyunun yükselişinde internet kullanım pratikleri: Üniversite gençliğinin farkındalığı üzerine yapılan bir araştırma*. II. Uluslararası İletişim Sempozyumu, Manas Üniversitesi İletişim Fakültesi, Kırgızistan, 153–166.

Curran, J. (1997). *Medya ve demokrasi: Yeniden değer biçme* (S. İrvan, Çev.). Ankara: Ark Yayınları.

Demir, G. (2011). Habermas ve Foucault: Müzakereci demokrasi ve yönetimsellik. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(22), 1–14.

Doğan, E. (2014). Yeni iletişim teknolojileri ve demokrasi ilişkisine eleştirel yaklaşım. *Şişli Akademi Dergisi*, 2014(1), 53–61.

Doğan, E. (2014). Yeni iletişim teknolojileri ve demokrasi ilişkisine eleştirel yaklaşım. *Şişli Akademi Dergisi*, 1, 53–61.

Durusoy, H. (2012). Kamusal alan; diyolojik demokrasi ve sosyal medya. <http://www.haydardurusoy.com/kamusal-alan-diyolojik-demokrasi-ve-sosyalmedya/> (Erişim tarihi: 8 Nisan 2015)

Habermas, J. (1981). *The theory of communicative action* (Vol. 1–2). Beacon Press.

Habermas, J. (1989). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society* (T. Burger & F. Lawrence, Trans.). MIT Press. (*Orijinal eser 1962 yılında yayımlanmıştır.*)

Habermas, J. (1997). *Kamusal alanın yapısal dönüşümü* (T. Bora & M. Sencer, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Habermas, J. (2002). *Öteki olmak, ötekiyle yaşamak* (İ. Aka, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Habermas, J. (2004). *İdeoloji olarak teknik ve bilim* (M. Tüzel, Çev.) (5. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kaplan, K., & Ertürk, E. (2012). Dijital çağ ve bireyin ideolojik aygıtları. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication (TOJDAC)*, 2(4), 77-82. [http://www.tojdac.org/tojdac/Volume2-Issue4\\_files/tojdac\\_v02i402.pdf](http://www.tojdac.org/tojdac/Volume2-Issue4_files/tojdac_v02i402.pdf)

Korumaz, M., & Murphy, M. (2018). *Sosyal teori ve eğitim: Foucault, Habermas, Bourdieu ve Derrida'yı anlamak* (ss. 161–184). Konya: Eğitim Yayınevi.

Mayfield, A. (2010). *What is social media?* <http://www.icrossing.com/sites/default/files/what-is-social-media-uk>

Timisi, N. (2003). *Yeni iletişim teknolojileri ve demokrasi*. Ankara: Dost Kitabevi.

Timur, T. (2008). *Habermas'ı okumak* (Vol. 56). İstanbul: Yordam Kitap.

Topbaş, H. A., & Doğan, A. (2016). Toplumsalın yeni agorası olarak sosyal medya: Eleştirel yaklaşım. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(1), 12-22.

Vegen, C. (2013). Demokratik ve yeni bir kamusal alan olarak sosyal medya. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 119–135.

Vegen, C. (2013). Demokratik ve yeni bir kamusal alan olarak sosyal medya. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 119–135.

Vural, Z., & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi'ne yönelik bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 5(20): 45-52.

**Makale Geliş Tarihi**

07.05.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**NİĞDE’NİN TÜRKLEŞME VE İSLAMLAŞMA SÜRECİNDE SELÇUKLULARIN  
ROLÜ****THE ROLE OF THE SELJUKS IN THE TURKIFICATION AND ISLAMIZATION  
PROCESS OF NİĞDE****Elif KOCAKAPLAN**Dr., Ortaçağ İslam Tarihi: Siyasi ve Sosyo-Kültürel Tarih,  
ORCID: [0000-0002-5244-9470](https://orcid.org/0000-0002-5244-9470)**Özet**

Niğde şehri, İç Anadolu Bölgesi'nin güneydoğusunda konumlanmış olup insanlık tarihi boyunca çeşitli medeniyetlere ev sahipliği yapmış önemli bir tarihi yerleşim alanıdır. Türklerin Anadolu'ya girişi süreciyle birlikte Niğde ve çevresi Türkleşme ve İslamlaşma süreçlerinden etkilenmiştir. Anadolu ve Balkanlarda gerçekleşen fetihler, şehirlerin sosyo-kültürel yapısında köklü değişimlere neden olmuştur. Bir şehrin Türkleşmesi ve İslamlaşması sadece siyasi bir egemenlik değişimini değil, aynı zamanda nüfus hareketleri, mimari dönüşüm, dini kurumların yaygınlaşması ve yerel kültürle etkileşim gibi çok yönlü bir süreci beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada özellikle Büyük Selçuklu ve ardından Anadolu Selçuklu Devleti'nin bu süreçte oynadığı merkezi rol incelenmektedir. Selçukluların bölgeye yerleşim politikaları, dini ve sosyal kurumları inşa etme faaliyetleri ve kültürel detayları üzerinde durulacaktır.

750

**Anahtar kelimeler:** *Niğde, Selçuklular, Türkleşme, İslamlaşma, Dini Kurumlar.***Abstract**

Niğde city is located in the southeast of the Central Anatolia Region and is an important historical settlement area that has hosted various civilizations throughout human history. With the entry of Turks into Anatolia, Niğde and its surroundings were affected by the processes of Turkification and Islamization. The conquests in Anatolia and the Balkans caused radical changes in the socio-cultural structure of the cities. The Turkification and Islamization of a city entails not only a political change of sovereignty, but also a multifaceted process of population movements, architectural transformation, the spread of religious institutions, and interaction with local culture. This study examines the central role played by the Great Seljuks and then the Anatolian Seljuks in this process. It will focus on the Seljuks' settlement policies in the region, their activities in building religious and social institutions, and their cultural details.

**Keywords:** *Nigde, Seljuks, Turkification, Islamization, Religious Institutions.***1. GİRİŞ**

1071 Malazgirt Meydan Muharebesinin ardından Türkler, Anadolu'ya sistemli bir şekilde yerleşerek, şehirleşme alanında bölgesel dönüşümler meydana getirmişlerdir. Yaşanan bu dönüşüm sadece etnik bir yerleşim değil, aynı zamanda dini ve kültürel yapının da yeniden şekillenmesini sağlamıştır. Niğde bu süreçte önemli bir kavşak noktasında yer almış ve

Selçukluların gelmesiyle birlikte şehir hem demografik hem de kültürel olarak büyük bir değişime uğramıştır. Bu durum Niğde'nin Türkleşme ve İslamlaşma sürecinde Büyük Selçuklu devletinin dolaylı etkileriyle ve ardından Anadolu Selçuklu Devletinin doğrudan hakimiyetiyle şehrin yapısında bir değişiklik meydana getirmiştir. Bu çalışmanın amacı Niğde'nin Türkleşme ve İslamlaşma sürecinde Selçukluların oynadığı çok yönlü rolü, bölgedeki Türkmen iskanının dinamiklerini, Selçuklu dini kurumlarının İslam kültürünün yerleşmesindeki katkılarını ve bu sürecin Niğde'nin kimliğinin şekillenmesindeki uzun vadeli etkilerini analiz etmektir.

## 2. Niğde'nin Selçuklu Öncesi Durumu

Niğde, stratejik konumu ve verimli topraklarıyla tarih boyunca önemli bir merkez olmuştur. Şehrin adına dair birçok görüş bulunmaktadır. Ortaçağ kaynaklarında şehrin adı "Nekîda" veya "Nekide" olarak kaydedilmiştir (el-Hamevi, V, s. 350). Daha sonraki dönemlerde farklı medeniyetlerin dillerine göre farklı şekillerde de telaffuz edilmiştir. Niğde/Nikde şeklindeki son halini alması ise XIV. yüzyıl kaynağı olan Nüzhetü'l-Külub'da yer aldığı gibidir (Kazvinî, 1985, s. 97-99). Ortaçağ İslam kaynaklarında Selçuklular zamanından itibaren ise şehir için Darü'l-Pehlevâniyye ya da Darü'l-Maşûkiyye ünvanları kullanılmıştır (Oflaz, 2007, s. 92).

Niğde şehri, tarihsel derinliği itibarıyla pek çok medeniyete ev sahipliği yapmış kadim bir yerleşim birimidir. Şehrin ilk sakinlerinin kökeni, Hititlere kadar uzanmaktadır. Milattan önce ikinci bin yılın ortalarından itibaren Niğde ve çevresi, Hitit İmparatorluğu'nun siyasi egemenliği altına girmiştir (Kınal, 1991, s. 85). Bu dönemde Hititler, bölgedeki dağlık arazilere yerleşerek kaya tapınakları inşa etmiş, çeşitli dini tasvirler ve yazıtlar aracılığıyla dini-siyasi otoritelerini tahkim etmişlerdir (Doğanay & İşler, 2019, s. 639-648).

Hitit İmparatorluğu'nun çöküşünü müteakip, MÖ 8. yüzyıldan itibaren Frigler bölgede etkin olmaya başlamış ve Niğde çevresinde varlıklarını sürdürmüşlerdir (Sevin, 2003, s. 240-241; Grousset, 2006, s. 67). Friglerin ardından Pers hakimiyetine giren Niğde bölgesi, kısa bir süre Makedonya İmparatorluğu'nun idaresi altında kalmıştır (Ramsay, 1960, s. 43; Cassabone, 2007, s. 20-34; Bulut, 2018, s. 73). Bu dönemde Persler, Kapadokya bölgesinden muhtelif ürünler ithal etmişlerdir. Kültürel etkileşimin yoğun olduğu Niğde ve Tabal coğrafyasında, Roma dönemine değin çeşitli dinsel inanışların varlığını sürdürdüğü kayıtlara geçmiştir (Çoban, 2015, s. 121).

Makedonya İmparatorluğu döneminde Büyük İskender'in yönetimi altında şehir, atanan yönetici ve valiler vasıtasıyla idare edilmiştir (Kurt, 2007, s. 127-128; Mansel, 2014, s. 455-458). İskender'in vefatıyla birlikte bölgede iç karışıklıklar baş göstermiş ve bu durumdan istifade eden Roma İmparatorluğu, bölgenin hakimiyetini ele geçirmiştir (Öcal, 2010, s. 388-408). Roma İmparatorluğu dönemi, Niğde ve çevresinin stratejik açıdan mühim bir coğrafya olma özelliğini muhafaza ettiği bir evre olarak değerlendirilmektedir. Kapadokya bölgesi içerisinde konumlanan Niğde, Roma İmparatorluğu'nun idari taksimatında önemli bir yer teşkil etmiştir (Bilgiç, 1946, s. 381-423; Tekin, 2012, s. 172). MS. 17 yılında İmparator Tiberius döneminde bölgeye merkezi idare tarafından valiler atanmış ve Part tehlikesine karşı şehirde bir savunma kalesi inşa edilmiştir. İmparator Nero zamanında ise Niğde'nin Anadolu'nun diğer bölgelerine bağlantısını sağlayan yollar genişletilerek imar faaliyetleri yürütülmüştür (Açıkgöz vd., 2009, s. 286).

Bizans İmparatorluğu'nun yönetimi esnasında şehirde belirgin bir Hristiyan nüfus artışı yaşanmıştır. Aynı dönemde bölgeye Arap akınları başlamış ve 707 yılında Tyana bölgesine Müslüman Arapların akınları vuku bulmuştur. Bu tarihten itibaren Niğde ve çevresi, bir müddet Ermeniler ve Bizanslıların mücadele sahası haline gelmiştir. Abbasi yönetiminin tesis edildiği dönemlerde Halife Harun Reşid, 803 ve 806 yıllarında büyük bir ordu toplayarak Konya

üzerinden Anadolu içlerine kadar ilerlemiştir. Niğde-Tyana'yı ele geçirmesinin ardından Bizans İmparatoru Nikephoros'un barış teklifiyle bir antlaşma imzalanmıştır (Üçok, 1968, s. 92; Yıldız, 1988, s. 31-48; Demirkent, 1992, s. 230-234; Kadı Ahmed, 2015, s. 350). İmparatorun cizye ödemeyi kabul etmesiyle Niğde'nin kesin olarak İslam topraklarına katılması onaylanmıştır. Halife Me'mun devrinde, 831-832 yıllarında Niğde ve çevresine başarılı akınlar düzenleyen Abbasi orduları, şehirde kapsamlı imar faaliyetleri başlatmışlardır (Üçok, 1968, s. 99-100; Yıldız, 1988, s. 31-48; Apak, 2009, s. 111-112).

965 yılında Bizans İmparatoru II. Nikephoros, büyük bir orduyla harekete geçerek Niğde'yi tekrar Bizans hakimiyetine dahil etmiştir (Demirkent, 1992, s. 230-234). Bölgedeki Bizans egemenliği, 1071 Malazgirt Savaşına kadar devam etmiştir. Türklerin bölgeye gelişine kadar Niğde ve çevresinde yoğun bir Hristiyan ve Rum nüfusu mevcuttu. Bizans İmparatorluğu döneminde Kapadokya kültürünün baskın olması, Hristiyan nüfusun artmasına zemin hazırlamıştır. Ancak aynı dönemde Bizans Devletinin doğu sınırlarını koruma çabalarının yetersiz kalması neticesinde, Niğde ve çevresinden başlayarak Anadolu'nun büyük bir kısmı Türkleşmeye açık hale gelmiştir.

### 3. Selçukluların Niğde'ye Yerleşmesi ve Şehrin Türkleşme Süreci

1071 Malazgirt zaferinin ardından Sultan Alparslan, komutanlarını Anadolu'nun fethi için görevlendirmiştir. Fethin ilk dönemlerinde şehirlerin civarına yerleşen Türkmen boyları, daha sonraki dönemlerde bir göç akınına sahne olmuştur. Bazen çok güçlü gelen bu göçler Anadolu'nun iç bölgelerine, oradan Ege ve Marmara'ya kadar uzanmıştır. Orta Anadolu'ya gelen Türkmen boyları gerçekleştirdikleri akınlarla Bizans'ın bölgedeki otoritesini zayıflatmış ve bu durum Türkmenlerin yerleşimini kolaylaştırmıştır. Niğde ve çevresi de konumu itibarıyla bu akınlardan doğrudan etkilenen bölgelerden biri olmuştur (Oflaz, 2007, s. 92-95; Bedirhan ve Atçeken, 2019, s. 83).

1075'te İznik merkezli Anadolu Selçuklu Devletini kuran Kutalmışoğlu Süleyman Şah 1082'de Adana, Tarsus ve Antakya bölgelerine seferler düzenleyerek bu bölgeleri hakimiyetine almış ve Anadolu'nun içlerine kadar yönelmişti (Bedirhan ve Atçeken, 2019, s. 172-174; Sevim, 2006, s. 24-25). Süleyman Şah, fethettiği yeni bölgelere valiler atamış, Niğde ve çevresine de Ebü'l-Kâsım'ın kardeşi Ebülğazi Hasan'ı vali olarak atamıştı (Komnena, 1996, s. 196-197; Turan, 2011, s. 67; Bedirhan ve Atçeken, 2019, s. 179, 185; Sevim, 2020, s. 112). Niğdeli Kadı Ahmed'in eserinde şehrin surlarının I. Süleyman Şah tarafından yapıldığına dair nakil bulunmaktadır. (Kadı Ahmed, 2015, s. 12-25)

1092-1093 yıllarında İznik'i geri alan I. Kılıçarslan, burada bulunan Bizanslılarla mücadeleye devam etti. I. Kılıçarslan, İznik'e geldiğinde Ebülğazi Hasan'ın yönetiminde olan Niğde'den başlayarak bu bölgeleri kendi egemenliği altına aldı. 1096 yılında Haçlı ordularının neredeyse tamamını imha ettikten sonra Malatya şehrini ele geçirmek üzere Danişmendliler ile mücadeleye girişti, fakat büyük bir Haçlı ordusunun yeniden hazırlanarak İznik'e yönelmesi üzerine Malatya kuşatmasını kaldırıp Eskişehir önlerine çekildi. Haçlılarla yapılan savaş kaybeden I. Kılıçarslan, devletin merkezini İznik'ten Konya'ya taşıdı (Bedirhan ve Atçeken, 2019, s. 117, 188, 197; Sevim, 2020, s. 115-116; Demirkent(a), 2020, s. 17). Bu yenilgi sonrasında Batı Anadolu'yu Bizans İmparatorluğu'nun yönetimine bırakmak zorunda kaldı. Konya'ya çekilen Selçuklu Devleti, 1097 yılından itibaren çevre bölgelerde akınlara başladı ve Orta Anadolu'yu hakimiyeti altına aldı. Niğde ve çevresi, I. Kılıçarslan döneminde Selçuklu hakimiyetine dahil oldu. I. Kılıçarslan'ın 1107'de vefatından sonra Sultan Mesud, Anadolu Selçuklu Devleti tahtına geçtiğinde, Selçuklu toprakları sadece Niğde-Afyonkarahisar ve Konya bölgelerini içermekteydi (Sevim, 2020, s. 115; Demirkent(a), 2020, s. 36, 48).

Sultan Mesud, Türkiye Selçuklu Devleti'nin sınırlarını korumak amacıyla stratejik öneme sahip merkezlerin güvenliğini sağlamak için çeşitli tedbirler almıştır. Bu bağlamda, Niğde gibi önemli bir yerleşim merkezine oğlu II. Kılıçarslan'ı (1155–1192) göndermiştir. Sultan Mesud'un 1155 yılında vefat etmesinin ardından II. Kılıçarslan, Selçuklu tahtına geçmiş ve göreve gelir gelmez devletin önemli şehirlerinde imar faaliyetlerine başlamıştır. II. Kılıçarslan döneminde Niğde'de dikkate değer imar çalışmaları gerçekleştirilmiş, şehir büyük ölçüde onarılmıştır. Bu imar faaliyetlerini belgeleyen bir kitabe, kentin Hasan dağı yönüne bakan Ereğli Kapısı'na yerleştirilmiştir (Turan, 2011, s. 159; Kadı Ahmed, 2015, s. 12; Sevim, 2020, s. 115).

II. Kılıçarslan dönemi, Selçuklu tarihi açısından önemli siyasi ve askerî başarıların elde edildiği bir dönem olarak öne çıkmaktadır. Sultan II. Kılıçarslan'ın en önemli başarılarından biri, Orta Anadolu'da Malatya, Kayseri, Sivas, Niksar ve Tokat gibi stratejik merkezlere hâkim olan Danişmendliler Beyliği'ni ortadan kaldırması olmuştur. 1178 yılında Danişmendli topraklarının Türkiye Selçuklu Devleti'ne katılmasıyla birlikte, devletin sınırları genişlemiş ve Selçuklular bölgedeki siyasi hâkimiyetlerini önemli ölçüde pekiştirmiştir (Bedirhan ve Atçeken, 2019, s. 122; Sevim, 2020, s. 127-128).

Bu dönemde Türkmenler, Anadolu'nun batı uç bölgelerine yönelmiş ve Bizans topraklarına akınlar düzenlemişlerdir. Bu gelişmelerden rahatsız olan Bizans İmparatoru Manuel Komnenos, büyük ve kalabalık bir orduyla uç Türkmenlerinin üzerine sefer düzenlemiştir. Ancak Türkmenler, gerçekleştirdikleri ani bir baskınla Bizans ordusunu mağlup etmiş ve İmparator Manuel'i geri çekilmek zorunda bırakmışlardır. Bu mağlubiyeti kabul etmeyen Manuel Komnenos, çeşitli bahanelerle yeniden büyük bir ordu hazırlayarak Selçuklu topraklarına yönelmiş, ancak 17 Eylül 1176 tarihinde Konya yakınlarındaki Miryokefalon (Miryakefalon) Muharebesi'nde Sultan II. Kılıçarslan tarafından ağır bir yenilgiye uğratılmıştır. Bu zaferin ardından Bizans ile bir barış antlaşması imzalanmış ve Bizans'ın Anadolu üzerindeki genişleme hedefleri büyük ölçüde sona ermiştir (Bedirhan ve Atçeken, 2019, s. 225-226; Sevim, 2020, s. 129-130).

Miryokefalon Zaferi, yalnızca Anadolu'nun Türk yurdu olarak kesinleşmesini sağlamamış, aynı zamanda II. Kılıçarslan'ın Niğde ve çevresindeki Bizans direnişini de kırmasına olanak tanımıştır. Böylece Niğde, Selçuklu hâkimiyetine kesin olarak dahil edilmiştir. Her ne kadar Niğde ve çevresindeki Bizans askerî gücü büyük ölçüde bertaraf edilmiş olsa da bölgede Bizans tehdidi tamamen sona ermemiştir. Bu süreçte Sultan II. Kılıçarslan, Selçuklu topraklarını güneydeki Ermeni saldırılarına karşı da koruma arayışındaydı. Bizans tehlikesini büyük oranda ortadan kaldırarak devlet sınırlarında görece bir sükûnet sağlayan Sultan II. Kılıçarslan, ileride bir saltanat mücadelesi yaşanmasının önüne geçmek amacıyla devlet topraklarını hayatta olan 11 oğlu arasında paylaşmıştır. Bu kapsamda, daha önce oğlu Argunşah'ı Niğde'ye, bir diğer oğlu Sencer Şah'ı ise Ereğli'ye tayin etmiştir (Turan, 2011, s. 272; Sevim, 2020, s. 127). Ancak II. Kılıçarslan'ın 1192 yılında vefat etmesinin ardından Niğde bölgesinin yönetimi oğlu Aslanşah'a geçmiştir. Böylece, babasının ölümünden sonra da Niğde toprakları Aslanşah'ın idaresinde kalmaya devam etmiştir. (İbn Bibi, I, 1996, s. 13, 41; Turan, 2011, s. 242; Müneccimbaşı, 2017, s. 32; Sevim, 2020, s. 131))

Sultan II. Kılıçarslan'ın vefatının ardından Selçuklu tahtına oğlu I. Gıyaseddin Keyhüsrev geçmiştir. Ancak, ilk beş yıl boyunca kardeşleri onun sultanlığını tanımamış ve aralarında sürekli bir mücadele durumu yaşanmıştır. Bu dönemde II. Kılıçarslan'ın diğer oğlu olan II. Süleyman Şah, kardeşlerine ait toprakları ele geçirerek Selçuklu Devleti'nde siyasi birliği büyük ölçüde sağlamıştır. 1196 yılında II. Rükneddin Süleymanşah, Niğde surlarını yeniden tamir ettirmiş ve bu onarımı belgeleyen bir kitabeyi de düzenlemiştir (Turan, 2011, s. 287; Kadı Ahmed, 2015, s. 13, 191, 293; Sevim, 2020, s. 134-136).

II. Rükneddin Süleymanşah'ın vefatının ardından, I. Gıyaseddin Keyhüsrev 1204 yılında yeniden Selçuklu tahtına çıkmıştır. Bu ikinci saltanat döneminde, özellikle batı yönünde önemli askerî ve siyasi başarılar elde edilmiştir. 1207 yılında Denizli ve Antalya'ya kadar olan bölgeler Selçuklu hâkimiyetine katılmıştır. Aynı zamanda, Niğde'nin güneyinde yer alan ve Selçuklu toprakları açısından tehdit oluşturan Çukurova'daki Ermeni Krallığı da Selçuklu Devleti'ne tâbi hâle getirilmiştir (Bedirhan ve Atçeken, 2019, s. 243-245; Sevim, 2020, s. 138-139).

1211 yılında Selçuklu tahtına I. Gıyaseddin Keyhüsrev'in oğlu I. İzzeddin Keykavus geçmiştir. Ancak, kardeşi I. Alaeddin Keykubad ile girdiği taht mücadelesi devleti siyasi ve askerî açıdan yıpratmıştır. Bu karışıklık ortamını fırsat bilen Danişmendli soyundan Yağıbasanoğlu Zahirüddin İli, Niğde'ye giderek şehrin yönetimini ele geçirmeye çalışmış ve I. Alaeddin Keykubad'a karşı bir mücadele başlatmak üzere hazırlıklara girişmiştir. Ancak girişimleri başarısızlıkla sonuçlanınca Lülüve'deki (günümüzde Ulukışla) kaleye çekilmek zorunda kalmıştır (İbn Bibi, I, 1996, s. 139; Turan, 2011, s. 317; Kadı Ahmed, 2015, s. 13; Bedirhan ve Atçeken, 2019, s. 247). Bu gelişmeler üzerine Sultan I. İzzeddin Keykavus, Niğde ve çevresinin idaresini Danişmendlilere karşı kazandığı başarılarla öne çıkan ve büyük güven duyduğu komutanlarından Zeynüddin Beşare'ye tevdi etmiştir (Kadı Ahmed, 2015, s. 13; İbn Bibi, I, 1996, s. 16). 1214 yılına ait imar faaliyetlerine ilişkin belgelerde Zeynüddin Beşare'nin adının geçmesi, onun bu dönemde Niğde beyi olarak görev yaptığını göstermektedir. Ancak Beşare'nin 1223 yılında idam edilmesinin ardından, Niğde'nin yönetimi doğrudan merkeze, yani Selçuklu Sultanına bağlanmıştır (Turan, 2011, s. 328; Kadı Ahmed, 2015, s. 13-14; Sevim, 2020, s. 147-148).

Sultan I. Alaeddin Keykubad'ın (1220–1237) tahta geçmesiyle birlikte, Anadolu Selçuklu Devleti hem kuzeyde hem de güneyde fetihlerini sürdürmüştür. Karadeniz'de Suğdak Limanı üzerinden yürütülen ticaret faaliyetleri devam ederken, Alaiye'de (günümüzde Alanya) kurulan tersane sayesinde deniz ticareti kuzey-güney ekseninde gelişim göstermiştir (Turan, 2011, s. 352 vd.; Bedirhan ve Atçeken, 2019, s. 256, 261; Sevim, 2020, s. 149). I. Alaeddin Keykubad dönemi, Anadolu Selçuklu Devleti'nin siyasi, askerî ve ekonomik açıdan en parlak devri olarak kabul edilmekte olup bu yükselişten Niğde şehri de doğrudan etkilenmiştir. Söz konusu dönemde Niğde'de önemli imar faaliyetleri gerçekleştirilmiş; şehir, bir Türk-İslâm kültür ve ilim merkezi kimliği kazanmaya başlamıştır. Bu bağlamda, 1223 yılında inşa edilen Alaeddin Camii, yalnızca Anadolu Selçuklu mimarisinin önde gelen eserlerinden biri olmakla kalmamış, aynı zamanda Niğde'nin İslamlaşma sürecinin de önemli bir simgesi hâline gelmiştir. Şehir, bu dönemde ilmî ve kültürel hayat bakımından da gelişmiş, bölgenin dikkat çeken merkezlerinden biri olmuştur.

