

ISSN: 2667-422X



SOSYAL, BEŞERİ VE İDARİ BİLİMLER DERGİSİ

JOURNAL OF SOCIAL, HUMAN AND
ADMINISTRATIVE SCIENCES

Cilt	Volume	4
Sayı	Issue	7
Yıl	Year	2021

SOSYAL, BEŞERİ ve İDARİ BİLİMLER DERGİSİ

2021, Cilt.4, Sayı.7

YAYIN KURULU

BAŞ EDITÖR

Prof. Dr. Yüksel ÖZTÜRK

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi,

Turizm Fakültesi Gölbaşı Yerleşkesi, Ankara.

editor@sobibder.org

editor.sobibder@gmail.com

Telefon: +90 312 485 14 60/103

DİL EDITÖRÜ

Doç. Dr. Ayşe Nevin SERT, Selçuk Üniversitesi, nevinsert@gmail.com

EDİTÖRLER KURULU

Atatürk İlke ve Cum. Tar.: Dr. Öğr. Üye. Mustafa EĞİLMEZ, Kastamonu Üni, megilmez@kastamonu.edu.tr

Coğrafya: Doç. Dr. Mehmet Fatih DÖKER, Sakarya Üniversitesi, fdoker@sakarya.edu.tr

Çalışma Ekonomisi: Doç. Dr. Seda TEKELİ, Anadolu Üniversitesi, sakyalcin@anadolu.edu.tr

Çocuk Gelişimi: Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN, İstanbul Medipol Üniver., ayukselen@medipol.edu.tr

Dilbilimi ve Edebiyat: Prof. Dr. İhsan KALENDER, Gazi Üniversitesi, kihsan@gazi.edu.tr

Ekonomi: Dr. Öğr. Üyesi Atilla AYDIN, İstanbul Rumeli Üniversitesi, atilla.aydin@rumeli.edu.tr

Felsefe: Prof. Dr. Hatice Nur ERKİZAN, Muğla Sıktı Koçman Üniversitesi, nerkizan@mu.edu.tr

İşletme Yönetimi: Dr. Öğr. Üyesi Menekşe ÖZTOPRAK, Başkent Üniv., tarhan@baskent.edu.tr

Maliye: Prof. Dr. Ali ÇELİKKAYA, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, acelikka@ogu.edu.tr

Muhasebe: Prof. Dr. Seyhan ÇİL, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, seyhan.cil@hbv.edu.tr

Pazarlama: Prof. Dr. Kurtuluş KARAMUSTAFA, Erciyes Üniversitesi, karamustafa@erciyes.edu.tr

Siyasi Tarih: Dr. Öğr. Üyesi Onur ŞEN, Mersin Üniversitesi, onursen@mersin.edu.tr

Sosyoloji: Doç. Dr. Suna TEKEL, İnönü Üniversitesi, suna.tekel@inonu.edu.tr

Turizm ve Otel İşletmeciliği: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ATAR, Ondokuz Mayıs Üniv, ayse.atar@omu.edu.tr

Uluslararası İlişkiler: Doç. Dr. Serkan NAKTİYOK, Atatürk Üniversitesi, snaktiyok@atauni.edu.tr

Yakın Çağ Tarihi: Prof. Dr. Ahmet GÜNDÜZ, Gaziantep Üniversitesi, agunduz@gantep.edu.tr

Yönetim Bilişim Sistemleri: Doç. Dr. Ersin KARAMAN, Atatürk Üniver., ersinkaraman@atauni.edu.tr

HAKEM KURULU

Prof. Dr. Ahmet TAYFUN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

Prof. Dr. Ali ÇELİKKAYA, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Prof. Dr. Alptekin SÖKMEN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

Prof. Dr. Arzu KILIÇLAR, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul.

Prof. Dr. Cemalettin AKTEPE, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

Prof. Dr. Güler SAĞLAM ARI, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

Prof. Dr. Hatice Nur ERKİZAN, Muğla Sıktı Koçman Üniversitesi, Muğla

Prof. Dr. İhsan Kalender, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Prof. Dr. Kurtuluş KARAMUSTAFA, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Prof. Dr. Mithat ÜNER, Atılım Üniversitesi, Ankara.

Prof. Dr. Seyhan ÇİL, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

Prof. Dr. Zeynep ASLAN, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Doç. Dr. Ersin KARAMAN, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Doç. Dr. Mehmet Fatih DÖKER, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Doç. Dr. Seda TEKELİ, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Doç. Dr. Serkan NAKTİYOK, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Doç. Dr. Suna TEKEL, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Doç. Dr. Evren GÜÇER, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

Doç. Dr. Kadri Gökhan YILMAZ, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

Doç. Dr. Lütfi BUYRUK, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.

Doç. Dr. Mehmet BAŞ, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

Doç. Dr. Metehan TOLON, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

Doç. Dr. Nuray TOSUNOĞLU, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

Doç. Dr. Saadet Pınar TEMİZKAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Doç. Dr. Selma KALYONCUOĞLU, Ankara HBV Üniversitesi, Ankara.
Doç. Dr. Yaşar KAYA, İnönü Üniversitesi, Malatya
Dr. Öğr. Üyesi Ali Turan BAYRAM, Sinop Üniversitesi, Sinop.
Dr. Öğr. Üyesi Atilla AYDIN, İstanbul Rumeli Üniversitesi, İstanbul.
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ATAR, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
Dr. Öğr. Üyesi Filiz Özlem ÇETİNKAYA, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
Dr. Öğr. Üyesi Gül ERKOL BAYRAM, Sinop Üniversitesi, Sinop.
Dr. Öğr. Üyesi Menekşe Öztoprak, Başkent Üniversitesi, Ankara.
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SOLMAZ, İnönü Üniversitesi, Malatya,
Dr. Öğr. Üyesi Onur ŞEN, Mersin Üniversitesi, Mersin.
Dr. Öğr. Üyesi Seda ÖZDEMİR AKGÜL, Selçuk Üniversitesi, Konya.
Dr. Öğr. Üyesi Zeki YÜKSEKBİLGİLİ, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

BU SAYIDA HAKEMLİK YAPANLAR

Doç. Dr. Nedret ÇAĞLAR, Süleyman Demirel Üniversitesi.
Doç. Dr. Oğuz YURTTADUR, Selçuk Üniversitesi.
Doç. Dr. Süleyman EROĞLU, Bursa Uludağ Üniversitesi.
Doç. Dr. Şükrü BAŞTÜRK, Bursa Uludağ Üniversitesi.
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAPANCI, Düzce Üniversitesi.
Dr. Öğr. Üyesi Aysel DEREGÖZÜ, İnönü Üniversitesi.
Dr. Öğr. Üyesi Betül Serbest YILMAZ, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
Dr. Öğr. Üyesi Elif EROL, İstanbul Rumeli Üniversitesi.
Dr. Öğr. Üyesi Gonca SUBAŞI, Anadolu Üniversitesi.
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan TURHAN, Süleyman Demirel Üniversitesi.
Dr. Ayşe ADIYAMAN, Bartın Üniversitesi.

