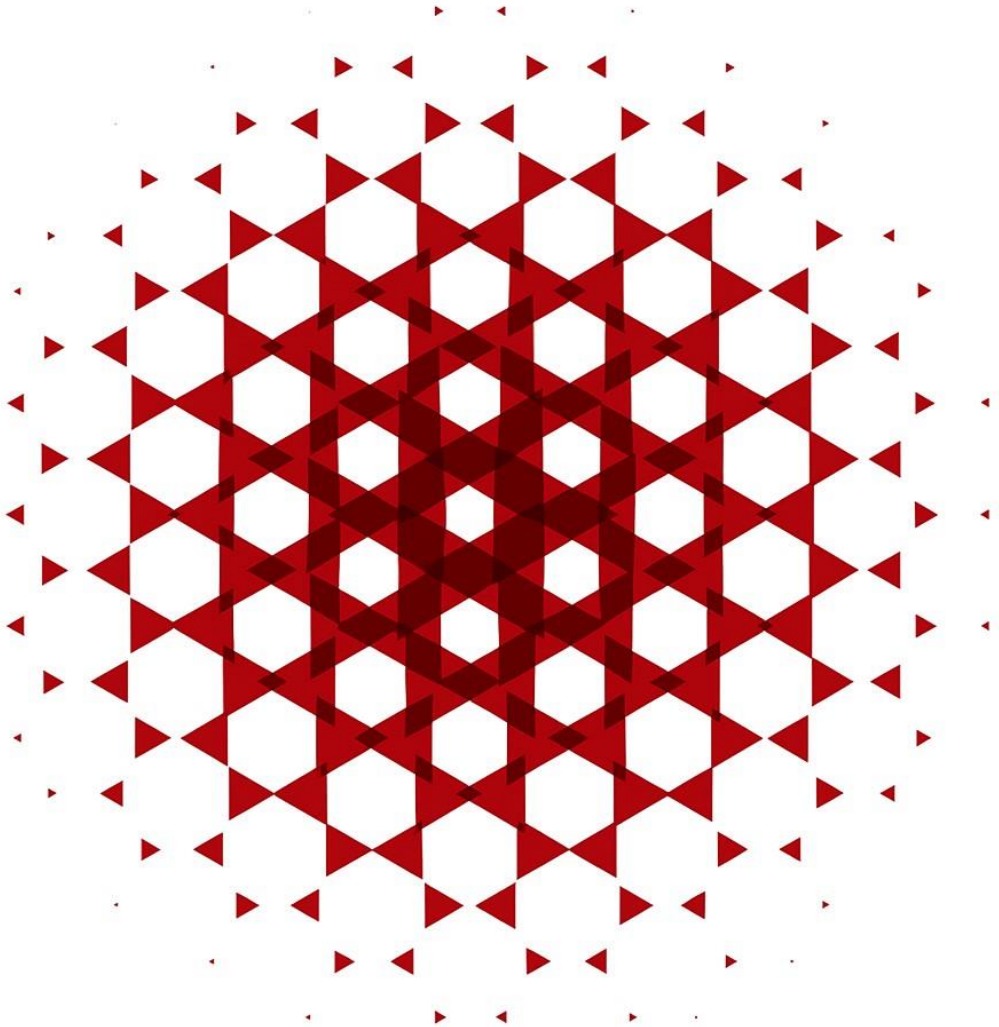


ISSN 2146-4219

DIYALEKTOLOG

ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Sayı/Issue 35 Yaz/Summer



Diyalektolog - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi
International Journal of Social Sciences



Diyalektolog –Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi

Diyalektolog- International Journal of Social Sciences

ISSN: 2146- 4219

YAZ SUMMER 2025 • SAYI ISSUE 35



Diyalektolog –Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi

Diyalektolog International Journal of Social Sciences

ISSN: 2146- 4219

Diyalektolog – Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, sosyal bilimlerin bütün alanlarında ulusal boyutta, hakemli bir dergidir. Dergiye gönderilen makalelerin değerlendirme sürecinde **Çift Kör hakemlik sistemi** uygulanmaktadır. Kış/Aralık, Bahar/Nisan ve Yaz/Ağustos sayısı olmak üzere yılda üç kez yayımlanır. *Diyalektolog –Sosyal Bilimler Dergisi*’ne gönderilen yazılar, önce yayın kurulunca dergi yazım ilkelerine uygunluk açısından incelenir ve uygun bulunanlar, değerlendirilmek üzere o alandaki çalışmaları ile tanınmış en az iki hakeme gönderilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Yayımlanan yazıların dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları **Diyalektolog –Sosyal Bilimler Dergisi**’ne aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz ve çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

DERGİNİN TARANDIĞI İNDEKSLER /ABSTRACTING AND INDEXING

EBSCHO (COMMUNICATIONS AND MASS MEDIA COMPLETE DATABASE)

SOBIAD

İSAM (TÜRK TARİH, EDEBİYAT, KÜLTÜR VE SANAT TARİHİ MAKALELERİ VERİ TABANI)

ARAŞTIRMAX

ACADEMIC KEYS

SIS (Scientific Indexing Services)

ESJI (Eurasian Scientific Journal Index)

ICI (International Citation Index)

OKUYUCU MEKTUPLARI / LETTERS

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki görüş, yorum ve önerilerinizi Editöre gönderiniz.

Readers are highly encouraged to Express their views, comments or suggestions on published articles, to the editor.

Prof. Dr. Yasin DOĞAN

diyalektologdergi@gmail.com



Diyalektolog International Journal of Social Sciences

YAZ/ SUMMER 2025 ● SAYI / ISSUE 35

Editör / Editor in Chief

Dr. Yasin DOĞAN

Editör Yrd / Vice Editor

Dr. Fatma TORUN

Yayın Kurulu / Editorial Board

- Dr. Yasin DOĞAN- Pamukkale University /Turkey
Dr. Hilary Cooper- University of Cumbria/ United Kingdom
Dr. Adnan ALTUN- Abant İzzet Baysal University/Turkey
Dr. Fatma TORUN- Adıyaman University/Turkey
Dr. Oktay AHMET- Üsküp Kiril Metodi University/ North Macedonia
Dr. Marta ANDRIC- University of Zagreb/ Croatia
Dr. Dilara KARAKAŞ TABAK- Harran University/Turkey
Dr. Violeta Petrova GEORGIEVA- Veliko Turnova University/ Bulgaria
Dr. Feyza ALTINKAMIŞ-Institute For Turkish Studies
Integration and Research Center/ Belgium
Dr. CİHAN TABAK- Harran University/Turkey
Dr. Tamara İvanda KISOVAR- University of Zadar/ Croatia
Dr. Ülker ŞEN- Gazi University/Turkey
Dr. Fadime TOSİK DİNÇ- Adıyaman University/Turkey
Dr. Hakan EVİN- Adıyaman University/Turkey
Dr. Gönül ERDEM NAS- University of Zagreb/ Croatia

İletişim / Communication

Yasin DOĞAN – Pamukkale Üniversitesi | Eğitim
Fakültesi DENİZLİ-TURKEY
Telefon/Contact phone: +905426050023
E-posta/email: diyalektologdergi@gmail.com

Basım Tarihi /Published Time: Ağustos 2025

/ August 2023 ISSN: 2146-4219

Hakemler ve Danışma Kurulu

Referees and Advisory Board

- Prof. Dr. Ahat ÜSTÜNER – Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet AKCATAŞ – Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN - Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN - Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Ali AKAR - Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET - Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe İLKER - Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA- Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Bedri SARICA- Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Bernt BRENDAMOEN - Oslo University
Prof. Dr. Bilgehan Atsız GÖKDAĞ - Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Celal DEMİR - Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin PEKACAR - Nevşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan BOZ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN - Ege Üniversitesi
Prof. Dr. H. İbrahim DELİCE - Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. H. İbrahim USTA - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hacı Ömer KARPUZ – Kültür Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ŞİRİN USER - Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Leylâ KARAHAN - Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet AYDIN - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ - Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet AÇA- Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mukim SAĞIR- Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH- Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÖNER- Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa UĞURLU - Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Nadir İLHAN – Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin DEMİR - Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan DOĞAN – Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Osman MERT - Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Osman YILDIZ - Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Recep TOPARLI - Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Saadetin ÖZÇELİK - Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN - Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN - Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Turgut TOK - Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ- Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe İLKER - Celal Bayar Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet KAVUKÇU- Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ -Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer ZERENLER- Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Ramilya YARULLİNA YILDIRIM- İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Sevil SAYGI- Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü ELİUZ- Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman İNAN- Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan DİNÇ –Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Engin ÖNER- Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü ELİUZ-Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Özcan BAYRAK – Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Kamile GÜLÜM – Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ- Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKÇI- Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar YAVUZ – Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Nergis BİRAY - Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Nazmi ÖZEROL- İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur ABAKAY- Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma TORUN- Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Feridun TEKİN - Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Gönül ERDEM NAS- Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Figen GÜNER DİLEK - Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Galip GÜNER - Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK - Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Talip YILDIRIM – Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ-Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat ÇELİK- Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Ali YOLCU- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Aydın ERTEKİN- Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Aykut EDİYOR- Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram ÖZER- Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih ÖZEK- Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Feridun TEKİN - Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin ÖZTÜRK- Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim İŞİTAN- Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. İlkin GULİYEV- Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Osman MERT- Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Sueda ÖZBENT -Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Şaban KABASAKAL- Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Zeki COŞKUNER- Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent Cercis TANRITANIR- Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut GÜN- Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Cihan ÇAKMAK-Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU- Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Surur ÇELEPİ- Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Refik TURAN- Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih MURATHAN- Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih Mehmet UĞURLU- Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Özgür AY- Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir KAYABAŞI- Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. İlker DERE- Necmettin Erbakan
Üniversitesi
Doç. Dr. Derya ORHAN GÖKSÜN- Adıyaman
Üniversitesi
Doç. Dr. Cahit BAŞDAŞ - Muğla Üniversitesi
Doç. Dr. Genç Osman İLHAN -Yıldız Teknik
Üniversitesi
Doç. Dr. Mahmut GÜRSOY- Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ekrem AYAN - Muğla Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülsine UZUN - Muğla Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi H. Kahraman MUTLU - Afyon
Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat ÖZŞAHİN – Afyon Kocatepe
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Önder SEZER - Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selcen ÇİFÇİ - Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selma GÜLSEVİN – Dokuz Eylül
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin DİNÇ- Adıyaman
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bahar AŞCI-Karabük Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BUĞA- Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Talat DİNAR-Süleyman Demirel
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sefa Salih AYDEMİR- Adıyaman
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cemil GÜLSEREN- Kültür
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Turan SİNAN- Fırat
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Celal ASLAN- Yüzüncü Yıl
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çulpan ÇETİN -Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erhan AKIN- Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Filiz Meltem ERDEM UÇAR - Hacı
Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hacer GÜLŞEN- İstanbul Kültür
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ÖZER-Bülent Ecevit
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurcan SÜKLÜM- Hitit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem DEMİR- Gazi Osman Paşa
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ercan UYANIK- Dokuz Eylül
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Binnur ERDAĞI DOĞUER -
Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt Metin TÜRKTAS- Pamukkale
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rengim SİNE- Bolu Abant İzzet
Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep GENÇER BALOĞLU-
Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gonca YAYAN- Gazi Üniversitesi

BU SAYININ (35. SAYI) HAKEMLERİ
THE REFEREES OF THIS ISSUE
(35 th ISSUE)

Prof. Dr. – Ahmet KARA-İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan ŞEKER-Muğla Sıtkı Koçman Mersin Üniversitesi

Prof. Dr. Âdem BELDAĞ- Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Prof. Dr. Özlem ULU KALIN- Artvin Çoruh Üniversitesi

Prof. Dr. Serkan GÜZEL- Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Hüseyi EROL- Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Sinem Burcu UĞUR- Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Mahmut GÜRSOY-Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Kudret AYKIRI- Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan GÜNAL- Balıkesir Üniversitesi

Dr. Öğrt. Üyesi Emine KAYA- Adıyaman Üniversitesi

Dr. Öğrt. Üyesi Mevlüt Metin TÜRKTAS- Pamukkale Üniversitesi

Dr. Çağrı DEMİRTAS- Adıyaman Üniversitesi



YAZ/SUMMER 2025 ● SAYI ISSUE 35

EDİTÖRDEN

Kıymetli Bilim İnsanları ve değerli okuyucular,

Akademik dergiler, ülkemizde ve dünyada bilgiyi her tarafa ulaştıran önemli kanallardır. Bilgi ne kadar değerli olursa olsun, muhataplarına ulaşmadığı sürece herhangi bir değer ihtiva etmez. Nasıl ki okul, bilgi, bilim insanı vb. unsurlar bilim zincirinin birer parçasıysa, ortaya konan bilgileri dünyanın dört bir yanına ulaştıran akademik dergiler de bu zincirin en az onlar kadar önemli bir parçasıdır. Diyalektolog dergisi bu konuda üzerine düşeni başarıyla yerine getirmektedir. **16. Yılında 35. sayıda** sizlerin karşısına 7 adet makale ile çıkmış bulunmaktayız. Bu yayınlar, ilgili hakem sürecinden sonra dergideki yerlerini almıştır. Bu sayı dolayısıyla, bize çalışmalarını gönderen yazarlarımıza ve makaleleri dikkatli bir şekilde inceleyen hakemlerimize bir kez daha emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Dergimizin bir sonraki sayısı Aralık 2025 ayında yayımlanacaktır. Her zaman olduğu gibi bu sayımıza da sosyal bilimler alanına emek veren bütün araştırmacıların katkısını bekliyoruz.

iii

Dr. Yasin DOĞAN

Editör

Ağustos- 2025

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

	<u>Sayfa/</u> <u>Page</u>
Feyyaz KARACA – Emine ÖRKİ- Suriyeli Sığınmacıların Kültürel Uyum/ Cultural Adapting of Syrian Refugees	1-20
Nuray AŞANTUĞRUL- Türkiye’de Boşanma Sonrası Uyum Programları ile İlgili Tezlerin İncelenmesi/ Analysis of Theses on Post-Divorce Adjustment Programs in Türkiye	21-39
Nurcan UZEL-Ebru ÇOKUĞURLU-Ümit YEL-Turhan ÇETİN- Öğretmen Adaylarının Biyolojik Afetler Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla İncelenmesi / Investigation of Prospective Teachers' Cognitive Structures Towards the Concept of Biological Disasters Through the Use of a Word Association Test	41-61
Eyüp İZCİ-Zeynep BOZTAŞ- Serkan DENİZ- Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde İdeal Ders Süresine İlişkin Görüşleri / Opinions of Middle School Mathematics Teachers on the Ideal Lesson Duration in Teaching Mathematics	63-91
Samet KARAKUŞ- Yavuz AKBAŞ- Ortaokul Öğrencilerinin Su Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi/ Examination of Middle School Students' Water Literacy Levels According to Various Variables	93-120
Faruk EKEN- Emine KIVRAK- Azize YILMAZ- Zühre Nur SAĞLIK- Kaybolmaya Yüz Tutan Değer: Kızılhisar Bardağı/ A Vanishing Treasure: The Kizilhisar Glass	121-154
Ayhan UÇAR- Ebru GENÇTÜRK GÜVEN- Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Verilen Kültürel Öğeler: Çok Boyutlu Bir Analiz/ Cultural Elements Included in the 5th Grade Social Studies Textbook: A Multi-Dimensional Analysis	155-197

SURIYELİ SİĞINMACILARIN KÜLTÜREL UYUMU

Feyyaz KARACA¹Emine ÖRKİ²

ÖZET

Misafir olarak görülen Suriyeli sığınmacılar, günümüzde kamplar dışında kentlerde ve halkla iç içe mahallelerde genel olarak 2011 yılından başlayarak günümüze kadar ülkemizde yaşamaya devam etmektedirler. Suriye'deki iç savaşın uzamasıyla birlikte kalıcı olarak kalma arzusunda olan bu Suriyeli sığınmacıların etkileşimde olduğu yerel halk ile sosyal uyum yaşayıp yaşamadıkları önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı da kentlerde yaşayan Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyuma dair bakış açılarını, sorunlarını kültürel anlamda tespit etmek ve bu konularda bazı çözümler geliştirmektir. Suriyelilerin kültürel anlamda çalışma koşullarında, dil, din, yemek, bayram, düğün ve özel kutlamalarında göç ettikleri yere göre ne gibi uyum ya da farklar olduğunu tespit etmek için nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla yüz yüze görüşmeler yapılarak her bir aileye yarı yapılandırılmış 14 soru sorulmuştur. Çalışma grubu dâhilindeki kişilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşmelerden elde edilen görüşmeci ifadeleri doğrudan alıntılama yoluyla çalışmada yer alarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucuna göre, Suriyeli sığınmacılar yasal konularda uyum sağlamada çok fazla zorluk yaşamamakta ancak geçici misafir olmaktan çıkıp kalıcı duruma geçmeleri nedeniyle, ekonomik ve sosyo-kültürel uyumla ilgili birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Göç, Suriyeli Sığınmacılar, Kültürel Uyum, Sosyal Uyum.

CULTURAL ADAPTING OF SYRIAN REFUGEES

ABSTRACT

Syrian refugees, who are considered guests, have generally continued to live in our country outside of camps in cities and neighborhoods intertwined with the public since 2011. Due to the extension of the civil war in Syria, whether these Syrian refugees, who want to stay permanently, experience social harmony or not with the local people they interact has emerged as an important problem. The aim of this study is to determine the perspectives and problems of Syrian refugees living in cities regarding social acceptance and harmony in a cultural sense and to develop some solutions to these issues. Qualitative research method and case study design were used to determine what kind of cultural harmony or differences there are in Syrians' working conditions, language, religion, food, holidays, weddings and special celebrations in terms of the place they migrated to. Face-to-face interviews were conducted to collect data and 14 semi-structured questions were asked to each family. Interviews were conducted with the participants in the study group, and the participants' statements obtained from the interviews were included in the study and interpreted through direct quotations. According to the research results, Syrian refugees do not have much difficulty in adapting in legal matters, but they face many problems related to economic and socio-cultural adaptation because they have moved from being temporary guests to permanent status.

¹ Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, e-posta: fkaraca@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0000-0002-7631-786X

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, e-posta: emineorki12@gmail.com

Keywords: Migration, Syrian Asylum Seekers, Cultural Adaptation, Social Adaptation.

GİRİŞ

Göç, bireyler, toplumlar ve devletler üzerinde dolaylı veya doğrudan etkileri olan aktif bir olgudur. Demografik bir olgu olan göç gerçekleştiği bölgede sadece demografik olarak değil birçok alanı da etkilemektedir. Tarihsel süreç içerisinde insanlar çeşitli sebeplerle bulundukları yerleri terk ederek farklı yer ve bölgelere gitmişlerdir. Göçün kuramsal anlamda temellendirilmesinde Ravanstein'in (1885 ve 1889) yıllarında yayımladığı Göç Kanunları (The Laws of Migration) başlıklı iki makalesi öncü kabul edilmiştir. Ravenstein'e göre; itici ve çekici etmenlerden yola çıkarak insanların başka yer veya bölgelerdeki iş imkânlarının çekiciliği ile hareket ettiklerini ileri sürmüştür. Nitekim bu düşünce 21. Yüzyılda hala güncelliğini korumaktadır (Sirkeci ve Cohen, 2015: 10).

Sürekli olarak artan göçmen sayısı bize göçmenlik olgusunun gelecekte de gündemde olmasının muhtemel olduğunu göstermektedir. Son yıllarda insanların hareketliliği en yüksek oranlara ulaştı. Bugün yaklaşık 244 milyon insan gerçek ikametlerinin dışında bir yerde yaşamaktadır. Bunların 65,6 milyonu zorla yerinden edilmiş kişiler ve 22,5 milyon insanda bugün mülteci konumunda bulunmaktadır. Göç, göç alan ülkelerde ekonomik, güvenlik gibi çeşitli sorunlara neden olabilmektedir. Göçün göç alan ülkelerde yol açabileceği diğer bir sorun da kültürel sorunlardır. Göçmenlerin, özellikle de kitlesel göç sonrası gelenlerin sosyal entegrasyonu zor bir süreçtir. Bu durum göçmenlerin gettolaşmasına ve yabancılaşmasına yol açmaktadır. Bu durum Göçmenlerin suça yönelme potansiyeli de bir başka sorundur. Küçük suçların yanı sıra, göçmenlerin terör örgütlerine katılma eğilimi de yüksek oranda görülmektedir. Terör saldırılarının çoğu gerçek ikametgahları dışında doğmuş kişiler tarafından gerçekleştirilmiştir. Dahası Dünyanın en büyük terör örgütü olan İŞİD'in 43 ülkeden binlerce teröristi bulunmaktadır. Bu da neredeyse her ülkeyi terörizmle karşı karşıya bırakmaktadır.

Dünyanın en kanlı çatışma bölgelerinin etrafında yer alan Türkiye, göçten oldukça etkilenmektedir. Göç için bir kaynak, hedef ve transit ülke olan Türkiye, göç kaynaklı birçok sorunla karşı karşıya kalmıştır. Ülke çapında artan çatışmalar ve Soğuk Savaş'ın sona ermesinin ardından Türkiye bir göç ülkesi haline geldi. Suriye'deki iç savaşın ardından Türkiye, 2014 yılından itibaren en fazla mülteciyi barındıran ülke haline geldi.

2010 yılının aralık ayında, Muhammed Bouazizi isimli gencin Tunus'ta kendini yakarak intihar teşebbüsünde bulunmasıyla patlak veren olaylar, kısa sürede tüm Arap coğrafyasına yayılmış ve başta Mısır, Libya ve Suriye olmak üzere Cezayir, Ürdün, Bahreyn ve Yemen gibi Arap ülkelerini etkilemiştir. Bu sürecin sonunda bazı ülkelerde rejim değişiklikleri yaşanırken bazı ülkelerdeki iç karışıklıklar ise halen devam etmektedir. Olayların sızdığı ülkelerden biri olan Suriye Arap Cumhuriyetinde, iç karışıklıklar Mart 2011'de baş göstermiştir. Çatışma ortamından kaçan Suriyeliler, ilk kez 29 Nisan 2011'de Hatay ili Yayladağı ilçesinden 260 kişilik bir grup olarak Türkiye'ye giriş yapmıştır. (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD], 2017)

Türkiye bu insani kriz neticesinde oluşan göç dalgaları sebebiyle 10 şehirde kurulan 26 geçici barınma merkezinde 256.971 Suriyeli yabancıya ev sahipliği yapmıştır. Suriye Arap Cumhuriyeti'nde barış ve güven ortamının sağlanamaması sebebiyle geçici koruma altındaki

Suriyelilerin ülkemizde kalış süreleri uzamış bu durumda sosyal uyumun sağlanmasını gerekli kılmıştır. Bu gereklilik neticesinde de insanların geçici barınma merkezleri dışında hayatlarını idame ettirmeleri desteklenmiş olup 16 Eylül 2020 tarihi itibarıyla 5 ilde 7 geçici barınma merkezinde 59.877 geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler barındırılmaktadır. Bunun dışında, geçici barınma merkezleri dışında 3.559.041 geçici koruma sahibi Suriyeli yaşamaktadır. Türkiye'deki Suriyelilerin çoğu Suriye-Türkiye sınırına yakın olan bölgelerden gelmektedir. Bu bölgeler aynı zamanda yoğun çatışmaların olduğu bölgelerdir. (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024). İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı tarafından açıklanan verilere göre Türkiye’de kayıt altına alınmış geçici koruma statüsündeki Suriyeli sayısı 9 Mayıs 2024 tarihi itibarıyla bir önceki aya göre 4 bin 894 kişi azalarak toplam 3 milyon 115 bin 536 kişi oldu. Suriyeli sayısı 2017 yılından bu yana en düşük seviyesine geriledi. (Mülteciler Derneği, 2024). İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı tarafından 2024 Aralık ayında yayınlanan verilere göre, Türkiye’de kayıt altına alınmış geçici koruma statüsündeki Suriyeli sayısı 2 milyon 901 bin 478 kişi olarak açıklandı. Denizli ilinde de bu sayı 12.967 kişi olarak 81 il arasında 21. sırada bulunmaktadır (Mülteciler Derneği, 2024). Bu çalışmada Türkiye’nin belli bir bölgesine göç eden Suriyelilerin toplumsal kabul ve uyum sürecine olan bakış açılarını belirlemek ve değerlendirmek amaçlanmaktadır. Bu kapsamda kamplardan ayrılarak Denizli’nin bir ilçesine göç etmiş ve istihdama katılan dokuz Suriyeli aile ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular analiz edilerek Suriyeli göçmenlerin toplumsal kabul ve uyum sürecine olan bakış açıları konusunda genel bir durum değerlendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler Suriyeli sığınmacı ailelerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma deseni olarak durum çalışmasının en temel özelliği bir veya birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılarak ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel bir çalışmada insan deneyimlerine ilişkin kaynaklar yoğun olarak kullanılmakta ve araştırma çok fazla kaynaktan alınan verilerin bir araya getirilmesi ile gerçekleşmektedir. İnsanların sosyal gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve yaşamı inşa edişlerine vakıf olmanın en iyi yolu görüşme yapmaktır (Punch, 2005: 165-166). Bu bağlamda araştırmanın konusu ve kapsamı konusunda en uygun veri toplama tekniği olarak mülakat (görüşme) tekniği tercih edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, 14 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme soruları belirlenmeden önce literatür taraması yapılmış, araştırmacılar tarafından kavramsal çerçeve etrafında sorular belirlenmiştir. Sorular uzman görüşüne başvurularak değerlendirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmış ve sorular sosyo-ekonomik, kültürel, siyasi, dini ve eğitim durumlarının tespit edilerek karşılaştırılması için

kategorilere ayrılmıştır. Uzman görüşü alınarak hazırlanan sorular ön görüşme yapılarak değerlendirilmiş, elde edilen veriler doğrultusunda tekrardan uzman görüşüne başvurulmuş görüşme soruları son halini almıştır. Belirlenen görüşme soruları dokuz Suriyeli aileden her bir aileyi temsil eden dokuz ayrı kişiye sorulmuş verilen cevaplar kayıt altına alınmıştır. Türkçe konuşamayan katılımcılar için Türkçe bilen diğer katılımcılar tarafından tercüme edilerek her aileden en az bir bireyin görüşünü aldık. Katılımcılarla sağlanan görüşmeler önce ses kaydına alınarak daha sonra bulgular kısmına anlaşılabilir bir şekilde tekrar etmeyen görüşleri yazıya dökerek inceledik. Daha sonrada katılımcılar tarafından verilen cevapların içerik analizi yapılarak katılımcıların kültürel uyum konusundaki görüş ve düşünceleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Denizli'nin bir ilçesinde yürüttüğümüz araştırma kapsamında görüşme sağlanan katılımcıların gizliliği bakımından "EK" erkek katılımcılar için "KK" kadın katılımcılar için kullanıldı.

Göç kavramı ve Kültürel Uyum

Göç ve göçün alt kategorileri ile ilgili yapılan tanımlar konusunda tam bir birliktelik sağlanamamıştır. Diğer taraftan göç konusunda önemli çalışmalar yapan Uluslararası Göç Örgütü (IOM) Göç Terimleri Sözlüğünde (2013) göç ile ilgili konuda yaptığı tanımlar uluslararası alanda önemli oranda kabuller görmektedir. Bu tanımlamalara göre:

"Göç: Bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmesi. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Buna, mültecilerin, yerinden edilmiş kişilerin, ekonomik göçmenlerin, aile birleşimi gibi farklı amaçlarla hareket eden kişilerin göçü de dâhildir" (Göç Terimleri Sözlüğü, 2013: 35-36).

Diğer taraftan "Uluslararası göç: Kişilerin geçici veya daimi olarak başka bir ülkeye yerleşmek üzere menşe ülkelerinden veya mutad olarak ikamet ettikleri ülkeden ayrılımları. Dolayısıyla, uluslararası bir sınırın geçilmesi söz konusudur" (Göç Terimleri Sözlüğü, 2013: 88). Şeklinde tanımlanmıştır.

"Geçici koruma (statüsündeki göç ise): Çatışma veya yaygın şiddet ortamlarından kitlesel olarak kaçıp gelen kişilere öncesinde bireysel statü belirleme işlemine tabi tutulmaksızın Devlet tarafından geçici koruma sağlama konusunda geliştirilen düzenleme" (Göç Terimleri Sözlüğü, 2013: 33). Olarak tanımlanmıştır. Suriye'den ülkemize göç eden Suriyelilerin göç konusundaki statüleri genel olarak geçici koruma statüsündeki göç adıyla adlandırılmaktadır. Bizde yaptığımız bu çalışmada Suriyeli göçmenler dediğimizde geçici koruma statüsündeki göç eden Suriyeliler anlamında kullanılmıştır.

Göç olgusu, toplumsal değişimin göstergelerinden biridir. Bir ülkenin sanayileşme ve kentleşme oranı, modernleşme süreciyle belirginleşir (Özer, 2004: 23-24). Endüstrinin gelişmesine koşut olarak ortaya çıkan kentleşme olgusu, ekonomik olduğu ölçüde, toplumsal yapıdaki değişimlerde de anlatımını bulur. İnsanlık tarihi ile başladığı kabul edilen göç olgusunun günümüzdeki en önemli yansımalarının başında, uluslararası göç ve yasa dışı göç gelmektedir. Yasa dışı göç özellikle 11 Eylül saldırılarının ardından değişen güvenlik algılamaları nedeniyle artık güvenlik tehdidi olarak görülmektedir. Türkiye, coğrafi konumu ve çevre ülkelere göre gelişmişliği nedeniyle uluslararası göç ve yasa dışı göç olaylarında hem hedef ülke hem de transit ülke olarak ön plana çıkmaktadır. Ancak AB Kurumu Frontex kadar sıkı sınır tedbirlerine henüz sahip

olmaması sonucu özellikle düzensiz göç ile ilgili veri kaydında ve verilere ulaşmada sıkıntılar yaşanmaktadır (Deniz, 2014).

2011 yılı itibarıyla Suriye'deki iç savaştan kaçanların Türkiye'ye göç süreci aralıksız devam etmekteydi. Açık kapı politikası uygulayan Türkiye'de, Suriyeli sığınmacı sayısı hızla artarken Türkiye'ye ulaşım kolaylığı Türkiye'yi seçme ve sığınma nedenlerinin başında yer almaktadır (AFAD, 2014). Türkiye'ye gelen Suriyelilerin ilk aşamada sadece sınır illerinde ve kamplarda ikamet ettikleri ancak iç savaşın uzaması ve kamp sayısının yetersiz kalmasıyla birlikte kamplar dışında yerleşmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Türkiye'deki sayıları her geçen gün artan Suriyeli sığınmacıların, süreç içerisinde ülkede kalma eğiliminin sürekli arttığı ve Suriye'deki iç savaş sona erse dahi önemli bir kısmının ülkelerine dönmeyeceği tahmin edilmektedir (Sirkeci, 2017; Kutlu, 2015; Orhan ve Şenyücel, 2015; Güçtürk, 2014). Kampların dışına yerleşen Suriyeli sığınmacılar için entegrasyon olarak da isimlendirilen kabul ve uyum süreci yaşam kurma ve bu yaşamı idame ettirme açısından önem arz etmektedir. Zira Suriyeli sığınmacıların yaklaşık % 85'inin kamp dışında yaşadığı ve kamplar dışında yaşayan bu kitlenin başta sosyal uyum olmak üzere birçok sorun yaşadığı ifade edilmektedir (Orhan ve Şenyücel, 2015; Erdoğan, 2014; AFAD, 2013; Karasu, 2016). İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı tarafından, Türkiye'de kayıt altına alınmış geçici koruma statüsündeki Suriyeli sayısı 31 Aralık 2024 tarihi itibarıyla 2 milyon 901 bin 478 kişi iken Denizli ilinde de bu sayı 12.967 kişi olarak kayıtlara geçmiştir (Mülteciler Derneği, 2024).

Göçün geleneksel açıklamaları, kaynak bölgede iticiliğe ve göç edilecek alanlarda çekiciliğe neden olan faktörler üzerine kuruludur. Bu faktörler literatürde “itici ve çekici güçler yaklaşımı” çerçevesinde incelenir. “İtici güçler”in başlıcası, işsizlik ve düşük gelir iken; “çekici güçler” arasında yüksek gelir ve istihdam fırsatları yer alır. Ayrıca, eğitim ve sağlık gibi hizmetler de göçü etkiler. İtici ve çekici güçler yaklaşımının öncüleri, E. G. Ravenstein ve E. S. Lee'dir. Bu yaklaşımın temeli, E. G. Ravenstein'in “Göç Kanunları” (1885, 1889) adlı çalışmalarına dayanır (Oberai, 1990: 37). Daha sonra S. A. Stouffer ve E. S. Lee önemli katkılarda bulunmuştur. Stouffer (1940) literatüre “aradaki fırsatlar” kavramını kazandırmıştır. Aradaki fırsatlar; iki bölge arasındaki bir yerde bulunan istihdam fırsatlarını ifade eder. E. S. Lee (1966) ise Ravenstein'ından esinlenerek kurduğu modelle, göçe ilişkin başlıca faktörleri belirlemeye çalışmıştır (Parnwell, 1993: 76).

Türkiye'de son yıllarda hem ülke içinden hem de ülke dışından önemli göç alan iller arasında Denizli de yer almaktadır. 1970'li yıllardan itibaren Denizli imalat sanayii, özellikle dokuma ve metal sektörleri, hızla gelişmeye başlamış; 1980'li yıllara gelindiğinde Türkiye ekonomisindeki ve sanayi üretimindeki payı artmıştır. İlgili dönemin başlangıcından itibaren yürütülen ekonomik liberalleşme stratejileri ve istihdama dayalı büyüme politikası ile tekstil endüstrisindeki uluslararası yeniden düzenleme, 1990'lı yıllarda Denizli'yi bir küresel fabrika kenti haline getirmiştir. Küresel fabrika, küresel pazar için üretim yapan, çokuluslu şirketlerin küresel stratejilerini hem malların hem de hizmetlerin yenilik, dağıtım ve üretiminin kombinasyonu yoluyla entegre ettiği bir yapıdır. Gelişmekte olan ülkelerdeki firmalar sıklıkla emek yoğun imalat veya hizmet tedarikçileri olarak küresel üretim zincirine dâhil edilmektedirler (Bucley, 2009: 131). Böylece Denizli'ün küresel tekstil aktörlerinin yer aldığı küresel üretim zincirine dâhil olmuş; bu durum Denizli'yi çekici faktör sahibi göç alan şehir haline getirmiştir. 2023 yılında

Suriyeli göçü devam etti. Yeniden iskân süreçlerinden göreceli durgunluğun yaşandığı Lübnan'ın yanı sıra Suriye içinde Süveyda, dışında ise Türkiye gibi bazı ülke ve bölgelerde sığınma vakalarında bazı değişimler meydana geldi. Araştırmalar sonucu Suriye'de göçe daha fazla maruz kalan bölgelerin bulunduğunu, bireyler ve aileler için göç eğilimlerinin hala yüksek olduğu ve ekonomik faktörün ve özellikle işsizliğin son zamanlarda göçe yönelmede önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Sosyo-kültürel uyum, kültürel azınlık üyelerinin ana akım kültürün belli özelliklerini benimseyip yeni hayatlarını uygun bir şekilde yaşamlarını sürdürmelerini içermektedir (Berry ve ark., 2011). Sosyo-kültürel uyumun, kültürel azınlık üyelerinin yeni günlük yaşamlarını olumlu ve olumsuz yönleriyle yönetebilme becerileri olduğu da söylenebilir (Aycan ve Berry, 1996; Berry, 2006a; Ward ve Rana Deuba, 1999). Bu durum, ana akım kültürü öğrenme ve sosyal beceriler kazanmayı da içermektedir (Ward ve Kennedy, 1999). Ataca ve Berry'e (2006) göre, sosyo-kültürel uyum göçmenlerin hem ana akım toplumun kültürel özelliklerini hem de günlük sorunlarla baş etmeyi öğrenme becerilerini bünyesinde barındırmaktadır. Berry (1997), sosyo-kültürel uyumun kapsamını bireylerin aile, iş ve sosyal hayatlarındaki sorunlarla başa çıkma becerilerini de işin içine katarak genişletmektedir. Yapılan çalışmalar (Ward ve Kennedy, 1993; Ward ve Rana-Deuba, 1999, 2000) insanların öz kültürlerine ilişkin sosyal kimlik düzeylerinin de sosyo-kültürel uyumu etkilediğini göstermektedir. Azınlık grubu üyelerinin kendilerini öz kültürel kimlikleriyle tanımlama düzeyleri yükseldikçe sosyo-kültürel uyum düzeyleri düşmektedir (Ward ve Kennedy, 1993; Ward ve Rana-Deuba 1999, 2000). Öz kültürlerine dair sosyal kimlik düzeyi yüksek olan kültürel azınlık üyelerinin diğer azınlık grubu üyelerine kıyasla kendi grup üyeleri ile daha çok iletişim kurdukları ve ana akım kültürün üyeleriyle yeterince kaynaşmadıkları görülmektedir (Ward ve Rana-Deuba, 2000). Bununla birlikte, kendilerini ana akım kültür ile tanımlayan azınlık toplum üyelerinin sosyokültürel uyum düzeyleri oldukça yüksektir (Ward ve Kennedy, 1993, Ward ve RanaDeuba 1999, 2000). Araştırma sonuçları, azınlık kültür ve ana akım kültürün benzer olduğu durumlarda kültürel azınlık üyelerinin daha fazla sosyo-kültürel uyum sergilediği yönündedir (Masgoret ve Ward, 2006; Ward ve ark., 1998; Ward ve Rana-Deuba, 1999; Ward ve Kennedy 1999). Kendi kültürlerini ana akım kültürden oldukça farklı gören kültürel azınlık üyelerinin ise daha fazla sosyo-kültürel uyum sorunları yaşadıkları belirtilmektedir (Maydell-Stevens ve ark., 2007). Ek olarak, kültürleri, dilleri ve dinleri farklı olan azınlık ve ana akım toplum üyelerinin daha çok çatışma yaşadıkları ve bunun bir sonucu olarak azınlık toplumu üyelerinin daha az sosyo-kültürel uyum deneyimledikleri görülmektedir (Masgoret ve Ward, 2006). Baskın kültürün dilini konuşabilmekle sosyo-kültürel uyum düzeyi arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Baskın kültürün dilini çok iyi konuşamayan kültürel azınlık üyelerinin ya da göçmenlerin sosyo-kültürel uyumları bu durumdan olumsuz yönde etkilenmektedir (Ataca ve Berry, 2002; Maydell-Stevens ve ark. 2007). Baskın toplumla kaynaşmayı ve onun kültürünü öğrenmeyi engellediği için dil sorunu yaşayan kültürel azınlık üyelerinin sosyo-kültürel uyum sorunları yaşamaları beklenen bir durumdur. Ancak baskın toplum üyeleri ile kaynaşamamak yalnızlığa yol açmakta ve psikolojik uyum sorunlarını da beraberinde getirmektedir (Maydell-Stevens ve ark., 2007).

BULGULAR

Araştırmaya katılan Suriyeli göçmenlere demografik özelliklerini de kapsayacak şekilde yaklaşık 14 soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar olduğu gibi yansıtılmaya çalışılmıştır.

1. Memleketiniz neresi?

Suriye, Rakka (EK1)

Suriye, Rakka (10 senedir Türkiye’de) (EK2)

Suriye, Halep (25 yaşında) (EK3)

Suriye, Hama, Keferzeyda (2014’te buraya geldiler) (KK4)

Suriye, Hama, Keferzeyda (KK5)

Suriye, Derizor (23 yaşında, 7 yıldır burada) (KK6)

Suriye, Halep (KK7)

Suriye, Halep (25 yaşında, 10 yıldır burada) (EK8)

Suriye, Hama (KK9)

Katılımcıların memleketlerinin neresi olduğu konusunda ki sorulara verdikleri cevaplarda genellikle Suriye’nin Türkiye’ye yakın olan Halep, Hama Rakka ve Derizor gibi bölgelerinden geldikleri görülmektedir. Burada fiziksel olarak yakın olmanın göç üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

2. Buraya gelmenizdeki sebep/amaç nedir?

Savaş sebebiyle geldim. (EK1)

Savaş sebebiyle geldim. Esad alevi olduğu için karışıklık yapıyor. Alevi, Arap, Kürt, orası karışık bazısı Esad istiyorum diyor bazısı istemiyorum diyor. Bu şekilde savaş çıktı. (EK2)

Savaştan kaçtık, orada iş yok, her şey pahalı, her şey zor oldu orada. (EK3)

Savaş, yaşam sıkıntısı sebebiyle geldik. Bir tanıdığımız sayesinde buraya geldik. (KK4)

Savaş sebebiyle geldim. (EK5)

Daha önce Türkiye’ye gelen Amcasının oğlu ile evlenerek buraya geldi. (KK6)

Ben bakkala ekmek almaya gitmiştim döndüğümde evime bomba düşmüştü kimsem kalmadı, amcam beni yanına aldı onunla geldim. Kimlikte amcamın üzerine yazıldım. (EK7)

Suriye’deki siyasi karışıklık birçok hayatı olumsuz etkilemiş ve savaşa sebep olmuştur. Her katılımcı savaş sebebiyle geldiğini, geldikleri yerde ekonomik sebeplerden geçim sağlayamadıklarını ve birçok zorlukla karşı karşıya kaldıklarını, eski hayatlarına dair ellerinde bir şey kalmadığı ve son çare olarak ülkelerini terk ettiklerini bildirdiler.

3. Bir yerde çalışıyor musunuz? İş yerinden memnun musunuz? (Ücret sigorta vs.)

Mermer fabrikasında çalışıyorum. Memnunum. Sigortasız, asgari ücret. (EK1)

Sadece evin erkeği çalışıyor. Çok iyi değil, iş zor ama mecbur çalışıyoruz. Günlük işlerde çalışıyorum. İş bulmakta zorlanıyorum, sigortalı iş yok, devlet kabul etmiyor. Zor. (EK2)

Bahçede çalışıyorum. Allah'a şükür, memnunum. Sigorta istediği için başka işlerde çalışamıyorum. (EK3)

Babam hasta 63 yaşında çalışmıyor, kardeşlerim ve ben çalışıyorum. Sigorta yok. (KK4)

Mermer fabrikasında çalışıyorum. Sigorta henüz yok ama yapılacak yeni girdiğimden dolayı, önceki işimde vardı. Memnunum. (EK5)

Çalışmıyorum. Dışarı dahi çıkamıyorum. Kimliğim olmadığı için geri gönderilmekten korkuyorum. (KK6)

Bahçede ne iş bulursam çalışıyorum, şu an çalışmıyorum. (EK7)

İş olursa çalışıyorum her zaman değil. (EK8)

Katılımcıların çoğu resmi olarak bir iş bulamadıkları için anlık olarak buldukları herhangi bir işte kayıt dışı olarak çalışmaktadırlar, bu işler; bahçede meyve toplamak, kasa taşımak veya fabrikada çalışmak vb.

4. Memleketinizdeki yaşam tarzı ile buradaki yaşam tarzı arasında fark var mı?

Çok fark yok, aynı. Fark var ama az. Tek fark orada Arapça konuşuyor herkes burada Türkçe konuşuluyor onda zorlanıyoruz biraz. (EK1)

Hayat aynı. (EK2)

Dil farkı var, masraflar aynı değil misal Suriye'de bir kişi çalışıyor on kişiye bakıyor. Burada daha zor. Burada beş kişi çalışıyor anca yetiyor. (EK3)

Bizim orda tek bir kişi çalışıyordu sadece babam burada hepimiz çalışıyoruz, geçim zor burada. Orada kendi evimiz bahçemiz vardı. Şimdi devlet el koydu, evimiz yıkıldı. Suriye artık iki taraf oldu, oraya dönemeyiz oraya dönsek bizi keserler. Askerler bizi terörist olarak görüyor, Esad'ı istemediğimiz için. Okullar yasak orada kendi okullarını açtılar. Oy kullanamıyoruz. (KK4)

Savaştan önce bir fark yok. Aynı çalışıyoruz. Ama savaştan sonra iş yok. Yaşadığım köy Derizor aynı burası gibi şehre 20 dakika uzaklıkta. (EK5)

Burada tek kişiyim. Yalnızım. (KK6)

Katılımcıların çoğu ailelerinden, akrabalarından, arkadaşlarından uzakta kalmanın mutsuzluğunu yaşamaktadırlar. Çoğunlukla anne babası, kardeşleri veya eşleriyle burada yaşasalar da eski kalabalıkların olmadığı, akrabalarının çoğu Suriye'de kaldığı için yalnızlık çekmekte olduklarını dile getirdiler. Köylerinde kendine ait müstakil eve sahip olanlar bahçelerinde meyve sebze yetiştirenlerin burada apartmanda kalmaları yaşam tarzlarını maddi ve manevi yönden etkilemektedir. Ayrıca katılımcılar uzun süredir Türkiye'de yaşamalarına rağmen sosyalleşemeyenler veya herhangi bir işte çalışmayanlar Türkçeyi öğrenememişler bu yüzden aynı dili konuşamama problemi sosyalleşmeyi ve dolayısıyla adapte olma durumunu olumsuz etkileyerek yalnızlık hissini pekiştirmektedir.

5. Düğünleriniz Türk düğünlerinden farklı mı? Siz nasıl yapıyorsunuz?

Bizim orda düğün salonu çok az var, büyük çadırlar oluyor orada yapıyoruz. Burada sizin daha iyi, herkesi çağırıyorsunuz. Biz de sadece akraba çağırılır. (EK1)

Düğünler aynı değil, şarkılar farklı, erkek kadın karışık, ayrı olan da var Halep'te ayrı düğün de var ama Rakka'da karışık. Düğün yemekleri evde yapılıyor, durumu iyi olan takı takıyor. (EK2)

Burada evlilik için iki yüz bin lira orada bin lira, iki gün sürüyor düğün, aynı her şey. (EK3)

Düğünlerde bütün akrabalar olur üç dört gün sürer. Kızlar erkekler ayrı olur. Yabancı girmez sadece yakın akrabalar olur, gelin açık olduğu için. (KK4)

Düğünler aynı, gelin gelinlik giyer, damat damatlık giyer. Düğün bir hafta sürer ve 12-13 tane kurban kesilir. (EK5)

Düğünler dört beş gün sürer. (EK7)

Bizim orada kız tarafı hiçbir şey yapmaz. Erkek tarafı her şeyi hazırlar. Düğünden sonra kız gelir. Ben mesele evleneceğim; her şeyi hazırladım, altın, elbise melbise her şeyi hazırladım. (EK8)

Düğünlere ait gelenek ve görenekler bölgeden bölgeye bazı farklılıklar göstermektedir. Kültürlerine ait gelenekleri ellerinden geldiği kadar sürdürmeye devam etmektedirler. Her iki kültüre ait gelenekleri gözlemleyen göçmenler kendilerince hangisinin daha iyi özellikleri olduğuna karar vermektedirler. Bazı bölgelerde imkanları olanların günlerce düğün yapıp kurbanlar kestiği, bazı bölgelerde kadın erkek karışık eğlence yapılırken bazılarında ayrı yapılmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre benzeyen taraflarda var benzemeyen taraflarda ama daha çok benzemeyen taraflar vardır.

6. Bayramların kutlanmasında farklılık var mı?

Bayramlar aynı. (EK1)

Burada bayram yaşayamıyoruz, bayram geldi gelmedi hiç bilmiyorum, gelen gidenimiz yok akrabalarımız burada değil. (EK2)

Bizde bayram namazından sonra hep beraber çıkıp mezar ziyaretine gideriz. (EK3)

Çok fark var şimdi çok az akraba ve arkadaş var ama bizim köyde çok akraba ve arkadaş var üç gün çok kalabalık olur. Bir hafta bile sürer bayram. (Bir bayram günü videosu gösterir) Köyün bütün yaşlıları sırayla durur bütün gençler sırayla yaşlılarla bayramlaşır. Buradaki Ramazan'da olduğu gibi herkes çağırılmaz bizim orada sadece yakınlarımız çağırılır. Bayramda mırna vermek adettir. Fincanı sallarsan başka içmek istemiyorum demektir. Dört tane içme hakkın vardır. (KK4)

Fark yok aynı bayram namazı kılınır, bayramlaşılır, mezarlığa gidilir. (EK5)

Bayramlar çok kalabalık olur bütün akrabalar bir araya gelir. (EK7)

Arefe günü ve bayram namazı sonrası mezarlığa ziyarete gideriz. (EK8)

Katılımcıların bölgeden bölgeye bayram kutlamalarında benzerlikler ve farklılıklar olduğunu ifade etmektedirler. Bayramların Türkiye'deki bayramlara kıyasla çok daha kalabalık ve birliktelikle geçtiğini, bayram namazından sonra mezar ziyareti yapıldığı genel olarak ifade edildi. Ancak farklılık olarak Türkiye'de olduğu gibi herkesi değil de daha çok kendine yakın

olanların ve akrabaların birbirlerini ziyaret ettiği ve ziyaretlerin de karşılıklı olduğunu dile getirdiler. Sevdiklerini geride bırakan Suriyeliler en çok da bayramlarda yalnızlık hissetmektedirler. Mırna adında bir kahvenin bayramda ziyaretçilere ikram edilir ve bu kahveyi içmenin bir üslubu vardır. Kahve en fazla dört fincan ikram edilmektedir. Katılımcılar bunların dışında bir fark olmadığı diğer bütün özelliklerinin aynı olduğunu dile getirdiler.

7. Yemek kültürünüz uyuyor mu?

Aynı. (EK1)

Baharat az, yağ az, çeşit az, burada hoşuma gitmiyor, orada çeşit var, etin lezzeti var. Daha lezzetli, burada çok pahalı her şey ama orada daha pahalıydı, un çok pahalıydı. (EK2)

İyidir yemekler, Suriye’de farklı. Orada daha güzel. Burada olup orda olmayan pırasa var. (EK3)

Çok fark var, bizde çok çeşitli pirinç var bazen renkli yapıyoruz, kırmızı ya da turuncu baharatları çok kullanıyoruz. Fazla börek yapılmaz, Suriye’de dolma biber çok az ve küçükler ama burada kocaman. Mesela ملوخية (muluhiyye) burada yok. (KK4)

Fark yok, her şeyi burada da bulabiliyoruz, markette var. (EK5)

Baklava, fıstıklı künefe, bulgurlu bir yemeğimiz var. Muluhiyye var. (KK6)

Katılımcıların çoğu memleketlerindeki yemekleri ve yemeklerinde kullandıkları malzemeleri burada bulamadıkları için kendi yemeklerini özlediklerini ifade etmektedirler. Yörelere ait çeşitleri burada bulamadıkları için çoğunlukla Hatay gibi illerden getirmektedirler. Yemekler ait olunan kültürü yansıtmakta en önemli öğeler arasında yer alır. Bulunan bölgeye ait meyve, sebze, baharatlar ve yemek yapılış tarzı farklılıklar gösterir. İnsan duyularından; görsel, dokunsal, tatsal ve koku olmak üzere birçok duyuya aynı anda hitap eden yemek insanda yoğun hisler uyandırmaktadır. Bazı katılımcıların çekimsiz cevap vermesi sebebiyle temel anlamda farklılıklar olmadığını anlıyoruz.

8. Evliliklerde yabancı damat veya gelin alıp veriyor musunuz?

Vatandaşlık olursa istiyoruz. Şimdi buradan birine bir kız verirse şimdi buradakiler Arapça bilmiyor, bizimkiler de Türkçe bilmiyor. (EK1)

Buradan biri ile evlenirse diğerleri Suriye’ye gönderilse yalnız kalacak burada. (EK2)

Biz hiç vermedik almadık ama kız veren Suriyeliler var. Bizim ailede yok. Şimdi bir evlilik olsa burada kalsa bir daha göremeyeceğiz. (EK3)

Veriyoruz, soruyoruz önce nerde yaşıyor. Alıp veriyoruz. (KK4)

Yok vermeyiz, şimdi geri dönsek burada kalır. Verenler var ama Kürt olanlar onlar, Kürtler Kürtlere veriyorlar. (EK5)

Alırız veririz. Alan veren var. Kürt olanlar vermiyor. (KK6)

Yok yani şu anda yok. (EK7)

Müslüman olduktan sonra sorun yok veriliyor. (EK8)

Orada (Suriye’de) mahkemede Müslüman olduktan sonra geliyor düğün oluyor. (KK9)

Katılımcılar henüz yerlilerle evlilik konusuna sıcak bakmamaktadır. Misafir olarak burada yaşayan Suriyelilerin kız verdikleri zaman ailenin geri dönmesi durumunda kızlarının burada yalnız kalmasından kaygılanmaktadırlar. Her ne kadar yerlilerle evlilik yapan Suriyelilerin olduğunu söyleseler de görüşme yaptığımız katılımcıların kendileri böyle bir şey düşünmemektedir. Mesafe dışında bir sorun görmediklerini eğer Türkiye’de kalıcı kalabileceklerini bilseler böyle bir problemleri olmayacağını ve her iki tarafın da Müslüman olması şartıyla evlilik yapılmasında bir mazur görmediklerini dile getiriyorlar.

9. Burada insanlarla/çevrenizdekilerle iletişim kurmakta zorlanıyor musunuz?

İş yerinde Türklerle konuşamıyoruz. (EK1)

Anlaşabiliyorum, hiç sorun olmadı. (EK2)

Hayır olmadı. Hep beraber yaşıyoruz. (EK3)

İlk önceleri çok zorluk çektik ama şimdi alıştık, babam ve annem zorluk çekiyor Türkçe konuşmakta. (KK4)

Komşumla çok kötü, sürekli şikayetçi, çok gürültü oluyor, nargile içiyorsunuz koku geliyor diye şikayet edip kızıyor hep. İstemiyorlar. (EK5)

Anlaşıyoruz. (EK7)

Katılımcılar uzun süredir Türkiye’de yaşamalarına rağmen sosyalleşemeyenler veya herhangi bir işte çalışmayanlar Türkçeyi öğrenememişlerdir. Bundan dolayı yaşadıkları çevreleriyle yeterince iletişim kuramamaları bazı problemlere yol açmaktadır. Görüşme sağladığımız katılımcıların hemen hepsi çevresinden olumsuz tepkiler almışlardır. Anlaşıyoruz bir problem yok diyen katılımcıların ek sorular sorduğumuzda muhakkak bir önyargılı tepkiye maruz kaldığını öğreniyoruz. Dil problemini aşan gençlerin uyum sağladığını ve yerlilerle arkadaşlık, komşularıyla iyi ilişkiler kurabildiklerini gözlemliyoruz. Bazı yerlilerin Suriyelilerin arasında da ayırım yaptığını Kürt olanlara farklı Arap olanlara farklı yaklaşım sergilediklerini komşuluk ilişkilerinden anlıyoruz.

10. Kiralık ev bulmakta zorluk çekiyor musunuz?

Evet, yabancıyız diye vermek istemiyorlar. (EK1)

Şimdi tek çalışan olduğum için evde hasta var küçük çocuklar var zor yetiriyorum kirayı. Faturalar çok geliyor. Çoğu insan Suriyeli sevmiyor, ev vermek istemiyor. Kapısına duvarına zarar veriyor diyor. Bütün Suriyeliler aynı değil. (EK2)

Önceleri olmuyordu. Şimdi zor. Önce soruyor kaç çocuk var. Önceleri Suriyeliler azdı ondan mı bilmem. Bir Suriyeli bir şey yapıyor sonra bütün Suriyeliler kötü oluyor. (EK3)

Eskiden zorluk çekmiyorduk. Şimdi zor kalabalıktan dolayı rahatsız oluyorlar, ev sahibi çıkın diyor. (KK4)

Evet, çok sıkıntı. Sıkıntı hem bizden hem bazı yerlilerden, bazı Suriyeliler var hep erkek, üç kişi gelip sonra yirmi kişi oluyor, kalabalık giriyorlar. Sonra Suriyeliler hep böyle diyorlar. Bazıları Suriyeliye vermem diyor. (EK5)

Evet, Suriyeli diyor, iki kişi olsam dahi sonra annesini sonra babasını getirecek diye vermiyor. (EK7)

Katılımcıların hemen hepsi kiralık ev bulmakta zorluk çekmektedir. İlk zamanlarda bu kadar zorlanmasalar da şimdi hem ekonomik hem de sosyal anlamda ev bulmakta zorluk çekmektedirler. Kalabalık hane nüfusları, suç eğilimli olanları, siyasi ön yargılar kira bulmakta zorlanmalarının ana sebeplerindendir.

11. Eğitim alma konusunda siz veya çocuklarınız sıkıntı çekiyor mu?

Çekmiyoruz. (EK1)

Yazı yazma konusunda çocuk sıkıntı çekiyor, öğretmen ve arkadaşlarıyla iyi bir sorun yaşamıyor. (EK2)

Benim çocuklar daha başlamadı. Çevrede duyduklarım da iyidir. (EK3)

Kardeşim imam hatip orta okuluna gidiyor tek sıkıntısı kulağı ağır işitiyor başka hiçbir sıkıntı olmadı. (KK4)

Benim yok da amcaoğlunun çocukları var gitmiyorlar. İkametleri burada olmadığı için gidemiyorlar. (EK5)

Suriye’de beş yıl okudum. (KK6)

Görüşme sağladığımız ailelerin okul çağındaki çocukları eğitim alma konusunda herhangi bir zorluk çekmemektedir. Okulda Türkçe öğrenerek dil bariyerini kolayca aşabilen çocuklar okul ortamında uyum sağlamakta zorluk çekmediklerini dile getirmektedirler.

12. Yaşadığınız yerden memnun musunuz?

Evet, memnunuz. (EK1)

Yedi yıldır bu evde oturuyorum, burası güzel. (EK2)

Memnunum, Allah’a şükür. (EK3)

Biz ilk geldik komşu biraz kötüydü ama şimdi iyi. Ev sahibi bizi uyardı komşu biraz aksi diye biz de umursamıyoruz. (KK4)

Memnunum. (EK5)

Bana laf söyleyen (erkek) oldu ama cevap vermedim zaten bana dediler ki sevmeyecek olan her türlü sevmez zaten. Buradan çok memnunuz, burası yeşil sakın, doğal ortam bir arkadaşımız ziyarete geldi burayı çok beğendi tıpkı kendi köyümüz gibi. (KK6)

Memnunum. Eşim memnun değil. Markete bile gidemiyor, kimliği olmadığı için. Bebeğimin eli yanmıştı hastaneye götürdüm, tedavi etmediler, kimlik yok diye. (EK7)

Çalışıp para kazanabilen katılımcılar halinden memnun olduklarını dile getirmektedirler. Yerel halkın başta mesafeli tutumu ile karşılaşmışlardır ve zaman zaman önyargılarla karşılaşmalar devam etmektedir. Kimlik sahibi olmayanlar her an geri gönderilme kaygısı ile yaşamakta ve hastaneden tedavi alamamaktadırlar. Bu sebepler dışında her biri memnun olduğunu dile getirmiştir.

13. Sağlık hizmetlerinde sorun yaşıyor musunuz?

Hayır, yaşamıyoruz. (EK1)

Doktor iyi bakıyor, ilaç veriyor, az paraya veriyor, iyi bakıyor. (EK2)

Hayır, yaşamıyorum. (EK3)

Hayır bir sıkıntı yaşamadık bir tek sorun var o da randevu çok uzun. Bir kere sabah yedi buçukta çıktım akşam beşte geldim, bekledim bekledim bana bekle dedi ama o gün tedavi olmadım. Çok şükür şimdi hastanede tercüman var şimdi çok rahat. (KK4)

Sorun yok. Kötü davranış görmedim. (EK5)

Bebeğimin eli yandı ama kimliği olmadığı için kimse tedavi etmedi. (EK7)

Görüşme sağlanabilen katılımcılardan dil engeli yaşamış veya kimlik sahibi olmayanların dışında sağlık hizmetinden yararlanmayan hiçbir sığınmacı yoktur. Doktorların ve hemşirelerin tutumunda tedavi sürecinde herhangi bir olumsuzlukla karşılaşılmamıştır. Son günlerde hastanelerde tercümanların olması sığınmacıların sağlık ve iletişim sorunlarının çözülmesinde önemli katkılar yaptığı görülmektedir.

14. Gelecekte planınız nedir?

Suriye’de bir evimiz yok, burada çalışıyorum, ablam çalışıyor, abi çalışıyor. Suriye’de iş yok. Burada kalmayı tercih ederim. Burada bir düzenimiz var. (EK1)

Hayır burada kalmak istiyorum. Hayat zorlaşırsa Almanya’ya gitmek isterim. (EK2)

Vallahi biz burada kalıyoruz, yarın ne olacağı belli değil. Biz Suriye’den çıktığımızda müstakbel öldü. Orada dönecek bir yer kalmadı köyüm vuruldu, köy falan kalmadı. Orda bir hayır görmedim. (EK3)

Burası emin (güvenli), rahat buradan memnunuz. Kalmak isteriz. Yaşamaya çalışıyoruz, bir hayalimiz yok. (KK4)

Dönmek istemiyorum, şimdi geri dönsem hemen askere alacaklar. Benim Suriye’de abim var, hiç dışarı çıkamıyor çıksa yakalayıp götürürler. Asker gitti mi geri gelmez. Şimdi izin yok gittin mi Allah bilir. 20 yaşında olan erkekler askere alınıyor. (EK5)

Kimliğim olsun tek hayalim bu. (KK6)

Suriye’de bir şey kalmadı, bir hayalim yok. (EK7)

Çalışan sığınmacılar güvende hissettikleri için buradaki yaşamlarından memnundurlar. Bir şekilde düzen tutturan sığınmacılar geri dönmeyi düşünmemekte ve hayatlarının geri kalanını burada sürdürmeyi planlamaktadırlar. Savaşın önceki hayatları daha güzel olsa da burada en azından güvende olduklarını bilmek onlar için teselli olmaktadır. Sığınmacıların bazıları geri gönderilme kaygısı yaşamakta, yaşamlarının ileriki dönemleri hakkında belirsizliklerle karşılaşmakta bu nedenden ötürü gelecekle ilgili ne burada kalıcı bir hayat planı ne de geri döndüklerinde eski hayatlarını bulabileceklerine olan inançları vardır. Bu belirsizlik; bireylerin mutsuz ve umutsuz olmasına sebep olmaktadır, umutsuz insanlar suça daha eğilimlidirler ve sosyal uyuma olumsuz etki etmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüzde tüm dünyayı ilgilendiren göç sıcak çatışmaların yaşandığı ülkelere yakınlığı nedeniyle Türkiye’yi doğrudan etkileyen bir olgudur. Türkiye, sınır komşusu olan Suriye’de yaşanan insani kriz neticesinde milyonlarca Suriyeliye sırtını dönmemiş ve “açık kapı” politikasını izleyerek zor durumdaki insanlara kucak açmıştır. 2011 yılında Avrupa dışından gelen sığınmacılar için iltica rejiminde yasal bir düzenlemede bulunmayan Türkiye, Suriyeli sığınmacıları “misafir” olarak konumlandırarak onları sınıra yakın illerdeki mülteci kamplarına yerleştirmiş ve sığınmacı krizine geçici koruma, geri göndermeme ve temel insani yardım prensipleri çerçevesinde yaklaşmıştır (Baban, Ilcan ve Rygiel, 2017).

2013 yılında Türkiye’deki kayıtlı Suriyelilerin sayısının 224 bine ulaşması sonucu kamp kapasitelerinin yetersiz kalması nedeniyle kent merkezlerinde yaşamaya başlayan Suriyelilerin 2014 yılından itibaren barınma ve iş imkanlarının daha fazla olduğu büyük şehirlere göç etme süreci başlamıştır (İçduygu, 2017: 29). Bu bağlamda misafirlik söylemi ve Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK)’ta geçici korumayı düzenleyen 91. maddenin yetersizliği nedeniyle Türkiye’deki hakları belirsiz olan Suriyelilerin geçici koruma statüsündeki haklarını netleştirmek ve sağlık, eğitim, istihdama erişim, mali ve sosyal yardım gibi kamu hizmetlerine erişimlerinin çerçevesini belirlemek amacıyla Bakanlar Kurulu (BK) tarafından 22 Ekim 2014 tarihinde Geçici Koruma Yönetmeliği (GKY) yayınlanmıştır (Aras ve Mengücek, 2021: 11-12). Kentlere göçün ardından halk ile sığınmacılar arasında zaman zaman gerilmeler yaşanmıştır. Ülkenin ekonomik ve siyasi durumları doğrudan sığınmacılarla da ilişkilendirilmiştir. Yurtlarından edilerek eğitim, barınma gibi temel hakları ellerinden alınıp zor koşullarda kendilerine bir barınak arayan bu insanların geçirdiği zorluklar neticesinde nitelikli insan sayısı önemli ölçüde etkilenmiştir. Kendilerine daha iyi bir hayat arayan bu insanlar kentlerde iş bulma ve uyum sağlama sürecine girmişlerdir. Göç edilen yerdeki insanlar doğal olarak eğitimsiz insanları kendilerine bir tehdit olarak görmektedir. Aynı dili konuşmayan bu insanlar bir araya geldiklerinde ortak bir payda buluncaya dek birbirlerine mesafeli olacaktır.

Dil, bireylere kültürün bir parçası olarak aktarılır, ama kültür de yine dil yoluyla aktarılır. İnsanlar ait oldukları ulusun diliyle kültürel bir varlık olurlar. Bir ulusun dili ile kültür arasındaki bağlar o kadar sıkıdır ki, yalnızca dil varlığının incelenmesi ile bir ulusun yaşayış biçimi, inanç, gelenekleri hakkında bilgi edinilebilir (Eğitimsen, 2004). Sosyal ve kültürel anlamda uyumu yakalayabilmek ortak paydalarda buluşabilmek için ilk adım göç edilen yerin diline hakim olmayı gerektirir (Saygın ve Hasta, 2018).

Yaptığımız görüşmeler sonucu Suriyeli göçmenlerin (geçici koruma statüsünde) kültürel uyum bağlamında yemekler, düğünler, bayramlar, evlilik ve yaşam tarzında ufak tefek sorunlar yaşadıkları ama bu sorunların aşılamayacak durumda olmadıkları sonucuna varıyoruz. Aynı zamanda Suriyeli göçmenlerin Türk devletinin resmi olarak kendilerine ve çocuklarına sunmuş oldukları eğitim ve sağlık hizmetlerinden de genelde memnun olduklarını söyleyebiliriz.

Diğer taraftan Suriyeli göçmenlerin kültürel uyumunu zorlaştıran başlıca konular arasında; maddi sıkıntılar, toplumdan dışlanma, yalnızlık hissi, geri gönderilme endişesi, ırkçılık ve dil bariyeri öne çıkmaktadır. Sürekli bir iş bulamayan göçmenler buldukları işlerde çok ucuz fiyatlara çalışmakta bu durum da kalabalık aile nüfusuna sahip göçmenler için geçimlerini

zorlaştırmaktadır. Diğer taraftan, işverenlerin göçmenleri ucuz işgücü olarak çalıştırması kendilerine önemli bir avantaj sağlarken, yerel halkı da o oranda olumsuz bir duruma sürüklemektedir. Bu da yerel halkın göçmenlere karşı olumsuz önyargılar geliştirmesine yol açmaktadır. Göç ederek ayrıldıkları yerde kalan yakınlarına duydukları hasret ve kalabalık akrabaları ile yaşadıkları kültürel olguları burada yaşayamamaları onları yalnızlık hissine itmektedir. Bazı ırkçı söylemlere maruz kalan ve henüz göçmen kimliği alamayan göçmenler Suriye'ye geri gönderilme endişesi yaşamaktadır. Bu kaygıya sahip olan göçmenler evden dışarı adım dahi atmamaktadırlar. Yıllardır hayatlarını Denizli'de sürdüren sığınmacıların gerek geri gönderilme kaygılarından gerek yerel halkın önyargılardan kaynaklanan sebeplerden dolayı tam olarak entegre olamadıklarını söyleyebiliriz.

Bu çalışmanın bulgularında Suriyeli göçmenlerin yaşadığı sorunların arasında dil bariyeri öne çıkmaktadır. Sosyalleşemeyip Türkçe öğrenemeyen bu göçmenlerin kendi içlerine kapalı bir şekilde hayatlarını devam ettirirken Türkçe konuşabilen Suriyelilerin topluma uyum sağladığını, çevreleriyle olumlu etkileşimler kurduğunu görüyoruz. Bu sonuç daha önce yapılmış araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ataca ve Berry (2002) ile Maydell-Stevens ve ark. (2007)'in çalışmalarında ana akım toplumun dilini çok iyi konuşamayan kültürel azınlık üyelerinin ya da göçmenlerin sosyo-kültürel uyumları bu durumdan olumsuz yönde etkilendiğini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan Ward ve Kennedy (1993) ile Ward ve RanaDeuba (1999, 2000) yaptığı araştırmalarda kendilerini ana akım kültür ile tanımlayan azınlık toplum üyelerinin sosyokültürel uyum düzeylerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna varmışlardır.

Bulgular neticesinde kültürel açıdan göçmen ve yerli halk olmak üzere her iki tarafın uyum sağlama açısından büyük bir problem yaşamamaktadır. Fakat iş gücü piyasasında ucuza çalıştırılan Suriyeliler yerel halkı iş bulamama açısından endişelendirmektedir. Aynı ucuzluktan ve günümüz ekonomisinin yaşadığı zorluklardan Suriyeliler de olumsuz etkilenmektedir. Diğer taraftan, Suriyeli göçmenlerin karşılaştıkları bazı olumsuzluklara rağmen yıllar geçtikçe yaşadıkları bu topraklarda kendilerini güvende hissetmelerini sağlayacak gerekli koşulların oluşturulması ile yeniden aile kurup yaşama tutunmalarını sağlamak mümkün olacaktır.

Yaptığımız görüşmeler sonucu kültürel bağlamda; yemekler, düğünler, bayramlar, evlilik ve yaşam tarzında çok fark olmadığı sonucuna varıyoruz. Yıllardır hayatlarını Denizli'de sürdüren sığınmacıların gerek geri gönderilme kaygılarından gerek yerel halkın önyargılardan kaynaklanan sebeplerden dolayı tam olarak entegre olamadıklarını söyleyebiliriz. İşgücü piyasası bakımından Denizli ilindeki Suriyeli göçmenler hakkında daha önce makale yazılmış, Türkiye genelinde Suriyeli göçmenlerin kültürel uyumu incelemek adına çalışmalar yapılmıştır fakat çok sayıda göç alan bir ilçede uzun yıllar yaşayan Suriyeli göçmenler hakkında kültürel uyum incelemesi yapılmamıştır. Bu yönü ile çalışmamız diğer çalışmalardan farklıdır. Çalışmamız daha fazla sığınmacıya ulaşarak ve daha kapsamlı inceleme yapılarak geliştirilebilir. Bulgular neticesinde kültürel açıdan göçmen ve yerli halk olmak üzere her iki tarafın uyum sağlama açısından büyük bir problem yaşamamaktadır. Fakat iş gücü piyasasında ucuza çalıştırılan Suriyeliler yerel halkı iş bulamama açısından endişelendirmektedir. Aynı ucuzluktan ve günümüz ekonomisinin yaşadığı zorluklardan Suriyeliler de olumsuz etkilenmektedir.

Yaptığımız çalışmanın bulguları neticesinde göçmenlerin sosyal uyumunu zorlaştıran başlıca konular şunlardır; maddi sıkıntılar, toplumdan dışlanma, yalnızlık hissi, geri gönderilme endişesi, dil bariyeri ve ırkçılık söylemleridir. Sürekli bir iş bulamayan göçmenler buldukları işlerde çok ucuz fiyatlara çalışmakta bu durum da kalabalık aile nüfusuna sahip göçmenler için geçimlerini zorlaştırmaktadır. Diğer taraftan, işverenlerin göçmenleri ucuz işgücü olarak çalıştırması kendilerine önemli bir avantaj sağlarken, yerel halkı da o oranda olumsuz bir duruma sürüklemektedir. Bu da yerel halkın göçmenlere karşı önyargı beslemesine sebep olmaktadır. Göç ettikleri yerde kalan yakınlarına duydukları hasret ve kalabalık akrabaları ile yaşadıkları kültürel olguları burada yaşayamamaları onları yalnızlık hissine itmektedir. Bazı ırkçı söylemlere maruz kalan ve henüz göçmen kimliği alamayan göçmenler Suriye'ye geri gönderilme endişesi yaşamaktadır. Bu kaygıya sahip olan göçmenler evden dışarı adım dahi atmamaktadırlar. Sosyalleşemeyip Türkçe öğrenemeyen göçmenler kendi içlerine kapanıp, iletişim kurmaktan kaçınmaktadırlar. Türkçeyi ileri düzeyde konuşabilen göçmenler çevreleriyle olumlu ilişkiler kurabilmekte ve herhangi bir uyum problemi yaşamadıklarını dile getirmektedirler. Suriyeli göçmenlerin karşılaştıkları bazı olumsuzluklara rağmen yıllar geçtikçe yaşadıkları bu topraklarda kendilerini güvende hissetmelerini sağlayacak gerekli koşulların oluşturulması ile yeniden aile kurup yaşama tutunmalarını sağlamak mümkün olacaktır.