1230'da yaşanan Yassıçemen savaşıyla birlikte Alaeddin Keykubad Niğde ve çevresini, Harezm beylerinden Bilentoga'ya (Yılanboga) 1232'de ikta olarak vermiştir (İbn Bibi, I, 1996, s. 434; Turan, 2011, s. 399; Kadı Ahmed, 2015, s. 14; Müneccimbaşı, 2017, s. 67, 69; Bedirhan ve Atçeken, 2019, s. 274-275; Sevim, 2020, s. 150-151).

1243 yılında gerçekleşen Köseadağ Savaşı'nın ardından, Anadolu'nun tamamı gibi Niğde şehri de önce Moğol, ardından İlhanlı hâkimiyetine girmiştir (Bedirhan ve Atçeken, 2019, s. 286; Sevim, 2020, s. 153-154). Ancak bu süreçten önce Selçuklu yönetimine tâbi olan Niğde'nin yerel idarecileri, 1257 yılından itibaren Sultan IV. Kılıçarslan'ın hâkimiyetini tanımayı tercih etmişlerdir. Bu gelişme, dönemin ortak hükümdarlarından biri olan II. İzzeddin Keykavus'u rahatsız etmiştir. Bunun üzerine II. İzzeddin Keykavus, IV. Kılıçarslan'a bağlılık bildiren Niğde idarecilerini görevlerinden azletmiş ve cezalandırmıştır.

1262 yılından itibaren Moğol hâkimiyetinin etkisiyle Niğde şehri büyük ölçüde talan edilmiş ve ciddi bir tahribata uğramıştır. Bu dönemde Anadolu Selçuklu Devleti'nin fiilî yönetimi, Moğolların desteğiyle iktidarı ele geçiren Mu'ineddin Pervâne'nin eline geçmiştir

(Kadı Ahmed, 2015, s. 14). Muineddin Pervâne, Niğde'yi Hatiroğlu Şerafeddin'e iktâ olarak tahsis etmiştir. Hatiroğlu ailesinin idaresi yaklaşık 14–15 yıl boyunca şehirde etkinliğini sürdürmüştür (Togan, 1981, s. 235; Turan, 2011, s. 543; Kadı Ahmed, 2015, s. 14-15; Müneccimbaşı, 2017, s. 100-101).

Moğollara tâbi bir konumda bulunan Selçuklu Devleti'nde ortaya çıkan otorite boşluğundan yararlanan Hatiroğlu Şerafeddin, Memlûk Sultanı Baybars'ın desteğini alarak Moğol idaresine karşı bir isyan hareketi başlatmıştır. Bu süreçte Niğde, Moğollara karşı yürütülen direnişin önemli merkezlerinden biri hâline gelmiştir. Ancak Hatiroğlu Şerafeddin'in Moğollar tarafından yakalanarak idam edilmesinin ardından şehir bir süre yöneticisiz kalmıştır (İbn Bibi, II, 1996, s. 179-185; Turan, 2011, s. 547; Kadı Ahmed, 2015, s. 15; Müneccimbaşı, 2017, s. 101-102; Aksarayî, 2023, s. 56, 77-85).

1279 yılında Karamanoğlu Mehmed Bey tarafından Selçuklu Sultanı ilan edilen II. İzzeddin Keykavus, Niğde şehrini oğlu Alâeddin'in idaresine bırakmıştır. Gazan Han'ın 1295 yılında gerçekleştirdiği Suriye seferi sırasında, Anadolu'daki karışıklıkları önlemek amacıyla emirlerinden Sutay Noyan'ı Niğde'ye göndermiştir (Togan, 1981, s. 238-239). Bu tarihten sonra Niğde'de Selçuklu beyleri adına herhangi bir idarî otoriteden söz edilmemektedir. Bununla birlikte, Selçuklu dönemiyle birlikte başlayan şehrin Türkleşme ve İslamlaşma süreci bu dönemde tamamlanma aşamasına gelmiştir.

#### 4. Türkmen İskanı ve Niğde'deki Demografik Değişim

1071 Malazgirt Zaferi'nin ardından Selçuklu fetihlerinin hız kazanmasıyla birlikte, Orta Anadolu'ya, özellikle de Niğde bölgesine yoğun bir Türkmen göçü gerçekleşmiştir. Selçuklu yönetimi, bölgenin Türkleşmesini sağlamak amacıyla stratejik bir iskân politikası izlemiştir; çeşitli Türkmen boylarını bölgeye yerleştirerek Türk nüfusunu bilinçli biçimde artırmayı hedeflemiştir. Bununla birlikte, kimi yerleşimler Türkmen boylarının kendi inisiyatifleriyle de gerçekleşmiştir. Özellikle Kayı, Avşar ve Bayındır gibi Oğuz boylarının Niğde ve çevresine iskân edilmesi, bölgenin etnik yapısının dönüşümünde ve Türkleşme sürecinde önemli bir rol oynamıştır (Bedirhan ve Atçeken, 2019, s. 289-290).

Selçuklu hâkimiyeti öncesinde Niğde ve çevresi, farklı kültürlerin ve toplulukların etkisi altında kalmış, bu durum bölgenin nüfus yapısını çok katmanlı ve karmaşık bir hâle getirmiştir. Antik Çağ'da özellikle Göllüdağ ve Köşkhöyük gibi arkeolojik alanlar, Niğde ve çevresinin erken dönemlerden itibaren yoğun yerleşim gördüğünü ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Bu dönemdeki yerleşimler genellikle sulak alanlara yakın, tarım ve hayvancılıkla geçinen topluluklar tarafından kurulmuştur. Niğde'nin Kapadokya Bölgesi içerisinde yer alması, bölgenin tarih boyunca çok kültürlü bir yapıya sahip olmasına zemin hazırlamıştır (Oflaz, 2007, 92-95).

Roma ve Bizans İmparatorlukları dönemlerinde ise bölgenin etnik yapısında önemli değişimler meydana gelmiştir. Roma döneminde Tyana (günümüzde Kemerhisar) bölgesi, önemli bir Hristiyanlık merkezi konumundaydı. Bu süreçte bölgede askerî kolonilerin kurulması ve yol ağlarının inşa edilmesiyle birlikte nüfus artışı yaşanmış, aynı zamanda şehirleşme hız kazanmıştır. Kurulan koloniler, yalnızca idari ve askerî amaçlara hizmet etmekle kalmamış; yerli halk ile Roma yurttaşlarının kaynaşmasını sağlamak gibi sosyal hedefleri de içermiştir (Şahin, 2007, s. 64-67).

Bizans İmparatorluğu döneminde Niğde, devletin doğu sınırında stratejik bir konumda bulunmaktaydı. Bu vaziyet, yerleşimin hem askeri hem de dini açılardan mühim bir merkez haline gelmesine neden olmuştur. Söz konusu devirde bölge nüfusunun ekseriyeti Hristiyan Anadolu Rumlarından müteşekkildi. Hristiyan ahaliye ilaveten, Ermeni nüfusunun da azımsanamayacak bir yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durum, Selçuklu öncesi

Niğde'sinin etnik açıdan dikkate değer ölçüde kozmopolit bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu tür demografik çeşitlilikler genellikle uzun ve katmanlı tarihi süreçlerin bir neticesi olarak zuhur etmektedir. Bölgenin kadim Anadolu halklarının yanı sıra Helenistik, Roma ve Bizans devirlerinde vuku bulan farklı Latin, Ermeni ve sair etnik gruplara yönelik göç hareketleri bu tabloyu şekillendirmiştir. Hristiyanlığın resmi din statüsü kazanmasıyla birlikte şehirde inşa edilen kilise ve manastırlar, dini yapının tahkim edilmesinin yanı sıra farklı etnik grupların bölgede olmasına da zemin hazırlamıştır.

Anadolu'ya yönelik Türk fetihlerinin başlamasıyla eş zamanlı olarak Türkmenler de muayyen bölgelere iskân edilmeye başlanmıştır. Niğde ve mücavir sahalar, Selçukluların bölgeye intikaliyle birlikte gelen Türkmen boylarının yerleşimine tanıklık etmiştir. Selçuklu idaresi, Türkmen iskanını teşvik etmek maksadıyla çeşitli kolaylıklar tesis etmiştir. Bu bağlamda, söz konusu topluluklara toprak tahsis edilmiş ve yerleşmelerine uygun zemin hazırlanmıştır. Bu suretle, bölgedeki Türkmenlerin Niğde ve çevresine yerleşimi, yalnızca demografik bir transformasyona yol açmamış, aynı zamanda Türk kültürünün ve geleneklerinin bölgeye nüfuz etmesine olanak sunmuştur. Mimari ve kültürel alandaki değişimlerle birlikte İslamlaşma sürecinin ikmalî hedeflenmiştir.

## 5. İslamlaşma Süreci ve Selçuklu Dini Kurumları

İslamiyet'in nüfuz ettiği coğrafyalarda kentler, dinin öğretildiği, yaşandığı ve neşredildiği merkeziyetler teşkil etmiştir. Bir şehrin İslamlaşma süreci, yalnızca oraya gelen nüfusun İslam dinini benimsemesiyle sınırlı kalmayıp, mimariden sosyal hayata değin İslami değerlerin içselleştirilmesiyle vuku bulmaktadır. Bu süreçte camiler, medreseler, tekke ve zaviyeler gibi dini müesseseler, şehirlerin İslami kimlik kazanmasında belirleyici bir fonksiyon icra etmiştir. Bir şehrin İslamlaşması genellikle bir fetihle başlamış olmakta ve akabinde sistematik bir dini, sosyal ve kültürel dönüşümle devamlılık arz etmektedir.

756

1071 Malazgirt Zaferi ile birlikte Anadolu'nun Türkleşme süreci ivme kazanmıştır. Ahlat merkezli olarak Anadolu fetihlerine başlayan Büyük Selçuklular, müteakip dönemde Anadolu Selçuklularının orta ve batı kesimlere doğru ilerlemesiyle bu süreci farklı bir boyuta taşımışlardır. Selçuklular, fethettikleri bölgelerde yalnızca askeri ve siyasi hakimiyet tesis etmekle kalmamış, aynı zamanda İslam dinini ve kültürünü neşretmek amacıyla çeşitli müesseseler inşa etmişlerdir. Niğde'de inşa edilen camiler, medreseler ve zaviyeler bu sürecin müşahhas göstergelerindedir. Niğde'nin İslamlaşması, Büyük Selçuklu Devletinin Anadolu'ya açılmasıyla birlikte başlamıştır. Anadolu'nun fethinde öncü rol üstlenen Türkmen boyları, beraberlerinde Türk kimliğiyle birlikte İslam'ı da bu topraklara taşımışlardır. 1071 yılından sonra Danişmendli emirleri bölgeye akınlar düzenlemiş ve Niğde ve çevresinde ilk Müslüman yerleşimleri vücut bulmuştur. Bu dönemden itibaren Niğde ve çevresine gelen göçebe Türkmen grupları, İslam dininin yerleşik/yerli halk arasında etkileşiminin artmasına katkı sağlamıştır. Anadolu Selçuklu Devletinin bölgeyi tam anlamıyla kontrol altına almasıyla birlikte Niğde'de İslami kurumsallaşma süreci hızlanmıştır.

### a. Cami ve Mescitler

Fethedilen şehirlerde inşa edilen ilk yapıların başında genellikle camiler gelmektedir. Cami, salt bir ibadethane olmanın ötesinde, bir şehrin İslami karakterinin mücessem bir sembolüdür. Selçuklular devrinde Niğde'de inşa edilen çok sayıda cami ve mescit, İslam dininin ibadet merkezi olmasının yanı sıra Müslüman toplulukların bir araya geldiği ve dini malumatın paylaşıldığı mahaller teşkil etmiştir. Bu yapılar, İslam inancının bölgede yaygınlaşmasına ve Müslüman kimliğin teşekkülüne önemli katkılar sunmuştur (Önkal ve Bozkurt, 1993, s. 46-56).

Niğde kalesi dahilinde konumlanan Alaeddin Camii, Selçukluların mümtaz ulu camilerinden biridir. Girişindeki kitabeye göre cami, I. Alaeddin Keykubad'ın hükümranlığı

esnasında, 1223 yılında Niğde Sancakbeyi Zeynüddin Beşare tarafından inşa ettirilmiştir. Büyük Selçuklu mimarisinin izlerini taşıyan bu plan şemasında, Anadolu Türk mimarisinin gelişim evrelerine dair emarelere rastlanılmaktadır (Aslanapa, 1990, s. 167-169; Özkarcı, 2007, s. 95-98; Turan, 2011, s. 363; Sevim ve Merçil, 2023, s. 645).

Selçuklular dönemi haricinde inşa edilen camiler de mevcuttur. Bu yapılar da Selçukluların ardından yerli halkın İslamiyet'i serbestçe yaşayabilmesine olanak sağlamıştır. Camilerin etrafında teşekkül eden mahalle yapıları da Müslüman kimliğinin oluşumuna destek vermiştir. Mahalle camileri, bölge sakinlerini İslam ahlakı çerçevesinde bütünleştirici bir rol üstlenmiştir.

#### *b. Medreseler*

Medreseler, kentlerde İslami ilimlerin tedris edildiği ve alimlerin yetiştiği müesseselerdir. Büyük Selçuklu Devleti zamanında tesis edilen Nizamiye medreseleri, İslami eğitimin yaygınlaştırılması hususunda mühim bir rol üstlenmiştir. Müteakiben Anadolu'nun muhtelif bölgelerinde de benzer gayelerle çok sayıda medrese inşa edilmiştir. Bu gelenek, Büyük Selçuklulardan sonraki devletlerin temel kurumları arasında yerini almıştır. Niğde'de kurulan medreseler, bölgeden yetişen alimlerin sayısını artırmış ve İslam kültürünün kadim birikiminin bölgeye intikal etmesine olanak sağlamıştır. Medreseler, yalnızca din adamı yetiştirmekle kalmayıp; halk ile ilmi otorite arasında bir köprü vazifesi görerek İslam inançlarının halk nezdinde benimsenmesine zemin hazırlamıştır (Bozkurt, 2003, s. 323-327).

#### *c. Vakıflar*

Toplum ve kültür hayatında dini ve sosyal hizmetlerin sürekliliğini temin etmek amacıyla tesis edilen vakıflar, hayır müesseseleridir. Vakıflar vasıtasıyla cami, medrese, han, hamam ve kamu yararına haiz yapıların işletilmesi ve bakımı tekeffül edilmiştir. Bu durum, İslam kültürünün maddi ve manevi altyapısının tahkim edilmesine mühim katkılar sunmuştur. Selçuklular devrinde kurulan dini müesseselerin önemli bir kısmı vakıflar aracılığıyla desteklenmiştir. Vakıf sistemleri sayesinde cami ve medreselerin masrafları karşılanmış ve bu kurumlar, halka mütemadiyen hizmet sunabilen yapılar haline gelmiştir. Ayrıca vakıf vesikalarında yer alan ifadeler, İslam'ın toplumdaki konumunun yalnızca dini bir mahiyet arz etmediğini, aynı zamanda ekonomik ve sosyal bir unsur olduğunu da teyit etmektedir (Yediyıldız, 2012, s. 479-486).

Bütün bu yapılar, bir şehrin İslamlaşma sürecinde hem fiziksel hem de kültürel dönüşümünde merkezi bir rol oynamıştır. Cami, medrese, tekke ve vakıf gibi yapılar, şehirlerin İslami kimlik iktisap etmesini sağlamış ve sosyal hayatı şekillendirmiştir. Günümüzde dahi tarihi İslam şehirlerinin dokusu, bu müesseselerin mirası üzerine inşa edilmiştir.

### **6. Kültürel Dönüşüm ve Selçuklu Mirası**

Niğde'nin Türk-İslam kimliği kazanması, Anadolu fetihlerinin başlamasıyla düzenli hale gelmiştir. Bu süreçte evvela Danişmendliler, akabinde Anadolu Selçukluları Niğde'nin ilk Türk-İslam eserlerini inşa ederek, bölgenin mühim bir kültür ve ticaret merkezi haline gelmesine katkıda bulunmuşlardır. Selçuklular devrinde Niğde'de bir Türk-İslam sentezi teşekkül etmiş, sosyal yaşamda Türk dili, İslam hukuku ve gelenekleri etkinliğini artırmaya başlamıştır. Bu sayede Niğde, kayda değer bir kültür ve ticaret merkezi haline gelmiştir. Karahanlı ve Gazneli tesirlerini haiz ilim adamları ve sufiler, Selçuklular vasıtasıyla Niğde'ye ulaşmış ve bu bölgenin İslamlaşmasına katkı sunmuşlardır.

Türklerin Anadolu'ya yerleşimi, beraberinde yalnızca nüfus hareketlerini değil, aynı zamanda köklü bir kültürel dönüşüm sürecini de getirmiştir. Bu süreçte Türklerin Orta Asya'da taşıdığı geleneksel unsurlar ile İslam dininin inanç, ahlak ve yaşam biçimi bir araya gelerek bir

Türk-İslam sentezinin vuku bulması kolaylaşmıştır. Bu sentez, Anadolu'nun birçok bölgesinde olduğu gibi Niğde özelinde de belirgin izler bırakmıştır. Türk göçebe kültürünün İslami kurumlarla bütünleştiği bu sentez, halk yaşamından mimariye, sanattan sosyal yapılara kadar pek çok sahada tesirini göstermiştir.

Niğde'nin İslamlaşması, yalnızca bir fetih ve iskân sürecinden ibaret olmayıp, uzun soluklu bir kültürel dönüşüm sürecidir. Şehrin İslamlaşmasının kuşkusuz sosyal dinamikleri de mevcuttur.

Bunlardan bazıları ise şunlardır;

- Konar-göçer yaşayan Türkmenlerin yerleşik hayata geçişiyle Müslüman nüfusu artmıştır,

- Bölgedeki yerli halk varlıklarını sürdürmeye devam edince, yeni gelen Türkmen halk ile entegrasyon yaşanarak yeni bir sosyal sınıf meydana gelmiştir,

- Vakıflar kontrolü altında camiler, hanlar, hamamlar ve kervansaraylar inşa edilerek İslami yaşam tarzı desteklenmeye başlanmıştır.

- Tüm bu dini-mimari ve sosyal hareketler bölgede İslami karakterin kalıcı olmasını sağlamıştır.

Selçuklulardan sonra 13. Yüzyıldaki Moğol istilası ve Anadolu Selçuklu devletinin zayıflamasıyla Niğde, Karamanoğullarının hakimiyetine girmiştir. Selçukluların kurduğu Türk-İslam kimliği bölgede kalıcı olmuştur ve Osmanlı Devleti dönemine kadar sürmüştür.

## 7. SONUÇ

Niğde'nin Türkleşme ve İslamlaşma süreci, Malazgirt Savaşı'nın ardından Anadolu'ya yönelen Türkmen göçleriyle başlamış ve özellikle Selçuklu hâkimiyetiyle derinlik kazanmıştır. Bu süreç, yalnızca demografik bir değişim değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve dini bir dönüşümün ifadesidir. Büyük Selçuklu Devleti'nin Anadolu'da uyguladığı iskân politikaları, fethedilen bölgelerin kalıcı olarak Türk-İslam kimliğine bürünmesinde belirleyici olmuş; Türkiye Selçuklu Devleti döneminde ise Niğde, stratejik, idari ve kültürel açıdan önemli bir merkez hâline gelmiştir. Selçuklular, Niğde'de önce askeri üstünlük kurmuş, ardından sistemli iskân ve İslamlaştırma faaliyetleriyle bölgeyi dönüştürmüştür. Bu bağlamda, ikta sistemiyle toprakların Türkmen beylerine tahsisi hem bölgenin savunulmasını hem de göçebe nüfusun yerleşik düzene geçirilmesini sağlamıştır. Ayrıca bu uygulama, Türkmen unsurların devlete bağlılıklarını pekiştirerek siyasal istikrarı da desteklemiştir. Selçuklular, sadece siyasi bir hâkimiyet kurmakla kalmamış; inşa ettikleri cami, medrese, zaviye, han ve hamamlarla İslamî şehir hayatının altyapısını da oluşturmuştur. Bugün hâlâ ayakta duran Alaeddin Camii, Ak Medrese, Hüdavend Hatun Türbesi gibi eserler, bu dönemin kültürel ve dini izlerini taşımaktadır. Niğde'nin Türkleşme süreci aynı zamanda dil, gelenek ve mimari açıdan da etkileyici bir dönüşümü beraberinde getirmiştir. Bu kültürel değişim, sadece yönetici sınıflarda değil, halkın geniş kesimlerinde de etkili olmuştur.

Selçukluların bölgedeki etkinliği, aynı zamanda Niğde'nin Anadolu'nun iç bölgelerinde güvenli ve istikrarlı bir merkez hâline gelmesini sağlamıştır. Özellikle II. Kılıç Arslan döneminde Niğde'nin bir idari merkez olarak önemi artmış, şehir surları yenilenmiş, ticaret yolları korunmuş ve medrese sistemiyle eğitim kurumsallaştırılmıştır. Bu gelişmeler, bölgenin sadece Türk ve Müslüman nüfusla değil, İslam medeniyetinin müesseseleriyle de yoğrulmasını beraberinde getirmiştir.

Sonuç olarak, Niğde'nin Türkleşme ve İslamlaşma süreci, salt askeri bir fetih hareketinden ibaret değil, uzun soluklu, planlı ve çok yönlü bir dönüşüm sürecidir. Selçuklular

bu sürecin hem başlatıcısı hem de taşıyıcısı olmuş, Niğde'yi yalnızca bir Anadolu şehri değil, Türk-İslam medeniyetinin önemli bir temsilcisi hâline getirmiştir. Bugün Niğde'nin kültürel mirasında bu tarihî sürecin izleri açıkça gözlemlenmektedir.

## 8. KAYNAKLAR

- Açıkgöz, F. Demir, F. Eryaman, M. Tekiş, M. (2009). *Niğde Kültür Envanteri*, Niğde: Niğde Valiliği Yayını.
- Ahmed, N. K. (2015). *El-Veledü'ş-Şefik ve'l-Hâfidü'l-Hâlık'ı (Anadolu Selçukluklarına Dair Bir Kaynak)*, I-II., Çev. Ali Ertuğrul. Ankara: TTK.
- Aksarayî, K. M. (2023). *Müsâmeretü'l-Ahbâr*. Çev. Mürsel Öztürk. Ankara: TTK.
- Apak, A. (2009). "Emeviler döneminde Anadolu'da Arap-Bizans mücadelesi". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 18, S. 2, ss. 95-122
- Aslanapa, O. (1990). *Türk Sanatı Başlangıcından Beylikler Devrinin Sonuna Kadar*. I-II. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bedirhan, Y.-Atçeken, Z. (2019). *Malazgirt'ten Vatana Anadolu Selçuklu Devleti Tarihi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bozkurt, N. (2003). Cami. *TDVİA*. C. VII. İstanbul.
- Bulut, E. (2018). Eskiçağ'da Kappadokia Bölgesi'nin Tarihi Coğrafyası. Basılmamış Doktora Tezi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Konya.
- Cassabone, O. (2007). Akhamenid İmparatorluğu Büyük Kral ve Persler. *Arkeoatlas Dergisi*. S. 6. ss. 20-34.
- Çoban, H. (2015). Kapadokya'da Kimmerler. *Cappadocia Journal of History and Social Science*, S. 4. ss. 121-131.
- Demirkent, I. (1992). Bizans, *TDVİA*. C. VI. İstanbul.
- Demirkent, I. (2020) (a). *Türkiye Selçuklu Hükümdarı Sultan I. Kılıçarslan*. Ankara: TTK.
- Doğanay, O.-İşler, B. (2019). Geç Antikçağdan Günümüze Tyana (Kemerhisar). *Akdeniz Sanat Dergisi*. S. 13. ss. 639-648.
- Grousset, R. (2006). *Başlangıcından 1071'e Ermenilerin Tarihi*. Çev. Soi Dolanoğlu. İstanbul: Aras Yayıncılık.
- İbn Bibi. (1996). *El-evamirü'l-Alaiye fi umuri'l-Alaiye (Selçuk Name)*. I-II. Çev. Mürsel Öztürk. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kazvinî, H. M. (1985). *Nüzhetü'l-Kulûb*, Leiden.
- Kınal, F. (1991). *Eski Anadolu Tarihi*. Ankara: TTK.
- Komnena, A. (2021). *Alexiad Malazgirt'in Sonrası*. Çev. Bilge Umar. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Kurt, M. (2017). *Eski Çağda Karaman*, Murat Kitabevi, Ankara.
- Mansel, A. M. (2014). Ege ve Yunan Tarihi. Ankara: TTK.
- Müneccimbaşı, A. L. (2017). *Câmiü'd-Düvel Selçuklular Tarihi / Anadolu Selçukluları ve Beylikleri*. II. İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- Oflaz, M. (2007). Niğde. *TDVİA*. C. XXXIII. İstanbul.

Öcal, (2010)

Özkarcı, M. (2007). Niğde/Mimari. *TDVİA*. C. XXXIII. İstanbul.

Ramsay, W. M. (1960). *Anadolu'nun Tarihi Coğrafyası*. Çev. Mihri Pektaş. İstanbul: MEB Basımevi.

Sevim, A. (2006). *Azîmî Tarihi Selçuklular Dönemiyle İlgili Bölümler (H. 430-538=1038/39-1143/44)*. Ankara: TTK.

\_\_\_\_\_ (2020). *Anadolu'nun Fethi Selçuklular Dönemi*, Ankara: TTK.

Sevim, A.-Merçil, E. (2023). *Selçuklu Devletleri Tarihi Siyaset-Teşkilat ve Kültür*. Ankara: TTK.

Sevin, V. (2003). *Anadolu Arkeolojisi*. İstanbul: Der Yayınları.

Şahin, İ. (2007). Nevşehir. *TDVİA*. C. XXXIII. İstanbul.

Tekin, O. (2012). *Eski Yunan ve Roma Tarihine Giriş*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Togan, Z.V. (1981). *Umumi Türk Tarihine Giriş*, İstanbul: Enderun Kitapevi.

Turan, O. (2011). *Selçuklular Zamanında Türkiye*, İstanbul: Ötüken Yayınevi.

Üçok, B. (1968). *İslam Tarihi- Emevîler-Abbasîler*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, LXXXI/L, Sevinç Matbaası.

Yediyıldız, B. (2012). *Vakıf*. *TDVİA*. C. XLII. İstanbul.

Yıldız, H. D. (1988). *Abbâsîler*. *TDVİA*. C. I. İstanbul.