ODAK VE KAPSAM

Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi'nin yayın odağında;
Sosyal Bilimler alanındaki profesyonellere akademik katkı sağlayan, sektörel uygulamalara katkı sağlayan teorik ve uygulama arasında köprü olan, Sosyal Bilimler alanlarında ulusal ve uluslararası karşılaştırmaları inceleyen eserler yer almaktadır.

Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi'nin yayın kapsamında;
Arkeoloji, Atatürk İlke ve Cumhuriyet Tarihi, Avrupa Birliği, Bankacılık ve Sigortacılık, Batı Sanatı ve Çağdaş Sanat, Beşeri ve İktisadi Coğrafya, Bilgi ve Belge Yönetimi, Bölgesel Çalışmalar, Çağdaş Dünya Tarihi, Çocuk Gelişimi, Dilbilimi, Ekonometri, Erken Hristiyan ve Bizans Sanatları, Eskiçağ Tarihi, Felsefe, Finans, Fiziki Antropoloji ve Paleoantropoloji, Fiziki Coğrafya, Gazetecilik ve Medya Çalışmaları, Gelişim Psikolojisi, Genel Türk Tarihi, Görsel İletişim Tasarımı, Halkla İlişkiler, İktisadi Düşünce, İktisat Tarihi, İletişim Çalışmaları, Kamu Yönetimi, Makro İktisat, Maliye, Mikro İktisat, Muhasebe, Nicel Karar Yöntemleri, Organizasyon, Ortaçağ Tarihi, Osmanlı Kurumları ve Medeniyeti, Öğrenme-Bilişsel-Biyo-Deneysel Psikoloji, Pazarlama, Reklamcılık, Sanat Tarihi, Sinema, Siyasi Düşünceler, Siyasal Hayat ve Kurumlar, Siyaset Bilimi, Siyasi Tarih, Sosyal Hizmet, Sosyal Politika, Sosyal Psikoloji, Sosyal ve Kültürel Antropoloji, Sosyoloji, Turizm, Türk İslam Sanatı, Uluslararası İktisat, Uluslararası İlişkiler, Uluslararası Ticaret, Uygulamalı Psikoloji, Üretim ve Operasyon Yönetimi, Yakınçağ Tarihi, Yeniçağ Tarihi, Yerel Yönetimler, Kent ve Çevre Politikaları, Yönetim Bilişim Sistemleri, Yönetim ve Strateji, Yükseköğretim Çalışmaları yer almaktadır.

YAYIN SIKLIĞI

Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi elektronik ortamda yayın yapan hakemli bir dergidir. Aylık yayın yapan dergide yılda 12 sayı yayınlanmaktadır.

YAYIN DİLİ

Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi Türkçe olarak yayın yapmaktadır. Ancak her bir makalede İngilizce başlık, abstract ve keywords bulunmalıdır.

INDEX

DRJI | Directory of Research Journals Indexing

RI-ROOTINDEXING

ReseachBib – Academic Resource Index

ROAD | ROAD, The Directory of Open Access Scholarly Resources

ISI | International Scientific Indexing

Eurasian Scientific Journal Index

ICI Index Copernicus International

General Impact Factor

CiteFactor

Asos Index

Scientific Indexing Services

EuroPub Database

SOSYAL, BEŞERİ ve İDARİ BİLİMLER DERGİSİ

2021, Cilt.4, Sayı.7

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Araştırma Makalesi

B1 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Sıklığı Üzerine Bir Araştırma

(A Research on The Frequency of Words in Written Expressions of B1 Level Students)

Zekerya BATUR, Mine ÖZÇELİK, Ufuk ULUÇINAR

ss.597-617.

Araştırma Makalesi

Uluslararası Öğrencilerin Dil Becerilerinin Mevcut Durum Analizi: Pamukkale Üniversitesi Örneği

(An Analysis of the Current State of International Students' Language Skills: The Example of Pamukkale University)

Mevlüt ELLİALTI, Zekerya BATUR

ss.618-630.

Araştırma Makalesi

Siyasal Katılımda Sosyal Ağların Rolü: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma

(The Role of Social Networks in Political Participation: A Research on University Students)

Meral ÇENGEL, Ümmühan KAYGISIZ

ss.631-650.

Araştırma Makalesi

Türkiye’de 1995-2020 Yılları Arasında Çocuk İstismarını Önleme Programlarına İlişkin Gerçekleştirilen Çalışmaların İncelenmesi ve Değerlendirilmesi

(The Analysis and Discussion Regarding the Researches Concerning Child Abuse Prevention Programs From 1995-2020 in Turkey)

Gözde Ece DEREBAGÇE, Halis ÖZERK

ss.651-670.

Kavramsal Makale

Fahrelnisa Zeid’in Türk Resim Sanatına Etkisi

(Fahrelnisa Zeid's Influence on Turkish Painting)

Emre ŞEN, Şirin ZEREY KOÇ

ss.671-687.



Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi

2021, 4(7): 597-617.

DOI: [10.26677/TR1010.2021.788](https://doi.org/10.26677/TR1010.2021.788)

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



ARAŞTIRMA MAKALESİ

B1 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Sıklığı Üzerine Bir Araştırma

Prof. Dr. Zekerya BATUR, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Uşak, e-posta: zekerya.batur@usak.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7918-5305>

Mine ÖZÇELİK, Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Enstitüsü, Uşak, e-posta: ozcelik1981@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9941-5577>

Arş. Gör. Dr. Ufuk ULUÇINAR, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Uşak, e-posta: ufuk.ulucinar@usak.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9167-5457>

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma dersindeki çalışmalarında kullandıkları kelime sayısını, kelime türlerini ve kelime çeşitliliğini incelemektir. Çalışmada, nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu Pamukkale Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde B1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 10 erkek ve 5 kadın olmak üzere toplam 15 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada, çalışma öncesinde yüz yüze öğrenci görüşmeleriyle ve uzman görüşleri alınarak temalar belirlenmiş ve bu kapsamda öğrencilere 6 hafta süre içinde 6 adet kompozisyon yazdırılmıştır. Çalışmada 46 adet -öğrenciler hakkında bilgi edinmek için- kişisel bilgi formu ve 90 adet çalışma kâğıdı taranmıştır. Bu tarama ile öğrencilere yazdırılan yazılarda yer alan kelime sayısı ve kelime türlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin yazma çalışmalarının -üç ayrı temada da ortak olarak- SPSS 25.0 paket programı ile analiz edilmesiyle öğrencilerin en fazla "ve", "sonra", "git-" ve "al-" kelimelerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazma Becerisi, Kelime, Kelime Sıklığı, B1 Düzeyi.