Araştırma sonucuna göre, Suriyeli sığınmacılar yasal konularda uyum sağlamada çok fazla zorluk yaşamamakta ancak geçici misafir olmaktan çıkıp kalıcı duruma geçmeleri nedeniyle, ekonomik ve sosyo-kültürel uyumla ilgili birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Yapılan bu çalışmada Suriyeli göçmenlerin yaşadıkları yerdeki (Denizli'nin bir ilçesi) kültürel uyumlarıyla ilgili ortaya çıkan sonuçlar sadece bu araştırma sonuçlarıyla sınırlıdır. Türkiye'nin başka bölgelerine göç etmiş olan Suriyeli göçmenlerin kültürel uyumlarıyla ilgili konuda elimizde gerekli ve yeterli veriler olmadığı için şimdilik onlar hakkında bir şey söylemek veya bir sonuca varmak doğru olmaz. Bu konuda daha genel sonuçlara varmak için daha fazla bilimsel araştırma sonuçlarına ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- AFAD (2014). Suriye'den Türkiye'ye Nüfus Hareketleri, Kardeş Topraklarındaki Misafirlik, Ankara. <https://www.afad.gov.tr/Dokuman/TR/79-20140529153928-suriye'den-turkiye'ye-nufushareketleri,-kardestopraklarindaki-misafirlik,-2014.pdf>. Erişim Tarihi: 25 Mayıs 2024.
- AFAD (2017). Türkiye'deki Suriyelilerin Demografik Görünümü, Yaşam Koşulları ve Gelecek Beklentilerine Yönelik Saha Araştırması. Ankara. https://www.afad.gov.tr/upload/Node/25337/xfiles/17aTürkiye_deki_Suriyelilerin_Demografik_Gorunumu_Yasam_Kosullari_ve_Gelecek_Beklentilerine_Yonelik_Saha_Arastirmasi_2017.pdf Erişim Tarihi: 30 Mayıs 2024.
- Ataca, B., & Berry, J. W. (2002). Psychological, sociocultural, and marital adaptation of Turkishimmigrantcouples in Canada. *International journal of psychology*, 37 (1), 13-26.

- Aycan, Z., & Berry, J. W. (1996). Impact of employment-related experiences on immigrants' psychological well-being and adaptation to Canada. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 28 (3), 240.
- Baban, F., Ilcan, S., & Rygiel, K. (2017). Syrian refugees in Turkey: Pathways to precarity, differential inclusion, and negotiated citizenship rights. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43 (1), 41-57.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Appl Psychol*, 46:5-68.
- Berry, J.W., Poortinga YH, Breugelmans SM, Chasiotis A, Sam DL (2011). Cross Cultural Psychology: Research and Applications, 3rd edition. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bucley, P. (2009). The Impact of the Global Factory on Economic Development. *Journal of World Business* 44 (2): 131-143.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü. TSA / Yıl: 18, 1.
- Dördüncü Demokratik Eğitim kurultayı, (2004). “Çok dilli, çok kültürlü toplumlarda eğitim”. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
<http://www.daplatform.com/images/egitimsen%20raporu.pdf> Erişim tarihi: 24 Mayıs 2024
- Göç İdaresi Başkanlığı (2024). Geçici Korumamız Altındaki Suriyeliler. <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler#>, Erişim tarihi: 17 Mayıs 2024
- Göç Terimleri Sözlüğü (2013). IOM – Uluslararası Göç Örgütü.
http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf Erişim tarihi: 20 Ocak 2025
- Lee, Everett S. (1966). A Theory of Migration Demography, Vol. 3, No. 1, pp. 47-57.
- Mülteciler Derneği (2024). Türkiye’deki Suriyeli Sayısı Aralık 2024.
<https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi-aralik-2024/>, Erişim tarihi: 15 Ocak 2025
- Oberai, A. S. (1990). Migration, Urbanisation and Development, ILO, Geneva, 108 p.
- Orhan, O. ve S. Şenyücel (2015). Suriyeli Sığınmacıların Türkiye’ye Etkileri, İstanbul: ORSAM & TESEV Raporu, No 195.
- Özer, İ. (2004). Kentleşme, kentlileşme ve kentsel değişme, Ekin Kitabevi, Bursa.
- Parnwell, M. (1993). Population Movements and The Third World (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203136300>
- Punch, K. (2005). Sosyal Araştırmalara Giriş. (Z. Etöz, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Ravenstein, E. G. (1885). "The Laws of Migration." *Journal of the Statistical Society of London* 48: 167–235.
- Ravenstein, E. G. (1889). The Laws of Migration. *Journal of the Royal Statistical Society*, 52, 214-301.
- Saygın, S. & Hasta, D. (2018). Göç, kültürleşme ve uyum. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10 (3), 302-323. doi:10.18863/pgy.364115.
- Sirkeci, İ. (2017). "Bir Güvensizlik Ülkesi Olarak Türkiye'nin Mültecileri: Suriyeliler ve Türk Mülteciler", *Göç Dergisi*, 4 (1): 21-40
- Sirkeci, İ., ve Cohen, J. H. (2015). Hareketlilik, Göç, Güvensizlik. (Ed. Mustafa Altunoğlu ve dig.). *İdeal Kent Göç-II. içinde* (ss. 8-21). Sayı: 15. Ankara: Kent Araştırmaları Enstitüsü.
- Stouffer, A. S. (1940). "Intervening Opportunities: A Theory Relating Mobility and Distance", *American Sociological Review*, Volume 5, Number 6.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The Measurement of Sociocultural Adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23, 659-677.

SUMMARY

Introduction

Throughout history, people have left their places for various reasons and migrated to different places and regions. However, these migrations have direct or indirect effects on individuals, societies and states. Turkey has been a source, target and transit country for migration due to its location around the world's bloodiest conflict zones and has faced many problems. Following the civil war in Syria, Turkey has become the country hosting the largest number of refugees since 2014. According to the source of the Ministry of Interior's Migration Administration in December 2024, the number of Syrians under temporary protection status registered in Turkey was announced as 2 million 901 thousand 478 people. Denizli province also ranks 21st among 81 provinces with 12,967 immigrant people. This study aims to determine and evaluate the perspectives of Syrians who migrated to a specific region of Turkey on the social acceptance and integration process. The data come from interviews that conducted with nine Syrian families migrated to a district of Denizli. After the analyzing findings we attempted to make a general assessment of the situation regarding the perspectives of Syrian immigrants on the social acceptance and adaptation process.

Method

In this research, a case study design was used based on qualitative research method. Qualitative research is a research in which qualitative data collection methods such as

observation, interview and document analysis are used, and a qualitative process is followed to present perceptions and events in a realistic and holistic way in a natural environment. The main feature of a case study as a qualitative research design is to investigate one or more situations in depth. The best way to gain insight into people's perceptions, meanings, definitions and constructions of life regarding social reality is to conduct interviews. In this context, the interview technique was preferred as the most appropriate data collection technique regarding the subject and scope of the research. A semi-structured interview was used as a data collection tool in the study. The questions were evaluated by consulting experts and the necessary arrangements were made. The determined interview questions were asked to nine separate people representing each family from nine Syrian families. The answers were first recorded and then transcribed and reviewed. Then, the content analysis of the given answers was conducted to reveal the participants' views and thoughts on cultural adaptation.

Findings

According to the answers of Syrian immigrant participants, it seems that they generally come from regions of Syria that are close to Turkey such as Aleppo, Hama Raqqa and Derizor. It can be said that being physically close has a positive effect on migration. Regarding the reasons for coming here, all of the participants stated that they migrated here due to the difficulties they experienced as a result of the political turmoil and war in Syria. Based on employment, most of the participants stated that they worked unregistered in a temporary job that they found instantly because they could not find an official job. For the differences between the lifestyle in their homeland and the lifestyle here, most of the participants stated that although they live here with their close relatives, they felt lonely because most of their relatives remained in Syria. In addition, the participants, who could not socialize or did not work despite living in Turkey for a long time, could not learn Turkish. Therefore, the problem of not speaking the same language has negatively affected their socialization and adaptation process. Regarding the differences between their own weddings and Turkish weddings, the participants try to maintain the traditions and customs in their own weddings as much as they can. They stated that although there were some similarities between Turkish weddings and their own weddings, there were more dissimilar aspects. The participants are not yet positive about marrying locals. Although there are some Syrians who marry locals, the participants do not think so themselves. Despite living in Turkey for a long time, the participants, who could not socialize or did not work in any job, could not learn Turkish. Therefore, insufficient communication with their social environment caused some problems. The families stated that the children of school-age, who learn Turkish, do not have any difficulty in adapting to the school environment. Participants generally mention that they did not have any problem to benefit from health services, except for those who had a language barrier or did not have an ID. No negativity was encountered in the attitude of the doctors and nurses during the treatment process. While the local people's distant attitudes and prejudices towards them continued, working immigrants feel safe and happy with their lives and plan to continue the rest of their lives here.

Discussion and Conclusion

As a result of our interviews, we conclude that Syrian immigrants (under temporary protection status) experience minor problems in terms of cultural adaptation in terms of meals, weddings, holidays, marriage and lifestyle, but these problems are not insurmountable. At the same time, Syrian immigrants are generally satisfied with the education and health services that the Turkish state officially provides to them and their children. On the other hand, among the main issues that make cultural adaptation of Syrian immigrants difficult are; financial difficulties, exclusion from society, feeling of loneliness, fear of being sent back, racism and language barrier. Immigrants, who cannot find a permanent job, work for very cheap wages in the jobs they find, which makes their livelihood difficult. The study findings show that the language barrier stands out among the problems experienced by Syrian immigrants. We see that while these immigrants who cannot socialize and cannot learn Turkish continue their lives in a closed way, Syrians who can speak Turkish adapt to society and establish positive interactions with their environment. This result is parallel to the results of previous research. According to findings, there is no major problem in terms of cultural adaptation between immigrants and locals. However, while employers employing immigrants as cheap labor provides them with a significant advantage, this leads the local people to develop negative prejudices against immigrants. On the other hand, despite some negativities that Syrian immigrants face, it will be possible to establish a family and hold on to life again by creating the necessary conditions that will make them feel safe in these lands where they live over the years. As the research results, Syrian refugees do not have much difficulty in adapting in legal matters, but they face many problems related to economic and socio-cultural adaptation since they have moved from being temporary guests to permanent status. The results of this study regarding the cultural adaptation of Syrian immigrants in the place they live (a district of Denizli) are limited only to the results of this research.

TÜRKİYE'DE BOŞANMA SONRASI UYUM PROGRAMLARI İLE İLGİLİ TEZLERİN İNCELENMESİ

Nuray AŞANTUĞRUL¹

ÖZET

Boşanma, bireylerin yaşamında birçok değişimi de beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda boşanma, yeniden uyum sağlamayı gerektiren bir tür krizdir. Boşanmanın getirdiği değişimlere ve boşanma sonrasında ortaya çıkan yeni rollere uyum da bireyler için boşanmanın kendisi kadar zorlayıcı olmaktadır. Boşanma, yalnızca eşleri değil çocukları ve aile sistemini de etkileyen çok boyutlu bir olgudur. Bireylerin veya çocukların boşanma sonrasındaki yeni yaşama uyum sağlamalarını amaçlayan boşanma sonrası uyum programları, hem yurtdışı hem yurtiçi literatürde giderek önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de boşanma sonrası uyum programlarını konu alan lisansüstü tezlerin incelenerek mevcut durumun bütüncül bir görünümünü ortaya koymasıdır. Nitel araştırma deseninde planlanmış olan bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamına dahil edilen boşanma sonrası uyum programları ile ilgili tezler, belirlenen anahtar kelimeler aracılığıyla Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi'nden tespit edilmiştir. Tezlerin analizinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında tezlerin türü, yılı, danışman ünvanı, yürütülen enstitü, çalışma grubu, oturum sayısı, araştırma deseni, analiz yöntemi ve ele alınan değişkenler açısından dağılımları incelenmiştir. Çalışma sonucunda tezlerin 2006-2022 yılları arasında yürütüldüğü görülmüştür. Ayrıca tezlerin tümünün doktora türünde, prof. dr. ünvanlı danışmanlar tarafından ve non-parametrik veri analiz yöntemleri ile yürütüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları Türkiye'de boşanma sonrası uyum konusunda yapılan tezlerin sınırlı sayıda olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırma, bireyler üzerinde olumsuz etkileri olan boşanma konusunda daha fazla çalışmalar yapılması ve bu sorunun çözümüne yönelik işlevsel uygulamalar geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Boşanma, Uyum programı, Doküman analizi, Doktora tezleri.

ANALYSIS OF THESES ON POST-DIVORCE ADJUSTMENT PROGRAMS IN TÜRKİYE

ABSTRACT

Divorce brings with it many changes in an individual's life. In this context, divorce is a crisis of sorts that requires readjustment. Adjusting to the changes brought on by divorce and the new roles that emerge after it can be as challenging for individuals as the divorce itself. Divorce is a multidimensional phenomenon that affects not only spouses but also children and the family system. Post-divorce adjustment programs, which aim to help individuals or children adapt to their new life after divorce, are gaining increasing importance in both international and domestic literature. The aim of this study is to present a holistic view of the current situation by examining postgraduate theses on post-divorce adjustment programs in Turkey. In this study, which was

¹ Dr., Amasya Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD,
e-posta:nuray.asantugrul@amasya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6685-8734

planned as a qualitative research design, document analysis method was used. Theses on post-divorce adjustment programs included in the scope of the study were identified from the Higher Education Council National Thesis Center through the specified keywords. In the analysis of theses, content analysis technique was used. Within the scope of the study, the distribution of theses in terms of type, year, advisor title, institute, working group, number of sessions, research design, analysis method and variables discussed were examined. As a result of the research, it was seen that the theses were carried out between the years 2006-2022. In addition, it was found that all of the theses were doctoral type, carried out by advisors with the title of professor and using non-parametric data analysis methods. Research findings reveal that there are a limited number of theses on post-divorce adjustment in Türkiye. In this context, the current research is important in terms of conducting further studies on divorce, which has negative effects on individuals, and developing functional applications to solve this problem.

Keywords: Divorce, Adjustment program, Document analysis, Doctoral theses.

GİRİŞ

Son yıllarda tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de boşanma oranlarında büyük bir artış gözlenmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 2023 yılında 171 bin 881 çift boşanarak bin nüfus başına düşen boşanma sayısını açıklayan kaba boşanma hızı binde 2,01 olarak gerçekleşmiştir (TÜİK, 2023). Bu artış boşanmanın hem bireysel hem de toplumsal bir sorun haline geldiğini göstermektedir. Boşanma, aile üyelerinin rollerinde ve psikolojik, ekonomik, toplumsal yaşamlarında değişimlere neden olduğu için bir tür kriz durumu olarak değerlendirilmektedir (Strizzi vd., 2021).

Boşanma çok boyutlu bir olgu olup, kısa ve uzun vadede birçok etkilerinin olduğu bilinmektedir (Uçan vd., 2006). Ayrıca boşanma sadece kadın ve erkeği değil çocukları ve toplumsal yapıyı da etkileyen bir sorundur. Boşanma özellikle çocuğun duygu dünyasını, yaşam amacını ve sosyal yaşamını etkileyerek travmatik sonuçları olan bir süreçtir. Şentürk (2006)’e göre ailenin parçalanmasıyla ebeveynlerinden nispeten uzaklaşan çocuk, kendini çaresiz, yalnız, korumasız ve güçsüz hisseder. Boşanma süreci bazı çocuklarda içe kapanma ve akranları ile sosyalleşmeyi reddetmeye neden olabilmektedir (Öngider, 2013). Demir-Dağdaş vd. (2018) boşanmanın çocukların eğitsel açıdan problemler yaşamalarına ve ruh sağlığı sorunlarına neden olabileceğini belirtmektedir.

Yetişkinler açısından ise boşanma süreci; kaygı, öfke, suçluluk, çaresizlik gibi olumsuz duygularında artışa (Erdim & Ergün, 2016), iyi oluşu ile ilgili işlevselliğinde olumsuz değişimlere (Krumrei vd., 2007), depresyonda artışa ve yaşam amaçlarında düşüşe (Bierman vd., 2006) neden olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte boşanmanın kadın ve erkek üzerinde farklı etkileri de olabilmektedir. Kadınlar üzerindeki etkileri arasında özellikle ekonomik şartlar yer almaktadır. Çalışma hayatı olmayan kadınların boşandıktan sonra zorlayıcı ekonomik şartlar altında oldukları, kendi anne ve babalarının yanında yaşamlarına devam etmek zorunda kaldıkları, istedikleri şeylere erişemedikleri ve mahkeme tarafından belirlenen nafakayı bile boşandıkları eşlerinden alamadıkları görülmüştür (Leopold, 2018). Erkekler üzerindeki etkileri arasında ise çocuklarla ilgili zorlayıcı şartlar dikkat çekmektedir. Çocuğun velayetinin anneye verilmesi nedeniyle çocuklara duyulan özlem, yeni bir yaşam kurabilme ve yeni eşyalar satın almakla

uğraşma, mahkemenin belirlediği nafaka ile ilgili zorlayıcı durumlar olduğu görülmüştür (Bulut, 2018). Dolayısıyla boşanma süreci bireyler üzerinde oldukça önemli değişimlere neden olmakta ve bu sürecin uyum açısından ele alınması önemli görünmektedir.

Boşanma deneyimi her birey için farklılık gösterebilir. Boşanma çoğu zaman olumsuz olarak algılanmakla beraber her bir çift tarafından farklı biçimde yaşanabilen kişisel bir yaşantıdır (Thomas & Ryan, 2008). Bireylerin boşanma sürecinden etkilenme düzeylerini cinsiyet, cinsiyet rolleri, boşanma yaşı, evlilik süresi, eğitim düzeyi, ekonomik kaynaklara ulaşılabilirlik, eski eşle ilişki tarzları, boşanmayı kimin başlattığı, algıladıkları evlilik stresleri (Chan Lai Cheng & Pfeifer, 2015) ve çocuğa sahip olup olmamaları (Amato, 2000) gibi değişkenler belirlemektedir.

Boşanma olasılığını artıran çeşitli risk faktörleri bulunmaktadır. Bunlar; erken yaşta yapılan evlilik, işsizlik, düşük gelire ve düşük eğitim düzeyine sahip olmak, evlenir evlenmez çocuk yapmak veya istenmeyen çocuğa sahip olmak, boşanmış anne babaya sahip olmak gibi faktörlerdir (Clarke-Stewart & Brentano, 2006). Sorunları olan ve bunlarla baş edemeyen çiftler boşanmayı bir problem çözme yolu olarak düşünebilmektedirler. Ancak kısa süreli bir rahatlama da olsa boşanma tek başına ebeveynlik gibi daha zorlayıcı bir süreci de yaratabilmektedir (Amato, 2010). Bu bağlamda boşanmanın nedenleri ve sonuçları konusunda daha kapsamlı araştırmalar gerçekleştirilmesi ve sorunun çözümüne ilişkin işlevsel projeler geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Boşanma kararın alınması ile başlayan stresli süreç boşanma sonrasında da devam etmektedir. Bu stresli süreç, hayatın tüm alanlarını etkileyerek birçok değişimi de beraberinde getirmektedir. Boşanan birey bir yandan boşanma sonrasındaki olumsuz duyguları ile baş etmeye diğer yandan yeni yaşamına uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bireylerin boşanma sonrası duygularla başa çıkma ve boşanma sonrası uyumunu kolaylaştıracak faktörler arasında bireylerin iyi bir eğitim, iş ve gelirin olması (Wang & Amato, 2004), psikolojik dayanıklılıkları, algıladıkları sosyal destekleri, sosyal aktivitelere katılmaları ve profesyonel yardım almaları yer almaktadır (Chan Lai Cheng & Pfeifer, 2015). Bunların yanı sıra boşanma sonrası eğitimin ebeveynler arası çatışmaları azalttığı ve iletişimi geliştirdiği böylelikle çocukların çatışmalara daha az maruz kaldığı, ebeveynlerin çocukların ihtiyaçlarına odaklanmalarını sağladığı görülmektedir (McIntosh & Deacon-Wood, 2014). Bu bağlamda boşanma sonrası uyum sürecine yönelik programların önemi giderek artmaktadır. Boşanma sonrası uyum programları, bireylerin yeni yaşama uyum sağlamalarını kolaylaştırmak amacıyla geliştirilen önemli müdahale araçlarıdır. Türkiye’de bu konuyla ilgili lisansüstü tezler yapılmış olmakla birlikte, mevcut durumun sistematik olarak değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de bu konuda yapılmış tezlerin incelenmesi, mevcut durumun ortaya konulması ve gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışma, Türkiye’de boşanma sonrası uyum programlarını konu alan lisansüstü tezleri inceleyerek literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Boşanma sonrası uyum programları hakkında yürütülen tezlerin yürütüldüğü yıl açısından dağılımı nedir?

2. Boşanma sonrası uyum programları hakkında yürütülen tezlerin tez türü açısından dağılımı nedir?
3. Boşanma sonrası uyum programları hakkında yürütülen tezlerin danışman ünvanı açısından dağılımı nedir?
4. Boşanma sonrası uyum programları hakkında yürütülen tezlerin enstitü açısından dağılımı nedir?
5. Boşanma sonrası uyum programları hakkında yürütülen tezlerin araştırma desenleri açısından dağılımı nedir?
6. Boşanma sonrası uyum programları hakkında yürütülen tezlerin veri analiz yöntemleri açısından dağılımı nedir?
7. Boşanma sonrası uyum programları hakkında yürütülen tezlerin çalışma grubu açısından dağılımı nedir?
8. Boşanma sonrası uyum programları hakkında yürütülen tezlerin oturum sayısı açısından dağılımı nedir?
9. Boşanma sonrası uyum programları hakkında yürütülen tezlerde ele alınan değişkenler açısından dağılımı nedir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türkiye’de boşanma sonrası uyum programlarına yönelik hazırlanmış tezlerin mevcut durumunu ortaya koymak amacıyla nitel desende planlanmış ve doküman analizi yöntemi ile yürütülmüştür. Türkiye’de boşanma sonrası uyum programları ile ilgili yapılmış tezlerin incelenmesi ve mevcut durumun değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışma, araştırma soruları doğrultusunda bütüncül, gerçekçi ve derinlikli bilgi etmek amacıyla nitel araştırma deseninde planlanmıştır. Büyük örneklem yerine daha küçük örneklemelerden daha derin ve özellikli bilgiler edinmeyi amaçlayan nitel araştırma deseninde gözlem, görüşme, doküman analizi gibi araştırma türleri kullanılmaktadır (Karataş, 2015). Çalışmaya dahil edilen tezlerin incelenmesinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, çalışmanın hedefleri doğrultusunda verilere ulaşmada dokümanların derinlemesine incelenmesi yoluyla yapılır (Çepni, 2010). Seyidoğlu (2016) ise bu yöntemi, çalışma konusu hakkında hazırlanmış, yazılmış veya geliştirilmiş çeşitli belge, yazı, yapının toplanarak incelenmesi olarak tanımlamaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın evrenini 2025 yılı Ocak ayına dek boşanma sonrası uyum programları ile ilgili yürütülen ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan tezler oluşturmaktadır. Bu tezler arasında yüksek lisans, doktora, uzmanlık olarak bir ayrıma

gidilmeden araştırma kapsamına alınmıştır. Tezlerin araştırma kapsamına dahil edilme sürecinde tezlerin açık erişime sahip olması ve verilerin araştırmayla ilgili olması dikkate alınmıştır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde ise ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerindendir ve araştırmacı tarafından araştırmaya başlanmadan önce belirlenen ölçütler kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda öncelikle araştırmacı tarafından boşanma sonrası uyum programları ile ilgili tezlerin belirlenmesi için anahtar kelimeler oluşturulmuştur. Tezlerin belirlenmesinde “boşanma”, “uyum”, “uyum programı” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Bu ölçütlerin belirlenmesindeki amaç, araştırma konusuyla doğrudan ilişkili, karşılaştırılabilir ve erişilebilir verilerden oluşan bir örneklem elde etmektir. Doküman taraması sonucunda boşanma sonrası uyum programları ile ilgili 6 adet teze ulaşılmıştır.

Veri Analizi

Dokümanların inceleme aşamasına geçildiğinde araştırmacı tarafından oluşturulan tez inceleme formu aracılığıyla tezlerin alınarak karşılaştırılmalı olarak çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Tezler digital ortamda incelenerek amaç, yöntem, bulgular gibi ilgili bölümler araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda tezlerin türü, yılı, çalışma grubu, araştırma modeli ve analiz yöntemi gibi kategoriler belirlenmiştir. Verilerin analiz sürecinde aile danışmanlığı alanında çalışmalar yapan bir uzmandan görüş alınmıştır. Böylece veriler iki kişi tarafından uzlaşma katsayısı esas alınarak bu kategoriler üzerinden kodlama yapılmıştır. Kodlamalar biraraya getirilerek benzerlik ve farklılıklar üzerinden temalar oluşturulmuştur. Bu işlemin sonucunda elde edilen bulgular, literatür doğrultusunda değerlendirilmiş ve boşanma sonrası uyum programlarıyla ilgili mevcut durum ortaya konulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak çalışma kapsamına dahil edilen Türkiye’de yapılmış boşanma sonrası uyum programları ile ilgili tezlere ilişkin tanımlayıcı bilgilere yer verilmiştir. Ardından araştırma kapsamında oluşturulan alt araştırma sorularına sırası ile yanıtlar verilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Tezlere Dair Tanımlayıcı Bilgiler

Tezin Adı	Yazarı
1.Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Programının Çocukların Boşanmaya Uyum, Kaygı ve Depresyon Düzeylerine Etkisi	Berna Çamkuşu Arifoğlu
2.Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Programının Altı Yaş Çocuklarının Benlik Algısı Kavramlarına Etkisi	Fatma Kırımlı Taşkın
3.Boşanmaya Uyum Programının Velayeti	Derya Halisdemir

Üstlenmiş Anne ve Çocuklarının Boşanmaya
Uyum, Psikolojik Sağlamlık ve Aile Yaşam
Doyumlarına Etkisi

4.Boşanma Sonrası Uyum Programının
Boşanmış Bireyler Üzerindeki Etkisi

Oğuzhan Çelik

5.Boşanmaya Uyum Programının Tek
Ebeveynli Ailelerin Boşanmaya Uyumu ve
Aile Yaşam Doyumlarına Etkisi

Semra Kiye

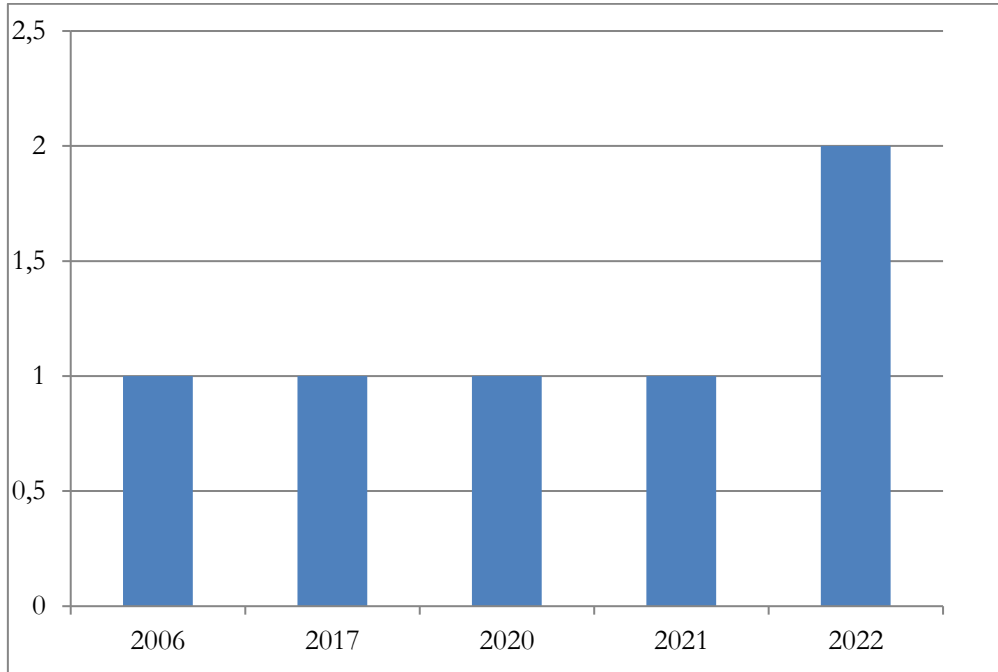
6.Fisher'in Boşanma Sonrası Yaşama Uyum
Programının Etkililiğinin İncelenmesi

Bircan Altunkeser

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Araştırmanın ilk alt amacı olarak “Boşanma sonrası uyum programları hakkında yürütülen tezlerin yürütüldüğü yıl açısından dağılımı nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Örneklemi oluşturan 6 adet lisansüstü tezin yürütüldüğü yıllara göre dağılımını gösteren grafik aşağıda verilmiştir.

Şekil 1. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı



Şekil 1 incelendiğinde boşanma sonrası uyum programları ile ilgili tezlerin 2006-2022 yılları arasında yürütülmüş olduğu görülmektedir.

Tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, son yıllarda bu konuda yapılan tezlerin artış gösterdiği görülmektedir. Bu durum, Türkiye’de boşanma sonrası uyum programlarına yönelik akademik ilginin zaman içinde arttığını ve toplumsal değişimlerle paralellik gösterebileceğini düşündürmektedir. Örneğin, son yıllarda boşanma oranlarının yükselmesi (TÜİK, 2023), bu konudaki akademik çalışmalara olan ihtiyacın da artmasına zemin hazırlamış olabilir.

Tezlerin Türüne Göre Dağılımı

Araştırmanın ikinci alt amacı olarak “Boşanma sonrası uyum programları hakkında yürütülen tezlerin tez türü açısından dağılımı nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışma kapsamında incelenen tezlerin türüne göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Tezlerin Türüne Göre Dağılımı

Tez Türü	N	%
Yüksek Lisans	0	0
Doktora	6	100
Toplam	6	100

Tablo 2 incelendiğinde boşanma sonrası uyum programları ile ilgili tezlerin tamamının doktora tezi türünde yürütüldüğü görülmektedir.

Tezlerin türü bakımından dağılımı incelendiğinde boşanma sonrası uyum programlarının yüksek lisans düzeyinde herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması dikkat çekicidir. Yüksek lisans tezlerinin bulunmaması, bu alandaki araştırma üretiminin uygulama boyutunun görece sınırlı kaldığı söylenebilir.

Tezlerin Danışman Ünvanına Göre Dağılımı

Araştırmanın üçüncü alt amacı olarak “Boşanma sonrası uyum programları hakkında yürütülen tezlerin danışman ünvanı açısından dağılımı nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin yürüten danışmanın ünvanına göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Tezlerin Danışman Ünvanına Göre Dağılımı

Danışman Ünvanı	N	%
Prof. Dr.	6	100
Doç. Dr.	0	0

Dr. Öğretim Üyesi	0	0
Toplam	6	0

Tablo 3 incelendiğinde, boşanma sonrası uyum programları ile ilgili yürütülen tezlerin teze destek veren danışmanın ünvanına göre dağılımı incelendiğinde, yayımlanan lisansüstü tezlerinin tamamının danışmanın profesör doktor ünvanlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tezlerin prof. dışında diğer akademik ünvana sahip hiçbir danışmanın bulunmaması, bu alandaki araştırma çeşitliliğinin ve yaygınlığının sınırlı olduğuna işaret edebilir. Başka bir ifadeyle, çalışmaların yalnızca profesörlerce yürütülmesi, alanın henüz daha geniş bir akademik kadro tarafından ele alınmadığını düşündürmektedir.

Tezlerin Yürütülen Enstitüye Göre Dağılımı

Araştırmanın dördüncü alt amacı olarak “Boşanma sonrası uyum programları hakkında yürütülen tezlerin enstitü açısından dağılımı nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin yürütülen enstitüye göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Tezlerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Enstitü	N	%
Eğitim Bilimleri	5	83.3
Sosyal Bilimler	0	0
Sağlık Bilimleri	1	16.7
Fen Bilimleri	0	0
Toplam	6	100

Tablo 4 incelendiğinde, boşanma sonrası uyum programları ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin 5’inin (%83.3) Eğitim Bilimleri ve 1’inin (%16.7) Sağlık Bilimleri Enstitüsü’nde yürütüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Tezlerin yürütüldüğü birimler incelendiğinde konunun ağırlıklı olarak Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde ele alındığını görülmektedir. Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri Enstitüleri’nde bu konuda herhangi bir tez çalışmasının bulunmaması, alanın çok disiplinli bakış açısından henüz yeterince desteklenmediğine işaret etmektedir.

Bu bulguların yanı sıra çalışma kapsamında incelenen tezlerin yürütüldüğü üniversiteye göre dağılımı ise şu şekildedir. Tezlerden 4’ü Ankara Üniversitesi, 1’i Gazi Üniversitesi ve 1’i Hacettepe Üniversitesi’nde yürütülmüştür.

Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırmanın beşinci alt amacı olarak “Boşanma sonrası uyum programları hakkında yürütülen tezlerin araştırma desenleri açısından dağılımı nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin kullanılan araştırma desenlerine göre dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	N	%
Ön-Test ve Son-Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen	3	50
Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen	3	50
Toplam	6	100

Tablo 5 incelendiğinde, boşanma sonrası uyum programları ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin 3’ünün (%50) ön-test ve son-testli kontrol gruplu yarı deneysel desende, 3’ünün de (%50) ön-test son-test izleme testli ve kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütüldüğü görülmektedir.

Boşanma sonrası uyum konusunda tüm tezlerin yarı deneysel desenle sınırlı olması, farklı araştırma desenlerinin (örneğin nitel ya da karma yöntemli tasarımlar) kullanılmadığını ve alanın yöntemsel çeşitlilik açısından sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tezlerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırmanın altıncı alt amacı olarak “Boşanma sonrası uyum programları hakkında yürütülen tezlerin veri analiz yöntemleri açısından dağılımı nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin veri analiz yöntemleri açısından dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Tezlerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	N	%
Parametrik Testler	0	0
Non-parametrik Testler	6	100

Toplam	6	100
--------	---	-----

Tablo 6'daki boşanma sonrası uyum programları ile ilgili yürütülmüş lisansüstü tezlerinin tümünde non-parametrik veri analiz yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir.

Boşanma sonrası uyum programları ile ilgili tüm lisansüstü tezlerin non-parametrik veri analiz yöntemleri kullanılarak yürütüldüğü görülmektedir. Bu durum, çalışmalardaki örneklem büyüklüklerinin ve veri dağılımlarının parametrik testleri kullanmaya uygun olmadığını düşündürmektedir.

Tezlerin Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Araştırmanın yedinci alt amacı olarak “Boşanma sonrası uyum programları hakkında yürütülen tezlerin çalışma grubu açısından dağılımı nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin çalışma grubu açısından dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Tezlerin Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	N	%
Boşanmış bireyler	2	33.3
Boşanmış ailelerin çocukları	2	33.3
Boşanmış ailelerin çocukları ve velayeti üstlenmiş ebeveynlerle	2	33.3
Toplam	6	100

Tablo 7 incelendiğinde, boşanma sonrası uyum programları ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin 2’sinin (%33.3) boşanmış bireylerle, 2’sinin (%33.3) boşanmış ailelerin çocuklarıyla, 2’sinin (%33.3) ise boşanmış ailelerin çocukları ve velayeti üstlenmiş ebeveynlerle yürütüldüğü görülmektedir.

Tezlerin çalışma grubu açısından yalnızca bireyleri değil aileyi bütüncül olarak ele aldığını göstermektedir. Özellikle hem çocuklar hem de velayeti üstlenmiş ebeveynleri kapsayan çalışmaların yapılması, programların aile sistemi içinde etkilerini anlamaya yönelik bir yaklaşımı ortaya koymaktadır. Öte yandan, her grup için yalnızca ikişer çalışmanın bulunması, çalışma gruplarına ilişkin literatürün sınırlı olduğunu ve gelecekte daha geniş ve farklı grupların araştırılması gerektiğini göstermektedir.

Tezlerin Oturum Sayısına Göre Dağılımı

Araştırmanın sekizinci alt amacı olarak “Boşanma sonrası uyum programları hakkında yürütülen tezlerin oturum sayısı açısından dağılımı nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin oturum sayısı açısından dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Tezlerin Oturum Sayısına Göre Dağılımı

Oturum Sayısı	N	%
6 Oturum	2	33.3
9 Oturum	1	16.7
10 Oturum	2	33.3
12 Oturum	1	16.7
Toplam	6	100

Tablo 8 incelendiğinde, boşanma sonrası uyum programları ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin 2’sinin (%33.3) 6 oturumdan, 1’inin (%16.7) 9 oturumdan, 2’sinin (%33.3) 10 oturumdan ve 1’inin ise (%16.7) 12 oturumdan oluştuğu görülmektedir. Yani boşanma sonrası uyum programlarının oturum sayılarının 6 ile 12 arasında değiştiği söylenebilmektedir.

Programların farklı oturum sayılarına sahip olması, araştırmacıların katılımcıların yaşlarına, ihtiyaçlarına ve programın hedeflerine göre esneklik sağladığına işaret etmektedir. Bu konuda literatür incelendiğinde çocuk ve yetişkin gruplarına yönelik uygulama programlarının hem oturum sayısı hem de oturum sürelerinin farklılaştığı bilinmektedir. Psikoeğitim grupları ortalama 6 ile 20 oturum devam edebilmektedir (DeLucia-Waack, 2006). Tezler incelendiğinde oturum sayısının 6 ile 12 arasında değiştiği görülmektedir. Diğer yandan oturum sayısı, programın derinliği, etkililiği ve sürdürülebilirliği ile doğrudan ilişkilidir. Örneğin kısa süreli programlar temel bilgi kazandırmakla sınırlıyken uzun süreli programlar beceri geliştirme ve izleme boyutunu güçlendirebilmektedir. İncelenen tezlerdeki oturum sayılarının sınırlı bir aralıkta yoğunlaşması, programların etkililiğini karşılaştırmalı olarak değerlendirme imkânlarını kısıtlayabilir.

Tezlerde Çalışılan Değişkenler

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı olarak “Boşanma sonrası uyum programları hakkında yürütülen tezlerde çalışılan değişkenler? sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin boşanma sonrası uyuma etki eden çeşitli psikolojik ve sosyal değişkenler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Tezlerde Çalışılan Değişkenler

Değişkenler	N	%
Anksiyete	2	33.3
Depresyon	2	33.3
Öz Yeterlik	1	16.7
Öz-Saygı	1	16.7
Benlik Algısı	1	16.7
Psikolojik Sağlamlık	1	16.7
Yaşam Doyumu	3	50
Kişisel Gelişim ve Farkındalık	1	16.7

Tablo 9 incelendiğinde, yaşam doyumu değişkeninin tezlerin 3'ünde (%50), anksiyete ve depresyon değişkenlerinin tezlerin 2'sinde (%33.3), öz saygı, öz yeterlik, benlik algısı değişkenlerinin tezlerin 1'inde, psikolojik sağlamlık değişkeninin tezlerin 1'inde (%16.7) ve son olarak kişisel gelişim ve farkındalık değişkeninin ise tezlerin 1'inde(%16.7) çalışıldığı görülmektedir.

Bu dağılım, alanda psikolojik iyilik hali ve yaşam doyumu gibi temel sonuç değişkenlerinin öncelikli olarak ele alındığını göstermektedir. Öte yandan, bireylerin duygusal, bilişsel ve sosyal becerilerine ilişkin değişkenlerin az sayıda çalışmada incelenmiş olması, alanın kapsamlı ölçüm ve değerlendirme açısından sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Boşanma hem eşlerin hem de çocukların yaşamlarını doğrudan etkileyen zorlayıcı bir yaşantıdır. Boşanma sonrasında bireylerin yeni bir yaşama uyum sağlayabilmeleri önemlidir. Boşanma sonrası uyum programları bireylerin yeni yaşamlarına uyum sağlamalarında rolü olan iyileştirici bilgi ve beceriler kazanmalarına yardım etmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada Türkiye'de boşanma sonrası uyum programlarını konu alan lisansüstü tezlerinin incelenerek mevcut durumun ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında boşanma sonrası uyum programı konusu ile ilgili olduğu bilinen anahtar kelimeler aracılığıyla toplamda 6 adet teze ulaşılmıştır.

Boşanma sonrası uyum program konusunda yapılan tezler incelendiğinde ise ilk tez çalışmasının 2006 yılında yapıldığı görülmüştür. Çalışma kapsamında incelenen tezlerin tümünün

doktora düzeyinde yürütüldüğü, yüksek lisans düzeyinde tez çalışmasının yürütülmediği dikkat çekmektedir. Gelecekte yüksek lisans düzeyinde de çalışmalara yer verilmesi, boşanma sonrası uyum programlarının hem kuramsal hem de pratik yönlerinin daha kapsamlı biçimde ele alınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer yandan tüm bu tezlerin danışmanlarının ise prof. dr. ünvanlı olduğu belirlenmiştir. Gelecekte, farklı unvanlara sahip akademisyenlerin de bu konuda çalışma yürütmesi, alanın hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan zenginleşmesine katkı sağlayacaktır. Benzer olarak, tezlerin tümünün yarı deneysel desenle ve non-parametrik veri analiz yöntemleri kullanılarak yürütüldüğü görülmüştür. Bu durum araştırma deseni ve veri araştırma yöntemi olarak sınırlı yapıda olduğuna işaret etmektedir. Diğer yandan gelecekte yöntemsel çeşitliliği artıracak çalışmaların önemini vurgulamaktadır. Bu bulgu tezlerin boşanma sonrası uyum programlarını konu edinmesiyle ilişkilidir. Ancak tezlerde birey ve çocukların duygu ve düşüncelerinin daha derinlemesine incelendiği nitel araştırma deseninin de eklendiği daha kapsamlı çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamına dahil edilen tezlerin boşanmış ailelerin çocukları ve çocukların velayetini almış ebeveynlerle yürütüldüğü görülmektedir. Boşanma süreci hem eşleri hem de çocukları etkileyen toplumsal bir olgudur. Aile birliğinin bozulması anlamına gelen boşanmanın çocuklar üzerinde önemli yıkıcı etkileri olabilmektedir (Tanner, 2002). Bu nedenle çalışmaların sadece çocukların velayetini alan ebeveynle sınırlı tutulmaması, her iki ebeveynle de çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen tezlerde oturum sayılarının 6 ile 12 arasında değiştiği görülmüştür. Uluslararası literatürde ise boşanma sonrası uyum programlarının 6’dan 20 oturuma kadar uzanan çeşitlilikte uygulandığı dikkate alındığında, Türkiye’deki programların daha sınırlı bir çerçevede yoğunlaştığı söylenebilir. Kısa süreli programlar hızlı bir etki sağlarken, daha uzun süreli programların beceri gelişimi ve kalıcı değişim açısından avantajlı olduğu bilinmektedir. Özellikle süreç içinde gelişebilecek veya değişebilecek dinamik yapılar için çalışmalarda etkililiği artırmak amacıyla oturumların sayısı ve süresi daha uzun tasarlanabilir (Ümmet & Yalın, 2020). Dolayısıyla gelecekte farklı oturum sayılarına sahip programların etkililiğini karşılaştırmalı biçimde incelemek, hem uygulayıcılar hem de politika yapıcılar için önemli veriler sunacaktır.

Çalışmada incelenen tezlerin büyük oranda Eğitim Bilimleri alanında yürütüldüğü görülmüştür. Gelecekte sosyal hizmet, psikoloji, sağlık ve sosyal bilimler disiplinlerinden de araştırmalar yapılmasının alana hem kuramsal hem de uygulamalı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Boşanma, bireyler ve çocuklar üzerinde psikolojik, ekonomik ve sosyal açılardan ciddi etkilere neden olmaktadır (Öngider, 2013). Dolayısıyla bireyleri tüm yönüyle etkileyen bu çok boyutlu bir olgunun tüm alanlardaki araştırmacılar tarafından araştırılması önem arz etmektedir.

Boşanma süreci, bireylerin yaşamında birçok değişimi beraberinde getirmektedir. Bireylerin baş etme kapasitelerini zorlayan bu süreç, getirdiği değişimlere uyum sağlamayı da gerektirmektedir. Boşanma sonrası uyum programları hem davranışsal hem duygusal müdahalelerin olduğu, problemlere odaklanmanın yanı sıra olumlu davranışların geliştirilmesine olanak tanıyan bilgi ve beceri kazandırmayı hedefleyen programlardır (Halisdemir, 2020).

Araştırmalar boşanma sonrası programların boşanan bireylerin boşanmaya uyumlarını artırdığını (Kiye, 2022), depresyon gibi olumsuz duyguları azalttığını (Çelik, 2021) ve ebeveyn çocuk iletişimini olumlu biçimde etkilediğini (Wolchik vd., 1993) ortaya koymaktadır. Bunların yanı sıra araştırmalar boşanma sonrası uygulanan programların boşanan ailelerin çocuklarında da olumlu değişimler meydana getirdiğini, işlevselliklerini ve uyumunu artırdığını göstermektedir (Botha & Wild, 2013; Gilman vd., 2005; Şentürk-Aydın & Nazlı, 2014; Velderman vd., 2016). Tüm bu çalışmalar boşanma sonrası uyum programlarının önemini ortaya koymaktadır.

ÖNERİLER

Türkiye’de son yıllardaki boşanma oranlarının artışı, boşanma sürecinde bireylere olası sorunlarla baş etmede uygun müdahale hizmetlerin önemini ortaya koymaktadır. Mevcut araştırma dahilinde incelenmiş olan bu tezlerin sonucunda boşanma sonrası uyum konusunun son yıllarda çalışılmaya başlandığı ancak bu önemli konu ile ilgili ülkemizde gerçekleştirilen tez çalışmalarının oldukça yetersiz sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bu tezlerin 2006-2022 yılları arasında yürütülmüş olduğu görülmektedir. Bu bağlamda boşanma sonrası uyum konusunun Türkiye’de henüz yeni önemini anlaşılmaya başlandığı söylenebilir. İncelenen tezlerin 6-12 oturumdan oluştuğu ve bu oturumların boşanan bireyler, boşanmış aile çocukları ve çocuklar ile velayeti alan ebeveyne yönelik olarak gerçekleştirildiği görülmüştür. Tezlerde ele alınan değişkenler ise depresyon, anksiyete, öz-saygı, öz yeterlik, benlik algısı, psikolojik sağlık, yaşam doyumu, kişisel gelişim ve farkındalıktır. Tezlerin araştırma desenleri yarı deneysel desende tasarlanmış olup, veri analiz yöntemleri olarak ise tezlerin tümünde parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında alan uzmanları ve gelecek çalışmalar için şu öneriler sunulabilir.

Eşlerin zorlayıcı boşanma sürecini hasarsız atlatarak yeni yaşama daha sağlıklı bir başlangıç yapmaları, yeni yaşamlarına uyum sağlamalarında ve boşanma sonrasında ortaya çıkabilecek sorunlarla baş etmelerinde faydalı olabilir. Bu noktada boşanma sonrası uyum programları önemlilik arz etmektedir. Türkiye’de bu konuda yapılan lisansüstü tezlerin sayısının ve işlevinin artırabilmesi için üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, üniversiteler, belediyeler, sivil toplum kuruluşları ve psikolojik danışma merkezleri ile işbirliği sağlanabilir. Ailelere uygun programlar oluşturularak bu programların boşanma sonrasında değil henüz boşanma sürecindeyken uygulanması ve böylece boşanma sürecinin daha sağlıklı biçimde atlatılması da sağlanabilir. Ayrıca boşanma tüm aile bireylerini etkilediğinden programlar hem eşlere hem de çocuklara yönelik olarak hazırlanarak uygulanabilir. Araştırmalarda ele alınan değişkenlerin yanı sıra stresle başa çıkma, problem çözme becerileri, iletişim becerileri, duygu yönetimi gibi farklı konulara da yer verilebilir. Bu uygulamaların yaygınlığının artırılması için bireylerin bilgilendirilmesi ve programa dahil edilmesi önem arz etmektedir. Bunların yanı sıra tezlerin türü, araştırma deseni, veri analiz yöntemi gibi konularda sınırlı olduğu görülmüştür. Gelecekteki araştırmalarda daha büyük örneklem ve parametrik analizlerin uygulanabilirliği incelenebilir. Bunun yanı sıra karma analiz yönteminin kullanıldığı çalışmaların yapılarak sonuçların daha kapsamlı yorumlanmasına ve alanın yöntemsel çeşitliliğinin artmasına katkı sağlanabilir. Oturum sayıları artırılarak beceri eğitimi ve uygulamalar üzerinde yoğunlaşılabilir. Dolayısıyla, gelecekte farklı oturum sayılarına sahip

programların karşılaştırmalı araştırmalarla incelenmesi, boşanma sonrası uyum programlarının etkinliğini ve uygulanabilirliğini daha net ortaya koyabilir. Ayrıca gelecekteki araştırmalarda hem psikolojik hem de sosyal ve davranışsal değişkenlerin bir arada ele alınması, boşanma sonrası uyum programlarının etkililiğinin daha geniş bir perspektifle değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu sayede Türkiye’de boşanma sonrası uyum programları alanında hem metodolojik derinlik hem de uygulamalı çıkarımlar güçlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1269-1287. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01269.x>
- Amato, P. R. (2010). Research on divorce: continuing trends and new developments. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 650-666. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00723.x>
- Bierman, A., Fazio, E. M., & Milkie, M. A. (2006). A multifaceted approach to the mental health advantage of the married: assessing how explanations vary by outcome measure and unmarried group. *Journal of Family Issues*, 27(4), 554–582. <https://doi.org/10.1177/0192513X05284111>
- Booth, A. & Amato, P. (1991). Divorce and psychological stres. *Journal of Health and Social Behavior*. 32, 396-407. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1765629>
- Bulut, S. (2018). Boşanmış babaların çocuklarıyla ilişkileri ve buna etki eden faktörler. *Turkish Studies*, 13(3), 182-194. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11558>
- Chan Lai Cheng, J. & Pfeifer, J. E. (2015). Postdivorce adjustment in Singapore: Factors, themes, and positive growth. *Journal of Divorce and Remarriage*, 56(6), 429-450. <https://doi.org/10.1080/10502556.2015.1058657>
- Clarke-Stewart, A. & Brentano, C. (2006). *Divorce: Causes and consequences*. Yale University Press.
- Çelik, O. (2021). Boşanma sonrası uyum programının boşanmış bireyler üzerindeki etkisi (Tez no:695110), [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çepni, S. (2010). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (5. Baskı). Pegem Akademi.
- DeLucia-Waack, J.L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. United Kingdom: Sage Publications.
- Demir Dağdaş, T., Işık E. Z., İntepe Tingir, S. & Cava Tadik, Y. (2018). Parental divorce and children from diverse backgrounds: Multidisciplinary perspectives on mental health, parent–child relationships, and educational experiences. *Journal of Divorce & Remarriage*, 59(6), 469-485. <https://doi.org/10.1080/10502556.2017.1403821>

- Erdim, L. & Ergün, A. (2016). Boşanmanın ebeveyn ve çocuk üzerindeki etkileri. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 3(1), 78-84. <https://doi.org/10.17681/hsp.13621>
- Gilman, J., S. D., & Shulak, R. (2005). Children's ability to cope post divorce: The effects of kids' tum intervention program on 7 to 9 years olds. *Journal Of Divorce and Remarriage*, 42(3-4),109. https://doi.org/10.1300/J087v42n03_07
- Halisdemir, D. (2020). Boşanmaya uyum programının velayeti üstlenmiş anne ve çocuklarının boşanmaya uyum, psikolojik sağlamlık ve aile yaşam doyumlarına etkisi (Tez no: 636995), [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kiye, S. (2022). Boşanmaya uyum programının tek ebeveynli ailelerin boşanmaya uyumu ve aile yaşam doyumlarına etkisi (Tez no:735290), [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Krumrei, E., Coit, C., Martin, S., Fogo, W., & Mahoney, A. (2007). Post divorce adjustment and social relationships. *Journal of Divorce & Remarriage*, 46(3), 145-166. https://doi.org/10.1300/J087v46n03_09
- Leopold, T. (2018). Gender differences in the consequences of divorce: A study of multiple outcomes. *Demography*, 55(3), 769–797. <https://doi.org/10.1007/s13524-018-0667-6>
- McIntosh, J. & Deacon-Wood, H. (2014). Group interventions for separated parents in entrenched conflict: An exploration of evidence-based frameworks. *Journal of Family Studies*, 9(2), 187-199. <https://doi.org/10.5172/jfs.9.2.187>
- Öngider, N. (2013). Boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2), 140-161. <https://doi.org/10.5455/cap.20130510>
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can Yayınları.
- Strizzi, J. M., Ciprić, A., Sander, S. & Hald, G. M. (2021). Divorce is stressful, but how stressful? perceived stress among recently divorced danes. *Journal of Divorce & Remarriage*, 62(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10502556.2021.1871838>
- Şentürk, Ü. (2006). Parçalanmış aile çocuk ilişkisinin sebep olduğu sosyal problemler (Tez no: 190182), [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şentürk-Aydın, R. & Nazlı, S. (2014). Yaşam becerileri eğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 127-153. <http://doi.org/10.21560/spcd.81402>
- Tanner J. L. (2002). Parental separation and divorce: Can we provide an ounce of prevention? *Pediatrics*, 110(5), 1007-1009. <https://doi.org/10.1542/peds.110.5.1007>
- Thomas, C. & Ryan, M. (2008). Women's perception of the divorce experience: A qualitative study. *Journal of Divorce and Remarriage*, 49(3-4), 210-224. <https://doi.org/10.1080/10502550802222394>

- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2023). Evlenme ve boşanma istatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2023-53707>.
- Uçan, Ö., Yazar, H. & Sayıl, I. (2006). Bir boşanma olgusunun dört kurama bağlı olarak değerlendirilmesi. *Kriz Dergisi*, 14(2), 23-29. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000249
- Ümmet, D. & Yalın, H. S. (2020). Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluşu artırmaya yönelik bir psiko-eğitim programının etkililiğinin sinanması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 575-587.
- Velderman, M. K., Pannebakker, F. D., Van Vliet, W., & Reijneveld, S. A. (2016). Prevention of divorce-related problems in dutch 4-to 8-year- olds: Cultural adaptation and pilot study of the children of divorce intervention program. *Research on Social Work Practice*, 28(4), 415-427. <https://doi.org/10.1177/1049731516644504>
- Wang, H. & Amato, P. R. (2004). Predictors of divorce adjustment: stressors, resources, and definitions. *Journal of Marriage and Family*, 62(3), 665-678. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.00655.x>
- Wolchik, S. A., West, S. G., Westover, S., Sandler, I. N., Martin, A., Lustig, J... & Fisher, J. (1993). The children of divorce parenting intervention: Outcome evaluation of an empirically based program. *American Journal of Community Psychology*, 21, 293–331. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8646-7_20
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

SUMMARY

Introduction

Individuals who are bound by a marriage contract may decide to end this union, which they planned to last a lifetime, for various reasons. With this decision, a new process begins in their lives, which is called divorce. Divorce is considered a type of crisis situation because it causes changes in the roles of family members and their psychological, economic and social lives (Strizzi et al., 2021). There has been a significant increase in divorce rates in our country, especially in recent years. This has become both a personal and social problem. In this context, it is important to conduct more comprehensive research on the causes and consequences of divorce and to develop projects to solve the problem.

Divorce is a multidimensional phenomenon and it is known to have many short- and long-term effects (Uçan et al., 2006). In addition, divorce is a problem that affects not only women and men but also children and the social structure. Demir-Dagdas et al. (2018) state that divorce can cause children to experience problems in their educational attainment and mental health problems. Research shows that divorce causes an increase in negative emotions such as anxiety, anger, guilt, and helplessness (Erdim & Ergün, 2016), negative changes in well-being and functionality (Krumrei et al., 2007), an increase in depression, and a decrease in life goals (Bierman et al.,

2006). Therefore, the divorce process causes significant changes in individuals, and it seems important to address this process in terms of adaptation. Post-divorce education reduces conflicts with the ex-spouse and improves communication, thus children are less exposed to conflicts and parents can focus on the needs of their children (McIntosh & Deacon-Wood, 2014). In this context, the aim of this research is to draw attention to the current situation by examining theses conducted on post-divorce adjustment programs in Türkiye.

Method

This research was planned in the qualitative research design and the document analysis method was used in the examination of the theses included in the study. The theses included in the study were identified from the Higher Education Council National Thesis Center through the determined keywords. The keywords “divorce”, “adaptation”, “adaptation program” were used to determine the theses. As a result of the document scanning, 6 theses related to post-divorce adaptation programs were reached. In the process of including the theses within the scope of the research, it was taken into consideration whether the theses were open access and whether the data was relevant to the research.

Results

When the document review phase was started, the theses were taken and analyzed comparatively using the thesis review form prepared by the researcher. In line with the research questions, categories such as the type of the theses, year, study group, research model and analysis method were determined. When the distribution of the 6 postgraduate theses constituting the sample is examined according to the years in which they were conducted, it is seen that the theses were conducted between 2006-2022. When the distribution of postgraduate theses examined within the scope of the research is examined by type, it is seen that all of the theses are doctoral theses. When the distribution of postgraduate theses examined within the scope of the research was examined according to the title of the advisor, it was found that all of the published postgraduate theses had the title of professor doctor. When the distribution of postgraduate theses examined within the scope of the research was examined according to the institute where they were conducted, it was found that 5 of the theses (83.3%) were conducted in the Educational Sciences Institute and 1 (16.7%) in the Health Sciences Institute. When the distribution of postgraduate theses examined within the scope of the research is examined according to research designs, it is seen that 3 of the theses (50%) were conducted in a quasi-experimental design with a pre-test and post-test control group, and 3 of them (50%) were conducted in a quasi-experimental design with a pre-test, post-test, follow-up test control group. Finally, when the distribution of postgraduate theses examined within the scope of the research is examined according to data analysis methods, it is seen that non-parametric data analysis methods are used in all theses. In addition to these findings, the distribution of the theses examined within the scope of the study according to the university where they were conducted is as follows. 4 of the theses were conducted at Ankara University, 1 at Gazi University and 1 at Hacettepe University. When the distribution of the theses in terms of sample was examined, it was seen that 2 of the theses were conducted with children of divorced families, 2 with divorced individuals and 2 with children of divorced families and parents who assumed custody.

Discussion and Conclusion

Divorce is a challenging experience that directly affects the lives of both spouses and children. It is important for individuals to adapt to a new life after divorce. Post-divorce adjustment programs help individuals gain healing knowledge and skills that play a role in adapting to their new lives. The increase in divorce rates in our country in recent years reveals the importance of appropriate intervention services in dealing with potential problems during the divorce process. It may be beneficial for spouses to overcome this challenging process without any damage and to make a healthier start to their new lives and to cope with problems that may arise after divorce.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİYOLOJİK AFETLER KAVRAMINA YÖNELİK BİLİŞSEL YAPILARININ KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ

Nurcan UZEL¹

Ebru ÇOKUĞURLU²

Ümit YEL³

Turhan ÇETİN⁴

ÖZET

Bu araştırma sınıf, sosyal bilgiler, fen bilimleri, biyoloji ve coğrafya öğretmen adaylarının biyolojik afetler kavramına ilişkin bilişsel yapılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 251 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ilgili anahtar kavram olan biyolojik afetlere ilişkin üretilen kelimelere ana bilim dalı bazında bakıldığında sınıf 97, sosyal bilgiler 79, fen bilimleri 75, biyoloji 48 ve coğrafya öğretmen adayları tarafından ise toplam 89 farklı kelime üretildiği belirlenmiştir. Değerlendirilmeye alınan kelimeler içinde en fazla yinelenen kelimenin sınıf, fen bilimleri ve coğrafya öğretmen adayları için “salgın”, sosyal bilgiler öğretmen adayları için “salgın hastalık (f=30)”, biyoloji öğretmen adayları için ise “sel (f=19)” olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kavram ağlarındaki hiçbir kesme noktasında bütün ana bilim dalları tarafından üretilen ortak bir kelimeye rastlanılmamıştır. Bu nedenle öğretmen eğitiminde bütüncül bir çevre eğitimi yaklaşımının benimsenmesi oldukça faydalı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Biyolojik afetler, kelime ilişkilendirme testi, bilişsel yapı, öğretmen adayı.

INVESTIGATION OF PROSPECTIVE TEACHERS' COGNITIVE STRUCTURES TOWARDS THE CONCEPT OF BIOLOGICAL DISASTERS THROUGH THE USE OF A WORD ASSOCIATION TEST

ABSTRACT

This study aims to determine the cognitive structures of prospective teachers in the fields of classroom, social studies, science, biology, and geography regarding the concept of biological disasters. In the study in which the survey model was used, word association test was used as a data collection tool. The study group of the research consists of 251 prospective teachers. As a result of the research, when the words produced about the related key concept of biological disasters were analyzed on the basis of the main discipline, it was understood that a total of 89 different words were produced by prospective classroom 97, social sciences 79, science 75,

¹ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Biyoloji Eğitimi ABD, e-posta: nurcanuzel@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5334-0103

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, e-posta: cokugurluebru@gmail.com, ORCID: 0009-0002-9675-3770

³ Dr., Bağımsız Araştırmacı, e-posta: umtyel@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8864-6233

⁴ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, e-posta: turhan@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2229-5255

biology 48 and geography teachers. It was determined that the most repeated word among the words evaluated was ‘epidemic’ for classroom, science and geography prospective teachers, ‘epidemic disease (f=30)’ for social studies prospective teachers, and ‘flood (f=19)’ for biology prospective teachers. In addition, no common word produced by all main disciplines was found at any breakpoint in the concept networks. For this reason, adopting a holistic environmental education approach in teacher training is considered highly beneficial.

Keywords: Biological disasters, word association test, cognitive structure, prospective teacher.

GİRİŞ

Toplumun normal yaşam düzenini bozarak, can ve mal kayıplarına sebep olan, onun yanıt verme ve adapte olma kapasitesini geçerek, dış yardım ihtiyaçlarını doğuran, ekolojik durumlara afet denilmektedir (Akdur, 2000). T.C. İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD, 2024)’na göre ise afet; toplumun bütünü ya da belirli kesimleri için fiziksel, iktisadi ve sosyal kayıplar doğuran, normal yaşamı ve insan etkinliklerini durduran veya sekteye uğratan, etkilenen toplumun baş etme kapasitesinin yeterli olmadığı doğa, teknoloji veya insan sebepli olaydır. Afet bir olayın kendisi değil, doğurduğu neticedir. Afetler insanlar veya doğal nedenlerle oluşan, insan yaşamını önemli ölçüde sarsan, ciddi yıkımlara, can ve/veya mal kayıplarına sebep olan; insanların başa çıkmakta zorlandığı durum veya durumlardır (McFarlane & Norris, 2006).

Afet, birden ortaya çıkabilir ve çabuk yayılım göstererek etkilerini daha geniş bir sahaya yayarak fazla sayıda canlıya ve çevreye zarar verebilir. Meydana gelebilecek can ve mal kayıplarının yanı sıra iktisadi, toplumsal, kültürel ve psikolojik etkileri ile toplumu derinden etkileyebilir. Hayatta kalan insanların belli bir kesiminde daimi sakatlıklar olabilir, afetzedelerin diğer bir deyişle mağdurların uzun vadeli tedavi gerektirebilecek sağlık problemleri meydana gelebilir (Polat, 2023). Afetlerin olumsuz etkilerini hafifletebilmek açısından “nerede, ne zaman, niçin ve nasıl” olacağının farkına varmak, vuku bulduğunda ise nelerin etkileneceğini bilmek olabildiğince önemlidir. Bunun sağlanabilmesi için çok aşamalı ve disiplinler arası bir hizmet gerektiren epey yoğun bir süreç gereklidir (Durmuş, Dölek & Kuruyer, 2021).

Afet; canlı ve cansız çevreye makro düzeyde zarar veren ciddi anlamda can ve mal kaybına sebep olan olağan olmayan, doğal ve beşeri hadiselerdir. Buradan da anlaşılacağı üzere afetler, doğal hadiseler sonucu ortaya çıkan doğal afetler ve insanların çeşitli faaliyetleriyle alakalı olarak ortaya çıkan beşeri afetler olmak üzere iki başlık altında ele alınabilir (Şahin & Sipahioğlu, 2009). Meydana gelen afetlerin büyük kısmı doğal afetlerdir. Ortaya çıkmaları doğal olaylara dayanan afetler, doğal afetler olarak belirtilmektedir (Bakır Özbilek, 2023). Doğal sebeplerden kaynaklanmayan, insanlara ve çevreye mühim zararlar veren, insanların sebep olduğu afetlere ise beşeri afetler denilmektedir (Özdemir, 2012). Dünyanın oluşumundan beri doğal afetler yaşanmıştır ve tarih boyunca bütün insanlığı etkilemiştir (Soydan & Alpaslan, 2014).

Doğal afetleri jeolojik ya da jeofizik (deprem, tsunami, volkanik patlama, kaya düşmesi vb.), hidro-meteorolojik (sel, heyelan, kasırga, yıldırım düşmesi, tipi, çığ), klimatolojik (kuraklık ve ekstrem sıcaklık) ve biyolojik afetler (salgın hastalık, böcek istilası) olarak kategorilere ayırmak mümkündür (Yazıcı & Ulu Kalın, 2018; Dölek, 2020). Tarih boyunca ortaya çıkan

biyolojik afetler daha çok yerel olmakla beraber bazen de evrensel manada fiziksel, iktisadi ve psiko-sosyal yıkımlara sebep olmuştur. Biyolojik hastalık faktörleri ister doğal çapta salgın başlatsın, ister biyolojik silah laboratuvarında tesadüfi ya da maksatlı olarak enfekte durum oluştursun, insanlığı etkileyerek yerel ya da evrensel biyolojik afet oluşturma özelliğine sahiptir. Tarihsel süreçte genel olarak yerel olmak üzere evrensel manada biyolojik afetler yaşanmıştır (Tercan, 2020).

AFAD'a göre biyolojik afet türleri; erozyon, orman yangınları, salgın hastalıklar vb. şeklinde sıralanmıştır (AFAD, 2024). Erozyon, başta tarım toprağı ve arazi kaybı olmak üzere, toprakların verimsizleşmesi, su niteliğini bozulması, ani seller ve heyelanların çoğalması gibi makro zararlara sebep olmaktadır (Ergünay, 2007). Orman yangınları ise insan faaliyetleri sonucu yangınları tutuşturup söndürerek doğrudan veya bitki örtüsünün bileşimini ve yapısını bozarak ve peyzajı tahrip ederek dolaylı olarak oluşabilmektedir. Ayrıca insan kaynaklı iklim değişikliğinin daha sıcak ve daha kuru koşullar yarattığı, dolayısıyla orman yangını riskini artırdığı bildirilmiştir (Jones vd., 2020). Biyolojik afetler arasında yer alan salgınlar; kasıtlı, kazara veya doğal olarak meydana gelir ve çoğunlukla ülkeleri hazırlıksız olarak yakalar (Dökmeci & Çavlan, 2020). Salgın hastalıkların geçmişi ise oldukça eskilere dayanmaktadır (Durmuş, Dölek & Kuruyer, 2021). Ekolojik değişiklikler, artan anti-mikrobiyal direnç, yoksulluk, beslenme bozukluğu, kronik hastalıklar, HIV gibi enfeksiyonlar nedeniyle toplumun bağışıklık sisteminin düşmesi ve bununla beraber hızlı nüfus hareketleri, iklim değişikliği, temel sağlık hizmetlerinin erişilebilirliği, kapsayıcılığı ve kabul edilebilirliği vb. bir çok etkene bağlı olarak yeni enfeksiyon etkenlerinin veya kontrol edilenlerin bile tekrar salgınlara dönüşebileceği bilinmektedir (Şimşek, 2020).

Afetler, dünden bugüne var olmakla beraber hem dünyada hem ülkemizde var olmaya devam edecektir. Ayrıca afetler, tek başına bir olaya işaret etmemektedir. Bununla birlikte, çocuklar, kadınlar, erkekler, şehirler, ülkeler, gruplar için temelde ayrımcılıkla, kaynaklara, bilgiye ve desteğe erişimde eşitsizlikle ilişkili tam bir sürece işaret etmektedir (Levent & Gönç Şavran, 2024). Bu nedenle afetlerden kaynaklanan zararların önlenmesinde, afet bilincinin kazandırılması önemlidir (Clerveaux, Spence & Katada, 2010). Meydana gelebilecek afetlere karşı hazırlıklı olabilmek için toplumdaki tüm bireylerin afetlere karşı iyi bir bilgi birikimine ve iyi bir afet bilincine sahip olması gerekmektedir (Macaulay, 2007). Ayrıca öğretmenlerin kavram yanılgılarının ve bilgi eksikliklerinin hizmet öncesi dönemde başladığı ve mesleki hayatlarında ise bu kavram yanılgıları ile bilgi eksikliklerini öğrencilere aktardıkları görülmektedir (Birinci Konur vd., 2023). Bununla birlikte öğretecekleri konu hakkında iyi bir alan bilgisi ile açık bir kavramaya sahip öğretmen adayları daha etkili bir şekilde öğretim yapabilmektedir (Mosothwane, 2002). Bu çalışmada özellikle öğretim programlarında afetlere ilişkin konuları içeren çevre veya çevre eğitimi ile ilgili derslerin yer aldığı sınıf, sosyal bilgiler, fen bilimleri, biyoloji ve coğrafya eğitimi öğretmen adaylarına odaklanması oldukça önemli görülmektedir. Ayrıca 2015-2024 yılları arasında yapılan araştırmalar incelendiğinde biyolojik afetler alanında yapılan çalışmaların sınırlı sayıda kaldığı belirlenmiştir (Altay, 2025). Öğretmen adaylarının biyolojik afetler kavramına yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi, biyolojik

afetlere yönelik doğru ve bütüncül bir eğitim anlayışının oluşması açısından alanyazına katkı sağlayabilir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Sınıf, sosyal bilgiler, fen bilimleri, biyoloji ve coğrafya öğretmen adaylarının biyolojik afetler anahtar kavramına ilişkin bilişsel yapılarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişteki veya günümüzdeki bir durumu olduğu şekliyle betimlemeye odaklanan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014). Bu çalışmada kit kullanılarak öğretmen adaylarının biyolojik afetler kavramına yönelik bilişsel yapılarını belirlemek için uygun olan tarama modelinden yararlanılmıştır. Kit, belirlenen anahtar kavramın katılımcı için ilk olarak ne çağrıştırdığının bir forma aktarılmasıdır (Ay, 2011). Buradaki amaç katılımcıların kavramlar arasında kurduğu bağları ve zihinsel yapılarını anlamaktır (Özatlı & Bahar, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Türkiye’de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde sınıf, sosyal bilgiler, fen bilimleri, biyoloji ve coğrafya eğitimi ana bilim dalının 1., 2., 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören toplam 251 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Ana bilim dallarının belirlenmesinde, öğretim programlarında afetlere ilişkin konuları içeren çevre veya çevre eğitimi ile ilgili derslerin yer almasına ve adayların gönüllü olarak çalışmaya katılmasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunun öğrenim gördükleri ana bilim dallarına göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının ÖA1, ÖA2, ve ÖA251 şeklinde numaralandırılması ile kimlik bilgilerinin gizliliği sağlanmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Branşlar	Toplam
Sınıf Eğitimi	65
Sosyal Bilgiler Eğitimi	54
Fen Bilimleri Eğitimi	40
Biyoloji Eğitimi	36
Coğrafya Eğitimi	56
Toplam	251

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada öğretmen adaylarının biyolojik afetler anahtar kavramına ilişkin bilişsel yapılarını belirlemek için kit veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Alternatif bir ölçme değerlendirme tekniği olan kelime ilişkilendirme testleri, öğrencilerin bilişsel yapılarını ve bu

yapılardaki kavramlar arası bağları, uzun süreli hafızalarında yer alan kavramlar arası ilişkilerin yeterli ve anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılmaktadır (Bahar, 2003). Veri toplama aracı olarak kullanılan kit iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kit ile ilgili bilgiler ve benzer bir çalışmaya ait örneğe yer verilirken ikinci bölümde araştırmaya ait kit çalışma yaprağı bulunmaktadır. Örnek uygulama aşağıdaki gibidir:

Biyolojik afetler :

Biyolojik afetler :

Biyolojik afetler :

Biyolojik afetler :

Cümle.....

Verilerin Toplanması

Veri toplamaya başlamadan önce öğretmen adaylarına kit hakkında bilgi verilmiştir. Bilgilendirmenin ardından her öğretmen adayına iki bölümden oluşan bir adet kit dağıtılmıştır. İlk bölümde örnek bir kit bulunmakta olup öğretmen adaylarından bu örneği incelemeleri istenmiştir. İkinci bölümde ise biyolojik afetler anahtar kavramı için hazırlanmış kit yer almıştır. İkinci bölümde öğretmen adaylarına bir dakika süre verilmiştir. Cevaplama süresinin belirlenmesinde, katılımcıların yazma becerileri dikkate alınmıştır (Dere & Aktaşlı, 2022). Bu süre içinde öğretmen adaylarından biyolojik afetler anahtar kavramı için o kavramla ilişkili olduğunu düşündükleri, ilk akla gelen kelimeleri alt alta yazmaları ve yine biyolojik afetler kavramıyla ilgili bir cümle kurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizi aşamasında ilk olarak öğretmen adaylarının biyolojik afetler anahtar kavramı için yazdıkları kelimelerin tekrarlanma sıklığını gösteren birer frekans tablosu oluşturulmuştur. Bu frekans tablolarından faydalanarak öğretmen adaylarının bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla kavram ağları oluşturulmuştur. Kavram ağları oluşturulurken Bahar, Johnstone ve Sutcliffe (1999) tarafından geliştirilen “kesme noktası” tekniğinden yararlanılmıştır. Kesme noktası tekniğinde oluşturulan frekans tablolarında anahtar kavram için en fazla kullanılan kelimenin tekrarlanma sayısının belli bir sayı aşağısı kesme noktası olarak belirlenmiştir. Kesme noktaları belirlenirken elde edilen veriler, alanında uzman üç kişi tarafından değerlendirilmiştir. Alan eğitiminde doktoralarını tamamlamış olan bu uzmanlar, araştırma konusu hakkında bilgiye sahiptir. Ayrıca uzmanların özellikle kelime ilişkilendirme testinden yararlandıkları farklı çalışmaları bulunmaktadır. Bu değerlendirme sonucunda araştırmanın kesme noktaları “15 ve üstü kesme noktası”, “8-14 aralığı kesme noktası” ve “5-7 aralığı kesme noktası” olarak belirlenmiştir. Dört veya daha az frekansa sahip olan kelimeler ise yine alan uzmanlarının görüşü alınarak analiz dışında bırakılmıştır. Analiz dışındaki kelimeler tablolarda diğer kategorisinde toplanmış ve isimleri tabloların altında verilmiştir. Tüm bu analizler doğrultusunda belirlenen kesme noktalarına göre kavram ağları oluşturulmuştur.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının biyolojik afetler anahtar kavramına yönelik kite verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodlar, tablolar ve kavram ağları ile gösterilmiştir. Tablolar ana bilim dalları esas alınarak, kavram ağları ise kesme noktaları esas alınarak oluşturulmuştur.