**Makale Geliş Tarihi**

08.05.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**ERGENLERİN İNTERNET KULLANIMINA GÖRE YAŞAM BECERİLERİ  
ÜZERİNE DERLEME****A COMPILATION ON LIFE SKILLS OF ADOLESCENTS ACCORDING TO THEIR  
INTERNET USAGE****Elif Naz CİNER**

Yakın Doğu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Lefkoşa-KKTC

**Orcid: 0009-0009-5904-4319X****Özet**

Bu derleme çalışmasında, ergenlerin internet kullanım alışkanlıklarının yaşam becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Günümüzde dijital teknolojilerin hızla yaygınlaşmasıyla birlikte internet, ergenler için vazgeçilmez bir iletişim, bilgi edinme ve eğlence aracı hâline gelmiştir. Ancak bu yoğun kullanım, ergenlerin sosyal ilişkilerinden problem çözme yetilerine, özdenetimlerinden zaman yönetimi becerilerine kadar birçok yaşam becerisini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda çalışmada, literatürde yer alan araştırmalar ışığında ergenlerin internet kullanımı ile yaşam becerileri arasındaki ilişki değerlendirilmiş; bilinçli, dengeli ve amaçlı internet kullanımının yaşam becerilerini destekleyici bir rol üstlenebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca internet bağımlılığı, dijital okuryazarlık ve çevrimiçi sosyal etkileşimlerin de yaşam becerileri üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Elde edilen bulgular, eğitimciler, aileler ve uzmanlar için ergenlerin dijital ortamda daha sağlıklı gelişim gösterebilmeleri adına rehber niteliğindedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ergenlik, Yaşam Becerileri, İnternet Kullanımı, Sosyal Gelişim, Sosyal etkileşim, Özdenetim, İnternet Bağımlılığı.

**Abstract**

This review study examines the impact of adolescents' internet usage habits on their life skills. With the rapid spread of digital technologies today, the internet has become an indispensable tool for communication, information acquisition, and entertainment among adolescents. However, such intensive use can affect various life skills both positively and negatively, including social relationships, problem-solving abilities, self-regulation, and time management. In this context, the study evaluates the relationship between adolescents' internet usage and their life skills based on findings in the literature. It emphasizes that conscious, balanced, and purposeful internet use can play a supportive role in the development of life skills. Furthermore, the effects of internet addiction, digital literacy, and online social interactions on life skills are also discussed. The findings provide guidance for educators, families, and professionals to support healthier development of adolescents in the digital environment.

**Keywords:** Adolescence, Life Skills, Internet Use, Social Development, Social Interaction, Self-Regulation, Internet Addiction

## Giriş

Ergenlik, bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçiş yaptığı, biyolojik, duygusal, bilişsel ve sosyal yönlerden önemli değişimlerin yaşandığı kritik bir gelişim dönemidir. Dünya Sağlık Örgütü'ne (World Health Organization [WHO], t.y.) göre ergenlik, 10 ile 18 yaş arasını kapsayan bir yaşam evresidir. Bu dönem, yalnızca akademik başarı açısından değil, aynı zamanda yaşam becerilerinin kazanımı bakımından da bireyin gelecekteki başarısını etkileyen önemli bir süreçtir. Ergenlik çağındaki bireyler, şefkatli, sorumluluk sahibi ve topluma uyumlu bireyler olmalarına katkı sağlayacak beceriler geliştirirler. WHO (1996), yaşam becerilerini, bireylerin günlük yaşamın gereklilikleri ve karşılaştıkları güçlüklerle etkili biçimde başa çıkmalarını sağlayan “uyarlanabilir ve olumlu davranışsal yetkinlikler” olarak tanımlamaktadır. UNICEF (t.y.) ise yaşam becerilerini; bilgi, tutum ve beceri alanlarının dengeli gelişimini hedefleyen bir davranış değişikliği ve gelişim süreci olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda yaşam becerileri, bireyin zihinsel sağlığını ve yaşamla başa çıkma kapasitesini destekleyen temel yetkinliklerdir. WHO ve UNICEF tarafından belirlenen on temel yaşam becerisi; öz farkındalık, empati, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, etkili iletişim, kişilerarası ilişkiler, stresle başa çıkma ve duygularla başa çıkma olarak sıralanmaktadır (WHO, 1996). Bu beceriler, bireyin alternatifleri değerlendirme, artı ve eksi yönleri tartma, rasyonel karar alma ve karşılaştığı sorunlara etkin çözümler geliştirme becerilerini destekler. Ayrıca sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurmayı ve toplumsal uyumu kolaylaştırır. Yaşam becerilerinin geliştirilmesi, ergenlerin bilgi, tutum ve değerlerini sağlıklı ve üretken davranışlara dönüştürmelerine katkı sağlar. Özellikle kız çocukları için bu beceriler; sağlıklı üreme davranışlarının kazandırılması, risklerden kaçınma ve uygun zamanda doğru kararlar alma gibi alanlarda güçlenmeye yardımcı olur (WHO, 1996).

## Ergenlik Dönemi

Ergenlik, bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçiş yaptığı ve biyolojik, bilişsel, duygusal ve sosyal yönlerden önemli değişimlerin yaşandığı gelişimsel bir süreçtir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), ergenlik dönemini yaklaşık olarak 10 ile 19 yaş arasındaki yaş grubu olarak tanımlamaktadır (World Health Organization [WHO], 2021). Bu dönem, bireyin kimlik oluşumu, özerklik kazanma, arkadaş ilişkileri kurma ve yaşamla ilgili kararlar alma gibi gelişimsel görevlerle karşı karşıya kaldığı çok boyutlu bir dönemdir (Steinberg, 2017). Ergenlik döneminde yaşanan hormonal değişiklikler, bireyin fiziksel gelişimi üzerinde doğrudan etkili olurken; bu değişimler aynı zamanda bireyin duygu durumunda dalgalanmalara ve benlik algısında farklılaşmalara neden olabilir. Ergen birey, bu dönemde sadece fiziksel olarak değil, aynı zamanda zihinsel ve sosyal olarak da olgunlaşma sürecine girer. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre, ergenler bu dönemde soyut düşünme becerisi kazanmakta ve hipotetik-dedüktif akıl yürütme yetisi gelişmektedir (Santrock, 2018). Ergenlik dönemi aynı zamanda bireyin değer sistemi, toplumsal rolleri ve yaşam amaçları üzerine düşünmeye başladığı kritik bir süreçtir. Bu nedenle, bu dönem sadece biyolojik olgunlaşmayı değil; psikososyal gelişimi de kapsamaktadır. Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre bu evre, “kimliğe karşı rol karmaşası” evresi olarak tanımlanır ve birey bu süreçte kendi kimliğini oluşturma çabası içindedir (Erikson, 1968).

Bu gelişimsel dönemin sağlıklı şekilde tamamlanabilmesi için ergenin aile, okul ve toplum tarafından desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Ergenlikte kazanılan beceriler, bireyin yetişkinlikteki psikolojik dayanıklılığı, sosyal ilişkileri ve yaşam doyumu üzerinde doğrudan belirleyici olmaktadır (Arnett, 2015).

## İnternet Kullanımı

İnternet, dünya genelinde birçok bilgisayar sisteminin birbirine bağlanmasıyla oluşan, sürekli gelişen ve yaygınlaşan bir iletişim ağıdır. Bu teknoloji, bireylerin bilgi üretme, saklama, paylaşma ve bu bilgilere hızlı, kolay, ekonomik ve güvenli bir şekilde erişme ihtiyaçlarının artması sonucunda ortaya çıkmıştır. Günümüzde internet aracılığıyla birçok alandaki bilgiye etkili biçimde ulaşmak mümkün hâle gelmiştir. İnternet, dünya genelinde milyarlarca cihazı birbirine bağlayan, sürekli gelişen küresel bir iletişim ağıdır. Bilginin üretilmesi, saklanması, paylaşılması ve kolay erişilebilir hâle getirilmesi ihtiyacından doğan bu teknoloji, günümüzde bireyler için bilgiye ulaşmanın en hızlı, ekonomik ve güvenilir yollarından biri olarak kabul edilmektedir (Çelen, 2011).

1990'lı yıllardan itibaren internet kullanımındaki artış dikkat çekici boyutlara ulaşmıştır. 1993 yılında yaklaşık 900 bin olan dünya genelindeki internet kullanıcı sayısı, 2000'li yılların başında yüz milyonları geçmiş, 2005 itibarıyla 1 milyar sınırını aşmıştır. Avrupa ülkeleri 2000'li yıllarda dünya internet kullanımının yaklaşık dörtte birini oluştururken, Türkiye'de bu süreç daha yavaş işlemiştir. 1998 yılında yalnızca 239 bin kişi internet kullanıcısı iken, bu sayı 2005 yılında 14 milyona yükselmiştir. 2007 yılına gelindiğinde Türkiye, Avrupa'daki toplam internet kullanıcılarının %4,6'sını oluşturmaktadır (Karasar, 2007; Uçan & Yıldırım, 2007).

İnternetin bu denli yaygınlaşması, özellikle çocuklar ve ergenler gibi gelişimsel olarak hassas gruplar üzerinde ne gibi etkiler yarattığı sorusunu da beraberinde getirmiştir. İnternette geçirilen sürenin artmasıyla birlikte "Bu zaman dilimi bireyin gelişimini nasıl etkiliyor?" sorusu, hem akademik çevrelerin hem de ailelerin gündemine girmiştir. İnternetin sağladığı faydaların yanı sıra, kontrolsüz ve aşırı kullanımının bireyin sosyal yaşamı, akademik başarısı, duygusal dengesi ve yaşam becerileri üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabileceği çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Ayas & Horzum, 2007).

763

## Yaşam Becerileri

Günümüz dünyasında bireylerin sadece akademik bilgiye sahip olmaları, toplumsal ve kişisel yaşamda başarılı olmaları için yeterli görülmemektedir. Bu nedenle, bireylerin yaşamın çeşitli alanlarında karşılaştıkları sorunlara etkili ve yapıcı çözümler üretebilmeleri, duygusal ve sosyal anlamda güçlü ilişkiler kurabilmeleri gibi becerilere sahip olmaları önem kazanmaktadır. Bu tür beceriler, bireyin yaşam kalitesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal uyumu ve bireysel tatmini de olumlu yönde etkiler. Bu bağlamda, yaşam becerileri kavramı; karar verme, problem çözme, stresle başa çıkma, etkili iletişim kurma gibi çeşitli yetkinlikleri kapsayan geniş bir çerçevede ele alınmaktadır. Bu makalede, yaşam becerilerinin bireysel gelişime katkısı ve toplumsal yaşam içerisindeki rolü detaylı şekilde incelenecektir.

## Tartışma

Bu derleme çalışmasında, ergenlerin internet kullanım alışkanlıklarının yaşam becerileri üzerindeki etkileri literatür ışığında değerlendirilmiştir. Bulgular, internetin ergenlerin yaşamında giderek daha merkezi bir yer edindiğini ve dijital ortamda geçirilen zamanın hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara neden olabileceğini göstermektedir (Anderson & Jiang, 2018). Olumlu açıdan bakıldığında, bilinçli ve amaca yönelik internet kullanımı ergenlerin bilgiye erişimini kolaylaştırmakta, problem çözme, karar verme, iletişim gibi yaşam becerilerini destekleyebilmektedir (Subrahmanyam & Šmahel, 2011). Özellikle eğitimsel içerikler, çevrimiçi kurslar ve sosyal etkileşim platformları ergenlerin bilişsel ve sosyal gelişimine katkı sunabilir. Bununla birlikte, dijital araçların uygun şekilde kullanılmaması; dikkat dağınıklığı,

zaman yönetiminde zorlanma, özdenetim eksikliği ve sosyal izolasyon gibi yaşam becerilerini olumsuz etkileyen sonuçlar doğurabilmektedir (Twenge & Campbell, 2018). Ergenlik dönemi, bireyin kimliğini oluşturduğu ve psikososyal açıdan olgunlaşmaya çalıştığı hassas bir dönemdir (Steinberg, 2017). Bu süreçte internetin sorumsuz ya da aşırı kullanımı, bireyin gerçek yaşamla bağlantısını zayıflatabilir ve empati, kişilerarası iletişim gibi sosyal becerilerinin gelişmesini engelleyebilir. Özellikle sosyal medyada geçirilen yoğun zamanın, benlik algısı, beden imajı ve sosyal kıyaslama süreçlerini olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir (Marino et al., 2018). Ayrıca, ergenlerin yaşam becerilerinin gelişiminde internet bağımlılığı önemli bir risk faktörüdür. Yapılan araştırmalar, yüksek düzeyde internet bağımlılığı olan ergenlerde öz disiplinin azaldığını, stresle başa çıkma becerilerinin zayıfladığını ve akademik başarılarının olumsuz etkilendiğini ortaya koymaktadır (Kuss & Griffiths, 2015). Bu nedenle, yaşam becerilerinin sağlıklı gelişimi açısından hem ailelere hem de eğitimcilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Aile içi iletişimin güçlendirilmesi, dijital okuryazarlık eğitimleri ve bireysel farkındalığın artırılması, ergenlerin daha bilinçli internet kullanımı geliştirmelerine yardımcı olabilir (Livingstone & Helsper, 2007). Sonuç olarak, internet çağında büyüyen ergenlerin yaşam becerilerini sağlıklı biçimde geliştirmesi için teknolojiyle dengeli bir ilişki kurmaları kritik önemdedir. Bu bağlamda, bilinçli kullanım davranışlarının desteklenmesi, yaşam becerilerinin hem çevrimdışı hem çevrimiçi ortamlarda uygulanabilirliğini artıracaktır.

## Öneriler

Ergenlerin internet kullanım alışkanlıklarının yaşam becerileri üzerindeki etkisini değerlendiren bu derlemenin sonunda, konuya yönelik çeşitli stratejik öneriler geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öncelikle, dijital ortamlarda karşılaşılan bilgi yığınları içerisinde doğru ve güvenilir içeriğe ulaşabilme yetisi olan dijital okuryazarlığın, eğitim programlarına erken yaşlarda entegre edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu becerinin kazandırılması, ergenlerin yalnızca bilgiye erişimini değil, aynı zamanda bu bilgiyi sorgulama, yorumlama ve yapıcı biçimde kullanma yeteneklerini de destekleyecektir. Bununla birlikte, aile bireylerinin ve öğretmenlerin dijital dünyaya dair bilgi düzeylerinin artırılması, ergenlerin çevrim içi ortamda karşılaştıkları risklere karşı daha bilinçli hareket etmelerini sağlayacak, onların daha kontrollü ve amaç odaklı internet kullanımı geliştirmelerine katkı sunacaktır. Bu rehberlik süreci, sadece sınırlayıcı değil, aynı zamanda destekleyici ve yönlendirici olmalıdır.

Ayrıca, karar verme, problem çözme, stres yönetimi ve empati gibi temel yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı eğitimlerin okul ve gençlik merkezlerinde yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bu tür etkinlikler, bireylerin sosyal çevreleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurmalarını kolaylaştırırken, dijital bağımlılığın önüne geçmede de koruyucu rol oynayabilir. Bunun yanı sıra, gençlerin interneti nasıl ve ne amaçla kullandıkları konusunda farkındalıklarını artıracak rehber dokümanlar ve görsel-işitsel içerikler hazırlanarak, onların bilinçli dijital vatandaşlar olmaları desteklenmelidir. Son olarak, internet kullanım süresinin yaşamın diğer alanlarıyla dengelenmesi, dijital detoks alışkanlıklarının kazandırılması ve zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesi, ergenlerin hem çevrim içi hem de çevrim dışı dünyada daha sağlıklı bir denge kurmalarına yardımcı olacaktır. Tüm bu öneriler, ergenlerin dijital çağın olanaklarından en verimli şekilde faydalanırken, yaşam becerilerini de güçlendirmeleri adına bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır.

## Sonuç

Teknolojik gelişmelerin günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline geldiği günümüzde, ergen bireylerin internetle kurdukları ilişki, sadece bilgiye erişim ya da eğlence boyutuyla sınırlı

kalmamakta; aynı zamanda kişilik gelişimi, sosyal etkileşim ve temel yaşam becerileri üzerinde de doğrudan etkiler oluşturmaktadır. Bu derleme çalışmasında, ergenlerin internet kullanım biçimlerinin yaşam becerileri ile nasıl bir etkileşim içinde olduğu çok yönlü olarak ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, internetin bilinçli ve denetimli kullanıldığında bireysel gelişimi destekleyici bir araç olabileceğini ortaya koymaktadır. Ancak bu potansiyelin olumlu sonuçlar doğurabilmesi, genç bireylerin dijital ortamdaki içeriklerle nasıl etkileşime girdikleri, zamanı nasıl yönettikleri ve bu süreçte duygusal-sosyal dengeyi nasıl koruduklarıyla yakından ilişkilidir.

İnternetin kontrolsüz ve amaçsız kullanımı, özellikle karar verme, problem çözme, iletişim kurma gibi yaşamsal becerilerde zayıflamalara neden olabilirken; yönlendirilmiş, bilinçli ve sorumluluk bilinciyle yapılan internet etkinliklerinin, ergenlerin özgüvenini, ifade yeteneklerini ve empati düzeylerini artırabileceği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, ailelerin, eğitimcilerin ve politika yapıcıların iş birliği içinde hareket ederek dijitalleşmenin sunduğu olanakları eğitsel ve gelişimsel bir çerçevede değerlendirmesi büyük önem taşımaktadır. Bu sayede, teknolojik araçlar yalnızca birer tüketim nesnesi olmaktan çıkarak, bireyin yaşam kalitesini artıran ve sosyal uyumunu pekiştiren birer gelişim aracı hâline gelebilir. Sonuç olarak, ergenlerin hem dijital dünyaya hem de gerçek yaşama daha bilinçli, dengeli ve donanımlı bireyler olarak katılım göstermeleri, yaşam becerilerinin güçlendirilmesiyle doğrudan ilişkilidir.

### Kaynakça

- Anuradha, K. (2016). Life Skills of Adolescents According to Internet Usage. *International Journal of Social Sciences and Management*, 3(2), 115-118.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Çocukların internet kullanımları ve onları bekleyen çevrim-içi riskler. *Akademik Bilişim*, 2(4), 645-652.
- Cömert, I. T., & Kayıran, S. M. (2010). Çocuk ve ergenlerde internet kullanımı. *Journal of Child*, 10(4), 166-170.
- Parlaz, E. A., Tekgül, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10-16.
- Cömert, I. T., & Kayıran, S. M. (2010). Çocuk ve ergenlerde internet kullanımı. *Journal of Child*, 10(4), 166-170.
- Yaman, H. (2019). Haydi, Hayatı Kucakla, Yaşam Becerileri Eğitimi Projesi'nin Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyi ve İnternet Bağımlılık Düzeyine Etkisi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-27.
- Wang, L., Luo, J., Gao, W., & Kong, J. (2012). The effect of Internet use on adolescents' lifestyles: A national survey. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2007-2013.
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New media & society*, 12(2), 309-329.
- Ulus, L. (2018). Ergen bireyler için yaşam becerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 516-537.

**Makale Geliş Tarihi**

09.05.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**TÜRKİYE'DE KADINLARA YÖNELİK SOSYAL POLİTİKALAR****Neşe YILMAZ**

Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma ve Endüstri İlişkileri Doktora Programı

**Özet**

Her ne kadar çalışma biçimleri zaman içerisinde değişiklik gösterse de kadınların üzerindeki yük hafiflememekte ve özel istihdam politikası gerektiren dezavantajlı gruplar içerisindeki en geniş kısmı oluşturmaya devam etmektedir. Kadınların çalışma yaşamına daha fazla katılabilmesi için günümüz yönetim anlayışının gerekli politikaları kanunlaştırması elzem olmaktadır. İş Sağlığı ve Güvenliği alanında, özellikle 6331 sayılı kanunun düzenlenmesinden sonra Türkiye’de İSG alanında yeni bir dönem başlamıştır. Kadınların çalışma yaşamlarında korunmaları için de gerekli prensipler esas alarak bu çalışmaların yapılmış olması bu bağlamda ümit vaat edici olmaktadır. Çalışma yaşamında kadınlar muhteviyatları gereği de farklı risklerle karşı karşıya kalabilmekte ve bu durum beraberinde bazı tedbirlerin alınmasını da zorunlu hale getirmektedir. Özel risk grubunda değerlendirilmeleri hasebiyle bu grupların yaşayabilecekleri özel riskleri düşürebilecek düzenlemeler yapılması da gayet tabii olmaktadır. Unutulmamalıdır ki kadının toplumdaki profili her şeyden önce o toplum hakkında bilgi ihtiva etmektedir. Çalışma yaşamında kadını değerlendirmek de bu sosyal olgulardan münezzeh değildir. Kadınlar için yapılan sosyal tüm refah artırıcı çalışmaların esasında tüm toplumun refahına etkide bulunacak stratejik öneme sahip olduğunu söylemek gerekmektedir. Bu çalışma Türkiye’de kadınlar için yapılan çalışma yaşamında refahlarını arttırıcı son dönemdeki yasal gelişmelere genel anlamda göz atmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Sosyal politika, İş güvenliği, Kadın**Abstract**

Although working styles have changed over time, the burden on women has not been relieved and they continue to constitute the largest group among disadvantaged groups requiring special employment policies. In order for women to participate more in working life, it is essential for today's management approach to enact the necessary policies. In the field of Occupational Health and Safety, especially after the regulation of Law No. 6331, a new era has begun in the field of OHS in Turkey. The fact that these studies have been carried out based on the necessary principles for the protection of women in their working lives is promising in this context. Women may face different risks in working life due to their nature, and this situation necessitates taking certain measures. Since they are considered to be in a special risk group, it is also quite natural to make arrangements that will reduce the special risks that these groups may experience. It should not be forgotten that the profile of women in society contains information about that society first of all. Evaluating women in working life is not free from these social facts. It should be said that all social welfare-enhancing studies carried out for women have strategic importance that will affect the welfare of the whole society. This study

takes a general look at the recent legal developments in Turkey that increase the welfare of women in working life.

**Key words:** Social policy, Work safety, Women

## GİRİŞ

Sanayi devrimiyle birlikte ortaya çıkan üretim ilişkilerindeki değişim insanın, üretim sahasında, daha yoğun ve farklı biçimlerde risklerle karşı karşıya olmasını beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda Sağlık Hizmetlerinin sunumu açısından geliştirilen Sosyal Sigorta anlayışı Sosyal Refah Devletinin İlkelerinin gelişiminde öncü bir rol oynamıştır. Yirminci Yüzyılın son çeyreğindeki ekonomik ve politik gelişmeler sonucunda Sosyal Refah Devleti sorgulanmaya başlanmıştır. Sosyal harcamaların artışı devletin sosyal alandan yavaş yavaş çekilerek daha çok denetleyici ve önleyici tedbirleri alma yönündeki teşvik rolünün artmasına neden olmuştur. Çalışma yaşamını temelden etkileyen küreselleşme süreci ve esnek çalışma biçimlerinin ortaya çıkışı istihdamın yapısını değiştirmiştir.

Talas ,sosyal politikayı “*ekonomik açıdan bağımlı ve güçsüz insanların koruma altına alınması gayesi ile devlet tarafından uygulamaya konulan önlemler, çeşitli haklar ve özgürlüklerdir*” olarak tanımlamıştır (Talas, 1992: 19). Çalışma hayatındaki riskler genel olarak iki başlıkta toparlanmaktadır; fiziki ve iktisadi riskler. Kadınların kayıt dahilinde istihdama katılma oranının düşük olması, onları sosyal güvenlik sisteminin dışında ve yoksulluğa karşı savunmasız bırakmaktadır (Gökovalı, 2013). Gökovalı, bu ifadede kadınların çalışma yaşamında yoksullaşmalarına sebep olan belki de devlet tarafından pozitif ayrımcılık politikaları uygulanmasını gerekli kılan faktörlerden bir tanesine değinmiştir. Dezavantajlı gruplar arasında değerlendirilen kadınları çalışma yaşamında koruyabilmek ve sosyal alanda adaletli bir düzenin sağlanabilmesi için uluslararası ve ulusal arenada birçok yasal mevzuat oluşturulmuştur.

### 1. KADINLAR NEDEN KORUNMALIDIR?

Anayasamızın 50. maddesi uyarınca, “Kimse, yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılmaz. Küçükler ve kadınlar ile bedenî ve ruhî yetersizliği olanlar çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar”. Bu madde de esasında farklılıkları olan özel grupların korunarak anayasa tarafından yaşamsal haklarının güvenceye alınması gerekliliğini de vurgulamaktadır. Öncelikle kadınların yapısal farklılıklarına biyolojik, fiziksel ve sosyal anlamda genel olarak göz atarsak;

Solunum kapasitesi erkekten %11 az, efor kapasitesi erkekten %20 az

Hemoglobin düzeyi %20 az

Kas kütlesi erkekten daha azdır.

Özel dönemleri yüzünden dikkatleri, performansları ve verimlilikleri düşebilmesi normaldir.

Doğurganlık , gebelik, doğum, emzirme gibi cinsiyete özel işlevleri nedeniyle işyeri koşullarından fazlaca etkilenebilmektedirler.

Kadının fizik gücü 20 yaşında, erkeğin %65’i kaldırma gücü: %75’i , itme-çekme gücü 55 yaşında aynı yaştaki erkeğin %55’i oranında fiziksel güce sahiptir.

Vücudun su miktarı az,sıcak toleransı düşük

Vücudun yağ miktarı fazla(yağda çözünen kanserojenlere ve kimyasallara daha fazla maruz kalmaktadır)

Düşük statülü, düşük ücret ve sigortasız çalışmalara zorlanmaktadırlar.

Boy/omurga oranı düşük bu durum özellikle gebelik döneminde risk faktörüdür.

Uzun süre çalışmaktadırlar. (Ev işleri..)

Kullanılan malzeme ve ekipmanlar erkeğe göre planlandığı için boyutları kadınlara uygun olmayabilir. Bu önemli bir risk faktörüdür.

Gebelerde vücut ısısı daha yüksek olduğu için ısıdan ve nemden daha fazla etkilenirler.

Özel politika gerektiren grupların durumlarıyla ilgili değerlendirmelerin ayrıca yapılması gerekliliğiyle ilgili kadın çalışanlara özel hassasiyet gösterilmesi gerekliliği 6331 sayılı kanunda ve 4857 sayılı iş kanununununda özellikle vurgulanmaktadır. Kanunda direk bu maddelerin geçmesinin yada geçmemesinin de bu hukuksal sorumluluğu ortadan kaldırmayacağı bilinmelidir. 6331 sayılı kanunda işverene dolaylı olarak da sorumluluklar yüklenmektedir.