Makale Gönderme Tarihi: 17.03.2021

Makale Kabul Tarihi: 04.07.2021

Önerilen Atıf:

Batur, Z., Özçelik, M. ve Uluçınar, U. (2021). B1 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Sıklığı Üzerine Bir Araştırma, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(7): 597-617.

© 2021 Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi.



**Journal of Social, Humanities and
Administrative Sciences**

2021, 4(7): 597-617. DOI:10.26677/TR1010.2021.788

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



RESEARCH PAPER

A Research on The Frequency of Words in Written Expressions of B1 Level Students

Prof. Dr. Zekerya BATUR, Uşak University, Faculty of Education, Uşak, e-mail: zekerya.batur@usak.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7918-5305>

Mine ÖZÇELİK, Ph.D. Student, Uşak University, Graduate Institute, Uşak, e-mail: ozcelik1981@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9941-5577>

Dr. Ufuk ULUÇINAR, Uşak University, Faculty of Education, Uşak, e-mail: ufuk.ulucinar@usak.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9167-5457>

Abstract

The aim of this study is to examine the number of words, word types and word diversity used by students who learn Turkish as a foreign language in their writing course. The descriptive survey model, one of the quantitative research designs, was used in the study. The research group of the study consists of foreign students who learn Turkish at B1 level in Pamukkale University Language Teaching Application and Research Center. There are 15 students, 10 males and 5 females, in the study group. In the research, before the study, the themes were determined by face-to-face student interviews and expert opinions, and in this context, 6 compositions were written to the students within a period of 6 weeks. In the study, 46 personal information forms and 90 worksheets were scanned to obtain information about students. With this screening, it is aimed to determine the number of words and word types in the articles written to students. By analyzing the writing activities of the students with the SPSS 25.0 package program – with three different themes, it was determined that the students mostly used words “and”, “after”, “go” and “get”.

Keywords: Writing Skill, Word, Word Frequency, B1 Level.

Received: 17.03.2021

Accepted: 04.07.2021

Suggested Citation:

Batur, Z., Özçelik, M. and Uluçınar, U. (2021). A Research on The Frequency of Words in Written Expressions of B1 Level Students, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 4(7): 597-617.

© 2021 Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi.

GİRİŞ

Yazma, işittiklerimizi, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı, duygularımızı, isteklerimizi yazı aracılığı ile anlatma; zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya aktarılması, diğer insanlar ile iletişim kurup kendimizi anlatmanın bir yöntemi ve üst düzeyde düşünme aracı, düşünme üzerinde düşünmedir (Güneş, 2007; Öz, 2006; Demirel, 2004; Sever, 2004). Warker (vd., 2005) ise yazmayı bireyin sahip olduğu temel becerileri ve bilgiyi düzenleme yeteneğini içeren karmaşık bir faaliyet olarak görmektedir. Yazma, bilgiye ulaşılması ve ulaşılan bilginin ifade bulması ile ilintili aşamalardan meydana gelen bir beceridir (Carter vd., 2002). Nunan (2003)'da yazma becerisini duygu, düşünce ve fikirlerin okuyucuya kelimeler, cümleler ve de paragraflar aracılığıyla aktarılması şeklinde ifade etmektedir.

Yazma becerisi insanların iletişim kurma ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamasının yanı sıra insanların diğer öğrenme süreçlerine de katkı sağlar. Bireylerin yazma becerilerinin gelişmesiyle aynı zamanda onların yazma konusu ile ilgili sahip oldukları bilgileri uygulamaları ve bu konuda kendilerini geliştirmeleri sağlanmış olur. Bununla birlikte bireyin yazma becerisinin gelişmesi onun düşünce dünyasını da kontrol edebilmesi anlamına gelir. Bu şekilde birey zihnini aktif bir biçimde kullanır ve bireyin öğrenme süreci daha etkili, verimli bir hale gelir (Raimes, 1983).

Kuvanç (2008:536) da yazmanın dil öğretimine katkısını “Yazma, bir dil becerisi olmanın yanında; bir araya getirme, planlama, dönüştürme, gözden geçirme gibi bilişsel kontrol gerektiren adımları içeren ve üst düzey düşünmeyi sağlayan bir etkinliktir” şeklinde belirtmektedir. Torrance (2012)'a göre ise yazma bir dizi bilişsel süreç, bilgiyi anlamlandırma mekaniği, kelime, söz dizimi, heceleme ve el hareketi içeren karmaşık bir olgudur.

Yukarıda alan yazında da belirtildiği üzere karmaşık bir süreç olan yazmayı, bireyin etkin ve verimli kullanıp daha kolay anlamlandırabilmesi ve planlayabilmesi için yardım alabileceği en önemli unsur kelimelerdir. Kelimeler aracılığı ile bireyin kendisi ve etrafındaki unsurlar ile bağlantılı tüm düşüncelerini paylaşması kolaylaşacaktır. Özetle, birey kendi iç dünyasını kelimeler vasıtası ile aktarır ve dış dünyayı da kelimeler aracılığı ile algılar ve de anlamlandırır.

Bu sebeple öğrenim sürecinde kelimeler, üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biridir. Budak (2002) kelime edinimi ile ilgili olarak “Türkçenin öğretilmesinde öğrencilere dört temel becerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Ancak öğrencilere bu becerilerin verilebilmesi için bazı ön koşul edinimlere gereksinim vardır. Söz konusu olan bu ön koşullardan bir tanesi de öğrencilerin kelime bilgilerinin geliştirilmesidir” ifadelerini kullanmaktadır.

Dil öğretiminin en önemli basamaklarından biri de kelime öğretimidir. Alan yazında kelime kavramı çok çeşitli şekilde tanımlanmaktadır. Kelime, bir ya da birden fazla ses biriminin oluşturduğu yazıda iki boşluğun arasında yer alan, anlamlı bir birimden oluşan, ifadede belli bir biçimsel birlik sunan farklı dizimsel kullanımlarda biçim olarak değişmeyen veya bir kısmı ile değişim sergileyen ses ya da sesler öbeğidir (Vardar, 1998; Korkmaz, 1992; Kantemir, 1997; Ergin, 2005). Carter (1998:5) kelimenin tanımını konuşma ve yazma vasıtası ile bireyin belirli kavramları yansıtmaya eşlik eden ve dilin en anlamlı ögesidir ifadelerini kullanarak yapmıştır. Bununla birlikte Doğan (2014) da kelimeleri bir dilin en temel unsuru olarak ifade etmektedir. Kelimeler, bireyin en basit isteğinden en karmaşık hislerini ve fikirlerini aktarması konusunda yardım aldığı unsurlardandır. Bu nedenle dil öğretiminin temeli olarak “kelimeleri” kabul edebiliriz ifadelerini kullanmıştır. Tüm bu tanımlardan da yola çıkarak kelimeler dört temel dil becerisi de düşünüldüğünde bir dilin öğretiminde olmazsa olmaz kabul edilen ön edinimlerin arasında yer almaktadır. Örneğin, yazma becerisi ele alındığında Tribble (1996) “yazarın daha etkileyici bir biçimde yazabilmesi için dört farklı bilgi çeşidine sahip olması gerekmektedir. Bu bilgiler, içerik bilgisi, bağlam bilgisi, yazma aşamaları ile ilgili bilgi ve kelime bilgisidir” ifadelerini kullanmaktadır.