Biyolojik Afetler Kavramına İlişkin Oluşturulan Kodlar ve Frekanslar

Öğretmen adaylarının biyolojik afetler kavramına yönelik cevapları kodlar ve frekanslar ile ifade edilmiştir. Bulunan değerler ana bilim dallarına göre Tablo 2, 3, 4, 5 ve 6’da verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretmen Adayları Tarafından İlgili Anahtar Kavrama İlişkin Oluşturulan Kelimeler ve Frekansları

Kod	f	Kod	f
Salgın	31	Pandemi	
Hastalık	21	Doğa	
Covid 19	19	Yıkım	6
Deprem	15	Bomba	
Ölüm	13	İnsan	
Erozyon		Yangın	
Sel	11	Çığ	
İstila	10	Ekosistem	
Canlı		İlaç	5
Orman yangını	9	Zarar	
Virüs		Tsunami	
Heyelan	8	Tehlike	
Savaş		Diğer	72

Sınıf eğitimi ana bilim dalı öğretmen adayları tarafından ilgili anahtar kavrama ilişkin toplam 97 farklı kelime oluşturulmuştur. Bu kelimelerden 72’si analize dahil olma şartı olarak belirlenen en az 5 frekansa sahip olma özelliğini taşımadığı için belirlenen kesme noktalarına dahil edilmemiş, tabloda ise diğer seçeneğinde toplanmıştır. Tabloda diğer seçeneğini oluşturan kelimeler şunlardır: Sosyal hayatın kısıtlanması, dünyanın sonu, artan ölü sayısı, çevre kirliliği, genetik bozukluklar, radyasyon, dünya, çevre, nüfus patlaması, kimyasal silah, patlamalar, kazalar, sistem, laboratuvar, popülasyon, korku, endişe, azalma, hasar, denge, Çin, panik, DNA, genetik, ekolojik denge, besin zinciri, yasaklar, kayıp, nezle, grip, beşeri, atık, sanayi, entübe, önlem, kasırga, karantina, saldırı, çöküş, olağanüstü, biyolojik silahlar, katliam, mutasyon, hijyen, Çernobil, türün yok oluşu, iklim değişikliği, organ yetersizliği, yardım, tür içi ölüm, küresel ısınma, hastane, öldürücü, böcek istilaları, sınırlı yaşam faaliyeti, kıtlık, kuraklık, volkanik

patlama, kuduz, dezenfektan, su kirliliği, maske, rekabet, fırtına, nükleer patlama, AFAD, kirlilik, sağlık, veba, sosyal mesafe, aşı, atom. Aynı zamanda bu kelimelere kavram ağlarında da yer verilmemiştir. Sınıf eğitimi ana bilim dalı öğretmen adayları tarafından üretilip ve analiz aşamasında değerlendirilmeye alınan kelimeler incelendiğinde 25 kelimenin değerlendirilmeye alındığı görülmektedir. Değerlendirilmeye alınan kelimeler içinde en fazla yinelenen kelimenin "salgın" (f=31) olduğu görülmektedir. Aşağıda öğretmen adaylarının ilgili anahtar kavrama yönelik oluşturdukları kelimelerin açıklamalarına ait örnek doğrudan alıntılar verilmiştir:

ÖA14: *En büyük biyolojik afet kesinlikle salgındır. Salgınlar, insanoğlunun başına gelmiş en büyük tehdittir.*

ÖA50: *Hastalıklar, insan ölümüne sebep olabilen biyolojik afetlerdir.*

ÖA33: *Yıllar öncesinde yaşanan veba salgınından sonra yaşanan Covid salgını birçok kişinin hayatına mal oldu. Bu bir tür biyolojik afettir.*

ÖA6: *Ülkemizin biyolojik afetlerinin başında deprem afeti gelir.*

ÖA64: *Biyolojik afetler sonucunda toplu ölümler olur.*

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretmen Adayları Tarafından İlgili Anahtar Kavrama İlişkin Oluşturulan Kelimeler ve Frekansları

Kod	f	Kod	f
Salgın hastalık	30	Küresel ısınma	7
Virüs	18	Nükleer	
Böcek istilası	16	Aşı	6
Orman yangını	15	Heyelan	
İnsan	13	Nükleer patlama	5
Veba	12	Nükleer savaş	
Savaş	9	Kanser	5
Atom bombası		Domuz gribi	
Hastalık	9	Kıtlık	5
Zehir		Biyolojik istila	
Göç	8	Silah	54
Korona		Kuş gribi	
Erozyon	8	Diğer	54

Sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dalı öğretmen adayları tarafından ilgili anahtar kavrama ilişkin toplam 79 farklı kelime oluşturulmuştur. Bu kelimelerden 54'ü analize dahil olma şartı olarak belirlenen en az 5 frekansa sahip olma özelliğini taşımadığı için belirlenen kesme noktalarına dahil edilmemiş, tabloda ise diğer seçeneğinde toplanmıştır. Tabloda diğer seçeneğini

oluşturan kelimeler şunlardır: Toprak kayması, önlem alma, fosfor bombası, sorun, temas, değişim, kayıp, atık, İspanyol gribi, yokluk, influenza, beşeri, mikrop, sivrisinek ısırması, kene, olumsuzluk, biyoloji, nesilden nesile aktarım, ilaç, siber saldırı, gen, zarar, distopya, Moğollar, volkanik patlama, kasırga, tsunami, hastane, huzursuzluk, teknolojik afetler, Rusya, Amerika, gaz bombası, kötü koşul, neslin yok olması, yaşam, doğa, ölüm, şarbon, su kirliliği, sel, fosil yakıt, zaman, kuraklık, canlı, teknoloji, biyolojik saldırı, kimyasal atık, deprem, mutasyon, patlama, felaket, biyolojik silah. Aynı zamanda bu kelimelere kavram ağlarında da yer verilmemiştir. Sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dalı öğretmen adayları tarafından üretilip ve analiz aşamasında değerlendirilmeye alınan kelimeler incelendiğinde 25 kelimenin değerlendirilmeye alındığı görülmektedir. Değerlendirilmeye alınan kelimeler içinde en fazla yinelenen kelimenin "salgın hastalık" (f=30) olduğu görülmektedir. Aşağıda öğretmen adaylarının ilgili anahtar kavrama yönelik oluşturdukları kelimelerin açıklamalarına ait bazı doğrudan alıntı örnekleri sunulmuştur:

ÖA109: Salgın hastalıklar, tüm dünyayı tehdit eden biyolojik afetlerdir.

ÖA89: Bazı virüslerin neden olduğu biyolojik afetler vardır. Virüslerin kontrolü zordur.

ÖA70: Biyolojik afet olarak özellikle dünyanın bazı bölgelerinde etkili böcek istilaları vardır.

ÖA93: Orman yangınları ülkemizin önemli bir biyolojik afetidir.

ÖA105: Biyolojik afetler, insan hayatını tehdit eden bütün tehlikelerdir.

Tablo 4. Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretmen Adayları Tarafından İlgili Anahtar Kavrama İlişkin Oluşturulan Kelimeler ve Frekansları

Kod	f	Kod	f
Salgın	20	Pandemi	
Virüs	17	Domuz gribi	6
Orman yangını	16	Asit yağmurları	
Covid 19	15	Şarbon	
Hastalık		Atık	
Erozyon	14	Nükleer	
Ölüm	12	Felaket	
Silah		Aşı	
Canlı	11	Böcek	5
Biyolojik istila		Kuş gribi	
Covid-19	10	Heyelan	
Bakteri		Deprem	
Sel	9	Çığ	
Verem		Yangın	
Mikroorganizmalar	8	Diğer	36

Fen bilimleri eğitimi ana bilim dalı öğretmen adayları tarafından ilgili anahtar kavrama ilişkin toplam 75 farklı kelime oluşturulmuştur. Bu kelimelerden 36'sı analize dahil olma şartı

olarak belirlenen en az 5 frekansa sahip olma özelliğini taşımadığı için belirlenen kesme noktalarına dahil edilmemiş, tabloda ise diğer seçeneğinde verilmiştir. Tabloda diğer seçeneğini oluşturan kelimeler şunlardır: Bitki, kaos, besin, sağlık, GDO'lu besin, bomba, işlenmiş besin, hayvan, su kirliliği, hava kirliliği, saldırı, robotlar, toprak kayması, afet, bulaşma, tükenme, azalış, zombi, Biontech, jeolojik afetler, Sinovac, kitlesel yok oluş, grip, küresel ısınma, doğal, atom, çevre kirliliği, ilaç, filyasyon, yayılma, nesillerin tükenmesi, patojen, mutasyon, mikrop, ebola, afetler. Aynı zamanda bu kelimelere kavram ağlarında da yer verilmemiştir. Fen bilimleri eğitimi ana bilim dalı öğretmen adayları tarafından üretilip ve analiz aşamasında değerlendirilmeye alınan kelimeler incelendiğinde 29 kelimenin değerlendirilmeye alındığı görülmektedir. Değerlendirilmeye alınan kelimeler içinde en fazla yinelenen kelimenin "salgın" (f=20) olduğu görülmektedir. Aşağıda öğretmen adaylarının ilgili anahtar kavrama yönelik oluşturdıkları kelimelerin açıklamalarına yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

ÖA141: *Biyolojik afetler bir bölgede başlasa bile bir salgına dönüşüp kitlesel boyutta sorunlara sebep olabilir.*

ÖA135: *Biyolojik afetler bir virüs ile bir toplumu yok edecek etkiye sahiptir.*

ÖA155: *Doğanın kalbi ormanlardır. O yüzden orman yangınları büyük bir biyolojik afettir.*

ÖA136: *Bu yüzyılın en büyük biyolojik afeti eşittir covid 19.*

ÖA124: *Biyolojik afetler insan kaynaklı oluşmayan, erozyon gibi kendiliğinden gerçekleşen olaylardır.*

Tablo 5. Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretmen Adayları Tarafından İlgili Anahtar Kavrama İlişkin Oluşturulan Kelimeler ve Frekansları

Kod	f	Kod	f
Sel	19	Küresel ısınma	
Erozyon	18	Heyelan	6
Deprem	15	Ölüm	
Virüs	12	Canlı	
Salgın		Su kıtlığı	
Doğal		Covid 19	5
Hastalık	9	Çevre kirliliği	
Böcek		Zarar	
Orman yangını	8	Mikroorganizmalar	
Çığ		Diğer	29

Biyoloji eğitimi ana bilim dalı öğretmen adayları tarafından ilgili anahtar kavrama ilişkin toplam 48 farklı kelime oluşturulmuştur. Bu kelimelerden 29'u analize dahil olma şartı olarak belirlenen en az 5 frekansa sahip olma özelliğini taşımadığı için belirlenen kesme noktalarına

dahil edilmemiş, tabloda ise diğer seçeneğinde verilmiştir. Tabloda diğer seçeneğini oluşturan kelimeler şunlardır: Mutasyon, toprak, genetik, veba, savaş, ötrofikasyon, reaksiyonlar, plastik, tehlike, su kirliliği, tahribat, azot, ağaç, çölleşme, ilaç, izole edilmek, biyoloji, bitki, kuş gribi, fırtına, olumsuzluk, kirlilik, bulaşıcı, bakteri, afet, korona, laboratuvar, hayvan, aşı. Aynı zamanda bu kelimelere kavram ağlarında da yer verilmemiştir. Biyoloji eğitimi ana bilim dalı öğretmen adayları tarafından üretilip ve analiz aşamasında değerlendirilmeye alınan kelimeler incelendiğinde 19 kelimenin değerlendirilmeye alındığı görülmektedir. Değerlendirilmeye alınan kelimeler içinde en fazla yinelenen kelimenin "sel" (f=19) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ilgili anahtar kavrama yönelik oluşturdıkları kelimelerin açıklamalarına yönelik bazı doğrudan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

ÖA169: *Biyolojik afetler canlı yaşamını olumsuz etkileyen, doğada meydana gelen durumların genel adıdır. Sel, iyi bir biyolojik afet örneğidir.*

ÖA163: *Hem doğal hem de insan kaynaklı gerçekleşebilen sonucunda da hem doğal çevrenin, canlıların ve insanların zarar gördüğü erozyon gibi doğa olaylarıdır.*

ÖA162: *Bitki, hayvan, insan gibi canlılar üzerinde gerçekleşen ve canlıda derin etkiler bırakan, önlenemez doğa olaylarıdır. Ülkemizde deprem biyolojik bir afettir.*

ÖA190: *Biyolojik afetler, doğanın dengesinin bozulması ve canlı ölümlerinin çok olduğu afetlerdir. Bu yüzden de salgınlar baş gösterir.*

ÖA185: *Mikroorganizmaların, virüslerin yol açtığı afetler, biyolojik afet olarak isimlendirilir.*

Tablo 6. Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretmen Adayları Tarafından İlgili Anahtar Kavrama İlişkin Oluşturulan Kelimeler ve Frekansları

Kod	f	Kod	f
Salgın	32	Kötü koşullar	
Hastalık	20	Besin	
Virüs	19	Hayvan	6
Böcek İstilasası	15	Kirlilik	
Pandemi	13	Heyelan	
Canlı	11	Radyasyon	
İnsan		Hava kirliliği	
Sel	10	Maske	
Ölüm		Felaket	5
Erozyon		Toprak	
Covid 19	8	Sağlık	
Savaş		Orman yangınları	

Su	Yapay
İstila	Mutasyon
Silah	Kuraklık
Yıkım	Diğer
6	58

Coğrafya eğitimi ana bilim dalı öğretmen adayları tarafından ilgili anahtar kavrama ilişkin toplam 89 farklı kelime oluşturulmuştur. Bu kelimelerden 58'i analize dahil olma şartı olarak belirlenen en az 5 frekansa sahip olma özelliğini taşımadığı için belirlenen kesme noktalarına dahil edilmemiş, tabloda ise diğer seçeneğinde verilmiştir. Tabloda diğer seçeneğini oluşturan kelimeler şunlardır: Çarpık kentleşme, fırtına, fiziksel parçalanma, kayaçlar, neslin tükenmesi, veba, atom bombası, biyoloji, ağaç, beşeri tahribat, yaşam, tehlike, hormon bozukluğu, hastane, iklim değişikliği, yemek kültürü, toplum, insanlığın sonu, dünya, hayat, temas, facia, yayılma, atmosfer, biyolojik bozulma, tepki, etki, verem, ihtiyaç, pestisit, kaos, mikrop, obezite, zaman, doktor, Çin, vücut, nüfus artışı, savaş suçları, çevre kirliliği, psikoloji, su kirliliği, problem, kanser, radyoaktif kirlilik, ülke ekonomisi, yangın, korona, bitki, ilaç, zarar, bulaşma, doğa, aşı, karantina, patlama, kimyasal, bakteri. Aynı zamanda bu kelimelere kavram ağlarında da yer verilmemiştir. Coğrafya eğitimi ana bilim dalı öğretmen adayları tarafından üretilip ve analiz aşamasında değerlendirilmeye alınan kelimeler incelendiğinde 31 kelimenin değerlendirilmeye alındığı görülmektedir. Değerlendirilmeye alınan kelimeler içinde en fazla yinelenen kelimenin "salgın" (f=32) olduğu görülmektedir. Aşağıda öğretmen adaylarının ilgili anahtar kavrama yönelik oluşturdukları kelimelerin açıklamalarına yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

ÖA227: Salgınlar birçok insanın ölmesine ve ekonomik, sağlık gibi alanların çökmesine neden olabilir.

ÖA204: Biyolojik afetler insan hayatına önemli zararlar vererek hastalıklara neden olmaktadır.

ÖA1235: Biyolojik afetler, virüslerin canlılar aracılığıyla yayılması sonucu oluşur. Toplu ölümlere neden olur.

ÖA198: Böcek istilaları, canlıların diğer canlılara saldırdığı biyolojik afetlerdir.

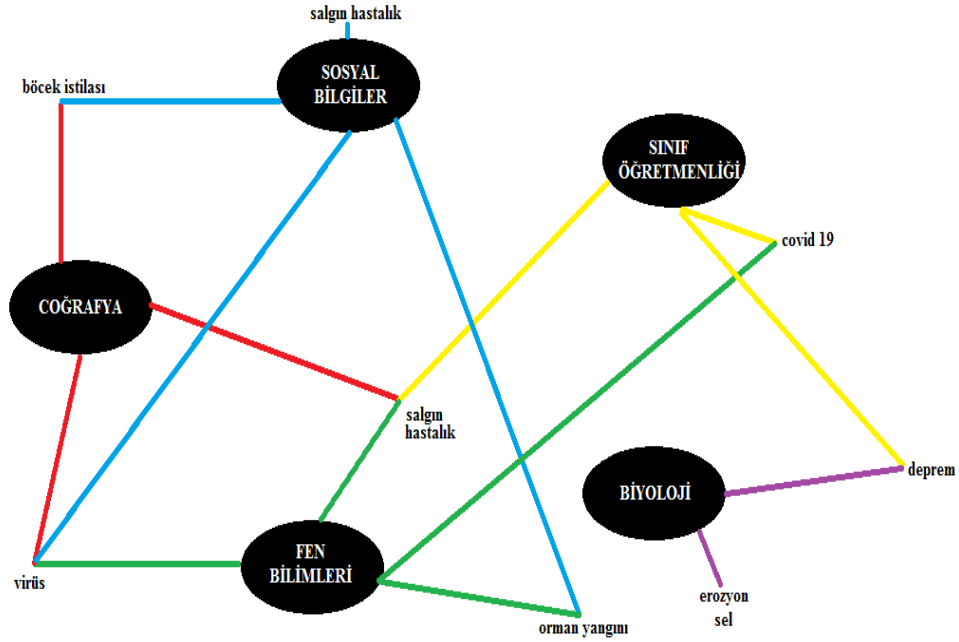
ÖA216. Biyolojik afetler insan hayatını tehdit eden her türlü pandemidir.

Biyolojik Afetler Kavramına İlişkin Oluşturulan Kavram Ağları

Öğretmen adaylarının biyolojik afetler anahtar kavramı için kullandıkları kelimelerle ilgili, kesme noktalarına göre oluşturulan kavram ağları Şekil 1, 2 ve 3'te gösterilmiştir.

Kesme Noktası 15 ve Üstü için Oluşturulan Kavram Ağı

Sınıf, sosyal bilgiler, fen bilimleri, biyoloji ve coğrafya öğretmeni adaylarının biyolojik afetler kavramına yönelik kesme noktası 15 ve yukarısı için oluşturulan kavram ağı aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. Kesme Noktası 15 ve Üstü için Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 1'de ilgili anahtar kavrama ilişkin oluşturulan ve analize dahil edilen en az 15 frekansa sahip olan kavramlar görülmektedir. Bu kavram ağında tüm ana bilim dalları bir arada verilmiştir ve toplam 10 kelime bulunmaktadır. Bu kelimelerin 1'i coğrafya ve sosyal bilgiler; 1'i coğrafya, sosyal bilgiler ve fen bilimleri; 2'si coğrafya, sosyal bilgiler ve sınıf eğitimi; 2'si sosyal bilgiler ve fen bilimleri; 2'si sınıf eğitimi ve fen bilimleri; 2'si sınıf eğitimi ve biyoloji, 2'si sadece biyoloji; 1'i ise sadece sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dallarınca üretilmiştir. Tüm ana bilim dalları tarafından üretilen ortak bir kelime bulunmamaktadır.

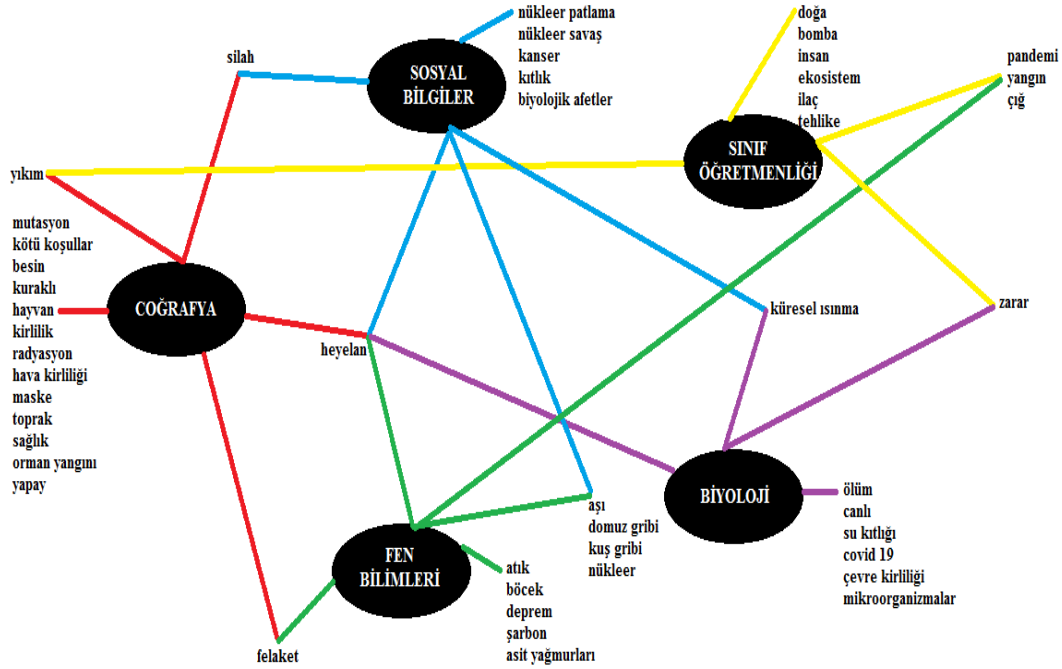
Kesme Noktaları 8-14 Aralığı için Oluşturulan Kavram Ağı

Öğretmen adaylarının biyolojik afetler kavramı için kullandıkları kelimeler, kesme noktaları 8-14 aralığına yönelik oluşturulan kavram ağı ile aşağıda verilmiştir.



Kesme Noktaları 5-7 Aralığı için Oluşturulan Kavram Ağı

53



Şekil 3. Kesme Noktaları 5-7 Aralığı için Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 3'de ilgili anahtar kavrama ilişkin oluşturulan ve analize dahil edilen en az 5 frekansa sahip olan kavramlar görülmektedir. Bu kavram ağında tüm ana bilim dalları bir arada verilmiştir ve toplam 47 kelime bulunmaktadır. Bu kelimelerin 1'i coğrafya ve sosyal bilgiler; 1'i coğrafya ve sınıf eğitimi; 1'i coğrafya ve fen bilimleri; 1'i coğrafya, sosyal bilgiler, biyoloji ve fen bilimleri; 4'ü sosyal bilgiler ve fen bilimleri; 1'i sosyal bilgiler ve biyoloji; 3'ü sınıf eğitimi ve fen bilimleri; 13'ü sadece coğrafya; 5'i sadece sosyal bilgiler; 6'sı sınıf eğitimi; 6'sı biyoloji; 5'i sadece fen bilimleri ana bilim dallarınca üretilmiştir. Hiç bir kelimenin tüm ana bilim dalları tarafından dile getirilmediği anlaşılmıştır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma sonucunda ilgili anahtar kavram olan biyolojik afetlere ilişkin üretilen kelimelere ana bilim dalı bazında bakıldığında sınıf 97, sosyal bilgiler 79, fen bilimleri 75, biyoloji 48 ve coğrafya öğretmen adayları tarafından ise toplam 89 farklı kelime üretildiği anlaşılmıştır. Üretilen kelime sayıları incelendiğinde sayıların ana bilim dallarındaki öğretmen adayları sayılarına paralellik gösterdiği buna bağlı olarak da en az öğretmen adayına sahip biyoloji eğitimi ana bilim dalının en az kelime ürettiği söylenebilir. Değerlendirilmeye alınan kelimeler içinde en fazla yinelenen kelimenin coğrafya, sınıf ve fen bilimleri öğretmen adayları için "salgın", sosyal bilgiler öğretmen adayları için "salgın hastalık (f=30)", biyoloji öğretmen adayları için ise "sel (f=19)" olduğu tespit edilmiştir.

Konuk ve Uzel (2024) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin çizimlerinde deprem, orman yangını, sel, heyelan, tsunami, erozyon gibi doğal afetlere yer verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin en önemli buldukları doğal afetin ise deprem

olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde Günaydın, Eyüpoğlu Karaoğlu ve Günaydın (2019), yaptığı çalışmada da katılımcılara resim çizdirilmiş ve bulgular sonucunda afet deyince ilk akla gelen kavramın deprem olduğu görülmüştür. Sayar vd. (2021) çalışmasında Türkiye’de 1900-2021 yılları arasında en fazla görülen doğal afet türünün deprem olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Türkiye’de görülen doğal afet sıklığında bir artış olduğu belirtilmiştir. Yıldız (2023), yaptığı çalışmada çocukların yaşadıkları bölgeye göre tehlikeli gördükleri afetleri ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Karakuş ve Önger (2017) ile Konuk ve Uzel (2024) çalışmalarında da öğrencilerin afet türleri sıralamasında en az cevabı tsunami almıştır. Benzer şekilde, son yılların en büyük salgını olan ve Türkiye’yi de ciddi boyutta etkileyen COVID-19 Pandemisi bu çalışmanın sonuçlarına yansıtıcı anlaşılmaktadır.

Tuladhar vd. (2014) öğrencilerin afet bilgisini incelediği araştırmalarında, öğrencilerin sadece afet bilgisine sahip olmalarının tek başına yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna paralel olarak, Bartın Savran ve Çetin (2024) yaptıkları araştırma sonucunda Türkiye’de yaşanan depremlere bağlı olarak doğal afetlerin öneminin arttığını belirtmişlerdir. Mohammed Thohir (2023)’in üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada ise öğrencilerin en önemli bulduğu afetin deprem olduğu görülmüştür. Yine çalışma sonucunda afet bilgisi daha fazla olan öğrencilerin meydana gelebilecek afetlere yönelik daha hazırlıklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzun, Kaya ve Coşkun (2022), öğrencilerin doğal afetlere yönelik algısını ölçmek için yaptıkları çalışmada öğrencilerin en çok ifade ettikleri doğal afetlerin sırasıyla deprem, sel, çığ ve heyelan olduğu görülmüştür. Köksal ve Yücel de (2023) yaptıkları çalışmada Türkiye’de en sık görülen doğal afetlerin, deprem başta olmak üzere sel, toprak kayması, kaya düşmesi ve çığ olduğunu tespit etmişlerdir. Bu kaynaklar araştırmaya katılan öğretmen adayların verdikleri yanıtlarla paralellik göstermektedir.

Bütün ana bilim dallarında yer alan öğretmen adaylarının cevaplarına göre anahtar kavrama ilişkin oluşturulan kavram ağında en az 15 frekansa sahip olan toplam 10 kelimenin yer aldığı anlaşılmıştır. Bu kelimelerin 1’i coğrafya ve sosyal bilgiler; 1’i coğrafya, sosyal bilgiler ve fen bilimleri; 2’si coğrafya, sosyal bilgiler ve sınıf eğitimi; 2’si sosyal bilgiler ve fen bilimleri; 2’si sınıf eğitimi ve fen bilimleri; 2’si sınıf eğitimi ve biyoloji, 2’si sadece biyoloji; 1’i ise sadece sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dallarınca üretilmiştir. Ayrıca bütün ana bilim dalları tarafından üretilen ortak bir kelimenin olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde kesme noktaları 8-14 ve 5-7 aralığı için oluşturulan kavram ağlarında da bütün ana bilim dalları tarafından üretilen ortak bir kelimeye rastlanılmamıştır. Bunun sebebi ana bilim dallarının öğretim programlarında afetlere ilişkin konuları içeren çevre ve çevre eğitimi kapsamlı derslerin zorunlu olmaması, ders saatlerinin farklı olması veya içeriklerinin aynı olmaması vb. nedenlerden kaynaklanmış olabilir. Buna paralel olarak Tuswadi ve Hayashi (2014) öğrencilerin doğal afetler ve önlemleri konusunda aldıkları eğitimlere rağmen doğal afetlere ilişkin bilgi, tutum ve davranış boyutunda önemli eksiklikler ve karışıklıklar olduğunu belirtmişlerdir.

Tokcan ve Yiter (2017) çalışmasında öğrencilerin bütün doğal afetler için tek ortak kelime olarak ölümü kullandıkları anlaşılmıştır. Karakuş (2019) yaptığı çalışma sonucunda öğretmen adaylarının mühim bir kısmının deprem, orman yangını, sel, heyelan, çığ, erozyon, kuraklık doğal afet kavramlarına ait bilimsel bilgilerin yer alabildiği cümleler oluşturabildikleri tespit edilmiştir.

Deprem, orman yangını, sel, erozyon, kuraklık kavramlarına ait öğretmen adaylarının bir kısmında kavram yanılgısı olduğu anlaşılmıştır. Gençoğlu (2019)'nın yaptığı çalışmada da öğrencilerin erozyon kavramına yönelik bilişsel yapılarının zayıf olduğu, ancak alınacak tedbirlere yönelik bilinçli oldukları tespit edilmiştir. Sucu (2021) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin erozyonu heyelan kavramı ile karıştırdığı anlaşılmıştır. Bu durum erozyon kavramında kavram yanılgısı olduğunu göstermiştir. Bozyiğit ve Kaya (2017) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada adayların sel, kuraklık, heyelan ve erozyon konularına ait kavramsal bilgiye sahip oldukları ancak bu bilgilerin yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmıştır. Öztürk (2019) yaptığı çalışmada kelime ilişkilendirme testi uygulamış ve öğrencilerin en çok sel, heyelan, volkanik patlama kavramlarını ilişkilendirdiği en az ise deprem, kasırga ve hortum kavramlarını ilişkilendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Açıkgöz (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin verilen anahtar kavramlardan en çok sel, heyelan ve volkanik patlama kavramlarını, en az ise deprem, kasırga ve hortum kavramlarını ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç sel, heyelan ve volkanik patlama anahtar kavramlarının öğrencilerin bilişsel yapılarında merkezi oluşturduğunu işaret etmektedir. Öğrencilerin anahtar kavramlara ilişkin en çok su, toprak, ateş, korku, ölüm ve rüzgâr cevaplarını verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bu cevaplar ile öğrencilerin çoğunda anahtar kavramlara ait bilişsel yapıya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, öğretim programlarında afetlere ilişkin konuları içeren çevre ve çevre eğitimiyle ilgili dersler olan sınıf, sosyal bilgiler, fen bilimleri, biyoloji ve coğrafya eğitimi öğretmen adaylarının ortak bir kavram üzerinde kesişmemesi manidar bulunmuştur. Ayrıca kavram yanılgılarının da olduğu verilen yanıtlardan anlaşılmıştır. Bu anlamda öğretmen adaylarına verilen çevre eğitiminin bütüncül bir yaklaşımı benimsemesi öğretmen adaylarının faydasına olacaktır. Bununla birlikte biyolojik afetler anahtar kavramına ilişkin farklı bölgelerde yapılacak çalışmalar öğretmen adaylarının yaşadıkları bölgenin özelliklerine göre sahip oldukları bilişsel yapının ortaya çıkmasında etkili olabilir. Öğretmen adaylarının kavram yanılgılarının daha detaylı incelenerek ortaya koyulması ve çevre eğitimi açısından önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, F. N. (2019). *Beşinci sınıf öğrencilerinin yıkıcı doğa olaylarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılarak incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- AFAD, (2024). Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü, T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.
- Akdur, R. (2000). Afetler ve afetlerde sağlık hizmetleri. *Türkiye Sorunlarına Çözüm Konferansı*-3, (21), 25-27.
- Altay, N. (2025). Dergipark'ta Yayınlanan Afet Konulu Makalelerin Analizi. *Ege Coğrafya Dergisi*, 34(1), 157-168. <https://doi.org/10.51800/ecd.1654624>
- Ay, M. (2011). Conceptual frameworks of university students regarding accounting. *African Journal of Business Management*, 5(5), 1570-1577. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.187>

- Bahar, M. (2003). Biyoloji eğitiminde kavram yanılgıları ve kavram değişim stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 27-64.
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141. <https://doi.org/10.1080/00219266.1999.9655653>
- Bakır Özbilek, İ. (2023). Afetlerde Mühendislik Hizmetleri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(2), 809-816. <https://hdl.handle.net/11469/3701>
- Bartın Savran, C., & Çetin, T. (2024). Tarihsel bağlamda sosyal bilgiler öğretim programlarında doğal afet kavramının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 838-851. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1420504>
- Birinci Konur, K., Sezen Vekli, G., Şeyihoğlu, A., Tekbıyık, A., & Kartal, A., (2023). Afet eğitimi ve disiplinlerarası öğretim: öğretmenler ne düşünüyor? *Afet ve Risk Dergisi*, 6(2), 575-596. <https://doi.org/10.35341/afet.1247735>
- Bozyiğit, R., & Kaya, B. (2017). Coğrafya öğretmen adaylarının doğal afetlerle ilgili bazı kavramlar hakkındaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (35), 55-67. <https://doi.org/10.14781/mcd.291146>
- Clerveaux, V., Spence, B. & Katada, T. (2010). Promoting disaster awareness in multicultural societies: the DAG approach. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 19(2), 199-218. <https://doi.org/10.1108/09653561011038002>
- Dere, İ., & Aktaşlı, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin iklimle ilgili kavramlara ilişkin bilişsel yapıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-198. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.11>
- Dökmeci, H. A., & Çavlan, B. (2020). Biyolojik silah; biyolojik savaşlar, pandemiler ve COVID-19. *EJONS International Journal on Mathematic, Engineering and Natural Sciences*, 16, 841-859. <http://dx.doi.org/10.38063/ejons.338>
- Dölek, İ. (2020). Afetler ve Afet Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, E., Dölek, İ., & Kuruyer, D. (2021). Views on disasters and biologic disasters during Covid-19. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 44, 338-358. <https://doi.org/10.32003/igge.874704>
- Ergünay, O. (2007). Türkiye'nin afet profili. İçinde *TMMOB Afet Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss.1-14). İMO Kongre ve Kültür Merkezi.
- Gençoğlu, S. E. (2019). 6. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) yoluyla incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Günaydın, G., Karaoğlu Eyüpoğlu, N. D., & Günaydın, M. (2019). Afet kavramı konusunda görüşlerin resim çizme yoluyla incelenmesi. *Hastane Öncesi Dergisi*, 4(2), 67-77.

- Jones, M. W., Smith, A., Betts, R., Canadell, J. G., Prentice, I. C., & Quéré, C. L. (2020). Climate Change Increases the Risk of Wildfires. Rapid Response Review using ScienceBrief.org.
- Karakuş, U. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afet kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi* 8(3), 735-751. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.546103>
- Karakuş, U., & Önger, S. (2017). The understanding levels on natural disasters and disasters education concepts for 8th grade students students. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 482-491. <http://doi.org/10.7596/taksad.v6i6.1247>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademi Yayınları.
- Konuk, F., & Uzel, N. (2024). Investigation of secondary school students' mental structures regarding the concept of natural disaster through drawings. *Bulletin of Educational Studies*, 3(1), 38-46. <http://doi.org/10.61326/bes.v3i1.270>
- Köksal, F., & Yücel, C. İ. (2023). Doğal Afetlere Genel Bir Bakış: Gümüşhane İl Örneği. *Multidisipliner Yaklaşımlarla Coğrafya Dergisi*, 1(2), 133-163.
- Levent, F. & Gönç Şavran, T. (2024). Afetler doğal olmayabilir mi?: Afetlerin “doğallığı” üzerine sosyolojik bir tartışma. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 44, 717-745. <https://doi.org/10.26650/SJ.2024.44.2.0020>
- Macaulay, J. (2007). Disastereducation in New Zealand. InJ. P. Stoltman J. Lidstone, L. M. Dechano (Eds), *International Perspectives on Natural Disasters: Occurrence, Mitigation and Consequences* (417-428). Netherlands: Springer.
- McFarlane, A. C., & Norris, F. H. (2006). Definitions and Concepts in Disaster Research. In F. H. Norris, S. Galea, M. J. Friedman, & P. J. Watson (Eds.), *Methods for disaster mental health research* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Mohammed Thohir, N. (2023). *Malaysian University pre-and post-flood risk reduction strategies* (Publication No. 30841227) [Doctoral dissertation, University of Manchester]. ProQuest Dissertations & Theses.
- Mosothwane, M. (2002). Pre-Service teachers' conceptions of environmental education. *Research in Education*, 68(1), 26-40. <https://doi.org/10.7227/RIE.68.3>
- Özatlı, N. S. & Bahar, M. (2010). Öğrencilerin boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 9- 26.
- Özdemir, N. (2012). Genel fiziki coğrafya. C. Şahin (Ed.), *Doğal afetler içinde* (s. 217-218). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Öztürk, F. (2019). *Beşinci sınıf öğrencilerinin yıkıcı doğa olaylarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi (kit) kullanılarak incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Polat, M. F. (2023). Toksikolojik afetler. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(2), 851-854.
- Sayar, S., Şeyihoğlu, A., Şimşek, P., Saraç, H., & Gündüz, A. (2021). Türkiye’de 1900-2021 Yılları Arasında Görülen Doğal Afetler. İçinde İ. Güneş & A. G. Çelik (Eds.), *Dokap Bölgesi Üniversiteler Birliği Giresun Üniversitesi 2021 Dönem Başkanlığı 4. Uluslararası Üni-Dokap Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, (ss.1-14).
- Soydan, E., & Alpaslan, N. (2014). Medyanın doğal afetlerdeki işlevi. *İstanbul Journal of Social Sciences*, 7, 53-64.
- Sucu, H. (2021). *11. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi yoluyla incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Şahin, C., & Sipahioğlu, Ş. (2009). *Doğal afetler ve Türkiye*. Gündüz Yayınevi.
- Şimşek, Z. (2020). Biyolojik afet olarak Covid-19 pandemisi özelinde mevsimlik tarım işgücü ve ailelerine yönelik temel sağlık hizmetlerinin sunumu. *Sağlık ve Toplum Dergisi, Covid-19 Özel sayı*, 103-111.
- Tercan, B. (2020). Biyolojik afetler ve Covid-19. *Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1(1), 41-50.
- Tokcan, H., & Yiter, E. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi kit aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 114-130.
- Tuladhar, G., Yatabe, R., Dahal, R. K., & Bhandary, N. P. (2014). Knowledge of disaster risk reduction among school students in Nepal. *Geomatics, Natural Hazards and Risk*, 5(3), 190-207. <https://doi.org/10.1080/19475.705.2013.809556>
- Tuswadi, & Hayashi, T. (2014). Disaster prevention education in merapi volcano area primary schools: focusing on students’ perception and teachers’ performance. *Procedia Environmental Sciences*, 20, 668-677. <https://doi.org/10.1016/j.proenv.2014.03.080>
- Uzun, A., Kaya M. E., & Coşkun, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin zihin haritalarında doğal afet algısı. *Kesit Akademi*, 8(30), 370-390. <http://dx.doi.org/10.29228/kesit.57727>
- Yazıcı, Ö., & Ulu Kalın, Ö. (2018). “Doğal Afet” için kavramsal metaforların karşılaştırmalı analizi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 25-40. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.396396>
- Yıldız, A. (2023). *Analysing children's natural hazard risk perception and preparedness* [Doctoral dissertation, University of Portsmouth]. <https://pure.port.ac.uk/ws/portalfiles/portal/70394480>

SUMMARY

Introduction

Disasters have existed since time immemorial and will continue to exist both globally and in our country. Furthermore, disasters do not refer to a single event. They point to a whole process fundamentally linked to discrimination and inequality in access to resources, information and support for children, women, men, cities, countries and groups (Levent & Gönç Şavran, 2024). Therefore, raising awareness of disasters is important in preventing damage caused by disasters (Clerveaux, Spence, & Katada, 2010). In order to be prepared for possible disasters, all individuals in society must have a good knowledge base and awareness of disasters (Macaulay, 2007). Furthermore, it has been observed that teachers' misconceptions and knowledge gaps begin during their pre-service training and that they transfer these misconceptions and knowledge gaps to their students during their professional lives (Birinci Konur et al., 2023). However, teacher candidates who have a good field knowledge and a clear understanding of the subject they will teach are able to teach more effectively (Mosothwane, 2002). In this study, it is considered particularly important to focus on teacher candidates in classes, social studies, science, biology, and geography education, where courses related to the environment or environmental education that include topics related to disasters are included in the curriculum. Furthermore, an examination of studies conducted between 2015 and 2024 revealed that research in the field of biological disasters has been limited in scope (Altay, 2025). Determining the cognitive structures of teacher candidates regarding the concept of biological disasters through a word association test may contribute to the literature in terms of establishing a correct and comprehensive educational understanding of biological disasters.

Method

A survey model was used in this study to determine the cognitive structures of prospective teachers of class, social studies, science, biology, and geography regarding the key concept of biological disasters. The research was conducted during the 2023-2024 academic year with a total of 251 teacher candidates studying in the 1st, 2nd, 3rd, and 4th years of the education faculty of a state university in Turkey in the main fields of education, social studies, science, biology, and geography. In this study, a questionnaire was used as the data collection tool to determine the cognitive structures of teacher candidates regarding the key concept of biological disasters. In the data analysis phase of the study, frequency tables were first created to show the frequency of repetition of the words written by the teacher candidates for the key concept of biological disasters. Concept maps were created using these frequency tables to reveal the cognitive structures of the teacher candidates. In constructing the concept network, the Cutting Point technique proposed by Bahar, Johnstone, and Sutcliffe (1999) was utilised.

Results and Discussion

The results of the study show that, when looking at the words generated for the key concept of biological disasters by subject area, a total of 89 different words were generated by prospective teachers of class 97, social studies 79, science 75, biology 48, and geography. When examining the number of words generated, it can be said that the numbers parallel the number of teacher

candidates in the main disciplines and, consequently, the biology education main discipline, which has the fewest teacher candidates, generated the fewest words. Among the words evaluated, it was determined that the most frequently repeated word for geography, classroom, and science teacher candidates was ‘epidemic’, for social studies teacher candidates it was ‘epidemic disease (f=30)’, and for biology teacher candidates it was ‘flood (f=19)’. The literature supports these results (Tuladhar et al., 2014; Günaydın, Eyüpoğlu Karaoğlu, & Günaydın, 2019; Karakuş & Önger, 2017; Sayar et al., 2021; Uzun, Kaya, & Coşkun, 2022; Köksal & Yücel, 2023; Bartın Savran & Çetin, 2024; Konuk & Uzel, 2024).

According to the responses of teacher candidates in all main disciplines, it has been understood that the concept network created in relation to the key concept contains a total of 10 words with at least 15 frequencies. Of these words, 1 is geography and social studies; 1 is geography, social studies and science; 2 are geography, social studies and classroom education; 2 are social studies and science; two in classroom education and science; two in classroom education and biology; two in biology only; and one in social studies education only. Furthermore, it was determined that there was no common word produced by all main disciplines. Similarly, in the concept networks created for the 8-14 and 5-7 ranges, no common word produced by all main disciplines was found. Similar results have been found (Tuswadi & Hayashi, 2014; Bozyiğit & Kaya, 2017; Karakuş, 2019; Gençoğlu, 2019; Öztürk, 2019; Açıkgöz, 2019; Sucu, 2021).

Consequently, it was found significant that teacher candidates in environmental and environmental education courses covering disaster-related topics in teaching programmes, such as classroom, social studies, science, biology and geography education, could not agree on a common concept. Furthermore, it was understood from the responses given that there were also misconceptions. In this sense, it would be beneficial for teacher candidates if the environmental education provided to them adopted a holistic approach. Furthermore, studies conducted in different regions on the key concept of biological disasters may be effective in revealing the cognitive structure of teacher candidates according to the characteristics of the region in which they live. It is considered important for environmental education that the misconceptions of teacher candidates be examined in more detail and revealed.

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE İDEAL DERS SÜRESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Eyüp İZCİ¹

Zeynep BOZTAŞ²

Serkan DENİZ³

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde ideal ders sürelerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Nitel yöntemle hazırlanan araştırmanın modeli durum çalışmasıdır. Çalışma grubunu ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen ve 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Malatya ilinde görev yapan 13 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda haftalık 5 ders saatinin yetersiz olduğu ve öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının 30 dakikalık ders süresini yeterli gördüğü belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu ders süresinin azalmasının öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını belirtmiş; ancak bu uygulamanın merkezi sınavlarda dezavantaj oluşturabileceğini vurgulamıştır. Katılımcıların çoğu teneffüs sürelerinde düzenleme yapılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğuna göre ders süresinin 30 dakika olması Destekleme Yetiştirme Kursları (DYK) ve özel kurs merkezlerine katılımı arttırmıştır. Merkezi sınavlarda oluşabilecek fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak için ülke genelinde ders ve teneffüs sürelerine ilişkin ortak bir uygulamaya gidilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Öğretimi, Kriz Dönemlerinde Eğitim Süreci, Dikkat Süresi, İdeal Ders Süresi, İdeal Teneffüs Süresi

OPINIONS OF SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS ON THE IDEAL LESSON DURATION IN TEACHING MATHEMATICS

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the opinions of secondary school mathematics teachers about the ideal course duration in mathematics teaching. The model of the research prepared with qualitative method is a case study. The study group consists of 13 mathematics teachers determined by criterion sampling method and working in Malatya province in the 2023-2024 academic year. The data collected with a semi-structured interview form were analysed by content analysis. As a result of the research, it was determined that 5 lesson hours per week was insufficient and approximately half of the teachers considered 30 minutes of lesson time sufficient. Most of the teachers stated that the reduction of the class time increased the motivation of the students; however, they emphasised that this practice could be a disadvantage in central

¹ Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-posta:eyup.izci@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6975-0454

² Öğretmen, MEB, e-posta: fzboztaş@gmail.com, ORCID: 0009-0000-4433-3390

³ Dr., MEB, e-posta: serkandeniz440@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7573-5704

exams. Most of the participants stated that arrangements should be made in recess periods. It is recommended to adopt a common practice across the country regarding lesson and break times.

Keywords: Mathematics Teaching, Process of Education in Times of Crisis, Attention Span, İdeal Lesson Time, İdeal Break Time

GİRİŞ

Hayatın her alanında devletlerin rekabet ettiği günümüz dünyasında insanların yaşam kalitesi ile matematik eğitimi doğrudan ilişkilidir. Çünkü matematik eğitimi istenilen kaliteye ulaşmadan bilimsel ve teknolojik gelişmelerden bahsetmek mümkün değildir. Matematik eğitimi 21. yüzyıl becerileriyle donanmış ve üst düzey zihinsel becerileri gelişmiş nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Ancak matematik dersine karşı oluşan olumsuz tutumlar ve ön yargı akademik başarının düşmesine neden olmaktadır (Aydın ve Doğan, 2012; Baş ve Şahin, 2024; Göcen ve Şen, 2025; Işık ve diğerleri, 2008). Bu nedenle 2024 yılı Ortaokul Matematik Programı'nda dersin öğrenciler açısından ilgi çekici ve etkileşimli hale getirilmesinin önemine dikkat çekilmiştir. Ayrıca matematik dersinin günlük hayatla ilişkilendirilerek onun bir parçası haline getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025).

Matematik başarısını etkileyen birçok faktör söz konusudur. Ebeveynlerin eğitim düzeyi, ailenin gelir seviyesi, öğretim programının niteliği gibi unsurlar matematik başarısı üzerinde etkilidir (Yenilmez ve Duman, 2008). Ayrıca akademik başarı üzerinde okul-aile iş birliğinin sağlanması, öğretmen niteliği, materyal kullanımı da etkili olmaktadır (Cumhur, 2018). Eğitim ortamının özellikleri de öğrencilerin dikkat süreleri ve buna bağlı olarak da başarıları üzerinde etkili olmaktadır. Zengin uyarıcılarla donatılmış bir ortamda gerçekleşen öğrenmeler daha anlamlı ve kalıcı olmaktadır (Akkuş ve Gök, 2024; Bilgiç ve Ay, 2021; Can ve diğerleri, 2023; Zaman ve diğerleri, 2022). Ancak matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre matematik başarısı üzerinde en çok etkili olan faktör öğrencilerin dersi dinleme düzeyleridir (Dursun ve Dede, 2004).

Dinleme eğitimi tüm akademik kademelerde önemli olmasına rağmen ilkokul ve ortaokul seviyesinde bu eğitime gerekli önem verilmemektedir (Beall, 2008). Ailede ve okulda dinleme becerisinin ihmal edildiğini söylemek mümkündür (Emiroğlu, 2013). Dinleme becerisi üzerinde etkili olan en önemli unsurlardan birisi öğrencilerin dikkat süresidir. Dikkat süresi, öğrencin bir uyarıcıya odaklanma ve bu durumu sürdürme düzeyini ifade etmektedir (Shariman ve diğerleri, 2012).

Dikkat seviyesi her bireyde farklılık gösterebilir. Dikkati etkileyen unsurlar bireyin ihtiyaçlar, ilgisi, duygu ve düşünceleri gibi kendisinden kaynaklanan durumlar olabileceği uyarıcının şiddeti, hareketli olması gibi çevresel unsurlara da bağlı olabilir (Barbaroğlu, 2011; Kumartaşlı ve Baştuğ, 2010). Eğitim ortamında dikkat dağınıklığının akademik başarı seviyesinin düşmesine neden olduğu belirlenmiştir (Yıldırımoglu ve diğerleri, 2024).

Ders sırasında öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek unsurların önlenmesi ve dersin akıcı bir şekilde ilerlemesi için gerekli önlemler alınmalıdır. Öğretmenin ders süresince öğrencilerin ilgisini canlı tutacak etkili yöntemler kullanması da önemlidir. Ayrıca, dersin sonlarına doğru kısa bir değerlendirme yaparak öğrencilerin ne kadarını öğrendiklerini gözlemlemek ve gerektiğinde

konuları tekrar etmek de önemlidir. Tüm bu faktörler bir araya geldiğinde, zaman yönetimi dersin verimliliğini artıracak ve öğrencilerin ders içeriğini daha iyi öğrenmelerini sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin zaman yönetimine önem vermeleri ve ders planlarını buna göre oluşturmaları büyük önem taşımaktadır.

Matematik öğretmenleri kendilerinin ön planda olduğu klasik yöntemlerden uzaklaşmalıdır. Öğrencinin merakını uyandırmalı, öğrenciyi süreçte aktif hale getirecek yöntemleri izlemelidir. Bunun gerçekleşmesi için klasik yöntemlerden uzaklaşılmalı, teknolojiyi içine alan çağdaş yöntemleri kullanılmalıdır (Aydın ve Doğan, 2012).

Geleneksel matematik öğretim yöntemleri genellikle sıkıcı olduğu ve öğrencilerde matematiği öğrenme isteği uyandırmadığı için daha yenilikçi ve etkileşimli yöntemlere yönelmek önemli olabilir. Öğretmenler, öğrencilerin merakını ve ilgisini çekecek sorular sorarak, problem çözme becerilerini geliştirecek etkileşimli etkinlikler düzenleyerek matematiği daha keyifli hale getirebilirler. Bu şekilde öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirebilir ve başarılarını artırabilirler.

Dijital araçlar farklılaştırılmış öğretim imkânı sunmaktadır. Öğrencinin erişimine açılan etkileşimli içerikler dersi sıkıcı olmaktan çıkararak öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmaktadır. Ancak dijital teknolojilerden yararlanırken çoklu görev olgusunun olumsuz etkilerinin olabileceği de unutulmamalıdır. Bu bağlamda öğrencilerin sosyal medyanın zararlı etkilerinden ve teknoloji bağımlılığından da korunmasına dikkat edilmelidir (Özcan ve diğerleri, 2025).

Öğrencilerin matematik dersinde istenilen başarı seviyesine ulaşabilmesi için materyal kullanımına ve zaman yönetimine özen gösterilmelidir. Nitekim materyal kullanımı, öğrencilere soyut konuları somut bir şekilde deneyimleme ve anlama fırsatı sunmaktadır. Örneğin, matematik derslerinde geometrik şekillerin modelleri kullanılarak öğrencilere bu kavramlar daha kolay anlaşılır hale getirilebilmektedir. Benzer şekilde, kimya derslerinde deney setleri ve laboratuvar materyalleri kullanılarak kimyasal reaksiyonların nasıl gerçekleştiği görsel olarak görülebilir hale getirilebilmektedir. Materyal kullanımı, öğrencilerin aktif bir şekilde derslere katılmasını ve konuları daha iyi kavramasını sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklı materyaller kullanılması da mümkündür. Örneğin, görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için resimler, diyagramlar ve grafikler kullanılabilirken, işitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için sesli materyaller tercih edilebilmektedir. Materyal kullanımı, öğrencilerin öğrenme sürecini zenginleştirmekte ve dersleri daha ilgi çekici hale getirmektedir. Bu da öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenme başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, materyal kullanımı soyut konuların öğrenci için anlamlı hale gelmesini sağlayarak eğitimde daha etkili bir öğrenme süreci oluşturmaktadır (Gökmen, 2012).

Sınıfta zaman yönetimi dersin verimliliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmen derse gelmeden önce gerekli planı yapmalı, zaman israfı olabilecek durumların tedbirini almalıdır. Zaman yönetiminin iyi yapılması öğrencilerin aktif olacağı etkinliklerin yapılabilmesi için fırsat oluşturacaktır. Öğretmen fiziksel ve ruhsal açıdan derse hazırlanmalı, öğrencileri de derse hazırlamalıdır. Derse gelmeden günler önce planın yapılması, gerekli görüldüğü kadarıyla bu planın öğrenciler ile paylaşılması öğrencinin hazırlık yapması açısından da etkili olmaktadır.

Öğretmenin dersin zamanını iyi ayarlaması dersin erken bitmesi veya teneffüse sarkması durumlarının da önüne geçecektir (Taş, 2010). Nitekim teneffüs öğrencilerin temel gereksinimlerini karşıladıkları, bir taraftan fiziksel yorgunluklarını attıkları diğer taraftan da psikolojik olarak rahatladıkları, beslenme ve oyun gibi gelişimleri açısından önemli olan faaliyetleri gerçekleştirdikleri zaman dilimidir. Bu bağlamda teneffüslerin de okul yaşamında değerli bir zaman olduğu söylenebilir (Aktay ve diğerleri, 2019).

Öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkili olan faktörlerin neredeyse tamamı üzerinde etkili olan kriz durumları da eğitim sistemi üzerinde önemli etkilere sahiptir. Örneğin pandemi ve deprem sonrası yüz yüze eğitim faaliyetlerine ara verilerek uzaktan eğitim yapılmak zorunda kalınmıştır. Okulların ve eğitim materyallerinin zarar görmesi, eğitim personellerinin hayatını kaybetmesi ve yaşanan maddi zorlukların eğitim sürecine olumsuz yansımaları olmuştur (Yıldız ve Öztürk, 2023). Bunun yanı sıra geçirilen travmalar sonrasında öğrencilerin psikolojik sağlığı da ciddi şekilde zarar görmüştür (Kurt ve Gülbahçe, 2019). Travma sonrası depresyon, anksiyete ve dikkat dağınıklığı görülmektedir (Cénat ve Derivois, 2014). Bu durumlar eğitim sisteminde ihtiyaca ve mevcut imkânlarla bağlı olarak yeni kararlar alınmasını zorunlu hale getirmiştir.

Ortaokulda bir ders saati süresi 40 dakikadır. Ancak pandemi döneminde sınıflarda ve kapalı alanlarda kalabalık halde bulunmanın riskli olması sebebi ile bir ders saati 30 dakikaya düşürülmüştür. Daha sonra eski uygulamaya dönülmüştür. Benzer şekilde 6 Şubat depremi sonrasında da ders saatinin 30 dakikaya düşürülmesi kararı alınmıştır. Nitekim 6 Şubat depreminden etkilenen şehirler arasında yer alan Malatya'da pek çok okul binası hasar görmüştür. Eğitim öğretimin aksamaması için birden fazla okul birleşerek tek bir binada eğitim görmeye başlamıştır. Bu durum da zaman sıkıntısına sebep olmuştur. İlimizde bazı okullarda tekrar bir ders saatinin 30 dakikaya düşürülmesi uygulamasına geçilmiştir. Bu durumun etkilerini görebilmek adına yapılan bu araştırmada Malatya ilinde ortaokul matematik öğretmenliği yapan 16 öğretmenle, 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular çerçevesinde görüşülmüştür.

Araştırma bir ders saati süresinin 30 dakikaya düşürülmesinin eğitsel sonuçlarını, matematik öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü il olan Malatya'da bu uygulamaya geçilmesinin en önemli sebebi 6 Şubat 2023 depremi sonrası birçok okul binasının iki farklı okula hizmet edecek şekilde kullanılmaya başlanmasıdır. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri, yeni uygulamanın avantajları, dezavantajları ve öğrenci motivasyonuna etkisi boyutlarında incelenmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlere ders saati süresi ve teneffüs sürelerinin kaç dakika olması gerektiği, kullandıkları yöntem ve tekniklerde değişiklik olup olmadığı sorulmuştur. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının yetişmesi bağlamında düşünüldüğünde bir haftada kaç saat matematik dersi yeterlidir?
2. Öğretim programındaki öğrenme çıktılarının yetişmesi bağlamında düşünüldüğünde bir ders saatinin ideal süresi nedir?
3. Bir ders saati süresinin 40 dakikadan 30 dakikaya düşürülmesinin etkileri nelerdir?

(Motivasyon, ders etkinliklerini tamamlama, ödev kontrolü, merkezi sınavlara etkisi vs.)

4. Bir ders saatinin 40 dakikadan 30 dakikaya düşürülmesinden sonra DYK veya özel kurs merkezlerine katılım değişmiş midir?

5. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması bağlamında düşünüldüğünde ideal teneffüs süresi kaç dakika olmalıdır?

6. Bir ders saati süresinin 40 dakikadan 30 dakikaya düşürülmesinden sonra kullanılan yöntem ve tekniklerde nasıl bir farklılık olmuştur?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı matematik öğretmenlerinin, bir ders saati süresinin düşürülmesinin ortaya çıkardığı avantaj ve dezavantajlarına ilişkin düşüncelerini belirlemek olduğu için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırma; araştırmacının bir olgu ya da olayı, katılımcıların bakış açısından yorumlamasıdır. Temel nitel araştırmalarda veriler; görüşme, gözlem veya doküman analizi yoluyla toplanmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2021). Durum çalışması, karmaşık bir yapıya sahip olan herhangi bir durumun detaylı olarak incelenmesine olanak tanımaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2023; Subaşı ve Okumuş, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan ve 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Malatya ilindeki 4 farklı ortaokulda görev yapan 13 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş olan kriterlere uygun olan durumlar incelenmektedir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacının oluşturduğu veya önceden belirlenmiş olan kriterler doğrultusunda hareket edilmektedir (Marshall ve Rossman, 2014). Araştırmaya dahil edilme ölçütü olarak “*depresyon sonrası yetkili kurumlar tarafından alınan kararlara bağlı olarak ders süresinin 30 dakika olarak belirlendiği ortaokullarda matematik öğretmeni olarak görev yapma*” ve “*araştırmaya katılma hususunda gönüllü olma*” olarak belirlenmiştir. Etik ilkeler gereği çalışmaya katılımda gönüllülük esasına göre hareket edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmemiş ve her biri öğretmen için kod adı tanımlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Kod Adı	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Eğitim Düzeyi	Okulun Bulunduğu İlçe
Ö1	Erkek	19	Yüksek lisans	Yeşilyurt
Ö2	Erkek	14	Lisans	Yeşilyurt
Ö3	Erkek	22	Yüksek lisans	Yeşilyurt
Ö4	Kadın	3	Lisans	Yeşilyurt

Ö5	Kadın	28	Lisans	Yeşilyurt
Ö6	Kadın	20	Lisans	Yeşilyurt
Ö7	Kadın	13	Lisans	Yeşilyurt
Ö8	Erkek	24	Lisans	Yeşilyurt
Ö9	Kadın	22	Yüksek lisans	Yeşilyurt
Ö10	Kadın	10	Yüksek lisans	Yeşilyurt
Ö11	Kadın	9	Lisans	Doğanşehir
Ö12	Kadın	9	Lisans	Doğanşehir
Ö13	Kadın	13	Lisans	Battalgazi

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden 4’ü erkek, 9’u kadındır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin mesleki kıdemleri 3 ile 28 arasında değişmektedir. Öğretmenlerden 4’ü yüksek lisans mezunu, 9’u lisans mezunudur. Katılımcı öğretmenler Malatya iline bağlı 3 farklı ilçede bulunan ortaokullarda görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmadaki veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış formlar bir taraftan cevapların çerçevesinin çizilmesini sağlarken diğer taraftan da katılımcıların düşüncelerini açıkça dile getirebilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca bu formlar araştırmayı gerçekleştirenlere analiz sürecinde kolaylık sağlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2023).

Görüşme gerçekleştirilmeden önce öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca katılımın gönüllülük esasına göre yürütüleceği, elde edilen verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı ifade edilmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, öğretmen görüşleri not alındıktan sonra metin haline dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini bütüncül bir bakış açısıyla anlamak için görüşme metinleri okunduktan sonra analize başlanmıştır. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2023).

Geçerliği sağlamak amacıyla katılımcı teyidi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin düşünceleri kaydedilip metin haline getirildikten sonra tekrar incelemeleri sağlanmıştır. Öğretmenlere görüşme metninde görüşlerini yansıtmadığını düşündükleri bölüm olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmanın güvenilir olması için bağımsız iki kodlayıcı arasındaki uyum düzeyi incelenmiştir. Kodlayıcılar arası uyum düzeyinin %88 olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra

katılımcı öğretmenlerin belirlenme süreci, araştırmaya katılma ölçütleri, veri toplama süreci, veri toplama aracı ve verilerin analizi detaylı olarak araştırmada sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerine öğretim programındaki öğrenme çıktılarına ulaşılabilmesi ve öğrencilere hedeflenen becerilerin kazandırılabilmesi için gerekli olan ideal haftalık ders saati sayısı sorulmuştur. Bulgulardan elde edilen temalar Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Haftalık Ders Saati Sayısının Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	f	%
	Yeterli	Zaman etkili kullanılmalı	Ö1, Ö10	2	15,38
Haftada 5 ders saati	Yeterli değil	Uygulama dersi ilave edilmeli	Ö3,Ö4,Ö7,Ö9 Ö11,Ö13	6	46,15
		Konular azaltılmalı, soru sayısı artırılmalı	Ö2,Ö5,Ö6, Ö8,Ö12	5	38,46

Ortaokul matematik dersi için haftalık 5 ders saatinin yeterli olup olmadığına ilişkin soruya verilen cevaplar doğrultusunda oluşan temalara ve temalara referans olan örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Uygulama Dersleri İlave Edilmeli

Ortaokul kademesinde Matematik dersi için haftalık 5 ders saati ayrılmıştır. Öğretmenlerimizin büyük çoğunluğu 5 saati yeterli bulmadığını söylemektedir. Öğretmenlerimizin büyük kısmı ise uygulama derslerinin matematik dersleri ile birleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir (f=6). Temanın referansı olan 6 öğretmenin görüşlerine ilişkin örnekler şu şekildedir:

“Haftalık ders saati sayısı 5’in altına düşmemelidir. Dil eğitimi olan sınıflarda ders saatinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Uygulama derslerinin olduğu sınıflarda 7 saati tamamladığımız için sıkıntı yaşamıyoruz.” (Ö3)

“Uygulama dersleri ile birlikte haftada 7 saat matematik dersi işliyoruz. Yeterli olduğunu düşünüyorum.” (Ö4)

“Haftalık ders saati az 7 saat olmalıdır. Konuları yetiştirmekte güçlük çekiyoruz. Özellikle bazı sınıf düzeylerinde konular çok fazla.” (Ö7)

“5.,6. ve 8. Sınıflarda haftalık ders saati sayısı yeterli. 7.sınıf müfredatının yoğunluğundan ve konuların ağırlığından dolayı yetiştirmekte zorlanıyoruz. Ama tüm sınıf düzeyleri için ortak cevap vermem gerekirse 7 saat yeterli.” (Ö9)

“Uygulama dersleri ile 7 saat ders işlediğimizde konular daha rahat yetişiyor. 5 saat olduğunda konuları yetiştirmekte ve her konu ile ilgili yeterli sayıda örnek çözmekte zorlanıyoruz. Haftalık ders saati en az 7 olmalıdır.” (Ö11)

“Haftalık ders saati 5 saat olduğu zaman yeterli değil. Matematik uygulamaları ile beraber 7 saat olduğunda yeterli. Yani en az 7 saat olmalıdır.” (Ö13)

Konular Azaltılmalı

Araştırmayan katılan öğretmenlerimizin bir kısmı (f=5) ise konuların azaltılması gerektiğini belirtmektedir. Temaya referans olan öğretmenlerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öğretim programının aşırı yoğun olmasından dolayı 5 saat yeterli değil. Öğretim programı sadeleştirilirse 5 saat yeterli olacaktır.” (Ö5)

“Sınıf mevcudu, müfredatın yoğunluğu, öğretmenin öğretme becerileri, öğrencilerin hazır bulunuşluğu değişkenlerinin tümünü ele almadan bu soruyu cevaplamam zor olacak. Bu saydığım sebeplerden dolayı bazı sınıflarda ders saati sayısı yeterli iken bazı sınıflarda yeterli değil. Ama genel bir cevap vermek zorunda kalırsam 7 saat yeterli diyebiliriz. Öğretim programının biraz seyreltilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö6)

“En az 6 saat olmalıdır. Konular azaltılmalıdır.” (Ö8)

“Haftalık ders saati sayısı en az 6 olmalıdır. 7. ve 8. Sınıfın konularına baktığımızda 5 saatlik sürenin yeterli olmadığını görürüz.” (Ö12)

Zamanın Etkili Kullanılması

Haftada 5 saatlik matematik dersini yeterli gören 2 öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“Öğretim programımızın şu anki durumunu göz önüne alırsak haftalık 5 saat matematik dersi yeterli. Bizler zamanı etkili kullanmayı bilmeliyiz.” (Ö10)

“Kazanımların yetişmesi için ders saatinin artırılması görüşüne karşıyım. Öğrencinin okulda bulunduğu sürenin uzamasının kazanımların daha iyi özümsemişi anlamına gelmiyor. Günümüzde öğrenciler 5 saat matematik, 2 saat seçmeli matematik dersi görmektedir. Fakat matematik başarımız ortada. Matematik dersinde başarısızlığın sebebi ders saatinin azlığı değil. Bizim öğretmenler olarak bu işi beceremememiz. Öğrenme ortamını eğlenceli hale getirmiyoruz. Şu an mevcut ders saatinin fazla olduğunu düşünüyorum.” (Ö1)

Bir Ders Saatinin İdeal Süresi ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Katılımcı matematik öğretmenlerine bir ders saatinin ideal süresi sorulmuştur. Pandemi ve deprem sonrası bir ders saati süresi 30 dakikaya düşürülmüştü. Bu nedenle her iki uygulamayı da tecrübe eden öğretmenler öğrencilerin motivasyon düzeyi, öğrenme çıktılarına ulaşılma durumu, etkinliklerin gerçekleştirilmesi gibi çeşitli faktörleri göz önünde bulundurarak soruları cevaplamıştır. Bulgulardan elde edilen temalar aşağıdaki Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Bir Ders Saatinin İdeal Süresine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	f	%
Bir ders saatinin ideal süresi	30 dakika olmalı	Öğrencinin dikkat süresinin kısa olması	Ö1,Ö3,Ö10, Ö11,Ö12,Ö13	6	46,15
	40 dakika olmalı	Dersin 10 dakikası ders dışı hazırlıklara ait olması	Ö2, Ö4, Ö6	3	23,07
		Öğrenci merkezli etkinlikleri tamamlamada güçlük	Ö5, Ö7, Ö8, Ö9	4	30,76

Öğrencinin Dikkat Süresinin Kısa Olması

Öğretmenlerimizin bir kısmı öğrencilerin dikkat sürelerinin çok kısa olduğunu, en fazla 20 dakika sonra dikkatlerinin dağıldığını (f=6) ifade etmiştir. Temanın referansı olan 6 öğretmenlerden bazılarının görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır:

“30 dakikalık ders süresinin yeterli olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlere matematik dersini eğlenceli hale getirin diyoruz. Fakat bu programla, bu ders saati sayısı ile bizim dersi eğlenceli hale getirmemiz çok zor. Öğretim programı ağır, biraz sadeleştirilmesi gerekiyor. Biz öğretim programını yetiştirmeye çalışırken öğrenciyi nasıl eğlendireceğiz? Eğlenceli etkinlikleri nasıl yapacağız? Zoraki eğitim çocuklarımızın da psikolojisini bozuyor. 5. Sınıfa giden bir çocuğun haftada 7 saat matematik dersi görmesi çocukta bıkkınlığa sebebiyet veriyor. Çocuk eğlenerek öğrenir. Biz bunu sağlayamıyoruz. Bir de öğrenmenin gerçekleşmesini bekliyoruz. Sonuç olarak 30 dakikanın çok iyi olduğunu düşünüyorum.” (Ö1)

“30 dakikalık ders süresi yeterli. Öğrencinin dikkati 20 dakikadan sonra dağılıyor.” (Ö3)

“Dersler gayet eğlenceli geçiyor, hem biz hem de öğrenciler sıkılmıyoruz. 30 dakikaya dersimizi gayet güzel işliyoruz. Ben memnunum. Öğrenci dersten kopmuyor. Bu uygulamadan önce de ben derslerin 30 dakika olması taraftarıydım.” (Ö11)

“Yeterli olduğunu düşünüyorum çünkü çocukların odaklanması noktasında 40 dakika uzun geliyordu. Boşa geçen zaman oluyordu. Şimdi dersler daha dolu geçiyor.” (Ö12)

Dersin 10 Dakikasının Ders Dışı Etkinliklere Ayrılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı ise derslerin en az 10 dakikasının yoklama, ödev kontrolü vs. ile geçtiğini (f=3) belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenler 30 dakikalık ders süresinin yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerin görüşleri aşağıda ifade edilmiştir:

“Kesinlikle yeterli değil. Yoklama, ödev kontrolü vs. düşünürsek minimum 40 dakika olmalı.” (Ö2)

“Dersin ilk 5 dakikası derse hazırlık, kitap defter çıkarma, sorunlarını anlatma ve yoklama ile geçiyor. Bu yüzden 30 dakikanın yeterli olmadığını düşünüyorum.” (Ö4)

“Öğretmenin yoklama alması, birebir öğrenci ile iletişimi, öğretmenin ders anlatımı vs. 30 dakikada yetiştirmek çok zor. 30 dakikayı yeterli bulmuyorum.” (Ö6)

Öğrenci Merkezli Etkinlikleri Tamamlamada Güçlük Çekilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları bu uygulamadan sonra öğrenci merkezli etkinlikleri yapamadıklarını, daha çok öğretmenin ön planda olduğu etkinlikleri yapmak zorunda kaldıklarını (f=4) belirtmiştir. Örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Öğretim programının yoğunluğundan dolayı 30 dakikalık ders saatini yeterli bulmuyorum. Öğrenci merkezli etkinlik yapamıyorum.” (Ö5)

“Matematik dersi için 30 dakika yeterli değil. Öğrencinin merkezde olduğu etkinlikleri yaparken güçlük yaşıyoruz.” (Ö8)

“Bu konuda çok sıkıntı yaşadık. Sorunlu bir dönem oldu. 30 dakikalık derslerle konuları yetiştirmemiz mümkün değil. Aynı sınıfın hem matematik hem de uygulama derslerine girdiğimiz zaman bu olumsuzluğu telafi edebildik.” (Ö9)

Bir Ders Saatinin 30 dakikaya Düşmesinin Etkileri ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Katılımcı öğretmenlere bir ders saati süresinin azaltılmasının etkileri sorulmuştur. Öğretmenler, öğrenci motivasyonu, ödev kontrolü, ders etkinliklerini tamamlama vs. etkenlerini göz önünde bulundurarak aşağıdaki cevapları vermiştir.