## 2. KADINLAR GERÇEKTEN EŞİT Mİ?

Eşitlik ilkesi gereği tüm çalışanlara cinsiyet farkı gözetmeksizin eşit davranma zorunluluğu vardır. Buna rağmen kadınlar için eşit koşullar yaratılması o kadar kolay değildir. Son yıllarda görülmektedir ki kadının çalışma yaşamındaki payı giderek artmakta ve daha da artacağı öngörülmektedir. Kadınlar her toplumda farklı zorluklarla karşılaşmaktadır. Toplumların kültürel değerleri, bakış açıları, sosyoekonomik düzeyleri, dini inançları ve daha birçok sebepten dolayı kadına bakış açısının getirdiği zorluklarla belki de en fazla mücadele etmek zorunda kalan çalışan kadınlardır.

Dünya Ekonomik Forumu'nun 2017 raporuna göre cinsiyet eşitsizliği uçurumu kapanacağı yerde daha da büyüyor. Kadınların erkeklerle eşit haklara sahip olması için 100 yıl, erkeklerle eşit ücrete sahip olması içinse 217 yıl beklemesi gerekiyor. Rapora göre Türkiye, cinsiyet eşitsizliği uçurumunda 140 ülke arasında 2016 yılında 130'uncu sıradayken, 2017 yılında 131'inci sıraya geriledi.

Kadınların erkeklerle eşit haklara sahip olması için dünya çapında yürütülen kampanyalara rağmen bu alanda ilerleme değil gerileme gözleniyor. Çünkü World Economic Forum yani Dünya Ekonomik Forumu'nun 140 ülke üzerinde yaptığı toplumsal cinsiyet araştırmasına göre cinsiyet eşitliği için 2016 yılında 83 yıl geçmesi gerekirken, 2017 yılındaki araştırmaya göre artık 83 değil 100 yıl geçmesi gerekecek.

Kadınların erkeklerle eşit ücreti 2016 yılında 170 yıl sonra alabileceği öngörülürken, 2017 verilerine göre kadınların erkeklerle aynı ücreti almaları için ancak 217 yıl sonra mümkün olabilecek.

Raporda ekonomik fırsatlar, eğitim, siyasi katılım ve sağlık ile 144 ülke bulunuyor.

İskandinav ülkeleri, genel eşitlik için dünyanın en iyi üyelerinden biri olmayı sürdürüyor. İzlanda, WEF'nin tüm önlemleri arasında% 12'lik bir cinsiyet açığı ile listenin başında geliyor. Norveç, Finlandiya ve İsveç, ilk beşte.

Ortadoğu ve Kuzey Afrika'daki kadınlar, savaştan yırtılan Yemen'in son 52 yılda eşitliği skoruyla sonuna gelindiğinde en kötüydü.

Rapora göre Türkiye, **cinsiyet eşitsizliği** uçurumunda 140 ülke arasında 2016 yılında 130'uncu sıradayken, 2017 yılında 131'inci sıraya geriledi. Türkiye, 2014 yılı **Küresel Cinsiyet Uçurumu Raporu**'nda ise 142 ülke arasında 125'inci sırada yer almıştı.

### 3. TÜRKİYE'DE KADINLAR HANGİ ALANLARDA ÇALIŞIYOR?

Kadının tüm toplumdaki konumu gibi çalışma yaşamındaki konumu da o ülkenin gelişmişlik düzeyi hakkında önemli bilgiler barındırır. Kadın istihdamının sektörel dağılımına baktığımızda; hizmet sektöründe kadın işgücü oranı % 57 ile en ön sırada yer almaktadır. Kadınlar, bilimsel ve teknik alanda çalışanların % 24'ünü, üst kademe yöneticisi olarak çalışanların % 1'ini, idari personel olarak çalışanların % 23'ünü, ticaret ve satış personeli olarak çalışanların % 4'ünü, hizmet işçisi olarak çalışanların % 13'ünü, tarım sektöründe çalışanların % 9'unu oluşturmaktadır. Tarım dışı üretim işçisi olarak çalışanların arasında kadınların oranı ise % 25 düzeyinde bulunmaktadır. Türkiye'de kadın istihdam yapısına bakıldığında halen genel eğitim ve mesleki eğitimin yetersizliği önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. 2013 yılında her 5 kadından 1'i okuma yazma bilmemektedir.

### 4. TÜRKİYE'DE KADINLARIN İSTİHDAMA KATILIM ORANLARI NEDİR?

TÜİK İşgücü İstatistikleri (2004-2017) verilerine göre, işgücüne katılmayan yaklaşık 28 milyon kişinin 20 milyonu kadinken, kadınların kayıtlı istihdama katılma oranı 2016 TÜİK verilerine göre %28'dir. Bu verilere göre aktif işgücüne katılmayan kadınların yüzde 55'i ev işleriyle uğraşmaktadır, 2017 itibarıyla yaklaşık 11 milyon ev kadını bulunmaktadır. İstatistiki olarak, boşanan ve hiç evlenmemiş kadınlar evli kadınlara göre daha yüksek oranda çalışmaktadır.

769

### 5. ULUSLARARASI DÜZENLEMELER

Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği, Uluslararası Çalışma Örgütü gibi uluslararası kuruluşlar cinsiyet eşitliğinin öneminin farkındalaştırılması adına çalışmalar yürüten ve ülkelere tavsiyeler verirken, yalnızca ücretli işin cinsiyet ayrımcılığına yönelik eşitsizliği düzeltebileceğini iddia etmekte ve esasen kadın istihdamının artışı hedeflemektedirler. Uluslararası Çalışma Örgütü Türkiye'nin istihdam alanındaki en büyük sorunlarından kadınların işgücüne katılım ve istihdam paylarının düşüklüğü olarak nitelendirmekte, Avrupa Birliği ülkeleri ile karşılaştırıldığında oranların çok düşük seviyelerde kaldığını belirtmektedir (ILO, 2019).

ILO'nun kadın erkek eşitliği adına edindiği misyon "*bütün erkek ve kadınlar için insana yakışır iş*" olarak değerlendirilebilir. Ülkemiz Uluslararası Çalışma Örgütü'nün kadın erkek eşitliğini ve kadın istihdamını teşvik eden 100 sayılı eşit değerde iş için erkek ve kadın işçiler arasında ücret eşitliği ve 111 sayılı ayrımcılık (iş ve meslek) sözleşmesi ile 122 sayılı istihdam politikası sözleşmesi ve son olarak İnsan Kaynaklarının geliştirilmesi sözleşmelerini imzalamıştır.

Eşit davranma ilkesi başlıklı İş Kanunu'nun 5. Maddesi kadın ve erkek eşitliği ile ilgili olup, çalışanlara ayırım yapılmayacağı belirtilmiş ve maddenin devamında iş sözleşmesi yapılmasında, şartların oluşturulmasında, uygulanmasında ve sona ermesinde cinsiyet ve gebelik durumları ile ayrımcılık yapılmayacağı, aynı işe cinsiyeti nedeniyle daha düşük ücret verilmeyeceği belirtilmiştir. Ülkemiz ILO'nun temel insan hakları sözleşmesi olarak gösterilen 8 sözleşmeyi ve 2014 tarihine kadar toplam 57 uluslararası çalışma teşkilatı sözleşmesini onaylamıştır.

Türkiye 1945 tarihinde Birleşmiş Milletlere katılmıştır. Türkiye 2003 yılına kadar Birleşmiş Milletler sözleşmelerinden 6'sını onaylamıştır. Bu sözleşmelerden birisi de “*Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesidir.*” Sözleşme 18 Aralık 1979 yılında kabul görmüş ve 3 Eylül 1981 yılında yürürlüğe konulmuştur. Ülkemiz bu sözleşmeyi 3232 sayılı ve 11 Haziran 1985 tarihli yasaya uygun görmüştür (Gülmez, 2004: 251).

## 5.1 ULUSAL DÜZENLEMELER

Anayasanın 90. Maddesinde yer alan “*Temel hak ve özgürlüklere yönelik uluslararası kararların aynı hususlarda farklı hükümleri vermesi halinde, karşılaşılabilecek ihtilaflarda uluslararası anlaşmaların hükümlerini esas kabul eder*” ifadesi eklenmiştir. Bu hüküm ile birlikte kadınlara karşı her türlü ayrımcılığın önlenmesine yönelik uluslararası sözleşme (CEDAW), ülkemizde kabul edilerek yapılacak yeni düzenlemeler bu sözleşme ile bağlantılı olarak ilerlemiştir (Resmi Gazete, 2004: 5170).

Türkiye anayasasının 10. Maddesinde açık bir şekilde cinsiyet ayrımı yapılmayacağı, kanunlar karşısında din, dil, ırk, mezhep, siyasi düşünce gibi nedenlerle ayırım yapılmayacağı ve devletin bu kanunları uygulamakla mükellef olduğu belirtilmiştir (Gözler, 2007: 105). Anayasanın 49. Maddesinde çalışma hakkının tüm bireylere özgü olduğu belirtilir. Engellenmesi ya da bu hakkı sınırlayıcı anlaşmalar geçersizdir. Anayasanın 50. Maddesinde ise bireylerin kendilerine uymayan işlerde çalıştırılmayacağı, iş gereksinimleri dikkate alınarak yaş, cinsiyet ve kişinin beden gücü dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Gebeler, kadınlar ve küçükler çalışma şartları yönünden kanunlarla korunarak pozitif ayrımcılık uygulanmaktadır (Ertürk, 2008: 148).

### 5.1.1. 4857 sayılı iş kanununun cinsiyet ayrımına yönelik aşağıda yer alan hükümleri şunlardır;

- Eşit Davranma İlkesi (Madde 5)
- Yer ve Su Altında Çalışma Yasağı (Madde 72)
- Gece Çalıştırma Yasağı (Madde 73)
- Analık Halinde Çalışma ve Süt İzni (Madde 74)

### 4857 sayılı kanunda iş sağlığı ve güvenliği konusunda Kadın işçilerin korunmasına yönelik yapılan değişiklikler

İ.K. Madde 76/1 deki düzenleme; *kadın işçilerin doğumdan önce sekiz ve doğumdan sonra sekiz hafta olmak üzere toplam 16 hafta çalıştırılmamaları esastır. Çoğul gebelik halinde doğumdan önce çalıştırılmayacak sekiz haftaya iki hafta daha eklenir. Ancak sağlık durumu uygun olduğu takdirde doktorun onayı ile kadın işçi isterse doğumdan önceki üç haftaya kadar işyerinde çalıştırılabilir. Bu durumda kadın işçinin çalıştığı süreler doğum sonrası sürelerle eklenir.*

İ.K.74/6'daki düzenleme “*kadın işçilere bir yaşından küçük çocuklarını emzirmeleri için günde bir buçuk saat süt izni verilir. Bu sürenin hangi saatler arasında ve kaç bölünerek kullanılacağını işçi kendisi belirler. Bu süre günlük çalışma süresinden sayılır.*” Şeklinde dir

## 5.1. 2 Ağır ve Tehlikeli İşler Yönetmeliği

Söz konusu Yönetmelik ekinde yer alan Ağır ve Tehlikeli İşlere Ait Çizelge'de sıralanan ağır ve tehlikeli işlerden, karşısında (K) harfi bulunanlarda kadın işçiler çalıştırılabilmekte,

bulunmayanlarda ise kadın işçiler çalıştırılmamaktadır. (Ayrıntılı bilgi için bkz. Ağır ve Tehlikeli İşler Yönetmeliği Ek-1 nolu çizelge)

Maden ocakları ile kablo döşemesi, kanalizasyon ve tünel inşaatı gibi yer altında veya su altında çalışılacak işlerde her yaştaki kadınların çalıştırılması yasaktır.

İhtisas ve meslek öğrenimi veren okulları bitirip bu işi meslek edinmiş kadınlar, ihtisas ve mesleklerine uygun ağır ve tehlikeli işlerde çalıştırılabilmektedir.

İşveren, ağır ve tehlikeli işlerde çalışacak kadın işçilerin işe girişlerinde, bu işlere elverişli ve dayanıklı olduklarını belgeleyen sağlık raporunu, işyeri hekimi, işçi sağlığı dispanserleri, bunların bulunmadığı yerlerde sırası ile en yakın Sosyal Sigortalar Kurumu, sağlık ocağı, hükümet veya belediye hekimlerinden almalıdır.

İşveren ağır ve tehlikeli işlerde çalıştırdığı kadın işçilerin sağlık raporunu, işin devamı süresince en az yılda bir yenilemelidir.

Ağır ve tehlikeli işlerde çalışacak kadın işçinin işyeri hekimi tarafından kendisine verilen rapora itirazı halinde kadın işçi en yakın Sosyal Güvenlik Kurumu Hastanesi sağlık kurulunca muayeneye tabi tutulur. Verilen rapor kesindir.

Kadınlar, ay hali günlerinde ağır ve tehlikeli işlerde çalıştırılmazlar. Bu günlerin sayısı 5 gün olarak hesap edilir, daha fazlası için hekim raporuna göre hareket edilir. Ay halinin başlangıcı işçinin ihbar tarihidir.

## 5.2. 6331 Sayılı Kanunda Kadın Hangi Konu Başlıklarında Mevcut?

İşverenin genel yükümlülüğü(Dolaylı)

Risk Değerlendirmesi

Gece postalarında çalıştırılmayla ilgili yönetmelik

Gebe ve emzirenlerin durumuyla ilgili yönetmelik

771

### 5.2.1. İşverenin Genel Yükümlülüğü: Önlem Al, Denetle, Uyarla

İşverenin yükümlülükleri 6331 sayılı Kanunda, öncelikle “genel yükümlülükler” başlığı altında belirtilmiştir. İşverenin genel yükümlülüğü; “işveren mesleki risklerin önlenmesi, eğitim ve bilgi verilmesi dahil **her türlü tedbirin** alınması, organizasyonun yapılması, gerekli araç ve gereçlerin sağlanması, sağlık ve güvenlik tedbirlerinin değişen şartlara uygun hale getirilmesi ve mevcut durumun iyileştirilmesi için çalışmalar yapar. İşveren işyerinde alınan iş sağlığı ve güvenliği tedbirlerine uyulup uyulmadığını izler, denetler ve uygunsuzlukların giderilmesini sağlar.” şeklinde belirtilmiştir.

İşverenin genel yükümlülüğü durağan bir nitelik taşımamakta sürekli gözden geçirmeyi de gerekli kılmaktadır. Buna göre, gelişme ve değişiklikler söz konusu olması durumunda, önlemler de bu gelişme ve değişikliklere uyarlanacaktır.Bu süreç bir “döngü şeklinde” devam edecektir. Bu noktada kalite yönetim sistemlerinin de ayrılmaz bir parçası olan “planlama” kavramının da özellikle Avrupa Birliği Hukukunda altının çokça çizildiğini,hatta bu döngünün parçası halinde kabul edildiğini de belirtmek gerekmektedir.

Örneğin, Risk Değerlendirmesi Yönetmeliğine göre, işveren risk değerlendirmesi yapacak(önlem alma yükümlülüğü); risk değerlendirmesini; işyerinin taşınması veya binalarda değişiklik yapılması, işyerinde uygulanan teknoloji, kullanılan madde ve ekipmanlarda değişiklikler olması, iş kazası, meslek hastalığı veya ramak kala olay meydana gelmesi, çalışma

ortamına ait sınır değerlere ilişkin bir mevzuat değişikliği olması, çalışma ortamı ölçümü ve sağlık gözetim sonuçlarına göre gerekli görülmesi. İşyeri dışından kaynaklanan ve işyerini etkileyebilecek yeni bir tehlikenin ortaya çıkması durumlarında yenileyecektir.(uyarlama yükümlülüğü)

Görüldüğü üzere işverenin “değişen koşullara uyarlama” olarak ifade edebileceğimiz bu yükümlülüğü risk değerlendirmesi yönetmeliği ile somutlaştırılmış bulunmaktadır.

### 5.2.1.1. ÖNLEM ALMA YÜKÜMLÜLÜĞÜN KAPSAMI

#### HER TÜRLÜ ÖNLEM

Gerekli her türlü tedbiri almak yükümlülüğü sadece mevzuatta öngörülen önlemlerle sınırlı olmayıp; bilim ve tekniğin gerektirdiği her türlü önlemleri de kapsar. Buna göre, İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu başta olmak üzere işverenin tabi olduğu mevzuatta öngörülün görülmesin işçinin yaşamı, beden bütünlüğü ve sağlığına zarar verme potansiyeli bulunan tehlikeleri belirleyip, risk değerlendirmesi yapıp bunlara karşı da koruma sağlamasını gerektirir. Her türlü tedbirin alınması, günümüzdeki yönetim anlayışının temel felsefesi olan, “proaktif yaklaşımı” da destekleyici bir ifadedir. Zaten tüm iş sağlığı güvenliği çalışmalarında proaktif yaklaşım söz konusudur.

### 5.2.2. Önlem Alma Yükümlülüğüne Dahil Edilen Cinsel ve Psikolojik Taciz

#### A)Psikososyal Risklerin Tanınması

İş sağlığı ve güvenliği alanında dünyada görülen önemli bir gelişme “psikososyal” risklerin tanınması bunlarla mücadele alanında gerçekleşmektedir. Gerçekten artık sadece, makinelerin ve iş ekipmanlarının değil, işçinin içinde bulunduğu sosyal çevrenin de yaratacağı bir takım riskler olduğu kabul edilmektedir. Örneğin işyerinde stres, cinsel taciz,psikolojik taciz ve bu riskler hukuki planda da tanınmaktadır.

#### B) Mobbing (psikolojik Taciz)

Psikolojik tacizin bugün iş sağlığı ve güvenliğinin konularından biri haline geldiğini söylemek mümkündür.

Çalışanların ruh sağlıklarının bozulması bugün çalışma hayatının önemli sorunlarından; adeta işten mutluluk duymak veya zevk almak değil, acı çekmek, hatta bu nedenle ölmekten kaçınılmaya çalışıldığı ifade edilmektedir.

İş kazası ve meslek hastalıklarının tanımlarında sadece fiziksel değil, ruh sağlığının bozulması da yer almaktadır ve mobbing bütünüyle ruhsal bozukluk yaratan bir olgudur. Mobbing çalışanın onur ve saygınlık değerlerini ihlal eder ve bu bakımdan kişilik haklarına yapılan bir saldırı olarak da değerlendirilebilir.

#### C)Cinsel Taciz

Kadınların çalışma yaşamına katılımlarının her geçen gün artması, işyerinde cinsel taciz sorununun önemini arttırmıştır. Gerçekten, cinsel tacizin her ne kadar aynı cinsiyete sahip kimseler arasında söz konusu olabileceği söylenebilirse de, yapılan araştırmalar, taciz vakıalarının büyük çok büyük bir oranının kadın ve erkekler arasında ve büyük çoğunlukla kadınlara yönelik olduğunu ortaya koymaktadır. Fransa’da yapılan bir araştırmaya göre, taciz vakıalarındaki mağdurların %90’lık bir oranını kadın işçiler oluşturmaktadır. Nitekim cinsel taciz kadınların kişilik haklarına ve çalışma özgürlüklerine bir saldırı oluşturması ve dolayısıyla bir cinsiyet grubunun diğerine kıyasla mağdur olması nedeniyle aynı zamanda cinsiyet ayrımcılığı kapsamında da ele alınabilmektedir.

İş sağlığı ve güvenliği kural ve esasları cinsel taciz bakımından da geçerli olacaktır. İşyerinde cinsel tacizin önlenmesi için her şeyden önce işyerinde sağlıklı bir iletişim sistemi kurulması, her türlü hiyerarşik düzeyde sorumluluk tesis edilmesi ve işçilere bu alanda eğitim verilmesi ile mümkündür.

## **5.2.Kadın çalışanların gece postalarında çalıştırılma koşulları hakkında yönetmelik ( 24.07.2013/28717)**

Gece postası: 4857 sayılı İş Kanununun 69 uncu maddesinde belirtilen gece çalışma sürelerini kapsayan ve yedi buçuk saati geçmeyen çalışma zamanını,

Kadın çalışan: On sekiz yaşını doldurmuş kadın çalışan,

### **Risk değerlendirmesi, kontrol, ölçüm ve araştırma**

#### **MADDE 10**

(1) İşveren, iş sağlığı ve güvenliği yönünden risk değerlendirmesi yapmak veya yaptırmakla yükümlüdür. Risk değerlendirmesi yapılırken aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

- a) Belirli risklerden etkilenecek çalışanların durumu.
- b) Kullanılacak iş ekipmanı ile kimyasal madde ve müstahzarların seçimi.
- c) İşyerinin tertip ve düzeni.
- ç) Genç, yaşlı, engelli, gebe veya emziren çalışanlar gibi özel politika gerektiren gruplar ile kadın çalışanların durumu.

### **5.2.2 Kadın İşçilerin Gece Postasında Çalıştırılma Süresi**

#### **Madde 5**

Kadın işçiler her ne şekilde olursa olsun gece postasında 7.5 saatten fazla çalıştırılmaz.

#### **İşyerine Ulaşım**

#### **Madde 6**

Belediye sınırları dışındaki her türlü işyeri işverenleri ile belediye sınırları içinde beraber, posta değişim saatlerinde alışılmış araçlarla gidip gelme zorunluluğu bulunan işyeri işverenleri, gece postalarında çalıştıracakları kadın işçileri, sağlayacakları uygun araçlarla ikametgahlarına en yakın merkezden yerine götürüp getirmekle yükümlüdür.

#### **Sağlık Gözetimi**

#### **Madde 7**

Kadın çalışanların gece postalarında çalıştırılabilmeleri için, işe başlamadan önce, gece postalarında çalıştırılmalarında sakınca olmadığına ilişkin sağlık raporu işyerinde görevli işyeri hekiminden alınır.

Ayrıca işveren, işin devamı süresince, çalışanın özel güvenlik durumunu, işyerinde maruz kalınan sağlık ve güvenlik risklerini de dikkate alarak işyeri hekimince belirlenen düzenli aralıklarla çalışanların sağlık muayenelerinin yapılmasını sağlar.

### **Kadın çalışanların, eşlerinin de gece postasında çalışması durumu**

**Madde 8- (1)** Kadın çalışanların kocası da işin postalar halinde yürütüldüğü aynı veya ayrı bir işyerinde çalışıyor ise kadın çalışanın isteği üzerine, gece çalıştırılması, kocasının çalıştığı gece postasına rastlamayacak şekilde düzenlenir.

(2) Aynı işyerinde çalışan eşlerin aynı gece postasında çalışma istekleri, işverence, imkan dahilinde karşılanır.

### 5.2.3 Gebelik ve Analık Durumunda Çalıştırılma Yasağı

#### Madde 9

(1) Kadın çalışanlar, gebe olduklarının doktor raporuyla tespitinden itibaren doğuma kadar, emziren kadın çalışanlar ise doğum tarihinden başlamak üzere kendi mevzuatlarındaki hükümler saklı kalmak kaydıyla bir yıl süre ile gece postalarında çalıştırılmazlar.

(2) Ancak emziren kadın çalışanlarda bu süre, anne veya çocuğun sağlığı açısından gerekli olduğunun işyerinde görevli işyeri hekiminden alınan raporla belgelenmesi halinde altı ay daha uzatılır.

Bu çalışanların anılan sürelerdeki çalışmaları, 14/7/2004 tarihli ve 25522 Sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Gebe veya Emziren Kadınların Çalıştırılma Şartlarıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtlarına Dair Yönetmelik hükümleri saklı kalmak üzere gündüz postalarına rastlayacak şekilde düzenlenir.

#### Saklama yükümlülüğü

**Madde 10-** (1) Gece postalarında kadın çalışan çalıştırmak isteyen işverenler, gece çalıştırılarak kadın çalışanların isim listelerini, iş müfettişlerince yapılan denetimlerde göstermek üzere işyerinde saklar

### 5.2.4 Oda ve Yurt Açma Yükümlülüğü

#### Madde 13-

Yaşları ve medeni halleri ne olursa olsun, 100-150 kadın çalışanı olan işyerlerinde emziren çalışanların çocuklarını emzirmeleri için işveren tarafından, çalışma yerlerinden ayrı ve işyerine en çok 250 metre uzaklıkta EK-IV’te belirtilen şartları taşıyan bir emzirme odasının kurulması zorunludur.

Yaşları ve medeni halleri ne olursa olsun, 150’den çok kadın çalışanı olan işyerlerinde, 0-6 yaşındaki çocukların bırakılması, bakımı ve emziren çalışanların çocuklarını emzirmeleri için işveren tarafından, çalışma yerlerinden ayrı ve işyerine yakın EK-IV’de belirtilen şartları taşıyan bir yurdun kurulması zorunludur. Yurt, işyerine 250 metreden daha uzaksa işveren taşıt sağlamakla yükümlüdür.

### 5.2.5 Gebe çalışanın muayene izni

**Madde 11-** (1) Gebe çalışanlara gebelikleri süresince, periyodik kontrolleri için ücretli izin verilir.

### 5.2.6 Emziren Çalışanın Çalıştırılması

**Madde 12-** Emziren çalışanların, doğum izninin bitiminde ve işe başlamalarından önce, çalışmalarına engel durumları olmadığının raporla belirlenmesi gerekir. Çalışmasının sakıncalı olduğu hakim raporu ile belirlenen çalışan, raporda belirtilen süre ve işlerde çalıştırılmaz.

## 6. AK PARTİ DÖNEMİNDE KADINLARA YÖNELİK YAPILAN GÜNCEL BAZI DÜZENLEMELER

2003’te, işyerinde ayrımcılığa karşı önlemleri içeren yeni bir İş Kanunu onaylanmıştır.

- 2008-2011 yılları arasında, kadın istihdamını teşvik etmek, ev içi, tarımsal ve evde çalışan işçiler için sosyal güvenlik korumasını uzatmak amacıyla yeni yasalar kabul edilmiştir. Bu konuda 2008 yılında, Mayıs 2008-2010 arasında en az altı aydır iş arıyor olarak kayıtlı olan kadın ve gençlerin sosyal güvenlik sigorta ödemelerinden işverene düşen payın işsizlik sigortası fonu tarafından karşılanacağını öngören bir yasa kabul edilmiştir.
- 2011 yılında kadınların istihdamının artırılması ve fırsat eşitliği sağlanması planı çerçevesinde kadın çalışan istihdam eden işverenlere sosyal güvenlik ödemelerinden muafiyet getirilmiştir.
- Doğum yapan kadınlar için ücretli izin süresinin 16 haftaya uzatılmıştır. Bu sürenin biriminde kadın memurlar 2 yıl, işçiler ise 6 ay ücretsiz izin alabilmektedir.
- 2011'de düşük gelirli kadınlara nakit transferi ile yardım sağlamayı amaçlayan bir fon başlatılmıştır. Bununla birlikte, bu fon, hükümetin, ücretli çalışmaya erişimi artırmak yerine yoksulluğun hafifletilmesi üzerine odaklandığını ortaya koymaktadır (Ayata ve Tütüncü, 2008: 371).