Tüm dillerde kullanım bakımından diğer kelimelere oranla daha fazla ön planda olan kelimeler mevcuttur. Yaygın olarak kullanılan bu kelimeler söz konusu olan dili kullanan bireylerin eğitim seviyelerinden, içinde bulundukları sosyal ve ekonomik ortamlardan ve daha birçok unsurdan etkilenmektedirler. Bununla birlikte dil edinimi konusunda Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) yol gösterici niteliktedir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı *“Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konularındaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı hedeflemektedir. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir biçimde ifade etmektedir. Bu açıklamalar hem dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını hem de yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve hayat boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik seviyelerini kapsamaktadır (Council of Europe, 2002). Bu kapsam çerçevesinde, dil öğreniminde bireylerin gelişmelerine destek olabilecek yeterlilik seviyelerinin ve dil becerilerinin tanımlayıcı bir çizelgesi hazırlanmıştır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında dil düzeyleri; A1-A2 temel seviye, B1-B2, orta seviye ve C1-C2 ise ileri seviyedir. Her seviye kendisinden sonraki dil seviyesine temel oluşturmaktadır. Dil seviyelerinin sadece dil öğrenen bireyler tarafından değil aynı zamanda kapsamlı bir biçimde öğreticiler tarafından da iyi bilinmesi hususu oldukça önemlidir. Çünkü dil öğretimi süreci içerisinde bireylerin seviyelerine uygun olarak dil becerileri ve kelime öğretimi yapılmalı ki öğrenciler bir adım sonraki seviyeye iyi ve donanımlı bir biçimde hazırlanmış olsunlar. Bu doğrultuda çalışma kapsamında yer alan orta düzey ya da diğer bir ifade ile ara düzey kullanıcı olan B1 seviyesi için “açık ve standart bir dil kullanıldığında iş, okul, eğlence, vb. gibi bildik şeyler hakkındaki ana konuları anlayabilir. Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden gelebilir. Bildik ya da ilgi alanına giren konularla bağlantılı metin üretebilir. Tecrübelerini, olayları, hayallerini, umutlarını ve hedeflerini anlatabilir, görüşlerini ve planlarının sebeplerini kısaca açıklayabilir”* ifadeleri kullanılmıştır (CERF, 2002). Kelimeler bazında program incelendiğinde ise B1 seviyesi için *“Aile, hobi, ilgi alanı, iş, gezi, güncel olaylar gibi birçok kendi günlük hayatından konu hakkında, zaman zaman başka kelimeler ile anlatsa da kendini ifade edebilmek için yeterli genişlikte bir kelime bilgisine sahiptir”* ifadesi kullanılmıştır (CERF, 2002). Bu kapsamda yabancı dil öğretiminde önemli bir yer teşkil eden kelime çalışmaları da Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı dikkate alınarak yürütülmesi gereken çalışmalardandır.

Bununla birlikte çalışmanın önemli kavramlarından biri olan “kelime sıklığının” tanımını yapabilmek için Ölker (2011:16)’in “kelime sıklığı, bir dilde kullanılan ve kelimelerin birbirlerine oranla kullanım sıklığını tespit eden çalışmalardır” ifadelerinden yararlanılabilir. Vardar (2002:174) kelime sıklığını, “belirli bir uzunlukta bir konuşma veya bir yazıda aynı birimin gerçekleşme sayısı olarak” ifade etmiştir. Thorndike (1921) kelime sıklığını “kelime ne kadar sıklıkla kullanılıyor?” sorusunun yanıtı olduğunu ifade etmektedir. Ölker (2011)’e göre “kelime sıklığı çalışmaları eğitimden, psikolojiye, işletmeden dil bilimi çalışmalarına kadar olan geniş bir alanda kullanılmak üzere özellikle dil öğretimi noktasında eğitim alanına yönelik önemli bulgular sunmaktadır.”

Ölker (2011:17) kelime sıklığı çalışmalarının önemini şu maddeler altında toplamıştır:

1. Kelime sıklığı çalışmaları ikinci dili öğrenmeye başlayan kişilere başlangıç sürecinde hangi kelimelerin verilmesi gerektiğini tespit eder.
2. Sözlükler oluşturulurken kelimelerin hangi anlamlarının öne çıkması gerektiğinin tespitini yapar.
3. Kapsamlı bir araştırmada temel söz varlığını oluşturan, en fazla kullanılan kelimeler ön plana çıkar.
4. Yapılan çalışmalarda tespit edilen kelimeler sayesinde dilin yaşadığı değişim evreleri tespit edilir.

5. Tespit edilen kelimelerden hareketle dil kullanıcılarında oluşan kültürel değişim ortaya çıkartılır.
6. Dilde yer alan yabancı kelime oranları belirtilerek dilin gelişimi ile ilintili bilgi aktarımı yapılır.
7. “Stilistik” araştırmalarda detaylı veri elde edilmesini sağlar.
8. Çalışmalar sayesinde metin incelemeleri daha kapsamlı yapılır ve dolayısıyla yorumlar daha fazla detaylandırılır.

Dil öğretiminde kelime sıklığı çalışmalarının önemini Karadüz (2004:1609) de şu şekilde belirtmektedir:

- 1.Özellikle dil öğretimi ile ilgili yürütülen çalışmalar açısından önem arz eder.
- 2.Yazılı ve sözlü metinlerin incelenmesi ve bunlarla bağlantılı olarak sözlük oluşturma çalışmalarına katkı sağlar.
- 3.Veri elde edilmesi bakımından metinlerin araştırılması, dil ve anlatım özelliklerinin tespit edilmesinin alt yapısını hazırlar.
- 4.Toplumsal dil bilimi, toplum bilimi vs. gibi alanlarda yürütülecek olan çalışmaların alt yapısını oluşturur.