Tablo 4. Bir Ders Saati Süresinin Azaltılmasının Etkileri İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	f	%
Ders süresinin 30 dk olmasının etkileri	Olumlu Etkileri	Öğrenci motivasyonunu artırma	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9 Ö10,Ö11,Ö12,Ö13	11	84,61
		Sınıfta disiplin sorunlarını azaltma	Ö1,Ö13	2	15,38
	Olumsuz Etkileri	Öğrenci motivasyonunu azaltma	Ö2,Ö8	2	15,38
		Ders etkinliklerini tamamlamada güçlük	Ö2,Ö4,Ö6,Ö8 Ö9,Ö10,Ö12	7	53,84
		Ödevleri kontrol etmede güçlük	Ö2,Ö4,Ö10,Ö12,Ö13	5	38,46
		Merkezi Sınavlarda Dezavantaj	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6 Ö7,Ö8,Ö9,Ö10	9	69,23

Öğrenci Motivasyonunu Artırma

13 öğretmenle yapılan bu çalışmada 11 öğretmen bu uygulamanın motivasyonu artırdığını söylemiştir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri örnek olarak aşağıda sunulmuştur:

“30 dakika çocuk için daha katlanılabilir oluyor. Okulun fiziksel yapısı çocuğun etkinlik yapması için yeterli ve uygun değilse çocuğu uzun süre okulda tutmaya gerek yok. Sadece çocuğu okulda tutarak bıkkınlık oluşmasına sebep oluyoruz. Bu düşüncelerim zorunlu eğitim için de geçerli.” (Ö1)

“Bu uygulamadan sonra öğrenci motivasyonu arttı. Öğrencinin dikkati 20 dakikadan sonra dağılıyor. Geriye kalan 20 dakika öğrenci için kayıp zamandı. 30 dakikaya düşmesi çok iyi oldu.” (Ö3)

“Öğrenci motivasyonunu artırdığını düşünüyorum. Çocuklar derse karşı daha istekli. Derste sıkılmıyorlar.” (Ö4)

“Ders girişinden itibaren öğrenci dikkatinin 20 dakika sonra dağıldığını görüyoruz. 30 dakikaya öğrenci motivasyonu açısından olumlu bakıyorum.” (Ö5)

“Öğrencilerin dikkat sürelerine baktığımızda 30 dakikanın öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olduğunu söyleyebilirim.” (Ö9)

“30 dakikanın öğrenci motivasyonunu artırdığını düşünüyorum. Yaş grubu itibarıyla düşündüğümüzde 40 dakika hareketsiz kalmak çocuklar için eziyetti.” (Ö10)

“Öğrenciler derste sıkılmıyorlar, daha mutlular, dikkatleri daha yoğun olduğu için ve kısa sürede dağılmadığı için 30 dakikanın motivasyonlarını artırdığını düşünüyorum.” (Ö11)

“Bu uygulama öğrenci motivasyonunu olumlu etkiledi. Dikkatleri dağılmadan teneffüs zili çalıyor. Sınıfta oturdukları süre boyunca kendilerini öğrenmeye odaklıyorlar. Süre sıkılmayacakları ve öğrenmeden kopmayacakları kadar kısa.” (Ö13)

2 öğretmen bu uygulamanın öğrenci motivasyonunu azalttığını belirtmiştir. Öğretmenlerimizin görüşleri şu şekildedir:

“Matematik dersinde konular birbiri ile bağlantılıdır. Konuyu tamamlayamamak dezavantaj oluşturuyor. Bu durum öğrenci motivasyonunu da düşürüyor.” (Ö2)

“Dersin 10 dakikası hazırlık ve derse giriş etkinlikleri ile geçiyor. Geriye kalan 20 dakikada ise öğrenme yarım kalıyor. Bu durum öğrenci motivasyonunu düşürüyor.” (Ö8)

Sınıfta Disiplin Sorunlarını Azaltma

Öğretmenlerimizden 2 tanesi bu uygulama ile birlikte sınıfta yaşanan disiplin sorunlarında azalma görüldüğünü söylemiştir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Ders etkinliklerini tamamlamada güçlük yaşıyorum. Süre uzadıkça öğrencinin dağıldığını ve disiplin sorunlarının arttığını düşünüyorum. Öğretmen daha az yorulacağını bilerek daha motive giriyor. Öğrenci de aynı şekilde sıkılmayacağını düşünerek derse giriyor. Öğrencinin derste saate bakma alışkanlığında bile bir azalma oldu. Çocuklar artık daha mutlu.” (Ö1)

“Bu uygulamadan sonra sınıflarda disiplin sorunu azaldı. Öğrencinin dikkatinin dağılacığı zaman teneffüs zili çalıyor. Öğrenciler daha mutlu. Dersi gözünde büyütüyor. Teneffüsten sonra derse daha istekli geliyor. Sınıfta uzun süre kalmayacağını bilmesi öğrenciyi mutlu ediyor.” (Ö13)

Öğrenci Motivasyonunu Azaltma

Görüşme yapılan öğretmenlerden 2 tanesi bu uygulamanın öğrenci motivasyonunu azalttığını söylemiştir. Öğretmenlerimizin görüşleri şu şekildedir:

“Matematik dersinde konular birbiri ile bağlantılıdır. Konuyu tamamlayamamak dezavantaj oluşturuyor. Bu durum öğrenci motivasyonunu da düşürüyor.” (Ö2)

“Dersin 10 dakikası hazırlık ve derse giriş etkinlikleri ile geçiyor. Geriye kalan 20 dakikada ise öğrenme yarım kalıyor. Bu durum öğrenci motivasyonunu düşürüyor.” (Ö8)

Ders Etkinliklerini Tamamlamada Güçlük

6 Şubat depreminden sonra okulumuzda ve Malatya’ da pek çok okulda ders saati süresi 30 dakikaya düşürülmüştür. Bu uygulama derste yapılan etkinlikleri de etkilemiştir.

Görüşülen öğretmenlerden 7 tanesi bu uygulamadan sonra ders etkinliklerini tamamlamada güçlük yaşadığını söylemiştir. Öğretmenlerimizin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Kesinlikle güçlük yaşıyorum. Etkinliklerim yarım kalıyor. Kısa etkinlikler seçmek zorunda kalıyorum.” (Ö2)

“Etkinlikleri tamamlamada güçlük çekiyorum. Normalde yazı tahtasını kullanırdım. Bu uygulamadan sonra akıllı tahtaya geçiş yapmak zorunda kaldım. Etkinlikleri de akıllı tahta üzerinden seçmek zorunda kalıyorum.” (Ö4)

“Ders etkinliklerimizi 40 dakikaya göre ayarlamıştık. Sürenin azaltılması ile birlikte etkinlikleri yetiştiremediğimiz için daha dar kapsamlı ve daha az soru içeren etkinliklere yer vermek zorunda kaldık.” (Ö6)

“Elbette, konuları yetiştirmek için hızlanmak zorunda kaldık.” (Ö8)

“Ders etkinliklerini tamamlamada güçlük yaşadım.” (Ö9)

Ödevleri Kontrol Etmede Güçlük

Ödev yapmak öğrencinin öğrenme alışkanlığı edinmesini, kendi kendini kontrol edebilmesini ve sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlamaktadır. Ev ödevi okulda gerçekleşen öğrenmelerin kalıcı hale gelmesi için önemlidir. Katılımcı öğretmenlere, ders sürelerinde yapılan bu değişikliğin verilen ödevlerin miktarında ve kontrolünde herhangi bir değişikliğe yol açıp açmadığı sorulmuştur.

5 öğretmenimiz bu uygulamadan sonra ödev kontrolünde güçlük yaşadığını söylemiştir. Öğretmenlerimizin görüşleri şu şekildedir:

“Derste daha az örnek çözdüğümüz için ödev miktarını artırdım. Ödev kontrolünde zorlanıyorum.” (Ö2)

“Yazma ödevlerini artırdım. Konuların özetlerini deftere yazmalarını istiyorum. Sınıf içerisinde yapamadığım etkinlikleri ev ödevi olarak vermeye başladım. Ödev kontrolü noktasında öğrencilerden yardım alıyorum veya teneffüsleri kullanıyorum.” (Ö4)

“Ödev kontrolünü yetiştiremiyorum. Öğrenciden yardım alıyorum veya o dersin süresini kullanmak zorunda kalıyorum. Eve verdiğim ödevlerin miktarında veya içeriğinde bir değişiklik olmadı.” (Ö10)

“Ödev verme noktasında bir farklılık olmadı. Ödev kontrolü noktasında aksaklıklar yaşıyorum. Kontrolü geciktirebiliyorum veya kontrol edemediğim ödevler oluyor.” (Ö12)

“30 dakikalık derste ödev kontrolü yapamadığımız için daha az ödev verme veya verdiğimiz ödevleri dijital uygulamalar üzerinden isteme ve kontrol etme yoluna gidiyoruz. Bu da çok sağlıklı olmuyor.” (Ö13)

Bu uygulamadan sonra ödev ve kontrol noktasında değişiklik olmadığını söyleyen öğretmenlerimizin görüşleri ise şu şekildedir:

“Ödev verme ve kontrol noktasında eski ile kıyasladığım zaman herhangi bir farklılık olmadı. Eskiden de kontrol esnasında öğrencilerden yardım alıyordum. Şimdi de aynı şekilde yapıyorum.” (Ö1)

“Bu uygulamadan sonra ödev vb. uygulamalarım da hiçbir farklılık olmadı.” (Ö3)

“Ödevleri boş ders ve teneffüslerde kontrol ettiğim için verdiğim ödevlerde ve kontrolünde herhangi bir değişiklik olmadı.” (Ö5)

“Ödev öğrencinin evde yaptığı çalışmaları içeriyor. Bu uygulama ile değişiklik olmadı.” (Ö7)

“Ödevlerimi teneffüsleri kullanarak kontrol ettiğim için herhangi bir değişiklik yapmadım.” (Ö9)

“Herhangi bir değişiklik olmadı. Öğrenci soru çözerken veya tahtada yazanları defterine alırken ben ödevleri tek tek kontrol ediyorum.” (Ö11)

Merkezi Sınavlarda Dezavantaj Oluşturması

Eğitim sistemimizde tüm 8.sınıflara senede bir liseye geçiş sınavı; 5, 6, 7. Sınıflara ise senede bir bursluluk sınavı yapılmaktadır. Bu sınavlar ülke genelinde aynı zamanda yapılmakta olup tüm öğrenciler eşit koşullarda sınava girmektedir. Depremle birlikte ders sürelerinde uygulanan değişikliğin merkezi sınavlarda bir dezavantaj oluşturup oluşturmayacağı merak konusu olmuştur. Öğretmenlerimize “ Bu uygulamanın merkezi sınavlarda dezavantaj oluşturacağını düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. 9 öğretmenimiz bu uygulamanın dezavantaj oluşturacağını belirtmiştir. Öğretmenlerimizin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

“Konularla alakalı yeterli sayıda örnek çözemiyorum, öğrenciler konuları pekiştiremiyor. Bu durumun merkezi sınavlarda dezavantaj oluşturacağını düşünüyorum.” (Ö2)

“Süre kısıtlamasından dolayı çözdüğümüz soru sayısı ve çeşitliliği azaldı. Daha az etkinlik yapmak zorunda kalıyoruz ve öğrenciler konunun mantığını tamamıyla anlayamıyorlar. Bunun merkezi sınavlara yansiyacağını düşünüyorum.” (Ö4)

“Öğrencilerimiz 40 dakika ders işleyen öğrencilerle aynı sınava girecek. Her ders saatinde 2 soru eksik çözdüğümüzü varsayalım. Bunu bir seneye yaydığımızda 30 dakika ders işleyen öğrencilerin kayıplarını yok sayabilir miyiz?” (Ö6)

“Derste çözdüğümüz soru sayısı sınırlı. Farklı türde sorular çözemiyoruz. Merkezi sınavlarda dezavantaj oluşturacağını düşünüyorum.” (Ö7)

“Deprem bölgesindeki öğrenciler ile diğer öğrenciler aynı şartlarda sınava girmedi. Haftada 70 dakika kayıpları var. Bunu bir seneye yayarak düşündüğümüzde mağduriyet daha belirgin ortaya çıkıyor.” (Ö9)

Ülke genelinde ders saatleri 30 dakika olmadığı sürece 8. Sınıflarda LGS sınavında, 5. ,6. ,7. Sınıflarda ise bursluluk sınavlarında deprem bölgesindeki öğrencilerin dezavantajlı duruma düştüklerini düşünüyorum. (Ö10)

Bu uygulamanın merkezi sınavlarda herhangi bir olumsuzluk oluşturmayacağını söyleyen öğretmenlerimizin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“10 dakikalık kısılmanın merkezi sınavlarda öğrenci için dezavantaj oluşturacağını düşünmüyorum. Süre kısılırken aynı şekilde öğrenci motivasyonu ve öğrenmenin arttığını düşündüğümüzde bu durum dezavantaj oluşturmayacaktır.” (Ö1)

“Süre kısıtlaması olduğu için yeterince yeni nesil soru çözemiyoruz. Fakat bu eksikliği öğrencilerin DYK ve özel kurs merkezleri ile giderebileceğini düşünüyorum.” (Ö11)

“Hayır, düşünmüyorum.” (Ö12)

“Hayır, düşünmüyorum. Şu an okullarımızın bir kısmında 30 dakika, bir kısmında 40 dakika uygulaması var. Karşılaştırdığımızda öğrenci başarılarında bir farklılık görülüyor.” (Ö13)

Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) ile Özel Kurs Merkezlerine Yönelime İlişkin Öğretmen Görüşleri

Günümüz eğitim sisteminde öğrencilerin başarılı-başarısız olarak değerlendirilmesinde merkezi sınav sonuçlarının önemli bir yeri vardır. Bütün öğrencilerin aynı zamanda girdiği bu sınavda başarılı olmak için veli ve öğrencilerin büyük çoğunluğu DYK ve özel kurs merkezlerine başvurmaktadır. Bir ders saatinin 30 dakikaya düşürülmesinden sonra DYK ve özel kurs merkezlerine yönelimde bir farklılık olup olmadığını katılımcı öğretmenlere sorulmuştur. Bulgulardan elde ettiğimiz sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir:

Tablo 5. DYK ve Özel Kurs Merkezlerine Yönelime İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f	%
DYK ve özel kurs merkezlerine yönelim	Arttı	Veli ve öğrencilerin ders süresini telafi etme telaşı	Ö1,Ö2,Ö4, Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10	8	61,53
	Değişmedi	Her zaman katılım fazlaydı	Ö3,Ö9,Ö11,Ö12, Ö13	5	38,46

DYK ve özel kurs merkezlerine yönelimin arttığını düşünen öğretmenlerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Velilerin yanlış öngörüsünden dolayı kurslara ilginin arttığını düşünüyorum. Bu algı bazı eğitimcilerde de var. Ne kadar uzun süre öğretim verilirse öğrenmenin o kadar iyi gerçekleşeceği düşüncesi var. Bu düşüncenin yanlış olduğunu düşünüyorum.” (Ö1)

“Katılımın arttığını düşünüyorum. Öğrenci ve veli, derste tamamlayamadığı öğrenmeyi bu şekilde telafi etmeye çalışıyor.” (Ö2)

“Veliler ders süresinin azalmasından rahatsız. Bu durumu telafi etmek için DYK kursları ve takviye programlardan destek almaya çalışıyorlar.” (Ö4)

“Okulda ders sürelerinin azalması ile birlikte DYK ve özel kurs merkezlerine yönelimin arttığını düşünüyorum.” (Ö6)

“Velilerden aldığım dönütleri sizinle paylaşayım. Ders sürelerinin azalması ile özellikle matematik dersi gibi öğrenciler tarafından zor anlaşılan derslerde problemler arttı. Bu durum özel kurs merkezleri ve DYK‘ya olan ilgiyi artırdı.” (Ö7)

“Derslerdeki eksikliğin telafi edilmesi adına öğrenci ve velilerde DYK ve özel kurs merkezlerine yönelimin arttığını görüyorum.” (Ö10)

Yeni uygulamanın DYK ve özel kurs merkezlerine yönelimi değiştirmedigini düşünen öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“DYK ve diğer kurs merkezlerine katılımın değiştiğini düşünmüyorum.” (Ö3)

“DYK ve özel kurs merkezlerine yönelim her zaman çok fazlaydı. Yeni uygulama ile bir bağlantısı olduğunu düşünmüyorum.” (Ö9)

“Katılımın değiştiğini düşünmüyorum.” (Ö11)

“Sınava hazırlanan ve imkanı olan öğrenciler yani hedef kitle aynı. Bu uygulamanın DYK ve kurs merkezlerine katılımı değiştirdiğini düşünmüyorum.” (Ö12)

“DYK ve özel kurs merkezlerine katılımı değiştirdiğini düşünmüyorum.” (Ö13)

İdeal Teneffüs Süresi ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Teneffüs; 2 ders saati arasında öğrencilerin sınıftan dışarı çıktığı, hava aldığı, lavabo ve yeme-içme ihtiyaçlarını giderdiği zaman dilimidir. Teneffüsler, öğrencilerin oyun kurmayı öğrenmesi, sosyalleşmesi, sağlıklı akran iletişiminin öğrenilmesi açısından önemlidir. Araştırmamızda katılımcılara ideal süresini sorulmuştur. Bulgulardan elde edilen sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6. *İdeal Teneffüs Süreleri Hakkında Öğretmen Görüşleri*

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f	%
	Yeterli	10 dakika yeterli	Ö2,Ö4,Ö11,Ö13	4	30,76
Teneffüs	Düzenlenmeli	Sadece bir teneffüs 15-20 dakika olmalı, diğer teneffüsler 10 dakika kalmalı	Ö3,Ö5,Ö6,Ö9,Ö12	5	38,46
	Yeterli değil	Teneffüsler en az 15-20 dakika olmalı	Ö1,Ö7,Ö8,Ö10	4	30,76

Öğretmenlerin çoğunluğu teneffüs sürelerinin 10 dakika olması gerektiğini, bir teneffüsün beslenme vs. ihtiyaçların sağlanması için 20 dakika olabileceği görüşünü belirtmektedir. Bu şekilde düşünen 5 öğretmenin görüşlerini içeren ifadelerden bir kısmı şu şekildedir:

“Ben öğrencilerin sosyalleşmesi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için bazı teneffüslerin 15-20 dakika olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö5)

“10 dakika yeterli. Beslenme için 20 dakikalık bir beslenme teneffüsü olabilir. Okulumuzda şu anda böyle bir uygulamamız var zaten.” (Ö9)

“Tam gün eğitim verilmiyorsa bir teneffüs 20 dakika olup beslenme yapılabilir. Diğer teneffüsler 10 dakika olabilir. Tam gün eğitim veriliyorsa beslenme saatine gerek yok. 10 dakikalık teneffüsler yeterli.” (Ö12)

Görüşme yapılan öğretmenlerden 4 tanesi 10 dakikalık teneffüslerin yeterli olduğunu, sürenin uzamasının bir sonraki derste öğrenciyi olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu şekilde düşünen öğretmenlerimizin ifadeleri şu şekildedir:

“Ben 10-15 dakikanın yeterli olduğunu düşünüyorum. Süre arttıkça öğrenci daha uzun teneffüs isteyecektir. Öğrenciler mevcut duruma adaptasyon sağlayabilirler.” (Ö2)

“10 dakika yeterli. Teneffüsü uzatırsak dersten kopacaklar. Tekrar derse adapte olmaları güçleşecek.” (Ö4)

“10 dakika yeterli. Süre uzadıkça disiplin sorunları ortaya çıkıyor.” (Ö11)

“Teneffüs süreleri 10 dakika yeterli. Süre uzadıkça öğrencinin derse tekrar adapte olması zorlaşıyor.” (13)

Görüşme yapılan öğretmenlerden 4 tanesi ise tüm teneffüslerin 20 dakika olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin 2’sinin görüşleri şu şekildedir:

“Teneffüs süreleri en az 20 dakika olmalı. Çocuklar hareket ederek enerjilerini boşaltıyorlar. Hareket ettikleri zaman zihinleri daha duru oluyor. Bir sonraki derse alıcıları açık bir şekilde giriyorlar.” (Ö7)

“10 dakikada öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını görüyorum. Derse geç kalmalar oluyor. Özellikle kalabalık okullarda lavabo sırası, kantin sırasını da göz önünde bulundurursak teneffüsler en az 15 dakika olmalı. Daha fazlasının da öğrencide derslere karşı kopukluk oluşturacağı kanaatindeyim.” (Ö10)

Derste Kullanılan Yöntem ve Teknikler ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin yeni uygulama ile birlikte derslerde kullandıkları yöntem ve tekniklerin değişip değişmediği sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 7 ‘de gösterilmiştir:

Tablo 7. Kullanılan Yöntem ve Tekniklerde Değişiklikler

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f	%
Kullanılan Yöntem Teknikler	Değişti	Akıllı tahta ve akıllı deftere yönelme, öğretmen merkezli anlatım	Ö2,Ö4,Ö6, Ö7,Ö8,Ö9,Ö10	7	53,84
	Değişmedi	Akıllı tahta vs. ile birlikte eski yöntemleri devam ettirme	Ö1,Ö3,Ö5, Ö11,Ö12,Ö13	6	46,15

Yeni uygulamadan sonra kullandığı yöntem ve tekniklerde değişiklikler olduğunu söyleyen 7 öğretmenden 4’ünün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Süre azaldığı için yazı tahtasından akıllı tahtaya geçiş yapmak zorunda kaldık. Aynı şekilde öğrenciler de akıllı defter ve çalışma kâğıdı kullanmak zorunda kaldı. Etkinlik sayımız azaldı. Konuları somutlaştırmak için yeteri kadar etkinlik yapamıyoruz. (Ö4)

“Ben Eba’yı çok beğeniyorum ve çok kullanıyorum. Eskiden de öyleydi. Derste kullandığım yöntem ve tekniklerde pek bir farklılık olmadı. Fakat ben derslerimde yaratıcı dramayı kullanmak istiyorum. Bunu 30 dakikada yapmam mümkün olmuyor.” (Ö7)

“Derslerimizde daha hızlı ilerleyebilmek adına öğrenci merkezli öğrenme etkinlikleri azaltmak durumunda kaldık. Bunun yerine öğretmen merkezli uygulamalara yer veriyoruz. Ama dersine

girdiğim sınıflarda uygulama derslerim de olduğu için öğrenciyi ön plana alan grup çalışması vs. etkinlikleri de yaptırma imkânım oldu. Bu süreçte akıllı tahta daha çok önem kazandı. Öğrenci soruları yazmayacak şekilde kaynak kullanımına gittik.” (Ö9)

“Grup çalışması yapamıyorum. Grubu oluşturma, çalışmanın gerçekleşmesi, öğrenciye geri dönütler verme vs. bunların 30 dakikada yetişmesi mümkün değil. Akıllı tahtayı artık daha yoğun kullanıyorum.” (Ö10)

Yeni uygulamanın derste kullanılan yöntem ve teknikleri değiştirmedini belirten 6 öğretmenden bazılarının görüşü aşağıda verilmiştir:

“Kullandığım yöntem ve tekniklerde bir değişiklik olmadı. Önceden de akıllı tahta ve web araçlarını kullanıyordum. Şimdi de aynı şekilde. Eskiden daha fazla soru çözüyordum. Şimdi biraz daha seçerek soru çözüyorum. Birkaç soru eksik çözmenin bir sorun oluşturacağını sanmıyorum.” (Ö1)

“Akıllı tahta ve akıllı defter kullanımına ağırlık verdim. Yazı tahtasını çok kullanmamaya çalışıyorum. Hem öğretmen (düz anlatım vs.) hem öğrenci merkezli (problem çözme vs) etkinlikleri yapabileceğimiz yöntem ve teknikleri kullanıyorum. Eski ile kıyasladığımız zaman herhangi bir farklılık olmadı.” (Ö11)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmektedir. Ortaokul matematik dersi için bir ders saatinin 40 dakikadan 30 dakikaya düşürülmesinin eğitsel sonuçlarına dair öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar ele alınan alt problemlerin sırasına dikkat edilerek sunulmaktadır:

İdeal Ders Saati Sayısı ile İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan 13 öğretmenden 2 tanesi haftalık 5 saat matematik dersinin yeterli olduğunu belirtmektedir. 11 öğretmen ise haftada en az 7 saat matematik dersi olması gerektiğini söylemektedir. Matematik uygulaması derslerinin matematik dersleri ile birleştirilmesi veya özellikle 7. sınıf öğretim programında sadeleştirmeye gidilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Ortaokul Matematik Öğretim Programı incelendiğinde; diğer sınıf seviyelerinde 7 tema yer alırken, 7. sınıf seviyesinde 9 tema bulunduğu görülmektedir. Ayrıca öğretim programında 5. sınıf ve 8. sınıf seviyelerinde 23, 6. sınıfta 24 öğrenme çıktısına yer verilmişken 7. sınıf seviyesinde 30 öğrenme çıktısının olduğu belirlenmiştir (MEB, 2025). Bu veriler araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Gökçe'nin (2012) öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğrencilerin okulda geçirdiği zamanı azaltılması yönünde görüş belirten araştırmacılar olduğu gibi karşıt görüş belirten araştırmacılar da vardır. Öğretmenlerin yarıdan fazlası tarafından günlük ders saati sayısının yeterli olduğunu belirtilirken yarıdan azı ise günlük ders saati sayısını yetersiz olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada katılımcılar ders saatlerini artırmanın mali yönüne dikkat çekmektedirler.

Araştırmadan elde edilen sonuçların bizim yaptığımız araştırmanın sonucu ile farklılık göstermektedir.

Bir Ders Saatinin İdeal Süresi ile İlgili Sonuçlar

Türkiye’de derslerde daha çok dinleme becerisi temele alınmaktadır. Ders süresi tüm eğitim kademelerinde 40 dakika olarak belirlenmiştir. Ancak farklı yaşlarda olan ve dolayısıyla farklı gelişimsel özelliklere sahip öğrenciler için eşit sürenin belirlenmiş olması üzerinde tartışılması gereken yanlış bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Batur ve Gül, 2021). İlkokula giden bir öğrenci ile lise seviyesindeki bir öğrencinin dikkat seviyelerinin aynı olmadığı yadsınamaz bir gerçektir. Nitekim 1. sınıfta 3-5 dakika olan dinleme süresi 5. Sınıf öğrencilerinde 15-20 dakikaya yükselmektedir. Bu süre kademeli olarak artmaktadır. Bu süre altıncı sınıfta 25-30; yedinci sınıfta 30-35; sekizinci sınıfta ise 35-40 dakika olarak tespit edilmiştir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012).

Araştırma kapsamında katılımcı 13 öğretmene ideal ders süresi sorulmuştur. 6 öğretmen bir ders saati süresinin 30 dakika olması gerektiğini söylerken, 7 öğretmen 40 dakika olması gerektiğini belirtmiştir. Yani 30 dakika veya 40 dakika olması gerektiğini dile getiren öğretmen sayısı çok yakın olmakla birlikte 40 dakika olması gerektiğini belirten kişi sayısı daha fazladır.

Tabak ve Şahin’in (2020) çalışmasında, ders saatinde yapılan öğrenme faaliyetleri incelendiğinde müfredatta yer alan kazanımların işlenmesi ve buna dayalı etkinliklerin yapılması ortalama 20 dakika zaman almaktadır ifadesi yer almaktadır. Bu çalışmada ortaöğretim düzeyinde bir ders saati süresinin 35 dakika olarak planlanabileceği belirtilmektedir. Okulda bir günde ders saatlerinden artan süresinin öğrencilerin teneffüs, serbest zaman etkinliği gibi okulda geçirebilecekleri zamana eklenebileceği veya okula geliş saatlerinin daha geç bir zamana alınmasının yararlı olabileceği belirtilmektedir. Araştırmanın sonucu yaptığımız araştırma ile paralellik göstermektedir.

Bir Ders Saatinin 30 Dakikaya Düşürülmesinin Etkileri ile İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan 13 öğretmenden 11’i bir ders saati süresinin 30 dakikaya düşmesinin öğrenci motivasyonunu artırdığını, 2 öğretmen ise motivasyonu azalttığını söylemektedir. 13 öğretmenden 2’si sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarının azaldığını söylerken 7 öğretmen ders etkinliklerini tamamlamada güçlük yaşadığını belirtmektedir. 5 öğretmen sürenin kısalması sebebiyle öğrencilerin ödevlerini kontrol etmekte güçlük yaşadıklarını, ödev kontrolü için öğrencilerden yardım aldıklarını belirtmektedir. 13 öğretmenden 9 tanesi yeni uygulamanın merkezi sınavlarda dezavantaj oluşturacağını düşündüklerini söylemektedir.

Deprem travması yaşayan öğrencilerin derse odaklanma konusunda güçlükler yaşayabilecekleri ve davranış problemleri sergileyebilecekleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu öğrenciler uyku problemi yaşayabilecekleri gibi psikolojik sorun belirtileri de gösterebilirler (Erol ve Özdemir, 2024). Bu bağlamda ders süresinin kısaltılması öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının artmasına ve davranış problemlerinin azalmasına yardımcı olabilir.

Destekleme, Yetiştirme Kursu (DYK) ve Özel Kurs Merkezlerine Yönelime Etkileri ile İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan 13 öğretmenden 8'i bu uygulamanın DYK ve özel kurs merkezlerine katılımı artırdığını söylemektedir. Katılımcılar, öğrenci ve velilerin okulda geçirilen sürenin azalması ile telafi yoluna girdikleri için böyle bir yönelime girdiklerini belirtmektedirler. 5 öğretmen ise bu durumun DYK ve özel kurs merkezlerine katılımı etkilemediğini belirtmektedir.

Öğretmen ve öğrenciler çok fazla ders yükü baskısı altında bulunmaktadırlar. Hem veliler hem de öğretmenler, öğrencilerin daha fazla dinlenme zamanına ihtiyaçları olduğu kanısındadır. Araştırmalar, okulda geçirilen zamanın arttırılmasından çok uygulanan zamanın daha etkili olarak kullanılmasından yanadırlar (Gökçe, 2012). Bu çalışmadan elde edilen veriler araştırmamızdan elde ettiğimiz veriler ile çelişmektedir.

Kazak ve Keskin'in (2020) araştırmasında kursların kalitesinin arttırılması için hafta içi kurs saatlerinin yeniden düzenlenmesi, teneffüs sürelerinin arttırılarak öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri zaman diliminin yaratılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Nitekim öğretmenlerin çoğu (f=8) ders sürelerinin kısaltılması sonucunda kurslara olan ilginin arttığı belirtilmiştir.

Sarıca'nın (2018) araştırmasında katılımcı öğretmenler kurs saatlerinin zaman aldığı ve bıkkınlık yarattığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin devamsızlık yapmasının, motive olamamalarının en önemli sorunlar arasında yer aldığı belirtilmiştir. Bu bağlamda ders sürelerinin azaltılmasının öğrencilerde ve öğretmenlerde oluşacak bıkkınlık hissini azaltacağı ve katılımı arttıracığı açıktır. Bu durum araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

İdeal Teneffüs Süresi ile İlgili Sonuçlar

Araştırmamıza katılan 13 öğretmenden 4'ü 10 dakikalık teneffüs sürelerinin yeterli olduğunu, sürenin artırılmasının bir sonraki derse adapte olmayı zorlaştıracığını belirtmektedir. Benzer şekilde Ersoy'un (2022) araştırmasında da uzun teneffüs sürelerinin öğrencilerde yorgunluğa neden olduğu ve derse odaklanma problemleri yarattığı ifade edilmiştir. Ayrıca bu durumun öğrencilerin yaralanmasına ve nöbetçi öğretmenlerin iş yükünün artmasına sebep olma gibi olumsuz durumlara doğurduğu vurgulanmıştır. Eraslan ve Aycan (2008) okul kazaları ile ilgili yaptıkları araştırmada okulda kazaların en fazla teneffüs saatlerinde meydana geldiği sonucuna ulaşmışlardır. Bir diğer problem de okulların güvenlik sorunlarıdır. Teneffüslerin uzun olması özellikle kalabalık okullarda güvenlik zafiyetine sebep olmaktadır. Nöbetçi öğretmenin kontrolü zorlaşmakta, okuldan kaçma, istenmeyen davranışların sergilenmesi vs. durumları görülmektedir. Daha önce yapılan araştırmaların sonuçları öğretmenlerimizin görüşlerini destekler niteliktedir.

Araştırmamıza katılan 13 öğretmenden 4 tanesi tarafından teneffüslerin en az 15-20 dakika olması gerektiği belirtilmiştir. Özellikle bu yaş grubu çocukların hareket ederek enerjilerini attıkları, enerjilerini atamadıkları zaman derse adapte olamadıkları söylenmiştir. Ayrıca oyun kurma, oyunu tamamlama vs. etkinlikleri için 10 dakikanın çok kısa olduğu, bu sürede beslenme, lavabo ihtiyaçlarını bile karşılamanın güç olduğu ilave edilmiştir.

Conklin, Lambert ve Anderson (2002) yaptıkları araştırmada ilkökul düzeyinde bir öğrencinin beslenme süresinin ortalama 7-10 dakika arası sürdüğünü öne sürmektedir. Bu kapsamda teneffüs sürelerinin sadece öğrencinin yeme-içme ihtiyacını giderecek uzunlukta olduğu söylenebilir. Nitekim Yurdakal'ın (2019) araştırmasında öğrenciler teneffüs süresinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Okulun çeşme ve tuvalet gibi temel yapılarının yetersiz olduğunu ve kısa sürede bu bölümleri kullanmakta güçlük çektiklerini vurgulamışlardır.

Araştırmaya katılan 13 öğretmenden 5 tanesi ise teneffüslerin 10 dakika olması, sadece bir teneffüsün 20 dakika olması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin uzun teneffüste beslenme ihtiyaçlarını karşılayabileceklerini, diğer 10 dakikalık teneffüslerde ise daha acil ihtiyaçlarını karşılayabileceklerini söylemişlerdir. Benzer şekilde Ersoy'un (2022) araştırmasında da 20-30 dakikalık uzun bir teneffüs uygulamasının yeterli olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Derste Kullanılan Yöntem ve Teknikler ile İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 7 tanesi derste kullandıkları yöntem ve tekniklerin yeni uygulama ile birlikte değiştiğini söylemiştir. Dersler 40 dakika olduğu zaman öğrenci merkezli etkinliklere yer verebildiklerini, buluş yolu ile öğretim yöntemini kullanabildiklerini, grup çalışması yapabildiklerini belirtmişlerdir. Yeni uygulama ile birlikte sürenin azaltılması ile öğrenci merkezli etkinlikleri yetiştirmekte güçlük çektikleri için daha çok öğretmen merkezli tekniklere yöneldiklerini ve sunuş yolunu kullanmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

Temizöz ve Özgün Koca (2008) çalışmasında, öğretmenlerin buluş yoluyla öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış olan ders planını beğenmiş olmalarına rağmen, araştırmaya katılanların yarıdan fazlasının, bu planın ülkemiz şartlarında uygulanabilir olmadığını inandığını söylemektedir. Buna sebep olarak da bu tür yaklaşımların uygulanmasının uzun zaman almasını, öğretim programının yoğun olmasını, öğrencilerin ekonomik durumlarından dolayı derslerde materyal kullanımının zor olmasını ve öğrencilerin derse karşı ilgisiz davranmalarını göstermektedir.

Sarıer (2020), aktif öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili hale getirdiğini ve öğrencilerin derslere daha fazla ilgi göstermelerini sağladığını söylemektedir. Ayrıca aktif öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin ders materyallerini daha iyi anlamalarına ve uygulamalarına olanak tanırken, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu araştırma, aktif öğretim yöntemlerinin, düz anlatım yöntemine göre öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bilgi toplumlarının ortaya çıktığı çağımızda geleceğin ve çocuklarımızın yol göstericisi olan öğretmenlerin, öğretim sürecinde aktif öğretim yöntem ve tekniklerinden en üst düzeyde yararlanması, modern çağın gereklerini yerine getirerek eğitim faaliyetlerinde bu tür etkinlik ve uygulamalara yer vermesi eğitimin niteliğini arttıracaktır.

Araştırmaya katılan 13 öğretmenden 6 tanesi ise kullanmakta oldukları yöntem ve tekniklerin değişmediğini belirtti. Öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmanın öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini kabul etmekle birlikte bunları kullanmak için yeterli zaman, materyal ve ortama sahip olmadıklarını söylediler. Bu durumun ders süreleri 40 dakika olduğu zaman da geçerli olduğunu belirttiler.

Albayrakoğlu ve Kılıç (2021) araştırmasında öğrenci merkezli etkinliklerin gerçekleştirilemediği ve dolayısıyla öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarına yeterince ulaşamadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okulun fiziki altyapısının ve kaynaklarının yetersiz olduğu belirtilmiştir. Bu durum araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Katılımcı öğretmenlerden bir kısmı bazı okullarda ders süresinin 30 dakika olmasının merkezi sınavlarda öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğine neden olabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle ülke genelinde ortak bir uygulama yapılması önerilmektedir. Ayrıca muhtemel öğrenme eksikliklerinin önüne geçebilmek için zenginleştirilmiş dijital içerikler hazırlanarak öğrencilerin erişimine sunulmalıdır.
2. Öğretmenler sınıfta öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmaya uygun eğitim ortamının, materyallerin ve zamanın olmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanmasına yönelik ortamın hazırlanması için Milli Eğitim Bakanlığının gerekli tedbirleri alması önerilmektedir.
3. Araştırma bulguları, birçok okulun fiziki altyapısının (kantin, bahçe, oyun alanları vs.) öğrencilerin teneffüs sürelerini verimli bir şekilde geçirmeleri için uygun olmadığını ortaya koymaktadır. Okulların fiziki yapıları ve imkânları ile ilgili MEB tarafından gerekli iyileştirmeler yapılabilir.
4. Katılımcı öğretmenlerin çoğu aynı sınıfa ait uygulama derslerine girmediklerinde öğrenme çıktılarına ulaşma noktasında sorunlarla karşılaştıklarını, öğrencilerde öğrenme eksikliklerinin meydana geldiğini ifade etmiştir. Bu nedenle okul yöneticileri seçmeli derslere öğretmen görevlendirmesi yaparken ilgili sınıfın dersine giren öğretmeni görevlendirmeyi tercih etmelidir.
5. Araştırmada, program içeriği özellikle bazı sınıf düzeylerinde çok yoğun olduğu için bazı öğretmenlerin konuları yetiştirmekte zorlandığı belirlenmiştir. Programda özellikle bazı sınıf düzeylerinde (7. sınıf) sadeleştirmeye gidilebilir. Böylece program için belirlenen sürenin yeterli olacağı, öğrenci merkezli etkinliklerin daha rahat yapılacağı ve derslerde işlenen konuların daha kalıcı hale geleceği düşünülmektedir.
6. Teneffüs süresinin öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak belirlenmesi, teneffüste eğitsel içerikli etkinlikler yapmaya ve oyunlar oynamaya uygun ortamların oluşturulması önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları konularda sadeleştirme yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu nedenle Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme çıktıları ve içerik

bağlamında öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olup olmadığını belirlemeye yönelik çalışma yapılabilir.

2. Ders süresinin 30 dakikaya düşürülmesinin akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

3. Araştırma sadece öğretmen görüşüne dayalı olarak yürütülmüştür. Eğitim-öğretim sürecinin diğer paydaşları olan öğrenciler, veliler, okul yöneticileri ve müfettişlerin de dahil edildiği daha kapsamlı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

4. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Veri çeşitlemesi yaparak daha güvenilir sonuçlar elde etmek için görüşmenin yanı sıra gözlem yönteminden de yararlanılan çalışmalar gerçekleştirilebilir.

5. Farklı eğitim kademelerinde eğitim gören öğrencilerin ortalama dikkat sürelerinin belirlenmesi ve ideal ders saatinin süresini tespit etmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

6. Öğrencilerin dikkat süresini arttırmaya ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik eylem çalışması türünde araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, E. B. ve Gök, B. (2024). İlkokul matematik öğretiminde kullanılan dijital teknoloji araçlarının başarıya etkisi - derleme çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 12(23), 164-183. <https://doi.org/10.18009/jcer.1394932>
- Aktay, S., Arat, R. ve Atalay, M. (2019). *İlkokullarda teneffüs süresi ne kadar olmalı* [Tam metin] III. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, Muğla, s.754-759. https://www.researchgate.net/profile/SayimAktay/publication/336687616_ilkokullarda_Teneffus_Suresi_Ne_Kadar_Olmali/links/5dad9ebc299bf111d4bf7662/ilkokullarda-Teneffues-Sueresi-Ne-Kadar-Olmali.pdf
- Albayrakoğlu, Ö. ve Kılıç, A. (2021). Matematik uygulamaları dersi öğrenme-öğretme sürecinin incelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, (26), 246-264. <https://doi.org/10.14689/enad.26.11>
- Aydın, B. ve Doğan, M. (2012). Matematik öğretimi: Geçmişten günümüze matematik öğretimi önündeki engeller. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 89-95.
- Barbaroğlu, A. (2011). *Çocuk psikolojisi ve Ruh sağlığı*. Vize Yayıncılık.
- Baş, T. D. ve Şahin, Ç. (2024). İlkokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik motivasyon, kaygı düzeyleri ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.47477/ubed.1431363>
- Batur, Z. ve Gül, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dinleme ilgi ve süreleri üzerine öğretmen görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(3), 127-141. <https://doi.org/10.29228/ijlet.51151>

- Beall, M. (2008). State of the context: listening in education. *International Journal of Listening*, 22(8), 123-132. <https://doi.org/10.1080/10904010802174826>
- Bilgiç, D. E. ve Ay, D. Y. (2021). Bartın Ulus 75. Yıl Cumhuriyet Ortaokulu konferans salonu örnekleminde eğitim yapılarında konferans salonu tasarımının çocukların dikkat süresi ile ilişkisi. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 1(6), 120-135. <https://doi.org/10.46628/itbhssj.944817>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, R., Böçkün, M., Sülun, O., ve Güzel Duman, H. (2023). Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 1-12.
- Cénat, J. M., & Derivois, D. (2014). Long-term out comes among child and adolescent survivors of the 2010 Haitian earthquake. *Depression and Anxiety*, 32, 57-63. <https://doi.org/10.1002/da.22275>
- Cumhur, F. (2018). Öğretmenlerin görüş ve önerileri bağlamında öğrencilerin matematiksel başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(26), 2679-2693. <https://doi.org/10.26450/jshsr.647>
- Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 269-307. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.492>
- Eraslan, R. ve Aycan, S. (2008). Bir ilköğretim okulu ikinci kademe öğrencilerinde okul kazası görülme sıklığının incelenmesi. *Turkish Journal of Pediatric Disease*, 2(1), 8-18.
- Erol, M. ve Özdemir, F. (2024). Returning to education after the earthquake in the perspective of teachers in provinces declared as disaster areas: problems and solution suggestions. *Sakarya University Journal of Education*, 14(1), 60-78. <https://doi.org/10.19126/suje.1344573>
- Ersoy, E. (2022). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin teneffüs süreleri ve öğle arası uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Siirt Eğitim Dergisi*, 2(2), 76-91.
- Göcen, S. ve Şen, S. (2025). Matematik kaygısı ve matematiğe yönelik tutum arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 10(1), 162-179.
- Gökçe, F. (2012). Öğretmen ve velilerin, öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman, ders ve dinlenme süreleri ile tatiller ve okul dönemleri konusundaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2541-2560.

- Gökmen, A. (2012). *İlköğretim matematik ve sınıf öğretmenlerinin matematik eğitiminde materyal (manipülatif) kullanmaya yönelik inançları ile kullanım düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayın No. 311824) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 174-184.
- Kazak, E. ve Keskin, A. (2020). Hafta içi uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri: Fenomenolojik bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 820-844. <https://doi.org/10.30703/cije.654250>
- Kumartaşlı, M., & Baştuğ, G. (2010). Examination of attention levels of athletes who do taekwondo, karate and muaythai, ovidius university annals. *Series Physical Education and Sport/ Science Movement and Health*, 2, 521-524.
- Kurt, E. ve Gülbahçe, A. (2019). Van depremini yaşayan öğrencilerin travma sonrası stres bozukluğu düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 957-972.
- Lambert, C. U., & Conklin, M. T. (2008). Conceptual framework for research on information-seeking behavior of hospitality managers. *Information Technology in Hospitality*, 5(1), 3-12. <https://doi.org/10.3727/154595308784670288>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025, 29 Temmuz). Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ortaokul-matematik-dersi>
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 87-97.
- Özcan, A., Özcan, B., Demir, G., Çelik, N. ve Aydoğdu, S. (2025). Eğitimde dijitalleşmenin öğrenciler üzerindeki motivasyon ve dikkat süresi üzerindeki etkileri. *International QMX Journal*, 4(5), 734-746. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15560979>
- Sarıca, R. (2019). Destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK) yönelik öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(221), 91-122.
- Sarıer, Y. (2020). Aktif öğretim yöntemlerinin, matematik başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 115-132. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-526900>
- Shariman, T. P. N. T., Razak, N. A., & Noor, N. F. M. (2012). Digital literacy competence for academic needs: An analysis of Malaysian students in three universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1489-1496. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.090>
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.

- Tabak, H. ve Şahin, F. (2020). Ortaöğretim kurumlarında bir ders saati süresinin gözlemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 351-367. <https://doi.org/10.37217/tebd.680187>
- Taş, S. (2010). İlköğretim okullarında sınıfta zaman kaybettiren etkinlikler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 73-93.
- Temizöz, Y. ve Özgün Koca, S. A. (2008). Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(149), 89-103. <https://doi.org/10.15390/ES.2008.777>
- Yenilmez, K. ve Duman, Ö. A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 251-268.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırımoglu, F. A., Deniz, S., Urğun, S. ve Dost, İ. (2024). Ortaokul öğrencilerinin dikkat sorunlarının yönetimi: sınıf ortamındaki stratejiler. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 16(64), 490-496. <https://doi.org/10.15189/1308-8041>
- Yıldız, C. D. ve Öztürk, E. D. (2023). Eğitim ve çocuk özelinde Kahramanmaraş depremleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(12), 1649-1664. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1337>
- Yurdakal, İ. H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin teneffüs sürelerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Limitless Education and Research*, 5(1), 56-72. <https://doi.org/10.29250/sead.640747>
- Zaman, F., Pehlivanogulları, Ş., Yerlikaya, M., Tel, H. ve Yakut, E. (2022). Okullarda kullanılan eğitim öğretim teknolojileri ve bilgisayar destekli eğitimin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 9(80), 194-201. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2880>

SUMMARY

Introduction

In Malatya, which was affected by the 6 February earthquake, class times were reduced to 30 minutes due to the inadequacy of school buildings. In this study, answers to the following questions were sought:

1. How many hours of mathematics lessons are sufficient in a week when considered in the context of achieving the learning outcomes in the curriculum?
 2. What is the ideal duration of a lesson hour when considered in the context of achieving the learning outcomes in the curriculum?
 3. What are the effects of reducing the duration of a lesson from 40 minutes to 30 minutes?
- (Motivation, completion of course activities, homework control, effect on central exams, etc.)

4. Has participation in DYK or private course centres changed after the reduction of one class hour from 40 minutes to 30 minutes?
5. How many minutes should the ideal break time be in terms of meeting the needs of students?
6. What has been the difference in the methods and techniques used after the reduction of one class hour from 40 minutes to 30 minutes?

Method

Since the aim of this study is to determine the opinions of mathematics teachers about the advantages and disadvantages of reducing the duration of one lesson , the case study design, one of the qualitative research designs, was preferred.

The study group of the research consists of 13 mathematics teachers selected by criterion sampling method and working in 4 different secondary schools in Malatya province in the 2023-2024 academic year. The inclusion criteria were determined as ‘working as a mathematics teacher in secondary schools where the lesson time was determined as 30 minutes depending on the decisions taken by the authorised institutions after the earthquake’ and ‘volunteering to participate in the research’.

The data in the study were collected using a semi-structured interview form prepared by the researchers. Before the interview was conducted, the teachers were informed about the purpose of the research. In addition, it was stated that participation would be voluntary and the data obtained would be used only for scientific purposes. The interviews were conducted face-to-face, and the teachers' opinions were converted into text after taking notes.

Participant confirmation was carried out to ensure validity. After the teachers' opinions were recorded and turned into a text, they were re-examined. Teachers were asked whether there were any sections in the interview text that they thought did not reflect their views. In order for the research to be reliable, the level of agreement between two independent coders was analysed. It was determined that the level of agreement between the coders was 88%.

Findings

As a result of the research, it was determined that according to the opinions of the teachers, 5 lesson hours per week was insufficient and approximately half of the teachers considered 30 minutes of lesson time sufficient. Although most of the participants thought that the reduction of lesson times increased student motivation, they also stated that this practice created disadvantages in central exams. Four of the participants stated that recess periods were sufficient, four of the participants stated that they were insufficient and should be increased, and five of the participants stated that it was sufficient to increase them so that only one recess was allocated for feeding. Approximately half of the teachers stated that the reduction of class time to 30 minutes did not cause any change in the teaching methods and techniques they used. 5 of the participants stated that the subjects should be reduced especially in some grade levels. While 8 of the participants stated that participation in Dyk and private course centres increased, 5 of them stated that there was no change.

Discussions, Conclusions and Recommendations

Two of the 13 teachers who participated in the study stated that 5 hours of mathematics lessons per week is sufficient. 11 teachers state that there should be at least 7 hours of mathematics lessons per week. They state that mathematics practice courses should be combined with mathematics courses or simplification should be made especially in the 7th grade curriculum. When the Secondary School Mathematics Curriculum is examined, it is seen that there are more themes and learning outcomes at the 7th grade level compared to other grades. (Ministry of National Education, 2025).

Within the scope of the research, 13 teachers were asked about the ideal lesson duration. While 6 teachers stated that the duration of a lesson should be 30 minutes, 7 teachers stated that it should be 40 minutes. In other words, although the number of teachers who stated that it should be 30 minutes or 40 minutes is very close, the number of people who stated that it should be 40 minutes is higher. As a matter of fact, it was determined that students' attention span increased depending on their age (Özbay&Melanlıoğlu, 2012).

Eleven of the 13 teachers who participated in the research said that the reduction of the duration of a lesson hour to 30 minutes increased student motivation, while 2 teachers said that it decreased motivation. 2 out of 13 teachers stated that the discipline problems they encountered in the classroom decreased, while 7 teachers stated that they had difficulty in completing the course activities. 9 out of 13 teachers stated that they thought that the new practice would create disadvantages in central exams.

Four of the participants stated that the recess periods were sufficient, four stated that they were insufficient and should be increased, and five stated that it was sufficient to increase them so that only one recess was allocated for feeding. Approximately half of the teachers stated that the reduction of the lesson duration to 30 minutes did not cause a change in the teaching methods and techniques they used. While 8 of the participants stated that participation in Dyk and special course centres increased, 5 of them stated that there was no change. Considering these results, it is recommended that necessary arrangements should be made in lesson and break times.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SU OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ***Samet KARAKUŞ¹****Yavuz AKBAS²****ÖZET**

Su hayatın en temel kaynağıdır. Küresel iklim değişikliği ve insanların günlük yaşam alışkanlıkları kullanılabilir su kaynaklarını günden güne tehdit etmektedir. Bundan dolayı suyun iyi korunması, bilinçli tüketilmesi bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu doğrultuda su okuryazarlığı kavramı ön plana çıkmıştır. Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Trabzon ilinin farklı ilçelerinde öğrenim görmekte olan 382 ortaokul öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışmada veriler, Karakuş ve Akbaş (2024) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen su okuryazarlığı ölçeği ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler JAMOVI programıyla çözümlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü çoklu varyans analizi (MANOVA), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, post hoc testlerinden Tukey testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlık düzeylerinin (su bilgisi, su tutumu ve su davranışı) iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin su okuryazarlık düzeyleriyle anne-baba eğitim, aile ortalama aylık gelir, su ile ilgili yayınları takip etme ve sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri, çevre ile ilgili etkinliklere katılma durumları, su ile ilgili eğitim alma durumlarıyla su okuryazarlık puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerine yönelik su okuryazarlık ölçeğinin kullanılarak farklı örneklem türlerinde yeni araştırmaların da yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Su, Su Okuryazarlığı, Ortaokul Öğrencileri, Su Eğitimi

**EXAMINATION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' WATER LITERACY LEVELS
ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES****ABSTRACT**

Water is the most basic source of life. Global climate change and people's daily habits threaten

*Bu çalışma 25-28.06.2025 tarihlerinde Ağrı ilinde düzenlenen 12.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJER) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, e-posta:samet_karakus20@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4588-0163

² Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, e-posta:yavuzakbas52@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3500-4701

usable water resources day by day. Therefore, it is necessary to protect water well and consume it consciously. In this direction, the concept of water literacy has come to the fore. The study aims to examine middle school students' water literacy levels across various variables. The study used the survey method, a quantitative research method. The study was conducted with 382 middle school students from different districts of Trabzon province during the second semester of the 2024-2025 academic year. The data were obtained with the water literacy scale developed by Karakuş and Akbaş (2024) for middle school students. The data obtained were analysed with the JAMOVI program. In the analysis of the data, descriptive statistical methods, independent-samples t-test, one-way multivariate analysis of variance (MANOVA), Pearson's Moment Correlation Coefficient, and Tukey's post hoc test were utilised. As a result of the study, it was determined that the water literacy levels (water knowledge, water attitude, and water behaviour) of middle school students were at a good level. It was determined that there was a statistically significant difference between students' water literacy levels and their parents' education, family average monthly income, following water-related publications, and class levels. No statistically significant differences were found among students' gender, participation in environmental activities, receipt of water-related education, and water literacy scores. Based on the results, it is recommended that new studies be conducted with different samples using the water literacy scale for middle school students.

Keywords: Water, Water Literacy, Secondary School Students, Water Education

GİRİŞ

Şüphesiz, su hayatın vazgeçilmez kaynağıdır ve insan sağlığı ve refahı, ekonomik üretim ve sürdürülebilir kalkınma (gıda güvenliği, enerji üretimi, ekosistemler vb.) için hayati öneme sahiptir (Cooper ve Price, 2021). Aynı zamanda sürdürülebilir bir gelecek için de temel bir bileşendir. Hayatın sürdürülebilmesi açısından en kritik doğal kaynaklardan biri olan suyun korunmasının gerekliliği, küresel ölçekte her geçen gün daha fazla fark edilmektedir (Obringer ve White, 2023). Birleşmiş Milletler'in 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinden (SKH) altıncısı doğrudan su ile ilgilidir ve herkes için su ve sanitasyonun erişilebilirliğini, yönetimini ve korunmasını sağlama amacını taşır. Aslında, SKH'lerin tamamının suyla ilişkili olduğu da vurgulanmaktadır (McCarroll & Hamann, 2020; United Nations, n.d.). İnsan, ekonomi, ekosistem için kilit roldeki suyun küresel kullanımı son 100 yılda altı kat artmış ve yılda yaklaşık %1 oranında istikrarlı bir şekilde artmaya devam etmemektedir (UN-Water, 2020). Dünyada yaşanmakta olan su krizi nedeniyle 2,4 milyardan fazla insan temiz ve arıtılmış suya (sanitasyona) ve 1,2 milyardan fazla insan ise içilebilir suya erişememektedir (Medina, 2010). Küresel iklim değişikliği ve insanların günlük yaşam alışkanlıkları kullanılabilir su kaynakları üzerindeki stresi ve tehdidi her geçen gün artırmaktadır (Cooper ve Price, 2021; Li vd., 2025; UNESCO, 2019; UN-Water, 2020). İklim değişikliğinin yol açtığı hidrolojik değişimler, dünyanın birçok bölgesinde zaten ciddi baskı altında olan su kaynaklarının sürdürülebilir yönetimine zorluklar eklemektedir (UN-Water, 2020). İklim değişimi etkisiyle; sel, fırtına gibi ani, kuraklık gibi yavaş gelişen afetlerde artışlar, buzullarda erimeler ve deniz seviyelerinde yükselmeler su ile sorunların derinleşmesine sebep olmaktadır. Yaşanan bu olaylar su ile ilgili altyapıları da zarar vererek temiz

suya erişim ile ilgili sorunları arttırmaktadır (UN-Water, 2020). İklim değişikliğinin neden olduğu çoklu sorunlar yanında hızlı nüfus artışı, su kaynaklarının verimli ve temiz kullanımı ile ilgili yatırımların yetersizliği, kentleşme, göç, arazi kullanımındaki değişiklik ve kirlilik; eriyen buzullar ve tükenen yeraltı suları, arıtılmamış insan atıklarıyla kirlenen nehir, sel nedeniyle hasar gören alt yapılar gibi unsurlar da, suyu ve kaynaklarını yönetiminde yaşanan zorlukların artmasına neden olmaktadır (Maniam vd., 2021; UN-Water, 2020). Bundan dolayı suyun iyi korunması, bilinçli tüketilmesi bir gereklilik olarak görülmektedir. Hali hazırda milyarlarca insan güvenli içme suyu ve sanitasyon hizmetlerine ilişkin temel insan haklarından mahrum durumda olup evlerinde temel el yıkama tesislerine erişim olmadan yaşamaktadır (UN-Water, 2020). Buna rağmen insanların çoğu musluklarından akan suyun nereden geldiğini ve hangi işlemlerden geçmesi gerektiğini üzerinde düşünmemektedir. Bu durum da yerel ve küresel ölçekte su kaynaklarının korunması noktasında yeterli duyarlılığın oluşmasını olumsuz etkilemektedir (Johnson ve Counter, 2020). Su krizinin yalnızca fiziksel bir kıtlık değil, aynı zamanda farkındalık ve bilinç eksikliğinden kaynaklanan bir yönetim sorunu olduğu da vurgulanmaktadır (UNESCO, 2019). Bu noktada su okuryazarlığı kavramı ön plana çıkmıştır. Su okuryazarlığı Wood’a (2014) göre su kullanımının ve bununla ilgili zorlukların kapsamlı bir şekilde anlaşılması olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında su yönetimi ve güvenliği (Maniam vd., 2021) ve su ile ilgili toplumsal konulara yönelik tartışmalar için gereken eleştirel ve etkin bir anlayışı içerir (Johnson ve Courter, 2020). Su okuryazarlığı ile birlikte suyun sürdürülebilirliği sağlanabilir. Bu amaçla su okuryazarlığı yüksek bireylere ihtiyaç vardır. Su okuryazarlığının kazandırılabilmesinin en etkili yolunun eğitimden geçmesi (Erbaş vd., 2023) gerçeğinden hareketle bu eğitimin erken yaşlarda verilmesi önemli bir gerekliliktir (Aytaç, 2023; Ursavaş ve Aytar, 2018). Böylelikle öğrenciler bu eğitim kademelerinden itibaren su ile ilgili detaylı bilgi edinerek su okuryazarlıklarını geliştirme fırsatına sahip olabilirler (Mastacedo-Marasovic, 2022). Ancak öğrencilerin su okuryazarlıklarının ne düzeyde olduğunun da bilinmesi gerekmektedir.

Literatür incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlık düzeylerini nicel bir anlayışla inceleyen farklı çalışmalara (Avcı ve Sülün, 2024; Aydoğdu ve Çakır, 2016; Çalıküşu, 2025; Erbaş vd., 2023; Kucuk, 2022; Muslu, 2023) rastlanmıştır. Bu çalışmaların çoğu lise düzeyi için geliştirilen bir ölçekle ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlığını inceledikleri belirlenmiştir. Aydoğdu ve Çakır (2016) ise Ergin vd. (2009) tarafından ilköğretim öğrencileri için geliştirilen “su kullanım anketi” aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin su kullanım durumlarını incelemişlerdir. Ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen nicel bir ölçme aracıyla ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlık düzeyini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda bu çalışmanın literatürdeki boşluğa katkı sunması hedeflenmektedir. Ayrıca bu çalışmayla su okuryazarlığının hangi faktörlerden etkilendiği ortaya konularak eğitimcilerin su okuryazarlığı konusunda ortaokul düzeyine yönelik daha etkili eğitim programların hazırlanmasına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlıkları (alt boyutlar dahil) ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin su bilgisi, su tutumu ve su davranışları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

3. Ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlık düzeyleri (alt boyutlar dahil) ile;

- cinsiyetleri,
- su eğitimi alma durumları,
- sınıf düzeyleri,
- aile gelir durumları,
- yaşadıkları yer,
- anne-baba eğitim durumları,
- su ile ilgili yayınları takip etme durumları,
- çevre ile ilgili etkinliklere katılma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğrencilerin su okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, üzerinde çalışılan konunun mevcut durumunu olduğu gibi ortaya koymayı hedefler (Büyüköztürk vd., 2018). Bu yöntemde genellikle veri toplama aracı olarak anketler kullanılır (Çepni, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Trabzon ilinde öğrenim görmekte olan tüm ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde Trabzon ilinin farklı ilçelerinde öğrenim görmekte olan 5, 6 7. ve 8. sınıf düzeyinden toplam 382 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntemin amacı çalışmaya hız ve kolaylık sağlamasıdır (Gülbüz ve Şahin, 2018). Çalışmanın örneklemine ilişkin demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemeye ilişkin demografik bilgiler

Demografik Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	202	52,9
	Erkek	180	47,1
Sınıf düzeyi	5.sınıf	68	17,8
	6. sınıf	67	17,6
	7. sınıf	98	25,7
	8. sınıf	148	38,8
Su ile ilgili herhangi bir eğitim alma durumu	Evet	84	22,5
	Hayır	290	77,5
Anne eğitim durumu	İlköğretim mezunu	107	28,4%
	Lise mezunu	157	41,6%
	Ön lisans mezunu	21	5,6%
	Lisans mezunu	72	19,1%
	Lisansüstü mezunu	20	5,3%
Baba eğitim durumu	İlköğretim mezunu	75	19,9%

	Lise mezunu	135	35.8%
	Ön lisans mezunu	35	9.3%
	Lisans mezunu	107	28.4%
	Lisansüstü mezunu	25	6.6%
Aile gelir durumu	0-22.000 TL	38	10,3
	23.000-40000 TL	102	27,6
	41000-60000 TL	118	32,0
	61000 TL ve üzeri	111	30,1
Yaşanılan yer durumu	İl merkezi	98	25.7
	İlçe merkezi	266	69.6
	Köy	18	4.7
Su ile ilgili herhangi bir yayını (dergi, kitap, belgesel, tv programı vb.) takip etme durumu	Sürekli	50	13.1
	Çoğunlukla	82	21.5
	Bazen	141	36.9
	Hiç	109	28.5
Çevre ile ilgili etkinliklere (gezi, yarışma, çöp toplama vb.) katılma durumu	Sürekli	75	19.7
	Çoğunlukla	101	26.5
	Bazen	132	34.6
	Hiç	73	19.2

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 382 ortaokul öğrencisinin yarısından çoğunu (%52,9) kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde ise öğrencilerin çoğunluğunun 8. sınıf düzeyinde (%38,8) olduğu, 6.sınıf öğrencilerinin oran olarak diğer sınıf düzeylerine göre en az oranda (%17,6) olduğu anlaşılmaktadır.

Su ile ilgili herhangi bir eğitim alma durumuna ilişkin istatistikler değerlendirildiğinde öğrencilerin %22,5'inin suyla ilgili eğitim aldığı, %77,5'inin ise böyle bir eğitim almadığı görülmektedir.

Anne eğitim durumu incelendiğinde, oransal olarak en çok %41,6 ile lise ve %28,4 ile ilköğretim mezunu anneler ön plana çıkmaktadır. Baba eğitim durumu verileri ise, en çok lise (%35,8) ve lisans (%28,4) mezunu olduğunu göstermektedir.

Aile gelir durumu açısından, katılımcıların %32'lik kısmı 41.000-60.000 TL (orta-üst) aralığında gelir bildirirken, %30,1'lik bölümü 61.000 TL ve üzeri (üst gelir), %27,6'sı 23.000-40.000 TL (alt-orta) ve %10,3'lük kısmı ise 22.000 TL'ye (alt) kadarlık gelir grubunda yer almaktadır.

Yaşanılan yer durumuna bakıldığında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%69,6) ilçe merkezinde, %25,7'sinin il merkezinde ve %4,7'sinin köyde yaşadığı tespit edilmiştir.

Su ile ilgili yayın takip etme durumuna ilişkin bilgiler ise, öğrencilerin %36,9'unun bazen, %28,5'inin hiç, %21,5'inin çoğunlukla ve %13,1'inin ise sürekli olacak şekilde su ile ilgili bir yayını takip ettiğini göstermektedir.

Öğrencilerin çevre ile ilgili etkinliklere katılım durumu incelendiğinde %34,6'sının bazen, %26,5'inin çoğunlukla, %19,7'sinin sürekli katıldığını ve %19,2'sinin ise hiç katılmadığını göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Karakuş ve Akbaş (2024) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Su Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek; su bilgisi, su tutumu ve su davranışı olmak üzere üç alt boyut olmak üzere 22 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 5'li Likert tipindedir (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum).

Bahse konu ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %46,09 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda ise modelin uyum indeksleri sırasıyla; CMIN/DF=2.026, RMSEA=0.036, SRMR=0.05, GFI=0.88, AGFI=0.86, IFI=0.96, CFI=0.96, ve NNFI=0.95 olarak elde edilmiştir. Bu değerler, literatürde kabul edilen sınırlar içerisinde yer almakta olup, ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığını göstermektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Kline, 2023). Ölçeğin iç tutarlılığı, Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmış ve 0.89 değeriyle yüksek düzeyde güvenilir olduğu ifade edilmiştir. Bu bilgilere dayalı olarak ilgili ölçeğin ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlığı düzeylerini ölçebilecek düzeyde olduğu değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada veriler JAMOVİ (2.6.17) programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Elde edilen nicel veriler analiz edilmeden önce normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Su okuryazarlığı ölçeğinin genelinden elde edilen verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri sırasıyla -1.20 ve -1.35 olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 aralığında olması, verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu nedenle analizlerde parametrik testler tercih edilmiştir.

Araştırmada su okuryazarlığını oluşturan birden fazla bağımlı değişkenin (su bilgisi, su tutumu ve su davranışı) analiz edilmesi gerekli görüldüğünden tek yönlü çoklu varyans analizi (MANOVA) tercih edilmiştir. MANOVA, yalnızca her bir bağımlı değişkenin ayrı ayrı incelendiği ANOVA'ya göre daha kapsamlıdır ve bağımlı değişkenler arasındaki varyansı da göz önüne almaktadır. MANOVA'ya bir grupta iki veya daha fazla bağımlı değişken olması durumunda başvurulmaktadır. MANOVA'nın ANOVA'ya göre avantajı çoklu karşılaştırma yapılırken tip 1 hata oranını daha iyi kontrol edebilmesidir (Tabachnick & Fidell, 2024). MANOVA'dan önce varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğini kontrol etmek amacıyla Walker'ın (1998) da önerdiği şekilde öncelikle Box'un M istatistiğine bakılmaktadır. Bu istatistik sonucu anlamlı bulunmadığı durumda varyans-kovaryans matrislerinin benzer olduğu varsayılır ve bu nedenle Wilks' Lambda t istatistiği yorumlanır. Box's M testi anlamlı çıkarsa, varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı sağlanamaz. Böyle bir durumda heterojenliğe daha dayanıklı olan Pillai's İz istatistiğine öncelik verilir (Field, 2024). Bu çalışmada da bu adımlar uygulanmıştır. MANOVA sonucunda anlamlı fark elde edilen değişkenler için farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ANOVA sonrası Tukey post hoc testi uygulanmıştır. Ayrıca, yalnızca iki grup arasında karşılaştırma yapılması gereken durumlarda (örn. cinsiyet ve su eğitimi alma değişkeni) bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılıkların etki büyüklüğünü değerlendirmek için eta kare değerlerine yer verilmiştir. Eta kare değeri (η^2) aralıkları ve yorumları ($0.01 \leq \eta^2 < 0.06 \rightarrow$ Küçük etki, $0.06 \leq \eta^2 < 0.14 \rightarrow$ Orta etki,

$\eta^2 \geq 0.14 \rightarrow$ Büyük etki) Cohen'in (1988) tarafından önerdiği kriterlere göre tablolarda gösterilmiştir.

Öğrencilerin genel su okuryazarlık düzeylerini değerlendirmek amacıyla betimsel istatistiklerden (ortalama, standart sapma) yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra, su bilgisi, su tutumu ve su davranışı alt boyutları arasındaki ilişkilerin düzeyini belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa ve McDonald's Omega katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alfa değeri 0.895, McDonald's omega (ω) değeri ise 0.898 olarak elde edilmiştir. Bu değerler, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Field, 2024).

BULGULAR

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla ortalama puanlarına yönelik betimsel istatistik yöntemlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin su okuryazarlık düzeylerine (alt boyutlar dahil) ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Su Okuryazarlık Düzeylerine (Alt boyutlar dahil) İlişkin Bilgiler

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma
Su bilgisi	382	3,80	,826
Su tutumu	382	4,09	,745
Su davranışı	382	3,53	,742
Ölçek geneli	382	3,82	,628

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin genel su okuryazarlık düzeylerinin 3,82 puan ile iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında, öğrencilerin su bilgisi düzeyinin 3,80, suya yönelik tutum düzeyinin 4,09 ve su davranış düzeyinin 3,53 olduğu anlaşılmaktadır. Bu veriler, öğrencilerin su okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarında da iyi bir düzeyde puanlar aldığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar, öğrencilerin yanıtlarının aritmetik ortalamalarının belirli aralıklara göre değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Bu çalışmada da yaygın olarak kullanılan "seçenek aralığı = seçenek sayısı / aralık sayısı" formülünden yararlanılmıştır. Bu formüle göre belirlenen puan aralıkları ve bu aralıkların ne anlama geldiği Tablo 3'te detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçek Maddelerinin Seçenekleri ve Sayısal Sınırları

Seçenekler	Sayısal Sınırlar
Çok iyi	4.21-5.00
İyi	3.41-4.20
Orta	2.61-3.40

Kötü	1.81-2.60
Çok kötü	1.00-1.80

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin su bilgisi, su tutumu ve su davranışları arasındaki ilişkilerin düzeyini belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Su Bilgisi, Su Tutumu ve Su Davranışı Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1. Su Bilgisi	2. Su Tutumu	3. Su Davranışı
1. Su Bilgisi	—		
2. Su Tutumu	.600***	—	
3. Su Davranışı	.331***	.554***	—

*** $p < .001$

Tablo 4 incelendiğinde, su bilgisi ile su tutumu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .600, p < .001$). Bu sonuç, öğrencilerin suya ilişkin bilgi düzeyleri arttıkça tutumlarının da olumlu yönde arttığını göstermektedir. Su bilgisi ile su davranışı arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .331, p < .001$). Bu bulgu, öğrencilerin su bilgi düzeylerinin artmasının suya yönelik davranışlarını da olumlu etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, su tutumu ile su davranışı arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = .554, p < .001$). Genel olarak bu bulgular, su bilgisi, tutumu ve davranışı arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin su bilgisi, su tutumu ve su davranış puanları ile cinsiyetleri, su eğitimi alma durumları, sınıf düzeyleri, aile gelir durumları, yaşadıkları yer, anne ve baba eğitim durumları, su ile ilgili yayınları takip etme durumları ile çevre ile ilgili etkinliklere katılma durumları arasındaki ilişkilerin düzeyini belirlemek amacıyla MANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin MANOVA bulguları

Ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlık düzeylerinin (su bilgisi, su tutumu ve su davranışı) cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla MANOVA uygulanmıştır. Analiz öncesinde varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı, Box’s M Testi ile değerlendirilmiştir. Box’s M Testi sonuçlarına göre varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı sağlanmıştır ($\chi^2(6) = 2.49, p = 0.870$). Bu sonuç, cinsiyetin öğrencilerin su okuryazarlığına ilişkin alt boyutları (su bilgisi, su tutumu, su davranışı) üzerinde çok değişkenli

düzeyde anlamlı bir etkisi olmadığı anlamına gelmektedir (Wilks' Lambda = 0.993, $F(3, 378) = 0.914$, $p = 0.434$). Bu durumda, erkek ve kız öğrenciler arasında su okuryazarlığı boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

MANOVA sonrasında, alt boyutlar üzerinde tekil düzeyde anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Cinsiyete Göre Su Bilgisi, Tutumu ve Davranışı Puanlarının Karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları)*

Değişken	Cinsiyet	N	Ortalama (M)	SS	t (df)	p
Su Bilgisi	Erkek	202	3.84	0.80	0.812 (380)	0.417
	Kız	180	3.77	0.86		
Su Tutumu	Erkek	202	4.15	0.74	1.492 (380)	0.136
	Kız	180	4.03	0.75		
Su Davranışı	Erkek	202	3.53	0.74	0.228 (380)	0.820
	Kız	180	3.52	0.75		

Tablo 5 incelendiğinde su bilgisi puanları açısından erkek ($\bar{X} = 3.84$) ve kız öğrenciler ($\bar{X} = 3.77$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(380)} = 0.812$, $p = 0.417$). Su tutumu puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(380)} = 1.492$, $p = 0.136$). Su davranışı açısından da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(380)} = 0.228$, $p = 0.820$). Bu bulgular, cinsiyetin su okuryazarlığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Su eğitimi alma değişkenine ilişkin MANOVA bulguları

Ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlık düzeylerinin (su bilgisi, su tutumu ve su davranışı) su eğitimi alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla MANOVA yapılmıştır. Analiz öncesinde varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box's M Testi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının olmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2(6) = 29.6$, $p < .001$). Bu nedenle MANOVA istatistikleri arasında varyans-kovaryans varsayımına en az duyarlı olan Pillai İz değerine dayalı yorum yapılmıştır. MANOVA sonuçları, su eğitimi alma durumunun bağımlı değişkenler üzerinde çok değişkenli düzeyde anlamlı bir etki yarattığını göstermektedir ($Pillai İz = .023$, $F(3, 370) = 2.86$, $p = .037$). Bu bulgu, su eğitimi alan ve almayan öğrencilerin en az bir bağımlı değişkende anlamlı biçimde farklılaştığına işaret etmektedir. Su eğitimi alma durumuna göre grup sayısı iki olduğu için (Evet – Hayır) öğrencilerin su bilgisi, su tutumu ve su davranışı düzeylerinde

anlamli farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Uygulamaya ilişkin sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Su Eğitimi Alma Durumuna Göre Su Bilgisi, Tutumu ve Davranışı Puanlarının Karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları)*

Değişken	Grup	N	Ortalama (M)	SS	Levene's Test (p)	t (df)	p
Su Bilgisi	Evet	84	3.75	0.83	0.533	-0.872 (372)	0.384
	Hayır	290	3.84	0.81			
Su Tutumu	Evet	84	4.17	0.60	0.033	0.950 ^a (372)	0.343
	Hayır	290	4.08	0.77			
Su Davranışı	Evet	84	3.43	0.83	0.198	-1.219 (372)	0.224
	Hayır	290	3.55	0.72			

Tablo 6’ya göre, su bilgisi puanları açısından, su eğitimi alan öğrenciler ($\bar{x}$ = 3.75, SD = 0.83) ile almayan öğrenciler ($\bar{x}$ = 3.84, SD = 0.81) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(372)$ = -0.872, p = 0.384). Bu bilgiye göre, öğrencilerin su eğitimi alıp almamalarının su bilgi düzeylerini anlamlı şekilde etkilemediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin su tutumu puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t(372)$ = 0.950, p = 0.343). Bu bulgu su eğitimi alan öğrencilerin suya yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde değiştirmediklerini göstermektedir. Su davranışı puanlarında da su eğitimi alan öğrenciler ($\bar{x}$ = 3.43, SD = 0.83) ile almayan öğrenciler ($\bar{x}$ = 3.55, SD = 0.72) arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı anlaşılmaktadır ($t(372)$ = -1.219, p = 0.224).