15 Mayıs 2015'ten sonra doğan ilk çocukları için annelere 300 TL, ikinci çocukları için 400 TL ve üçüncü çocukları için 600 TL yardım sağlamaktadır.

Devlet aynı zamanda anne veya babaya çocuk yardımı parası da sağlamaktadır; bu yardım ilk ve orta öğretime devam eden kız çocukları için erkek çocuklara göre 5 TL daha fazladır.

2015 sonunda "Çeyiz Hesabı" ile ilgili yönetmelik kabul edilmiş, 27 yaşından önce evlenecek gençlerin parasal birikimlerine devlet katkı sağlamaya başlamıştır.

Annelik izni süresi biten kadın çalışanların tam ücret alarak yarı zamanlı çalışabilmesini sağlayan bir düzenleme yapılacağını bildirmiştir.

2016 yılında ise İş Kanunu'nun 74. Maddesi değiştirilmiş, doğum izni biten kadın işçiye ya da 3 yaşından küçük bir çocuk evlat edinen kadın veya erkeğe birinci doğumda 60, ikinci doğumda 120, sonraki doğumlarda 180 gün süreyle haftalık çalışma süresinin yarısı kadar ücretsiz izin hakkı getirilmiştir. Bu sürenin bitiminde kadın işçi çocuğu ilköğretime başlayana kadar isterse kısmi zamanlı çalışabilecek ancak bu durumda özlük haklarında da kısıtlama olacaktır.

2017 yılında benzer bir düzenleme memurlar için yapılmış, doğum izni biten kadın memurlar çocuğun ilköğretim çağına kadar haftalık çalışma saatlerinin normal çalışma süresinin yarısı olarak düzenlenmesini talep edebilir hale gelmiş, memur babalara da yarı zamanlı çalışma hakkı tanınmıştır. Yarı zamanlı çalışma imkânı ve babaların da bundan faydalanabilmesi, kadınları istihdamda tutacak önemli düzenlemelerdir. Ancak, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na bu konuda yapılan ekleme, memurların derece ve kademe ilerlemesi ile sosyal yardımlar ve mali haklarının da yarı zamanlı olarak hesaplanacağını belirtmektedir. Ayrıca yarı/kısmi zamanlı çalışma kadınları istihdamda tutarken, yeni kadın çalışanların istihdam edilmesinde bir engel teşkil etme olasılığına da sahiptir. Yarı/kısmi zamanlı çalışan kadınların yerine istihdam edilecek çalışanlar işverene ek vergi yükü getireceğinden, kadın istihdamının düşmesi riskini barındırmaktadır (Aşık, 2015).

## SONUÇ

Kadının çalışma yaşamındaki standartlarının yükselmesi toplumsal bir olgu olarak da sosyolojik perspektifle toplumun gelişimine de katkı sağlayacaktır. Unutmayalım ki kadınlar toplumların aynasıdır. Özel politika gerektiren grupların arasında kadınların değerlendirilmesi yaşanan özel riskler hasebiyle olmaktadır. Kadınlar, hem ailevi rolleri, hem toplumsal kimlikleri, hem yeni nesilleri yetiştiren stratejik toplumsal görevleri ile değerlendirildiklerinde çalışma yaşamındaki varlıklarının da toplumun refahı için de devlet eliyle korunan adeta

zorunlu pozitif ayrımcılık görmesi gereken çalışanlar olduğu düşünülmelidir. Bu konuda hassasiyetin oluşturulması ve bu farkındalığa yönetimin sahip çıkması gerekmektedir.

Türkiye’de özellikle 1980 sonrası kadınların çalışma yaşamına görme oranlarının hızla artmaya başladığı ve günümüze kadar da bu grafiğin giderek arttığı hatta görüldüğü kadarıyla da artacağı da bilinmektedir. Günümüzde çalışma biçimleri o kadar büyük bir hızda değişime ve dönüşüme uğramaktadır ki bununla orantılı olarak değişim gösteren çalışma standartlarını korunmaya ihtiyacı olan kesimlere göre dizayn etmek giderek daha da zor hale gelmektedir. Acımasız rekabet ortamında varlıklarını sürdürmeye çalışan şirketlerin kendi inisiyatifleriyle adaletli bir çalışma ortamı sağlayamayacağı ya yahut da sağlamak istemeyeceği açıktır. Bu sebeple mutlaka yasal kanallarla korunması gereken kadınlar da ucuz emek kaynağı olarak görülmekten kurtulabileceklerdir.

### Kaynakça

- Acar, Feride ve Gülbanu Altunok (2013). "The Politics of Intimate at the Intersection of Neoliberalism and Neoconservatism in Contemporary Turkey." *Women's Studies International Forum*, cilt (41), 378-389.
- Aktaş Salman, Umay (2014). "Öğreten Kadın, Yöneten Erkek", *Aljazeera Turk*, <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/ogreten-kadin-yoneten-erkek> , (Erişim tarihi: 06.08.2018)
- Cin, Firdevs Melis, Ecem Karlıdağ-Dennis & Zeynep Temiz (2018). *Capabilities-Based Gender Equality Analysis of Educational Policy-Making and Reform in Turkey*, Gender and Education DOI: 10.1080/09540253.2018.1484429
- Çınar, Alev (2005). *Modernity, Islam, And Secularism In Turkey: Bodies, Places, And Time.*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Erfani, Amir ve Yuksel-Kaptanoglu, Ilknur (2012). "The Use of Withdrawal among Birth Limiters in Iran and Turkey. " *Studies in Family Planning*, cilt 3(1), 21-32.
- Fisher, Nora ve Müftüler-Baç, Meltem (2011). "The adultery and headscarf debates in Turkey: Fusing "EU-niversal and alternative modernities?" *Women's studies International Forum* cilt 34, 378-389.
- Foucault, Michel (1994). *Cinselliğin Tarihi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Göğüş, Mine (2006). "Women, Education and Development in Turkey". Şu kitapta: Ed. Marie Carlson. *Education in Multicultural Societies. Turkish and Swedish Perspectives*. Vol.18 İstanbul: Swedish Research Institute in Istanbul Transaction, 107-122.
- Gökovalı, Ummuhan (2013). "Everyone’s own poverty: Gendering poverty alleviation policies in Turkey. " *Women’s Studies International Forum* cilt 41,65-75.
- Göksel,Idil (2013). "Female labor force participation in Turkey: The role of conservatism. " *Women’s studies International Forum* cilt 41, 45-54.

- Haghighat-Sordellini, Elhum (2010). *Women in the Middle East and North Africa. Change and Continuity*. New York: Palgrave MacMillian.
- Hazır, Agah (2014). "Comparing Turkey and Iran in Political Science and Historical Sociology: A Critical Review", *Turkish Journal of Middle Eastern Studies*, 2(1), 1-30
- Sayılan, Fevziye (2012) *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanaklar ve Sınırlar*. Ankara: Dipnot Yayınları
- Smith, Alice ve Dengiz, Berna (2009). "Women in engineering in Turkey-a large scale quantitative and qualitative examination. *European Journal of Engineering Education*, "cilt 0(0),1-13.
- TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı). (2012) *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi*. Ankara: TBMM
- Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması 2013, Hacettepe Nüfus Araştırmaları Enstitüsü [http://www.hips.hacettepe.edu.tr/tnsa2013/rapor/TNSA\\_2013\\_ana\\_rapor.pdf](http://www.hips.hacettepe.edu.tr/tnsa2013/rapor/TNSA_2013_ana_rapor.pdf) (Erişim tarihi: 20.06.2018)
- Yazici, Berna (2012). "The Return to the Family: Welfare, State, and Politics of the Family in Turkey. *Anthropological Quarterly*, cilt 58 (1), 103-140.
- Yeğenoğlu M. and Coşar S. (2012). The AKP and the Gender Issue: Shuttling between Neoliberalism and Patriarchy. In S. Coşar and G. Yücesan-Özdemir (Eds.) *Silent Violence: Neoliberalism, Islamist Politics and the AKP Years in Turkey*. (pp. 179-209).

**Makale Geliş Tarihi**

11.05.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.06.2025

**İLK KEZ OY KULLANACAK OLAN FEN, ANADOLU VE İMAM-HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN MUHTARLIK ALGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI\*****İbret DAL<sup>1</sup>, Ela Naz ERİM<sup>2</sup>, Emine Nisanur KÖKSAL<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Şehit Muhammet Mustafa Karabörk Fen Lisesi Tarih Öğretmeni Kadirli/Osmaniye Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Anabilim Dalı, Türkiye Cumhuriyeti Tarih Bölümü Doktora Öğrencisi ORCID: 0000-0003-3800-4181

<sup>2</sup>Şehit Muhammet Mustafa Karabörk Fen Lisesi Kadirli/Osmaniye ORCID: 0009-0009-7463-8043

<sup>3</sup>Şehit Muhammet Mustafa Karabörk Fen Lisesi Kadirli/Osmaniye ORCID:0009-0008-9681-0417

\*Bu çalışma 56. TÜBİTAK-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması için hazırlanmış fakat Adana Bölge Finallerine katılmak için gereken puanı alamamıştır.

**Özet**

Bu projede 31 Mart 2024 tarihinde yapılan Mahalli İdareler Genel Seçim’inden ilk kez oy kullanan fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin muhtarlık seçimine ilişkin algıları, tutum ve davranışları analiz edilmiştir. Yapılan literatür taramasında gençlerin siyasal katılımını konu alan birçok araştırmanın yapıldığı görülmüş, ancak fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin muhtar ve muhtarlık teşkilatı konusundaki algılarını araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma için Osmaniye ili, Kadirli ilçesinde örgün öğretim yapan biri fen, biri Anadolu, biri erkek, diğeri de kız imam-hatip lisesi olmak üzere toplam dört okuldan yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencileri, örneklemini ise Kadirli ilçesinde, söz konusu okul türlerinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında son sınıfta öğrenim görmekte olan ve 2024 Mahalli İdareler Genel Seçiminde ilk kez oy kullanan 65’i kız, 67’si erkek toplam 132 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin konuya ilişkin tutum ve davranışlarını öğrenmek ve verecekleri cevapları değerlendirmek amacıyla bir anket formu hazırlanmıştır. Hazırlanan anket, muhtarlık teşkilatının varlığı ve gerekliliği, muhtarların yetki ve yeterlilikleri ile muhtar adaylarına oy verme tutumuna etki eden faktörler olmak üzere üç ana bölümden ve toplam 16 önermeden oluşmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular Python programlama dili ile analiz edilerek değerlendirilmiştir.

İlk kez oy kullanacak olan fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin muhtarlık algıları nasıldır? Sorusuna cevap aramak amacıyla yapılan bu çalışma, okul türleri farklı olsa da fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencileri, muhtarlık teşkilatı ile muhtar seçimi konusunda benzer tutum ve davranışlar sergileyecektir hipotezine dayandırılmıştır. Nitekim çalışmanın bulguları da bu yönde olmuş ve hipotezimizi doğrular nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Muhtarlık, Lise Öğrencileri, İlk Oy

## Abstract

In this project, the perceptions, attitudes and behaviors of science, Anatolian and imam-hatip high school students who voted for the first time in the Local Administrations General Elections held on March 31, 2024, regarding the mukhtar election were analyzed. In the literature review, it was seen that many studies were conducted on the political participation of young people, but no study was found investigating the perceptions of science, Anatolian and imam-hatip high school students on the mukhtar and the mukhtar organization.

A total of four schools providing formal education in Kadirli district of Osmaniye province, one science, one Anatolian, one boys and one girls imam-hatip high school were used for the research. The universe of the research consisted of science, Anatolian and imam-hatip high school students and the sample consisted of 132 students, 65 girls and 67 boys, who were studying in the senior year in the aforementioned school types in the 2023-2024 academic year in Kadirli district and who were voting for the first time in the 2024 Local Administrations General Elections. A survey form was prepared in order to learn the attitudes and behaviors of the students regarding the subject and to evaluate their answers. The prepared survey consisted of three main sections, namely the existence and necessity of the mukhtar organization, the authorities and competencies of the mukhtars, and the factors affecting the voting attitude for mukhtar candidates, and a total of 16 propositions. The findings obtained from the research were analyzed and evaluated with the Python programming language.

What are the perceptions of the mukhtarship of science, Anatolian and imam-hatip high school students who will vote for the first time? This study, which was conducted to find an answer to the question, was based on the hypothesis that, even though the types of schools are different, science, Anatolian and Imam-Hatip high school students will exhibit similar attitudes and behaviors regarding the mukhtar organization and mukhtar election. As a matter of fact, the findings of the study were in this direction and results confirming our hypothesis were reached.

**Keywords:** Mukhtarship, High School Students, First Vote

## Amaç

Atilla Yaylıya göre (aktaran, Aydın: 2019): Temelde siyasi, içtimai, idari vb. etkinliklere iştirak etmek anlamına gelen siyasal katılım, siyasi ve sosyal kurum ya da kuruluşların aldığı kararlardan etkilenen kişi ya da grupların bu kararların alınma sürecine katılımını anlatan bir kavramdır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin siyasal örgütlenmesi içerisinde yer alan, köy ve mahallelerin yönetiminin temelini oluşturan muhtarlık teşkilatı ve muhtarlar da devlet teşkilatı açısından son derece önemli bir yer iştal etmektedir. Bu çalışmanın başlıca amacı, fen, Anadolu ve imam-hatip liselerinde okuyan ve 31 Mart 2024 tarihinde yapılan Mahalli İdareler Genel Seçim'inden ilk kez oy kullanacak olan öğrencilerin muhtarlık teşkilatı ve muhtarlar konusundaki algı ve muhtemel tutumlarını öğrenerek karşılaştırmalı bir şekilde analiz etmektir.

## Giriş

Bu projede 31 Mart 2024 tarihinde yapılan Mahalli İdareler Genel Seçim'inden ilk kez oy kullanan fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin muhtarlık seçimine ilişkin algıları, tutum ve davranışları analiz edilmiştir. Zira son zamanlarda gitgide daha da popüler hale gelen muhtarlar ve muhtarlık kurumu, siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel hayatımızla çok yakından

ilişkilidir. TDK'ye göre muhtar: Köy ve mahallenin kanunlarla belirlenmiş işlerini yürütmek amacıyla o köy ya da mahallede oturanlar tarafından seçilen kişi (TDK sözlük, 2024); muhtarlık ise muhtarın görevi veya makamı ya da görev yaptığı yer (TDK sözlük, 2024) anlamına gelmektedir. Köylerin tarihi çok eski devirlere kadar dayanmakla birlikte, söz konusu yerleşim birimlerine tüzel kişilik kazandırılmak suretiyle buraların mahalli bir idareye dönüştürülmesi nispeten yeni bir uygulamadır (Gözler, 2018:416).

Türklerdeki köy oluşumunun temelleri çok eski dönemlere kadar gitmektedir. Zira Göktürklerde göçebe hayat sürenlerin yanında köy ve kasabalarda oturarak tarım yapan insanların varlığından söz edilmesi bu durumun en önemli kanıtlarından biridir (Can, 2002:259). Bundan başka Selçuklu Türkleri de Anadolu'ya geldikten sonra kırsal bölgelerde yeni köy ve mezralar oluşmuşlardır. Bu durum halkın koordineli ve toplu bir şekilde yaşamaya özen gösterdiği anlamına gelmektedir (Yalçın, 2002: 190) Selçuklular döneminde mahallenin temsilcisi olarak görev yapan ve kendilerine "iğdiş" adı verilen görevliler yer almaktadır. İğdişlerin mahalle halkı marifetiyle seçildiği hususunda bulgular olsa da bu seçimin kimler tarafından ve nasıl yapıldığı tam olarak anlaşılamamıştır. (Şahin ve Asarkaya, 2019: 24).

Osmanlı Devleti'nde ise muhtarlık teşkilatı kurulmadan evvel mahallelerin yönetiminden imamlar mesuldü. Kadılar tarafından denetlenen bu imamlar, kâhya veya kethüda denilen kişilerle birlikte mahalle halkı ile yönetim arasındaki ilişkileri düzenlerdi. (Güneş, 2009: XII-XIV). II. Mahmut'un iktidarı dönemindeki bilhassa 1826-1839 yılları arası, her alanda çok önemli ve köklü değişikliklerin yapıldığı bir zaman dilimidir. Bu anlamda halk ile iktidar arasındaki ilişkilerde çok mühim bir payı olan "Muhtarlık Teşkilatı"nın kurulması da II. Mahmut döneminde gerçekleşmiştir (Çadırcı, 1970:409). Muhtarlık teşkilatı ilk önce İstanbul'da kurulmuştur. 1827 yılında Dersaadet ve Bilad-ı Selase (Galata, Eyüp ve Üsküdar) ahalisinin nüfusu sayılmış ve daha sonra da buraya *evvel* (birinci) ve *Sâni* (ikinci) olmak üzere iki adet muhtar atanmıştır (Ortaylı, 2012:306).

Çadırcı İstanbul'da muhtarlık teşkilatının kuruluşunun 1829 yılında gerçekleştiğini yazmaktadır (Çadırcı, 1970:409). Osman Nuri Ergin'e göre (Aktaran, Çadırcı, 1970), Tanzimata doğru imamların zulüm ve baskısından halkı kurtarmak ve istişare ile iş gördürmek için yanlarına birer ikişer muhtar verilmiştir. Muhtar ve ihtiyar heyetlerini de halk seçmektedir (Çadırcı, 1970:409). Öte yandan 8 Ekim 1864 tarihli Tuna Vilayet Nizamnamesi ile 7 Kasım 1864 tarihli Vilayet Nizamnamesi'nde de köy ve mahalle teşkilatı ile muhtarlıklar hakkında hükümler bulunmaktadır. 7 Kasım 1864 tarihli Vilayet Nizamnamesi köy idaresinin teşkilatını "millet sistemi"ne uygun bir şekilde düzenlemiş ve böylece her milletin kendine özgü muhtarları ve ihtiyar meclisleri oluşturmuştur. (Gözler, 2018:416-417).

Köylerin kamu tüzelkişiliği olan bir yerel yönetim birimi olarak ortaya çıkması Cumhuriyetin ilk yıllarına denk düşmektedir. Bu bağlamda köyler, daha 1924 Anayasası yürürlüğe girmeden, 18 Mart 1924 tarih ve 442 sayılı Köy Kanunu ile bir mahalli idare olarak kamu tüzelkişiliğine sahip hale getirilmiştir (Günday, 2015: 521). 1982 Anayasası'nın 127. Maddesinde yer alan "Köy halkının mahalli müşterek hizmetlerini karşılamak üzere kuruluş amaçları kanunla belirtilen ve karar organları gene kanunda gösterilen, seçmenler tarafından seçilerek oluşturulan" bir "kamu tüzelkişisi" kurulmasını öngörmesi "Köy İdaresi"nin anayasal dayanağını oluşturmaktadır. (Gözler, 2018:422-424).

Mahalle muhtarlıklarına gelince: 1934 yılında çıkarılan 2295 sayılı kanunla önce belediye teşkilatı olan yerlerde mahalle muhtarlıkları ve ihtiyar meclislerinin faaliyetlerine fiilen son verilmiştir. Sonra halk ile hükümet arasında bir kopukluk olduğu görülünce, 10 Nisan 1944 tarih ve 4541 sayılı "Şehir ve Kasabalarda Mahalle Muhtar ve İhtiyar Heyetleri Teşkiline Dair Kanun" ile mahalle muhtarlıkları yeniden kurmuştur (Şahin ve Işık, 2011: 228). Günümüzde ise mahalle 5393 Sayılı Kanun'un üçüncü maddesinin (d) bendinde "Belediye

*sınırları içinde ihtiyaç ve öncelikleri benzer özellikler gösteren ve sakinleri arasında komşuluk ilişkileri bulunan idari birim” olarak tanımlanmıştır. Köy idaresinin aksine mahallelerin tüzel kişiliği yoktur (Günday, 2015: 521).*

Görüldüğü gibi ilk kez 1827 yılında oluşturulmaya başlanan muhtarlık teşkilatı yönetim birimlerinin en alt kademesinde yer alan siyasi bir örgüttür. Diğer siyasal örgütlenmelerde olduğu gibi muhtarlık teşkilatı da siyasal bir katılımı gerektirmektedir. Siyaset bilimi literatürüne girdiği andan itibaren siyaset bilimciler tarafından birçok tanımı yapılan siyasal katılım (Eser ve Sarışahin, 2016:39), kişilerin yaşadıkları yerlerdeki yönetimi belirlemek, onu etkilemek, yönetimde aktif bir şekilde rol almak, tümüyle ele geçirmek veya yönetimin başkaları tarafından ele geçirilmesine mâni olmak gibi çeşitli sebeplerle giriştikleri yasal ya da yasadışı eylemleri veya eylemsizliği ve bütün bunların arkasındaki motivasyonları içine alan spesifik bir kavramdır. Siyasal katılımıda bulunmak için en çok bilinen ve uygulanan yöntem ise oy kullanmaktır (Erdoğan, 2018:195-196).

Siyasal katılım için olağan siyasal katılım ve olağandışı siyasal katılım ya da konvansiyonel siyasal katılım ve konvansiyonel olmayan siyasal katılım gibi ikili sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. Oy verme, siyasi partilerde görev alma ve siyasi partilerin düzenlediği kampanyalarda aktif olmayı gerektiren olağan siyasal katılımıdan farklı olarak olağandışı siyasal katılımı protesto yürüyüşleri, yasadışı grevler, boykot ve işgaller vardır. (Gültekin 2017:1562). Türkiye’de gençlerin siyasal katılımı meselesine gelindiğinde hiç de iç açıcı bir tablo ile karşılaşmamaktadır. Nitekim 1998 yılında “*İstanbul Mülkiyeliler Vakfı Sosyal Araştırmalar Merkezi*” tarafından yapılan ve Türkiye’de gençlerin siyasal ve sosyolojik yapısını ortaya koymayı amaçlayan “*Suskun Kitle Büyüteç Altında*” adlı araştırmanın sonuçlarına bakıldığında gençlerin sadece %3,7’sinin bir siyasi partiye üye olduğu ve sadece %10’unun çevresindeki kişilerle siyaset konuştuğu hususudur (Erdoğan, 2018: 199).

Öte yandan ideali dünyayı değiştirmek olan fakat bunu yapmak için siyasetin doğru bir araç olduğunu düşünmeyen ve kendisini bir siyasi partiye, adaya ya da ideolojiye bağlı hissetmeyen günümüz gençleri “*Z kuşağı*” olarak adlandırılmaktadır. (Çolak, 2021:19). Çeşitli kaynaklarda bazı farklılıklar olmakla birlikte Z Kuşağı’nı meydana getiren bireylerin doğum aralıkları literatüre daha çok 2000 yılı ve sonrası olarak geçmiştir (Budakoğlu, 2023:39). Bilhassa dijital bir çağın içinde doğan ve 2001 yılında Marc Prensky’nin ‘dijital yerliler’ olarak tanımladığı bu kişiler, internet teknolojilerini çok etkin bir şekilde kullanmalarından dolayı kendilerinden önceki kuşaklardan ayrılmaktadırlar (Tuncer, 2023:1)

**Araştırmanın Sorusu:** Bu çalışmada “*İlk kez oy kullanacak olan fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin muhtarlık algıları nasıldır?*” sorusuna yanıt aranmıştır.

**Araştırmanın Hipotezi:** Bu çalışma, Fen ve Anadolu liseleri ile imam-hatip lisesi öğrencilerinin, okul türleri farklı olsa da muhtarlık teşkilatı ile muhtar seçimi konusunda benzer tutum ve davranışlar sergileyeceği hipotezine dayanmaktadır.

**Araştırmanın Sınırlılıkları:** Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kadirli’de örgün eğitim yapmakta olan bir fen, bir Anadolu, biri kız diğeri erkek iki imam-hatip lisesi olmak üzere toplam dört devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. İlçede eğitim öğretim yapmakta olan özel fen ve Anadolu liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile açık lise öğrencileri araştırmaya dahil edilmemiştir. Ayrıca 31 Mart 2024 Mahalli İdareler Genel Seçiminde ilk kez oy kullanan fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin belediye başkanlığı, belediye meclis üyeliği ve il genel meclisi seçimine ilişkin algıları, tutum ve davranışları da araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

## Yöntem

Bu araştırma, Osmaniye ili, Kadırlı ilçesinde örgün öğretim yapmakta olan biri fen, biri Anadolu, biri erkek, diğeri de kız imam-hatip lisesi olmak üzere toplam dört okulda yapılmıştır. Çalışma, öğrencilerin okuduğu okul türleri ile muhtarlık teşkilatına bakış açıları ve muhtarlık algıları konusunda benzer tutum ve davranışlara sahiptirler hipotezine dayandırılmıştır. Araştırmanın evrenini fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencileri, örneklemini ise Kadırlı ilçesinde, söz konusu okul türlerinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında son sınıfta öğrenim görmekte olan ve 2024 Mahalli İdareler Genel Seçiminde ilk kez oy kullanan 65'i kız, 67'si erkek toplam 132 öğrenci oluşturmuştur. Anketi uygulamak için resmi kanallar kullanılmak suretiyle gerekli yasal izinler alınmıştır. Yapılan literatür taramasında gençlerin -özellikle de üniversite gençlerinin- siyasal katılımını konu alan birçok araştırmanın yapıldığı görülmüş ancak fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin muhtar ve muhtarlık teşkilatı konusundaki algılarına yer veren karşılaştırmalı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilere yöneltmek üzere hazırlanan önermelere verecekleri cevapları değerlendirmek amacıyla üçlü likert tipi bir anket formu hazırlanmıştır. Ankette yer alması muhtemel tekrar ve çelişkileri görüp formdan çıkarmak için fen lisesinde bir sınıf örnek popülasyon grubu olarak belirlenmiş ve anketin ilk uygulaması belirlenen bu sınıfta gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu uygulama sonucunda katılımcılarda birtakım kavram ve zihin karmaşasına yol açtığı düşünülen önermeler anketten çıkartılmıştır. Hazırlanan anket, muhtarlık teşkilatının varlığı ve gerekliliği, muhtarların yetki ve yeterlilikleri ile muhtar adaylarına oy verme tutumuna etki eden faktörler olmak üzere üç ana bölümden oluşturulmuş ve toplam 16 önermeyi içermiştir. Anketin uygulanmasında 3'lü Likert-tipi ölçekten yararlanılmış ve her bir önermenin karşısına "katılıyorum", "kararsızım" ve "katılmıyorum" seçenekleri için boş kutucuklar yerleştirilmiştir. Likert-tipi önermeler araştırılan konu hakkında tutum veya görüş içeren bir ifade ve bu ifadeye katılımın ne düzeyde olduğunu belirten seçenekler içerdiğinden (Turan, Şimşek ve Aslan, 2015:188) bu araştırma için söz konusu önerme tipinden yararlanılması tercih edilmiştir.