Bu düşünceler doğrultusunda kelime sıklığı çalışmaları, kelime hazinesi ile ilintili yürütülen araştırmaların temelini oluşturur. Tüm dillerde bazı kelimeler diğer kelimelere oranla daha fazla tekrar edilirler. Dilde meydana gelen bu tekrarlar sıklık çalışmalarının yapılmasını önemli ve gerekli kılmıştır (Karadağ, 2005). Onan (2016:23) kelime öğretimi evresinin daha etkili ve bilimsel bir biçimde yürütülebilmesi için kelime sıklığı araştırmalarının verilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Kelime sıklığı ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda ulaşılan veriler sayesinde kelimelerin öğretilmesi aşamasında öncelik sırası tespit edilebilmektedir. Özdemirel (2017:10) bu çalışmalar öğrencilere hangi kelimelerin öncelikli olarak verileceğinin yanı sıra kelimelerin hangi anlamlarının da öğretileceği konusunda bilgi sağlar. Dil öğretiminde öğrencilerin yaş, sınıf ve dil düzeyleri dikkate alınarak sıklık çalışmalarından elde edilen veriler ile kelimelerin gruplandırılması da yapılabilir. Göçen ve Okur (2017:121)’a göre sıklık çalışmaları ile öğrencilerin sahip oldukları kelime hazinesine dair bilgi edinilmektedir. Ayrıca bu çalışmalar sayesinde farklı demografik özellikleri olan aynı zamanda farklı dil ve sınıf düzeyinde eğitim alan öğrencilerin kelime hazinelerine ilişkin dil özellikleri tespit edilebilmektedir. Bu şekilde öğrencilerin algısal ve üretimsel söz varlıkları da araştırılabilmektedir.

Vardar, Huber, Güz, Öztokat ve Senemoğlu’un Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü’nde de sıklık çalışmalarının önemi vurgulanmıştır: (2002:175).

“Sıklık, kullanılabilirlik kavramıyla birlikte yabancı dil öğretimi alanında öğretilcek öğelerin belirlenmesine ve aşamalanmasına büyük katkıda bulunmuştur. Yabancı dil öğretimi dışında sözlük çalışmalarının yanı sıra biçembilim incelemelerinde de bu kavramdan geniş ölçüde yararlanılmıştır. Sıklık incelemeleri tüm dil birimlerine uygulanmaktadır: Sesbirimler, sözlükbirimler, sözdizimsel yapılar vb. Dildeki sözcüklerin yazıda ve konuşmada eşit olarak dağılmadığını gözlemleyen, kimi öğelerin diğerlerine oranla daha sık kullanıldığının bilincine varan araştırmacılar, birçok dilde sözcüksel sıklık dizelgeleri oluşturmuşlardır. Bu çalışmalar özellikle dil öğretimi konusunda yararlı olmuş, yöntemlerin geliştirilmesini sağlamıştır.”

Alan yazındaki kelime sıklığı ile ilgili bu çalışmalar doğrultusunda sıklık çalışmaları sadece ana dil öğretiminde değil aynı zamanda yabancı dil ediniminde de yararlanılabilecek önemli konular arasında yer almaktadır. Aksan (2004:256)’a göre bu tarz kelime sıklık çalışmaları, ilköğretim ve ortaöğretim kitaplarında, yetişkinlerin eğitiminde kullanılan kitaplarda, yabancılar için

hazırlanacak Türkçe kitaplarında kelimelerin seçimi konusunda yol gösterici olma niteliğini taşımaktadır. Bu açıklamalara ek olarak *“Sıklık cetvelleri olmadığı ve kelimelerin kullanılış sıklığı dikkate alınmadığı için söz konusu kitaplarda kelime seçiminin şahsi görüş ve değerlendirmeler doğrultusunda yapıldığını ifade etmektedir. Araştırmacının bu açıklamaları bugün Türkçe öğretimindeki önemli problemlerden birine işaret etmektedir”* (Aksan, 2004:256). Bu bağlamda Barın (2003)’a göre de Türkçenin sözvarlığının sağlıklı bir biçimde ortaya çıkartılması ana dili eğitiminde aynı zamanda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel şartlardandır. Çünkü Kılıçarslan ve Bülbül (2016)’e göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hangi düzeyde hangi konuların ve kelimelerin öğretiminin yapılacağı noktasında henüz bir uzlaşma sağlanamamıştır.

Kelime ve kelime sıklık çalışmalarının hem ana dili öğretiminde hem de ikinci dil edinimlerinde önemini vurgulayan bu düşünceler ekseninden bakıldığında Türkçe öğretimi araştırmalarında da sıklık çalışmaları yapılmakta ve bu çalışmalardan ulaşılan sonuçlara dayanılarak bazı önerilerde bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır: Aksoy (1936), Pierce (1960), Harit (1971), Çifçi (1991), Kırca (1992), Tosunoğlu (1998), Koçak (1999), Yazı (2005), Yiğittürk (2005), Kurudayıoğlu (2005), Karadağ (2005), Baş (2006) ve Dolunay’ın (2009) çalışmaları sayılabilir.

Aynı zamanda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda da yapılmış kelime sıklık çalışmaları mevcuttur. Bu çalışmalar arasında; Açık (2011), Çelik (2014), Arslan ve Durukan (2014), Arslan (2014), Bozkurt (2015), Aydın (2015), Çınar ve İnce (2015), Çiçek (2015), Akbulut ve Yaylı (2015), Şimşek (2015), Göçen ve Okur (2017) yer almaktadır. Bu çalışmalar öğrencilere öğretilen kelimeleri listelemesi açısından oldukça önemlidir fakat öğrencilerin kelime kullanımlarını ve kelime seçimlerini aktarmamaktadır.

Bununla birlikte kelime ve kelime sıklığı ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça yetersizdir. Bu noktadan hareket ile bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin yazma çalışmalarında en sık tekrarlanan ilk on beş kelime ve kelime türleri nelerdir?
2. Öğrencilerin yazma çalışmalarında kaç kelime yer almaktadır?
3. Öğrencilerin yazma çalışmalarında kullandıkları temalar arasındaki kelime çeşitliliği nasıldır?
4. Öğrencilerin temalar arası kelime çeşitliliği arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin kelime sıklık düzeyleri cinsiyet açısından farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin kelime sıklık düzeyleri milliyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analizi, araştırmanın sınırlılıkları, verilerin çözümlemesi ve raporlanması başlıkları açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin yazma dersinde gerçekleştirilen yazma çalışmalarında kullandıkları kelime sayısının, kelime türlerinin ve kelime çeşitliliğinin incelendiği bu çalışmada, nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada araştırmacılar, hali hazırda var olan bir fenomen ya da olguyu olduğu gibi, herhangi bir müdahalede bulunmadan açıklamaya ve betimlemeye çalışırlar. *“Tarama modeli, geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi*