Sınıf düzeyine ilişkin MANOVA bulguları

Tablo 7. *Öğrencilerin Su Okuryazarlık Düzeylerinin Sınıf Düzeyleri Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları*

Bağımlı Değişken	Kareler toplamı	Ortalamalar karesi	F	p	Anlamlı Fark	η^2
1.Su bilgisi	237.38	7.617	12.10	<.001	A<C, A<D, B<C, C<D	.088
2.Su tutumu	206.31	1.650	3.02	0.030	B<C	.023
3.Su davranışı	207.24	0.652	1.19	0.315		.009

A=5.sınıf, B=6.sınıf, C=7.sınıf, D=8.sınıf

Ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlık düzeylerinin (su bilgisi, su tutumu ve su davranışı) sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla MANOVA uygulanmıştır. Analiz öncesinde varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı Box's M testi ile değerlendirilmiş ve elde sonuçlara göre varsayım sağlanamamıştır ($\chi^2(18) = 44.7, p < .001$). Bu nedenle, MANOVA sonuçlarının yorumlanmasında varsayıma daha dayanıklı olan Pillai İz değeri baz alınmıştır. MANOVA sonuçları, su okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre çoklu değişkenli olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Pillai İz = 0.101, $F(9, 1131) = 4.38, p < .001$). Takip eden tek değişkenli varyans analizleri (ANOVA) ise, su bilgisi ($F = 12.10, p < .001, \eta^2 = .088$) ve su tutumu ($F = 3.02, p = .030, \eta^2 = .023$) alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar olduğunu, ancak su davranışı alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur ($F = 1.19, p = .315, \eta^2 = .009$).

Su bilgisi ve su tutumu alt boyutlarındaki anlamlı farkların hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey post hoc testi uygulanmıştır. Su bilgisi alt boyutunda, 5. sınıf öğrencilerinin puanları 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Ayrıca 6. sınıf öğrencilerinin puanlarının da 7. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, su bilgisi düzeyinin sınıf düzeyi arttıkça anlamlı şekilde yükseldiğini göstermektedir. Su tutumu alt boyutunda ise 6. sınıf öğrencilerinin puanları 7. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede düşük bulunurken, diğer sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin MANOVA bulguları

Tablo 8. Öğrencilerin Su Okuryazarlıkları İle Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Kareler toplamı	Ortalamalar karesi	F	p	Anlamlı Fark	η^2
1.Su bilgisi	244.51	2.555	3.89	0.004	A<B, A<D, A<E	0.040
2.Su tutumu	202.14	1.383	2.55	0.039	A<B	0.027
3.Su davranışı	202.97	0.889	1.63	0.166		0.017

A=İlköğretim mezunu, B=Lise mezunu, C=Ön lisans mezunu, D=Lisans mezunu, E=Lisansüstü mezunu

Ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlık düzeylerinin (su bilgisi, su tutumu ve su davranışı alt boyutları) anne eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla MANOVA uygulanmıştır. Analiz öncesinde varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı Box's M testi ile sınanmış ve sonuçlar varsayımın sağlanamadığını göstermiştir ($\chi^2(18) = 44.7, p < .001$). Bu durumda Pillai İz değerime bakılmıştır. Pillai İz değeri 0.0671 olup, bu değer anne eğitim durumunun bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. F testi sonucunda da bu etki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(12, 1116) = 2.13, p = 0.013$). Buna göre, anne eğitim durumu, su bilgisi, su tutumu ve su

davranışı değişkenlerinden oluşan çoklu bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı farklılıklar meydana getirmiştir.

Takip eden tek değişkenli varyans analizlerine (ANOVA) göre anne eğitim durumunun:

- ✓ Su bilgisi üzerindeki etkisi anlamlıdır ($F(4, 372) = 3.89, p = 0.004$). Etki büyüklüğünü gösteren eta kare (η^2) değeri 0.040 olup, bu küçük ile orta arasında bir etki anlamına gelmektedir.
- ✓ Su tutumu üzerindeki etkisi anlamlıdır ($F(4, 372) = 2.55, p = 0.039$). Eta kare değeri 0.027 ile küçük bir etki büyüklüğünü göstermektedir.
- ✓ Su davranışı üzerinde ise anne eğitim durumunun etkisi anlamlı değildir ($F(4, 372) = 1.63, p = 0.166$). Eta kare değeri 0.017 olup, bu etki büyüklüğü çok küçüktür ve istatistiksel olarak anlamlılık göstermemektedir.

Su bilgisi ve su tutumu alt boyutlarındaki anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey post hoc testi uygulanmıştır. Su bilgisi alt boyutunda anne eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır ($F=3.89, p=0.004$). Post hoc analiz sonuçları, ilköğretim mezunu anne grubunun, lise, lisans ve lisansüstü mezunu anne gruplarından anlamlı derecede düşük su bilgisi puanlarına sahip olduğunu göstermektedir. Su tutumu alt boyutunda da anne eğitim durumunun etkisi anlamlıdır ($F=2.55, p=0.039$). Post hoc testlerde ilköğretim mezunu ve lise mezunu anne grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur; ilköğretim mezunu anne çocuklarının su tutumu puanları daha düşüktür.

Baba eğitim durumuna ilişkin MANOVA bulguları

Tablo 9. Öğrencilerin Su Okuryazarlıkları İle Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Kareler toplamı	Ortalamalar karesi	F	p	Anlamlı Fark	η^2
1.Su bilgisi	232.89	5.469	8.74	<.001	A<D, A<E, C<E, D<E	.086
2.Su tutumu	201.36	1.586	2.93	0.021	Gruplar arasında fark bulunmadı.	.031
3.Su davranışı	204.15	0.595	1.08	0.364		.012

A=İlköğretim mezunu, B=Lise mezunu, C=Ön lisans mezunu, D=Lisans mezunu, E=Lisansüstü mezunu

Ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlık düzeylerinin (su bilgisi, su tutumu ve su davranışı) baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla MANOVA uygulanmıştır. Analiz öncesi Box's M testi, kovaryans matrislerinin homojenliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilmiş olup, test sonucu anlamlı bulunmuştur ($\chi^2(24) = 40.8, p =$

.017). Bu durum, gruplar arası varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının ihlal edildiğini göstermektedir. MANOVA sonuçları, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin su okuryazarlık düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir, Pillai İz= .097, $F(12, 1116) = 3.11$, $p < .001$. Bu sonuç, en az bir bağımlı değişkenin gruplar arasında anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir.

Tek değişkenli varyans analizleri (ANOVA) sonuçlarına göre:

- ✓ Su bilgisi düzeyi, baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir, $F(4, 372) = 8.74$, $p < .001$, $\eta^2 = .086$). Etki büyüklüğü orta derecededir.
- ✓ Su tutumu düzeyi için de anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F(4, 372) = 2.93$, $p = .021$, $\eta^2 = .031$). Etki büyüklüğü küçüktür.
- ✓ Su davranışı alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(4, 372) = 1.08$, $p = .364$, $\eta^2 = .012$).

Bu bulgular, öğrencilerin su bilgisi ve suya yönelik tutumlarının baba eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaştığını, ancak su davranışlarının bu değişkene göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir. Su bilgisi ve su tutumu alt boyutlarındaki anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey post hoc testi uygulanmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki, ilköğretim mezunu babaya sahip öğrencilerin su bilgisi düzeyleri, lisans ve lisansüstü mezunu babaya sahip öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşüktür ($A < D$, $A < E$). Ayrıca, ön lisans ve lisans mezunu babaya sahip öğrencilerin su bilgisi düzeyleri, lisansüstü mezunu babaya sahip öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha düşüktür ($C < E$, $D < E$). Bu bulgular, baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin su bilgisi düzeylerinde de anlamlı bir artış olduğu anlamına gelmektedir. Baba eğitim düzeyinin, öğrencilerin suya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak, yapılan post hoc analizlerde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu durum, genel modelin anlamlı olmasına rağmen, ikili grup karşılaştırmalarında farkların anlamlılık düzeyine ulaşmadığını göstermektedir.

Aile gelir durumuna ilişkin MANOVA sonuçları

Tablo 10. Öğrencilerin Su Okuryazarlıkları İle Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Kareler toplamı	Ortalamalar karesi	F	p	Anlamlı Fark	η^2
1.Su bilgisi	236.82	3.934	6.06	<.001	A<C, A<D B<C, B<D	.047
2.Su tutumu	196.06	1.295	2.41	0.067		.019
3.Su davranışı	199.36	1.731	3.17	0.024	B<C	.025

A=0-22.000 TL B=23.000 TL-40.000 TL C=41.000 TL-60.000 TL D=61.000 TL+

Ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlık düzeylerinin (su bilgisi, su tutumu ve su davranışı)

aile gelir durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla MANOVA uygulanmıştır. Analiz öncesi Box's M testi, varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilmiş olup, test sonucu anlamlı değildir ($\chi^2(18) = 14.0, p = .728$). MANOVA sonuçları, aile gelir düzeyinin öğrencilerin su okuryazarlık düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (*Wilks' Lambda* = .937, $F(9, 884) = 2.67, p = .005$). Bu sonuç, en az bir bağımlı değişkenin (su bilgisi, su tutumu veya su davranışı) aile gelir düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir.

Tek değişkenli varyans analizleri (ANOVA) sonuçlarına göre:

- ✓ Su bilgisi düzeyi, öğrencilerin aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık göstermektedir ($F(3, 365) = 6.06, p < .001, \eta^2 = .047$). Etki büyüklüğü orta düzeye yakındır.
- ✓ Su tutumu düzeyinde ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3, 365) = 2.41, p = .067$).
- ✓ Su davranışı düzeyi, gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($F(3, 365) = 3.17, p = .024, \eta^2 = .025$). Etki büyüklüğü küçüktür.

Su bilgisi ve su davranışı alt boyutlarındaki anlamlı farkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla Tukey post hoc testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, en düşük gelir grubundaki öğrencilerin (A: 0–22.000 TL) su bilgisi düzeyleri, orta-üst (C: 41.000–60.000 TL) ve yüksek gelir grubundaki (D: 61.000 TL ve üzeri) öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha düşüktür ($A < C, A < D$). Benzer şekilde, alt-orta gelir grubundaki (B: 23.000–40.000 TL) öğrenciler de orta-üst (C) ve yüksek (D) gelir grubundaki öğrencilere göre daha düşük su bilgisi düzeyine sahiptir ($B < C, B < D$). Bu bulgular, aile gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin su bilgisi düzeylerinin de anlamlı biçimde yükseldiğini göstermektedir. Ayrıca, su davranışı alt boyutunda, alt-orta gelir grubundaki öğrencilerin (B), orta-üst gelir grubundaki öğrencilere (C) kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük su davranışı sergiledikleri görülmüştür ($B < C$). Bu sonuç, gelir düzeyindeki artışın öğrencilerin suya yönelik davranışlarını da olumlu yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Yaşanılan yer değişkenine ilişkin MANOVA bulguları

Tablo 11. Öğrencilerin Su Okuryazarlıkları İle Yaşanılan Yer Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

A=İl merkezi B=İlçe merkezi C=Köy

Bağımlı Değişken	Kareler toplamı	Ortalamalar karesi	F	p	Anlamlı Fark	η^2
1.Su bilgisi	256.55	1.840	2.72	0.067		.014
2.Su tutumu	210.13	0.586	1.06	0.348		.006
3.Su davranışı	201.20	4.406	8.30	<.001	A<B, C<B	.042

Ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlık düzeylerinin (su bilgisi, su tutumu ve su davranışı) yaşanan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA'dan yararlanılmıştır. Analiz öncesinde, gruplar arası kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımını test etmek amacıyla Box's M testi gerçekleştirilmiş ve test sonucu ise anlamlı bulunmuştur ($\chi^2(12) = 38.9, p < .001$). Bu durum, varyans-kovaryans matrislerinin homojenlik varsayımının sağlanmadığını göstermektedir. Bu nedenle, Pillai İz istatistiği temel alınmıştır. MANOVA'ya göre, yaşanan yer değişkeninin öğrencilerin su okuryazarlık düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmaktadır (Pillai İz = 0.0638, $F(6, 756) = 4.15, p < .001$). Bu bulgu, yaşanan yerin en az bir bağımlı değişken düzeyinde gruplar arasında anlamlı farklılıklar meydana getirdiğini ortaya koymaktadır. MANOVA analizi sonrası gerçekleştirilen tek değişkenli varyans analizleri (ANOVA) şu şekildedir:

- ✓ Su Bilgisi: Yaşanan yer değişkenine göre su bilgisi düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(2, 379) = 2.72, p = .067$).
- ✓ Su Tutumu: Su tutumu açısından yaşanan yer grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F(2, 379) = 1.06, p = .348$).
- ✓ Su Davranışı: Su davranışı düzeyinde yaşanan yer değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. ($F(2, 379) = 8.30, p < .001, \eta^2 = .042$). Etki büyüklüğü orta düzeye yakındır.

Sonuç olarak, yaşanan yerin öğrencilerin su davranışları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu, ancak su bilgisi ve su tutumları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı belirlenmiştir. Su davranışı alt boyutundaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey post hoc testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre şehir merkezi ve köyde yaşayan öğrencilere kıyasla, ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin su davranışı düzeyleri anlamlı biçimde daha yüksektir ($A < B, C < B$). Bu bulgu, ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin su davranışlarının şehir merkezi ve köyde yaşayan öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yayın takip etme değişkenine ilişkin MANOVA bulguları

Tablo 12. Öğrencilerin Su Okuryazarlıkları İle Yayın Takip Etme Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

A=Sürekli B=Çoğunlukla C=Bazen D=Hiç

Bağımlı Değişken	Kareler toplamı	Ortalamalar karesi	F	p	Anlamlı Fark	η^2
1.Su bilgisi	245.74	4.830	7.43	<.001	C<A, D<A C<B, D<B	.056
2.Su tutumu	206.29	1.668	3.06	0.028	D<B	.024
3.Su davranışı	198.21	3.935	7.50	<.001	D<A,B,C	.056

Ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlık düzeylerinin (su bilgisi, su tutumu ve su davranışı) yayın takibi durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla MANOVA uygulanmıştır. Analiz öncesinde varyans- kovaryans matrislerinin homojenliğini test etmek amacıyla Box's M testi gerçekleştirilmiş olup, test sonucu anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2(18) = 26.7$, $p = .085$). MANOVA sonuçları, öğrencilerin yayın takibi durumunun su okuryazarlık düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Wilks' Lambda = .884, $F(9, 915) = 5.29$, $p < .001$). Bu bulgu, en az bir bağımlı değişkenin (su bilgisi, su tutumu veya su davranışı) yayın takibi durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir.

Tek değişkenli varyans analizleri (ANOVA) sonuçlarına göre:

- ✓ Su bilgisi düzeyi, yayın takibi durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık göstermektedir ($F(3, 378) = 7.43$, $p < .001$, $\eta^2=.056$). Bu, orta düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir.
- ✓ Su tutumu düzeyi açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(3, 378) = 3.06$, $p = .028$, $\eta^2 = .024$). Bu etki küçük düzeydedir.
- ✓ Su davranışı düzeyinde de yayın takibi durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F(3, 378) = 7.50$, $p < .001$, $\eta^2=.056$). Bu da orta düzeyde bir etki büyüklüğünü göstermektedir.

Su bilgisi ve su davranışı alt boyutlarındaki anlamlı farkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla Tukey post hoc testi uygulanmıştır. Yapılan Tukey post hoc testine göre, bazen ve hiç düzeyde yayın takip eden öğrencilerin su bilgisi düzeyleri, sürekli ve çoğunlukla yayın takip eden öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha düşüktür ($C < A$, $C < B$; $D < A$, $D < B$). Bu bulgu, daha sık yayın takip eden öğrencilerin su bilgisi düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Su tutumu alt boyutunda hiç yayın takip etmeyen öğrencilerin su tutumu düzeylerinin, çoğunlukla takip eden (B) öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu göstermektedir ($D < B$). Su davranışı düzeyi açısından hiç yayın takip etmeyen öğrencilerin su davranışı düzeyleri, sürekli, çoğunlukla ve bazen yayın takip eden öğrencilere kıyasla anlamlı biçimde daha düşüktür ($D < A$, $D < B$, $D < C$). Bu sonuca göre yayın takibi sıklığı arttıkça öğrencilerin su okuryazarlık düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Çevre etkinliklerine katılma durumu değişkenine ilişkin MANOVA sonuçları

Tablo 13. Öğrencilerin Su Okuryazarlıkları İle Çevre İle İlgili Etkinliklere Katılma Durumu Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Kareler toplamı	Ortalamalar karesi	F	p	η^2
1.Su bilgisi	258.478	0.107	0.156	0.926	.001
2.Su tutumu	207.932	0.847	1.535	0.205	.012
3.Su davranışı	206.626	0.724	1.322	0.267	.010

Ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlık düzeylerinin (su bilgisi, su tutumu ve su davranışı alt boyutları) çevre ile ilgili etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla MANOVA uygulanmıştır. Analiz öncesinde, gruplar arası varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı Box's M testi ile test edilmiş ve varsayımın sağlanamadığı görülmüştür ($\chi^2(18) = 52.6, p < .001$). Gerçekleştirilen MANOVA sonucunda Pillai İz değeri 0.0205 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, çevre etkinliklerine katılım durumunun bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı anlamına gelmektedir ($F(9, 1131) = 0.863, p = 0.558$). MANOVA sonucunda anlamlı bir farklılık elde edilmediği için, çevre etkinliklerine katılma durumuna göre su bilgisi, su tutumu ve su davranışı değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı söylenebilir. Bununla birlikte, tamamlanmış amaçla yapılan tekil varyans analizleri (ANOVA) sonuçları şu şekildedir:

- ✓ Su bilgisi değişkeni açısından çevre etkinliklerine katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(3, 377) = 0.156, p = 0.926, \eta^2=0.001$).
- ✓ Su tutumu değişkeni açısından da çevre etkinliklerine katılım durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3, 377) = 1.535, p = 0.205, \eta^2=0.012$).
- ✓ Su davranışı açısından elde edilen sonuçlara göre, çevre etkinliklerine katılım durumu ile su davranışları arasında da anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F(3, 377) = 1.322, p = 0.267, \eta^2=0.010$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlık düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin su okuryazarlık düzeyleri iyi düzeyde bulunmuştur. Literatürde yapılan çalışmalarda da bu çalışmadakine benzer şekilde (Ağtaş ve Teyfur, 2024; Sözcü ve Türker, 2020; Erbaş vd., 2023; Kucuk, 2022) öğrencilerin su okuryazarlık düzeylerinin iyi olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin su okuryazarlık düzeylerinin iyi düzeyde olmasına okullarda farklı derslerde (sosyal bilgiler, hayat bilgisi, fen bilimleri vb.) verilen bilgilerin, günlük hayatta edindikleri bilgilerin veya bilgi çağında olduğumuz günümüzde internet üzerinden araştırma yaparak elde ettikleri bilgilerin etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin su bilgisi, su tutumu ve su davranışları arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Su okuryazarlığını oluşturan temel bileşenlerden olan bilgi, tutum ve davranış alt boyutları arasındaki ilişki literatürde de vurgulanmaktadır (He, 2018; Tian vd., 2021). Bu doğrultuda su okuryazarlığının alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin bulunması literatürü de desteklemektedir. İstanbullu (2008) ve Ökesli (2008) de bu çalışmadakine benzer bir şekilde çevre okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki tespit etmiştir.

Öğrencilerin su okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde cinsiyetin su okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum su bilgisi, su tutumu ve su davranışı alt boyutlarında da aynı şekilde gerçekleşmiştir. Bu bulgular su okuryazarlığının öğrencilerin cinsiyetinden bağımsız

olarak benzer düzeylerde geliştiğine işaret etmektedir. Literatürdeki bazı çalışmalar cinsiyet değişkeninin su okuryazarlığına etkisi olmadığını (Çalikuşu, 2025; Erbaş vd., 2023; Mariapan vd., 2019; Saad ve Mahmud, 2023; Türker vd., 2022) ortaya koymuşken bazı çalışmalar ise (Ağtaş ve Teyfur, 2024; Avcı ve Sülün, 2024, Aydoğdu ve Çakır, 2016; Efe, 2024; Ekinci vd., 2022; Işıtan, 2023; Karabulut vd., 2023; Sözcü ve Türker, 2020; Yentür vd., 2022) etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Günümüzde kullanılabilir su kaynaklarının giderek azalıyor olması suyun önemini günden güne artırmaktadır. Gerek kadın gerek erkek olsun her bir bireyin suyun önemini eşit derecede bilmesi suyun sürdürülebilir kullanımı açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada da ortaya konulduğu gibi cinsiyet değişkeninin su okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir etki yaratmaması dünyanın geleceği açısından önemli bir sonuç olarak yorumlanabilir (Saad ve Mahmud, 2023).

Öğrencilerin su okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde ilgili değişkenin su okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tek değişkenli analizler doğrultusunda bu farklılık su bilgisi ve su tutumu alt boyutlarında gerçekleşmiştir. Su bilgisi açısından, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin puanları 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Su tutumu açısından ise 6. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılık 7. sınıf öğrencileri lehine bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça suya ilişkin bilgi ve tutum düzeylerinin de belirgin biçimde yükseldiği söylenebilir. Literatürdeki çalışmalar da (Ağtaş ve Teyfur, 2024; Avcı ve Sülün, 2024; Ekinci vd., 2022; Erbaş vd., 2023; Işıtan, 2023) sınıf düzeyinin su okuryazarlığı üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir. Bazı çalışmalar (Aydoğdu ve Çakır, 2016; Karabulut vd., 2023; Yentür vd., 2022; Türker vd., 2022) ise bu durumun tersini ortaya koymaktadır. Su okuryazarlığı üzerinde sınıf düzeyinin etkisinin olmasının muhtemel nedeni olarak sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin daha fazla akademik içerikle karşılaşmaları ya da öğrencilerin yaşlarının büyümesiyle birlikte gelişmekte olan bilişsel beceriler olabilir. Aritmetik ortalamalar açısından en yüksek puanın 7. sınıf öğrencilerinin lehine olması bu öğrencilerin su ve çevre konularıyla ilgili derslerde daha çok içerikle karşılaşmış olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Bunun yanında 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine kıyasla daha düşük puan almasının nedeni, Aydoğdu ve Çakır'ın (2016) da belirttiği üzere, liselere geçiş sınavına odaklanmaları olabilir. Diğer yandan, su okuryazarlığının “su davranışı” alt boyutu açısından sınıf düzeyi değişkeni anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından edindikleri bilgi ve tutumların davranışlarına yansımada sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Başka bir deyişle öğrencilere verilecek su okuryazarlığına yönelik eğitimlerin bilgi düzeyinde kalmayarak davranış değişikliğini de desteklemesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin su okuryazarlık düzeylerinin anne eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde ilgili değişkenin su okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne eğitim durumunun genel su okuryazarlığı özelinde anlamlı çıkması Avcı ve Sülün'ün (2024), Aydoğdu ve Çakır'ın (2016) Yentür ve arkadaşlarının (2022) çalışmasıyla örtüşmekteyken Sözcü ve Türker (2020), Türker ve arkadaşlarının (2022) çalışmasıyla çelişmektedir. Tek değişkenli varyans analizleri doğrultusunda anlamlı farklılık su bilgisi ve su tutumu alt boyutlarında gerçekleşmişken su davranışı alt boyutunda gerçekleşmemiştir. Su bilgisi alt boyutuna göre ilköğretim mezunu anneye sahip ortaokul

öğrencilerinin, lise, lisans ve lisansüstü mezun annelere sahip ortaokul öğrencilerine göre anlamlı derecede daha düşük bilgi düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, annenin eğitim düzeyinin ortaokul öğrencilerinin su bilgisi düzeylerine katkı sağladığını düşündürmektedir. Su tutumu alt boyutunda da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının suya ilişkin tutum düzeyleri ile lise mezunu anneleri arasında lise mezunu anneler lehinedir. Bu sonuç, annenin eğitim düzeyinin su bilgisi yanında su tutum düzeyinde de etkili olabileceğini göstermektedir. Ancak su davranışı alt boyutunda annenin eğitim düzeyinin etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlıklarının gelişiminde annenin su bilgisi ve tutumu düzeyinde etkili olduğunu su davranışı düzeyinde ise etkili olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Başka bir ifadeyle annenin eğitim durumunun öğrencilerin su okuryazarlıklarında bilgi ve tutum düzeyindeki geliştirmekteyse de davranışsal açıdan somut bir ilerleme göstermeyeceği şeklinde yorumlanabilir. Annesinin eğitim durumu iyi düzeyde olan öğrencilerin su okuryazarlık düzeylerinin iyi olması da annelerin çocuklarını su konusunda bilgi ve tutum açısından eğitmiş olmaları neden olarak gösterilebilir. Böylelikle annelerinden aldıkları bilgi ve tutum değerleri açısından çocukların da su bilgisi ve tutumları gelişmiş olabilir (Aydoğdu ve Çakır, 2016).

Öğrencilerin su okuryazarlık düzeylerinin baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde baba eğitim durumunun su okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmalarla uyumluyken (Avcı ve Sülün, 2024; Aydoğdu ve Çakır, 2016; Yentür vd., 2022) bazı çalışmalarla (Sözcü ve Türker, 2020; Türker vd., 2022) çelişmektedir. Tek değişkenli varyans analizlerinin sonuçları baba eğitim durumunun etkisinin su bilgisi ve su tutumu alt boyutlarında anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. İlköğretim mezunu babaya sahip öğrencilerin, lisans ve lisansüstü mezunu babaya sahip öğrencilerden anlamlı derecede daha düşük puanlar aldığı; lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının ise diğer tüm gruplardan daha yüksek bilgi düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin su bilgisi ve su tutumu düzeylerinin de anlamlı şekilde arttığı söylenebilir. Ancak bu artış öğrencilerin su davranışı düzeylerine yansımamaktadır. Başka bir ifadeyle annelerde olduğu gibi babaların eğitim durumunun öğrencilerin su okuryazarlıklarında bilgi ve tutum düzeylerini geliştirmekteyse de davranışsal açıdan somut bir ilerleme göstermeyeceği şeklinde yorumlanabilir. Babasının eğitim durumu iyi düzeyde olan öğrencilerin su okuryazarlık düzeylerinin iyi olması da babaların çocuklarını su konusunda bilgi ve tutum açısından eğitmiş olmaları neden olarak gösterilebilir. Böylelikle babalarından aldıkları bilgi ve tutum değerleri açısından çocukların da su bilgisi ve tutumları gelişmiş olabilir (Aydoğdu ve Çakır, 2016).

Bu çalışmada, öğrencilerin su okuryazarlık düzeylerinin su eğitimi alıp almama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Yapılan analizlere göre su eğitimi alanın öğrencilerin su okuryazarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, mevcut su eğitimi programlarının öğrencilerin su okuryazarlığını geliştirmede sınırlı bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin su okuryazarlığı düzeylerini artırmada yalnızca teorik bilgiye dayalı eğitimlerin yetersiz kaldığı ve bu nedenle eğitim içeriği ile yöntemin niteliğinin önem kazandığı söylenebilir. Nitekim, Ursavaş ve Aytar (2019) tarafından

öğretmenlerle yürütülen bir çalışmada, eyleme dönük ve uygulamalı eğitimlerin su okuryazarlığı üzerinde olumlu etkiler yarattığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Ursavaş ve Aytar'ın (2018) okul öncesi öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmada, proje temelli ve uygulamaya dayalı çalışmaların öğrencilerin su okuryazarlığını artırmada etkili olduğu vurgulanmıştır. Karakuş ve Şeyihoğlu (2022) tarafından yürütülen su eğitimiyle ilgili diğer bir çalışmada da suyla ilgili uygulamalı bir etkinliğin öğrenciler üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkisine değinilmiştir. Karşlı (2024) tarafından yürütülen uygulamaya dayalı diğer bir çalışmada öğrencilerin su okuryazarlık düzeylerinin gelişim gösterdiği aktarılmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmada su eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmaması, verilen su eğitiminin içeriğinin ve yönteminin uygulamaya dönük olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Bu durum, su eğitimi programlarının öğretmen merkezli olmaktan öte, öğrenci merkezli, etkileşimli, deneyim temelli ve proje tabanlı hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğrencilerin su okuryazarlık düzeylerinin aile gelir durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde ilgili değişkenin su okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki bazı çalışmalar bu çalışmaya göre farklı sonuçlar ortaya koymaktayken (Avcı ve Sülün, 2024; Çalikuşu, 2025; Karabulut vd., 2023; Kucuk 2022) bazı çalışmalar (Ekinci vd., 2022; Erbaş vd., 2023; Işıtan, 2023; Yentür vd., 2022) da bu çalışmadakine benzer sonuçlara sahiptir. Tek değişkenli varyans analizlerine göre anlamlı farklılık durumu su bilgisi ve su davranışı alt boyutlarında meydana gelmiştir. Su bilgisi alt boyutuna göre en düşük gelir grubundaki (0-22.000 TL) öğrencilerin bilgi düzeyleri, orta-üst ve yüksek gelir grubundaki öğrencilere nazaran anlamlı şekilde daha düşük çıkmaktadır. Benzer şekilde, alt-orta gelir grubundaki öğrenciler de daha yüksek gelir grubundakilere göre daha düşük bilgi düzeyine sahiptir. Bu bilgilerden hareketle ortalama aile gelir düzeyinin artıyor oluşunun öğrencilerin su bilgisi düzeylerinin artmasına kaynaklık ettiği söylenebilir. Gelir durumunun yüksek oluşu ailelerin çocuklarının su ile ilgili eğitimlere katılmalarına, su ile ilgili daha fazla bilgi kaynaklarına erişmelerine fırsat vermeleriyle açıklanabilir. Ayrıca, yüksek gelire sahip ailelerde çevresel konulara duyarlılığın daha fazla önemsiyor olunması, maddi açıdan su ile ilgili eğitsel kaynaklara (kitap, dergi vb.) veya su tasarrufu sağlayan makine ve teçhizatlara (perlatör, akıllı musluklar vb.) bütçe ayrılıyor oluşu öğrencilerin bilgi ve davranış düzeylerindeki farklılık durumunu etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin su okuryazarlık düzeylerinin yaşanılan yer değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde ilgili değişkenin su okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşanılan yer değişkeninin anlamlı fark oluşturma durumu yalnızca su davranışı alt boyutunda, ilçe merkezinde yaşayan öğrenciler lehinedir. Bu durum öğrencilerin günlük su davranışlarının yaşanılan yerden etkilendiğini göstermektedir. İlçede yaşayan öğrencilerin su davranış düzeylerinin köy ve şehir merkezinde yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olması; ilçelerde su davranışını içselleştirecek faaliyetlere daha çok yer verilmesi, şehir merkezinde sınıfların kalabalık oluşu nedeniyle öğretmenlerce çevre ve suya yönelik uygulamalı eğitimlere daha az zaman ayrılmak durumunda kalınması, ilçede ise bu olanakların daha iyi olması neden olmuş olabilir. İlçede yaşayan öğrencilerin su okuryazarlığının yaşanılan yere göre anlamlı bulunması literatürdeki bazı çalışmalarla (Erbaş vd., 2023; Kucuk, 2022) uyumluyken bazı çalışmalar (Avcı ve Sülün, 2024; Aydoğdu ve Çakır, 2016; Işıtan, 2023)

anlamli etki olmadığını ifade etmektedir. Aydoğdu ve akır'ın (2016) alışmasında her ne kadar anlamli farklılık bulunmadıysa da bu çalışmadakine benzer şekilde ilçede yaşanılası aritmetik puan olarak şehir ve köye göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin su okuryazarlık düzeylerinin su ile ilgili bir yayını takip etme durumuna göre istatistiksel olarak anlamli olup olmadığı incelendiğinde ilgili değişkenin su okuryazarlığı üzerinde anlamli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamli farklılık tüm alt boyutlarda yayınları daha sık takip edenlerin lehine olmuştur. Bu duruma neden olarak öğrencilerin internete kolay erişebilmeleri, güncel haberleri medyadan takip etmeleri, EBA gibi platformların öğrencilerin hizmetine sunulması, su ile ilgili dergi ve kitapların öğrenciler tarafından takip edilmiş olması, sivil toplum kuruluşlarının oluşturdukları eğitim içeriklerinin herkesin erişimine açık olması etken olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin su okuryazarlık düzeylerinin evre ile ilgili etkinliklere katılma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamli olup olmadığı incelendiğinde ilgili değişkenin su okuryazarlığı üzerinde anlamli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sözcü ve Türker'in (2020) alışmasında da alt boyutların suyla ilgili etkinliklere katılma değişkeni arasında fark bulunmamıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında, öğrencilerin katıldıkları çevresel etkinliklerin, suyla ilgili bilgi, tutum ve davranışsal gelişmelerini uygulamalı şekilde destekleyecek nitelikte planlanmamış olması etkili olabilir. Bu durum su eğitimi alma değişkeninde de olduğu gibi çevresel etkinliklerin uygulamaya ve öğrencinin aktif katılımını teşvik edecek problem ve proje tabanlı ğretim yöntemlerinin uygulanmasına elverişli olacak şekilde planlanmasının gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

neriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Çalışmanın daha geniş bir örneklem üzerinde farklı değişkenlere (su ile ilgili projeye katılma, yaşanılan il, ğretim kademesi vb.) göre yapılması önerilmektedir.
- Su ile ilgili alınan eğitimin su okuryazarlığı üzerinde farklılık oluşturmadığı sonucuna dayalı olarak uygulamaya dayalı eğitim yaklaşımları, su okuryazarlığı gelişiminde gelecek yıllardaki çalışmalarda uygulanabilir.
- Uygulamaya dayalı eğitim yaklaşımları (doğa eğitimi, proje ve problem temelli öğrenme vb.) su okuryazarlığı gelişiminde daha etkili olabilir.
- Gelir düzeyinin su okuryazarlığına olan etkisini inceleyen karma yöntemle ele alınacak araştırmalar yapılabilir.
- Su okuryazarlığının farklı değişkenlere göre incelendiği nicel çalışmalarda MANOVA'dan yararlanılması çalışmalardaki tip 1 hata oranını azaltarak daha doğru sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayabilir.
- Çocukların su okuryazarlığının gelişiminde anne ve babaların davranışsal açıdan etkili olabilmesi için yetişkinlere su okuryazarlığı eğitimi verilmesi önerilmektedir.
- Su okuryazarlığının geliştirilmesinde su bilgisi, su tutumu ve su davranışı alt boyutlarının tümünün gelişimine odaklanılmalıdır.
- şehir merkezlerinde ve köylerde yaşayan ortaokul ğrencilerinin su davranışlarını

geliştirmeye yönelik su okuryazarlığı eğitim programları uygulanabilir.

- Su okuryazarlığının geliştirilmesinde etkili olacak çevresel etkinliklerde, nicelikten çok niteliğe yer verilmesi etkinliklerin kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ağtaş, H. & Teyfur, E. (2024). Lise öğrencilerinin su okuryazarlığının incelenmesi (Ağrı örneği). C. Karaman (Ed.), *Sürdürülebilir gelecek için çevre, enerji ve yapay zeka: Küresel çözümler ve stratejiler* (2. bs., ss. 21-41) içinde. Efe Yayınevi.
- Avcı, Y., & Sülün, Y. (2024). Ortaokul öğrencilerinin su okuryazarlık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi (Çavdır-Göhlisar örneği). *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 71–86. <https://doi.org/10.58637/egebad.1542491>
- Aydoğdu, B. & Çakır, A. (2016). An investigation of middle school students' attitudes and awareness of water use. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(16), 9520-9536.
- Aytaç, E. (2023). *Su okuryazarlığı ölçeği geliştirme çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Sage.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge.
- Cooper, R., & Price, R. (2021). *Water security and climate change* (K4D Helpdesk Report 758). Institute of Development Studies. <https://doi.org/10.19088/K4D.2021.116>
- Çalikuşu, S. (2025). *8. sınıf öğrencilerinin su okuryazarlık düzeyleri, suya yönelik tutumları ve görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. 6. baskı. Celepler.
- Efe, M. (2024). *Fen bilgisi öğretmen adayları ve lise öğrencilerinde su okuryazarlığı düzeyinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Erbaş, S., Kılıçoğlu, G., & Aksoy, B. (2023). Examination of water literacy levels secondary school students in terms of different variables. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 5(1), 194–208.
- Ekinci, F., Acıelma, F., Küçükseymen, Y., Öztürk, M. B., Kubilay, F., Yelseli, A. & Toprak, F. (2022). Examination of water literacy level of secondary students in terms of different variables (Istanbul Example). *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 12 (1), 51-66.
- Ergin, Ö., Akpınar, E., Küçükçankurtaran, E., & Ünal-Çoban, G. (2009). *Water awareness: A*

- teaching material for water education (Proje No: 107K291).
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık
- He, H.S. (2018). Construction of the index system of water literacy and application in a case study of four Chinese communities, *Journal of Discrete Mathematical Sciences and Cryptography*, 21:2, 485-491, DOI: 10.1080/09720529.2018.1449330
- Işıtan, İ. (2023). *Lise öğrencilerinin su okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi: Samsun ili örneği* [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- İstanbul, R. A. (2008). *Investigation of environmental literacy of sixth grades at a private school* [Yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Johnson, D. R., & Courter, J. R. (2020). Assessing water literacy at a primarily undergraduate university in Ohio. *Natural Sciences Education*, 49(1), 1–10. <https://doi.org/10.1002/nse2.20024>
- Karabulut, E., Şahin, K., Bal, E., Gül, M. A. ve Kundak, S. (2023). Üstün yetenekli öğrencilerin ve akranlarının su okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *İçel Dergisi*, 3(1), 27-35
- Karakuş, S., & Akbaş, Y. (2024, May). Ortaokul öğrencilerine yönelik su okuryazarlığı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Özet bildirisi]. 6. *Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK)*, İstanbul.
- Karakuş, S., & Şeyihoğlu, A. (2022). Student and teacher views on a sample social studies activity with QR code application. *Journal of Inquiry Based Activities (JIBA)*, 12(1), 70-89.
- Karlı, E. (2023). *Su okuryazarlığı öğretim programının tasarlanması uygulanması değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Kucuk, A. (2022). Investigation of Turkish middle and high school students' water literacy as a factor predicting targets for sustainable development goals. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 192–201.
- Li, R., Feng, Q., & Cui, Y. (2025). Precipitation recycling impacts on runoff in arid regions of China and Mongolia: A machine learning approach. *Hydrological Sciences Journal*, 70(5), 730–749. <https://doi.org/10.1080/02626667.2025.2456211>
- Maniam, G., Poh, P. E., Htar, T. T., Poon, W. C., & Chuah, L. H. (2021). Water literacy in the Southeast Asian context: Are we there yet? *Water*, 13(2311). <https://doi.org/10.3390/w13162311>

- Mariapan, U., Mahat, H., & Nayan, N. (2019). Gender roles in sustainable water usage practices: A case study among Form Four students in northern Kinta district, Perak. *Sains Humanika*, 2(2008), 57–63.
- Mostacedo-Marasovic, S.J.; Mott, B.C.; White, H.; Forbes, C.T.(2022). Towards water literacy: An interdisciplinary analysis of standards for teaching and learning about humans and Water. *Discipl. Interdiscip. Sci. Educ. Res.*, 4, 25.
- McCarroll, M., & Hamann, H. (2020). What we know about water: A water literacy review. *Water*, 12(10), 2803. <https://doi.org/10.3390/w12102803>
- Medina Jr, M. A. (2010). Global water crisis and climate change. *Journal of Hydrologic Engineering*, 15(3), 167–170.
- Muslu, B. Ü. (2023). *Deneyimsel öğrenmeye dayalı öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin su okuryazarlığı ve su kullanım tutumları üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Obringer, R., & White, D. D. (2023). Leveraging unsupervised learning to develop a typology of residential water users' attitudes towards conservation. *Water Resources Management*, 37, 37–53.
- Ökesli, T. F. (2008). *]Relationship between primary school students' environmental literacy and selected variables* [Master's thesis]. Middle East Technical University.
- Saad, N. W., & Mahmud, S. N. D. (2023). Uncovering gender differences in water literacy among high schoolers. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(1), 1085–1100.
- Sözcü, U. ve Türker, A. (2020). Lise öğrencilerinin su okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Asya Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(3), 569-582. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.63.569.582>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education Limited.
- Tian, K. Wang, H. Wang, Y. (2021). Investigation and Evaluation of Water Literacy of Urban Residents in China Based on Data Correction Method. *Water Policy*, 23, 77–95.
- Türker, A., Yüksel, H.K., Tuna, E. ve Sağır, A. (2022). Bilim ve sanat merkezlerindeki lise öğrencilerinin su okuryazarlık düzeyleri (İstanbul örneği). *Social ScienceDevelopment Journal*, 7(30), 107-120. <http://dx.doi.org/10.31567/ssd.606>
- United Nations. (n.d.). *Goal 6: Ensure availability and sustainable management of water and sanitation for all*. United Nations Sustainable Development Goals. Erişim tarihi: 20 Ağustos Haziran 2025, <https://sdgs.un.org/goals/goal6>
- UN-Water. (2020). *UN-Water 2030 strategy*. <https://www.unwater.org/publications/un-water-2030-strategy>
- UNESCO. (2019). *United Nations world water development report 2019: Leaving no one*

behind. UNESCO.

UNESCO & UN-Water. (2020). *United Nations world water development report 2020: Water and climate change*. UNESCO.

Ursavaş, N., & Aytar, A. (2018). Okul öncesi öğrencilerinin su farkındalığı ve su okuryazarlıklarındaki gelişimin incelenmesi: Proje tabanlı bir araştırma. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 19–45.

Walker, H. M. (1998). *Common statistical methods for clinical research with SAS examples* (2nd ed.). SAS Institute.

Wood, G. V. (2014). *Water literacy and citizenship: Education for sustainable domestic water use in the East Midlands* [Doctoral thesis, University of Nottingham].

Yentür, M. M., Sözcü, U. ve Aydınöz, D. (2022). Lise öğrencilerinin su okuryazarlıkdüzeylerinin tespit edilmesi: İstanbul ili örneği. *Ondokuz Mayıs ÜniversitesiEğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 381-421.<https://doi.org/10.7822/omuefd.1085321>

SUMMARY

Introduction

Recent global challenges, such as water pollution, scarcity, and climate change, have contributed to the development of the concept of water literacy. Water literacy is defined as a comprehensive understanding of water use and its associated challenges (Wood, 2014). This concept includes both critical and practical knowledge necessary for effective water management and security (Maniam et al., 2021), as well as engagement with water-related social issues (Johnson & Courter, 2020). Achieving water sustainability depends on individuals possessing high levels of water literacy. Education is widely recognized as the most effective approach to fostering water literacy (Erbaş et al., 2023), highlighting the importance of early educational interventions (Aytaç, 2023; Ursavaş & Aytar, 2018). Early exposure allows students to develop detailed knowledge about water from a young age (Mastacedo-Marasovic, 2022). Therefore, assessing students' water literacy levels is essential.

A review of the literature shows that many studies have investigated the water literacy levels of secondary school students using quantitative approaches (Avcı & Sülün, 2024; Aydoğdu & Çakır, 2016; Çalıküşu, 2025; Erbaş et al., 2023; Kucuk, 2022; Muslu, 2023). Most of these studies used assessment scales originally designed for high school students to evaluate middle school populations. In contrast, Aydoğdu and Çakır (2016) used a 'water usage questionnaire' developed by Ergin et al. (2009) for primary school students to assess middle schoolers. There is a lack of research that quantitatively assesses water literacy using a measurement instrument developed explicitly for secondary school pupils.

This study aims to address this gap and may inform the development of more effective water

literacy programs for secondary school students by identifying factors that influence water literacy. The objective of this study is to examine the water literacy levels of secondary school students in relation to several variables. The research addresses the following sub-questions: (1) What are the levels of water literacy and its sub-dimensions among secondary school students? (2) What relationships exist between students' water knowledge, attitudes, and behaviours? (3) Are there statistically significant differences in water literacy and its sub-dimensions based on gender, water education status, class level, family income, place of residence, parents' education, engagement with water-related publications, or participation in environmental activities?

Method

The survey model, a quantitative research method, was employed to determine students' water literacy levels and analyze them in relation to multiple variables. The sample consisted of 382 secondary school students from Year 5 to Year 8 in various districts of Trabzon province during the 2024-2025 academic year. Data were collected using the 'Water Literacy Scale for Middle School Students' developed by Karakuş and Akbaş (2024), which includes 22 items across three subscales: water knowledge, attitude, and behaviour. Data analysis was conducted using the JAMOVİ (2.6.17) program. Given that water literacy includes multiple dependent variables (water knowledge, attitudes, and behaviour), a one-way MANOVA was applied. Descriptive statistics (mean, standard deviation) were used to assess overall water literacy, and Pearson's Moment Correlation Coefficient was used to examine relationships between the subscales.

Discussion and Conclusion

The results showed that secondary school students demonstrated strong levels of water literacy, including knowledge, attitudes, and behaviours. A moderate relationship was found among these sub-dimensions. Statistically significant differences in water literacy levels were observed based on parents' education, average monthly family income, engagement with water-related publications, and class level. No significant differences were identified in gender, participation in environmental activities, or receipt of water education.

These findings are consistent with previous studies (Ağtaş & Teyfur, 2024; Sözcü & Türker, 2020; Erbaş et al., 2023; Kucuk, 2022), which also report that students possess a high level of water literacy. This level of water literacy may be attributed to information acquired through various school subjects, daily life experiences, or independent research on the internet.

Data analysis indicated that gender did not significantly influence students' water literacy or its sub-dimensions —water knowledge, attitude, and behaviour. These results imply that water literacy develops similarly across genders. Some studies have reported no gender effect on water literacy (Çalikuşu, 2025; Erbaş et al., 2023; Mariapan et al., 2019; Saad & Mahmud, 2023; Türker et al., 2022), while others have found a significant impact (Ağtaş & Teyfur, 2024; Avcı & Sülün, 2024; Aydoğdu & Çakır, 2016; Efe, 2024; Ekinci et al., 2022; Işıtan, 2023; Karabulut et al., 2023; Sözcü & Türker, 2020; Yentür et al., 2022). As usable water resources decline, the importance of water increases. Sustainable water use requires all individuals to value water equally, regardless of gender. The finding that gender does not significantly affect water literacy is therefore important for global sustainability (Saad & Mahmud, 2023).

When examining whether students' water literacy levels were statistically significant based on their ability to follow water-related publications, it was concluded that the relevant variable had a significant effect on water literacy. This considerable difference favoured those who followed publications more frequently in all sub-dimensions. The reasons for this situation may include students' easy access to the internet, their engagement with current news, the availability of platforms such as EBA, their interest in water-related magazines and books, and the accessibility of educational content created by non-governmental organisations.

KAYBOLMAYA YÜZ TUTAN DEĞER: KIZILHİSAR BARDAĞI**Faruk EKEN¹****Emine KIVRAK²****Azize YILMAZ³****Zühre Nur SAĞLIK⁴****ÖZET**

İnsanlar ilk aletlerini taştan ve ağaçtan ürettikten sonra ateşin kontrol altına alınmasıyla çamurlaştırılmış toprağı biçimlendirerek pişirme yöntemini geliştirmiş ve bu sayede çömlekçilik zanaatı ortaya çıkmıştır. Kökleri binlerce yıla uzanan çömlekçilik, sanayileşmenin yaygınlaşmasıyla kullanım alanı daraldığı için pek çok usta mesleği bırakmıştır. Çalışmanın temel amacı geleneksel çömlekçiliğin Denizli bölgesindeki son temsilcileri ile görüşülmesi ve çömlek üretim yöntemlerinin kayıt altına alınması sayesinde bir kültürel miras ögesinin yeni kuşaklara aktarılmasına katkı sağlamaktır. Çalışmada çoklu desenli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Usta ile yapılan görüşmelerin yanında saha çalışması ile Kızılhisar Bardağı'nın tüm yapım aşamaları yerinde incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ise ustalar çırac bulamadıkları ve makine üretimi karşısında pazar paylarını büyük ölçüde kaybettikleri için bu meslek kaybolma riski ile karşı karşıya kalmıştır. Kullanılan materyaller ve üretim şekli ile bölgede üretilen ürünlerin diğer bölgedeki ürünlerden farklı özelliklerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen çıktılardan hareketle Kızılhisar Bardağı coğrafi işaretli bir ürüne dönüşmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kızılhisar, bardak, çömlekçilik, kültürel miras, coğrafi işaret, Denizli

A VANISHING TREASURE: THE KIZILHİSAR GLASS**ABSTRACT**

After producing their first tools from stone and wood, humans developed the method of shaping and firing clay using fire, which led to the emergence of pottery. With its roots extending back thousands of years, pottery has seen its scope of use narrow with the rise of industrialisation, compelling many masters to leave the profession. The main objective of this study is to contribute to the transmission of cultural heritage to future generations by interviewing the last traditional potters in the Denizli region and documenting their production methods. The study employed a multi-patterned research method. In addition to interviewing the masters, the production of the '*Kızılhisar Bardağı*' was examined at every stage through fieldwork. According to the findings, this profession is at risk of disappearing, as masters are unable to find apprentices and have lost a significant proportion of their market share to machine production. The study also found that the materials used and production methods give products made in this region distinct characteristics

¹ Uzman Öğretmen, MEB, e-posta: farukeken@gmail.com, ORCID: 000-0003-0097-8909

² Öğrenci, MEB, e-posta: eminekivrak5@gmail.com, ORCID: 0009-0002-9742-0409

³ Öğrenci, MEB, e-posta: yilmazize7@gmail.com, ORCID: 0009-0004-9230-0250

⁴ Öğrenci, MEB, e-posta: saglikzuhrenur@gmail.com, ORCID: 0009-0001-7893-989X

compared to those from other regions. Based on these findings, the *Kızılhisar Glass* has been granted a geographical indication.

Keywords: Kızılhisar, Glass, Pottery, Cultural Heritage, Geographical Indication, Denizli.

GİRİŞ

Kültürel Miras, kültürel varlıkların korunmasını amaçlayan küresel kapsamdaki girişimler 1950'lerde başlamıştır. Bu girişimler ilk aşamalarında, özellikle silahlı çatışmalardan etkilenen bölgelerdeki somut kültürel varlıkların korunmasına öncelik vermiştir (Blake, 2017:2). Somut olmayan kültürel mirasın korunmasını sağlama çabaları 1972 yılında Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunması Sözleşmesi'nin onaylanmasıyla başlamış, bunu 2003 yılında UNESCO Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'nin imzalanması izlemiştir. Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) müzik, şarkı, dans, kukla ve tiyatro gibi bir dizi sanatsal ifadenin yanı sıra toplumsal uygulamaları, ritüelleri, festival etkinliklerini, doğa ve evrenle ilgili bilgileri, sözlü gelenekleri ve ifadeleri, geleneksel el sanatlarını ve kültürel öneme sahip yerleri ve olayları kapsamaktadır (UNESCO, 2021: Madde 2). Söz konusu miras, isimlendirmeye ilişkin çok sayıda tartışmanın ardından, sözleşme sırasında resmi olarak SOKÜM olarak adlandırılmıştır (Oğuz, 2013:8). Kültürel eserlerin üretiminden sorumlu prosedürün korunması, korunması gereken unsurların soyut doğası nedeniyle somut nesnelerin korunmasına kıyasla daha büyük bir zorluk teşkil etmektedir. Sınırları iyi tanımlanmış görünür varlıkların aksine bu SOKÜM unsurları, her bir sonraki aktarımda çoğaltılabilir ve değiştirilebilir. Bazı durumlarda ise SOKÜM unsurlarına yönelik koruma çabalarının sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu hale getirilmemesi bu unsurların yok olmasına da yol açabilmektedir (Gürçayır, 2011:7).

Türkiye, 2006 yılında bir sözleşmeye taraf olarak kültürel mirasını koruma taahhüdünde bulunmuştur. Bu sözleşme, koruma tedbirlerinin uygulanmasına ilişkin kılavuz ilkeleri de kapsamaktadır. Sözleşmenin 2. maddesinin 3. paragrafı, korumanın SOKÜM'ün sürdürülebilir varlığını sağlamayı amaçladığını ve belgeleme, araştırma, muhafaza, geliştirme, güçlendirme, yeniden canlandırma ve eğitim yoluyla nesiller arası aktarım gibi çeşitli faaliyetleri kapsadığını açıklığa kavuşturmaktadır (UNESCO, 2021:Madde 2). Sözleşme'nin 2. maddesinin 2. paragrafının e bendi, çömlekçiliği de kapsayan el sanatlarının somut olmayan kültürel mirasın bir biçimi olarak kabul edildiğini beyan etmektedir. Bununla birlikte, geleneksel çömlekçilik sanatı Türkiye sınırları içinde hızlı bir düşüş yaşamaktadır; hatta bazı yerlerde tamamen yok olmuştur. Dünyanın en eski çömlekçilik merkezlerinden biri olmasına ve birçok bölgede hâlâ gelişmekte olmasına rağmen, Anadolu çömlekçiliği sözleşme çerçevesinde kayda değer bir ilgi görmemiştir (Ünal, 2020:1077).

Çömlekçiliğin Tarihsel Gelişimi: Anadolu'daki arkeolojik keşifler, çömlekçiliğin Neolitik dönemde ortaya çıktığına dair kanıtlar sunmaktadır. Tarımsal verimi koruma zorunluluğu nedeniyle yerleşik yaşam tarzına geçiş, pişmiş toprak çömlekçiliğin gelişimini kolaylaştırmıştır (Ünal, 2020:935). Kilin erişilebilirliği ve işlenebilirliği, kil kapların yaygın olarak kullanılmasında önemli bir rol oynamıştır. Çömlekçiliğin Anadolu'daki kalıcı varlığı ve küresel

yaygınlığı, antik dönemden günümüze kadar devam etmektedir. (Özkul Fındık ve Köşklü, 2014: 52)

Çömlek, toprak, su, hava ve ateş gibi temel doğal unsurların bir araya gelmesiyle şekillenen bir üretim biçiminin sonucudur. Anadolu'da çömlekçilik sanatı yaklaşık dokuz bin yıldır uygulanmaktadır (Arı,2021:190-191). İnsanlar ateş üzerinde ustalık kazandıktan sonra, toprağın toz veya çamur şeklinde pişirildiğinde katı malzemelere dönüştürülebileceğini keşfetmişlerdir. Başlangıçta, çömlek üretiminde ihtiyaçlar ve işlevsellik öncelikliken, zamanla estetik kaygıyı ön plana alan eserlerle çömlek sanatı çeşitlilik kazanmıştır. Pek çok farklı bölgede çömlek üretilmekteyse de çömleğin boyutu, estetik formu ve kullanılan hammaddenin niteliği gibi özellikler, dönemin ihtiyaçları ve yerel koşullar doğrultusunda farklılık göstermektedir. Bazı coğrafi bölgelerde çömlekçilik kadınlar tarafından profesyonel olarak üstlenilmiş olsa da, mesleğin bilek gücüne bağlı olması nedeniyle ağırlıklı olarak bir erkek mesleği olarak görülmektedir. En eski zanaat ve kültürel mirasın hayati bir bileşeni olarak kabul edilen çömlekçilik, tarihsel olarak usta-çırak dinamiği aracılığıyla edinilmiş ve sürdürülmüştür (Kabaçam, 2024:108). Ancak, alternatif endüstriyel ürünlerin ortaya çıkışı ve çırak sayısının azlığı, çömlekçiliğin gerilemesine neden olmuş ve kaybolmak üzere olan bir kültürel miras ögesi adayı haline getirmiştir. Önemli bir tarihsel geçmişe sahip olan çömlekçilik, özellikle temel malzemesi olan toprağın işlenmesinin yanı sıra çarkta şekillendirme, süsleme, kurutma, fırın yapımı ve pişirme tekniklerini kapsayan geleneksel hayatın takip edilebileceği büyük bir kültürel öneme sahiptir (Derdiçok ve Ersöz, 2017).

Çömleğin Üretilme Aşamaları: Bazı bölgelerde çömlek üretimi için tek bir kil türü kullanılırken, diğerlerinde farklı kil türleri karıştırılarak bir araya getirilir. Tüm üretim merkezlerinde kil, bir çukurda depolanmadan önce öğütülür ve suyla karıştırılır. Kilin işlenebilir bir kıvama ulaşabilmesi için, çömleğin ihtiyacına uygun büyüklükteki, genellikle 30 santimetreyi geçmeyen derinliğe sahip sığ ve açık hava havuzlarına aktarılması gerekmektedir. Bir sonraki aşamada kil ıslatılır ve genellikle üretim merkezlerinin avlularında bulunan bu dinlenme havuzlarında bir hafta boyunca dinlendirilir. Bunun ardından hava kabarcıklarını gidermek ve kullanıma hazırlamak için atölyede elle ve ayakla yoğrulur (Ölçer, 2018: 58).

İstenilen kıvama ulaşan çömlek çamuru, çömleğin çalışmaya başlayacağı tezgâha aktarılır. Çömlekçi, tahta bir kürek yardımıyla çamurun bir bölümünü yığından alarak tezgâh üzerine yerleştirir ve yoğurma işlemine geçer. Bu işlem, çamur içerisindeki olası hava kabarcıklarının giderilmesi ve hamurun homojen bir yapıya kavuşturulması amacıyla gerçekleştirilir. Çamur usulüne uygun olarak yoğrulduktan sonra, üretilecek ürüne yetecek kadar küçük parçalara bölünür ve her biri çarkın üst tablasında şekillendirilir. İşlemin başlamasıyla birlikte, çarkın alt tablası (çark) ayak yardımıyla döndürülerek çamur merkeze çekilir. Bir el içeride ve bir el dışarıda olacak şekilde merkeze getirilen çamur açılarak çamurun yükseltilmesi ve şekillendirilmesi süreci başlatılır. Metal ve ahşaptan yapılmış bir çizim aleti çömleği düzleştirmek ve şekillendirmek için kullanılmaktadır. Çömlek üretiminde çömlekçiler, çömlekleri el becerisiyle şekillendirmek için çarkın merkezkaç kuvvetini kullanırlar. Düzeltme işlemi sırasında, sahtiyan adını verdikleri, ortasında yaklaşık 15-20 cm büyüklüğünde bir delik bulunan bir tahta parçası kullanılmaktadır. Şekillendirme işleminden sonra çömlek, ip veya tel kullanılarak çarktan kesilmektedir. Şekillendirilmiş ürünlerin kurutma işlemi, kerevit olarak

bilinen bir raf sistemi kullanılarak kapalı bir alanda kademeli olarak gerçekleştirilmektedir. Daha sonra, şekillendirilmiş çömlekler özel bir fırında pişirilmektedir (Pala, 2006:583). Fırına ürünler yerleştirilirken ürünlerin zarar görmemesi ve her ürünün eşit miktarda pişirilmesi için ürünlerin fırına dizilmesi oldukça önemlidir (Çetintaş, 2018:432-433). Geleneksel çömlek fırınları genellikle külhanlık denilen ateşin yakıldığı bölge ve ürünlerin dizilip pişirildiği üst bölge olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Alt kısımda yanan ateşin üst kısma yayılabilmesi ve dengeli şekilde çömleklerin pişirilebilmesi için iki bölme arasında ateş deliklerinin bulunması gerekmektedir (Ünal,2020: 1075-1076). Ateş yakma konusunda bölgesel farklılıklar mevcuttur. Bu farklılıkların başlıca nedeni, yakıt olarak bölgede en bol bulunan ağaç türlerinden odun kullanılmasıdır. (Beder, 2023:10) Hızlı yanan çalı, çırpı gibi malzemeler ateşin ilk aşamalarında tutuşturmak için tercih edilirken, daha uzun süre dayanabilen odunlar da tercih edilmektedir. Bu, yangının istikrarlı hale gelmesini ve dengeli bir şekilde yanmasını sağlar (Pala, 2006:72; Çalışıcı, 2003: 44-48).

Anadolu’da çömlekçiliğin tarihsel gelişimini detaylı olarak değerlendirmiş akademik bir tez konunun detaylı bir şekilde öğrenilebilmesine katkı sağlamaktadır (Türkteki, 2010). Çalışmada çömlekçiliğin tarihi, kullanılan malzemelerin çeşitleri, pişirme yöntemleri detaylı şekilde Orta ve Batı Anadolu açısından değerlendirilmiştir. Çalışma kullandığı yöntem açısından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır: Çalışmada antik yerleşim yerlerinde elde edilen buluntular üzerinden çömlekçi çarkı etrafında eski dönemlerdeki çömlekçilik faaliyetleri aktarılmıştır. Günümüzde çömlekçiliğin durumu hakkında detaylı bilgiye ulaşmaktan ziyade geçmişte çömlekçilik faaliyetlerine dair bilgiye ulaşmak isteyen araştırmacılar için daha uygun bir çalışmadır.

Çömlekçilik faaliyetlerinin gelişimi ve şimdiki durumlarını anlayabilmek için kaleme alınmış pek çok çalışma olmasına rağmen bir tanesi inanç ve ritüeller açısından konuya odaklanmıştır (Öney, 2020). Çömlekçilik mesleğinin dinsel bir yönünün olduğuna dair inanışları merkezine alan çalışmada Nuh Tufanından sonra kap kaçak bulunmaması sebebiyle ilk çömleklerin Nuh peygamber tarafından üretildiği, kismetinin açılması için çömlekçi çarkına çıkıp niyet eden kadınların hikayeleri, çömleğin sağlamlığı için ateşin “arsız avrat” tarafından yakılması, düğünlerde testinin gelin tarafından kırılması, ölen kişilerin mezarına ölüye özgü olarak tasarlanan ve başka bir amaçla kullanılmayan çömlekler konulması gibi ritüellerden bahsedilmiştir. Çalışmamızda, çömlekçiliğin inançsal ya da ritüel temelli bir karşılığının olup olmadığı sorusu, görüşme yapılan ustalarla yöneltilmiş olup çalışılan bölge özelinde bu tür bir inanç veya uygulamanın bulunmadığı ifade edilmiştir.

Kültürel mirasın korunması hususunda yapılan çalışmalardan bazılarında çömlekçilik konusu çalışmalara konu olmuştur. Bu çalışmalardan birinde Arı (2021) Gümüşhane Dölek köyünde kadınlar tarafından birkaç basit aletle çark olmaksızın yapılan güveç çömlekçiliğine dair faaliyetlere odaklanmıştır. Çalışmada özellikle modernleşmenin doğal bir sonucu olarak klasik üretim aşamalarından uzaklaşılmasına vurgu yapılmış olup yapım aşamalarını ve fırınlama yöntemlerini gösteren görsellerin kullanımı anlatılanların akılda kalıcılığını artırmıştır. Saha çalışmasını yöntem olarak belirleyen yazar klasik usullerle güveç çömlekçiliği yapan insanlarla derinlemesine mülakatlar yaptığı için geleneksel yöntemlerin kayıt altına alınmasına katkı sağlamıştır.

Bazı çalışmalar geleneksel çömlekçiliğin yanında geleneksel çömlekçiliği modern çömlekçilikle birleştiren çömlek ustalarına eğilmiştir. Bu çalışmalardan birinde Yeşilmen ve Sevim (2019) akademisyen çömlekçi olan Cemalettin Sevim'e odaklanmıştır. 35 yıllık çömlekçilik serüveninde elde ettiği ürünlerin sanatsal değerine odaklanan çalışma modern koşullara çömlekçiliğin uyum sağlayabilmesini göstermesi açısından önemlidir. Benzer bir çalışmada ise Aksaray Güzelyurt (Gelveri) ilçesinde mesleğin son temsilcilerinden olan Alaf Dede işlenmiştir (Uray, 2020). Çalışmada bölgenin tarihçesi, bölgede yapılan arkeolojik kazılar ve bu kazılarda bulunan çömleklere yer verilerek bölgede çömlekçiliğin tarihine dair bilgiler aktarıldıktan sonra Alaf Dede olarak bilinen Muharrem Vurgun ile yapılan mülakatlardan elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Çömlek yapımı ve pişirme aletleri ustanın kullandığı materyallerle aktarılırken görsel malzemeye de geniş yer verilmiştir. Yapılan çalışmada bölgede çömlekçilik faaliyetlerinin geleneksel olarak bittiğine vurgu yapılmıştır. Bölgede sadece bir tane atölyenin kaldığına vurgu yapılan çalışmada bu atölyede üretimin geleneksel usullerle yapılmadığına dem vurulmuş ve geleneksel yöntemlerle yapılan çömlekçilik faaliyetlerinin canlanmasına değinilmiştir. Benzer bir çalışmada ise Ünal (2021) diğer çalışmalardan farklı olarak hayatta olan bir usta üzerine çalışmamış, Hüyük ilindeki geleneksel çömlekçi ustası İsmail Arıkan'ın vefatı üzerine bölgedeki çömlekçilik faaliyetlerine odaklanılmıştır. Genç ustaların ekonomik kaygılarla geleneksel üretim tarzlarından taviz verdikleri ve modern yöntemlere entegre oldukları vurgulanmıştır. Bir ustaya odaklanmamakla birlikte bir bölgedeki çömlekçilik faaliyetlerine odaklanan çalışmalardan bir tanesi ise Çetintaş (2018) tarafından çalışılan Sille çömlekçiliğidir. Çalışmanın merkezinde yine kaybolmaya yüz tutmuş bir meslek olarak Konya Sille çömlekçiliği çalışılmıştır. Sille çömlekçiliğinin diğer bölge çömlekçiliğinden ayrılan yönleri ustalarla yapılan röportajlar ve saha çalışmaları ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Getirilen önerilerle de çömlekçiliğin geleneksel usullerle canlandırılabilmesi için neler yapılabileceği konusuna da değinilmiştir.

Çömlekçiliğin en önemli unsurlarından birisi olan pişirme tekniklerine odaklanan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birinde Pala (2006) Ege bölgesindeki çömlekçilik fırınlarında kullanılan pişirme yöntemlerini detaylı şekilde aktarmıştır. Çalışmada 8 farklı ilden 49 çömlekçi ile yapılan mülakatlar sonucunda pişirme teknikleri hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur. Çalışmamızın ekseninde bulunan Serinhisar için tezek kullanıldığı ifade edilmişse de çalışmamızda çömlek pişirilmesi sırasında tezek kullanılmadığı ustalar ve bölge halkı tarafından ifade edilmiştir. Bu konudaki bariz eksikliğine rağmen sadece Serinhisar'a odaklanmamışsa da genel olarak pişirim tekniklerine dair detaylı bilgileri aktarmasıyla çalışma konuya dair farklı pişirim tekniklerinin öğrenilebilmesi için ufuk açıcı bilgiler sunmaktadır. Özdemir ve Gündüz (2020), İzmir çevresindeki geleneksel çömlek fırınlarında uygulanan pişirme tekniklerini detaylı şekilde incelemiş kullanılan yakıt türlerinin (özellikle odun ve zaman zaman tezek) bölgesel olarak farklılık gösterdiğini aktarmıştır.

Denizli eksenli çömlekçilik çalışmalarının doğrudan olmaması, bölgeler anlatılırken Denizli bahsinde çömlekçilikten kısaca bahsedildiği ya da kaybolmaya yüz tutmuş meslekleri konu alan çalışmalarda kısaca değinildiğini görmek oldukça şaşırtıcıdır. Bu çalışmalardan birisi Koyuncu Okca (2016) kaybolan meslekler arasında görülen çömlekçilik meselesi il geneli bir değerlendirmeye tabi tutulmuş olup çömlekçiliğe sadece yarım sayfa yer ayrılmıştır. Burada ise

Serinhisar'dan üretimin durduğu çıkarımının yapılmış olması konunun yüzeysel işlendiğinin kanıtını oluşturmaktadır.

Ege bölgesindeki çömlekçilik faaliyetlerini merkezine alan çalışmalardan bir tanesi akademik bir tezdır (Çalışıcı, 2003). Bu çalışma konu hakkında temel bilgileri öğrenmek isteyenler ve üretim merkezleri ile bu merkezlerde üretilen formları görmek açısından kıymetli bilgiler sunmaktaysa da çalışmamızla ilgili detaylı bilgiler sunmaktan uzaktır. Çalışma, geniş bir alanı kapsadığı için ve geniş alandaki bilgilerin yüzeysel verilmesi zorunluluğundan kaynaklı çalışmaya yeni başlayacak insanlar için yol gösterici özelliğe sahipse de konu hakkında detaylı çalışma yapmak isteyenler için yetersiz kalacaktır. Özellikle Serinhisar'la ilgili beyaz toprak kullanıldığı bilgisi görüşme yapılan ustalar tarafından yanlışlanmıştır. Çalışmanın en etkileyici yanlarından birisi ise kuşkusuz görsellerin yoğun bir şekilde kullanılmış olmasıdır. Şimşek (2024), Pamukkale Üniversitesi Arkeoloji Bölümü'nden ele alınan Laodikya kazılarında ortaya çıkan çömlekçi çarkı ekipmanlarının Hellenistik ve Geç Antik Çağ dönemlerine ait olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, çarklı çömlekçiliğin antik dönemde Denizli çevresinde de kullanıldığını gösteren önemli arkeolojik kanıtlar sunmaktadır.

Çömlekçi çarkı hakkında yapılan başka bir çalışma ise Gökbel ve Gökbel Kaya (2020) tarafından kaleme alınmıştır. Çalışmada çömlekçi çarkının tarihçesine dünyanın farklı bölgelerindeki örnekleri dikkate alınarak geniş yer verilmiştir. Ardından el, ayak, pedallı ve elektrikli çark türleri hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra çömlekçi çarkını sanatsal ifadenin bir aracı olarak kullanan dünyaca ünlü seramik sanatçıları anlatılarak eserlerinden örnekler verilmiştir. Bu çalışma doğrudan konumuzla ilgili olmamakla birlikte çömlekçi çarkının farklı işlevlerinin olduğunu göstermesi açısından oldukça önemli bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

Doğrudan akademik çalışma olmamakla birlikte ülkemizde çömlekçilikle ilgili alınmış 3 adet coğrafi işaretli ürün de çalışma sırasında incelenmiştir. Bu ürünlerden bir tanesi Avanos Çömleği 'ne ait coğrafi işaretli üründür (Türk Patent, 2017). İlgili tescil belgesinde diğer belgelerden farklı olarak toprak analizlerine yer verilmiş ve toprak değerleri diğer bölgelerdeki topraklarla kıyaslanmıştır. Bir diğer coğrafi işaretli ürün tescili ise Karacasu çömleği ile ilgilidir (Türk Patent, 2020). Tescil belgesi çömleğin yapım aşamalarından bahsetmekle birlikte herhangi bir analiz raporu sunmamaktadır. Çalışmamızla ilgili son coğrafi işaretli ürün ise Eskişehir Sorkun Çömleği ile ilgilidir (Türk Patent, 2021). İlgili tescil belgesi oldukça detaylı bir açıklama ile malzeme ve üretim aşamaları hakkında ayrıntılı bilgiler vermektedir.

Literatür incelemesinden de anlaşılacağı gibi Denizli'de çömlekçilik meselesine doğrudan odaklanan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Genel olarak insanların kaybolmaya yüz tutmuş meslekler sınıfına dâhil ettiği ve keşke yaşasa diye dillendirdiği mesleklerden birisi olan çömlekçiliğin geleneksel yöntemlerden uzaklaştığı ve kaybolan bir meslek haline yavaş yavaş geldiği düşünüldüğünde bu çalışmaların yapılmamış olması ciddi bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. İlgili çalışmalar belki mesleklerin kaybolmasını engelleyemez; fakat geleneksel yapıların kayıt altına alınmasına ve bu çalışmaların sonucunda insanların konuya bir nebze de olsa dikkatini çekmeyi başarabilir.