Anketin uygulanması esnasında katılımcı öğrencilerden kendileri için en uygun seçeneği işaretlemesi istenmiştir. Anket, bütün okullarda bizzat araştırmayı yürüten öğrencilerin nezaretinde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Biri kız diğeri erkek iki imam-hatip lisesinde anket yapıldığından ankete katılan imam-hatip lisesi öğrencisi fazla olmuştur. Bu yüzden okullar arasındaki ankete katılım eşitsizliğini en aza indirmek amacıyla imam-hatip lisesinden gelen anket formlarından 11'i erkek, 17'si kız olmak üzere toplam 28 öğrencinin anket kağıtları rasgele bir biçimde çalışmadan çıkarılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular Python programlama dili ile analiz edilerek ve çok yönlü olarak karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Nesne tabanlı, kolay kullanımlı ve ücretsiz olması, öteki programlama dillerindeki gibi virgül, noktalı virgül, süslü parantez şeklinde detaylar içermemesi; Windows, Unix, Mac, Linux'e benzer bütün işletim sistemi üzerinde çalışılabilir olması ve çok geniş bir kütüphanesinin bulunması (Yazgan, 2017:43) sebebiyle bu programlama dili tercih edilmiştir. İlk sürümü Guido van Rossum tarafından 1991 yılında ortaya konulmuş genel amaçlı bir programlama dili olan Python'un (Malkoç, 2012:201) kullanımı hususunda Kırıkkale Üniversitesi Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi öğrencisi Mehmet Kerem Dal'dan destek sağlanmıştır. Anketlerde elde edilen kusurlu rakamlar, sonuçlara etki etmeyecek bir şekilde aşağı veya yukarıya doğru yuvarlanmak suretiyle yazılmıştır.

## Proje İş-Zaman Çizelgesi

İşin Tanımı	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak
Literatür Taraması	x	x	x	x	x	x	x		
Arazi Çalışması	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Verilerin Toplanması ve Analizi					x	x	x	x	x
Proje Raporu Yazımı							x	x	x

## Bulgular

Fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin muhtarlık seçimine ilişkin algıları, tutum ve davranışlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bu çalışmaya 94'ü mahallede, 38'i köyde oy kullanacak olan toplam 132 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 45'i fen lisesi, 42'si Anadolu Lisesi, 45'i de imam-hatip lisesinde öğrenim görmektedir. Ankette yer alan önermeler ve önermelere öğrenciler tarafından verilen cevaplar için bir tablo oluşturulmuştur (Bkz. Tablo 1). Bu tabloda ilk olarak farklı okul türlerindeki öğrencilerin muhtarlık algıları ile oy verme konusundaki tutum ve davranışlarına, sonra da köy ya da mahallede oy kullanacakların öğrencilerin konuya ilişkin bakış açılarına yer verilmiştir. En son olarak da oyunu köyde ya da mahallede kılınacak olan kızlar ile aynı şartlarda oy kullanacak olan erkeklerin görüşleri öğrenilmek istenmiştir.

**Tablo 1. Fen, Anadolu ve İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Muhtar ve Muhtarlık Teşkilatı Önermelerine İlişkin Görüşleri.**

Önermeler	Okul-Köy/Mah.	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Toplam	
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
1. Muhtarlık teşkilatını ve muhtarları gerekli buluyorum	Fen Lisesi	17	%37,8	11	%24,4	17	%37,8	45	%100
	Anadolu Lisesi	24	%57,1	6	%14,2	12	%28,6	42	%100
	İmam-hatip Lisesi	20	%44,4	9	%20	16	%35,6	45	%100
	Köy	23	%60,5	9	%23,7	6	%15,8	38	%100
	Mahalle	38	%40,4	17	%18	39	%35,5	94	%100
	Kız Köy	9	%50	5	%27,7	4	%15,8	18	%100
	Kız Mahalle	21	%44,7	9	%19,1	17	%35,8	47	%100
	Erkek Köy	14	%70	4	%20	2	%4,5	20	%100
	Erkek Mahalle	17	%36,2	8	%17	22	%42,2	47	%100

							%36,1 %10 %46,8		
2. Mahallemin/Köyümün muhtarını tanıyorum (kim olduğunu biliyorum)	Fen Lisesi	27	%60	3	%6,6	15	%33,3	45	%100
	Anadolu Lisesi	23	%54,8	2	%4,8	17	%40,5	42	%100
	İmam-hatip Lisesi	29	%64,4	5	%11,1	11	%24,4	45	%100
	Köy	34	%89,5	1	%2,6	3	%4,4	38	%100
	Mahalle	45	%47,9	9	%9,6	40	%7,9	94	%100
	Kız Köy	16	%88,8	0	%0	2	%42,6	18	%100
	Kız Mahalle	23	%48,9	7	%14,9	17	%11,1	47	%100
	Erkek Köy	18	%90	1	%5	1	%36,2	20	%100
	Erkek Mahalle	22	%46,8	2	%4,3	23	%5	47	%100
								%48,9	
3. Köyde/Mahallede bir sorun olduğunda sorunun çözümünde muhtarlar çok etkili oluyor	Fen Lisesi	4	%8,8	13	%28,8	28	%62,2	45	%100
	Anadolu Lisesi	8	%19,1	19	%45,2	15	%35,7	42	%100
	İmam-hatip Lisesi	15	%33,3	13	%28,8	17	%37,7	45	%100
	Köy	15	%39,5	15	%39,5	8	%37,7	38	%100
	Mahalle	12	%12,8	30	%31,9	52	%21,1	94	%100
	Kız Köy	5	%27,7	10	%55,5	3	%55,3	18	%100
	Kız Mahalle	7	%14,9	16	%34	24	%16,6	47	%100
	Erkek Köy	10	%50	5	%25	5	%51,1	20	%100
	Erkek Mahalle	5	%10,6	14	%29,8	28	%25	47	%100
								%59,6	
4. Sorunlarımızın çözümünde muhtardan yardım aldığımız oluyor	Fen Lisesi	8	%17,7	9	%20	28	%62,2	45	%100
	Anadolu Lisesi	12	%28,6	14	%33,3	16	%38,1	42	%100
	İmam-hatip Lisesi	16	%35,5	10	%22,2	19	%42,2	45	%100
	Köy	21	%55,3	11	%28,9	6	%15,8	38	%100
	Mahalle	15	%15,9	22	%23,4	57		94	%100
	Kız Köy	9	%50	5	%27,7	4		18	%100

	Kız Mahalle	8	%17	12	%25,5	27	%60,6	47	%100
	Erkek Köy	12	%60	6	%30	2	%22,2	20	%100
	Erkek Mahalle	7	%14,9	10	%21,3	30	%57,4	47	%100
							%10		
							%63,8		
5. Muhtarlık özel bir yetenek gerektirir	Fen Lisesi	20	%44,4	7	%15,5	18	%40	45	%100
	Anadolu Lisesi	13	%30,9	11	%26,2	18	%42,9	42	%100
	İmam-hatip Lisesi	13	%28,8	4	%8,8	28	%62,2	45	%100
	Köy	8	%21,1	8	%21,1	22	%62,2	38	%100
	Mahalle	38	%40,4	14	%14,9	42	%57,9	94	%100
	Kız Köy	4	%22,2	2	%11,1	12	%9	18	%100
	Kız Mahalle	22	%46,8	7	%14,9	18	%44,7	47	%100
	Erkek Köy	4	%20	6	%30	10	%66,6	20	%100
	Erkek Mahalle	16	%34	7	%14,9	24	%66,6	47	%100
							%38,3		
							%50		
							%51,1		
6. Muhtarlar belirli bir eğitim seviyesine sahip olmalıdır	Fen Lisesi	39	%86,6	2	%4,4	4	%8,8	45	%100
	Anadolu Lisesi	34	%80,9	2	%4,8	6	%14,3	42	%100
	İmam-hatip Lisesi	32	%71,1	8	%17,7	5	%11,1	45	%100
	Köy	26	%68,4	6	%15,8	6	%11,1	38	%100
	Mahalle	79	%84	6	%6,4	9	%15,1	94	%100
	Kız Köy	12	%66,6	2	%11,1	4	%8	18	%100
	Kız Mahalle	42	%89,3	2	%4,3	3	%9,6	47	%100
	Erkek Köy	14	%70	4	%20	2	%22,2	20	%100
	Erkek Mahalle	37	%78,7	4	%8,5	6	%6,4	47	%100
							%10		
							%12,8		
7. Muhtarların yetkileri daha da artırılmalıdır	Fen Lisesi	10	%22,2	8	%17,7	27	%60	45	%100
	Anadolu Lisesi	11	%26,2	21	%50	10	%23,8	42	%100
	İmam-hatip Lisesi	17	%37,7	12	%26,6	16	%35,5	45	%100
	Köy	11	%28,9	18	%47,4	9	%35,5	38	%100
		27	%28,7	23	%24,5	44		94	%100

	Mahalle	6	%33,3	9	%50	3	%23,7	18	%100
	Kız Köy	19	%40,4	11	%23,4	17	%46,8	47	%100
	Kız Mahalle	5	%25	9	%45	6	%16,6	20	%100
	Erkek Köy	8	%17	12	%25,5	27	%36,2	47	%100
	Erkek Mahalle						%30		
							%51,4		
<b>8.</b> Muhtar seçilen kişiye halkla ilişkiler ve üslup konusunda eğitim verilmelidir.	Fen Lisesi	37	%82,2	6	%13,3	2	%4,4	45	%100
	Anadolu Lisesi	32	%76,2	2	%4,8	8	%19,5	42	%100
	İmam-hatip Lisesi	33	%73,3	5	%11,1	7	%18,4	45	%100
	Köy	27	%71,1	4	%10,5	7	%18,4	38	%100
	Mahalle	75	%79,8	9	%9,6	10	%10,6	94	%100
	Kız Köy	13	%72,2	1	%5,5	4	%10,6	18	%100
	Kız Mahalle	38	%80,9	4	%8,5	5	%22,2	47	%100
	Erkek Köy	14	%70	3	%15	3	%10,6	20	%100
	Erkek Mahalle	37	%78,7	5	%10,6	5	%15	47	%100
								%10,6	
<b>9.</b> Muhtarlık seçimini çok önemsiyorum	Fen Lisesi	10	%22,2	7	%15,5	28	%62,2	45	%100
	Anadolu Lisesi	8	%19	15	%35,7	19	%45,2	42	%100
	İmam-hatip Lisesi	14	%31,1	7	%15,5	24	%53,3	45	%100
	Köy	13	%34,2	10	%26,3	15	%39,5	38	%100
	Mahalle	19	%20,2	19	%20,2	56	%59,6	94	%100
	Kız Köy	6	%33,3	4	%22,2	8	%44,4	18	%100
	Kız Mahalle	10	%21,3	12	%25,5	25	%53,2	47	%100
	Erkek Köy	7	%35	6	%30	7	%35	20	%100
	Erkek Mahalle	9	%19,1	7	%14,9	31	%65,9	47	%100
								%44,4	
							%53,2		
							%35		
							%65,9		
<b>10.</b> Muhtar adaylarına oy verirken	Fen Lisesi	16	%35,5	15	%33,3	14	%31,1	45	%100
	Anadolu Lisesi	24	%57,1	11	%26,2	7	%15,7	42	%100

vaatlerine (projelerine) bakarım	İmam-hatip Lisesi	22	%48,8	10	%22,2	13	%16, 6	45	%100
	Köy	20	%52,6	10	%26,3	8	8	38	%100
	Mahalle	42	%44,7	26	%27,7	26	%28, 8	94	%100
	Kız Köy	9	%50	5	%27,7	4	%21, 1	18	%100
	Kız Mahalle	24	%51,1	9	%19,1	14	7	47	%100
	Erkek Köy	11	%55	5	%25	4	%27, 7	20	%100
	Erkek Mahalle	18	%38,3	17	%36,2	12	%22, 2	47	%100
							%29, 8		
						%20			
						%25, 5			
11. 18 yaşını dolduran ve lisede okuyan bir muhtar adayına oy veririm	Fen Lisesi	18	%40	9	%20	18	%40	45	%100
	Anadolu Lisesi	22	%52,4	6	%14,3	14	%33, 3	42	%100
	İmam-hatip Lisesi	16	%35,5	12	%26,6	17	%37, 7	45	%100
	Köy	15	%39,5	7	%18,4	16	7	38	%100
	Mahalle	41	%43,6	20	%21,3	33	%42, 1	94	%100
	Kız Köy	6	%33,3	2	%11,1	10	1	18	%100
	Kız Mahalle	19	%40,4	13	%27,7	15	%35, 1	47	%100
	Erkek Köy	9	%45	5	%25	6	1	20	%100
	Erkek Mahalle	22	%46,8	7	%14,9	18	%55, 5	47	%100
						%31, 9			
						%30			
						%38, 3			
12. Muhtar adaylarına oy verirken etnik kökenine bakarım	Fen Lisesi	19	%42,2	6	%13,3	20	%44, 4	45	%100
	Anadolu Lisesi	11	%26,2	14	%33,3	17	%40, 5	42	%100
	İmam-hatip Lisesi	16	%35,5	17	%15,5	22	5	45	%100
	Köy	11	%28,9	10	%26,3	17	%48, 8	38	%100
	Mahalle	35	%37,2	17	%18,1	42	8	94	%100
	Kız Köy	5	%27,7	5	%27,7	8	%44, 7	18	%100
	Kız Mahalle	15	%31,9	12	%25,5	20	7	47	%100
	Erkek Köy	6	%30	5	%25	9	%44, 7	20	%100
	Erkek Mahalle	20	%42,5	5	%10,6	22	%44, 4	47	%100
						%42, 5			
						%45			

							%46,8		
<b>13.</b> Bayan ve erkek muhtar adayları arasında önceliğim erkek adaydır	Fen Lisesi	6	%13,3	4	%8,8	35	%77,7	45	%100
	Anadolu Lisesi	8	%19	13	%30,9	21	%50	42	%100
	İmam-hatip Lisesi	11	%24,4	10	%22,2	24	%53,3	45	%100
	Köy	6	%15,8	11	%28,9	21	%55,5	38	%100
	Mahalle	19	%20,2	16	%17	59	%3	94	%100
	Kız Köy	3	%16,6	4	%22,2	11	%62,8	18	%100
	Kız Mahalle	3	%6,4	6	%12,8	38	%8	47	%100
	Erkek Köy	3	%15	7	%35	10	%61,1	20	%100
	Erkek Mahalle	16	%34	10	%21,3	21	%80,8	47	%100
								%50	
							%44,7		
<b>14.</b> Muhtar adaylarına oy verirken siyasi ve ideolojik görüşlerine bakırım	Fen Lisesi	25	%55,5	5	%11,1	15	%33,3	45	%100
	Anadolu Lisesi	22	%52,4	7	%16,6	13	%30,9	42	%100
	İmam-hatip Lisesi	23	%51,1	11	%24,4	11	%24,9	45	%100
	Köy	17	%44,7	10	%26,3	11	%24,4	38	%100
	Mahalle	53	%56,4	13	%13,8	28	%4	94	%100
	Kız Köy	8	%44,4	5	%27,7	5	%28,9	18	%100
	Kız Mahalle	28	%59,6	8	%17	11	%29,8	47	%100
	Erkek Köy	9	%45	5	%25	6	%29,8	20	%100
	Erkek Mahalle	25	%53,2	5	%10,6	17	%27,7	47	%100
								%23,4	
							%30		
							%36,2		
<b>15.</b> Muhtar adaylarına oy verirken eş-dost hatırı etkili olur	Fen Lisesi	12	%26,6	5	%11,1	28	%62,2	45	%100
	Anadolu Lisesi	19	%45,2	11	%26,2	12	%28,6	42	%100
	İmam-hatip Lisesi	20	%44,4	3	%6,6	22	%48,6	45	%100
	Köy	19	%50	3	%7,9	16	%48,8	38	%100
	Mahalle	32	%34	16	%17	46	%8	94	%100
	Kız Köy	9	%50	0	%0	9	%42,1	18	%100
	Kız Mahalle	10	%21,3	8	%17	29	%48,9	47	%100
	Erkek Köy	10	%50	3	%15	7	%48,9	20	%100
	Erkek Mahalle	22	%46,8	8	%17	17	%50	47	%100

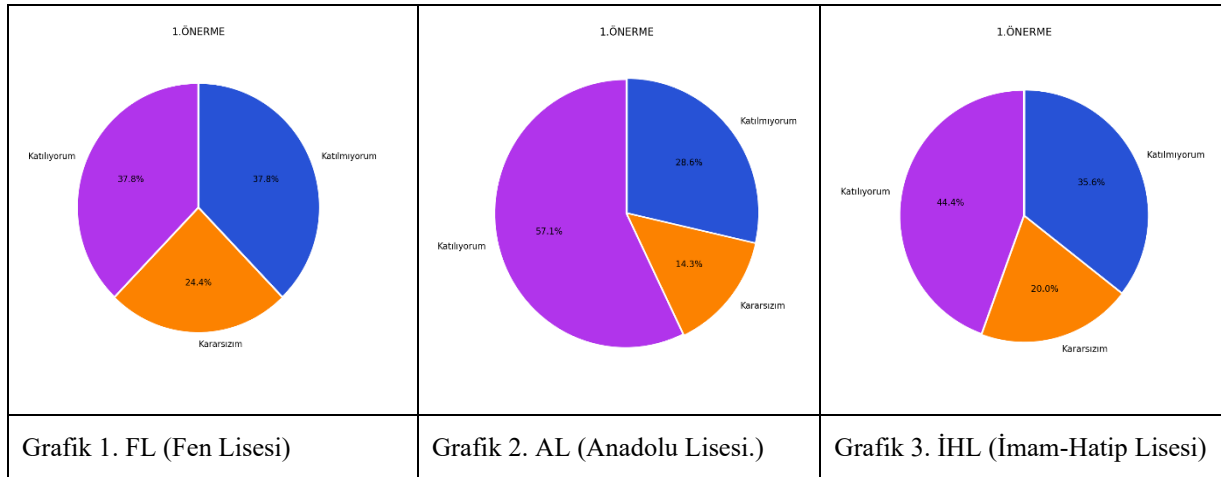
	Erkek Mahalle						%61,7		
							%35		
							%36,2		
16. Muhtar adayı benim oyumu ailemden değil bizzat benden istemelidir	Fen Lisesi	38	%84,4	4	%8,8	3	%6,6	45	%100
	Anadolu Lisesi	35	%83,3	4	%9,5	3	%7,1	42	%100
	İmam-hatip Lisesi	37	%82,2	3	%6,6	5	%11,1	45	%100
	Köy	35	%92,1	1	%2,6	2		38	%100
	Mahalle	75	%79,8	10	%10,6	9	%5,3	94	%100
	Kız Köy	17	%94,4	1	%5,5	0	%9,6	18	%100
	Kız Mahalle	41	%87,2	2	%4,3	4	%0	47	%100
	Erkek Köy	18	%90	0	%0	2	%8,5	20	%100
	Erkek Mahalle	34	%72,3	8	%17	5	%10	47	%100
								%10,6	

**Tablo 1’de Yer Alan Önermeler ve Bu Önermelere Öğrencilerin Verdiği Cevaplara İlişkin Değerlendirmeler**

Fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin muhtarlık seçimine ilişkin algıları, tutum ve davranışlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bu araştırmada; muhtarlık teşkilatının varlığı ve gerekliliği, muhtarların yetkileri ve yeterlilikleri ile muhtar adaylarına oy verme tutumuna etki eden faktörlere ilişkin üç farklı alanda toplam 16 önermeye yer verilmiştir. Muhtarlık teşkilatının varlığı ve gerekliliği ile ilgili önermeler ve öğrencilerin önermelere verdiği cevaplar şöyledir:

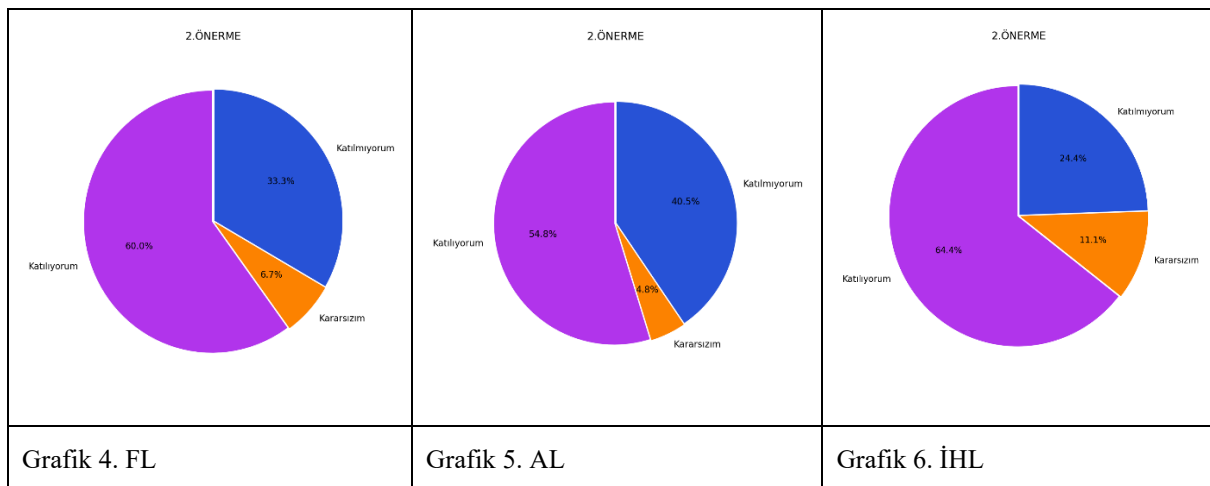
İlk olarak katılımcı öğrencilere muhtarlık teşkilatının varlığı ve gerekliliği ile ilgili “*Muhtarlık teşkilatını ve muhtarları gerekli buluyorum*” önermesi yöneltmiştir. Bu önermeye fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %38’i, Anadolu lisesi öğrencilerinin %57’si, imam-hatip lisesi öğrencilerinin %44’ü katılmışken, fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %38’i, Anadolu lisesi öğrencilerinin %29’u, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %36’sı katılmamıştır. Aynı önermede fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %24’ü, Anadolu lisesi öğrencilerinin %14’ü, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %20’si kararsız kalmıştır. (Bkz. Grafik 1, 2, 3).

Bu önermeye köyde oy kullanacak ve mahallede kullanacak olanlar bazında verilen cevaplara bakıldığında, köyde oy kullanacak öğrencilerin mahallede kullanacaklara nazaran muhtarlık teşkilatının gerekliliğine daha çok inandıkları görülmektedir. Oyunu köyde kullanacak olan kızların yarısının erkeklerin de yarıdan fazlasının muhtarlık teşkilatını ve muhtarları gerekli buldukları anlaşılmaktadır. Oyunu mahallede kullanacak olan kız ve erkeklerinse yarıdan azının muhtarlık teşkilatını ve muhtarları gerekli buldukları görülmektedir (Bkz. Tablo 1. Önerme 1).



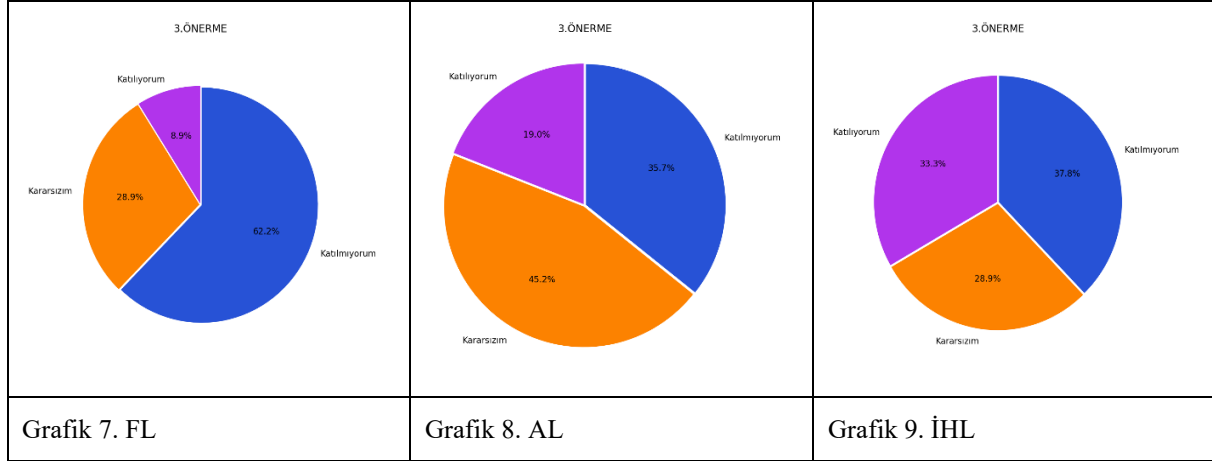
Muhtarlık teşkilatının varlığı ve gerekliliği ile ilgili ankete katılan öğrencilere ikinci olarak “Mahallemin/Köyümün muhtarını tanıyorum (kim olduğunu biliyorum)” önermesi verilmiştir. Bu önermeye fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %60’ı, Anadolu lisesi öğrencilerinin %55’i, imam-hatip lisesi öğrencilerinin %64’ü katılmışken fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %33’ü, Anadolu lisesi öğrencilerinin %42’si, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %45’i katılmamıştır. Aynı önermede fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %7’si, Anadolu lisesi öğrencilerinin %5’i, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %11’i kararsız kalmıştır (Bkz. Grafik 4, 5, 6).

Bu önermeye köyde oy kullanacak ve mahallede kullanacak olanlar bazında verilen cevaplara bakıldığında, köyde oy kullanacak öğrencilerin neredeyse tamamının muhtarlarını tanıdığı, mahallede kullanacaklarda ise bu oranın ancak yarıya yakın olduğu görülmektedir. Bu önermeye cinsiyetler bağlamında bakıldığında da oranın pek değişmediği anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 1. Önerme 2).