hedefleyen araştırma yaklaşımıdır. Çalışmaya konu olan olay, kişi veya nesne kendi şartları içinde ve olduğu hali ile tanımlanmaya çalışılır. Onlara karşı herhangi bir etkilme ve değiştirme çabası gösterilmez (Karasar, 2012:77). Atalmış (2019)'a göre ise tarama modelleri; “Günlük yaşamda her alanda karşımıza çıkan tarama alıştırmaları, araştırma yapılan grubun özelliklerini ölçmek veya var olan durumu ortaya çıkarmak için kullanılan tekniklerdir. Tarama alıştırmaları, anket ya da görüşme protokollerine dayanan deneysel olmayan araştırma yöntemi” olarak da tanımlanmaktadır. Bu sebeple bu çalışmada tarama modelinin kullanıldığını söylemek mümkündür. Çalışmada araştırma konusu olan kelime sıklığı ve çeşitliliği sürekli ve oranlı bir yapıya sahip olduğu için bağımlı değişken; cinsiyet ve uyruk bölgeleri ise kategorik değişken yapısında olduğundan bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale Üniversitesi'nde bulunan Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (PADAM) bünyesinde öğrenim gören 15 yabancı uyruklu öğrenci gönüllülük esasına göre katılmıştır. Bu öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin cinsiyet ve uyrukları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Cinsiyet ve Uyruk Bilgileri

Öğrenci kodu	Cinsiyet	Uyruğu
Ö1	Erkek	Kamerun
Ö2	Erkek	Filistin
Ö3	Erkek	Nijerya
Ö4	Erkek	Bangladeş
Ö5	Erkek	Yemen
Ö6	Kız	Etiyopya
Ö7	Kız	Makedonya
Ö8	Erkek	Etiyopya
Ö9	Erkek	Komorlar Birliği
Ö10	Kız	Ürdün
Ö11	Kız	Somali
Ö12	Erkek	Çad Cumhuriyeti
Ö13	Erkek	Yemen
Ö14	Erkek	İran
Ö15	Kız	Afganistan

Araştırmaya 15 yabancı uyruklu öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 5'i kız, 10'u erkektir. Farklı ülkelerden öğrencilerin katıldığı çalışmada Kamerun, Nijerya, Bangladeş, Etiyopya, Komorlar Birliği gibi Afrika ülkelerinden olduğu gibi, Filistin, Yemen, Makedonya, İran gibi çeşitli Ortadoğu ve Avrupa ülkelerinden de öğrencilerin olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Yazma dersinde belirli temalar (Hastane, Postane ve Toplu ulaşım) çerçevesinde uygulanan yazma çalışmalarında kullanılan kelime sayısını, kelime türlerini ve kelime çeşitliliğini tespit

etmek amacını taşıyan çalışmada öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili değişkenleri (cinsiyet, ülke vb.) belirlemek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Belirlenen temaların hangi alanlar ile ilgili olacağını tespit etmek amacı ile 65 yabancı uyruklu öğrenci ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bu öğrenci görüşmelerinde öğrencilere Türkiye'ye geldiklerinde hangi sosyal alanlarda güçlükler yaşadıkları sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen yanıtlar doğrultusunda öğrencilerin en fazla zorluk yaşadıklarını paylaştıkları 3 (Hastane, Postane ve Toplu ulaşım) sosyal yaşam alanı tespit edilmiştir. Ayrıca uzman görüşleri alınarak ve öğrenci görüşlerine başvurularak tespit edilmiş olan temalar doğrultusunda da toplam 3 temayı ve 6 haftayı kapsayan yazma çalışmaları planlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Öncelikle araştırmanın yapılacağı Denizli ili Pamukkale Üniversitesi bünyesinde bulunan Pamukkale Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde ve çalışmanın yapılacağı öğrenci grubundan gerekli izinler alınmıştır. Aynı zamanda merkezde derse giren araştırmacı tarafından ilgili çalışmanın amacı ve kapsamı ile ilgili detaylı bilgiler öğrenciler ile paylaşılmıştır.

Çalışma öncesinde yüz yüze öğrenci görüşmeleri gerçekleştirilerek ve uzman görüşleri alınarak tespit edilen 3 sosyal yaşam alanı (Hastane, Postane ve Toplu ulaşım) ile ilgili araştırmacı tarafından çalışma planlanmıştır. Bu çalışma yazma dersi kapsamında toplam 6 haftalık bir süreç içerisinde her hafta aynı günde ve 45 dakikalık (bir ders saati) zaman aralığında serbest yazma etkinliği uygulanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere yazma aşamasında yeterli zaman verilmiş olup, uygulama tüm öğrenciler yazma çalışmalarını bitirdikten sonra sonlandırılmıştır.

Veri Analizi

Öğrencilerin yazma dersi kapsamında oluşturdukları yazma çalışmaları sayfaları, araştırmacı ve alanında uzman akademisyen tarafından farklı zaman aralıklarında incelenerek öğrencilerin uygulamada kullandıkları kelime sayısına ve kelime sıklığına göre tasnif edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin yazma çalışmalarında en çok hangi kelimeleri ve ne sıklıkla kullandıklarının tespiti yapılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kişisel bilgi formları ve yazma çalışmalarında oluşturdukları kâğıtlardan elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Pamukkale Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde B1 seviyesinde eğitim gören 15 yabancı öğrenci ve yazma dersinde gerçekleştirilen toplam 6 haftalık bir uygulama süreci ile sınırlıdır.

Çalışmada kelimelerin tespit edilmesine geçilmeden önce hangi kelimelerin kelime sayısı ve kelime sıklık tablosuna dâhil edilip edilmeyecekleri konusunda şu sınırlılıklar temel alınmıştır:

- Bu çalışmada özellikle sıklıkla ifade edilen ilk 15 kelimenin tespiti amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu sıralamada yer alan kelimelerin dışındaki kelimeler kapsam dışında tutulmuştur.
- Tarihler, rakamlar ve sayılar listeye dâhil edilmemiştir.

- Yer adı ve kişi adı gibi özel isimler listede yer almamaktadır.
- Ay, yıl ve gün isimleri listede yer almamaktadır.
- Sözlükte madde başı olan kelimeler alınmıştır.
- Belgisiz zamirler ve belgisiz sıfatlar ayrı maddeler dahilinde yazılarak listeye alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Raporlanması

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesi ve raporlanması altı aşamada gerçekleştirilmiştir: (a) yazma çalışmalarının okunması, (b) kelimelerin çalışma yaprağına girilmesi, (c) kelimelerin sayımı, (d) kelimelerin analize hazırlanması, (e) uygun analiz birimine karar verilmesi ve (f) raporlamadır.

(a) *Metinlerin okunması:* “Hastane”, “Postane” ve “Toplu ulaşım” temalarında ikişer tane yazılan toplamda altı yazma çalışması okunmuş; kelimeler gözden geçirilmiş ve irdelenmiştir.