Çalışma sayesinde kaybolmaya yüz tutmak üzere olan bir kültürel miras ögesinin ilimizdeki son temsilcileri ile yapılacak görüşmeler, teorik okumalar, üretim aşamasında kullanılan toprağın

ve çömlek içerisinde bekletilmiş suyun analizi sayesinde Kızılhisar Bardağı'nın kendine özgü karakterinin olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çömlekçilik mesleğine ve ürünlere yönelik var olduğu düşünülen ilgi eksikliğinin nedenlerinin ortaya konulması da hedeflenmiştir. Mesleğin son temsilcileri ile yapılan görüşmeler ve saha çalışmaları sayesinde Kızılhisar Bardağı'nın üretim aşamalarının doğru bir şekilde tespit edilmesi ve gelecek kuşaklara bu bilgilerin aktarılması da çalışmanın hedefleri arasındadır.

Çalışmada yukarıdaki amaçlara uygun olacak şekilde araştırma problemlerine cevap aranmıştır:

- A. Serinhisar'da çömlekçilik mesleğinin tarihsel gelişimi ve toplumsal işlevi nasıldır?
- B. Geleneksel üretim biçimlerinin modern ekonomik koşullar karşısında sürdürülebilirliği ne ölçüde mümkündür?
- C. Usta-çırak ilişkisinin kopmasının nedenleri nelerdir ve bu durum mesleğin geleceğini nasıl etkilemektedir?
- D. Serinhisar çömlekçiliğinde toplumsal cinsiyet rolleri nasıl şekillenmiş, kadınların bu alandaki rolü nasıl sınırlanmıştır?
- E. Bardakçılık mesleğine yönelik genç kuşakların ilgisizliğinin altında yatan sosyolojik ve kültürel nedenler nelerdir?
- F. Kızılhisar Bardağı'nın yapımında kullanılan topraklar ve topraklardan elde edilen çamur karışımının çömleğin fiziksel özellikleri ve ürün kalitesi üzerindeki etkileri nelerdir?
- G. Kızılhisar Bardağı'nın şekillendirmesinde kullanılan geleneksel teknikler ile araçların ürünün özgünlüğüne etkileri nelerdir?
- H. Kızılhisar Bardağı'nın üretim süreci, fiziksel ve kimyasal özellikleri ile içme suyu kalitesine etkisi arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
- İ. Kızılhisar Bardağı'nın pişirildiği fırınların mimarisi ve pişirilme yöntemlerinin ürün kalitesi ile ürünün sağlamlığına herhangi bir etkisi var mıdır?
- J. Bardakta bekletilen suyun fiziksel ve kimyasal parametrelerinde (pH, nitrat, sülfat, klorür vb.) ne tür değişiklikler gözlemlenmektedir?
- K. Toprak çömlek ürünlerinin geleneksel soğutma ve su filtreleme işlevleri günümüz koşullarında içilebilirlik açısından nasıl değerlendirilebilir?
- L. Araştırma sonucunda ulaşılabilecek verilerden hareketle ürünle ilgili coğrafi işaret tescili başvurusunun yapılması ürünün geleneksel yöntemlere bağlı olarak üretilmesine katkı sağlayabilir mi?
- M. Kızılhisar Bardağı'nın kültürel miras ögesi olarak sürdürülebilirliğinin sağlanması için yerel yönetimlere düşen görevler nelerdir?

YÖNTEM

Kaybolmaya yüz tutmuş bir kültürel ürün olan Kızılhisar Bardağı'nın yerel bilgi ve deneyimlerle birlikte belgelenmesi, özgün niteliklerinin tespiti ve coğrafi işaret başvurusuna dönüştürülmesi sürecinde, çalışmanın her aşamasında farklı yöntemlerin tercih edildiği çoklu desenli araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında, Kızılhisar Bardağının üretim geleneği, malzeme yapısı ve tarihçesi hakkında kuramsal bir temel oluşturmak amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Bu kuramsal temel, saha uygulamaları için hazırlık sağlamıştır. İkinci aşamada, yerel bilgiye ulaşmak

ve uygulama sürecine katılmak amacıyla, geleneksel yöntemlerle üretim yapmayı sürdüren usta çömlekçilerle 2023 Temmuz ve 2024 Mart ayları arasında görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacılar, çömlek üretiminin tüm aşamalarını gözlemlemiş, süreçleri belgeleyerek ustayla birlikte üretime dahil olmuştur. Bu bağlamda hem gözlem hem katılımcı uygulama yöntemleri kullanılmıştır. Bardağın yapımında kullanılan toprağın çıkarıldığı alanlar ve çömleklerin pişirildiği fırınlar da bu sürecin parçası olarak ziyaret edilmiştir. Üçüncü aşamada, Kızılhisar Bardağının üretiminde kullanılan toprağın ürünün sağlamlığına etkisini belirlemek üzere uygulama destekli bilimsel testler yapılmıştır. Bu kapsamda alınan toprak örnekleri, Pamukkale Üniversitesi İleri Teknoloji Uygulama ve Araştırma Merkezi (İLTAM) laboratuvarlarında analiz ettirilmiş, analiz sonuçları uygulamayı yönlendiren somut veriler olarak değerlendirilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, ürünün coğrafi işaret kriterlerine uygunluğu bilimsel olarak desteklenmiştir. Dördüncü aşamada, üretim bilgisi ve belleği taşıyan ustalarla derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış; çömlekçi tezgâhında bardak üretimi video ile, anlatılar ise ses kaydıyla belgelenmiştir. Böylece yerel bilgi kayıt altına alınarak ürünün somut olmayan kültürel miras yönü de araştırmaya dâhil edilmiştir. Son aşamada, Kızılhisar Bardağının suyla etkileşiminin belirlenebilmesi amacıyla yapılan uygulama deneyinde, yöreye ait içme suyu örneği alınmış, bu su bardakta 7 gün bekletilerek çömleğin suya etkisi değerlendirilmiştir. Elde edilen su örneği Denizli Büyükşehir Belediyesi DESKİ'ye bağlı DENÇEV Laboratuvarı'nda analiz ettirilmiş, çömleğin suya kimyasal veya fiziksel bir etkisinin olup olmadığı bilimsel verilerle ortaya konmuştur. Araştırmanın tüm süreçleri, ürünün tanımlanması ve tescillenmesine yönelik uygulama-yansıtma-değerlendirme döngüsüyle ilerlemiş; sonuçlar ışığında hazırlanan başvuru dosyası, 8 Mayıs 2024 tarihinde Serinhisar Belediyesi aracılığıyla Türk Patent ve Marka Kurumu'na sunulmuş ve 18 Şubat 2025'te coğrafi işaretli ürün olarak tescillenmiştir.

BULGULAR

Serinhisar (Kızılhisar) İlçesi; Yaklaşık 3500 yıllık bir tarihi maziye sahip olan Serinhisar (Her ne kadar günümüzde bölgenin adı Serinhisar olarak anılsa da, geçmişte burada bulunan hisarın kırmızımsı renginden dolayı yöre Kızılhisar adıyla bilinmekteydi.) Ege Bölgesi'nin iç kesiminde yer alan Denizli iline bağlı bir ilçedir. Denizli ilinin güney yönünde bulunmakta olup, topraklarının hemen hemen tamamı Akdeniz Bölgesi içerisindedir. İlçenin kuzey sınırı Ege Bölgesi ile Akdeniz Bölgesinin sınırını oluşturmaktadır. İlçe kuzeyde Denizli, güneyde Acıpayam, batıda Tavas, doğuda Acıpayam ilçesine bağlı Yeşilyuva kasabasıyla çevrilmiştir. İlçenin rakımı 1000 metredir. Serinhisar, Göller yöresi iklimi sahasında yer almakta olup bulunduğu alan doğal orman sahasıdır. Serinhisar ilçesi iklim bakımından bir geçiş alanında bulunmaktadır. (Akköse ve Ölmez, 2019:126)

Serinhisar ilçe merkezinde halkın geçim kaynaklarının başında leblebicilik, tütüncülük, nakliyecilik ve pazarcılık gelmektedir. Nüfusu 14448'dir. Türk Kılıcı olarak bilinen Yatağan Kılıcı ve bıçakçılık ilçenin leblebiden sonraki en önemli geçim kaynağıdır. (Koca ve Çetin,2005:181) Çalışma konusunu oluşturan çömlekçilik faaliyetleri Serinhisar'da 30 yıl öncesine kadar 50 ustanın varlığı ile önemli bir yer tutarken şimdilerde çömlekçiliği faal olarak sadece bir usta devam ettirmektedir. Denizli Antalya yolu üzerinde bulunmasından dolayı yol boyunca bulunan kuruyemişçilerde diğer bölgelerden getirilen çömlek türlerinin satıldığı görülmektedir. Kızılhisar Bardağının (testi) meşhur olması sebebiyle dışardan getirilen ürünler de

bu isimle satılmaktadır. Bu işletmelerden sadece bir tanesinde Kızılhisar Bardağı'nın üreticisi tarafından satılmasıyla birlikte az üretildiği için diğer ürünlerden daha pahalıya satıldığı görülmüştür. Mülakat yapılan ustaların çömlekçiliğin bölgedeki tarihi hakkında detaylı bilgiye sahip olmaması ile birlikte etrafta yapılan kazılarda fazla miktarda çömleğin çıkmasından hareketle bölgede çömlekçilik faaliyetinin tarihsel geçmişinin eski zamanlara dayandığını söylemişlerdir.

Usta-Çırak ilişkisi: Araştırma sırasında görüşülen ustalardan 77 yaşında olan İbrahim Elmalı 45 yıl önce mesleği babasından öğrenmiş olup devlet memuru olmasından dolayı mesleği uzun süre sadece yaz aylarında yapmış ve yaşının ilerlemesiyle de aktif olarak bu mesleği devam ettirmemektedir. Mesleği faal olarak sürdüren 67 yaşında son usta olan İbrahim Gündaş çömlekçilik mesleğini kendisi de bardakçı (çömlekçi) olan babasından değil Asım isimli başka bir ustadan öğrenmiştir.

Ustanın yanında çıraklığa başlayan kişi uzun bir süre çamurun hazırlanmasını öğrenerek işe başlamaktadır. Ardından ustasının bardak şekillendirme yöntemlerini dikkatlice inceleyerek ve ustasına yardım ederek mesleğin inceliklerini öğrenmeye devam etmektedir. Uzun süre sonra ise ustasının izniyle küçük ebatlı bardaklardan başlamak suretiyle zamanla bardak yapımını öğrenmektedir(Gündaş, Mülakat, 8 Temmuz 2023). Yörede testiği isimlendirmek için kullanılan bardağı şekillendirmeyi öğrenmeden önce ebatından dolayı çocuk bardağı olarak isimlendirilen küçük ebatlı bardakları şekillendirerek çırak kendisini geliştirmeye çalışır. Daha sonra ise bardağın bileşenlerini oluşturan ufak parçalar olan “emzik” ve “kulp” yapımını öğrendikten sonra bardağı yapmaya başlar(Elmalı, Mülakat, 8 Temmuz 2023).

Görüşme yapılan ustalardan edinilen bilgilere göre, her iki ustanın da babaları bardakçı olmasına rağmen, kendilerini geliştirmek için başka ustaların yanına gittiklerinde mesleğin incelikleri öğrenmeleri konusunda ailelerinden herhangi bir engelleme ile karşılaşmadıkları gibi diğer ustaların da destek vermemesi gibi bir durumla karşılaşmadıkları anlaşılmıştır. Her iki ustanın da hem babası hem de dedesi bardak ustasıdır. Bazı bölgelerde çömlekçiliği bir meslek olarak icara eden kadınlar bulunmaktaysa da Serinhisar'da eskiden beri bardakçılık mesleğini erkekler yapmaktadır. Bu durumun tek istisnası ise eşi ile birlikte çalışırken eşinin vefat etmesi üzerine Demirciler mahallesinde bardakçılığa bir müddet devam etmiş olan bir kadın ustadan bahsedilmiştir. Bardak üretim aşamalarında kadınlar toprak temin edilmesinde, çamurun hazırlanmasında, şekillendirilen bardakların bardak damlarına taşınması, fırına dizilmesi vb. pek çok işte ustaya yardım etmekteyse de doğrudan usta olarak nitelendirilen bir kadının olmaması Serinhisar çömlekçiliğini diğer bölgelerden bu özelliğiyle de ayırmaktadır. Her iki usta da mesleğe yönelik ilginin azalmasından dolayı yanlarına çalışmak için çırak gelmemesi sebebiyle artık usta yetiştirememiştir. Dikkat çeken bir diğer husus ise, çırak yetişmediğini ifade eden ustaların, kendi çocuklarına da bu mesleği öğretmemiş olmalarıdır. Bu durumun sebebi olarak ise çamurla uğraşmanın zor ve zahmetli olması, endüstriyel üretim karşısında bardakçılığın eskisi gibi revaçta olmaması ve bazı durumlarda ise çömlekçilere kız verme konusunda bazı kişilerin eski dönemlerde problem çıkarmaları gerekçe olarak gösterilmiştir. Serinhisar'da emzikli, kulplu, kulpsuz, taslı olmak üzere çeşitli boylarda dört tip bardak üretilmektedir.

Kızılhisar Bardağı'nın Üretim Aşamaları

Toprak: Kızılhisar Bardağı'nın hammaddesi olan toprak, Serinhisar merkeze 5 km uzaklıkta bulunan Karabastı mevkiinden çıkarılan kırmızı yağlı toprak ile Serinhisar merkeze 2 km uzaklıkta bulunan Kumlu mevkiinden çıkarılan kırmızı killi toprağın birleşiminden oluşur (Elmalı, Mülakat, 8 Temmuz 2023 ; Gündaş, Mülakat, 8 Temmuz 2023). Ustalar zaman zaman farklı yörelerden çeşitli toprak getirmişlerse de getirilen toprağın yeterince iyi bir ürün ortaya koymadığını söylemişlerdir. Kırmızı toprak yağlı olduğu için tek başına kullanıldığında bardak kısa süre içinde çatlayıp yarılmaktadır.



Fotoğraf 1: Karabastı Bölgesi Toprağı



Fotoğraf 2: Kumlu Bölgesi Toprağı

Çamurun Hazırlanması: Karıştırılan toprak elekten geçirildikten sonra çamur haline getirilmesi için su katılarak özel hazırlanmış bir havuzda dinlenmeye bırakılmaktadır. Çamurun içinde bulunan çöp gibi istenmeyen maddelerin süzülmesi için birkaç gün bekletilmektedir. Çamur karılırken bir fırınlık bardağa yetecek kadar hazırlanmasına dikkat edilmektedir. Ortalama 1 kg çamurdan bir tane testi çıkacağı öngörüldüğü için göz kararı toprak ayarlanır. Havuzda hazırlanmış çamurun suyunun buharlaşması yoluyla özleşmesi için 2 gün bekletilmektedir. Ardından çamur ahşap küreklerle karıştırılmakta ve özleşmesi için çizmelerle çiğnenmektedir. Kıvamını bulan çamur bir miktar rüzgârda bekletildikten sonra yığın haline getirilerek üzeri örtülmektedir. Hazırlanmış olan çamur bardak ustasının 1 hafta-10 günlük hazır malzemesini oluşturmaktadır. Hazırlanan çamurdan yaklaşık olarak 650-700 bardaklık (bir fırınlık) bardak çıkmaktadır.

Buzdolaplarının yaygın olmadığı dönemlerde daha çok kullanılan bardağın temel özelliği suyu soğuk tutmasıdır. Ayrıca topraktan kaynaklı gözenekli yapısından dolayı suyun içinde bulunan kireç gibi istenmeyen maddeleri testi dışına atarak suyun içilebilirliğini artırmaktadır.



Fotoğraf 3: Çamurun Yoğrulması



Fotoğraf 4: Ürünlerin Şekillendirilmesi

Ürünlerin şekillendirilmesi: Usta önceden hazırlanmış ve bir bardaklık çamuru çömlekçi tezgâhının üzerine alarak çamurunun içinde hava kalmaması, çamur içinde kalmış yabancı maddelerin çıkarılması ve çamurun kıvamının bütün noktalarında aynı olması için yoğurmaya başlamaktadır. Kıvama getirilen çamur çömlekçinin pedallı çarkına alınarak üzerinden bastırılarak şekil verme işlemine başlanır. Çarkın merkezine alınan çamurun üzerinden bastırılarak çamurda kalması muhtemel kabarcıklar patlatılır. Hava kabarcıklarının giderilmesinden sonra çamurun üzerine yeteri kadar su damlatılır ve şekil verme işlemine geçilir. İlk aşama şekillendirme yapıldıktan sonra usta eline bir sünger almakta ve süngerle şekillendirdiği malzemenin içinde kalan suları almaktadır. Elle ilk şekil verme işlemi tamamlanan Kızılhisar Bardağının alt kısımlarını düzleştirmek için ceviz ya da gürgenden yapılan tarak kullanılır. Daha hassas olan boyun kısmı için ağaçtan yapılmış tarak yerine deri kösele ile şekillendirme işlemi yapılır. Kızılhisar Bardağı, çarktan alınmadan önce üç-beş dişli taraklar ya da gövdesi ahşap, ucu metal dişli cam kesme aletine benzeyen bir cisim kullanılarak üzeri çeşitli şekiller ile süslenir. Bardağın alt kısmının şekillendirilmesinden sonra çelik saz teli yardımı ile çarkın hemen üstünden kesilerek çömlekçi tezgâhının üstüne alınır ve havalandırılması için uygun bir yere kaldırılır. Bardağın üretiminden sonra sırasıyla suyun akabilmesini sağlayabilecek bir emzik/yüzük hazırlanarak bardağa monte edilmektedir.



Fotoğraf 5: Kızılhisar Bardakları ve Aletler



Fotoğraf 6: Şekillendirme Aletleri

İsteğe göre ise bardağa tek ya da çift kulp takıldığı da görülmektedir. Üretilen bardaklar birkaç gün uygun ortamda dinlendirildikten sonra bardak damları olarak nitelendirilen fırınların olduğu yere taşınmaktadır. Şekillendirilen ürünün rüzgâr almayan bir yerde kurutulması son derece önemlidir. Rüzgârlı bir yerde kurutulmak zorunda kalırsa da sürekli döndürülmesi gerekmektedir, aksi takdirde en zayıf olduğu yerler olan boyun kısımlarından kırılırlar.

Bölgede kış şartlarının zaman zaman ağır seyretmesi nedeniyle çömlekçilik ve bardakçılık mevsimlik bir uğraş olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle iklim koşullarına bağlı olarak, çömlekçilik faaliyetlerine nisan ayında başlamakta ve ekim ayında son verilmektedir. Kış aylarının dezavantajlarının yanı sıra çok sıcak olan temmuz ve ağustos aylarının aşırı sıcakları da bu aylarda çalışılmasını zorlaştırmaktadır. Sıcaklığın fazla olması sonucu yapılan çömlekler hızlı kuruduğu için ve yerel söyleyişle “gelgesi yarık, boynu yarık” bardakların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Diğer aylarda ise bardaklar 6-7 günde kuruduğu için daha sağlam ürünler ortaya çıkmaktadır.



Fotoğraf 7: Kızılhisar Bardağı

Çark: Kızılhisar Bardağının yapımında eski dönemlerde el çarkı kullanılmaktaysa da şimdilerde ayak çarkı kullanılmaktadır. El çarkı, merkezinde yer alan bir bilye sistemi sayesinde dönme işlevini yerine getirir. Bu çarkın döner aksamı, kırılmaya dayanıklı bir malzemenin çember biçiminde sarılmasıyla oluşturulmakta; bu malzemenin üzerine ise çamur sıvanarak işlevsel bir yüzey elde edilmektedir. Çarkın çevrilmesini sağlamak amacıyla, genellikle ağaçtan yapılmış ve parmak kalınlığını biraz aşan beş-altı adet çubuk benzeri aparat kullanılmaktadır. Çark sisteminde metal unsurlar oldukça sınırlıdır; yalnızca çarkın üst kısmında, bardağın şekillendirildiği bölümde yer alan ince bir demir parça ve bu parçanın alt ve üst kısmında konumlanan bilyeler metal bileşenleri oluşturmaktadır. Bu yapı, çarkın dengeli ve kesintisiz şekilde dönmesini sağlamaktadır (Elmalı, Mülakat, 8 Temmuz 2023 ; Gündaş, Mülakat, 8 Temmuz 2023).



Fotoğraf 8: Çömlek Tezgâhı



Fotoğraf 9: Çömlek Çarkı

Her iki usta da ağırlıklı olarak ayak çarkını kullanmışlardır. Ayak çarkının tabanında, yaklaşık 25 cm kalınlığında ve 50 cm uzunluğunda bir takoz bulunmaktadır. Çarkın dönmesini sağlayacak biçimde, yaklaşık 1 metre uzunluğunda dönen bir demir parça yerleştirilmiş olup, üst kısmına tekrar bir bilye konulmaktadır. Ayakla basılan kısım, daire biçiminde ve ahşaptan yapılmıştır. Çarkın metal aksamı tornacılar tarafından üretilirken, ahşap bölümler ustalar tarafından el yapımı olarak hazırlanmaktadır. Ayakla basılan kısmın ve üstünün, somun benzeri bir malzeme ile sıkıştırılması, sistemin sağlıklı çalışması ve demirin dönmesinin sağlanması açısından gereklidir.

Fırın: Ürünün sertleşerek kullanıma uygun hale gelmesini sağlayan son aşama pişirme işlemidir. Bardakların pişirilmesinde bölgede kullanılan fırınlarda üretilen çömleklere bardak denildiği için bardakların pişirildiği yerlere de ‘bardak damı’ adı verilmektedir. Geçmişte bardak damları yerleşim alanlarının içinde konumlanırken, fırınlardan çıkan dumanların çevre sakinleri tarafından şikâyet edilmesi sonucu bardak damları, yerleşim yerlerinin dışına taşınmıştır. Bardakları pişirmek için kullanılan fırınlar iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım, fırının ateş yanan kısmı; ikinci kısım ise bardakların dizildiği kubbe şeklinde alt kısmından ateşin gelmesi için delikleri bulunan üst kısmına doğru daralan ve üstü açık pişirme bölümüdür. Fırının alt bölümünün giriş kısmının kapısı yekpare 4 köşesi taştan oluşacak şekilde bir kapıdan oluşmaktadır. Fırının her bir köşesi ısıya dayanıklı tek parça taşla örülmüş ateş yakılan kapısı, 75 cm eninde ve 75 cm yüksekliğindedir. Fırının ateş yanan kısmının girişinin bu şekilde geniş olmasının nedeni ise içerinin işlem sonrası temizlenebilmesi için insan girebilecek bir genişliğe sahip olmasının bir gereğidir. Alt kısmı birbirini takip eden 3 adet kemerli yapıdan oluşmakta olup ortada bulunan merkez kubbenin yüksekliği 2 metreyi bulmaktadır. Bu yükseklik ocak kısmında ortalama boyda bir insanın rahatlıkla içeride hareket edebilmesine imkân sağlamak için tasarlanmıştır. Fırının kubbemsi yapısını oluşturan kerpiç tuğlalar, ateşin yandığı kısma kubbemsi bir form kazandırmak amacıyla tam dikdörtgen şeklinde tasarlanmamıştır. Kubbemsi yapının oluşabilmesi için kerpiç tuğlaların uç kısımları daraltılarak geometrik olarak yamuğa yakın bir form elde edilir. Bu yamuğumsu dikdörtgenin geniş olan kısmı, bardakların dizildiği üst bölümün düz bir zemine sahip olmasını sağlarken, daralan uç kısımlar yapıya kubbemsi özellik

kazandırmaktadır. Söz konusu kubbemsi yapı, yakılan odunların ısısının fırın içerisinde daha etkin dolaşmasına olanak tanımakta ve ateşin sürekliliğinin sağlanmasına katkı sunmaktadır. Fırının zemini ise ateşin daha rahat yanabilmesi için topraktan oluşmaktadır. Fırının üst kısmı düz bir zeminin üzerinde yükselen dairesel formda 2,5 metre yüksekliğinde 2 metre genişliğindedir. Fırının tavanı ise modern fırınların aksine kapalı değil açıktır. Fırının üst kısmında bardakların dizilebilmesi için bir kapı girişi bulunmaktadır. Fırının zemininde altta yanan ateşin sıcaklığının pişirme bölümüne geçebilmesi için 60 adet 8 cm çapında delikler bulunmaktadır. Köşelerde ikişer adet toplamda 4 adet deliğin çapı ise 16 cm'dir. Bu deliklerin diğer deliklere göre daha geniş olmasının sebebi alt kısımda bulunan ateşin köşelerden daha rahat çıkabilmesine imkân sağlamasından kaynaklanmaktadır. Bardak ustası tarafından şekillendirildikten sonra birkaç gün dinlendirilmiş olan bardaklar ateş yakılmadan önce fırının üst bölümüne dizilirken bardakların yan kısımlarının birbirine değmemesine özen gösterilir. Yan kısımlarının birbirine değmeden pişirilmesine dikkat edilmesinin temel sebebi bu kısımların alt ve üst kısımlara göre daha ince olması ve toprağın içerisinde bulunan elementlerden kaynaklı genleşme sonucunda bardakların zarar görmesinin engellenmek istenmesidir. Kubbemsi fırın yapısı fırına dizilmiş olan bardakların tüm bölgelerinin aynı şekilde pişirilmesine katkı sağlar. Pişirme bölümüne bardaklar birbirlerine zarar vermeyecek şekilde usta tarafından dizildikten sonra en üst katman olarak eski kırık bardak parçaları (kabuk) pişirmek amacıyla fırına yerleştirilen bardakların üzerine örtü oluşturacak şekilde dizilmektedir. Tüm bardakların üst kısımları eski kırık çömlek parçaları ile dizildikten sonra fırının yakılma aşamasına geçilmektedir.

Pişirmede Serinhisar'da tezek kullanılmamaktadır. Geçmişte ardıc odunu kullanılırken günümüzde çırasız odunlar kullanılmaktadır. Fırının tavllanması için bol miktarda ve fırının cehennemlik bölümünün ağzı dolacak şekilde odun atılır. Fırın, yaklaşık 3–4 saat süresince kademeli olarak yakılarak ısıtılır. İlk olarak ateş fırın ağzında yakılmakta, ardından kor haline geldikçe içeri doğru itilmektedir. Sürecin ilerleyen aşamalarında reçineli odunların eklenmesiyle yanma hızlandırılmakta, devamında ise bu odunlar ince ince kıyılarak fırına atılmaktadır. Odunların yanma sürecinde ateşin canlılığını sürdürebilmesi için düzenli müdahalelerde bulunmaktadır. Fırının yeterli sıcaklığa ulaşp ulaşmadığını anlamak için, ustalardan biri ağzına su alarak fırının kırık bardaklarla kapatılmış üst kısmına doğru suyu püskürtmektedir. Suyun temas ettiği yüzeyden 'pas pas' şeklinde bir sesin gelmesi, fırının tavlanamaya başladığını gösterdiği için bu aşamadan itibaren odun miktarı artırılarak pişirme işlemine devam edilmektedir. Usta, ateşin yakılmasının üzerinden yaklaşık 13–14 saat geçtikten sonra, fırının üst kısmında kabukların yer aldığı bölgeye yakın konumda bulunan ayak basma alanına çıkarak fırına yeniden ağzıyla su püskürtmektedir. Bu aşamada duyulan yoğun buhar sesi, bardakların yeterince pişmeye başladığının açık bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu işaretin alınmasıyla birlikte fırın ocağına yaklaşık dört yük kadar pınar çalısı atılmaktadır. Çalıların yaklaşık iki saat boyunca yanmasının ardından fırının üst kısmına yeniden çıkılarak kontrol sağlanmaktadır. En üst katmana yerleştirilen kırık bardakların, gökyüzünün kızılımsı tonunu andıran bir renge bürünmesi, pişirme işleminin tamamlandığının göstergesi olarak kabul edilmektedir. Fırının belirli bir düzende ve kontrollü şekilde yakılmaması, özellikle aceleyle ve aşırı miktarda odun kullanılması durumunda, bardakların renklerinin beyazlaşmasına ve yerel söylemle 'yılık yılık' olarak tanımlanan deformelerin, özellikle bardak boyunlarında ortaya çıkmasına neden

olmaktadır. Fırının ısısı yaklaşık 800-1000 derece arasındadır. Belli bir derecede yanması kadar fırının her bölgesinin aynı kıvamda ateşe maruz kalması da çok önemlidir. Diğer bölgelerde fırın yaklaşık 8 saat yakılıp çömllekler pişirilirken Kızılhisar Bardağı yaklaşık 18 saat pişirilmektedir. Bu durum Kızılhisar Bardağı'nın diğerlerinden daha sağlam olmasına katkı sağlamaktadır. Pişirme süresi güveç yapımında çok büyük sorun oluşturmazken bardakta (testi) büyük sorun oluşturabilmektedir. Pişirilen bardaklar soğuması için fırın içinde bir gün bekletilir. Daha sonra ise fırından alınarak satış yapılacak alana taşınmaktadır. Fırınlama işlemi sonrasında çömlleğin içeriğinde bulunan elementlerin etkisiyle yüzeylerinde doğal bir parlaklık oluşmakta bu nedenle ilave olarak herhangi bir parlatma işlemine gerek kalmamaktadır.



Fotoğraf 10: Fırının üst kısmı



Fotoğraf 11: Fırının içi

Bardakçılığın bitme noktasına gelmesinin sebepleri:

Ustalarla gerçekleştirilen mülakatlarda, çömllekçilik mesleğine olan ilginin giderek azalmasının nedenlerinden biri olarak, geleneksel kullanım alanlarının daralması gösterilmiştir. Özellikle biçerdöverlerin yaygın olarak kullanılmadığı dönemlerde, buğday ve arpa hasadı için ovaya giden kişilerin, sıcak hava koşullarında serinlemek amacıyla bardakları tercih ettikleri belirtilmiş ancak tarım teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte tarlada geçirilen sürenin azalması, bu tür ürünlere duyulan günlük ihtiyacın da önemli ölçüde düşmesine neden olmuştur. Bardağın taşınma ve kullanım sürecinde kırılmaya yatkın olması, ürünün pazarlanabilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum, satışların azalmasına neden olmakta ve dolayısıyla mesleğe yönelik ilginin azalmasında belirleyici faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca plastik malzemenin günlük yaşamın her alanında etkisini göstermesi de bu mesleğin bitme noktasına gelmesinin başka bir sebebidir. Ayrıca evlerde suların bulunmadığı dönemlerde insanlar ortak kullanılan çeşmelere gidip sularını doldurmaktaydı. Çeşmeden su doldurma sırasında ve taşıma esnasında doğal malzemeden oluşan bardakların kırılması sebebiyle insanlar yeni bardaklara ihtiyaç duymaktaydılar. Evlere suyun gelmesi, talepte yaşanan azalmanın başka bir sebebidir. Ayrıca modernleşen insanlar, testinin suyu süzmesi ve rengini evdeki halı/kilime vermesinden dolayı bardakları daha az tercih eder hale gelmiştir. Her ne kadar bu renk salımı sorunu doğrudan

Kızılhisar Bardağına değil, dışarıdan temin edilen diğer testilere ait olsa da, halk arasında bu durumun genelleştirilmiş ve tüm çömlek ürünlerine yönelik bir önyargı oluşmuştur. Ustaların büyük bir kısmının meslekî bilgi ve becerilerini çıraklar aracılığıyla sonraki kuşaklara aktarmadan yaşamını yitirmesi, çömlekçilik mesleğinin sürdürülebilirliğini tehdit eden temel etkenlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, geleneksel ustalık-zanaatkârlık ilişkisinin kesintiye uğramasına da neden olmaktadır.

Bölge halkı tarafından kullanılan “Bardakçının tenceresi yazın 5 kaynar, kışın boş kaynar.” sözünden de anlaşılacağı üzere iklimin 6 ay kış 6 ay yaz olması, mesleğin sürdürülebilirliğinin önündeki başka bir engeldir. Bardak, normal şartlarda kuruması gereken süreden daha erken kurduğunda emziğin olduğu yerler yeterince kurumadığı için hemen yanlabilmektedir. Ayrıca kuruma esnasında rüzgârlı hava ve aşırı güneşli havanın olmaması gerekmektedir. İşin yoğun emek gerektirmesi ve çoğu zaman aile bireyleriyle beraber topluca yapılması zorunluluğundan dolayı bardakçılara kız vermek istenmemesi de gençlerin bu mesleği devam ettirmek istememelerinin bir başka nedenidir.



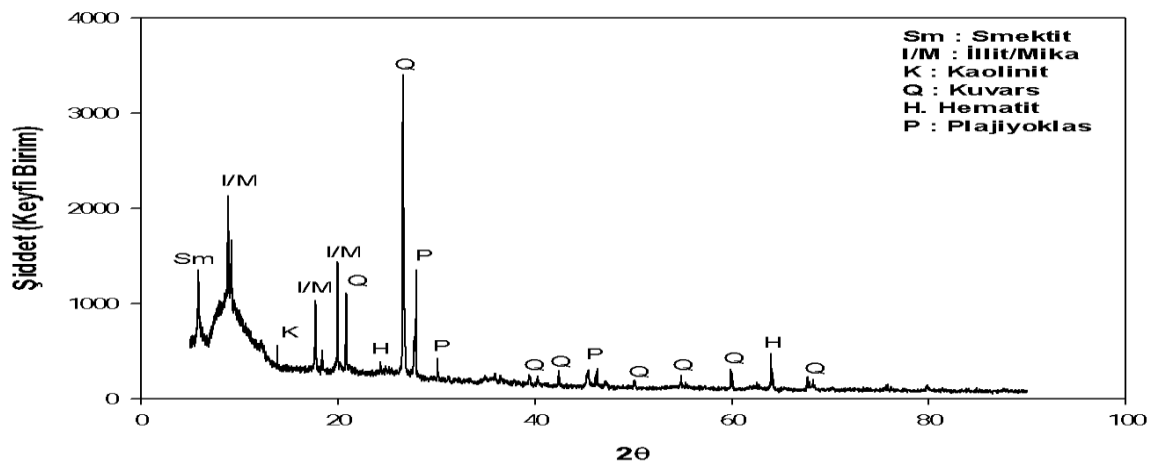
Fotoğraf 12: Kızılhisarda mesleğin kaybolmaması için direnen son bardak ustası

Tablo 1: Kızılhisar Bardağı yapımında kullanılan toprağa ait ana oksit, iz element ve ağır metal sonuçların XRF analizlerinin ayrıntılı program çıktıları

Ana Oksit Element	Oran (%)	İz Elementler	Oran (ppm)	İz Elementler	Oran (ppm)	İz Elementler	Oran (ppm)
SiO ₂	44,730	Cl	< 2,0	Zr	275,6	Pr	< 2,0
TiO ₂	0,928	V	186,2	Nb	25,8	Nd	100,2
Al ₂ O ₃	20,220	Co	25,1	Mo	32,9	Er	< 5,1
Fe ₂ O ₃	9,056	Ni	196	Ag	99,5	Yb	< 2,0
MgO	0,742	Cu	24,2	Cd	85	Hf	7,5
CaO	0,563	Zn	71	Sn	115,4	Ta	23,8
Na ₂ O	1,239	Ga	27,3	Sb	123,5	W	3,1
K ₂ O	1,570	Ge	1,6	Te	187,9	Hg	0,3
MnO	0,039	As	12,4	I	112	Tl	< 0,4
Cr ₂ O ₃	0,058	Se	0,5	Cs	< 4,0	Pb	31,9
P ₂ O ₅	0,080	Br	1,8	Ba	620	Bi	< 1,0
SO ₃	0,005	Rb	66,9	La	529	Th	21
		Sr	140,4	Ce	< 2,0	U	< 0,6
		Y	23,4				

Gerçekleştirilen toprak analizi sonuçlarına göre; SiO₂ (Silikon Dioksit), çömlek yapımında en önemli bileşenlerden biridir ve analizi yapılan toprakta bulunan yüksek SiO₂ içeriği (%44,73), genellikle çömlek yapımı için iyi olduğunu ve çömleklerin yapısal bütünlüğüne katkıda bulunduğunu göstermektedir (Tarkan, 2015:75). Al₂O₃ (Alüminyum Oksit), çömleğin dayanıklılığını ve ısıya karşı direncini artıran bir elementtir. %20,22 oranındaki Al₂O₃ içeriği, çömleğin mekanik gücünü ve ısıya dayanıklılığını artıran unsur olarak değerlendirilebilir (Candeias vd., 2025:8). Fe₂O₃ (Demir Oksit), çömleklere tipik kırmızı rengini vermektedir. %9,06'lık bir oran, estetik bir görünüm sağlar ve aynı zamanda pişirme sırasında çömleğin sertleşmesine yardımcı olur. Düşük MgO ve CaO içerikleri genellikle çömlek yapımında sorun oluşturmaz ancak bu bileşenlerin oranları çömleğin sertleşme sürecini ve dayanıklılığını etkileyebilir. Na₂O (Sodyum Oksit) ve K₂O (Potasyum Oksit): Bu bileşenler çömlek yapımında genellikle az öneme sahiptir ancak yüksek oranlarda sodyum ve potasyum, çömleğin erime noktasını etkileyebilir. İz elementlerin bazıları çömlek yapımında sorunlara yol açabilir. (Candeias vd., 2025:10) Özellikle yüksek V, Ni ve As konsantrasyonları, çömleğin kalitesini ve çevresel güvenliğini etkileyebilir. Genel olarak, toprağın kimyasal bileşimi, özellikle yüksek silika ve alüminyum oksit içeriği ile çömlek yapımı için oldukça uygun görülmektedir. Ancak, çömlek yapım sürecinin başarısı sadece kimyasal bileşimle değil, aynı zamanda toprağın fiziksel özellikleri ve pişirme süreciyle de yakından ilişkilidir. Zr (Zirkonyum), Nb (Niobyum), Mo (Molibden), ve diğer nadir elementlerin topraktaki varlığı, genellikle doğal minerallerin bir sonucudur. (Candeias vd., 2025:9) Yüksek konsantrasyonlarda, çömleklerin renk ve yapısal özelliklerini etkileyebilirler. Ancak, ppm değerleri bu elementlerin önemli bir etki yapacağını göstermemektedir. Ag (Gümüş), Cd (Kadmiyum), Sn (Kalay): Bu ağır metallerin varlığı, çevresel

ve sağlık açısından endişe kaynağı olabilir. Özellikle Cd ve Pb (Kurşun) gibi toksik metallerin varlığı, çömlleklerin kullanım alanlarını sınırlayabileceği için pişirme yöntemlerinin usulüne uygun olarak gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir (Tarkan, 2015:109). Ba (Baryum), La (Lantan), Ce (Seryum): Bu elementlerin yüksek oranları, çömlleğin fiziksel özelliklerine etki etmektedir. Özellikle Baryum, çömlleğin ağırlığını ve yoğunluğunu artırabilir. Th (Toryum), U (Uranyum): Bu radyoaktif elementlerin düşük konsantrasyonları (Th 21 ppm, U < 0.6 ppm), çömllek yapımında genellikle önemli bir risk oluşturmazlar ancak yine de dikkate alınmalıdır. Pb (Kurşun), Hg (Civa), ve Diğer Toksik Elementler: Bu elementlerin varlığı, özellikle Pb (31.9 ppm) ve Hg (0.3 ppm), çevresel ve sağlık açısından endişe yaratabilir. Toprağın pişirilmesi sırasında bu zararlı metaller deforme oldukları için bu metallerin toksisitesi, çömlleğin kullanımında olumsuz bir durum oluşturmamaktadır.



Şekil 1. Örneğe ait X-Işını Difraktogramı/Kırınım Deseni

Örneğe ait X-Işını Difraktoramı/Kırınım deseni değerlendirildiğinde yarı kantitatif olarak değerlendirilen toz hale getirilmiş numunenin mineral bileşiminde kuvars, kaolinit, illit/mika, hematit, plajiyoklas ve smektit olduğu tespit edilmiştir. Hematit oranının yüksekliği çömleğe sağlamlık katarken aynı zamanda çömleğin renginin kırmızı olmasına sebep olmaktadır. Üç ana kil minerali olan kaolinit, smektit ve illit/mikanın bulunması çömlek toprağının karışımında kilin bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca kilin varlığı çömleğin ısıya dayanıklılığını artırdığı gibi seramiğin camlaşmasına da katkı sağlamaktadır. (Candeias vd., 2025:7) Kuvarsın varlığı pişme sırasında ortaya çıkan inversiyon sebebiyle hacminde genişleme meydana geleceği bilindiği için pişirme sırasında çömleklerin birbirine bitişik dizilmemesi oldukça önemlidir. Plajiyoklasın varlığı ise çömleğe parlaklık vermesi açısından gereklidir (MTA,2023). Tüm bu maddeler birlikte değerlendirildiği zaman Kızılhisar Bardağı yapımında kullanılan toprak karışımının, bardağın fiziki yapısını güçlü kıldığı sonucuna ulaşabilmemize imkân sağlamaktadır. Tüm veriler dikkate alındığında, analizi yapılan toprağın çömlek yapımı için genel olarak uygun olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Su Ölçüm/Analiz Sonuçları

Parametre	Birim	Metot	Sonuç
pH (pH)	pH Birimi	SM 4500H+ B	7,65(17° C)
Klorür (Cl) *	mg/L	Hach Lange Fotometrik Yöntem	9,62
Nitrat (NO ₃) *	mg/L	Hach Lange Fotometrik Yöntem	0,89
Sülfat (SO ₄) *	mg/L	Hach Lange Fotometrik Yöntem	42,86
Toplam Sertlik (°Fs) *	°Fs	Hach Lange Fotometrik Yöntem	42,86
Kalsiyum (Ca) *	mg/L	Hach Lange Fotometrik Yöntem	93,30
Magnezyum (Mg) *	mg/L	Hach Lange Fotometrik Yöntem	47,20
Demir (Fe)	µg/L	TS EN ISO 15587-1, TS EN ISO 15587-2, TS EN ISO 17294 1-2	<10
Sodyum (Na)	mg/L	TS EN ISO 15587-1, TS EN ISO 15587-2, TS EN ISO 17294 1-2	7,50
Elektriksel İletkenlik (EC)	µs/cm	SM 2510 B	710,00

Toprak bardakta bekletilen suyun pH değerinin normal sudan daha düşük çıkmış olması toprak bardağın suyu daha nötr tuttuğu sonucuna ulaşılabilmesine imkân sağlamaktadır. Toprak ve su analizleri birlikte değerlendirildiğinde testiden suya geçen organik maddelerin ayrışarak suyun asiditesini arttırmış ve suyun kimyasal yapısında değişiklik meydana getirmiştir. Ayrıca bardaktaki gözenekli yapı sebebiyle havadaki karbondioksit suya karışarak karbonik asit oluşturmuş ve pH'ı düşürmüştür. Bu durum bardağın suyu daha nötr tutmasını sağlamış ve daha iyi içilebilir bir suyun elde edilmesine katkı sağlamıştır.

Klorür (Cl⁻) iyonu insan sağlığı açısından bir tehdit oluşturmamaktadır. Yüzey sularında klorür konsantrasyonu genellikle 100 mg/L'nin altındadır. Sağlıklı bireyler için tatlı su kaynaklarından alınması koşuluyla yüksek miktardaki klorürün herhangi bir zararı bulunmamaktadır (Canan Oğuz, 2015:43). Analiz sonuçlarına göre Kızılhisar Bardağı'nın içinde bekletilen suda bulunan 9,62 mg/L klorür oranı, bardağın suyu mikroorganizmalardan daha iyi korumaya yardımcı olarak ve uygun koşulları sağlayarak suyun içilebilirliğini artırmaktadır.

Nitrat, genellikle doğal alanlarda bitkisel ve hayvansal atıkların parçalanmasıyla ortaya çıkarak yeraltı suyuna karışabilmektedir. Nitratın içme suyunda yüksek miktarda bulunması insan sağlığı açısından tehlike oluşturacağı için düşük nitrat seviyeleri genellikle içme suyu kalitesi için tercih edilmektedir. İçme suyunda nitrat konsantrasyonu 44 mg/L'yi, nitrit konsantrasyonu da 3,3 mg/L'yi aşmamalıdır (Akgiray, 2003:9). Analiz sonuçlarına göre Kızılhisar Bardağı'nın içinde bekletilen suda bulunan 0,89 mg/L nitrat oranı suyun içilebilirliği açısından uygun koşulları sağlamaktadır. Analiz sonuçlarına göre sudaki nitratın bardak içerisinde bekletildikten sonra azalmış olması kanser gibi rahatsızlıkların önlenmesi açısından bardağın önemini ortaya koymuştur.

Sodyum (Na⁺) iyonu bütün su kaynaklarında mevcuttur. Ancak yüksek tansiyon gibi bazı hastalıkları tetiklediği bilinen sodyum elementinin içme suyunda 100 mg/L'den az olması

önerilmektedir (Akgiray, 2003:10). Analiz sonuçlarına göre Kızılhisar Bardağı'nın içinde bekletilen suda bulunan 7,50 mg/L sodyum oranı, suyun içilebilirliği açısından uygun koşulları sağlamaktadır.

Sülfat (SO_4^{2-}) iyonu da sodyum gibi doğal sularda yaygın olarak bulunmaktadır. 300-400 mg/L'nin üzerindeki oranlarda suya istenmeyen bir tad vermektedir. Küçük çocuklarda 600 mg/L'nin üzerinde, büyüklerde ise 1000 mg/L civarında alınması geçici ishale sebep olmaktadır. Tad problemi de göz önüne alındığında, sülfatın içme suyunda 250 mg/L'nin altında olması tavsiye edilmektedir (Akgiray, 2003:10; Canan Oğuz, 2015:42). Analiz sonuçlarına göre Kızılhisar Bardağı'nın içinde bekletilen suda bulunan 82,30 mg/L sülfat oranı suyun içilebilirliği açısından uygun olduğunu gösterir.

Testi içindeki suyun sertliği, testi oluştururan bileşenlerin içindeki Ca, Mg gibi elementlerden kaynaklıdır. Bardakta beklemiş suyun sertliği artmış olsa da yine suyun sertliği yumuşak kategorisinde kaldığı için insan sağlığına yönelik herhangi bir risk oluşturmamaktadır.

İçme suyu kalite parametreleri kriterlerine göre kabul edilebilir değerlere yer verildiği TSE 266, EC (Avrupa Birliği) ve WHO (Dünya Sağlık Örgütü) raporlarda geçen değerler (Marmara Üniversitesi, 2022) ile testi içerisindeki suyun değerlerinin uyumlu olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüzden yaklaşık 30 yıl öncesine kadar 50 kadar ustanın meslek olarak yaptığı çömlekçiliği günümüzde sadece bir usta faal olarak devam ettirmektedir. 67 yaşında olan İbrahim Usta çocuklarıyla birlikte yürüttüğü çömlek satış mağazasının bitişiğinde yer alan atölyesinde, her ne kadar üretim yoğunluğu geçmişe kıyasla azalmış olsa da geleneksel yöntemlerle bardak üretimini sürdürmektedir. Denizli-Antalya yolu üzerinde, kuruyemişçilerin yoğun olarak bulunduğu konumu nedeniyle, mağazada diğer dükkânlarda olduğu gibi Karacasu'dan temin edilen çeşitli testi ve çömlek türlerinin yanı sıra, yerel üretim olan Kızılhisar Bardağı ve Kızılhisar Testisi de satışa sunulmaktadır. Mesleğine büyük bir bağlılık duyan ve yaşamını borçlu hissettiği bu zanaatı başkalarına da aktarmak konusunda istekli olan İbrahim Usta gerek kendi çocukları gerekse bölgedeki diğer gençler arasında çömlekçiliğe yönelik olumsuz yaklaşımlar nedeniyle çirak yetiştiremediğini ifade etmiştir. Üretiminde kullanılan malzemenin niteliği ve işçiliğin özgünlüğü nedeniyle Kızılhisar Bardağı, diğer bardak ve testilere kıyasla hem daha dayanıklı hem de daha yüksek maliyetlidir; bu nedenle satış fiyatı da görece yüksektir. Ancak, Kızılhisar Bardağı ile Karacasu'dan getirilen ürünler arasındaki farkı bilmeyen birçok tüketici, bölgenin çömlekçilik geleneğine dayanan genel algı doğrultusunda, yerel üretim olduğunu düşündüğü Karacasu menşeli ürünleri satın almaktadır. Bu durum hem Kızılhisar'a özgü üretimin tanıtımı hem de ürünlerin ekonomik sürdürülebilirliği açısından önemli bir sorun teşkil etmektedir.

Kızılhisar bardağının benzerlerinden ayıran temel özelliklerin başında hammadde olan toprak, ustanın mahareti ve pişirme yöntemleri gelmektedir. Bardak yapımında bölgeye ismini veren kırmızı toprak kullanılmaktadır. Çömlek çamuru, tek tip toprak yerine iki farklı tür kırmızı toprağın (yağlı kırmızı toprak ile killi kırmızı toprağın) belirli oranlarda karıştırılmasıyla elde edilmektedir. Bu karışımın tercih edilmesinin temel nedeni, toprağın suyu terleterek içerisindeki

kireci dışarı atabilmesi ve böylece suyun serinliğini muhafaza etmesidir. Ustalarla gerçekleştirilen görüşmelerde de belirtildiği üzere, yalnızca killi kırmızı topraktan üretilen testiler zamanla yeşil renk almaya başlamaktadır; bu da hem estetik açıdan olumsuz bir görüntüye yol açmakta hem de suyun kalitesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Geçmişte eşeklerle getirilen bu toprak şimdilerde ilçede tek ustanın kalması sebebiyle bu mesleğin sonlanmasının önüne geçilebilmesi adına belediye tarafından ustaya getirilmektedir. İbrahim Usta yaklaşık 35 yıl kadar ayak çarkı kullandıktan sonra çömlekçiliği bırakan bir arkadaşının kendisine hediye ettiği motorlu çarkı yaklaşık 9 yıldır kullanmaktadır. Eskiden evlerin yanında bulunan fırınlarda bu taşıma işi yokken şimdilerde şehir merkezinde bu şekilde fazla odunun yakılması insanları rahatsız ettiği için damlar şehrin nispeten dışında kalmış ve bu sebeple usta ürettiği bardakları aracıyla taşımak zorunda kalmıştır. Yapılan görüşmelerde genellikle eskiden bu mesleğin bölge için önemli bir gelir kaynağı olduğu; fakat zamanın değişimleri karşısında bu mesleği icra eden insanların sayılarının günden güne azaldığı fikri insanların düşüncelerinin ortak paydasını oluşturmaktadır. Yaşları 60 ile 80 arasında yaklaşık 10 usta bulunan Kızılhisar'da sadece bir usta geleneksel yöntemlerle bardak üretimine devam etmektedir. Son ustanın, ustalarından (babası ve Asım usta) ayrıldığı tek husus el ya da ayak çarkı yerine motorlu çark kullanmasıdır. Bu işi faal olarak devam ettiren son usta dünyaya açık bir insandır. Mesleği ile ilgili gelişmeleri yakından takip etmekte ve farklı yerleri ziyaret etmektedir. Kendisi eski usulle fazla ürün üretilemediğinden dert yanmakta ve imkânı olması halinde çamur karma makinesi ile elektrikli fırın almak istediğini ifade etmektedir. Mesleğin devam ettirilememesi konusundaki en önemli sorun ise kuşkusuz çırak yetiştirilememesidir. Ustalar çırak bulunamaması meselesini, bölge halkının daha çok leblebiciliğe yönelmesi, zorunlu eğitimden dolayı erken yaşlarda çırak bulunamaması, gençlerin zor işlerde çalışmadan kolay yoldan para kazanma hedefinde oldukları şeklinde ifade etmişlerdir. Kültür bir aktarım süreci olduğu için aktarım kanalları kapandığı zaman kültürde de kopuşların yaşanması kaçınılmazdır. Son ustanın hayatını kaybetmeden önce bu mesleği devam ettirebilecek çırak, kalfa ve ustaların yetişmesi son derece önemli görülmektedir.

Çalışmaya başlanmadan önce henüz bir coğrafi işaret olarak tescillenmemiş olan Kızılhisar Bardağı çalışma sonucunda elde edilen veriler sayesinde araştırmacılar tarafından coğrafi işaret dosyası oluşturularak Serinhisar Belediyesi nezdinde 8 Mayıs 2024 tarihinde başvurusu yapılmıştır. İlgili başvuru dosyası Türk Patent Kurumu tarafından incelendikten sonra 18 Şubat 2025 tarihinde coğrafi işaretli ürün olarak tescillenmiştir.

Bölge için tarihsel kökene sahip birkaç meslekten birisi olan çömlekçilikle ilgili bilimsel materyal sayısının azlığı, bu konuda çalışma yapacak insanlar için büyük bir dezavantaj oluşturmaktadır. Bu durumun ortadan kaldırılabilmesi için bu tarz kaybolma riskiyle karşı karşıya olan mesleklere dair yapılacak çalışmaların nicel ve nitel olarak artması mesleğin bilinirliğini artırabileceği düşünülmektedir.

Pamukkale Üniversitesi'nin Serinhisar yerleşkesinde açılacak bir seramik bölümü sayesinde bu mesleğin son temsilcileri hayatlarını kaybetmeden bildiklerini öğrencilere aktarabilmelerine katkı sağlayabileceği için üzerinde düşünülmesi gereken bir husustur.

Plastik ve cam sanayinin sunduğu yeni ürünlerin çömlekçiliğin pazar payını düşürmesi

sebebiyle Kızılhisar Bardağı'na yönelik azalan ilgiyi canlandırabilmek adına STK'lar ve yerel yönetimler yapacakları çalışmalar ile bölge için önemli bir kültürel öğrenin tanınmasına ve insanların bu konuya yönelik dikkatlerinin çekilmesine katkı sağlayabilirler.

Serinhisar'da yapılan leblebi ve Yatağan festivaline bardakçılığın da eklenebilmesi halinde bu mesleğin tanınmasına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçiray, Ö. (2003). İçme suyu kalitesi parametreleri, *Tesisat Dergisi*, İstanbul.
- Akköse, G. ve Ölmez, F. N., (2019). Denizli İli Serinhisar ilçesi yöresel kadın giyiminde göynekler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı 35, Denizli, s.125-131. <https://doi.org/10.30794/pausbed.456998>
- Arı, Y. (2021), Somut olmayan kültürel mirasın korunması ve sürdürülebilirliği: Gümüşhane dölek Köyü'nde geleneksel çömlekçilik. *Milli Folklor*, (17), s. 131.
- Beder, S (2023). Geçmişten günümüze geleneksel Karadeniz çömlekçiliğinin son fırınları. *Arış Dergisi*, (23), 1-20. <https://doi.org/10.32704/akmbaris.2023.183>
- Blake, J. (2017). Development of UNESCO's 2003 Convention, creating a new heritage protectionparadigm? Michelle L. Stefano ve Peter Davis (Ed.) *TheRoutledge Companion to Intangible Cultural Heritage*, s.11-21.
- Canan Oğuz, T. (2015). İçme suyu artımında yaygın olarak karşılaşılan su kalite problemleri ve artımı için çözüm önerileri, [Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi], Orman ve Su İşleri Bakanlığı, Ankara.
- Candeias, C., Santos, I. ve Rocha, F. (2025). Characterizationand Suitability for Ceramics Production of Clays fromBustos, Portugal. *Minerals* 2025, 15, 503. <https://doi.org/10.3390/min15050503>
- Çalışıcı, İ. (2003). *Ege Bölgesi'nde geleneksel çömlekçiliğin bugünkü durumu*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Geleneksel Türk El Sanatları Bölümü Çini ve Çini Onarımları Anasanat Dalı.
- Çetintaş, E. (2018). Antik dönemde seramik üretim tekniklerine dair izler: Rhodiapolis örneği, *Sanat Tasarım Dergisi*, (21), 93-105.
- Çetintaş, E. (2018). Sille çömlekçilik geleneği ve bugünü, *Kalemişi*, 6(29), 427-438.
- Ersöz, D, Derdiçok, N.S. (2017, 13-15 Ekim), *Toprağın Dönüşümü: Çömlekçilik ve Bir Çömlek Ustası Taner Yılmaz* [özet bildirisi], Halk Kültüründe Toprak Uluslararası Sempozyumu, Sivas.
- Gökbel, F. M., Gökbel K. ve Nebahat, M. (2020). Sanatsal ifade biçimi olarak çömlekçi çarkının kullanımı, *Kalemişi*, 17(2020 Güz), s. 148–164. doi: 10.7816/kalemisi-08-17-12

- Güner, G. (1988). *Anadolu'da yaşamakta olan ilkel çömlekçilik*. İstanbul: Grafik Sanatlar Matbaacılık.
- Gürçayır, S. (2011). Somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesi üzerine eleştirel bir okuma, *Millî Folklor*, 92 (Kış 2011), 5-12.
- <https://dobisu.marmara.edu.tr/orta-menu/yararli-bilgiler/icme-suyu-kabul-edilebilir-degerler> (Erişim tarihi: 25 Nisan 2025)
- <https://www.mta.gov.tr/v3.0/bilgi-merkezi/seramik-killer> (Erişim Tarihi: 12 Aralık 2023)
- İbrahim Elmalı, Kişisel İletişim, 05.01.2024
- İbrahim Gündaş, Kişisel İletişim, 05.01.2024
- Kabaçam, B. (2024). El sanatı geleneğinde usta-çırak ilişkisi: Yaşayan insan hazineleri örneği. *Milli Folklor*, 18(142), 100–111. <https://doi.org/10.58242/millifolklor.1372122>
- Koca, H. ve Çetin, B. (2011). Yatağan Kasabasında (Denizli-Serinhisar) ev tipi imalat sanayinin coğrafi özellikleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10(14), 179-207.
- Koyuncu Okca, A. (2016). Denizli'de kaybolmaya yüz tutmuş kimi geleneksel meslekler, *Akademik Bakış Dergisi*, (58).
- Öcal, O. M. (2013). Terim olarak somut olmayan kültürel miras, *Milli Folklor*, 100 (Kış 2013), 5-13.
- Ölçer, S. (2018). Trakya'da Yok Olmaya Yüz Tutmuş Bir Meslek: Çömlekçilik. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 55-70. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.374260>
- Öney, D. (2020). Anadolu çömlekçiliğinde gelenek ve inanışlar, *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(45), 620-629.
- Özdemir, A. ve Gündüz, A. (2020). Kızılçullu'dan Günümüze Çömlekçilik: Geleneksel Üretim Tekniklerinin İzinde. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 16 (42), 821-835. 10.12981/mahder.1249170
- Pala, İ. (2006). *Ege Bölgesi'nde Geleneksel Çömlekçilikte Kullanılan Pişirim Teknikleri*, 6.Uluslararası Katılımlı Seramik Kongresi, Sakarya, 580- 585.
- Sevim, S. ve Yeşilmen, N. (2019). Geleneksel çömlekçilikten çağdaş seramik sanatına cemalettin sevim örneği. *ARTS: Artuklu Sanat ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 1, 69-76.
- Şimşek, C. (2024). Laodikeia'dan Çömlekçi Çarkı Tablaları. *Arkhaia Anatolika* (7), 91-104. <https://doi.org/10.32949/Arkhaia.2024.66>
- Tarkan, D. (2015). Doğu Çatalhöyük neolitik dönem çanak çömleğinin kil kullanımı ve kaynakları bakımından incelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arkeoloji Anabilim Dalı Tarih Öncesi Arkeolojisi Bilim Dalı,İstanbul,
- Türk Patent, (2017). 25.12.2017 tarih ve 293 sayılı Sorkun Çömleği Coğrafi İşaret Tescil Belgesi

- Türk Patent, (2020). 23.11.2020 tarih ve 606 sayılı Karacasu Çömleği Coğrafi İşaret Tescil Belgesi
- Türk Patent, (2021). 27.05.2021 tarih ve 774 sayılı Sorkun Çömleği Coğrafi İşaret Tescil Belgesi
- Türkteki, M. (2010). *Batı ve Orta Anadolu'da Çark Yapımı Çanak Çömleğin Ortaya Çıkışı ve Yayılımı*[Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Arkeoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Uray, G. (2020). Güzelyurt'ta kaybolan bir değer; çömlekçilik el sanatı ve son ustası Alaf Dede, *Sanat ve Tasarım Dergisi* ,(25), 341-359.
- Ünal, S. (2020). Çağların Akışında Anadolu Pişmiş Toprak Kültürü. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*,(4), 927-956. <https://doi.org/10.47994/usbad.762639>
- Ünal, S. (2020). Somut olmayan kültürel mirastan bir kesit; ısparta çömlekçiliği, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(3), 1069-1079.
- Ünal, S. (2021). Motif Akademi, *Halkbilimi Dergisi*, 14(34), 679-690.

SUMMARY

The art of pottery, which originates from humanity's mastery of fire and earth, is regarded as one of the most ancient forms of craftsmanship. This tradition has a long history, with origins that can be traced back thousands of years. However, it has undergone a significant decline in recent times due to industrialisation, which has prompted many artisans to abandon their craft. This study focuses on a specific example of this cultural heritage that is at risk of disappearing. This example is the *Kızılhisar Bardağı*, a product of the centuries-old pottery tradition of the Serinhisar district (formerly Kızılhisar) in Denizli Province, Turkey. The name "Kızılhisar" derives from the reddish color of the local soil and the presence of a historic castle in the area. Serinhisar, once a thriving center of pottery with as many as fifty active masters merely thirty years ago, now has only one artisan who continues to practice traditional production methods. This rapid decline underscores the urgent need to document and preserve this unique element of cultural heritage before it disappears entirely. The study captures the craft's historical context, intricate production process, and the socio-economic factors that threaten its continued existence. It culminates in the successful registration of the craft as a geographically indicated product, thereby securing its legacy.

The primary objective of this research is to ensure the transmission of an important element of cultural heritage to future generations. To this end, the study sought to document the traditional production methods of the *Kızılhisar Bardağı* in meticulous detail. This endeavour entailed conducting in-depth interviews with the last remaining pottery masters in the Denizli region, with a particular focus on those in Serinhisar, to document their invaluable tacit knowledge and experiences. A central aim of this study was to analyse the unique characteristics of the *Kızılhisar Bardağı*, ranging from the specific local clays utilised to the distinct firing techniques employed,

in order to understand what sets it apart from other pottery. Furthermore, the study aimed to identify the reasons for the decline of this craft by exploring issues such as the breakdown of the master-apprentice relationship, competition from mass-produced goods and waning interest among younger generations. The ultimate aim of the research was to use its findings to transform the *Kızılhisar Bardağı* into a geographically indicated product, thereby providing it with official recognition and a framework for its preservation and potential economic revitalisation.

Methodology

A multi-faceted action research methodology was employed to capture a holistic understanding of the *Kızılhisar Bardağı*. The research commenced with an extensive literature review in order to establish a theoretical foundation regarding the history of pottery in Anatolia and the principles of cultural heritage preservation. The central component of the study comprised in-depth fieldwork conducted between July 2023 and March 2024. This comprised semi-structured interviews and participant observation with the last two masters, Ibrahim Elmalı (77) and the sole active potter, Ibrahim Gündaş (67). The researchers meticulously documented each phase of the production process through video and audio recordings. In order to scientifically validate the unique properties of the pottery, the study incorporated empirical analysis. Soil samples were collected from the Karabastı and Kumlu locations, which are the sources of the red clays, and analysed at the Pamukkale University Advanced Technology Research and Application Centre (İLTAM). The analysis was conducted using X-Ray Fluorescence (XRF) and X-Ray Diffraction (XRD) methods, with the aim of determining the chemical and mineralogical composition of the samples. Moreover, an experimental study was conducted in which local drinking water was stored in a *Kızılhisar Bardağı* for a period of seven days. The water was subsequently analysed by the Denizli Metropolitan Municipality's laboratory (DENÇEV) to assess any chemical or physical changes imparted by the pottery.

The culmination of this comprehensive research was the preparation and submission of a geographical indication application file to the Turkish Patent and Trademark Office on 8 May 2024, on behalf of the Serinhisar Municipality.

Findings

The research yielded a substantial amount of information, confirming the unique identity of the *Kızılhisar Bardağı* and the precarious state of the craft. The historical appellation 'Kızılhisar' is derived from a settlement with a documented history of approximately 3,500 years. Archaeological discoveries in the region indicate a long-standing tradition of pottery production. The traditional master-apprentice relationship, which has historically served as the cornerstone of the craft's transmission, has effectively collapsed. The final active master in this occupation learned his trade not from his father, but from another artisan. Neither he nor the other retired master has been able to train an apprentice, due to a lack of interest from the youth in this physically demanding occupation, which is also characterised by diminishing economic returns.

The production of the *Kızılhisar Bardağı* is a testament to traditional knowledge. The process commences with the sourcing and blending of two distinct types of local red earth: a fatty clay from the Karabastı area and a sandy clay from the Kumlu area. This blend is pivotal; the presence

of fatty clay alone would have caused the vessel to crack. The clay mixture is subjected to a sieving process, subsequently blended with water in a designated pool, and left to rest for several days to enhance its plasticity. The potter then proceeds to manually remove any air bubbles in the clay by kneading it, after which the clay is shaped on a foot-powered wheel. This tool, which is itself a piece of local heritage, is utilised in the traditional method of shaping the clay. Following the shaping stage, the pots are decorated with simple tools and a spout and handle are attached. Thereafter, the pots are dried slowly in a space that is free of drafts for a period of 6-7 days. The firing process is particularly distinctive. The firing process takes place in a traditional two-chambered, open-topped kiln known as a "bardak damı," and the entire process lasts for approximately 18 hours. This duration is significantly longer than the firing time for pottery in other regions. The exceptional durability of the *Kızılhisar Bardağı* is attributable to the extended firing process, which reaches temperatures of 800-1000°C.

The scientific analyses provided empirical support for the traditional practices. The XRF and XRD analyses revealed a high content of Silicon Dioxide (SiO₂, 44.73%), Aluminum Oxide (Al₂O₃, 20.22%), and Iron Oxide (Fe₂O₃, 9.06%). The iron oxide is responsible for endowing the pottery with its distinctive red hue, while the amalgamation of minerals such as kaolinite, smectite, illite/mica, and quartz serves to enhance its strength and durability. The analysis of water stored in the pitcher revealed a decline in pH levels, resulting in a more neutral pH balance. The porous nature of the pottery was found to have two notable properties. Firstly, it could filter out impurities such as lime. Secondly, it could naturally cool the water. These properties were highly valued prior to the widespread use of refrigerators.

The study confirmed that the application for geographical indication was successful, with the *Kızılhisar Bardağı* being officially registered as a protected product on February 18, 2025.

Conclusion and discussion

The *Kızılhisar Bardağı* is not merely a utilitarian object; rather, it is a significant cultural artefact that embodies the history, geology and traditional knowledge of the Serinhisar region. This study has successfully documented the intricate craft behind its creation, thereby preserving this knowledge for posterity at a time when its last practitioner was still active. The findings clearly indicate that the craft is on the verge of extinction due to a combination of factors, including the allure of less strenuous and more profitable work (such as the local roasted chickpea industry), the mechanization of agriculture which reduced the demand for water pitchers in the fields, and the proliferation of plastic and glass alternatives.