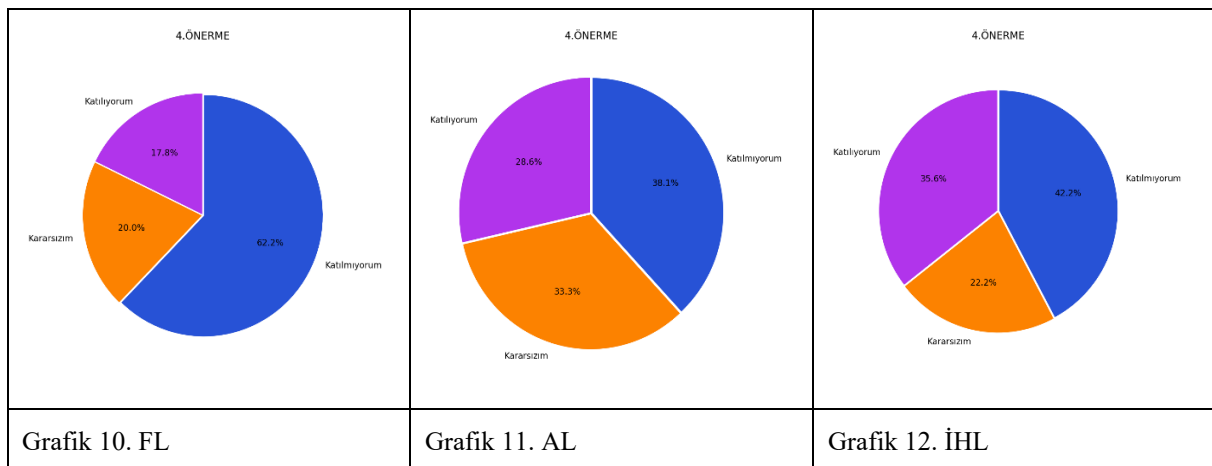
Muhtarlık teşkilatının varlığı ve gerekliliği ile ilgili üçüncü olarak katılımcı öğrencilere “Köyde/Mahallede bir sorun olduğunda sorunun çözümünde muhtarlar çok etkili oluyor” önermesi yöneltilmiştir. Bu önermeye fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %9’u, Anadolu lisesi öğrencilerinin %19’u, imam-hatip lisesi öğrencilerinin %33’ü katılmışken fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %62’si, Anadolu lisesi öğrencilerinin %36’sı, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %38’i katılmamıştır. Aynı önermede fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %29’u, Anadolu lisesi öğrencilerinin %45’i, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %29’u kararsız kalmıştır. (Bkz. Grafik 7, 8, 9).

Bu önermeye köyde oy kullanacak ve mahallede kullanacak olanlar bazında verilen cevaplara bakıldığında, köyde oy kullanacak öğrencilerin mahallede kullanacaklara nazaran bir sorunları olduğunda çözümü konusunda muhtarların etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Oyunu köyde kullanacak olan hem kız hem de erkeklerin mahallede kullanacaklara nazaran sorunlarının çözümünde muhtarları daha etkili buldukları anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 1. Önerme 3).



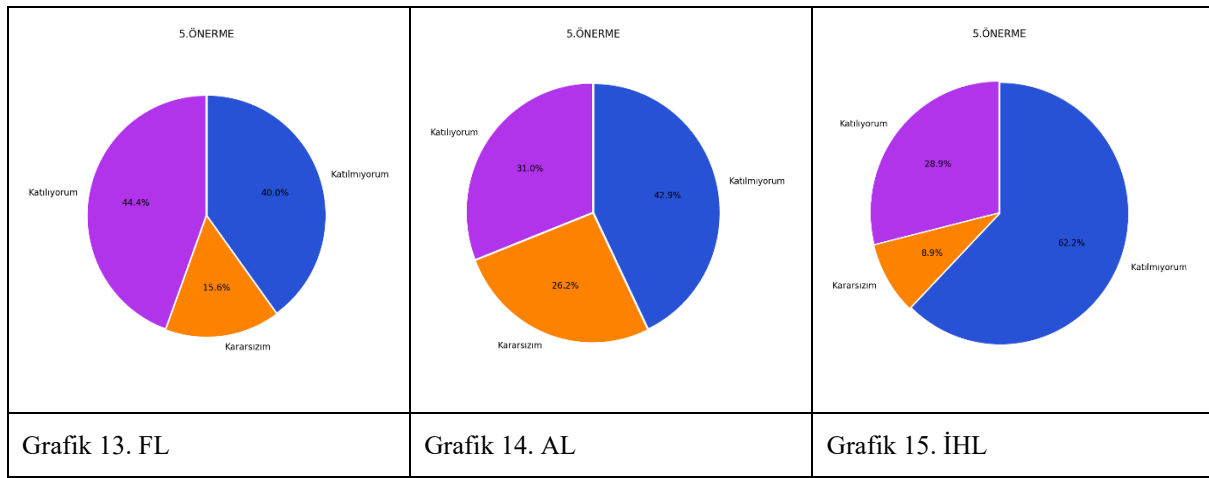
Muhtarlık teşkilatının varlığı ve gerekliliği ile ilgili son olarak katılımcı öğrencilere “Sorunlarımızın çözümünde muhtardan yardım aldığımız oluyor” önermesi yöneltilmiştir. Bu önermeye fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %18’i, Anadolu lisesi öğrencilerinin %29’u, imam-hatip lisesi öğrencilerinin %36’sı katılmışken fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %62’si, Anadolu lisesi öğrencilerinin %38’i, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %42’si katılmamıştır. Aynı önermede fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %20’si, Anadolu lisesi öğrencilerinin %33’ü, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %22’si kararsız kalmıştır. (Bkz. Grafik 10, 11, 12).

Bu önermeye köyde oy kullanacak ve mahallede kullanacak olanlar bazında verilen cevaplara bakıldığında, köyde oy kullanacak öğrencilerin mahallede kullanacaklara nazaran bir sorunları olduğunda çözümü konusunda muhtardan daha çok yardım aldıkları görülmektedir. Oyunu köyde kullanacak olan hem kız hem de erkeklerin mahallede kullanacaklara nazaran sorunlarının çözümünde muhtarlardan daha çok yardım aldıkları anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 1. Önerme 4).



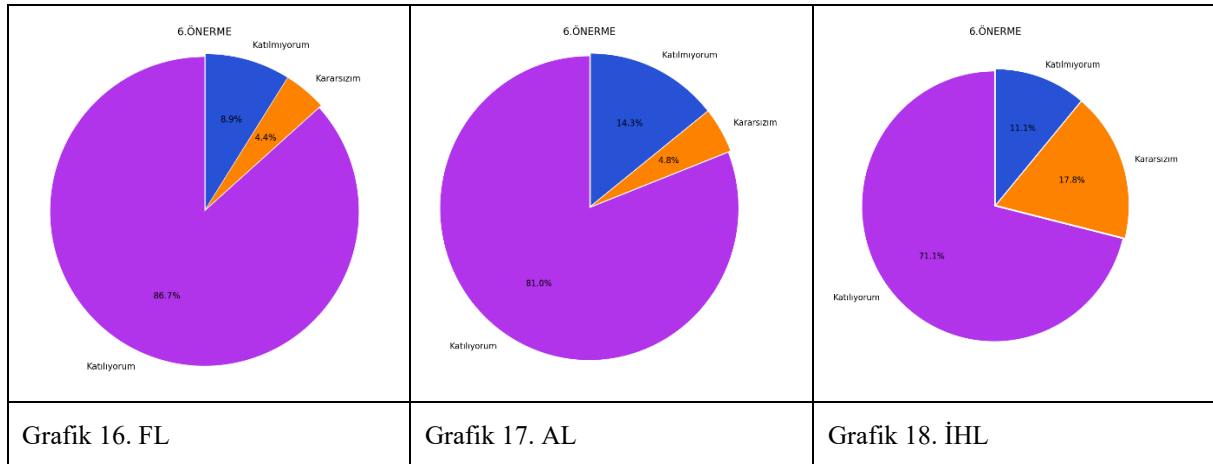
Muhtarların yetkileri ve yeterlilikleri ile ilgili katılımcı öğrencilere ilk olarak “*Muhtarlık özel bir yetenek gerektirir*” önermesi yöneltmiştir. Bu önermeye fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %44’ü, Anadolu lisesi öğrencilerinin %40’ı, imam-hatip lisesi öğrencilerinin %29’u katılmışken, fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %40’ı, Anadolu lisesi öğrencilerinin %43’ü, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %62’si katılmamıştır. Aynı önermede fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %16’sı, Anadolu lisesi öğrencilerinin %26’sı, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %9’u kararsız kalmıştır (Bkz. Grafik 13, 14, 15).

Bu önermeye köyde oy kullanacak ve mahallede kullanacak olanlar bazında verilen cevaplara bakıldığında mahallede oy kullanacak öğrencilerin köyde kullanacaklara nazaran muhtarlığın özel bir yetenek gerektirdiğine daha çok inandıkları görülmektedir. Oyunu köyde kullanacak olan hem kız hem de erkek öğrencilerin yaklaşık olarak 1/5’inin muhtarlığın özel bir yetenek gerektirdiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu oranlar oyunu mahallede kullanacak olan kızlarda yarıya yakın, erkeklerde ise 1/3 kadardır (Bkz. Tablo 1. Önerme 5).



Muhtarların yetkileri ve yeterlilikleri ile ilgili katılımcı öğrencilere ikinci olarak “*Muhtarlar belirli bir eğitim seviyesine sahip olmalıdır*” önermesi yöneltmiştir. Bu önermeye fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %87’si, Anadolu lisesi öğrencilerinin %81’i, imam-hatip lisesi öğrencilerinin %71’i katılmışken, fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %9’u, Anadolu lisesi öğrencilerinin %14’ü, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %11’i katılmamıştır. Aynı önermede fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %4’ü, Anadolu lisesi öğrencilerinin %5’i, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %18’i kararsız kalmıştır. (Bkz. Grafik 16, 17, 18).

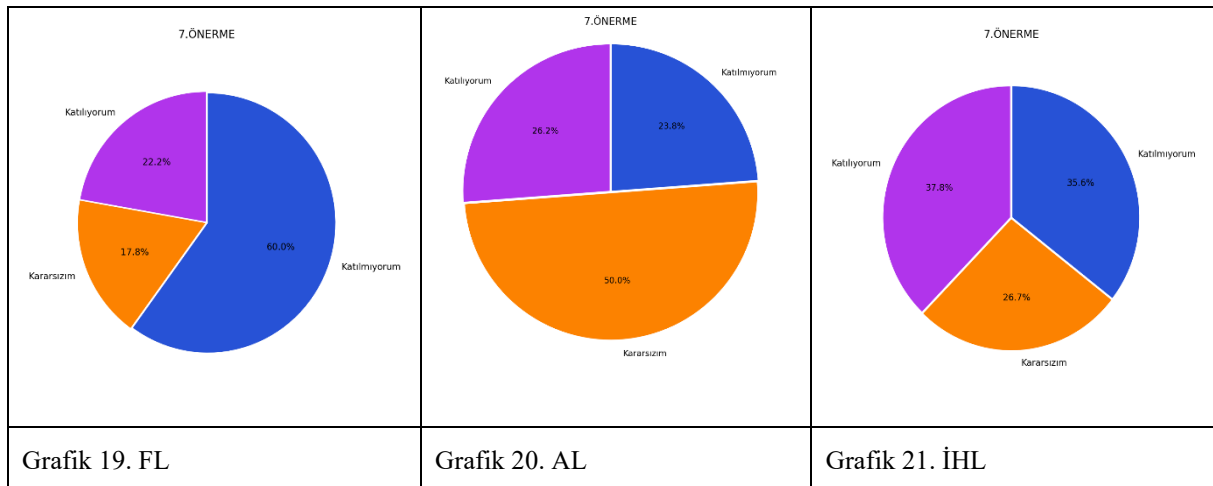
Bu önermeye köyde oy kullanacak ve mahallede kullanacak olanlar bazında verilen cevaplara bakıldığında mahallede oy kullanacak öğrencilerin köyde kullanacaklara nazaran muhtarların belirli bir eğitim seviyesine sahip olmaları gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Oyunu mahallede kullanacak olan hem kız hem de erkek öğrencilerin köyde kullanacaklara nazaran muhtarların belirli bir eğitim seviyesine sahip olmaları gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 1. Önerme 6).



Muhtarların yetkileri ve yeterlilikleri ile ilgili katılımcı öğrencilere üçüncü olarak “*Muhtarların yetkileri daha da artırılmalıdır*” önermesi yöneltilmiştir. Bu önermeye fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %22’si, Anadolu lisesi öğrencilerinin %26’sı, imam-hatip lisesi öğrencilerinin %38’i katılmışken, fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %60’ı, Anadolu lisesi öğrencilerinin %24’ü, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %36’sı katılmamıştır. Aynı önermede fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %18’i, Anadolu lisesi öğrencilerinin %50’si, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %27’si kararsız kalmıştır (Bkz. Grafik 19, 20, 21).

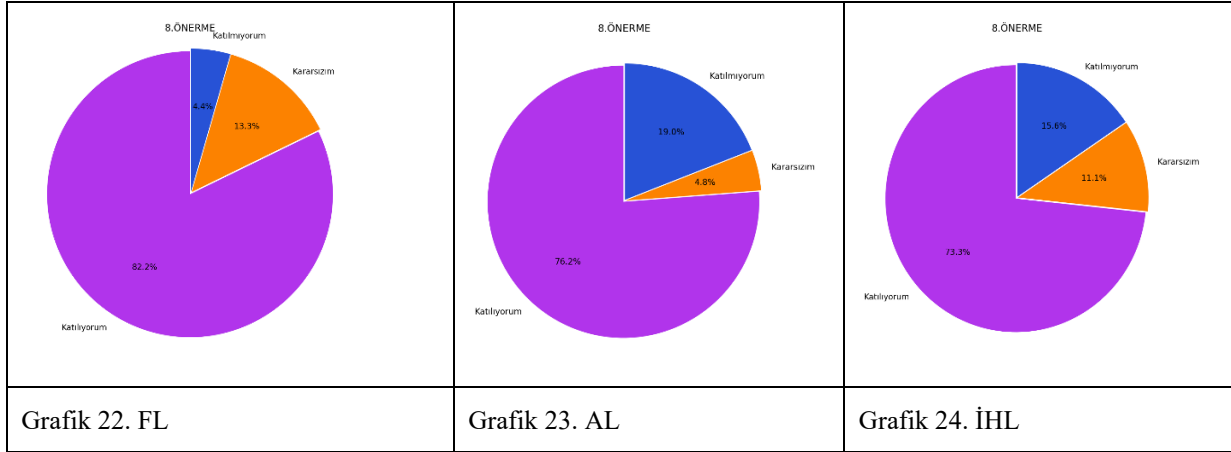
Bu önermeye köyde oy kullanacak ve mahallede kullanacak olanlar bazında verilen cevaplara bakıldığında hem mahallede hem de köyde oy kullanacak öğrencilerin muhtarların yetkilerinin artırılması önermesine 1/3 oranından daha az destek verdikleri görülmektedir. Aynı önermeye verilen desteğe cinsiyetler bağlamında bakıldığında ise erkeklere nazaran kızların daha fazla destek verdikleri görülmektedir (Bkz. Tablo 1. Önerme 7).

793



Muhtarların yetkileri ve yeterlilikleri ile ilgili katılımcı öğrencilere son olarak “*Muhtar seçilen kişiye halkla ilişkiler ve üslup konusunda eğitim verilmelidir*” önermesi yöneltilmiştir. Bu önermeye fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %82’si, Anadolu lisesi öğrencilerinin %76’sı, imam-hatip lisesi öğrencilerinin %73’ü katılmışken fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %4’ü, Anadolu lisesi öğrencilerinin %19’u, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %16’sı katılmamıştır. Aynı önermede fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %13’ü, Anadolu lisesi öğrencilerinin %5’i, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %11’i kararsız kalmıştır (Bkz. Grafik 22, 23, 24).

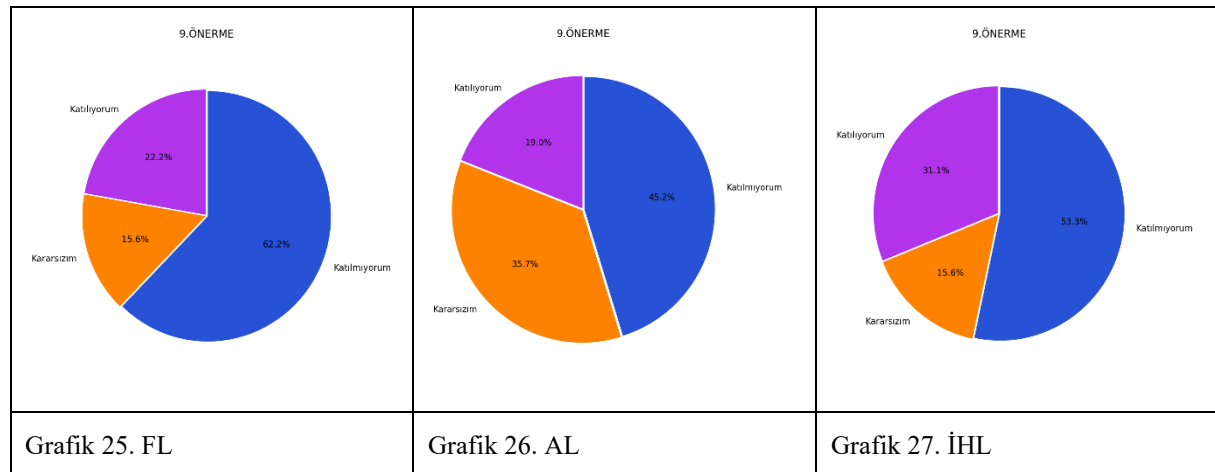
Bu önermeye köyde oy kullanacak ve mahallede kullanacak olanlar bazında verilen cevaplara bakıldığında hem mahallede hem de köyde oy kullanacak öğrencilerin muhtar seçilen kişiye halkla ilişkiler ve üslup konusunda eğitim verilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Aynı önermeye cinsiyetler bağlamında bakıldığında da durumun pek değişmediği anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 1. Önerme 8).



Muhtar adaylarına oy verme tutumuna etki eden faktörlere ilişkin, katılımcı öğrencilere ilk olarak *“Muhtarlık seçimini çok önemsiyorum”* önermesi yöneltilmiştir. Bu önermeye fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %22’si, Anadolu lisesi öğrencilerinin %19’u, imam-hatip lisesi öğrencilerinin %31’i katılmışken fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %62’si, Anadolu lisesi öğrencilerinin %45’i, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %53’ü katılmamıştır. Aynı önermede fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %16’sı, Anadolu lisesi öğrencilerinin %38’i, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %16’sı kararsız kalmıştır (Bkz. Grafik 25, 26, 27).

794

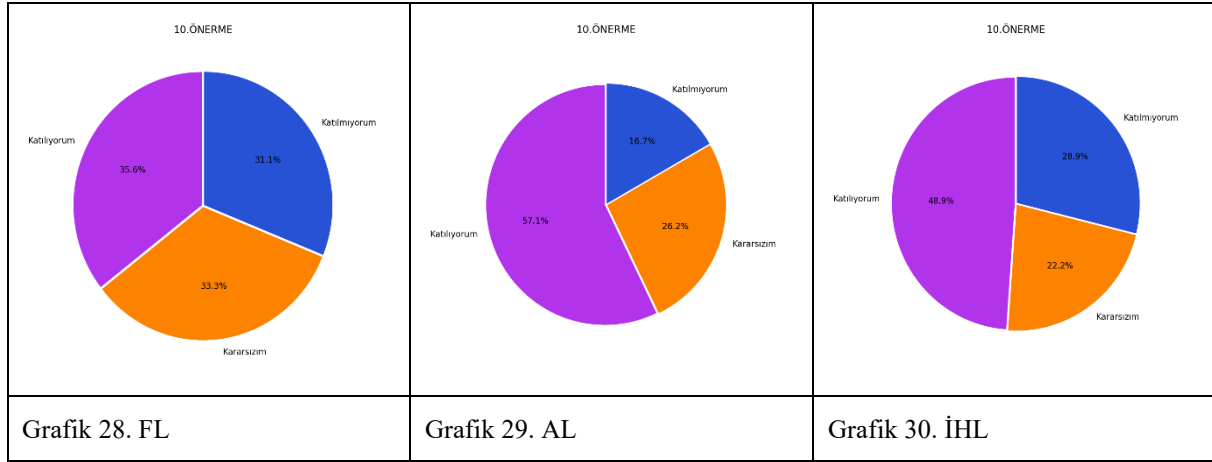
Bu önermeye köyde ve mahallede oy kullanacaklar bazında verilen cevaplara bakıldığında, mahallede oy kullanacak olanlara nazaran köyde oy kullanacak öğrencilerin muhtarlık seçimini nispeten daha fazla önemsendiği görülmektedir. Bu oranın cinsiyetler bağlamında da paralel bir özellik gösterdiği anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 1. Önerme 9)



Muhtar adaylarına oy verme tutumuna etki eden faktörlere ilişkin, katılımcı öğrencilere ikinci olarak *“Muhtar adaylarına oy verirken vaatlerine (projelerine) bakarım”* önermesi yöneltilmiştir. Bu önermeye fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %36’sı, Anadolu lisesi öğrencilerinin %57’si, imam-hatip lisesi öğrencilerinin %49’u katılmışken, fen lisesi

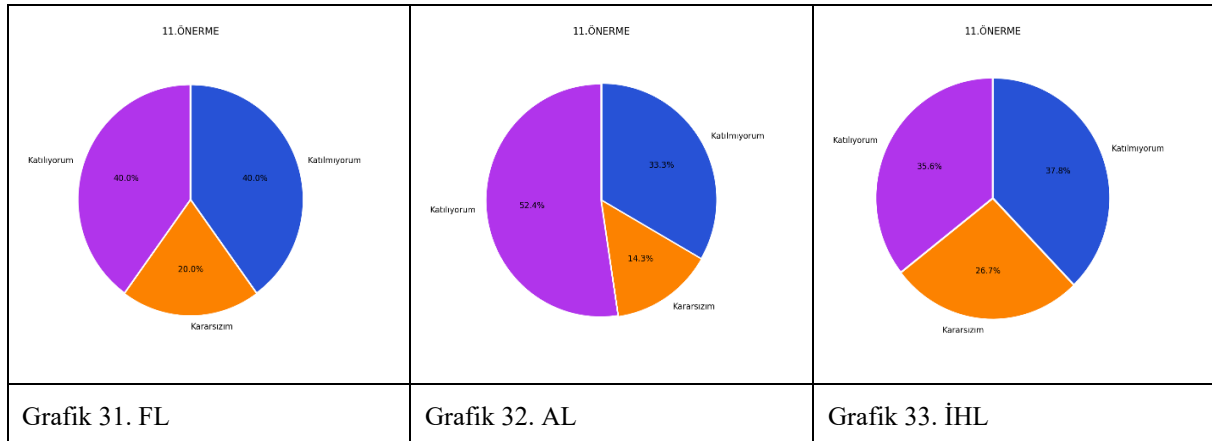
öğrencilerinin yaklaşık olarak %31'i, Anadolu lisesi öğrencilerinin %17'si, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %29'u katılmamıştır. Aynı önermede fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %33'ü, Anadolu lisesi öğrencilerinin %26'sı, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %22'si kararsız kalmıştır (Bkz. Grafik 28, 29, 30).

Bu önermeye köyde oy kullanacak ve mahallede kullanacak olanlar bazında verilen cevaplara bakıldığında, mahallede oy kullanacak öğrencilerin yaklaşık olarak yarıya yakını, köyde oy kullanacak öğrencilerinse yarısından biraz fazlasının muhtar adaylarına oy verirken vaatlerine baktıkları görülmektedir. Bu oranın oyunu köyde kullanacak olan erkeklerde kızlara nazaran daha fazla iken, mahallede kullanacak olanlarda tam tersi bir durum aldığı anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 1. Önerme 10).



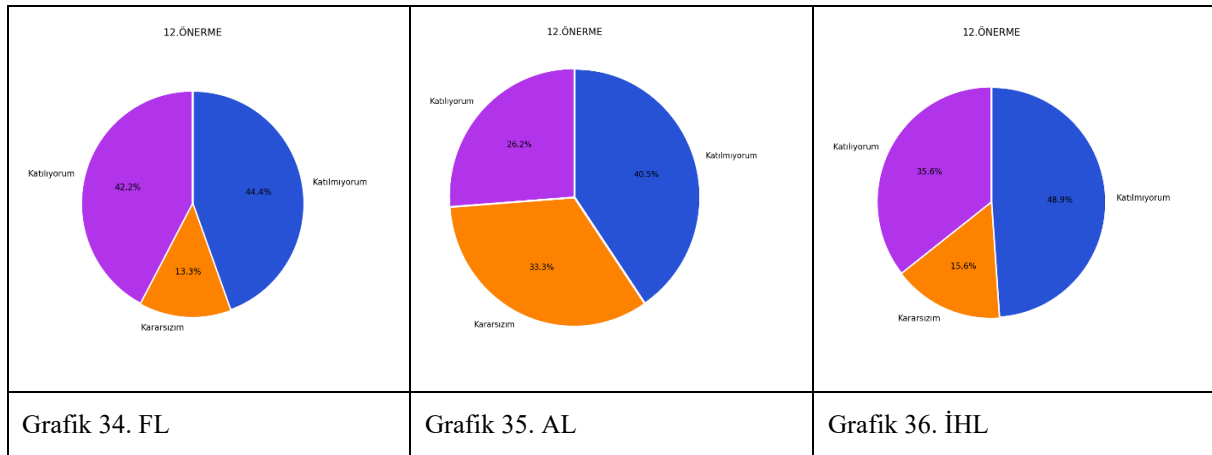
Muhtar adaylarına oy verme tutumuna etki eden faktörlere ilişkin, katılımcı öğrencilere üçüncü olarak “18 yaşını dolduran ve lisede okuyan bir muhtar adayına oy veririm” önermesi yöneltilmiştir. Bu önermeye fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %40'ı, Anadolu lisesi öğrencilerinin %52'si, imam-hatip lisesi öğrencilerinin %36'sı katılmışken, fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %40'ı, Anadolu lisesi öğrencilerinin %33'ü, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %38'i katılmamıştır. Aynı önermede fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %20'si, Anadolu lisesi öğrencilerinin %14'ü, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %27'si kararsız kalmıştır (Bkz. Grafik 31, 32, 33).

Bu önermeye köyde oy kullanacak ve mahallede kullanacak olanlar bazında verilen cevaplara bakıldığında hem köyde hem de mahallede oy kullanacak öğrencilerin yaklaşık olarak yarıya yakınının 18 yaşını dolduran ve lisede okuyan bir muhtar adayına oy verebileceği görülmektedir. Aynı önermeye verilen cevaplara cinsiyetler bağlamında bakıldığında ise erkeklerin lisede okuyan ve 18 yaşını dolduran bir muhtar adayını kızlara nazaran nispeten daha fazla destekledikleri anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 1. Önerme 11).