(b) *Kelimelerin çalışma yaprağına girilmesi:* Yazma çalışmalarında kullanılan kelimelerin okunup incelemesinin ardından, tek bir Excel dosyası içinde her öğrenci için oluşturulan ayrı ayrı çalışma sayfalarına kelimeler birer birer girilmiştir. Toplamda 15 çalışma sayfasında yazma etkinliklerinde yazılan kelimeler kaydedilmiştir.

(c) *Kelimelerin sayılması:* Çalışma yaprağına yeni kelimeler girildikçe, bu kelimeler sayılmış; tekrarlanan kelimelerin sayısı üzerine eklemeler yapılmıştır.

(d) *Kelimelerin analize hazırlanması:* Bu safhaya kadar sadece hangi kelimedenden ne kadar geçtiği tespit edilmiştir. Bu işlemin ardından altı farklı etkinlikte geçen kelimeler, bu sefer SPSS programına aktarılmıştır. Bu safhada her etkinlik için bir SPSS dosyası oluşturulmuş; 15 öğrencinin her bir etkinlikte toplamda hangi kelimeyi ne kadar kullandığı ortaya çıkarılmıştır. Örneğin, “Hastane” teması altında birinci yazma aktivitesinde “ev” kelimesini kullanma sayısı 50 olması gibi. 15 öğrencinin verisi tema ve etkinlikler bağlamında bütünleştirilmiştir. Her etkinlik için bir SPSS dosyası oluşturulmuş; veriler bu altı dosya üzerinden ayrı ayrı çözümlenmiştir. Ayrıca, kelime sıklığı ile ilgili araştırma soruları için, öğrencilerin yazdığı her bir yazma çalışmasında bir (1) kere geçen kelime az sıklıkta; iki (2) kere söylenen orta sıklıkta; üç (3) ve yukarısında tekrarlanan kelimeleri ise çok sıklıkta olarak nitelendirilmiştir. Bu kategorilerde sınıflanan kelimeler, sayılmış; ardından SPSS programına girilmiştir.

(e) *Uygun analiz birimine karar verilmesi:* Bu safhada araştırma sorusunun mantığına dayalı olarak uygun analiz tekniklerine karar verilmiştir. Bu husustan hareketle, birinci, ikinci ve üçüncü araştırma sorularında betimsel istatistiklerden frekans, minimum, maksimum ve aritmetik ortalamalar değerlerinden yararlanılmıştır. Dördüncü, beşinci ve altıncı araştırma sorularında ilişkisel ve farklılaşma durumları ele alındığı için, ayrıca ele alınan hedef kitlenin 30’un altında bir örneklem sayısını içerdiğinden parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Dolayısıyla, dördüncü araştırma sorusunda Spearman Korelasyon analizi; beşinci ve altıncı sorularda ise Mann Whitney U testleri gerçekleştirilmiştir.

(f) *Raporlama:* Son aşamada, araştırma sorularına göre seçilen veri analiz tekniklerinin doğası ve mantığına uygun tablolama biçimleri ve analiz birimlerine göre ulaşılan sonuçlar, gerekçeleri ile açıklanmış ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde altı araştırma sorusundan hareketle sırasıyla çözümlenen ve yorumlanan araştırma bulgularına yer verilmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları yazma çalışmalarında sıklıkla tekrarlanan kelime ve kelime türleri nelerdir? Sorusunu yanıtlamak için üç farklı tema için yazılan ikişer yazma çalışmasında geçen kelimeler sayılmıştır. Bu sayma işlemi sonucunda aşağıdaki matris oluşturulmuştur.

Matris incelendiğinde, öncelikle “Hastane” teması altında yazılan iki yazma etkinliği sonrasında özellikle “ve” ile “sonra” bağlaçları sıkça kullanılan kelimeler arasında olduğu gözlenmiştir. Bunları sırasıyla tema ile yakından ilişkili olan “doktor” ve “hastane” kelimeleri takip etmiştir. Öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda iki çalışmada da en fazla kullanılan eylem ise “git-” olarak karşımıza çıkmaktadır. “Doktor” ve “hastane” gibi kelimelerin yanı sıra özellikle birinci yazma çalışmasında “hastane” teması ile ilişkili “ilaç”, “hemşire” ve “reçete” gibi olgusal kavramlar ön plana çıkmıştır. Diğer yandan ise, daha çok “randevu almak”, “aile hekimi” ve “iğne” gibi temaya özgü terimlerden sıkça söz edilmiştir. Ayrıca, “çok” kelimesi de yine bu temada yazılmış çalışmalarda sıkça ifade edilen sıfatlardandır. Dahası bu iki çalışmada en fazla söylenen kelime de “arkadaş” tır. Yabancı uyruklu öğrencilerin “Hastane” teması kapsamında yazdıkları iki çalışmada genel itibarıyla sağlık sorunlarından hareketle ya arkadaşları ile ya da arkadaşları için hastaneye çokça gidip geldikleri, ilaç, iğne vs. ile doktor ya da hemşireler tarafından tedavi gördüklerine dair bir ana fikrin çıkarılması mümkündür.

“Postane” teması altında yazılan çalışmalarda yine “ve” bağlacının iki yazma çalışmasında da en fazla belirtildiği görülmektedir. Daha sonra her iki çalışmada da sıfat olarak sıkça yazılan “bir” kelimesi gelmektedir. Benzer şekilde, bu temada da “sonra” ve “git” bağlaçları “ve” den sonra en fazla yazılan kelimeler arasındadır. Ayrıca, bu tema kapsamında özellikle birinci çalışmada sıkça tekrarlanan kelimeler arasında “yazmak”, “gönder”, “kargo”, “sıra”, “kimlik kartı” ve “adres” gibi olgusal terimler sıralanmıştır. Diğer taraftan, ikinci çalışmada ise, “para” ve “hediye” gibi temaya özgü sözcükler olarak belirtilmiştir.

Son olarak, “Toplu ulaşım” temasında sıkça belirtilen kelime sıralamasına baktığımızda “otobüs” ve “uçak” gibi ulaşım araçları sözcüklerine rastlanmıştır. Daha sonra “ve” ile “sonra” bağlaçları ve “git-” fiili en çok tekrarlanan sözcükler arasındadır. Dahası, diğer temaların dışında “bir” sıfatının yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Aynı tema altında ilk yazma çalışmasında “otobüs” kelimesine ek olarak “şoför”, “bavul”, “bilet”, “otogar”, “para” gibi olgusal terimlerden sıkça bahsedilmiştir. İkinci çalışmaya baktığımızda ise spesifik olarak “taksi”, “koltuk”, “havalimanı” gibi olgusal terimler göze çarpmaktadır. “Bilet” kelimesi her iki yazma çalışmasında ortak kelime olarak yer bulmuştur.