EKLER:

Ek 1. Kızılhisar Bardağı yapımında kullanılan toprağa ait ana oksit, iz element ve ağır metal sonuçların XRF analizlerinin ayrıntılı program çıktıları

EK 2: Kızılhisar Bardağı yapımında kullanılan toprağa ait X-Işını Difraktogramı/Kırınım Deseni

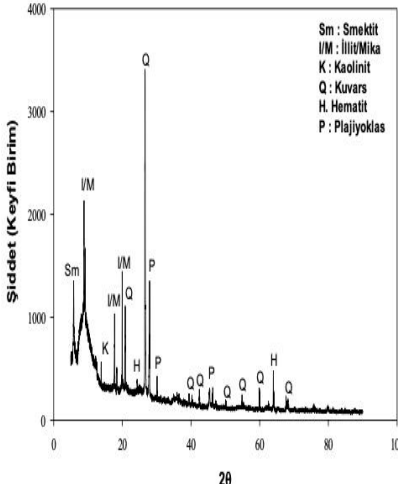
Ek 3: Su Ölçüm/Analiz Sonuçları

Ek 4: Coğrafi İşaret Tescil Belgesi

Ek 1. Kızılhisar Bardağı yapımında kullanılan toprağa ait ana oksit, iz element ve ağır metal sonuçların XRF analizlerinin ayrıntılı program çıktıları

 T.C. PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ İLERİ TEKNOLOJİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ GÖRÜNTÜLEME LABORATUVARI ANALİZ RAPORU Rapor No: 2023-A-GR-00107 Rapor Tarihi: 2023-A-GR-00107 Tarih: 24.08.2023 <table><tr><th colspan="2">Analiz İstek Bilgileri</th></tr><tr><td>Numuneyi Gönderen Kurum/Kuruluş/Kişi adı</td><td>Faruk EKEN</td></tr><tr><td>Adres:</td><td>Mustafa Kaplan Anadolu Lisesi/DENİZLİ</td></tr><tr><td>Numune Kabul Tarihi ve Saati:</td><td>17.08.2023</td></tr><tr><td>Analiz İstek Amacı:</td><td>Kimyasal Analiz</td></tr><tr><td>Analiz Başlama ve Bitiş Tarihi:</td><td>17.08.2023-24.08.2023</td></tr><tr><th colspan="2">Numune Bilgileri*</th></tr><tr><td>Adı / Cinsi:</td><td>Toprak örneği</td></tr><tr><td>Miktarı:</td><td>-</td></tr><tr><td>Ambalajı:</td><td>Poşet</td></tr><tr><td>Seri / Parça No:</td><td>-</td></tr><tr><td>Üretim ve Son Kullanma Tarihi:</td><td>-</td></tr><tr><td>Açıklamalar:</td><td>Faruk EKEN tarafından teslim edilen örneğin ana oksit, iz element ve ağır metal sonuçları X-ışın Floresans Spektrometresi (XRF) metodu ile belirlenmiştir.</td></tr><tr><td colspan="2">*Pamukkale Üniversitesi İLTAM görüntüleme laboratuvarına gönderilen numuneye ilişkin bilgiler temsil etmezdir. Raporla verilen sonuçlar, sadece belirtilen numune için geçerlidir.</td></tr></table><table><tr><th colspan="2">Analiz Bilgileri</th></tr><tr><td>Kullanılan analiz cihazı/yar:</td><td>Spectro ZEPOS-II PEDXRF</td></tr><tr><td>Kullanılan analiz yöntemi:</td><td>Analizi istenen örnek toz hale getirildikten sonra, toz örnekten 6,25 gram alınarak, 1,40 gram bağlayıcı waş ile homojen bir şekilde karıştırılmıştır. Elde edilen karışım 12-20 kN/m basınç altında, 40 mm çapında bir tablet şeklinde sıkıştırılarak ölçüm için hazır hale getirilmiştir. Analizler USGS'nin sediment kayışlar için oluşturduğu standartlar kullanılarak kalibre edilmiştir.</td></tr></table> De raporun tamamını/bir kısmını kopyalamak/kopyalanarak kullanılması ancak İLTAM Laboratuvarları'nın yazılı onayı ile yapılabilir ve tamamı/bir kısmı İLTAM'a yazılı izin alınmadan resmi amaç dışında kullanılması, satış amaçlı ile kullanılarak işçileri şahıslara teslim edilmesi, izini etkilemesi izniniz gerektirir. İLTAM ve Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün her türlü yazılı beyanına ve talep hakkı saklıdır. İletişim: 0258 296 39 21 Pamukkale Üniversitesi İleri Teknoloji Uygulama ve Araştırma Merkezi İzmir Kampüsü Pamukkale, 20170	Analiz İstek Bilgileri		Numuneyi Gönderen Kurum/Kuruluş/Kişi adı	Faruk EKEN	Adres:	Mustafa Kaplan Anadolu Lisesi/DENİZLİ	Numune Kabul Tarihi ve Saati:	17.08.2023	Analiz İstek Amacı:	Kimyasal Analiz	Analiz Başlama ve Bitiş Tarihi:	17.08.2023-24.08.2023	Numune Bilgileri*		Adı / Cinsi:	Toprak örneği	Miktarı:	-	Ambalajı:	Poşet	Seri / Parça No:	-	Üretim ve Son Kullanma Tarihi:	-	Açıklamalar:	Faruk EKEN tarafından teslim edilen örneğin ana oksit, iz element ve ağır metal sonuçları X-ışın Floresans Spektrometresi (XRF) metodu ile belirlenmiştir.	*Pamukkale Üniversitesi İLTAM görüntüleme laboratuvarına gönderilen numuneye ilişkin bilgiler temsil etmezdir. Raporla verilen sonuçlar, sadece belirtilen numune için geçerlidir.		Analiz Bilgileri		Kullanılan analiz cihazı/yar:	Spectro ZEPOS-II PEDXRF	Kullanılan analiz yöntemi:	Analizi istenen örnek toz hale getirildikten sonra, toz örnekten 6,25 gram alınarak, 1,40 gram bağlayıcı waş ile homojen bir şekilde karıştırılmıştır. Elde edilen karışım 12-20 kN/m basınç altında, 40 mm çapında bir tablet şeklinde sıkıştırılarak ölçüm için hazır hale getirilmiştir. Analizler USGS'nin sediment kayışlar için oluşturduğu standartlar kullanılarak kalibre edilmiştir.	 T.C. PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ İLERİ TEKNOLOJİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ GÖRÜNTÜLEME LABORATUVARI SONUÇLAR: Faruk EKEN tarafından İLTAM'a teslim edilen örneğin, ana oksit, iz element ve ağır metal sonuçları Ek 1' de tablo olarak verilmiştir. 24.08.2023 EK 1 - Örneğe ait XRF analizlerinin ayrıntılı program çıktıları (2 sayfa) <table><tr><th>Ana Oksit Element</th><th>Oran (%)</th></tr><tr><td>SiO₂</td><td>44,730</td></tr><tr><td>TiO₂</td><td>0,928</td></tr><tr><td>Al₂O₃</td><td>20,220</td></tr><tr><td>Fe₂O₃</td><td>9,056</td></tr><tr><td>MgO</td><td>0,742</td></tr><tr><td>CaO</td><td>0,563</td></tr><tr><td>Na₂O</td><td>1,239</td></tr><tr><td>K₂O</td><td>1,570</td></tr><tr><td>MnO</td><td>0,039</td></tr><tr><td>Cr₂O₃</td><td>0,058</td></tr><tr><td>P₂O₅</td><td>0,080</td></tr><tr><td>SO₃</td><td>0,005</td></tr></table><table><tr><th>İz Elementler</th><th>Oran (ppm)</th></tr><tr><td>Cl</td><td><2,0</td></tr><tr><td>V</td><td>186,2</td></tr><tr><td>Co</td><td>25,1</td></tr><tr><td>Ni</td><td>196</td></tr><tr><td>Cu</td><td>24,2</td></tr><tr><td>Zn</td><td>71</td></tr><tr><td>Ga</td><td>27,3</td></tr><tr><td>Ge</td><td>1,6</td></tr><tr><td>As</td><td>12,4</td></tr><tr><td>Se</td><td>0,5</td></tr><tr><td>Br</td><td>1,8</td></tr><tr><td>Rb</td><td>66,9</td></tr><tr><td>Sr</td><td>140,4</td></tr><tr><td>Y</td><td>23,4</td></tr></table> De raporun tamamını/bir kısmını kopyalamak/kopyalanarak kullanılması ancak İLTAM Laboratuvarları'nın yazılı onayı ile yapılabilir ve tamamı/bir kısmı İLTAM'a yazılı izin alınmadan resmi amaç dışında kullanılması, satış amaçlı ile kullanılarak işçileri şahıslara teslim edilmesi, izini etkilemesi izniniz gerektirir. İLTAM ve Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün her türlü yazılı beyanına ve talep hakkı saklıdır. İletişim: 0258 296 39 21 Pamukkale Üniversitesi İleri Teknoloji Uygulama ve Araştırma Merkezi İzmir Kampüsü Pamukkale, 20170	Ana Oksit Element	Oran (%)	SiO ₂	44,730	TiO ₂	0,928	Al ₂ O ₃	20,220	Fe ₂ O ₃	9,056	MgO	0,742	CaO	0,563	Na ₂ O	1,239	K ₂ O	1,570	MnO	0,039	Cr ₂ O ₃	0,058	P ₂ O ₅	0,080	SO ₃	0,005	İz Elementler	Oran (ppm)	Cl	<2,0	V	186,2	Co	25,1	Ni	196	Cu	24,2	Zn	71	Ga	27,3	Ge	1,6	As	12,4	Se	0,5	Br	1,8	Rb	66,9	Sr	140,4	Y	23,4	 T.C. PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ İLERİ TEKNOLOJİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ GÖRÜNTÜLEME LABORATUVARI EK 1 - Doğalgaz Mili olarak isimlendirilen örneğe ait XRF analizlerinin ayrıntılı program çıktıları (2 sayfa) <table><tr><th>İz Elementler</th><th>Oran (ppm)</th></tr><tr><td>Zr</td><td>275,6</td></tr><tr><td>Nb</td><td>25,8</td></tr><tr><td>Mo</td><td>32,9</td></tr><tr><td>Ag</td><td>99,5</td></tr><tr><td>Cd</td><td>85</td></tr><tr><td>Sn</td><td>115,4</td></tr><tr><td>Sb</td><td>123,5</td></tr><tr><td>Te</td><td>187,9</td></tr><tr><td>I</td><td>112</td></tr><tr><td>Cs</td><td><4,0</td></tr><tr><td>Ba</td><td>620</td></tr><tr><td>La</td><td>529</td></tr><tr><td>Ce</td><td><2,0</td></tr><tr><td>Pr</td><td><2,0</td></tr><tr><td>Nd</td><td>100,2</td></tr><tr><td>Er</td><td><5,1</td></tr><tr><td>Yb</td><td><2,0</td></tr><tr><td>Hf</td><td>7,5</td></tr><tr><td>Ta</td><td>23,8</td></tr><tr><td>W</td><td>3,1</td></tr><tr><td>Hg</td><td>0,3</td></tr><tr><td>Tl</td><td><0,4</td></tr><tr><td>Pb</td><td>31,9</td></tr><tr><td>Bi</td><td><1,0</td></tr><tr><td>Th</td><td>21</td></tr><tr><td>U</td><td><0,6</td></tr></table> RAPOR SONU De raporun tamamını/bir kısmını kopyalamak/kopyalanarak kullanılması ancak İLTAM Laboratuvarları'nın yazılı onayı ile yapılabilir ve tamamı/bir kısmı İLTAM'a yazılı izin alınmadan resmi amaç dışında kullanılması, satış amaçlı ile kullanılarak işçileri şahıslara teslim edilmesi, izini etkilemesi izniniz gerektirir. İLTAM ve Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün her türlü yazılı beyanına ve talep hakkı saklıdır. <table><tr><td>İmza Laboratuvar ve Raporlama Sorumlusu</td><td>İmza Birim Sorumlusu</td><td>İmza İLTAM Müdürü</td></tr><tr><td>Öğ. Gör. Dr. Duygu TAKANOĞLU BULUT</td><td>Doç. Dr. Berra KAVAKCIOĞLU YARDIMCI</td><td>Prof. Dr. Metin AK</td></tr></table> İletişim: 0258 296 39 21 Pamukkale Üniversitesi İleri Teknoloji Uygulama ve Araştırma Merkezi İzmir Kampüsü Pamukkale, 20170	İz Elementler	Oran (ppm)	Zr	275,6	Nb	25,8	Mo	32,9	Ag	99,5	Cd	85	Sn	115,4	Sb	123,5	Te	187,9	I	112	Cs	<4,0	Ba	620	La	529	Ce	<2,0	Pr	<2,0	Nd	100,2	Er	<5,1	Yb	<2,0	Hf	7,5	Ta	23,8	W	3,1	Hg	0,3	Tl	<0,4	Pb	31,9	Bi	<1,0	Th	21	U	<0,6	İmza Laboratuvar ve Raporlama Sorumlusu	İmza Birim Sorumlusu	İmza İLTAM Müdürü	Öğ. Gör. Dr. Duygu TAKANOĞLU BULUT	Doç. Dr. Berra KAVAKCIOĞLU YARDIMCI	Prof. Dr. Metin AK
Analiz İstek Bilgileri																																																																																																																																																								
Numuneyi Gönderen Kurum/Kuruluş/Kişi adı	Faruk EKEN																																																																																																																																																							
Adres:	Mustafa Kaplan Anadolu Lisesi/DENİZLİ																																																																																																																																																							
Numune Kabul Tarihi ve Saati:	17.08.2023																																																																																																																																																							
Analiz İstek Amacı:	Kimyasal Analiz																																																																																																																																																							
Analiz Başlama ve Bitiş Tarihi:	17.08.2023-24.08.2023																																																																																																																																																							
Numune Bilgileri*																																																																																																																																																								
Adı / Cinsi:	Toprak örneği																																																																																																																																																							
Miktarı:	-																																																																																																																																																							
Ambalajı:	Poşet																																																																																																																																																							
Seri / Parça No:	-																																																																																																																																																							
Üretim ve Son Kullanma Tarihi:	-																																																																																																																																																							
Açıklamalar:	Faruk EKEN tarafından teslim edilen örneğin ana oksit, iz element ve ağır metal sonuçları X-ışın Floresans Spektrometresi (XRF) metodu ile belirlenmiştir.																																																																																																																																																							
*Pamukkale Üniversitesi İLTAM görüntüleme laboratuvarına gönderilen numuneye ilişkin bilgiler temsil etmezdir. Raporla verilen sonuçlar, sadece belirtilen numune için geçerlidir.																																																																																																																																																								
Analiz Bilgileri																																																																																																																																																								
Kullanılan analiz cihazı/yar:	Spectro ZEPOS-II PEDXRF																																																																																																																																																							
Kullanılan analiz yöntemi:	Analizi istenen örnek toz hale getirildikten sonra, toz örnekten 6,25 gram alınarak, 1,40 gram bağlayıcı waş ile homojen bir şekilde karıştırılmıştır. Elde edilen karışım 12-20 kN/m basınç altında, 40 mm çapında bir tablet şeklinde sıkıştırılarak ölçüm için hazır hale getirilmiştir. Analizler USGS'nin sediment kayışlar için oluşturduğu standartlar kullanılarak kalibre edilmiştir.																																																																																																																																																							
Ana Oksit Element	Oran (%)																																																																																																																																																							
SiO ₂	44,730																																																																																																																																																							
TiO ₂	0,928																																																																																																																																																							
Al ₂ O ₃	20,220																																																																																																																																																							
Fe ₂ O ₃	9,056																																																																																																																																																							
MgO	0,742																																																																																																																																																							
CaO	0,563																																																																																																																																																							
Na ₂ O	1,239																																																																																																																																																							
K ₂ O	1,570																																																																																																																																																							
MnO	0,039																																																																																																																																																							
Cr ₂ O ₃	0,058																																																																																																																																																							
P ₂ O ₅	0,080																																																																																																																																																							
SO ₃	0,005																																																																																																																																																							
İz Elementler	Oran (ppm)																																																																																																																																																							
Cl	<2,0																																																																																																																																																							
V	186,2																																																																																																																																																							
Co	25,1																																																																																																																																																							
Ni	196																																																																																																																																																							
Cu	24,2																																																																																																																																																							
Zn	71																																																																																																																																																							
Ga	27,3																																																																																																																																																							
Ge	1,6																																																																																																																																																							
As	12,4																																																																																																																																																							
Se	0,5																																																																																																																																																							
Br	1,8																																																																																																																																																							
Rb	66,9																																																																																																																																																							
Sr	140,4																																																																																																																																																							
Y	23,4																																																																																																																																																							
İz Elementler	Oran (ppm)																																																																																																																																																							
Zr	275,6																																																																																																																																																							
Nb	25,8																																																																																																																																																							
Mo	32,9																																																																																																																																																							
Ag	99,5																																																																																																																																																							
Cd	85																																																																																																																																																							
Sn	115,4																																																																																																																																																							
Sb	123,5																																																																																																																																																							
Te	187,9																																																																																																																																																							
I	112																																																																																																																																																							
Cs	<4,0																																																																																																																																																							
Ba	620																																																																																																																																																							
La	529																																																																																																																																																							
Ce	<2,0																																																																																																																																																							
Pr	<2,0																																																																																																																																																							
Nd	100,2																																																																																																																																																							
Er	<5,1																																																																																																																																																							
Yb	<2,0																																																																																																																																																							
Hf	7,5																																																																																																																																																							
Ta	23,8																																																																																																																																																							
W	3,1																																																																																																																																																							
Hg	0,3																																																																																																																																																							
Tl	<0,4																																																																																																																																																							
Pb	31,9																																																																																																																																																							
Bi	<1,0																																																																																																																																																							
Th	21																																																																																																																																																							
U	<0,6																																																																																																																																																							
İmza Laboratuvar ve Raporlama Sorumlusu	İmza Birim Sorumlusu	İmza İLTAM Müdürü																																																																																																																																																						
Öğ. Gör. Dr. Duygu TAKANOĞLU BULUT	Doç. Dr. Berra KAVAKCIOĞLU YARDIMCI	Prof. Dr. Metin AK																																																																																																																																																						

EK 2: Kızılhisar Bardağı yapımında kullanılan toprağa ait X-Işını Difraktogramı/Kırınım Deseni

 T.C. PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ İLERİ TEKNOLOJİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ GÖRÜNTÜLEME LABORATUVARI	 T.C. PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ İLERİ TEKNOLOJİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ GÖRÜNTÜLEME LABORATUVARI										
ANALİZ RAPORU											
Randevu No: 2023-A-GR-00097	Rapor No: 2023-A-GR-00097	Tarih: 24.08.2023									
Analiz İstek Bilgileri											
Numuneyi Gönderen Kurum/Kuruluş/Kişi adı	Faruk EKEN										
Adresi:	Mustafa Kaynak Anadolu Lisesi/DENİZLİ										
Numune Kabul Tarihi ve Saati:	17.08.2023										
Analiz İstek Amacı:	Minerolojik Analiz										
Analiz Başlama ve Bitiş Tarihi:	17.08.2023-24.08.2023										
Numune Bilgileri*											
Adı / Cinsi:	Toprak Örneği										
Miktar:	-										
Ambalaj:	Poşet										
Seri / Parti No:	-										
Üretim ve Son Kullanma Tarihi:	-										
Açıklamalar:	--										
*Pamukkale Üniversitesi İLTAM görüntüleme laboratuvarına gönderilen numuneye ilişkin bilgileri temsil etmektedir. Raporla verilen sonuçlar, sadece belirtilen numune için geçerlidir.											
Analiz Bilgileri											
Kullanılan analiz cihaz(lar):	GNR APD PRO 2000										
Kullanılan analiz yöntemi:	XRD analizleri CuK _α radyasyonu kullanılarak yapılmıştır. Kullanılan X-Işının dalga boyu 1,54059 Å' dir. Kabul edilen numuneler için tarama aralığı 2θ= 5-90° arasında ve her açı değeri için 2 saniye entegrasyon zamanı kullanılarak ölçüm gerçekleştirilmiştir. Elde edilen XRD difraktogramı, difraktometreye bağlı bilgisayarda bulunan Match programında ve ICDD (International Centre for Diffraction Data)'nın kütüphanesine göre yarı kantitatif olarak değerlendirilmiştir.										
ANALİZ SONUÇLARI											
XRD analiz sonuçlarına göre yarı kantitatif olarak değerlendirilen ve Faruk EKEN tarafından İLTAM' a teslim edilen numuneye ait difraktogram Şekil.1' de verilmiştir. Yarı kantitatif olarak değerlendirilen toz numunenin mineral bileşiminde kuvars, kaolinit, illit/mika, hematit, plajiyoklas ve smektit olduğu düşünülmektedir.											
											
Şekil 1. Örneğe ait X-Işını Difraktogramı/Kırınım Deseni											
Bu raporun tamamını/bir kısmını kopyalanması/kopyalanarak kullanılması ancak İLTAM Laboratuvarları'nın yazılı onayı ile yapılabilir ve tamamı/bir kısmı "İLTAM"ın yazılı izni olmadan resmi amaç dışında kullanılamaz, satış amacı ile kullanılarak üçüncü şahıslara teslim edilemez, ürün etiketleri üzerine yazılamaz. Aksi belirlendiğinde, İLTAM'ın ve Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün her türlü yasal baskıya ve talep hakkı saklıdır.											
<table><tr><td>İmza</td><td>İmza</td><td>İmza</td></tr><tr><td>Laboratuvar ve Raporlama Sorumlusu</td><td>Birim Sorumlusu</td><td>İLTAM Müdürü</td></tr><tr><td>Öğr. Gör. Dr. Duygu TAKANOĞLU BULUT</td><td>Doç. Dr. Berna KAVAKIOĞLU YARDIMCI</td><td>Prof. Dr. Metin AK</td></tr></table>			İmza	İmza	İmza	Laboratuvar ve Raporlama Sorumlusu	Birim Sorumlusu	İLTAM Müdürü	Öğr. Gör. Dr. Duygu TAKANOĞLU BULUT	Doç. Dr. Berna KAVAKIOĞLU YARDIMCI	Prof. Dr. Metin AK
İmza	İmza	İmza									
Laboratuvar ve Raporlama Sorumlusu	Birim Sorumlusu	İLTAM Müdürü									
Öğr. Gör. Dr. Duygu TAKANOĞLU BULUT	Doç. Dr. Berna KAVAKIOĞLU YARDIMCI	Prof. Dr. Metin AK									
İltam@pau.edu.tr +90 258 296 39 21 Pamukkale Üniversitesi İleri Teknoloji Uygulama ve Araştırma Merkezi Kınık Kampüsü Posta Kodu:20070											

Ek 3: Su Ölçüm/Analiz Sonuçları

		T.C DENİZLİ BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ DESKİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ İÇME SUYU VE KANALİZASYON DAİRESİ BAŞKANLIĞI SU YÖNETİM ŞUBE MÜDÜRLÜĞÜ DENÇEV Denizli Çevre Kalite Laboratuvarı					
		İncilipınar Mahallesi 3385 Sokak No:4 DENİZLİ Tel:0258 2972061 Fax:0258 2112249 Web: https://dencev.deski.gov.tr/ Elektronik posta: dencev@deski.gov.tr				AB-0235-T D040720 05 - 24	
		SU ANALİZ RAPORU <i>Water Testing Report</i>					
Rapor Numarası <i>Report No</i>		D040720					
Müşterinin Adı/Adresi <i>Customer Name / Address</i>		MUSTAFA KAYNAK ANADOLU LİSESİ Servengazi Mah. Fatih Sultan Mehmet Bulv.28.Sk.No:7 Merkezefendi / DENİZLİ					
Namune Numarası <i>Sample No</i>		24/S0436					
Namunenin Adı, Tanımı ve Durumu <i>Name, identity and condition of test item</i>		İçme ve Kullanma Suyu, Mühürsüz, Korunaklı					
Namunenin Alındığı Yer <i>Sampling Point</i>		Serinhisar / Toprak Testi İlerisinde 1 Hafta Bekletilmiş Su					
Namuneyi Alan Kişi/Kurum <i>The Person/Institute Who Did The Sampling</i>		Müşteri tarafından alınmıştır.					
Namunenin Alınma Şekli <i>Methods of Sampling</i>		Anlık					
Namunenin Ambalaj Şekli/Alındığı Kap/Miktarı <i>Packaging/Container/Amount of Sampling</i>		Plastik 100 mL					
Namunenin Geliş Şekli <i>Procedure of Sampling</i>		Elden Teslim					
Namuneye Uygulanan İşlemler <i>The Operations That Are Applied To The Test Samples</i>		Soğuk Zincir ile Korunaklı					
Namunenin Alınma Tarihi/Saati <i>Date / Time of Sampling</i>		26/04/2024		Namunenin Laboratuvara Ulaşma Tarihi <i>The date of receipt of the sample</i>	26/04/2024 15:00	Deneyin Yapıldığı Tarih Aralığı <i>Date of Test</i>	26/04/2024-03/05/2024
Açıklamalar <i>Remarks</i>		1689B012412891-TÜBİTAK 2204A PROJESİ için getirilen numunedir.					
Raporun Sayfa Sayısı <i>Number of pages of the report</i>		3					
Dençev laboratuvarı olarak faaliyet gösteren DENÇEV Denizli Çevre Kalite Laboratuvarı, TÜRKAK' tan AB-0235-T ile TS EN ISO/IEC 17025:2017 standardına göre akredite edilmiştir. DENÇEV Denizli Çevre Kalite Laboratuvarı: accredited by TÜRKAK under registration number AB-0235-T for TS EN ISO/IEC 17025:2017 as test laboratory. Türk Akreditasyon Kurumu (TÜRKAK) deney raporlarının tanınması konusunda Avrupa Akreditasyon Birliği(EA) ve Uluslararası Laboratuvar Akreditasyon Birliği(ILAC) ile karşılıklı tanınma anlaşmasını imzalamıştır. The Turkish Accreditation Agency(TÜRKAK) is signatory to the multilateral agreements of the European co-operation for the Accreditation(EA) and of the International Laboratory Accreditation(ILAC) for the Mutual recognition of test reports. Deney ve/veya ölçüm sonuçları, genişletilmiş ölçüm belirsizlikleri (olması halinde) ve deney metodları bu sertifikasyon tamamlayıcı kısmı olan takip eden sayfalarda verilmiştir. The testing and/or measurement results, the uncertainties (if applicable) with confidence probability and test methods are given on the following pages, which are part of this report.							
Mühür (Kaşe) 	Yayınlanma Tarihi <i>Date of Publication</i> 03/05/2024	Raporlama Personeli <i>Person in Charge of Report</i> Serap Sengün Gıda Teknisieri	Deney Personeli <i>Person in Charge of Test</i> Ayşe Zeynep Duran Kimyager Fatma Boyacı Deler Çevre Teknisieri	Laboratuvar Birim Sorumlusu <i>Deputy Head of the Testing Laboratory</i> İbrahim Köse Jeolojisi Mühendisi			

Bu rapor, laboratuvarın yazılı izni olmadan kâmen çoğaltılamaz, yayımlanamaz ve mübâhire raporlar geçirilemez.
This report shall not be reproduced other than in full except with the permission of the laboratory. Testing reports without signature and seal are not valid

"Bu rapor, çevre mevzuatına ilişkin resmi işlemlerde kullanılamaz."

	T.C. DENİZLİ BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ DESKİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ İÇME SUYU VE KANALİZASYON DAİRESİ BAŞKANLIĞI SU YÖNETİM ŞUBE MÜDÜRLÜĞÜ DENÇEV Denizli Çevre Kalite Laboratuvarı İncilipınar Mahallesi 3385 Sokak No:4 DENİZLİ Tel:0258 2972061 Fax:0258 2112249 Web: https://dencev.deski.gov.tr Elektronik posta: dencev@deski.gov.tr SU ANALİZ RAPORU <i>Water Testing Report</i>	AB-0235-T D040720 05-24
NOTLAR (Notes) • pH laboratuvarla ölçülmesi yapılan parametredir. (pH is the parameter measured in the laboratory) • İletkenlik ölçümü 25°C 'de gerçekleştirilmiştir. (Conductivity measurement was carried out at 25°C) 2. DEĞERLENDİRME (Assessment) AÇIKLAMALAR: • Numune Alma Prosedürü Sampling methods: Müşteri tarafından alınmıştır. • Çevre şartları Environmental conditions: Kimya Laboratuvarı ortam sıcaklığı 22 ± 5 °C, nem oranı % 30-70, İÇP Odası ortam sıcaklığı 23 ± 5 °C, nem oranı % 30-70 ve İÇP Odası ortam sıcaklığı 22 ± 3 °C, nem oranı ise % 30-70 Mikrobiyoloji Laboratuvarı ortam sıcaklığı 22 ± 5 °C, nem oranı % 30-70 olarak tutulmuştur. • Giriş ve yorumlar Options and interpretations: "Tüney halinde Değerlendirme-Biliminde giriş ve yorumları yer verilmektedir" • Farkat beyanı Disclaimer : İsteniyor • Kararı tanımlanmış açıklama Definition of decision rule: Kararı Kararı Uygulanması • Ölçüm Sonuçları parametreler veya standartlara uygunluk beyanı: Conformity with requirements or specifications: Kararı Kararı Uygulanması • Deney yönteminde eklenmeler, çıkarmalar ve sapmalar Additions to, deviations, or exclusions from the test method: Yoktur. • Beyan edilen genişletilmiş ölçüm belirsizliği, standart belirsizliğine, k=2 olarak genişletme katsayısı ile payımlı sonucunda bulunan değere ve %95 oranında güvenlilik sağlanmaktadır / The reported expanded uncertainty of measurement is stated as the standard uncertainty of measurement multiplied by the coverage factor k=2, which for a normal distribution corresponds to a coverage probability of approximately 95% • Rapor numarasının sonunda yer alan R harfi revize olduğunu belirtir / The letter R at the end of the report number indicates that the report has been revised. • Deney ile ilgili açıklamalar/the testing explanation: (*) işaretli deneyler akreditasyon kapsamı dahilinde değildir / (*) marked tests are not within the scope of accreditation. • Kısıtlamalar: kök: Koloni (Oluşturma Birim, TKEDY: Tüketicilere kabul edilebilir ve herhangi bir anormal değişim yok Abbreviations: cfc: Colony Forming Unit, TKEDY: Acceptable to consumers and no abnormal changes • Kaya retilik olarak yazılmış olan ölçüm/analiz sonuçları ilgili mevzuat limitleri dışındadır. /Measurement/analysis results written in bold are outside the limits of the relevant legislation. • Analiz yapılan numune; numune alınmadan laboratuvarımıza teslimine kadar olan prosedürleri ve bakiyası istenen grup ve parametrelerin belirlenmesinde teknik ve hukuki sorumluluk numuneyi alanadır. Laboratuvar gelen numuneler metoduna uygun alımı kabul edilir ve bakiyası alınan numunelerden mesuliyet kabul edilmez. In the analyzed sample, the technical and legal responsibility for the determination of the procedures from sample collection to delivery to our laboratory and the group and parameters to be examined belongs to the sample. Samples coming to the laboratory are considered to be taken in accordance with the method and no liability is accepted for samples taken incorrectly. • DENÇEV, bu raporun müşteri izni alınmadan üçüncü şahıslara gösteremez ve yayımlamaz. /DENÇEV cannot show or reproduce this report to third parties without the consent of the customer. • Numune ile ilgili kişi ve kurumlar yukarıda belirtilen hususları kabul etmiş sayılır. /Persons and institutions related to the sample are deemed to have accepted the above-mentioned issues. • Bu analiz raporu sadece müşteri tarafından laboratuvar teslim edilen ve deneyi yapılan numuneyle aynıdır ve başka bir amaçla kullanılmamalıdır. /This analysis report belongs only to the sample delivered to the laboratory by the customer and tested and cannot be used for any other purpose.		

Bu rapor, laboratuvarımızca hazırlanmış olan bir rapor olup, laboratuvarımızca hazırlanmış raporlar geçerlidir.
This report shall not be reproduced other than in full except with the permission of the laboratory. Testing reports without signature and seal are not valid.
"Bu rapor, çevre mevzuatına ilişkin resmi işlemlerde kullanılmamalıdır."

P 12-FR-03 rev 01/06.02.2023

Sayfa 3 / 3

	T.C. DENİZLİ BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ DESKİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ İÇME SUYU VE KANALİZASYON DAİRESİ BAŞKANLIĞI SU YÖNETİM ŞUBE MÜDÜRLÜĞÜ DENÇEV Denizli Çevre Kalite Laboratuvarı İncilipınar Mahallesi 3385 Sokak No:4 DENİZLİ Tel:0258 2972061 Fax:0258 2112249 Web: https://dencev.deski.gov.tr Elektronik posta: dencev@deski.gov.tr SU ANALİZ RAPORU <i>Water Testing Report</i>	AB-0235-T D040720 05-24																																																							
1. ÖLÇÜMANALİZ SONUÇLARI (Analysis Results) <table><tr><th>Parametre Parameter</th><th>Birim Unit</th><th>Metot Method</th><th>Sonuç Result</th><th>Yönetmelik Sınır Değerleri The Regulation Limits</th></tr><tr><td>pH (pH)</td><td>pH Birimi</td><td>SM 4500H+ B</td><td>7,65(17°C)</td><td>-</td></tr><tr><td>Klorür (Cl) *</td><td>mg/L</td><td>Hach Lange Fotometrik Yöntem</td><td>9,62</td><td>-</td></tr><tr><td>Nitrat (NO3) *</td><td>mg/L</td><td>Hach Lange Fotometrik Yöntem</td><td>0,89</td><td>-</td></tr><tr><td>Sülfür (SO4) *</td><td>mg/L</td><td>Hach Lange Fotometrik Yöntem</td><td>82,30</td><td>-</td></tr><tr><td>Toplam Sertlik (°F) *</td><td>°F</td><td>Hach Lange Fotometrik Yöntem</td><td>42,86</td><td>-</td></tr><tr><td>Kalsiyum (Ca) *</td><td>mg/L</td><td>Hach Lange Fotometrik Yöntem</td><td>93,30</td><td>-</td></tr><tr><td>Magnezyum (Mg) *</td><td>mg/L</td><td>Hach Lange Fotometrik Yöntem</td><td>47,20</td><td>-</td></tr><tr><td>Demir (Fe)</td><td>µg/L</td><td>TS EN ISO 15597-1, TS EN ISO 15597-2, TS EN ISO 17294 1-2</td><td><10</td><td>-</td></tr><tr><td>Sodyum (Na)</td><td>mg/L</td><td>TS EN ISO 15597-1, TS EN ISO 15597-2, TS EN ISO 17294 1-2</td><td>7,50</td><td>-</td></tr><tr><td>Elektriksel İletkenlik (EC)</td><td>µS/cm</td><td>SM 2510 B</td><td>710,00</td><td>-</td></tr></table>			Parametre Parameter	Birim Unit	Metot Method	Sonuç Result	Yönetmelik Sınır Değerleri The Regulation Limits	pH (pH)	pH Birimi	SM 4500H+ B	7,65(17°C)	-	Klorür (Cl) *	mg/L	Hach Lange Fotometrik Yöntem	9,62	-	Nitrat (NO3) *	mg/L	Hach Lange Fotometrik Yöntem	0,89	-	Sülfür (SO4) *	mg/L	Hach Lange Fotometrik Yöntem	82,30	-	Toplam Sertlik (°F) *	°F	Hach Lange Fotometrik Yöntem	42,86	-	Kalsiyum (Ca) *	mg/L	Hach Lange Fotometrik Yöntem	93,30	-	Magnezyum (Mg) *	mg/L	Hach Lange Fotometrik Yöntem	47,20	-	Demir (Fe)	µg/L	TS EN ISO 15597-1, TS EN ISO 15597-2, TS EN ISO 17294 1-2	<10	-	Sodyum (Na)	mg/L	TS EN ISO 15597-1, TS EN ISO 15597-2, TS EN ISO 17294 1-2	7,50	-	Elektriksel İletkenlik (EC)	µS/cm	SM 2510 B	710,00	-
Parametre Parameter	Birim Unit	Metot Method	Sonuç Result	Yönetmelik Sınır Değerleri The Regulation Limits																																																					
pH (pH)	pH Birimi	SM 4500H+ B	7,65(17°C)	-																																																					
Klorür (Cl) *	mg/L	Hach Lange Fotometrik Yöntem	9,62	-																																																					
Nitrat (NO3) *	mg/L	Hach Lange Fotometrik Yöntem	0,89	-																																																					
Sülfür (SO4) *	mg/L	Hach Lange Fotometrik Yöntem	82,30	-																																																					
Toplam Sertlik (°F) *	°F	Hach Lange Fotometrik Yöntem	42,86	-																																																					
Kalsiyum (Ca) *	mg/L	Hach Lange Fotometrik Yöntem	93,30	-																																																					
Magnezyum (Mg) *	mg/L	Hach Lange Fotometrik Yöntem	47,20	-																																																					
Demir (Fe)	µg/L	TS EN ISO 15597-1, TS EN ISO 15597-2, TS EN ISO 17294 1-2	<10	-																																																					
Sodyum (Na)	mg/L	TS EN ISO 15597-1, TS EN ISO 15597-2, TS EN ISO 17294 1-2	7,50	-																																																					
Elektriksel İletkenlik (EC)	µS/cm	SM 2510 B	710,00	-																																																					

Bu rapor, laboratuvarımızca hazırlanmış olan bir rapor olup, laboratuvarımızca hazırlanmış raporlar geçerlidir.
This report shall not be reproduced other than in full except with the permission of the laboratory. Testing reports without signature and seal are not valid.
"Bu rapor, çevre mevzuatına ilişkin resmi işlemlerde kullanılmamalıdır."

P 12-FR-03 rev 01/06.02.2023

Sayfa 3 / 3

Ek 4: Coğrafi İşaret Tescil Belgesi



BEŞİNCİ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDA YER VERİLEN KÜLTÜREL ÖĞELER: ÇOK BOYUTLU BİR ANALİZ¹

Ayhan UÇAR²

Ebru GENÇTÜRK GÜVEN³

ÖZET

Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline uygun olarak hazırlanan ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılında okutulmaya başlanılan 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki kültürel temsiller incelenmiştir. Bu incelemede uluslararası alan yazında kültürel unsurların sınıflandırılmasında en çok başvurulan kaynaklar dikkate alınarak oluşturulan çerçeve esas alınmıştır (Tomalin& Stempleski, 1993; Moran, 2001; Yuen, 2011; Razi, 2012). Araştırmada nitel yaklaşıma uygun olarak doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Ders kitaplarında yer verilen kültürel öğeler metin, etkinlik, görsel ve ölçme değerlendirme bölümlerine göre ayrı ayrı içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan içerik analizi sonucunda toplam 669 kültürel unsur tespit edilmiştir. Tespit edilen bu unsurların çoğuna ders kitabının metin bölümlerinde yer verildiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında kültürel unsurların büyük oranda temsil edildiği; özellikle “ürünler”, “yaşam tarzı” ve “bakış açısı” kategorilerine daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Kültürel Öğeler, Sosyal Bilgiler Ders Kitabı

CULTURAL ELEMENTS INCLUDED IN THE 5TH GRADE SOCIAL STUDIES TEXTBOOK: A MULTI-DIMENSIONAL ANALYSIS

ABSTRACT

This study examines the cultural representations in the 5th grade Social Studies textbook, which was prepared in alignment with the Türkiye Century Education Model and introduced in the 2024–2025 academic year. The analysis is based on a framework derived from the most widely used cultural categories in international literature (Tomalin & Stempleski, 1993; Moran, 2001; Yuen, 2011; Razi, 2012). A qualitative research design was adopted, utilizing the document analysis method. The cultural elements in the textbook were subjected to content analysis across four components: texts, activities, visuals, and assessments. As a result , a total of 669 cultural elements were identified. The majority of these elements found in the text sections of the textbook. In conclusion, the textbook includes a substantial representation of cultural elements, with a particular emphasis on the categories of “products,” “lifestyle,” and “perspectives.”

Keywords: Culture, Cultural Elements, Social Studies Textbook

¹ Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümünden yararlanılarak üretilmiştir.

² Başöğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, e-posta: ayhanucar61@gmail.com, ORCID: 0009-0000-5792-2485

³ Prof.Dr. Trabzon Üniversitesi, Sosyal Bilgiler eğitimi ABD, e-posta: egencturk@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4606-6449

GİRİŞ

Kültür, toplumların tarihsel süreç boyunca oluşturduğu ve nesiller arası aktarımla sürdürülen maddi ve manevi değerlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Gökalp, 1966; Kaplan, 1987; Türk Dil Kurumu [TDK], 2025). Bu kavram, bireylerin yaşam biçimleri, düşünce sistemleri ve sanat eserlerini içermektedir (Erkal, 2006). Kültür, yalnızca geçmişten aktarılan bir miras değil, aynı zamanda bireyler tarafından sürekli olarak yeniden üretilen dinamik bir olgudur (Globe, 2004). Toplumların ortak deneyimleri, inançları ve değerleri doğrultusunda şekillenen kültür, eğitim ve iletişim yoluyla nesiller boyunca aktarılmaktadır (Doğan, Özyurt, & Boztoprak, 2009). Kültür geniş anlamda yalnızca bilim ve edebiyatı değil, aynı zamanda bireylerin temel haklarını, değer yargılarını, geleneklerini ve inançlarını da kapsamaktadır (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 1982). Sürekli değişim gösteren bu yapı, yeni toplumsal gereksinimler ve karşılaşılan zorluklara uyum sağlamak amacıyla çeşitli kurumlar geliştirerek toplumun sürekliliğini desteklemektedir (Güvenç, 1979). Kültür, bir toplumun dili, yaşam biçimleri, değer yargıları, beslenme ve eğlenme alışkanlıkları ile edebi ve sanatsal özellikleri gibi unsurlar tarafından şekillendirilmektedir (Güliden, 2018). Toplum yaşamından bağımsız düşünilemeyen bu kavram, bireylerin günlük yaşantılarıyla doğrudan ilişkilidir (Oğuz, 2011). Kültür aynı zamanda mutfak alışkanlıkları, eğlenme biçimleri, giyim tarzları, cenaze törenleri ve üretim faaliyetleri gibi unsurlar aracılığıyla ortaya çıkan değerler bütünü de içermektedir (Eröz, 1969).

Kültür, bir toplumu diğerlerinden ayıran, tarihsel süreç içinde değişerek varlığını sürdüren ve topluma kimlik kazandıran temel bir olgudur. Aynı zamanda, birlik ve dayanışma duygusunu güçlendiren ve toplumsal düzeni sağlayan bir yapı olarak öne çıkmaktadır (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2023). Kültürel unsurların tanımlanması ve sınıflandırılmasına yönelik farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Güvenç (1979), dilin kültür üzerindeki merkezi rolüne dikkat çekerken, Kroeber ve Kluckhohn (1952) kültürü maddi ve manevi unsurlar olmak üzere iki temel bileşene ayırmıştır. Brooks (1975), kültürü "Büyük Kültür" (K) ve "küçük kültür" (k) şeklinde iki kategoride ele alarak elit kültür ile günlük kültürel pratikler arasındaki ayrımı ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Tomalin ve Stempleski (1993) kültürel unsurları düşünceler, ürünler ve davranışlar şeklinde üç temel kategoride değerlendirmiştir. Moran (2001) ise kültürü beş boyutlu bir yapı olarak ele alarak ürünler, uygulamalar, perspektifler, topluluklar ve bireyler üzerinden bir çerçeve oluşturmuştur. Yuen (2011) de kültürel unsurları dört boyutta inceleyerek eğlence ve ticari ürünlere daha fazla vurgu yapmıştır. Bu farklı sınıflandırmalar, kültürün çok boyutlu yapısını anlamak açısından önemli katkılar sunmaktadır.

Toplumlar, kültürel değerlerini koruyarak gelecek nesillere aktarma konusunda çeşitli yöntemlerden yararlanmaktadır. Bu süreçte en etkili araçlardan biri eğitimidir. Eğitim süreciyle elde edilen kazanımlar kültürün varlığını koruyarak sürdürebilmesinde hayati role sahiptir. Bu nedenle eğitimsiz kültür veya kültürsüz eğitim düşünülemez (Güvenç, 1997). Kültürel mirası koruma ve sürdürme amacıyla eğitim faaliyetleri önemli bir rol üstlenmektedir. Kültürün oluşumunda ve geliştirilmesinde eğitim önemli bir yere sahiptir (Güvenç, 2004). Kültürün özelliklerini Güvenç (2002) "öğrenilir olma", "sürekli ve toplumsal olma", "kurallar sistemi olma", "değişme ve bütünleştirici olma" gibi ifade etmiştir. Kültürün korunmasında ve geliştirilmesinde eğitimin önemine Akyüz (2016) vurgu yapmaktadır. Kültür, toplumun ana öğelerini oluştururken bireylerin hayatlarını da etkiler. Toplumdaki bireylerin dil, din, inanç,

giyim-kuşam, eğlence, araç gereç, mimari gibi özellikleri onların kültürünü oluşturur. Bir arada yaşayan insanlar, milli birlik ve beraberliklerini sağlamak için kültürel değerleri korumak zorundadırlar. Bu koruma, gelecek kuşaklara kültür aktarımıyla gerçekleşir ki bu, bir milletin hayati önem taşıyan bir gereksinimidir. Bu nedenle kültür aktarımını yapmak toplumlar için var olmaktır (Daşdemir & Tekin, 2018). Bu varoluşu sağlamak için milletler dil ve eğitimden faydalanırlar. Eğitim sayesinde okul içinde ve dışında ortak tarih, bilinç ve coğrafya şuuru öğretilir. Gençlere, içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve tutumlar verilmeye çalışılır. Ortak bir iletişim aracı olan dil toplumsal baği geliştirir (Brown, 2000). Blington vd. (2010) eğitsel kurumların yeni nesillere milli kültür değerlerini ve bir ulusa ait olma duygusunu aktarmasındaki önemini ortaya koymaktadır. Böylece eğitim faaliyetleri aracılığıyla kültür aktarımı tamamlanmış olur (Tezcan, 2015).

Kültürel değerlerin bireylere aktarımının hangi dönemde yapılacağı da önemlidir. Özellikle çocuğun doğup büyüdüğü ailenin kültür aktarımındaki önemi fazladır (Gökçe, 1990). Okul öncesi eğitiminde kültürel aktarımın önemli yeri olduğu görülmüştür (Bay, 2022) ancak ilköğretim basamağı kültürel farkındalığın yaratılmasında ve kültürel miras eğitimi verilmesinde önemlidir. Bu dönemde tarihsel, kültürel kavram ve ilkelerin öğrenciler tarafından öğrenilmesi amaçlanmaktadır (Çulha-Özbaş, 2009). Pars, Yıldırım ve Demirtaş (2009) da ilkokula başlayan çocukların kültürel farkındalıklarının geliştiğini ortaya koymaktadır. Kültürel farkındalık hayatın her aşamasında gelişmeye devam eder. Eğitimin kültürü etkilediği oranda kültürde eğitimi etkilemektedir. Kültürel mirası gelecek kuşaklara aktarmanın en temel yolunun eğitim olduğunu ortaya koyanlar kadar farklı kültürlerin eğitim üzerindeki etkisinin önemini ortaya koyanlarda görülmektedir. Bunun sonucunda kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışı ortaya çıkmaktadır (Güvendi, 2021). Eğitimin eşitliği sağlaması, ayrımcılıkları ortadan kaldırması kültürel farklılıklara saygı ile oluşmaktadır (Koltuk & Kocakaya, 2019). Eğitim sadece eğitim kurumlarında gerçekleşmez. Hayatın her alanında eğitim devam eden bir süreçtir. Dolayısıyla kişi doğumundan itibaren kendi toplumunun kültürel özelliklerini öğrenerek kültüre katkı yapar ve kültürlenir. Kültürlenme okulda ve okul sonrasında devam eder (Güvenç, 1994). Bu bağlamda, kültürel aktarımın sağlanmasında temel kurumların başında okullar gelmektedir (Akyüz, 2016). Okullar, belirli amaçlar doğrultusunda planlanmış ve programlı bir şekilde eğitim verilen kurumsal yapılar olarak, toplumsal sürekliliği sağlamada kilit rol oynamaktadır (Demirel, 2000). Bu kapsamda, okul müfredatı ve ders içeriğı, bir toplumun tarihini, sanatını, bilimini ve değerlerini öğrencilere aktararak, bireylerin kültürel kimliklerini güçlendirmektedir (Akyüz, 2016). Bu nedenle, kültür aktarımında okul ortamı ve ders kitapları büyük önem taşımaktadır (Macit, 2010).

Ders kitapları hazırlanırken, toplumun maddi ve manevi kültürel öğelerinin dikkate alınması gerekmektedir. Maddi kültür öğeleri bina, araç-gereç ve giyim gibi somut unsurları kapsarken; manevi kültür öğeleri inanç, düşünme biçimleri ve gelenek-görenekler gibi soyut unsurları içermektedir (Türker & Çelik, 2012). Bu bağlamda, ders kitaplarının toplumun kültürel kimliğini koruma ve kuşaktan kuşağı aktarımı sağlama noktasında belirleyici bir role sahip olduğu söylenebilir (Akyüz, 2016). Sosyal Bilgiler dersi, kültürel mirasın korunması ve aktarılması açısından önemli bir rol oynamaktadır. Dersin içeriğı, öğrencilerin kültürel farkındalık kazanmalarını sağlarken, aynı zamanda milli ve manevi değerleri öğrenmelerine, farklı kültürlere saygı duymalarına ve empati geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Gürel & Çetin, 2018; Tokat,

2022). 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, kültürel miras eğitimine disiplinler arası bir perspektifle yaklaşarak, öğrencilerin somut ve soyut kültürel unsurları anlamalarına olanak tanımaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu yaklaşım, Abdelazim-Ahmed'in (2017) disiplinler arası kültürel miras eğitiminin önemine ilişkin bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Bu bağlamda, dersin bireylerin toplumsallaşmasına, eleştirel düşünme ve iş birliği gibi becerileri edinmelerine yardımcı olduğu vurgulanmaktadır (Bektaş, 2023). Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin hem kendi kültürlerini hem de farklı kültürleri tanımalarını sağlayarak, kültürel mirasın sürdürülebilirliğine katkıda bulunan önemli bir ders olarak değerlendirilmektedir.

Ülkemizde sosyal bilgiler öğretim programlarında kültürel unsurların yeri ve önemi zaman içinde artarak çeşitlenmiştir. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (SBÖP) kültürel unsurlar daha çok milli kimlik ve tarih bilinci oluşturma amacıyla ele alınmış, yerel ve ulusal kültürel değerler ön plana çıkmıştır (MEB, 2005a). 2018 SBÖP'de ise küreselleşmenin etkisiyle kültürel çeşitliliğe ve kültürlerarası etkileşime vurgu yapılmış, kültürel farkındalığın geliştirilmesi ve farklı kültürlerin tanınması amaçlanmıştır (MEB, 2018). 2024 SBÖP'de ise teknolojik gelişmeler ve küresel sürdürülebilirlik kavramları doğrultusunda kültürel okuryazarlık ön plana çıkmış, kültürel mirasın korunması ve dijital ortamda sürdürülebilirliği gibi konular önem kazanmıştır (MEB, 2024). Genel olarak, sosyal bilgiler öğretim programlarında kültür, bireylerin kimlik gelişimi, toplumsal uyum, kültürel mirasın aktarımı ve küresel bilinç oluşturma açısından temel bir öğe olarak ele alınmış, her programda çağın gereksinimlerine uygun olarak farklı boyutlarda işlenmiştir.

Sosyal bilgiler ders kitaplarının önemli amaçlarından birisi bireyin toplumsallaşmasına yardımcı olmak ve yaşadığı topluma uyumunu sağlamaktır (Bayır, 2016). 2018 SBÖP'na bakıldığında ders kitaplarının kültür aktarımı destekleyen yönüne vurgu yapıldığı ve öğrenme alanı olarak "kültür ve miras" başlığına yer verildiği görülmektedir. 2024 SBÖP'de "ortak mirasımız" öğrenme alanı içinde özellikle kültür konularına yer verilmektedir. Buradan da görüldüğü gibi ortaokullarda okutulan Sosyal Bilgiler dersini kültür ve değer gibi unsurlardan ayrı düşünemeyiz. Ders kitaplarındaki hangi kültürel unsurlara ne kadar ve ne şekilde yer verildiği önemlidir. Buna yönelik tespitlerin, ders kitaplarının hazırlanması, güncellenmesi ve geliştirilmesi, ayrıca ilgili alan yazının zenginleşmesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yönelik yapılan çeşitli araştırmalar, bu materyallerin içerik, dil ve görsel unsurlar açısından öğrencilere sunduğu öğrenme fırsatlarını değerlendirmeye odaklanmaktadır (Irmak, 2021; Karagözoğlu, 2020; May, 2009; Oğuz-Haçat & Demir, 2020; Ulu-Kalın, 2007). Özellikle "Kültür ve Miras" öğrenme alanı bağlamında gerçekleştirilen çalışmalar, öğrencilerin tarihsel ve kültürel unsurları nasıl algıladıkları ve bu unsurların öğretim süreçlerine nasıl entegre edildiğine dair önemli bulgular ortaya koymuştur (Ateş, 2021; Bıyıklı, 2010; Çengelci, 2012; Daşdemir & Tekin, 2018; Deveci, 2009; Gürel & Çetin, 2018; Osmanoğlu & Cantemur, 2021; Özbaş & Çulha-Özbaş, 2022).

Bu kapsamda, Daşdemir ve Tekin (2018) ders kitaplarında yer verilen Türk kültürü öğelerini analiz ederek törenler, el sanatları, askeri malzemeler ve gelenek-göreneklerin öne çıktığını belirlemiştir. Benzer şekilde, Yalçın ve Güleç (2022) "Kültür ve Miras" öğrenme

alanında kazandırılması hedeflenen değerler arasında aile birliği, vatanseverlik, duyarlılık ve estetik değerlerin ağırlıklı olduğunu ortaya koymuştur.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi ve kültürel aktarım süreçlerindeki rolü de pek çok araştırmaya konu olmuştur (Bilgin-Ceviz, 2021; Demirci, 2020; Güçlü, 2019; Kuş, Merey & Karatekin, 2013; Sakin-Taşdemir, 2021). Örneğin, Tosun (2022), 5. sınıf ders kitabındaki kültürel değerleri metin ve görseller üzerinden inceleyerek öğrencilerin bu değerleri somutlaştırmada zorlandıklarını belirtmiştir. Tokat (2022) ise, "Kültür ve Miras" öğrenme alanının 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki yeri ile ders kitaplarına yansımaları karşılaştırmalı olarak değerlendirerek kazanımlar ile içerik arasında genel bir uyum olmakla birlikte bazı eksikliklerin bulunduğunu ifade etmiştir. Çelik ve Güleç (2023) ise kültür okuryazarlığı bağlamında yaptıkları değerlendirmede, bazı kültürel unsurların (örneğin halk oyunları, el sanatları ve sözlü gelenekler) sınırlı düzeyde yer aldığını ve bu unsurların belirli sınıf seviyelerinde yoğunlaştığını vurgulamıştır.

Ders kitaplarının görsel, metinsel ve bilişsel boyutları da çeşitli araştırmalarda ele alınmış; özellikle ulusal ve evrensel değerlerin aktarımında bu unsurların işlevselliği sorgulanmıştır (Deniz & Sönmez, 2022; Oran & Karalı, 2019; Özkan & Tutkun, 2014; Pehlivan & Kolaç, 2016). Örneğin, Demir ve Atasoy (2018), öğretmen görüşlerine dayalı olarak yaptıkları çalışmada, ulusal değerlerin aktarımında görsellerin yetersiz kaldığını belirtmiştir. Takmak, Gazel ve Utkugün (2022) ise 5. sınıf ders kitabını görsel tasarım, dil ve anlatım yönlerinden değerlendirmiş ve görsel materyallerin daha etkili biçimde kullanılmasının gerektiğini ortaya koymuştur. Akıncı (2024) ise "Kültür ve Miras" öğrenme alanındaki içeriklerin kronolojik sıraya uygun sunulduğunu ve öğretim programındaki sarmallık ilkesine uygunluk gösterdiğini ifade etmiştir.

Küresel bağlantılar ve kültürel farkındalık gibi kavramlar da son dönemde Sosyal Bilgiler ders kitaplarının değerlendirilmesinde öne çıkan temalar arasında yer almaktadır (Deniz & Sönmez, 2022; Kurt, 2023; Taş, 2022). Bu doğrultuda, Durmuş ve Karadağoglu (2024), "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanına yönelik yaptıkları meta-sentez çalışmasında, ders kitaplarının bu alandaki etkinliğini analiz etmiş ve iyileştirme gerekliliklerine dikkat çekmiştir. Esenkuş (2024) ise vatanseverlik değerinin sınıf düzeylerine göre değişen biçimlerde ele alındığını ortaya koymuştur. Ayrıca, Yılmaz, Aktaş ve Kabalay (2024), 5. sınıf ders kitabında somut olmayan kültürel miras unsurlarına odaklanarak, sözlü gelenekler, gösteri sanatları, toplumsal ritüeller ve el sanatlarının özellikle "Ülkem, Kültürüm ve Tarihim" ünitesinde ön planda yer aldığını belirtmişlerdir.

Alan yazında yer alan araştırmalar, Sosyal Bilgiler ders kitaplarının kültürel değerlerin öğrencilere aktarımında, görsel materyallerin kullanımında, içerik-kazanım uyumunda ve kültürel farkındalık kazandırma sürecinde önemli bir eğitim aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak söz konusu kitapların içeriksel bütünlük, temsil çeşitliliği, görsel yeterlilik ve ölçme-değerlendirme boyutlarında bazı eksiklikler taşıdığı da dikkat çekmektedir. Mevcut çalışmaların büyük bir kısmı, kültürel unsurları ya yalnızca belirli sınıf düzeylerinde ya da tek bir öğrenme alanı ya da tema çerçevesinde ele almakta; bu durum, analizlerin kapsamlı bir bakış açısıyla gerçekleştirilmesini sınırlamaktadır.

Bu çalışmada ise 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı, metin, görsel, etkinlik ve ölçme-değerlendirme bileşenleri temel alınarak bütüncül bir yaklaşımla incelenmiş ve kültürel unsurlar,

hem ulusal hem de uluslararası literatüre dayalı olarak geliştirilen kapsamlı bir analiz çerçevesi doğrultusunda değerlendirilmiştir. Böylelikle önceki çalışmaların sınırlılıklarını aşan daha geniş ölçekli bir değerlendirme sunulmuştur.

Ayrıca araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer verilen “kültürel okuryazarlık” becerisinin ders kitabı içeriğine ne ölçüde ve nasıl yansıdığını ortaya koyması bakımından da güncel literatüre anlamlı bir katkı sunmaktadır. Elde edilen bulguların, önümüzdeki yıllarda aynı modele uygun olarak hazırlanacak olan 6. ve 7. sınıf ders kitaplarının içerik geliştirme süreçlerine veri temelli bir yön verme potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, bu çalışma kültürel unsurların temsiliyi inceleyen ileriki araştırmalar için teorik ve yöntemsel açıdan kullanılabilir bir çerçeve sunarak alan yazına bilimsel bir temel sağlamaktadır.

2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren ortaokullarda 5 yıl süreyle okutulacak olan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kültürel unsurların temsili bağlamında analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ders kitabında kültürel unsurların temsili nasıl dağılıp göstermektedir?
2. “Ürünler” kategorisinde kültürel unsurların temsili nasıl dağılıp göstermektedir?
3. “Bakış Açısı” kategorisinde kültürel unsurların temsili nasıl dağılıp göstermektedir?
4. “Yaşam Tarzı” kategorisinde kültürel unsurların temsili nasıl dağılıp göstermektedir?
5. “Kişiler” kategorisinde kültürel unsurların temsili nasıl dağılıp göstermektedir?
6. “Topluluklar” kategorisinde kültürel unsurların temsili nasıl dağılıp göstermektedir?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin tutumlarını, davranışlarını, düşüncelerini ve yaşantılarını ayrıntılı bir biçimde anlamayı, yorumlamayı ve tanımlamayı amaçlayan; derinlemesine veri analizi yapmaya olanak tanıyan araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Kıral, 2020). Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yaklaşımdır. Bu nedenle pek çok kavram ve disiplinle ilişkisinden dolayı net bir tanım yapmak zordur. Yıldırım ve Şimşek (2008, s.39) tarafından yapılan tanıma göre, nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, bireylerin algılarını ve olayları doğal ortamlarında, gerçekçi ve bütünsel bir şekilde ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma sürecidir. Güler-Halıcıoğlu ve Taşkın (2015, s.55) ise nitel araştırmayı bir tür veri toplama yöntemi ya da yaklaşımı olarak tanımlamıştır.

Nitel araştırmalarda genellikle görüşme, gözlem ve doküman inceleme gibi yöntemler kullanılmaktadır. Doküman incelemesi yazılı belgelerin araştırma kapsamında incelenerek analiz edilmesi sonucunda veri sağlanması yöntemidir (Karataş, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu yöntem ile yazılı belgelerin içeriği titizlikle incelenmekte ve sistematik olarak analiz edilmektedir. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Basılı ya da elektronik materyalleri inceleme ve değerlendirmek için sistematik bir işlem olan doküman inceleme

yöntemi, birincil ve ikincil kaynaklardan konuyla ilgili belgeler, arşivler ve çeşitli materyallerden oluşturan dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesidir (Sak vd., 2021).

Bu araştırmada 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan kültürel unsurların alan yazında belirlenen sınıflamalar dikkate alınarak incelenmesi amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Veri Analiz Süreci

Araştırmanın veri kaynağını, 14.10.2021 tarihli ve 31628 sayılı MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğine göre hazırlanan ve TTKB tarafından onaylanarak 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaokullarda 5 yıl okutulmasına karar verilen 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı oluşturmaktadır. Araştırmanın veri kaynaklarını oluşturan kitaba ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1. 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabına İlişkin Bilgiler

Ders Kitabı Adı	Yayınevi	Baskı Yılı	Sayfa Sayısı	Talim ve Terbiye Kurulu Tarih ve Sayısı
Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	Korza Yayıncılık	2024	152	17.07.2024 tarih ve 110460159 sayılı

Araştırmada veri kaynağı olarak belirlenen ders kitabının analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi dokümanlardaki kavram, kelime ya da olayları saymayı ve bunları tablolastırmadan ibaret olarak tanımlanmaktadır (Anderson & Arsenault, 2002’den Aktaran Özkan, 2021 s. 40). Konunun amacına uygun olarak gerçekleştirilen alan yazın taraması sonucu elde edilen kaynaklar ve bilgiler ile araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Bu kavramsal çerçeve ışığında ulusal ve uluslararası alan yazın da yer alan kültürel unsurların sınıflandırılmasında en çok kullanılan kültürel kategoriler incelenmiştir (Moran, 2001; Razi, 2012; Tomalin & Stempleski, 1993; Yuen, 2011). Yapılan bu inceleme sonucunda kültürel unsurların çeşitli kategorilerde ele alındığı belirlenmiştir. Bu çalışmalarda yer alan benzer kodlar birleştirilmiştir. Ders kitabı içeriklerinin analizi sırasında belirlenen bu kültürel kodlara uymayan “bilimsel eser, bayrak, bitki, alfabe, para, kutlama, takı, geleneksel halk oyunu, araç-gereç” ve “ünlü bireyler” alt kodları olan “bilim insanı, tarihsel karakter, edebi karakter, siyasi karakter, seyyah, düşünür, sanatçı, sporcu, iş insanı ve tasavvufi karakter” gibi yeni kodlar da çerçeveye dâhil edilmiştir. Kod kitapçığına son şekli verildikten sonra analize başlanmıştır. Analiz birimi kelime, sözcük grubu, paragraf ve metnin tamamı olarak belirlenmiştir. Analiz bağlamı olarak ise ders kitabında yer alan “metin”, “görseller”, “etkinlik” ve “ölçme-değerlendirme” bölümleri belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan kategori ve kodlara Tablo 2’te yer verilmiştir.

Tablo 2. Kültürel Kategori ve Kod Çerçevesi

Kategoriler	Ürünler	Yaşam Tarzı	Bakış Açısı	Kişiler	Topluluklar
Kodlar	Yiyecek / İçecek	Gelenekler ve Görenekler	Düşünce	Ünlü Kişiler	İrk

Resim	Kutlama (Şenlik-Tören)**	Mitler	1.Bilim İnsanı**	Din
Mimari	Töre	Batıl İnançlar	2.Tarihsel Karakter**	Dil
Edebiyat	Gündelik Yaşam	İlham Kaynakları	3. Edebi Karakter**	
Bilimsel Eser	Takı**	İnançlar	4.Siyasi Karakter**	
Folklor	Hobiler	Evrensel Değerler	5. Dini Karakter	
Sanat	Giyim Alışkanlıkları	Tutumlar	6. Seyyah**	
Müzik	Geleneksel Halk Oyunu (Dans)*	Etik Kurallar	7. Düşünür (Filozof)**	
Bayrak**	Özel Becerileri	Geleneksel Değerler	8. Sanatçı**	
El Sanatları	Sözlü ve Sözsüz Davranış Kalıpları		9.Sporcu**	
Bitki**	İletişim Araçları Belli Durumlara Tepkileri		10.İş insanı**	
Alfabe**	Ritüeller		11.Tasavvufi Karakter**	
Somut Kültürel Miras	Günlük Rutinler		Kurgusal Bireyler	
Somut Olmayan Kültürel Miras	Araç-Gereç**		Bilinmeyen Kişiler	
Para**				

**Eklenen kodlar

Kültürel kategoriler ve kodlar oluşturulduktan sonra öncelikle konuya aşina olmak için veri seti dikkatli bir şekilde ön okumaya tabi tutulmuş ve analiz aşamasına geçilmiştir. Analiz sürecinde her bir öğrenme alanı sırasıyla analiz edilmiştir. Ders kitaplarının kod kitapçığına göre kodlama süreci 4 Ekim 2024 tarihinde başlamış olup, 27 Aralık 2024 tarihinde son bulmuştur. Toplamda 13 hafta süren bu aşamada araştırmacılar ders kitaplarını öğrenme alanları sırasına göre birinci öğrenme alanından başlayarak bağımsız olarak analiz etmişlerdir. Sonrasında her hafta Cuma günleri bir araya gelinerek (3 saat) yapılan kodlamalar karşılaştırılarak, belirsiz hususlar yeniden gözden geçirilmiş ve bu hususlarla ilgili yeniden kodlama yapılmıştır. İhtilafa düşülen konularda ise uzman görüşüne başvurulmuştur. Bununla birlikte mevcut kod kitapçığına uymayan bazı temsiller için yeni kodlar belirlenmiştir. Belirlenen bu kodlar tablo 2 de belirtilmiştir. Tüm kitaba yönelik gerçekleştirilen incelemeden sonra veri seti tablolaştırılarak bulgular kısmında sunulmuştur. Verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için ders kitaplarının metin, görsel, etkinlik ve ölçme-değerlendirme bölümlerinden doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiştir. Çalışmanın güvenilirliğinin artırılması adına Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği kodlayıcı güvenilirliği katsayısı da hesaplanmıştır (aktaran Baltacı, 2017, s. 1-10). Kullanılan formüle göre (Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasında %94 oranında uyum oranı olduğu tespit edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, ortaokul beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlara ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bulgular sunulurken öncelikle tüm sınıf seviyesinde yer verilen kültürel temsillerin belirlenen kodlara ve kitap içeriğindeki farklı bölümlere (Metinler, görseller, etkinlik, ölçme ve değerlendirme) göre dağılışına yer verilmiştir. Bu genel bulgunun ardından her bir kültürel unsurun kültürel kategorilere göre nasıl dağılım gösterdiğine yönelik veriler sunulmuştur.

Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Verilen Kültürel Unsurların Temsiline Yönelik Bulgular

Aşağıda yer alan tablo 3’de 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının tüm öğrenme alanlarında yer alan kültürel unsurların temsiline yönelik bulgular ele alınmıştır.

Tablo 3. Beşinci Sınıf Ders Kitabındaki Kültürel Unsurların Dağılımı

Kategori	Kod	Metinler	Etkinlikler	Görseller	Ölçme Değerlendirme	Toplam
Ürünler	Yiyecek / İçecek	30		3	3	36
	Resim	2				2
	Mimari	33	8	16	12	69
	Edebiyat	13	6		16	35
	Bilimsel Eser					-
	Folklor	3	3	8		14
	Sanat	2	1	1		4
	Müzik	10				10
	Bayrak	7		10		17
	El Sanatları	11	3	5	3	22
	Bitki	2			1	3
	Alfabe	1		2	1	4
	Somut Kültürel Miras	28	4	13	11	56
	Somut Olmayan Kültürel Miras	1		2		3
	Para			10	1	11
	Toplam	143	25	70	48	275
Yaşam Tarzı	Gelenekler ve Görenekler	12	6	1	1	20
	Kutlama (Şenlik-Tören)	6	2	5	3	16
	Töre					-
	Gündelik Yaşam	14	3	7	4	28
	Takı	1				1

	Hobiler				-	
	Giyim Alışkanlıkları	4		2	6	
	Geleneksel Halk Oyunu(Dans)	5	1	2	8	
	Özel Becerileri				-	
	Sözlü Ve Sözsüz Davranış Kalıpları				-	
	İletişim Araçları Belli Durumlara Tepkileri	1			1	
	Ritüeller	1			1	
	Günlük Rutinler				-	
	Araç-Gereç	28	20	2	50	
	Toplam	72	11	34	14	131
Bakış Açısı	Düşünce	8	3		4	15
	Mitler	1				1
	Batıl İnançlar	1			1	2
	İlham Kaynakları	1				1
	İnançlar	5	1		1	7
	Evrensel Değerler	17	9	3	61	90
	Tutumlar	1	1		1	3
	Etik Kurallar				11	11
	Geleneksel Değerler	12	10	4	20	46
	Toplam	46	24	7	99	176
Kişiler	Ünlü Bireyler					
	1.Bilim İnsanı	3			12	15
	2.Tarihsel Karakter	13	2	3	3	21
	3. Edebi Karakter	3		1		4
	4.Siyasi Karakter	2		1		3
	5. Dini Karakter		1			1
	6. Seyyah					-
	7. Düşünür (Filozof)					-
	8. Sanatçı					-
	9. Sporcu					-
	10.İş İnsanı					-
	11.Tasavvufi Karakter					-
	Kurgusal Bireyler					-

Topluluklar	Bilinmeyen Kişiler	3				3
	Toplam	24	3	5	15	47
	İrk	33	3		1	37
	Din					-
	Dil	1			2	3
	Toplam	34	3	-	3	40
	Genel Toplam	319	66	116	179	669

Araştırmanın kuramsal çerçevesine dayalı olarak oluşturulan kültürel unsurların dağılımı incelendiğinde, ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplam 669 kültürel unsurun yer aldığı belirlenmiştir (Tablo 3). Kültürel unsurların hangi bölümlerde yoğunlaştığına ilişkin inceleme sonucunda, metinler bölümünün 319 unsur ile en fazla temsile sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, kültürel unsurların ölçme-değerlendirme bölümlerinde 179, görsellerde 116 ve etkinliklerde 66 kez yer aldığı saptanmıştır.

Ders kitabında yer alan 669 kültürel unsur, beş ana kategori çerçevesinde incelenmiştir (Tablo 3). En fazla kültürel unsur, “ürünler” kategorisinde (275) yer almakta olup, bu kategoride en fazla “mimari” (69), “somut kültürel miras” (56) gibi unsurlar öne çıkmaktadır. Buna karşılık “resim, sanat, bitki, alfabe ve somut olmayan kültürel miras” gibi unsurlar sınırlı düzeyde yer almaktadır. Bilimsel eser kodunda ise herhangi bir temsile ulaşılamamıştır.

Kültürel unsurların en fazla yer verildiği ikinci sıradaki “bakış açısı” kategorisinde ise 176 kültürel unsurun yer aldığı belirlenmiştir. Bu kategoride yer alan kodlardan “evrensel değerler” (90) geniş yer bulurken, “tutumlar, batıl inançlar, ilham kaynakları ve “mitler” oldukça az yer almaktadır.

Kültürel unsurların en fazla yer verildiği üçüncü sıradaki “yaşam tarzı” kategorisinde 131 kültürel unsur bulunmaktadır. Bu kategoride en fazla “araç-gereç” (50), “gündelik yaşam” (28), “gelenek ve görenekler” (20) ile “kutlama” (16) kodlarına ait bireylerin günlük pratiklerini ele alan kodlar öne çıkarken, “takı, giyim alışkanlıkları, geleneksel halk oyunu, iletişim araçlarının belli durumlara tepkileri ve ritüeller” gibi unsurlar daha az temsil edilmiştir. Bu kategoride yer alan “töre, hobiler, özel beceriler, sözlü ve sözsüz davranış kalıpları ve günlük rutinler” kodlarında ders kitabında herhangi bir temsile ulaşılamamıştır.

Kültürel kategorilerde dördüncü sırada “kişiler” (47) yer almaktadır. Bu kategoride en fazla temsilin “ünlü kişiler” koduna ait olduğu, “bilinmeyen kişiler” kodunda temsillerin sınırlı yer aldığı, “kurgusal kişiler” kodunda ise herhangi bir temsile rastlanmamıştır. “Ünlü Kişiler” kodunda en çok “tarihsel karakterler” (21), “bilim insanları” (15) alt kodlarında temsillerle rastlanırken; “edebi karakter, siyasi karakter ve dini karakterler” gibi figürler oldukça sınırlı şekilde temsil edilmektedir. Bu kategoride yer alan diğer kodlarda herhangi bir temsile ulaşılamamıştır.

Son olarak, “Topluluklar” kategorisinin ise 38 kültürel unsur ile temsil edildiği belirlenmiştir. Bu kategoride yer alan kodlardan “ırk” (37) kodu en fazla temsil edilmiş ve “dil” (1) kodunda sınırlı temsile ulaşılmıştır. Bu kategoride “din” kodunda ders kitabında herhangi bir temsile ulaşılamamıştır.

Ürünler Kategorisinde Kültürel Unsurların Temsiline Yönelik Bulgular

Araştırmanın kuramsal çerçevesine uygun olarak oluşturulan kültürel unsurların kategorik dağılımı incelendiğinde (Tablo 3), ortaokul sosyal bilgiler 5.sınıf ders kitaplarında en fazla temsil edilen ürünler kategorisinde toplam 275 kültürel unsurun yer aldığı tespit edilmiştir. Kültürel unsurların ders kitaplarındaki bölümlerine göre dağılımına bakıldığında, en fazla temsilen metinler bölümünde olduğu görülmektedir (143). Metinleri, görseller (70), ölçme ve değerlendirme (48), ve etkinlikler (25) bölümleri takip etmektedir. “Ürünler” kategorisine ait kültürel unsurların temsili incelendiğinde, bu kategoriye ait bazı kodların ders kitaplarında daha fazla yer aldığı, bazı kodların ise sınırlı düzeyde temsil edildiği veya hiç yer almadığı belirlenmiştir. Bu kategoride “mimari” (69), “somut kültürel miras” (56), yiyecek-içecek (36), edebiyat (35) “el sanatları” (22) ve bayrak(17) kodlarının ders kitaplarında en fazla temsil edilen unsurlar olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, “folklor”, “müzik”, “para” kodlarının daha az sayılarda yer aldığı tespit edilmiştir. Buna karşılık, “resim, sanat, bitki, alfabe ve somut olmayan kültürel miras” kodlarının ise oldukça sınırlı şekilde yalnızca 2 veya 4 kez temsil edildiği görülmüştür. Bu kategoride “bilimsel eser” koduna ait herhangi bir temsile rastlanmamıştır. “Ürünler” kategorisinde yer alan kodlara yönelik ders kitaplarından alınan örnek temsiller sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

“Mimari” kodu incelendiğinde en fazla temsile ders kitabının metinler bölümlerinde ulaşılmıştır (33). Bununla birlikte ders kitabının diğer bölümlerinde de temsillere ulaşılmıştır.

“Mimari” kodu metin örnekleri;

“Geleneksel Türk evlerinin üst katlarında cepheden dışarı çıkıntı yapan, cumba dediğimiz bir oda bölümü bulunur.”(5,s.22)

“Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürü UNESCO tarihinde ilk defa bir seri adaylık olarak Osmanlı ve Selçuklu eseri, ahşap direkli camilerimiz listeye girdi.” (5, 1. Kitap, s.106)

“Türkiye Selçuklu Devleti zamanında gözlemevi olarak kurulan, günümüzde cami olarak hizmet veren sekiz yüz yıllık Kırşehir Cacabev Medresesi’nde kapsamlı bir restorasyon çalışması başlatıldı.” (5, 1. Kitap, s.106)

“Mimari” kodu görsel örnekleri;



Görsel 1. Kırk Direkli Cami,
Kastamonu (s. 106)



Görsel 2. Notre Dame Katedrali,
Paris (s.107)

“Mimari” kodu etkinlik bölümü örneği; (s.59)

– Hayır Alper. Orası tarını bir cami. Yaklaşık sekiz asırdır aimaık ayakta. Şımaıki camilerden çok farklı bir mimarisi var. Dikkatlice bakarsan caminin etrafında tek katlı evler ve dar sokaklar göreceksin. İşte, orası şehrimizin eski yerleşim alanı. Ama etrafa şöyle bir bakarsan evlerin ne kadar yükseldiğini, caddelerin ne kadar genişlediğini hemen fark edebilirsin.

“Mimari” kodu ölçme ve değerlendirme bölümü örneği;

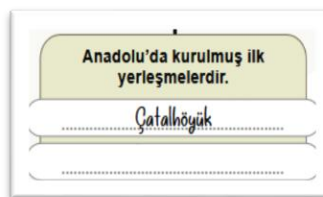
Kerpiçten yaptıkları evlerine kapıdan değil, çatılardaki deliklerden girmişlerdir. Evlerin arasında sokaklar yoktur ve insanlar çatıdan çatıya dolaşmışlardır. Çatalhöyük'te yaşayan insanlar; evlerini dikdörtgen biçimde, genelde bir ana oda ve ki yan odadan oluşacak şekilde yapmışlardır. Ana oda yemek pişirme, yeme, uyuma ve çeşitli etkinlikler için kullanılırken yan odalar ise depo olarak kullanılmıştır. Yan odalara ancak sürünerek geçilebilen açıklıklardan girmişlerdir. Ana odadaki huvarların önüne, “seki” adı verilen sedir benzeri oturma alanları yapmışlardır. Sekilerin üzerinde oturmuş ve uyumuşlardır. Çatalhöyük'te yaşayan toplumun barındığı yerlerin mimarisi ile günümüzde barındığımız yerlerin mimarisinin farklı özelliklerine örnekler veriniz.” (5, 1. Kitap, s.145)

“Somut kültürel miras” kodu temsillerine ders kitabının en fazla metinler bölümlerinde (28) olmak üzere tüm bölümlerde ulaşılmıştır.