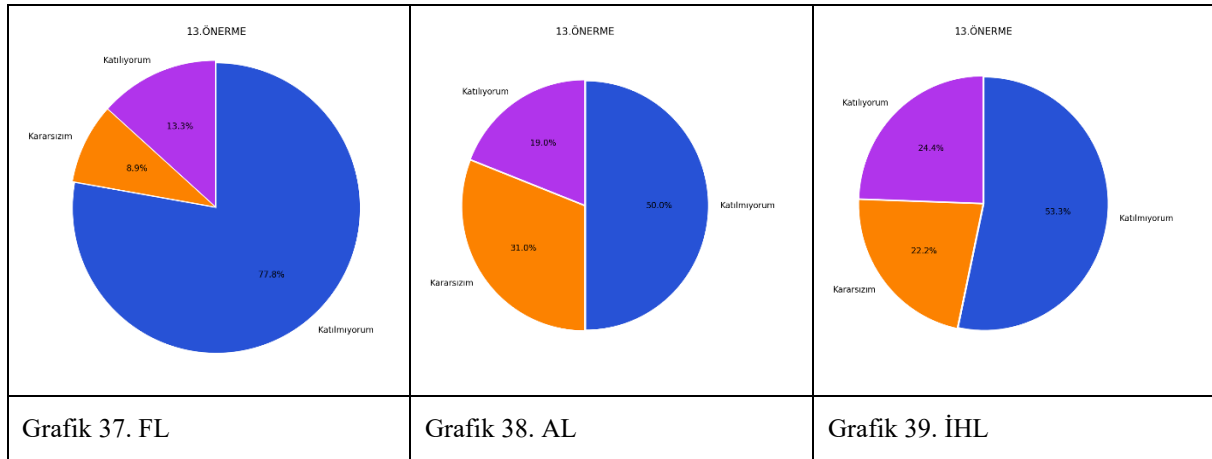
Muhtar adaylarına oy verme tutumuna etki eden faktörlere ilişkin, katılımcı öğrencilere dördüncü olarak “*Muhtar adaylarına oy verirken etnik kökenine bakarım*” önermesi yöneltilmiştir. Bu önermeye fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %42’si, Anadolu lisesi öğrencilerinin %26’sı, imam-hatip lisesi öğrencilerinin %36’sı katılmışken fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %44’ü, Anadolu lisesi öğrencilerinin %41’i, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %49’u katılmamıştır. Aynı önermede fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %13’ü, Anadolu lisesi öğrencilerinin %33’ü, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %16’sı kararsız kalmıştır (Bkz. Grafik 34, 35, 36).

Bu önermeye köyde oy kullanacak ve mahallede kullanacak olanlar bazında verilen cevaplara bakıldığında, mahallede oy verecek öğrencilerin köyde kullanacaklara oranla muhtar adaylarının etnik kökenini daha çok önemseydiği fakat yine de etnik kökenin o kadar da önemli olmadığını düşünenlerin oranının, önemli olduğunu düşünenlerden fazla olduğu görülmektedir. Cinsiyetler bağlamında bakıldığında ise erkeklerin kızlara nazaran muhtar adaylarının etnik kökenini biraz daha önemseydiği görülmektedir (Bkz. Tablo 1. Önerme 12).



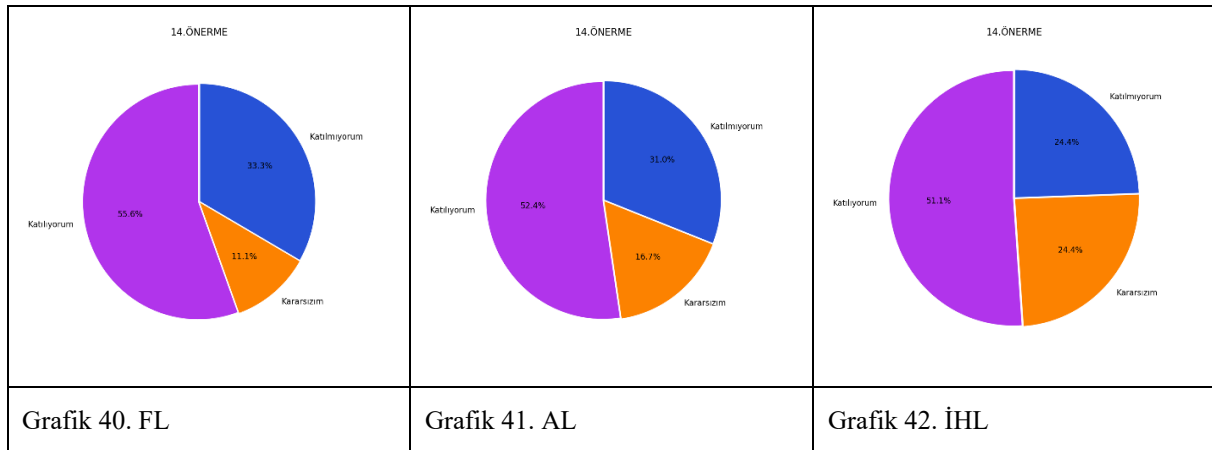
Muhtar adaylarına oy verme tutumuna etki eden faktörlere ilişkin, katılımcı öğrencilere beşinci olarak “*Bayan ve erkek muhtar adayları arasında önceliğim erkek adaydır*” önermesi yöneltilmiştir. Bu önermeye fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %13’ü, Anadolu lisesi öğrencilerinin %19’u, imam-hatip lisesi öğrencilerinin %24’ü katılmışken, fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %78’i, Anadolu lisesi öğrencilerinin %50’si, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %53’ü katılmamıştır. Aynı önermede fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %8’i, Anadolu lisesi öğrencilerinin %31’i, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %22’si kararsız kalmıştır (Bkz. Grafik 37, 38, 39).

Bu önermeye köyde oy kullanacak ve mahallede kullanacak olanlar bazında verilen cevaplara bakıldığında, köyde oy kullanacak öğrencilere nazaran mahallede oy kullanacak olanların erkek muhtar adaylarını daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Erkek öğrencilerin erkek muhtar adayını tercih etme oranları biraz daha yüksek olmakla birlikte genel anlamda öğrencilerin muhtar adayına oy verirken cinsiyetçi bir tutum sergilemeyecekleri anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 1. Önerme 13).



Muhtar adaylarına oy verme tutumuna etki eden faktörlere ilişkin, katılımcı öğrencilere altıncı olarak “*Muhtar adaylarına oy verirken siyasi ve ideolojik görüşlerine bakarım*” önermesi yöneltilmiştir. Bu önermeye fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %56’sı, Anadolu lisesi öğrencilerinin %52’si, imam-hatip lisesi öğrencilerinin %51’i katılmışken, fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %33’ü, Anadolu lisesi öğrencilerinin %31’i, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %24’ü katılmamıştır. Aynı önermede fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %11’i, Anadolu lisesi öğrencilerinin %17’si, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %24’ü kararsız kalmıştır. (Bkz. Grafik 40, 41, 42).

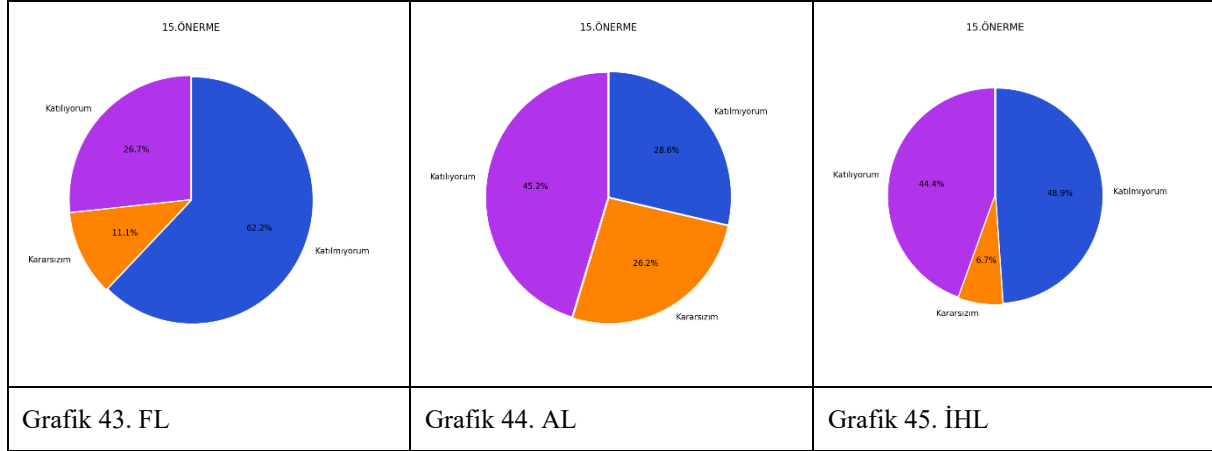
Bu önermeye köyde oy kullanacak ve mahallede kullanacak olanlar bazında verilen cevaplara bakıldığında, köyde oy kullanacak öğrencilerin yaklaşık olarak yarıya yakınının, mahallede kullanacakların ise yarıdan biraz fazlasının muhtar adaylarına oy verirken siyasi ve ideolojik görüşlerine baktığı görülmektedir. Bu önermeye cinsiyetler bağlamında bakıldığında da bu oranın pek değişmediği anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 1. Önerme 14).



Muhtar adaylarına oy verme tutumuna etki eden faktörlere ilişkin, katılımcı öğrencilere yedinci olarak “*Muhtar adaylarına oy verirken eş-dost hatırı etkili olur*” önermesi yöneltilmiştir. Bu önermeye fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %27’si, Anadolu lisesi öğrencilerinin %45’i, imam-hatip lisesi öğrencilerinin %44’ü katılmışken, fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %62’si, Anadolu lisesi öğrencilerinin %29’u, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %49’u katılmamıştır. Aynı önermede fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %11’i, Anadolu lisesi öğrencilerinin %26’sı, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %7’si kararsız kalmıştır (Bkz. Grafik 43, 44, 45).

Bu önermeye köyde ve mahallede oy kullanacak olanlar bazında verilen cevaplara bakıldığında, mahallede oy kullanacak öğrencilere nazaran köyde oy kullanacaklar üzerinde eş-dost hatırının daha etkili olacağı anlaşılmaktadır. Aynı önermeye cinsiyetler bağlamında

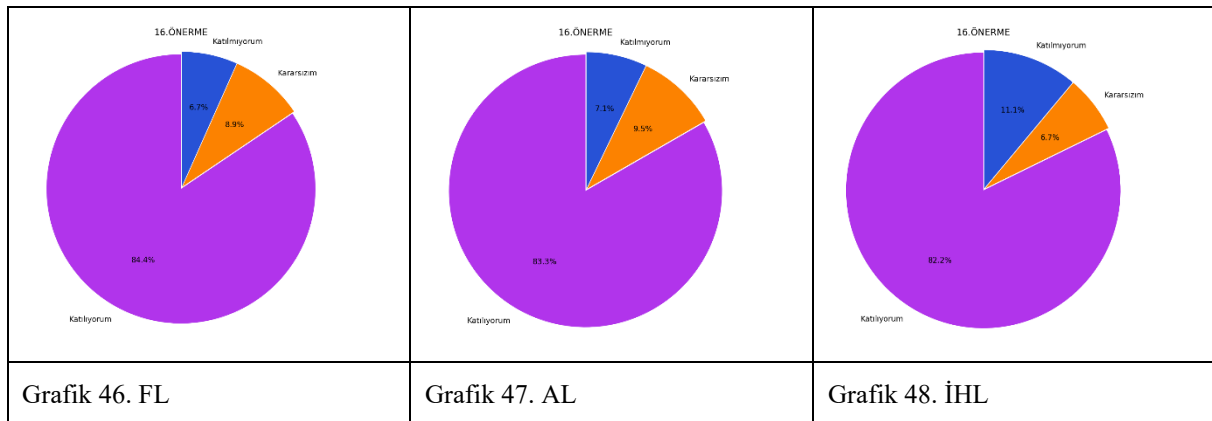
bakıldığında ise oyunu köyde kullanacak olan hem kızların hem de erkeklerin yarısının oy verme tutumunda eş-dost hatırının etkili olacağı görülmektedir. Bu oran, mahallede oyunu kullanacak olan kızlara nazaran erkeklerde daha yüksektir (Bkz. Tablo 1. Önerme 15).



Muhtar adaylarına oy verme tutumuna etki eden faktörlere ilişkin, katılımcı öğrencilere son olarak “*Muhtar adayı benim oyunu ailemden değil bizzat benden istemelidir*” önermesi yöneltilmiştir. Bu önermeye fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %84’ü, Anadolu lisesi öğrencilerinin %83’ü, imam-hatip lisesi öğrencilerinin %82’si katılmışken fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %7’si, Anadolu lisesi öğrencilerinin %7’si, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %11’i katılmamıştır. Aynı önermede fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %9’u, Anadolu lisesi öğrencilerinin %10’u, imam-hatip lisesi öğrencilerininse %7’si kararsız kalmıştır. (Bkz. Grafik 46, 47, 48).

Bu önermeye köyde veya mahallede oy kullanacak olanlar bazında verilen cevaplara bakıldığında, köyde oy kullanacak öğrencilerin oylarının aileden değil de bizzat kendisinden istenmesini mahalledekilere nazaran daha çok önemsendiği görülmektedir. Bu önermeye cinsiyetler bağlamında bakıldığında da hem köyde hem de mahallede oy kullanacak kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran oylarının kendilerinden istenmesini daha çok önemsendiği anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 1. Önerme 14).

798



## Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Osmaniye ili, Kadirli ilçesinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında fen, Anadolu ve imam-hatip lisesinde öğrenim gören ve “*31 Mart 2024 Mahalli İdareler Genel Seçimi*”nde ilk kez oy kullanacak olan öğrencilerin muhtarlık seçimine ilişkin tutum ve davranışları ile bakış açıları karşılaştırılmak istenmiştir. Araştırma, okul türleri birbirinden farklı olsa da “*31 Mart 2024 Mahalli İdareler Genel Seçimi*”nde ilk kez oy kullanacak olan

öğrencilerin muhtarlık seçimine ilişkin tutum ile muhtemel davranışlarının benzer olacağı hipotezine dayandırılmıştır. Nitekim anket sonuçlarına bakıldığında da araştırmaya katılan farklı okul türlerindeki öğrencilerin, muhtarlık teşkilatının varlığı ve gerekliliği, muhtarların yetkileri ve yeterlilikleri ile muhtar adaylarına oy verme tutumuna etki eden faktörlere ilişkin görüşleri arasında bazı küçük farklar olsa da benzerliklerin daha güçlü olduğu görülmüştür.

Bu bağlamda fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin muhtarlık teşkilatının varlığı ve gerekliliğine ilişkin bakış açılarını kısaca değerlendirmek gerekirse; *“Muhtarlık teşkilatını ve muhtarları gerekli buluyorum”* önermesine sadece Anadolu Lisesi öğrencilerinin yarısından biraz fazlası katılmış diğer okul türlerinin desteği %50'nin altında kalmıştır. En az desteği de fen lisesi öğrencileri vermiştir. Diğer taraftan oyunu köyde kullanacak öğrencilerin muhtarlık teşkilatının varlığı ve gerekliliğine ilişkin desteklerinin daha güçlü olduğu görülmüştür. İkinci olarak verilen *“Mahallemin/Köyümün muhtarını tanıyorum (kim olduğunu biliyorum)”* önermesine katılan öğrencilerin bütün okul türlerinde yarısından biraz fazla ve birbirine yakın olduğu anlaşılmıştır. Öte yandan köyde oy kullanacak öğrencilerin neredeyse tamamının muhtarlarını tanırken, mahallede kullanacaklarda bu oran yarımın da altındadır. *“Köyde/Mahallede bir sorun olduğunda sorunun çözümünde muhtarlar çok etkili oluyor”* önermesine en büyük destek imam-hatip lisesi öğrencilerinden gelmiş fakat bu oran da 1/3'ün altında kalmıştır. Bu sonuçlar, sorunların çözümünde muhtarların etkisinin kısıtlı olduğu fikri uyandırmaktadır. Bununla birlikte köyde oy kullanacak olan öğrencilerin mahallede kullanacaklara nazaran sorunların çözümü konusunda muhtarların etkili olduğunu düşündükleri görülmüştür. Muhtarlık teşkilatının varlığı ve gerekliliği ile ilgili son önerme *“Sorunlarımızın çözümünde muhtardan yardım aldığımız oluyor”* şeklinde verilmiş ve bu önermeye katılım oranı da bütün okul türlerinde yarısından daha az olmuştur. *“Köyde/Mahallede bir sorun olduğunda sorunun çözümünde muhtarlar çok etkili oluyor”* önermesinde olduğu gibi köyde oy kullanacak öğrencilerin mahallede oy kullanacaklara nazaran bu önermeye daha yüksek oranda katıldıkları gözlerden kaçmamıştır.

Fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin muhtarların yetkileri ve yeterliliklerine ilişkin bakış açıları kısaca şöyledir: *“Muhtarlık özel bir yetenek gerektirir”* önermesine katılma oranları bütün okul türlerinde yarımın altında kalmışken imam-hatip lisesi öğrencilerinin yarısından fazlasının muhtarlığın özel bir yetenek gerektirdiğine katılmadığı görülmüştür. Diğer taraftan muhtarlığın özel bir yetenek gerektirdiğine köyde kullanacaklara nazaran mahallede oy kullanacak öğrencilerin daha çok inandıkları görülmektedir. Muhtarların yetkileri ve yeterlilikleri ile ilgili ikinci olarak verilen *“Muhtarlar belirli bir eğitim seviyesine sahip olmalıdır”* önermesine bütün okul türlerindeki öğrencilerin çok yüksek oranlarla katıldıkları görülmüştür. Üstelik bu oran mahallede oy kullanacak öğrencilerde daha da yüksektir. Bu durum muhtar adaylarının ve muhtarların eğitim seviyelerini ve *“Z Kuşağı Gençliği”*'nin kendilerinden eğitilmiş olmaları konusundaki beklentilerini ortaya koyması açısından son derece önemlidir.

Muhtarların yetkileri ve yeterlilikleri hususunda üçüncü olarak verilen *“Muhtarların yetkileri daha da artırılmalıdır”* önermesine okul türü fark etmeksizin ankete katılan öğrencilerin büyük bir çoğunlukla mesafeli yaklaştıkları anlaşılmıştır. Muhtarların yetkilerinin artırılmasına yönelik önermeye destek, oyunu ne köyde kullanacaklarda ne de mahallede kullanacaklarda 1/3 oranını geçebilmiştir. *“Muhtar seçilen kişiye halkla ilişkiler ve üslup konusunda eğitim verilmelidir”* önermesine gelince; araştırmaya katılan ve aynı zamanda *“Z Kuşağı”* gençliğini temsil eden fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencileri tıpkı *“Muhtarlar belirli bir eğitim seviyesine sahip olmalıdır”* önermesinde olduğu gibi bu önermede de muhtarların büyük bir eksiklik içerisinde olduğunu düşünmektedir. Üstelik bu konuda köyde oy kullanacaklar ile mahallede kullanacaklar arasında da belirgin bir fark bulunmamaktadır.

Fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin muhtar adaylarına oy verme tutumuna etki eden faktörlere gelindiğinde kısaca şunlar söylenebilir: Öncelikle araştırma sonuçları göstermiştir ki içinde buldukları zaman dilimi itibarı ile aynı zamanda “Z Kuşağı” gençliğini de temsil eden fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencileri, muhtarlık seçimini o kadar da önemsememektedir. Üstelik mahallede oturanlarda bu oran dahada yüksektir. Diğer taraftan öğrencilerin muhtar adaylarının vaatleri (projeleri) konusuna da fazla ilgi göstermedikleri, sadece Anadolu lisesi öğrencilerinin yarısından biraz fazlasının bu konuyu önemseydiği, diğer okul türlerindeki öğrencilerde bu durumun etkisinin yarıdan az olduğu gözlerden kaçmamıştır. Ayrıca oyunu köyde kullanacak öğrencilerin, muhtarların projelerini mahalledekilere nazaran daha fazla önemseydikleri anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler 18 yaşını dolduran ve henüz liseyi bitirmemiş bir öğrencinin adaylığına da tam destek vermemişlerdir. Bu oran hem köylerde hem mahallede oyunu kullanacaklar açısından birbirine yakın olup genel anlamda yarıya yarıdır. Muhtar adaylarının etnik kökeninin fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin oy verme tutumuna azımsanamayacak oranlarda etki ettiği, üstelik etnik köken unsurunun mahallede oyunu kullanacaklar açısından köydekilere nazaran daha belirleyici olduğu görülmüştür.

Muhtar adaylarının cinsiyeti konusunda ankete katılan öğrencilerin genel olarak eşitlikçi bir tutum sergilediği ve ayrımcılıktan kaçındıkları, beklentinin aksine mahallede oy verecek öğrencilerin köydekilere nazaran daha cinsiyetçi bir tutum sergileyecekleri anlaşılmıştır. Muhtar adaylarına oy verirken cinsiyetçi bir tutum sergilemeyecekleri anlaşılan fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin “muhtar adalarının siyasi ve ideolojik” görüşlerini önemseydikleri görülmektedir. Nitekim oy verilecek muhtar adaylarının siyasi ve ideolojik görüşlerinin üç farklı okul türündeki öğrencilerin, en az yarısından fazlası için belirleyici olacağı anlaşılmaktadır. Oyunu köyde kullanacak öğrencilere nazaran mahallede kullanacak olanlar açısından muhtar adaylarının siyasi ve ideolojik fikirleri daha da önemlidir.

800

Araştırma yapılan öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında oy verme davranışına etki eden faktörler arasında eş-dost hatırının azımsanamayacak derecede önemli olduğu anlaşılmaktadır. Zira bu faktörün Anadolu lisesi öğrencileri üzerinde neredeyse yarıya yakın etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca ankete katılan öğrencilerin tercihlerinden yola çıkıldığında, muhtar adaylarına verilecek oylar hususunda eş-dost hatırının mahallelere nazaran köylerde daha çok etkili olacağı söylenebilir. Son olarak, fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin oy verme tutumuna oylarının ailelerinden değil de bizzat kendilerinden istenmesinin çok büyük oranda etki edeceği anlaşılmaktadır. Nitekim araştırmaya katılan bütün okul türlerinde öğrencilerin ¾’ten fazlası bu yönde bir görüş beyan etmişlerdir. Üstelik bu oran mahallede oyunu kullanacaklara nazaran köyde kullanacaklarda daha da yüksektir.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular, “Fen, Anadolu ve imam-hatip lisesi öğrencileri, muhtarlık teşkilatı ve muhtarlar konusunda benzer tutum ve davranışlara sahiptirler” hipotezini destekler nitelikte olmuştur.

## Kaynakça

- Aydın, A. (2019). Olumlu ve olumsuz manası ile siyasal katılım türlerinin incelenmesi. OPUS International Journal of Society Researches, 10(17), 2119-2138. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/768850> Erişim tarihi: 28.10.2024
- Budakoğlu, M. E. (2023) “X-Y-Z Kuşakları Arasındaki Farklılıkların Siyasal Katılıma Etkisi: İstanbul İlinde Bir Araştırma” (İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

- Can, Yılmaz. (2002). “Anadolu Öncesi Türk Kenti” içinde *Türkler Ansiklopedisi*, 3:259. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Çadırcı, M. (1970). Türkiye’de Muhtarlık Teşkilâtının Kurulması Üzerine Bir İnceleme. *Bellekten*, 34(135), 409-420. Erişim Adresi: <https://doi.org/10.37879/ttkbellekten.1190930>, Erişim Tarihi: 08.10.2024.
- Çolak, M. (2021). Z Kuşağının Siyasal Katılım Düzeyleri ve Etki Eden Faktörler Üzerine Bir İnceleme (Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Erdinç, İ. E. (2018). Üniversite Gençliği Bağlamında Siyasal Katılım ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi. Sayı 1. Sayfa: 195-196. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/456038> Erişim tarihi: 12.11.2024
- Eser, H. B., & Sarışahin, P. (2016). Cinsiyet-siyasal katılım ilişkisi: SDÜ örnek olayı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(15), 38-58. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/218473>, Erişim tarihi: 11.10.2024
- Gözler, Kemal. (2018). *Mahalli İdareler Hukuku*, Ekin Yayınevi, Bursa.
- Günday, Metin. (2015). *İdare Hukuku*, İmaj Yayınevi, Ankara.
- Gültekin, M. C. (2017). “Üniversite Öğrencilerinin Siyasal Yaşama Katılım Boyutlarının İncelenmesi: Mardin Örneği”, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/386064> Erişim tarihi: 15.10.2024
- Güneş, Mehmet (2009). Osmanlı Devleti’nde Muhtarlık Teşkilatının Kuruluşu ve Gelişmesi (1829–1864), (Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Malkoç, B. (2012). “Temel Bilimler ve Mühendislik Eğitiminde Programlama Dili Olarak Python.”, XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 201-210
- Ortaylı, İlber. (2012). *Türkiye Teşkilat ve İdare Tarihi*, Cedit Neşriyat, Ankara.
- Şahin, Y., Asarkaya, S. “Mahalle Muhtarlığı Kurumunun Tarihi Gelişimi” *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* (2019). Cilt: 11 Sayı: 3. Sayfa 23-32. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/823888> Tarihi 10.11.2024.
- TDK Sözlük, (2024). Muhtar, Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 10.09. 2024.
- TDK Sözlük, (2024). Muhtarlık, Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 10.09. 2024.
- Tuncer, H. (2023) “Türkiye’deki X, Y, Z Kuşaklarının Siyasal İletişim ve Siyasal Katılım Örüntülerinin Karşılaştırmalı Analizi” (Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Turan, İ., Şimşek, Ü. & Aslan, H. (2015). Eğitim Araştırmalarında Likert Ölçeği ve Likert-Tipi Soruların Kullanımı ve Analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (30), 186-203, Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11235/134252>, Erişim Tarihi: 24.12.2024.
- Yalçın, Alemdar. (2002). “Eski Dönemlerden Anadolu’ya Türk Sosyal Dayanışma Kurumları” içinde *Türkler Ansiklopedisi*, 3:190. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Yazgan, K. (2017). “Akrabalık Matrisinin Tersinin Henderson Metodu ile Hesaplanması ve Hesaplamada Python Programlama Dili Kullanımı”. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi*

*Dergisi*, 14(3), 38-44. Erişim adresi:

[https://dergipark.org.tr/en/pub/jotaf/issue/31352/342132#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/en/pub/jotaf/issue/31352/342132#article_cite) Erişim tarihi:  
28.10.2024.