“Somut Kültürel miras” kodu metin örnekleri;

“Göbeklitepe; Şanlıurfa'nın 20 km kuzeydoğusundaki Örencik köyü yakınlarında, yaklaşık 300 m çapında, 15 m yüksekliğinde ve geniş görüş alanına hâkim bir konumda yer almaktadır. Günümüzden yaklaşık 12 bin yıl önce avcı ve toplayıcı yaşam tarzı süren insanlar tarafından inşa edilen Göbeklitepe, tarihte bilinen ilk inanç merkezidir kulturportali.gov.tr.” (5, 1. Kitap, s.115)

“Somut kültürel miras” kodu görsel örnekleri;



“Somut kültürel miras” kodu etkinlikler bölümleri örneği (s.143);



Görsel 1. Göbeklitepe, Şanlıurfa (s.114)



Görsel 4. Hacılar Antik Kenti, Burdur (s.116)

“Somut kültürel miras” kodu ölçme ve değerlendirme bölümleri örnekleri;

Aşağıdaki atasözlerinin ne anlama geldiğini açıklayınız. Atasözlerinden bütçe planlamada hangi noktaların önemli olduğuna dair yaptığınız çıkarımları ilgili alana yazınız

Atasözleri	Anlamı	Bütçe Planlarken Neye Dikkat Edilmeli?
Damlaya damlaya göl olur.		
İyüvenme varlığa, düşersin darlığa.		
İündüzün mum yakan geceleyn bulamaz.		
İer çok azdan olur		

(5.2. Kitan. s.99)

Aşağıdaki atasözlerinin ne anlama geldiğini açıklayınız. Atasözlerinden bütçe planlamada hangi noktaların önemli olduğuna dair yaptığınız çıkarımları ilgili alana yazınız

Atasözleri	Anlamı	Bütçe Planlarken Neye Dikkat Edilmeli?
Damlaya damlaya göl olur.		
İyüvenme varlığa, düşersin darlığa.		
İündüzün mum yakan geceleyn bulamaz.		
İer çok azdan olur		

(5.2. Kitan. s.99)

“Yiyecek/içecek” kodu ders kitabında en fazla metinler bölümlerinde tespit edilmiştir(30). Bununla birlikte görseller ve ölçme değerlendirme bölümlerinde de bu kültürel unsura ulaşılmıştır.

“Yiyecek/içecek” kodu görsel örnekleri



Görsel 5. Türk kahvesi (s. 25)



Görsel 2. Acuka (s. 27)

“Yiyecek/içecek” kodu ölçme ve değerlendirme örnekleri;

“Almanya’ya Türkler tarafından tanıtılan ve bir demire geçirilmiş etlerin döndürülerek pişirilmesiyle yapılan bir tür kebaptır.”(s.32)

“Türk kültürünün izleri, günümüzde Kuzey Makedonya’da mutfak ve sosyal yaşam gibi birçok alanda görülmektedir.

Örneğin ana malzemesi yoğurt ve un olan tarhana, Kuzey Makedonya’da çokça tüketilen çorba türlerindendir.” (5, s.46)

“Edebiyat” kodu incelendiğinde en fazla ölçme değerlendirme ve metinler bölümlerinde temsillere ulaşılmıştır.

“Edebiyat” kodu ölçme değerlendirme bölümü örneği;

‘Aşağıdaki atasözlerinin ne anlama geldiğini açıklayınız. Atasözlerinden bütçe planlamada hangi noktaların önemli olduğunu dair yaptığınız çıkarımları ilgili alana yazınız		
Atasözleri	Anlamı	Bütçe Planlarken Neye Dikkat Edilmeli?
Damlaya damlaya göl olur.		
Jüvenme varlığa, düşersin darlığa.		
Jündüzün mum yakan geceleyn bulamaz.		
İer çok azdan olur		
(5.2. Kitap. s.99)		

“Edebiyat” kodu metin örneği;

‘Çivi yazılı bu tabletler, ilerleyen zamanlarda birçok dinî ve edebî metni üzerinde taşıyan kitaplar hâline gelmiştir Örneğin Gılgamış Destanı, kil tabletlere yazılmış edebî eserlerden biridir.” (5, 1. Kitap, s.129)

“Edebiyat” kodu etkinlikler bölümü örneği; (s.68)

- Toprağı işleyen, ekmeği dişler.
- Bir avuç altının olacağına bir avuç toprağın olsun.
- Bakarsan bağ olur, bakmazsan dağ olur.

“El sanatları” kodu incelendiğinde ders kitabının en fazla metin bölümleri olmak üzere diğer bölümlerinde de tespit edilmiştir.

“El sanatları” kodu metin örneği;

‘Su üzerine yağlı boya ile desen verdiğimiz ve bu desenleri kâğıda geçirdiğimiz ebru sanatı, geleneksel el sanatlarımızdandır.” (5,s.22)

‘Kalaycılık, ateşle doğrudan temas eden bakır kaplara özel bir kaplamanın uygulandığı el sanatımızdır.” (5,s.22)

‘El sanatlarımızın başında Türkmen halı dokumacılığı gelir.”(5,s.23)

‘Keten kumastan vanılan lefkara nakışsı geleneksel el sanatımızdır.”(5 s 23)

“El sanatları” kodu etkinlik örneği

“Senaryonuzdaki olayı el kuklanız ile canlandırınız.” (5,s.30)

“Su üzerindeki desenlerin kâğıda aktarılmasına davanan geleneksel el sanatımızdır.” (5.s.32)

“El sanatları” kodu görsel örneği;



Görsel 73. Kilim dokuma (s. 25)

“El sanatları” kodu ölçme ve değerlendirme örneği;

“Su üzerindeki desenlerin kâğıda aktarılmasına dayanan geleneksel el sanatımızdır.” (5,s.32)

“Bayrak” kodu incelendiğinde ders kitabında görseller ve metinler bölümlerinde temsillerine ulaşılmıştır.

“Bayrak” kodu görsel örneği;



Görsel 8. KKTC Bayrağı (s. 24)

“Bayrak” kodu metin örneği;

“Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC), Türk dünyasının önemli bir parçasını oluşturur. KKTC bayrağının ortasındaki ay yıldız Türklüğü, üstteki kırmızı şerit Türkiye’yi, alttaki kırmızı şerit de KKTC’yi simgelemektedir.” (5,s.24)

“Folklor” kodu incelendiğinde kültürel unsurlara ders kitabında en fazla görseller bölümü olmak üzere metinler ve etkinlikler bölümlerinde ulaşılmıştır.

“Folklor” kodu görsel örnekleri;



Görsel 9. Folklor (s. 20)

“Folklor” kodu metin örnekleri;

Zeybek adlı halk oyunumuzda cepken dediğimiz, gömlek üstüne giyilen ve üzeri işlemeli bir kıyafet giyeriz.”(m5, s.22)

Bulgar erkekleri Surva Festivali’nde hayvan kürklerinden yapılmış, kukeri adı verilen çeşitli kostümler giyerler.”(m: .22)

“Para” kodu görsel örnekleri;



Görsel 10. Komşu ülke paraları ve ilkçağ parası (s. 87,127)

“Müzik” kodunda kültürel unsurlara ders kitabının metinler bölümlerinde ulaşılmıştır.

“Müzik” kodu metin örnekleri;

“Başlıca müzik aletlerimiz kaval, zurna ve yaylı bir çalgı olan gadulkadır.”(5,s.22)

“Türkmen sazı, müziğimizde önemli bir yer tutar.” (5,s.23)

“Balalaika ve gusli önemli müzik aletlerimizdendir.” (5,s.23)

“Alfabe” kodu incelendiğinde kültürel unsurların temsiline sınırlı sayıda ders kitabının metinler, görseller ve ölçme değerlendirme bölümlerinde rastlanılmıştır.

“Alfabe” kodu metin örneği;

“Bu ürünleri kayıt altına almak için kullanılan semboller sayesinde çivi yazısını icat etmişlerdir (MÖ 3200). Sümerler arafından kullanılan çivi yazısı, dünya tarihindeki ilk yazı olarak bilinmektedir. Yazının icadı ile tarihi çağlar başlamıştır. Çivi yazılı kil tabletler de kitabın ilk örneklerini oluşturmuştur.” (5, 1. Kitap, s.129)

“Alfabe” kodu görsel örnekleri



Görsel 114. Sümer çivi yazısı (s. 127,129)

“Alfabe” kodu ölçme ve değerlendirme örneği;

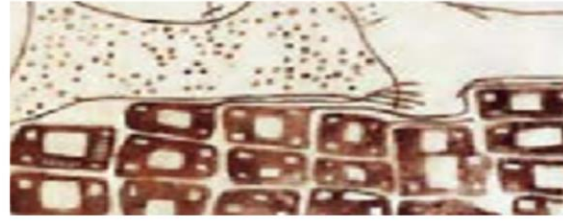
“Kaynaklarda Sümerlerin çivi yazısı ve kil tabletleri hangi amaçla kullandıkları ve ortak mirasa katkıları ile ilgili hangisi bilgi yer almaktadır? Söyleyiniz.” (5, 1. Kitap, s.129)

“Sanat” koduna ait kültürel temsillere ders kitaplarının bütün bölümlerinde yer verildiği belirlenmiştir. Ancak etkinlikler ve ölçme değerlendirme bölümlerinde oldukça sınırlı temsil olduğu görülmüştür.

“Sanat” kodu metin örneği;

“Sanat” kodu görseller bölümleri örneği;

Peri bacaları Nevşehir (Görsel 3.10), Ürgüp ve Avanos şehirleri; Karain, Karlık, Yeşilöz ve Soğanlı yer altı şehirleri ile Çaymaklı ve Derinkuyu arasındaki bölgeyi kapsamaktadır. Tamamen erozyonla yontulmuş muhteşem bir manzaraya sahip olan Göreme Vadisi ve çevresinde Bizans sanatının örneklerini taşıyan, kayaya oyulmuş kutsal alanlar bulunmaktadır.” (5, 1. Kitap, s.104)



Görsel 12. Çatalhöyük duvar resmi (s. 110)

“Bitki” kodu metin örneği;

“Ayrıca Kuşadası’nda güzel arkadaşlıklar kurduğunu, ülkesinin simgelerinden olan lalenin Osmanlı Devleti’nde Hollanda’ya götürüldüğünü duyunca çok şaşırıldığını ve gelecekte Kuşadası’na yerleşmeyi planladığını dile getirdi.” (5,s.27)

“Bitki” kodu ölçme ve değerlendirme örneği;

“Merhaba arkadaşlar, eskiden ilimiz bu kadar kalabalık ve büyük değildi. Bundan yıllar önce ilimizde çay üretilmeye başlandı. Daha önce ekip biçemediğimiz yamaçlar çay tarlalarına dönüştü ve çayın işlenmesi için büyük fabrikalar kuruldu. Fabrikaların enerji ihtiyacını karşılamak için akarsularımıza barajlar yapıldı. Çay tarımında ve fabrikalarında iş gücüne ihtiyaç duyuldu ve bu sebeple ilimize başka illerden göç edenler oldu. İlimizin nüfusu, ilimizdeki konut sayısı hızla arttı ve yerleşim alanı genişledi. Artan ihtiyaçları karşılamak için okullar, hastaneler ve alışveriş merkezleri yapıldı.” (5,s.95)

“Somut olmayan kültürel miras” kodu görsel ve metin örnekleri;



Görsel 13. Kuşdili temsili (s.117)

Bakış Açısı Kategorisinde Kültürel Unsurların Temsiline Yönelik Bulgular

Tablo 3 incelendiğinde, bu kategoride en fazla temsil edilen unsurun “evrensel değerler” kodunda olduğu görülmektedir. Toplam 90 temsilin yer aldığı bu kategori, özellikle ölçme-değerlendirme alanında yoğunluk göstermektedir (61). Bu durum, evrensel değerlerin yalnızca öğretimsel düzeyde değil, aynı zamanda öğrencilerin bu değerleri ne ölçüde edindiklerinin sistematik biçimde değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Metin (17) ve etkinlik (9) sayılarının da yüksek oluşu, bu değerlerin öğrenme-öğretme süreçlerine bütüncül bir biçimde entegre edildiğini göstermektedir. Evrensel değerlerin bu denli kapsamlı ele alınması, değerler eğitiminin eğitim sistemindeki merkezi konumunu yansıtmaktadır.

İkinci sırada yer alan “geleneksel değerler” kategorisinde ise toplam 46 içerik bulunmaktadır. Bu içeriklerin 12’si metin, 10’u etkinlik, 4’ü görsel ve 20’si ölçme-değerlendirme alanında yer almaktadır. Bu dağılım, geleneksel değerlerin özellikle etkinlik temelli yöntemlerle öğrencilere kazandırıldığını ve belirli ölçütlerle değerlendirildiğini göstermektedir. Bu durum, kültürel mirasın aktarımı ve öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini tanımalarına olanak sunulması açısından önemlidir.

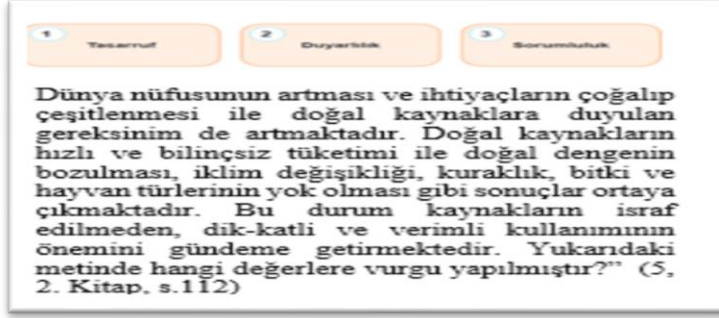
“Düşünce” kodu ders kitabında 15 içerikle temsil edilmektedir. Bu içerik metin (8) ve ölçme-değerlendirme (4) bölümlerinde yer almaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin düşünsel yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik metin temelli ve değerlendirme odaklı uygulamalara ağırlık verildiğini göstermektedir. Düşünce becerilerinin kazandırılması, öğrencilerin eleştirel, yaratıcı ve çok yönlü düşünme kapasitelerini desteklemek açısından önemli bir alan olarak öne çıkmaktadır.

Tabloda yer alan “Etik Kurallar” kategorisi, toplamda 11 içerikle temsil edilmektedir ve bu içeriklerin tamamı ölçme-değerlendirme alanında yer almaktadır. Bu dağılım, etik kuralların doğrudan öğretim içeriğinde (metin, etkinlik, görsel) yer almadığını; daha çok öğrencilerin bu kuralları ne ölçüde benimsediğini ve uygulamaya ne derece yansıttığını tespit etmeye yönelik araçlarla değerlendirildiğini göstermektedir.

“İnançlar” kodu, tabloda toplam 7 içerik ile temsil edilmiştir. Bu içeriklerin 5’i metin, 1’i etkinlik ve 1’i ölçme-değerlendirme alanında yer almaktadır. Görsel içerik bulunmamaktadır. Tabloda yer alan “mitler, batıl inançlar, ilham kaynakları, tutumlar” kodları sınırlı sayıda içerikle (1-3) temsil edilmiştir.

“Bakış açısı” kategorisinde yer alan kodlara yönelik ders kitaplarından alınan örnek temsiller sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

“Evrensel değerler” kodu ölçme-değerlendirme örneği;



Evrensel değerler” kodu metin örneği;

“ Hollanda'nın başkenti Amsterdam'da, Uygur Türklerine yönelik insan hakları ihlalleri protesto edildi (Görsel 4.34). Gösteride yapılan konuşmalarda Doğu Türkistan'daki Uygur Türklerine uygulanan baskıcı politikalar ve dünya devletlerinin bu konuya duyarlı kalmaları eleştirildi...” (5, 2.kitap, s.40)

“Evrensel değerler” kodu görsel örneği;

“... Muğla'nın Fethiye ilçesindeki bir okulda öğrenci ve öğretmenler tarafından 'Aydınlık Bir Gelecek Tasarrufla Gelecek' projesi hazırlandı. Proje kapsamında okuldaki floresan lambalar okul idaresi tarafından enerji tasarruflu led lambalarla değiştirildi. Daha fazla ışık verip daha az enerji tüketen lambalar ile öğrencilere gereksiz harcanan enerjinin kaybolan emek olduğu mesajı verildi. Okula gelen elektrik faturalarındaki düşüş, ne kadar doğru ve önemli bir projeye imza atıldığını göstermiş oldu...” (5, 2. Kitap s.131)



Görsel 14. Dayanışma (s. 25)

“Geleneksel değerler” kodu metin örneği;

“Türk toplumunun önemli özelliklerinden biri yardımlaşma ve dayanışmaya önem vermesidir. İyi ve kötü günlerde birlik ve beraberlik içinde hareket etmesidir. Milletimiz sevinçleri paylaşarak çoğaltmış, hüznüleri omuz omuza vererek ızaltmıştır.” (5,s.36)

“Geleneksel değerler” kodu ölçme-değerlendirme örneği;

Aşağıdaki tablodaki değerler numaralandırılarak verilmiştir. Verilen soruları tablodaki değer numaralarını kullanarak uygun ilana cevaplayınız (Bir numarayı birden fazla cevap alanında kullanabilirsiniz.).

4 Mahremiyet	5 Yardımseverlik	6 Saygı
-----------------	---------------------	------------

‘Defne, seyir hâlinde telefona bakan otobüs şoförünü “Seyir hâlinde cep telefonu ile uğraşmak kazalara ve can cayıplarına yol açabilir. Telefona birkaç saniyelik bir bakış bile büyük risk taşır. Lütfen trafik kurallarına uyunuz. Benim /aşama hakkımı tehlikeye atıyorsunuz.” diyerek uyarmıştır.’
Yukarıdaki metinde hangi değerlere vurgu yapılmıştır?’ (5. 2.kitap. s.142)

“Geleneksel değerler” kodu etkinlik örneği(s. 34);

**"İhtiyaç sahibi kişiler incinmemiş olur." sözünden ne an-
lıyorsunuz? Söyleyiniz.**
**Yardım yapılan kişilerin mahremiyeti neden önemlidir?
Açıklayınız.**

“Geleneksel değerler” kodu görsel örneği;



Görsel 15. Kurtuluş savaşı dönemi yardım kampanyası (s. 34)

“Düşünce” kodu metin örneği;

“Mehmet Akif, İstiklâl Marşı'nın yazıldığı günleri şöyle anlatmaktadır: “O günler, ne samimi ne heyecanlı günlerdi. O şüir, milletin o günkü heyecanının ifadesidir. Binbir facia karşısında bunalan milletimizin ıstırapları içinde kurtuluş dakikalarını beklediği bir zamanda yazılan o marş, o günlerin kıymetli bir hatırasıdır. O şüir bir daha yazılamaz. Bunu yazabilmek için o günleri görmek, yaşamak lazım. O şüir benim değil milletimindir. Benim millete karşı en büyük hediyem budur.” Ayrıca yeni bir İstiklâl Marşı yazılmasından söz edenlere Akif “Allah, bir daha bu millete İstiklâl Marşı yazdırmasın!” cevabını vermiştir.” (5 s. 87)

“Düşünce” kodu etkinlikler bölümleri örneği (5, s. 31);

ülkelerden sporcuların bir araya geldiğini, kaynaştığını söyledi. Bir Türk olarak İspanya'da top koşturan futbolcu hem İspanya hem de Türk kültürünün temsilcisi oldu. Futbolun saygı, nezaket, anlayış gibi olumlu duyguları geliştirdiğini ve ön yargıları da ortadan kaldırdığını söyleyen futbolcu, futbol sayesinde paylaşımcılığın

“Düşünce” kodu ölçme-değerlendirme örneği;

Cumhuriyet düşünce serbestliği taraftandır. Samimi ve yasal olmak şartıyla her fikre hürmet ederiz. Her kanaat bizce aygudeğerdir.” (5, 2.kitap, s.63)

“Etik Kurallar” kodu ölçme-değerlendirme örneği;

“Etkin bir vatandaşın sahip olması gereken özelliklerden bazıları şunlardır:
Yaşadığı toplumun daha yaşanabilir olması adına sorumlulukları olduğunu bilincindedir.
Haklarını bilir, başkalarının haklarına saygı duyar.
Haklarını korumak için başvuracağı kişi ve kurumları bilir.
Yaşadığı sorunları hak ve sorumlulukları çerçevesinde çözmeye çalışır.
Yaptığı işi elinden gelen en iyi şekilde yapmaya gayret eder.
Toplumsal sorunların çözümünde yetkili kişi ve kurumlarla iş birliği yapmaya özen gösterir.
Çevre ve ülkesine karşı kendini sorumlu kabul eder.
Bireysel ve toplumsal farklılıklara saygı duyar.” (5. 2.kitap. s.64)

“İnançlar” kodu metin örneği;

– Baba, gölün sağ tarafında kocaman bir cami görünüyor. Orası yeni mi yapıldı?
– Hayır Alper. Orası tarihî bir cami. Yaklaşık sekiz asırdır dimdik ayakta. Şimdiki camilerden çok farklı bir mimarisi var. Dikkatlice bakarsan caminin etrafında tek katlı evler ve dar

“İnançlar” kodu etkinlik örneği;

Almanya’da muharrem ayı münasebetiyle aşure dağıtıldı
“... Almanya’da T.C. Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı camilerde muharrem ayı münasebetiyle birçok ürünün aynı zamanda pisirilmesi ile oluşan aşure dağıtıldı. Bu etkinliğe

“İnançlar” kodu ölçme-değerlendirme örneği;

“Zigguratların orta katları tapınak ve okul olarak değerlendirilmiştir.” (s.146)

“Tutumlar” kodu metin örneği;

“Kıbrıslı Türkler, uzun yıllar boyunca azim ve kararlılık içerisinde varlıklarını ve bağımsızlıklarını koruma mücadelesi vermişlerdir” (5,s.24)

“Tutumlar” kodu etkinlik örneği;

“Öğrencilerim, hazırladıkları sosyal sorumluluk projesi ile topluma karşı sorumluluklarını yerine getirmenin gururu içindeydi. Düzenledikleri kermes büyük ilgi gördü. Katılım sağlayan insanlar, kermes alanında çevreyi temiz tutmayı; şzen gösterdiler.” (5,s.40)

“**Tutumlar**” kodu ölçme-değerlendirme örneği;

“Ülkemize yurt dışından eğitim veya turizm amaçlı birçok misafir gelmektedir. Bizler, Türk misafirperverliği gereği bu misafirlere dil, din, renk ayrımı yapmayız. Kültürel zenginliklere hep olumlu yaklaşırız. Yukarıdaki metinde hangi değerlere vurgu yapılmıştır?” (5, s.44)

“**Batıl inançlar**” kodu incelendiğinde kültürel unsurların temsiline metin ve ölçme değerlendirme bölümlerinde ulaşılmıştır. Bu koda ait diğer bölümler de herhangi bir temsil bulunmamaktadır.

“**Batıl İnançlar**” kodu metin örneği;

“Kötülükleri kovduğuna inanılan kırmızı ve tonları kıyafetlerimizde bolca kullanılır.” (5, s.23)

“**Batıl inançlar**” kodu ölçme-değerlendirme örneği;

“Evlerde dini içerikli resim, heykel, hayvan başı ve boynuzunun yoğun olarak kullanıldığı kutsal odalar bulunmaktadır.” (5, 1.kitap, s.145)

“**Mitler**” kodu metin örneği;

“Marteniçkaların beyaz ipi huzuru, kırmızı ipi ise yaşam döngüsünü temsil eder.” (5, s.22)

“**İlham Kaynakları**” kodu metin örneği;

“Osmanlı yamandı... Gittiler ama yine gelecekler... Ben göremeyeceğim ama sizler göreceksiniz.’ derdi. ‘Yine gelecekler...’ Hep buna inanarak yaşayacaktık çünkü Kıbrıs’ın bir Türk adası olduğunu biliyorduk.” (5, s.24)

Yaşam Tarzı Kategorisinde Kültürel Unsurların Temsiline Yönelik Bulgular

Tablo 3 incelendiğinde, “yaşam tarzı” kategorisinde en fazla temsil metinler bölümlerinde yer almaktadır (72). Bunu sırasıyla görseller (34), ölçme değerlendirme (14) ve etkinlikler (11) bölümleri takip etmektedir. Bu kategoride yer alan kodlar incelendiğinde “Araç-Gereç ”in 50 içerikle en fazla temsil edilen unsur olduğu görülmektedir. Bu içeriklerin büyük kısmı metin ve görsellerden oluşmakta, etkinlik içeriği bulunmamaktadır. Bu durum, araç-gereçlerin daha çok tanıtıcı biçimde ele alındığını göstermektedir.

“Gündelik Yaşam” kodu ise 28 içerikle ikinci sırada yer almakta; metin, etkinlik, görsel ve ölçme-değerlendirme açısından daha dengeli bir dağılım sunmaktadır. Bu, öğrencilerin günlük yaşam pratikleriyle kültürel farkındalıklarını ilişkilendirmelerine imkân tanımaktadır.

Üçüncü sırada yer alan “Gelenekler ve Görenekler” ise 20 içerikle daha çok metin bölümlerinde temsil edilmiştir. Bu kodda temsiller etkinlik, görsel ve ölçme-değerlendirme açısından sınırlıdır.

“Kutlama (Şenlik-Tören)” kodunda temsillere en fazla metin ve görseller başta olmak üzere diğer bölümlerde yer verilmiştir.

“Geleneksel Halk Oyunu” kodunda ise en fazla temsilin metinlerde, sınırlı olarak da ölçme değerlendirme ve görseller bölümlerinde yer aldığı belirlenmiştir.

“Giyim alışkanlıkları” kodu, toplam 6 içerikle temsil edilmektedir. Bu içeriklerin 4’ü metin, 2’si ölçme-değerlendirme bölümünde yer almaktadır. Diğer kodlar arasında yer alan “takı”, “ritüeller” ve “iletişim araçları”, “belli durumlara tepkileri” sınırlı içerikle temsil edilmiş(1); “töre”, “hobiler”, “günlük rutinler”, “özel becerileri”, “sözlü ve sözsüz davranış kalıpları” gibi bazı kodlara ise hiç yer verilmemiştir. “Yaşam tarzı” kategorisinde yer alan kodlara yönelik ders kitaplarından alınan örnek temsiller sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

“Araç-gereç” kodu metin örneği;

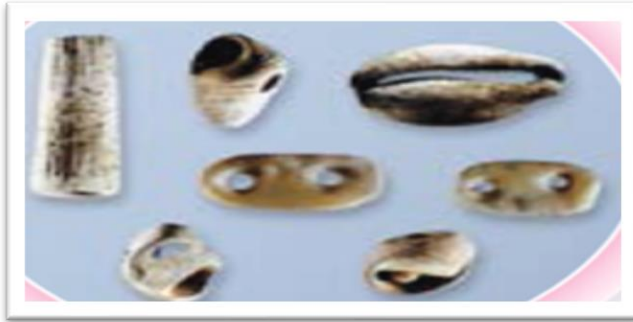
İnsanlar, bu dönemde çeşitli amaçlarla kullanmak üzere çoğunlukla basit taş aletler, çakmak taşının yontulmasıyla biçimlendirilmiş baltalar, kesiciler, deliciler ve kazıyıcılar yapmışlardır.” (5, 1.kitap, s.113)

Yetiştirdikleri tarım ürünlerini hasat edebilmek için geyik gibi hayvanların boynuzlarından orak sapları yapmışlardır.” (5, 1.kitap, s.118)

“Araç-gereç” kodu ölçme değerlendirme bölümleri örneği;

‘Sekilerin üzerinde oturmuş ve uyumuşlardır. Sekileri de tıpkı duvarlar gibi kireçle sıvamış ve üstlerine hasır veya kilim örtmüşlerdir.” (5, 1.kitap, s.145)

“Araç-gereç” kodu görsel örneği;



Görsel 16. Çeşitli aletler (s.120)

“Gündelik yaşam” kodu metin örneği;

“Arkadaşlarımızla oyun oynar, ders çalışır, sanat ve spor etkinliklerine katılırız. Böylelikle nitelikli ve eğlenceli vaki geçiririz.” (5.s.15)

“Gündelik yaşam” kodu ölçme-değerlendirme örneği;

Çatalhöyük sakinleri; tahıl öğütmek, ekme pişirmek, kumaş ve sepet dokumak, obsidiyenden alet ve silah yapmak gibi şerle uğraşmışlardır.” (5, 1.kitap, s.145)

Çatalhöyük çevresinde bolca bulunan obsidiyenden birçok araç, gereç ve eşya yapmışlardır. Çatalhöyük halkı obsidiyeni icaret aracı olarak da kullanmıştır.” (5, 1.kitap, s.145)

“Gelenek ve görenekler” kodu metin örneği;

“Bizler, kültürümüzün önemli bir değeri olan Türk misafirperverliği gereği ülkemize gelen misafirleri dil, din, renk ayırımı yapmadan saygı ve sevgiyle karşılarız.” (5, s.29)

“Gelenek ve görenek” kodu etkinlik örneği;

“Türk kültüründe bireylerin birbiriyle selamlaşması; el sıkışma, sarılma, başı hafifçe öne eğme, el öpme vb. şekillerde yapılmaktadır. Japonya’da insanlar başlarını hafifçe öne eğerek selamlaşmaktadır. Filipinliler, kendinden büyük kişileri elini alnına koyarak selamlaşırlar. Fransa’da insanlar, selamlaşmak için birbirlerini yanaktan öperler. Yunanlar, sadece tanıdıklarının sırtına veya omzuna dokunarak selamlaşırlar. Yeni Zelanda’daki Maori halkı ise selamlaşmak için burur ve alınlarını birbirlerine bastırırlar.” (5,s.33)

“Gelenek ve görenek” kodu görsel örneği;



Görsel 17. Türk geleneğinde el öpme (s. 33)

“Gelenek ve görenek” kodu ölçme-değerlendirme örneği;

“Çatalhöyüklüler, ölülerini bu sekilerin altına gömmüşlerdir.” (s.145)

“Kutlama” kodu metin örneği;

“Azerbaycan’daki pehlevanlık kültürü, güreş gibi oyun ve sporlar ile bireysel performansları içerir. Pehlevanlar, özel aletleri kullanır. Hakemler tarafından denetlenen müsabakalar, müzik veya hızlı çalan davullar eşliğinde yapılır. Popüler kültür halk etkinlikleri ve açık hava kutlamalarının ayrılmaz bir parçası olan pehlevanlık, Azerbaycan’daki topluluklara güçlü bir kimlik duygusu sağlar. Pehlevanlar, uzun yıllar boyunca kararlılığın sembolü olmuş, sosyal uyumu teşvik etmiş ve yere topluluklara ortak kimlik duygusu sağlamıştır.” (5, 1.kitap, s.103)

“Kutlama kodu görsel örneği;



Görsel 18. Bayram kutlaması (s. 14)

“Kutlama” kodu etkinlik örneği;

“Cumhuriyetin ilanı, demokrasi açısından tarihimizdeki önemli kararlardan biridir. Bu nedenle Cumhuriyet Bayramı, esmi bayramlarımız arasında yerini almıştır. Her yıl 29 Ekim’de Cumhuriyet Bayramı’nı büyük bir coşku ve sevinçle kutlarız.” (5, 2.kitap, s.14)

“Kutlama” kodu ölçme-değerlendirme örneği;

rağlı güreş, cirit, okçuluk gibi geleneksel sporların sergilendiği; dünyanın en geniş kapsamlı, en büyük katılımı festivali olan Etnospor Kültür Festivali’nin beşincisinin açılışı ülkemizde gerçekleştirildi. Geleneksel sporların birleştirici gücü, birlik ve kardeşlik bağlarımızı pekiştirerek toplumların birbirine daha da yakınlaşmasını sağlamaktadır. Bu vesileyle yirmi altı ülkeden, binden fazla katılımcıyla gerçekleştirilen festival; kültürler arasında birlik, beraberlik, saygı, dayanışma, barış ve huzur gibi insan hayatını değerli kılan unsurlara katkıda bulunmaktadır. Dünyaya ümit aşılamak ve yaşadığımız coğrafyalarda huzuru hâkim kılabilmek için birlikte hareket etmemiz gerekmektedir. Etnospor Kültür Festivali, barışın evrensel dili olan sporla ayrılıkları ortadan kaldırmakta, birliktir olma bilincini geliştirmektedir.

(Genel ağdan alınmıştır.)

Genel ağ haberine göre ülkemizde düzenlenen 5. Etnospor Kültür Festivali’nin kültürel özelliklere saygı duyma ve birlikte yaşam kültürü oluşturmaya katkısı nedir?

7/azın17

“Geleneksel Halk Oyunu” kodu ölçme-değerlendirme örneği(s. 45);

Görsel 19. Dabkeh halkoyunu (s. 147).

“Geleneksel halk oyunu” kodu görsel ve ölçme değerlendirme örnekleri;



“Takı” ve “Ritüeller” kodu metin örnekleri;

Mart ayında, beyaz ve kırmızı iplerden yapılan bir bileklik olan marteniçka (martenitsa) takarız.(m5,s.22)

Dini bakımdan önemi olan ramazan ayında iki minare arasında mahya asma geleneğimiz vardır.(m5, s.22)

“İletişim araçları” kodu metin örneği;

“Örneğin geçmişte el yazısı ile özenle hazırlanıp gönderilen mektubun ve kartpostalların yerini cep telefonlarından atılan kısa mesajlar (ileti) almıştır.”(s.126)

Kişiler Kategorisinde Kültürel Unsurların Temsiline Yönelik Bulgular

Tablo 3 incelendiğinde, “*kişiler*” kategorisinde en fazla temsil metinler bölümünde yer almaktadır (24). Bununla birlikte sırasıyla ölçme değerlendirme (15), görseller (5) ve etkinlikler (3) bölümlerinde temsiller yer almaktadır. Bu kategoride yer alan kodlar incelendiğinde “*ünlü kişiler*” kodunun 44 içerikle en fazla temsil edilen unsur olduğu görülmektedir. Bu içeriklerin büyük kısmı metin ve ölçme-değerlendirme bölümlerinde temsil edilmektedir. “*Ünlü kişiler*” kodu alt kodlara ayrılarak ders kitaplarında kültürel temsiller incelenmiştir. Bu alt kodlar arasında en fazla temsil “*tarihsel karakter*” kodunda olmuştur (21). “*Tarihsel karakter*” alt kodunda en fazla temsile metinler bölümlerinde ulaşılmıştır (13).

Ders kitabında bu kategoride yer alan ve sırasıyla “*bilim insanı*” (15), “*edebi karakter*” (4), “*siyasi karakter*” (3), “*dini karakter*” (1) kodlarında daha sınırlı temsillere ulaşılmıştır. “*Bilim insanı*” alt kodunda temsiller daha çok ölçme değerlendirme bölümlerinde, diğer alt kodlarda ise metinler bölümlerinde tespit edilmiştir. Bu kategoride yer alan “*bilinmeyen kişiler*” kodunda ise sınırlı temsile metinler bölümlerinde ulaşılmıştır(3). Bununla birlikte araştırmanın kuramsal çerçevesine dayalı olarak oluşturulan kültürel kategoriler tablosunda olup ders kitabında temsillerine ulaşılamayan kodlar da yer almaktadır. “*Kurgusal bireyler*” kodunda ve “*ünlü kişiler*”in alt kodlarında yer alan “*seyyah, düşünür(filozof), sanatçı, sporcu, iş insanı ve tasavvufi karakter*” kodlarında temsillere ulaşılamamıştır. “*Kişiler*” kategorisinde yer alan kodlara yönelik ders kitaplarından alınan örnek temsiller sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

“**Tarihsel karakter**” kodu metin örneği;

“23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı” Mustafa Kemal Atatürk tarafından Türk çocuklarına hediye edilmiştir.
(5, s.77)

“**Tarihsel Karakter**” alt kodu etkinlik örneği;

“Mustafa Kemal Atatürk, bayrak konusunda çok duyarlı bir komutan ve devlet adamı idi.” (5,s.83)
“Yunan bayrağı yerden kaldırıldı ve Gazi Paşa Köşk’e girdi. Mustafa Kemal’in bu davranışı dünyanın birçok yerinde habar oldu.” (5, s.83)

“**Tarihsel karakter**” alt kodu görsel örneği;



Görsel 20. M. Kemal Atatürk (s. 14)

“**Tarihsel karakter**” alt kodu ölçme-değerlendirme örneği;

“Aşağıdaki tabloda Mustafa Kemal Atatürk’ün cumhuriyetin nitelikleriyle ilgili sözleri verilmiştir.”(5, 2.kitap, s.63)

“**Bilim insanı**” alt kodu ölçme-değerlendirme örneği;

“İyonyada birçok bilim insanı yetişmiştir. Bu bilim insanlarından Hipokrat (tıp), Heredot (tarih), Pisagor (matematik) ilk klla gelenlerdir.” (5, 1.kitap, s.135)

“Bilim insanı” alt kodu metin örneği;

“Bu sayede tıp alanında Hipokrat, matematikte Pisagor ve Thales (Tales), tarihte Herodot gibi bilim insanları yetişmiştir.”
(5, s.144)

“Edebi karakter” kodu metin örneği;

“Tolstoy (Tolstoy), Dostoyevski (Dostoyevski), Çehov (Çehov) gibi edebiyat alanında yer edinmiş, dünyaca ünlü yazarlarımız vardır.” (5,s.23)

“Edebi karakter” alt kodu görsel örneği;



Görsel 51. Mehmet Akif Ersoy (s. 82)

“Siyasi karakter” kodu görsel ve metin örnekleri;



“Türkiye’nin Kıbrıs Barış Harekâtı’nı gerçekleştirmesi sonrasında Rauf Denktaş ile Kıbrıslı vatanseverlerin çabaları ile 15 Kasım 1983 Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti kurulmuştur.”(5,s.24)

Görsel 62. Rauf Denktaş (s. 24)

“Dini karakter” alt kodu etkinlik örneği;

Günümüzde kullandığımız miladi takvim, başlangıç olarak Hz. İsa’nın doğumunu almıştır. Hz. İsa’nın doğduğu güne nilat denir. Hz. İsa’nın doğumundan önceki tarihler milattan önce, doğumundan sonraki tarihler ise milattan sonra olarak anılmıştır.” (5, 1.kitap, s.112)

“Bilinmeyen kişiler” kodu metin örneği;

“Dünyanın en eski kütüphanelerinden biri, MO 7. yüzyılda Asurların başkenti Ninova’da kurulan Asurbanipal Kütüphanesi olmuştur. Bilim ve kültüre önem veren Asurbanipal, binlerce eseri kurduğu bu kütüphanede toplamıştır.”(5. 1. Kitap, s.132)

Topluluklar Kategorisinde Kültürel Unsurların Temsiline Yönelik Bulgular

Tablo 3 incelendiğinde, “topluluklar” kategorisinde en fazla temsil metinler bölümlerinde yer almaktadır (34). Bunu sırasıyla etkinlikler (3) ve ölçme-değerlendirme (1) bölümleri takip etmektedir. Bu kategoride yer alan kodlar incelendiğinde “ırk” kodunun 37 içerikle en fazla temsil edilen unsur olduğu belirlenmiştir. Bu kültürel unsurların büyük kısmı metin (33) başta olmak üzere etkinlikler (3) ve ölçme değerlendirme bölümlerinde temsil edilmektedir. Kodlarda yer alan temsiller incelendiğinde en fazla Türk ırkına ait unsurların ön plana çıktığı görülmektedir(29). Bu kodda sınırlı sayılarda (9) farklı ırklara ait unsurlara yer verilmiştir. Bu kategoride yer alan “dil” kodunda sınırlı temsile (3) ulaşılırken, bunların Türk diline ait unsurlar olduğu tespit edilmiştir. Bu kategoride yer alan “din” kodunda herhangi bir temsile ulaşılamamıştır. “Topluluklar” kategorisinde yer alan kodlara yönelik ders kitaplarından alınan örnek temsiller sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

“İrk” kodu metin örneği;

“Bu yönüyle Türk kültürü, Türk milletinin hayat tarzını yansıtır.” (5, s.20)
“Kıbrıs’ın Türk vatani oluşu,” (5, s.24)
“Türk ve Suriyeli aileler dostluk sofrası kuruyor” (5, s.27)
“Bulgar erkekleri,” “Geleneksel Türk evlerinin” (5, s.22)
“Türklerin İslamîyet’i kabulünden sonra bu değerler daha da kuvvetlenmiştir.” (5. s.24)

“İrk” kodu etkinlik örneği;

“Bir Türk olarak İspanya’da top koşturan futbolcu hem İspanya hem de Türk kültürünün temsilcisi oldu.” (5, s.31)
“Kültür, bir toplumu millet yapan ve diğer milletlerden ayıran önemli özelliklerdir. Bu yönüyle Türk kültürü, Türk milletinin hayat tarzını yansıtır.” (5. s.20)

“İrk” kodu ölçme-değerlendirme örneği;

“Türk kent kültürünün günümüzde yaşanmasına katkıda bulunan önemli değerlerimizdendir. İlçe merkezinde yaklaşık iki bin geleneksel Türk evi bulunmaktadır. Safranbolu evleri, Türk gelenekleri ve yaşam tarzı hakkında bilgi vermektedir.” (5, 1.kitap, s.147)

“Dil” kodu metin örneği;

"Ganalı Yahaya Abdulai (Yahaya Abdulayı), 2018'de tıp eğitimi almak için Rize'ye geldi. Türkçe öğrenen Abdulai, yöre kültürünü öğrenmek amacıyla çeşitli etkinliklere katıldı. Rize'yi ve Türk kültürünü benimseyip çok seven Abdulai buraya yerleşmeye karar verdi." (m5, s.27)

"Dil" kodu etkinlik örneği; (s.30)

İsminin önüne saygı duyduğu bir ortamı oluşturduğuna Stefan'ı anlatmıştır. Bunun içinde olan Stefan, edindiği yeni arkadaşları ile etkileşim içinde bulunarak Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmeye çalışmaktadır. Ayrıca Stefan, arkadaşlarıyla kültürümüzü yansıtan

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sosyal Bilgiler dersi, Türkiye’de milli ve manevi değerlerin öğrencilere kazandırılmasında temel işlevlerden birini üstlenmektedir (MEB, 2018). 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin toplumsal bilinç geliştirmeleri, çevresel duyarlılık kazanmaları, tarihsel mirası tanımaları, demokratik değerleri içselleştirmeleri, ekonomik süreçleri anlamaları ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamaları gibi çok boyutlu kazanımları hedeflemektedir (MEB, 2024). Söz konusu kazanımlar; “Birlikte Yaşamak”, “Evimiz Dünya”, “Ortak Mirasımız”, “Yaşayan Demokrasimiz”, “Hayatımızdaki Ekonomi” ve “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” başlıkları altında yapılandırılmış altı öğrenme alanı kapsamında sunulmakta ve toplamda 19 öğrenme çıktısıyla somutlaştırılmaktadır.

Programın kapsamı içerik analizi yöntemiyle incelendiğinde, öğrencilere kazandırılması amaçlanan becerilerin önemli bir bölümünün temel okuryazarlık becerileri (örneğin bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı) ile örtüştüğü görülmektedir. Bu tespit, öğretim programında yer alan öğrenme alanları ve kazanımların; bilgiye erişim, dijital araçları etkili ve etik biçimde kullanma, toplumsal sorumluluk alma ve hak-temelli vatandaşlık bilinci geliştirme gibi yeterlikleri desteklemesiyle temellendirilmektedir. Ayrıca, programın sosyal-duygusal becerilere (öz farkındalık, empati, iş birliği vb.) ve değer eğitimi (adalet, saygı, vatanseverlik vb.) yaptığı vurgu, temel okuryazarlık becerilerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alındığını ortaya koymaktadır.

Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabına yönelik yapılan içerik analizinde, toplam 669 kültürel unsur tespit edilmiştir. Bu sayı, Daşdemir ve Tekin (2018) ile Çelik ve Güleç’in (2023) çalışmalarında ulaşılan temsil sayılarından daha fazladır. Bu artış, 2024 öğretim programının milli kültür ve değerleri öğrencilere erken yaşta kazandırma hedefiyle uyumludur (MEB, 2024). Analiz sonucunda çoğu kültürel kodun ders kitabında yer aldığı, ancak “bilimsel eser, töre, hobilere, sözlü/sözsüz davranış kalıpları, günlük rutinler, din, seyyah, düşünür, sanatçı, sporcu, iş insanı, tasavvufi karakter ve kurgusal bireyler” gibi öğelerin temsil edilmediği tespit edilmiştir. Kültürel unsurların kitabın farklı bölümlerinde nasıl dağılışı gösterdiği analiz edildiğinde, en fazla temsilen metin (319) içeriklerinde yer aldığı görülmüştür. Bu durum, kültürel aktarımın büyük ölçüde yazılı içerikler aracılığıyla gerçekleştirildiğini göstermektedir (Daşdemir & Tekin, 2018; Bilgin Ceviz, 2021; Tosun, 2022). Metinleri sırasıyla ölçme-değerlendirme, görseller ve etkinlikler

bölmeleri izlemektedir. Etkinlik bölümlerinde daha az temsilin yer alması, yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesinin ders kitaplarına yeterince yansıtılmadığının bir işareti olarak değerlendirilebilir. Nitekim alan yazında, öğrenmenin daha kalıcı olması için görsel ve etkileşimli içeriklerin artırılması gerektiği belirtilmektedir (Altay, 2020; Gülersoy, 2013).

Kültürel unsurların kategorik dağılımı incelendiğinde ise en fazla temsilin “ürünler” kategorisinde olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla “bakış açısı”, “yaşam tarzı”, “kişiler” ve “topluluklar” kategorileri takip etmektedir. Ürünler kategorisinde “mimari” ve “somut kültürel miras”, bakış açısında “evrensel” ve “geleneksel değerler”, yaşam tarzında “araç-gereç”, kişiler kategorisinde “tarihsel karakter” ve “bilim insanı”, topluluklar kategorisinde ise “ırk” kodları öne çıkmıştır. Bu durumun, öğretim programında belirlenen öğrenme alanlarının içerikleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında gerçekleştirilen içerik sadeleştirme politikası doğrultusunda bazı konuların kapsamının daraltıldığı ve bu durumun bazı kültürel kodların temsiline yansımış olabileceği değerlendirilmektedir.

İçerik analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda, 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında kültürel unsurların en yoğun şekilde “ürünler” (275) kategorisinde temsil edildiği görülmektedir. Bu temsillere en fazla metinler bölümünde yer verilmiştir. Ders kitabı, içeriklerde “mimari, yiyecek-içecek ve somut kültürel miras” gibi öğelere ağırlık vererek öğrencilerin kültürel değerlere çok boyutlu bir farkındalık geliştirmesini hedeflemekte; metinlerde ise bu unsurlar “edebiyat ve folklor” ile desteklenerek hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenme süreçleri desteklenmektedir. Görseller, özellikle mimari yapılar ve bayrak gibi unsurlarla görsel okuryazarlığı; etkinlikler ise “el sanatları ve mimari” üzerinden yaparak yaşayarak öğrenmeyi teşvik etmektedir. Ölçme-değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerin öğrenmelerini ifade etme ve uygulama becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Kültürel temsillerde en çok “mimari” ögesine yer verilmiş, bu durum tarihî yapılar ve şehir planlaması gibi konular aracılığıyla öğrencilerin kültürel mirasla doğrudan ilişki kurmalarını sağlamıştır. İkinci sırada yer alan “yiyecek-içecek” temsilleri ise geleneksel mutfak kültürünün (aşure, mantı, baklava vb.) tanıtımıyla öğrencilerin yerel yaşamla bağ kurmasına katkı sunmaktadır. Benzer şekilde Bilgin-Ceviz (2021) yiyecek ve içeceklerin kültürel mirasın önemli bir parçası olduğunu ve ders kitaplarındaki bu unsurların yer almasındaki önemini vurgulamıştır. “Edebiyat” ve “somut kültürel miras” kodları da yüksek temsil düzeyiyle programın kültürel aktarım ve kimlik inşası işlevini desteklemektedir. Örneğin, “bütçemi planlıyorum” konusundaki atasözü kullanımları edebiyat koduna katkı sağlarken; Anadolu’daki ilk yerleşim yerlerine dair içerikler ise “somut kültürel miras” temsillerini artırmıştır. Ayrıca “folklor, bayrak, müzik ve el sanatları” gibi öğelerin görsel ve etkinliklerle desteklenerek sunulması, kültürel mirasın yalnızca bilişsel bilgi olarak değil, görsel, işitsel ve deneyimsel yollarla da aktarılmasına olanak tanıyan bütüncül bir eğitim anlayışını ortaya koymaktadır. Bu sayede kültürel unsurlar, statik geçmiş öğeler yerine, bireyin kimlik inşasında etkili olan dinamik yapılar olarak sunulmuştur. Daşdemir ve Tekin’in (2018) folklorun yalnızca metinlerde yer aldığına ilişkin tespitlerinin aksine, bu çalışmada folklorun görsellerle desteklenmesi dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, içerik analizinde “bitki”, “somut olmayan kültürel miras”, “resim”, “para”, “alfabe” ve “sanat” gibi kodların görece düşük düzeyde temsil edildiği, “bilimsel eser” koduna ise hiç yer verilmediği dikkat çekmektedir. Bu durum, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının sarmal öğretim ilkesine dayalı yapısı gereği, ilgili temaların üst sınıf düzeylerinde daha ayrıntılı biçimde ele alınmasıyla ilişkili olabilir. Ancak bu yaklaşım,

söz konusu kavramların öğrencilerin erken yaşta temel düzeyde farkındalık kazanmaları açısından yetersiz kalmasına yol açabilir.

Özellikle “somut olmayan kültürel miras” ve “bilimsel eser” gibi kavramların ilkökul düzeyinde tanıtılması, öğrencilerin kültürel kimlik ve bilimsel merak geliştirme süreçlerine katkı sağlayabilecek önemli unsurlardır. Bu temaların erken yaşta yapılandırılmaması, öğrencilerin çok yönlü düşünme, kültürel çeşitliliği takdir etme ve bilimsel üretim süreçlerine karşı ilgilerinin gelişmesinde bir gecikmeye neden olabilir. Dolayısıyla, öğretim programında bu içeriklere sınırlı düzeyde yer verilmesi, öğrencilerin bütüncül bir toplumsal ve kültürel bakış açısı geliştirmelerinde pedagojik bir eksiklik yaratma potansiyeline sahiptir.

"Bakış Açısı" kategorisi incelendiğinde 176 temsilin yer aldığı, özellikle "Evrensel Değerler" ve "Geleneksel Değerler" kodlarına ait temsillerin öne çıktığı belirlenmiştir. Bu çalışmada “evrensel ve geleneksel” değer öğelerine ders kitaplarının ölçme değerlendirme bölümlerinde daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Bu durum Bilgin Ceviz (2021) ‘in yaptığı araştırmada değerlerin daha çok metinler aracılığı ile aktarıldığını ortaya koyması ile farklılık gösterir. Bunun yanı sıra Irmak (2021) yaptığı araştırmada değerlerin kitap görsellerinde daha fazla yansıtıldığını ifade etmektedir. “Evrensel değerler” in özellikle ölçme-değerlendirme bölümünde yoğun şekilde yer alması, bu değerlerin öğrenci kazanımlarının değerlendirilmesinde temel ölçüt olarak kullanıldığını göstermektedir. Bu durum, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda vurgulanan toplumsal uyum, insan haklarına saygı ve küresel vatandaşlık gibi hedeflerle örtüşmektedir (MEB, 2024). Bu dağılım, evrensel ve yerel değerlerin birlikte verilmesi gerektiğini savunan eğitim yaklaşımlarını desteklemektedir (Gülersoy, 2013). Araştırma bulgularına göre “mitler, batıl inançlar, ilham kaynakları ve tutumlar” gibi bireysel anlamda önem taşıyan kültürel unsurların ders kitabında sınırlı biçimde yer aldığı görülmektedir. Özellikle etnik, inanç temelli ya da felsefi çeşitlilikleri temsil etme potansiyeli taşıyan bu kodların yeterince yer bulamaması, ders kitabının öğrencilerin kültürel farklılıklara yönelik çok yönlü bir bakış geliştirme, kültürel farkındalık ve duyarlılıklarını artırmada yetersiz kalabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, Bilgin Ceviz (2021) ve Tosun (2022), farklı bakış açılarına dayalı içeriklerin artırılmasının, öğrencilere empati ve hoşgörü kazandırmada önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan kültürel unsurların “kişiler” kategorisi bağlamında yapılan içerik analizine göre, toplamda 47 temsil unsuruna ulaşılmıştır ve bu kategoride temsillerin daha çok metin ve ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer aldığı görülmektedir. Bu temsillerin dağılımına bakıldığında, en fazla yer verilen alt kod “tarihsel karakter” olmuştur. Bu durum, sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin tarihsel farkındalık kazanmalarının hedeflenmesiyle doğrudan ilişkili olabilir. Öğretim programında tarihsel kişiliklerin tanıtılması, geçmişten günümüze köprü kurma ve milli kimlik inşası açısından önemli görülmektedir (MEB, 2024). “Bilim insanları” da ders kitabında önemli bir yer tutmaktadır. Bu temsil biçimi, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamak amacıyla öğretim programında vurgulanan bilim ve teknoloji temalarıyla uyumludur. Ayrıca, bilim insanlarının özellikle ölçme ve değerlendirme bölümlerinde yer bulması, öğrencilerin bu karakterler üzerinden değerlendirilmesine yönelik bir yaklaşımı yansıtmaktadır. “Edebi ve siyasi karakterler” ile “dini karakterler” sınırlı sayıda temsil edilmiştir. Özellikle edebi ve dini şahsiyetlerin kültürel aktarım açısından önemli rol oynadığı düşünülürse, bu alanlardaki temsil

eksikliği dikkat çekicidir. Nitekim Gülersoy (2013), ders kitaplarında çok yönlü kültürel figürlerin yer almasının öğrencilerin estetik, ahlaki ve düşünsel gelişimlerine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Siyasi karakterlerin sınırlı temsili ise, öğrencilerin politik figürlerle erken yaşta karşılaşmasının pedagojik sınırlarıyla ilgili olabilir (Daşdemir & Tekin, 2018).

Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “topluluklar” kategorisine ilişkin kültürel unsurların genellikle metinler bölümlerinde “ırk” koduna yönelik temsil edildiği belirlenmiştir. Genellikle Türk ırkına ait temsillerin yer aldığı ders kitabında farklı ırklara ait temsillere de rastlanmıştır. Bu temsillerin ders kitabında yer alan Türk toplumunun dayanışma ve birlikte yaşama kültürünün yansıtılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ders kitapları, içerisinde akademik açıdan bilgi, kavram ve kuramları barındırdığı gibi hitap ettiği toplumun değer ve tutumlarına da yer vermektedir (Koçak ve Kırkeser, 2022, s. 330). “Dil” kodu ise yalnızca bir metin örneğinde temsil edilmiştir ve diğer bölümlerde yer almamaktadır. Dil, kültürel kimliğin temel taşı olarak kabul edilmesine rağmen, eğitim materyallerinde daha sınırlı yer bulması, öğrencilerin dil aracılığıyla kültürel farklılıkları ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatını sınırlandırabilir. Bu durum, dilin toplumsal ve kültürel boyutlarının ders kitaplarında yeterince ele alınmadığına işaret etmektedir (Bilgin Ceviz, 2021). “din” kodunun hiçbir temsile sahip olmaması dikkat çekicidir. Dinin, kültürel ve toplumsal yapılar üzerinde belirleyici etkileri göz önüne alındığında, ders kitabındaki bu eksiklik, öğrencilerin din temelli toplumsal bağlamları anlamlandırma süreçlerinde eksik kalmalarına neden olabilir. Alan yazında dinin kültürel mirasın önemli bir bileşeni olduğu ve eğitim programlarında dengeli biçimde işlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Daşdemir & Tekin, 2018). Dolayısıyla, dinin temsiliyetinin ders kitaplarında artırılması öğrenme süreçlerini zenginleştirecektir. Ayrıca, topluluklar kategorisinde görsel ve etkinlik içeriklerinin neredeyse yok denecek kadar az olması öğrenmenin pasif ve metin odaklı gerçekleştiğini göstermektedir. Görsel ve uygulamalı etkinliklerin yetersizliği, öğrencilerin farklı topluluklara ait kültürel özellikleri deneyimlemelerini ve somutlaştırmalarını zorlaştırabilir. Bu durum, aktif öğrenme modellerinin desteklenmesi gerektiğini savunan görüşler ile uyumlu değildir (Altay, 2020; Gülersoy, 2013).

Sonuç olarak, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kültürel unsurların büyük oranda temsil edildiği; özellikle ürünler, yaşam tarzı ve bakış açısı kategorilerine daha fazla yer verildiği görülmektedir. Buna karşılık, kişiler ve topluluklar kategorilerinde temsil sayıları daha düşüktür. Çalışma, metinlerin kültürel aktarımda temel içerik türü olarak öne çıktığını, ancak bu aktarımın daha çok bilişsel düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Görsellerin, etkinliklerin ve ölçme-değerlendirme araçlarının daha sınırlı oranda kültürel unsurlara yer vermesi, öğrencilerin görsel ve deneyimsel öğrenme yoluyla kültürel farkındalık geliştirme fırsatlarını kısıtlamaktadır. Oysa kültürel öğrenme sürecinde, bilgilerin kalıcı hale gelmesi ve içselleştirilmesi, yalnızca metin temelli değil; çok duyulu ve uygulamalı öğrenme yöntemleriyle desteklendiğinde daha etkili olmaktadır. Bu bağlamda, etkinlik temelli içeriklerin artırılması, öğrencilerin kültürü yaşayarak, yaparak öğrenmelerini destekleyerek sosyal bilgiler öğretiminin amaçlarına daha güçlü biçimde hizmet edebilir. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kültürel unsurların çoğunlukla geleneksel ve yerel değerler üzerinden inşa edildiğini göstermekte; ancak evrensel değerlere ilişkin içeriklerin daha çok ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alması, bu değerlerin öğrencilerin kazanımlarını değerlendirmede temel alınan ölçütler olarak sunulduğuna işaret etmektedir. Bu durum, değer aktarımında denge sorununa yol açabilir. Bakış açısı kategorisinde temsil edilen

kültürel unsurlar, özellikle değerler eğitime katkı sağlama açısından anlamlıdır. Ancak daha az temsil edilen içeriklerin çeşitlendirilmesi; bireysel düşünce, mitolojik anlatılar ve etik tartışmalar gibi konuların daha görünür kılınması, öğrencilerin eleştirel düşünme, çok yönlü değerlendirme ve kültürel farklılıkları anlamlandırma becerilerini geliştirmek açısından önem arz etmektedir. Bu yönüyle programda içerik çeşitliliği artırılarak kültürel derinliğin daha kapsayıcı biçimde sağlanması gerektiği söylenebilir. “Kişiler” kategorisine ait kültürel unsurların büyük ölçüde tarihsel ve bilimsel karakterler üzerinden temsil edildiği görülmektedir. Bu durum, öğretim programının amaçlarıyla örtüşmekle birlikte, edebi, dini ve siyasi karakterlere ilişkin temsillerin yetersizliği dikkat çekmektedir. Ayrıca, kişilere dair unsurların çoğunlukla metin ve ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alması; görsel ve etkinlik temsillerinin azlığı, öğrenmeyi çeşitlendirme açısından eksiklik yaratmaktadır. “Topluluklar” kategorisinde özellikle ırk temsiline ağırlık verilmesi olumlu olmakla birlikte, din ve dil gibi diğer temel toplumsal unsurların yeterince temsil edilmemesi dikkat çekicidir. Ders kitaplarında bu alanların dengeli ve çok boyutlu bir biçimde yer alması, öğrencilerin kültürel çeşitliliği daha kapsamlı kavramalarına katkı sağlayacaktır.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda, gelecekte yapılacak çalışmalar ve eğitim materyallerinin geliştirilmesi için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır;

- Sosyal bilgiler ders kitapları kültür okuryazarlığı açısından incelenebilir.
- Bu çalışma sosyal bilgiler ders kitaplarındaki öğrenme alanlarına göre yapılabilir.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarında kültür aktarımının ne derece etkili olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla öğrencilere yönelik çalışma yapılabilir.
- Bu çalışmada oluşturulan kültürel unsurlar bağlamında farklı ders kitapları (Türkçe vb) için çalışma yapılabilir
- İleride yazılacak olan sosyal bilgiler ders kitaplarında özellikle görsel ve etkinlik bölümlerinde kültürel temsillerin artırılması ve kitabın farklı bölümleri (metinler, etkinlikler, görseller ve ölçme değerlendirme) arasındaki dağılımın dengeli hale getirilmesi sağlanabilir.
- Bu çalışma sonucunda hiç temsilin bulunmadığı ya da sınırlı olarak bulunduğu tespit edilen bazı kültürel öğelerin ileride yazılacak ders kitaplarında yer alması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abdelazim Ahmed, T. S. (2017). Assessment of students’ awareness of the national heritage (Case study: The preparatory year students at the university of Hail, Saudi Arabia). *Cogent Social Sciences*, 3(1), 1-26.
- Akıncı, Z. Y. (2024). *Ortaokul Sosyal bilgiler ders kitaplarında “kültür ve miras” öğrenme alanının yer alışı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akyüz, Y. (2016). Eğitimin kültür ve uygarlıkları geliştirme ve yeni nesillere aktarma işlevi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Allwright, R. L. (1981). Öğretim materyallerini ne için istiyoruz? *ELT Journal*, 36(1), 5-18.

- Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 276-297.
- Ateş, K. (2021). *Sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında kültürel miras öğrenme alanı kapsamında kadın karakterlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Bay, D. N. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel oyunlara yönelik görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(2), 181-206.
- Bayır, Ö. G. (2016). Nitelikli toplumları oluşturmada sosyal bilgiler dersinin rolü: Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 510-520.
- Bektaş, O. (2023). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programında ve ders kitaplarında çok kültürlülüğün incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.
- Bilgin-Ceviz, N. (2021). *2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansıma düzeyinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Billington, R., Strawbridge, S., Greensides, L., & Fitzsimons, A. (2010). Kültürü tanımlamak. (G. Altaylar, Çev.). *Sosyoloji: Başlangıç okumaları* (s. 21-43). İstanbul: Say Yayınları.
- Brooks, N. (1975). The analysis of foreign and familiar cultures. In R. C. Lafayette (Ed.), *The culture revolution in foreign languageteaching* (pp. 19-31). Skokie, IL: National Textbook.
- Brown, D. H. (2000). *Principles in language learning and teaching* (4th Ed.). New York: Longman.
- Çelik, M. E., & Güleç, S. (2023). 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının kültür okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(2), 756-775.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 185-203.
- Çulha-Özbaş, B. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kültürel miras eğitimi. M. Safran. (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi içinde* (s. 702-718). Ankara: Pegem Akademi.
- Daşdemir, İ., & Tekin, S. (2018). Sosyal bilgiler ders kitaplarında Türk-Kültür öğelerinin kullanımı. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 18(1), 215-228.
- Demir, Y., & Atasoy, E. (2018). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının (2017) değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 753-780.
- Demirci, M. (2020). *7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan edebi ürünlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Deniz, R., & Sönmez, F. (2022). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Tokat örneği). *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 125-139.
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: Öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 1-19.
- Doğan, M. S., Özyurt, S., & Boztoprak, G. (2009). *Sosyoloji çarşısı*. İstanbul: Yazı Yayınları.
- Durmuş, E., & Karadağoglu, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretiminde küresel bağlantılar öğrenme alanı ile ilgili yapılmış çalışmaların meta sentezi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 197-220.
- Erkal, M. (2006). *Sosyolojiye giriş* (12. bs.). İstanbul: Der Yayınları.
- Eroz, M. (1969). *Türk kültürü üzerine araştırmalar*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Esenkuş, A. (2024). *Sosyal bilgiler (4., 5., 6. ve 7. sınıf) ders kitaplarında vatanseverlik değerine yer verilme durumunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Globe (2004). *Globe 2004*. Retrieved December 24, 2025, from <https://globeproject.com> adresinden erişildi.
- Gökalt, Z. (1966). *Türkçülüğün esasları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gökçe, B. (1990). Aile ve aile tipleri üzerine bir inceleme: Aile yazıları I (B. Dikeçligil & A. Çiğdem, Der.). Ankara: Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Gülden, B. (2018). Türkçe ders kitaplarında kültür temelli olarak hazırlanan etkinlikler üzerine bir inceleme (5. sınıf Türkçe ders kitabı örneği). *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1635-1652.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgın, M. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. bs.). Ankara: Seçkin.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal Of New Trends In Arts, Sports & Science Education*, 2, 8-26.
- Gürel, D., & Çetin, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 22-40.
- Güvenç B. (1994). *İnsan ve kültür* (6. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güvenç, B. (1979). *Kültürün tanımı ve toplumsal süreçler*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güvenç, B. (2002). *İnsan ve kültür* (9. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güvenç, B. (2004). *Globalleşen dünyada Türkiye'nin yeri*. İstanbul: Kadir Has Üniversitesi Yayınları.
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC'si*. İstanbul: YKY.

- Güvendi, M. F. (2021). İlkokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan kültürel öğelerin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(42), 9-37.
- Irmak, B. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler bağlamında analizi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kaplan, R. (1987). Cultural thought patterns revisited. In U. Connor, & R. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text* (pp. 9-21). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Karagözoğlu, N. (2020). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerlendirilmesi*. Ankara: İKSAD Yayınevi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Koçak, M. A., & Kırkeser, S. (2022). Türkiye’de Coğrafya ders kitaplarının hazırlanma ve geliştirilme süreci. S. Karabağ & S. Şahin (Eds.), *Coğrafya eğitimi: Coğrafya eğitiminin temel eksenleri içinde* (s. 329-347). Ankara: Pegem Akademi.
- Koltuk, N., & Kocakaya, S. (2019). Türkiye’de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Dergisi*, 9(2), 305-334.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions papers. *Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Harvard University*, 47(1), 223.
- Kurt, E. (2023). *2018 Sosyal bilgiler öğretim programı ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının sosyal beceri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kuş, Z., Meray, Z., & Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 183-214.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (t. y.). *Kültür*. <https://www.ktb.gov.tr/tr-96254/kultur.html> adresinden 10 Ekim 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Macit, G. (2010). *İletişim tarzları üzerinde kültürel değerlerin etkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- May, İ. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında kültür ve miras ünitesinde kazanımlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (6-7. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı: Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Moran, P. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practices*. the USA: Heinle & Heinle.
- Oğuz, E. S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 123-139.
- Oğuz-Haçat, S., & Demir, F. B. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi. *Journal of History School*, 49, 4443-4466.
- Oran, M., & Karalı, M. A. (2019). Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı değerlendirme sorunlarının bloom taksonomisinde bilişsel alan basamaklarına göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 88-104.
- Osmanoğlu, A. E., & Cantemur, H. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarında şahsiyetler. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(82), 1-20.
- Özbaş, M., & Çulha-Özbaş, B. (2022). Ortaokul sosyal bilgiler öğretim programına ve ders kitaplarına yansıyan somut olmayan kültürel miras unsurları. *Diyaletolog Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 31, 75-98.
- Özkan, R., & Tutkun, S. B. (2014). İlköğretim sosyal alan ders kitaplarının görsel boyut ve içerik tutarlılığı açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 371-386.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pars, U., Yıldırım, B., & Demirtaş, N. (2009). Okul öncesi dönemde kültürel miras aktarımı üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 55-72.
- Pehlivan, A., & Kolaç, E. (2016). Açık-örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğeleri. *Turkish Studies*, 11(19), 655-670.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Sakin-Taşdemir, F. (2021). *Ortaokul sosyal bilgiler (5, 6 ve 7. sınıflar) ders kitaplarının inanç kavramları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Takmak, U., Gazel, A. A., & Utkugün, C. (2022). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 5(3), 177-194.

- Taş, H. (2022). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının evrensel değerler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 455-475.
- Tezcan, M. (2015). *Gençlik, kültür ve toplum*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Tokat, Ö. (2022). *2018 sosyal bilgiler öğretim programı 'nda kültür ve miras öğrenme alanının yeri ve ders kitaplarına yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Tomalin, B., & Stempleski, N. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Pres.
- Tosun, A. A. (2022). *5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının Türk kültür değerleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2025). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://tdk.gov.tr> adresinden 27 Mart 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Türker, A., & Çelik, İ. (2012). Somut olmayan kültürel miras unsurlarının turistik ürün olarak geliştirilmesine yönelik alternatif öneriler. *Yeni Fikir Dergisi*, 4(9), 86-98.
- Ulu-Kalın, Ö. (2007). *Sosyal bilgiler öğretim programı (2004) ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1982). *Mexico City declaration on cultural policies*. Retrieved December 10, 2024, from <https://ich.unesco.org/en/1982-2000-00309#1982-mondiacult-mexico>
- Yalçın, A., & Güleç, S. (2022). Sosyal bilgiler ders kitapları “kültür ve miras” öğrenme alanında yer alan değerlerin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 741-762.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. A., Aktaş, S., & Kabalay, F. (2024). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının somut olmayan kültürel miras öğeleri açısından incelenmesi. *Heterotopic View*, 2(1), 35-44.
- Yuen, K. M. (2011). İngilizce ders kitaplarında yabancı kültürlerin temsili. *ELT Journal*, 65(4), 458-466.

SUMMARY

Culture is defined as the set of tangible and intangible values created by societies throughout history and transmitted across generations. It encompasses a wide range of domains, from individuals' lifestyles to art, and is considered not only as a heritage from the past but also as a dynamic phenomenon that is constantly reproduced. Education plays a crucial role in preserving and transmitting culture, with schools and textbooks serving as key instruments in this process.

The Social Studies course contributes to students' cultural awareness, helps them learn national and universal values, and fosters respect for different cultures. An examination of the 2005, 2018, and 2024 Social Studies curricula in Türkiye shows that culture has been emphasized in relation to identity development, the preservation of cultural heritage, and the formation of global consciousness, with different focal points in each program.

Previous studies highlight that Social Studies textbooks are significant tools for cultural transmission, alignment of content with learning outcomes, use of visual materials, and the development of cultural awareness. However, gaps remain in terms of representation diversity, content integrity, and visual sufficiency.

This study conducts a holistic analysis of the 5th grade Social Studies textbook—to be used from the 2024–2025 academic year—considering texts, visuals, activities, and assessment components, in order to examine the representation of cultural elements. It also evaluates how the concept of cultural literacy, introduced in the Türkiye Century Maarif Model, is reflected in the textbook. The research seeks to answer the following questions:

1. How are cultural elements represented in the textbook?
2. How are cultural elements represented in the category of “Products”?
3. How are cultural elements represented in the category of “Perspectives”?
4. How are cultural elements represented in the category of “Lifestyles”?
5. How are cultural elements represented in the category of “Individuals”?
6. How are cultural elements represented in the category of “Communities”?

METHOD

This study was conducted within the qualitative research paradigm using the document analysis method. The data source consists of the 5th grade Social Studies textbook, published by Korza Publishing in 2024 and approved by the Turkish Board of Education (TTKB) to be used in secondary schools for five years starting from the 2024–2025 academic year.

Data were analyzed through content analysis, in which cultural elements were classified based on national and international literature into five main categories—Products, Lifestyles, Perspectives, Individuals, and Communities—along with sub-codes. The coding process lasted 13 weeks; researchers coded independently, compared results in weekly meetings, and consulted experts in cases of disagreement.

Validity and reliability were ensured by supporting findings with direct quotations from the textbook (texts, visuals, activities, and assessments). Additionally, inter-coder reliability was calculated using Miles & Huberman's (1994) formula, yielding a 94% agreement rate.

Findings

This section presents the findings regarding the cultural elements included in the 5th-grade Social Studies textbook. The findings are initially organized according to the identified codes and the different sections of the textbook (Texts, Visuals, Activities, and Assessment). Following this general overview, the distribution of each cultural element across the cultural categories is provided.

Findings on the Representation of Cultural Elements in the 5th-Grade Social Studies Textbook

As shown in Table 3, a total of 669 cultural elements were identified in the textbook. The analysis indicates that the Texts section contains the highest number of representations (319), followed by Assessment (179), Visuals (116), and Activities (66).

The cultural elements are analyzed under five main categories. The Products category includes the highest number of elements (275), with "Architecture" (69) and "Tangible Cultural Heritage" (56) being the most prominent. Other elements such as "Painting," "Art," "Plants," "Alphabet," and "Intangible Cultural Heritage" are represented to a limited extent. No representation was found for the "Scientific Works" code.

The Perspectives category includes 176 elements, with "Universal Values" (90) being the most frequently represented. Other codes such as "Attitudes," "Superstitions," "Sources of Inspiration," and "Myths" are minimally represented.

In the Lifestyle category, 131 elements were identified. "Tools and Equipment" (50), "Daily Life" (28), "Traditions and Customs" (20), and "Celebrations" (16) are the most represented, whereas elements such as "Jewelry," "Clothing Habits," "Traditional Folk Games," "Communication Practices," and "Rituals" are less represented. Some codes, including "Customs," "Hobbies," "Special Skills," "Verbal and Non-Verbal Behavior Patterns," and "Daily Routines," were not represented at all.

The Individuals category contains 47 elements. Most representations belong to the "Famous Individuals" code, particularly "Historical Figures" (21) and "Scientists" (15). "Unknown Individuals" are limited, and "Fictional Characters" are not represented.

Finally, the Communities category includes 40 elements. "Race" (37) is the most represented, while "Language" (3) and "Religion" are minimally or not represented.

Overall, the findings reveal that cultural elements in the textbook are concentrated mainly in the Texts and Visuals sections, while Activities and Assessment sections feature fewer representations.

Conclusions And Discussion

The 5th-grade Social Studies course aims to develop students' social awareness, environmental sensitivity, historical heritage knowledge, democratic values, and economic literacy (MEB, 2024). Content analysis identified a total of 669 cultural elements in the textbook, with the majority found in the Texts section. Cultural representations are concentrated in the Products category, followed by Perspectives, Lifestyle, Individuals, and Communities.

Texts dominate cultural transmission, while visuals and activities are limited, reducing opportunities for experiential learning. Elements such as scientific works, intangible cultural heritage, art, the alphabet, and religion are underrepresented. In the Individuals category, historical figures and scientists are emphasized, while literary and religious characters are limited. In Communities, race is predominant, whereas language and religion are minimally represented. Universal values appear mostly in assessment sections, indicating a potential imbalance in value education.