Tabloya dikkatli bir şekilde baktığımızda üç ayrı temada ortak bir şekilde sıkça kullanılan kelimelerin aynı şekilde renklendirildiği görülecektir. Bulgulara göre önce “ve” bağlacı, daha sonra “sonra” bağlacı üç ayrı temada ortak olarak en fazla dile getirilen kelimeler arasındadır. Ardından “git-” kelimesi üç tema altında altı yazma çalışmasında da ifade edilen eylem olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca “bir” sıfatı da sadece “Hastane” adlı temanın birinci yazma çalışmasının dışındaki tüm yazma çalışmalarında sıkça bahsedilen yaygın kelimelerdendir. Benzer biçimde, “o” kelimesi de tüm çalışmalarda olmasa da her üç temada da yoğun bir şekilde söylenen bir sıfat ya da zamirdir. Dahası, son olarak, “al-” fiili de sıklıkla kullanılan ilk on beş kelime arasından üç temada da yer bulan bir kelimedir.

İkinci araştırma sorusunda yabancı uyruklu öğrencilerin üç temada yazma aktivitelerinde kullandıkları kelime miktarının ne olduğu sorgulanmaktadır. Bu soru doğrultusunda her çalışmada geçen kelimeler sayılmış; öğrencilerin her bir çalışmada kullandığı minimum,

maksimum ve ortalama kelime sayısı ile standart sapma değerlerini yansıtan betimleyici bir tablo oluşturulmuştur.

Tablo 2. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Çalışmalarında En Fazla Kullanılan İlk 15 Kelime ve Kelime Sıklık Sayıları

Tema: hastane				Tema: postane				Tema: toplu ulaşım			
Etkinlik 1		Etkinlik 2		Etkinlik 1		Etkinlik 2		Etkinlik 1		Etkinlik 2	
Kelime	Sayı	Kelime	Sayı	Kelime	Sayı	Kelime	Sayı	Kelime	Sayı	Kelime	Sayı
ve	50	sonra	38	ve	43	ve	53	otobüs	39	uçak	44
sonra	45	o	36	yaz	30	bir	48	git-	34	ve	29
doktor	40	git	34	bir	29	para	44	ve	29	çok	28
hastane	32	ve	31	mektup	27	gönder-	38	sonra	22	git-	27
gün	24	hastane	30	sonra	27	sonra	35	al	21	sonra	27
Git-	23	doktor	22	gönder-	21	git-	35	güzel	18	bir	25
çok	21	bir	21	git-	20	baba	34	bir	17	taksi	24
oda	21	var	19	kargo	19	o	33	kalk-	17	koltuk	24
ilaç	20	randevu almak	19	ben	19	ben	32	şoför	16	o	19
arkadaş	19	aile hekimi	17	o	18	için	27	bavul	16	bin	18
hemşire	18	iğne	16	çok	16	çok	26	bilet	16	bilet	16
gel-	17	söyle	15	için	16	hediye	25	otogar	15	gün	15
reçete	17	al-	14	sıra	15	kargo	23	para	15	çağır-	15
Al-	17	çok	14	kimlik kartı	14	al-	23	için	14	havalimanı	15
hasta	14	arkadaş	14	adres	14	bu	21	bekle-	14	ben	15

Tablo 3. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Tema ve Etkinliklere Göre Yazma Çalışmalarında Kullandıkları Kelime Sayılarına İlişkin Min., Max, Ortalama Değerler

Tema	Etkinlik	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Genel ortalama
Hastane	Etkinlik 1	15	35,00	164,00	78,33	73,8
	Etkinlik 2	15	37,00	158,00	69,27	
Postane	Etkinlik 3	15	40,00	100,00	61,13	69,47
	Etkinlik 4	15	42,00	206,00	77,80	
Toplu ulaşım	Etkinlik 5	15	19,00	80,00	47,93	49,8
	Etkinlik 6	15	28,00	90,00	51,67	

Tabloya baktığımızda yabancı uyruklu öğrencilerin toplu ulaşım hakkında yazmış oldukları iki yazma çalışmasında yer kelime sayısının diğerlerine nispeten daha az olduğu dikkat çekmektedir. “Hastane” temasında yazılan iki çalışmada ise özellikle minimum ve maksimum kelime sayılarının birbirine yakın ve yüksek seviyede olması nedeniyle ortalama kelime sayısının en fazla olduğu bu temadır. “Postane” temasında özellikle ikinci çalışmada maksimum kelime sayısında önemli bir artış olsa da birinci çalışmaya nispeten daha az sayıda kelime kullanıldığından ortalama kelime sayısındaki dengeyi düşürmüştür. Bu sebeple, genel ortalama kelime sayısı en fazla “Hastane”, daha sonra “Postane” ve “Toplu ulaşım” şeklinde sıralanmıştır.

Üçüncü araştırma sorusunda da yabancı uyruklu öğrencilerin yazma çalışmalarında belirtilen kelimelerin çeşitliliği nasıldır? ifadesine yanıt aranmaktadır. Bu sorudan hareketle, çalışmalarda geçen en az bir kez söylenen çeşitli kelime ya da kelime türleri sayılmış; öğrencilerin her bir yazma çalışmasında kullandığı minimum, maksimum ve ortalama çeşitli kelime sayısı ile genel ortalama kelime sayısını gösteren tabloda aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Tema ve Etkinliklere Göre Yazma Çalışmalarında Kullandıkları Çeşitli Kelime Sayılarına İlişkin Min., Max, Ortalama Değerler

Tema	Etkinlik	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Genel ortalama
Hastane	Etkinlik 1	15	24,00	91,00	44,07	43,57
	Etkinlik 2	15	24,00	91,00	43,07	
Postane	Etkinlik 3	15	28,00	59,00	40,53	45,37
	Etkinlik 4	15	25,00	112,00	50,20	
Toplu ulaşım	Etkinlik 5	15	15,00	59,00	35,93	37,63
	Etkinlik 6	15	21,00	62,00	39,33	

Tabloda görüldüğü üzere, yabancı uyrukların öğrencilerin kullandığı çeşitli kelime sayısı bakımından en düşük kelime çeşitliliğinin toplu ulaşım temasında yazılan çalışmalarda olduğu anlaşılmaktadır. “Postane” temasına baktığımızda ise, özellikle ikinci temada zengin bir kelime yığınının dolayısı farklı kelimelerin kullanılması kelime çeşitliliğinin en fazla oluşmasına katkı sağladığı söylenebilir. Son olarak, bir önceki araştırma sorusunda saptanan bulgularda da bahsedildiği üzere, “Hastane” teması yazılan kelime sayısının en çok olduğu temaydı. Ancak kelime çeşitliliği açısından “Postane” temasının altındadır. Bunun nedeni “Hastane” temasında birbirini tekrarlayan kelimelerin sıklığının daha fazla oluşuna bağlanmaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin üç ayrı temada ikişer tane oluşturmuş oldukları yazma çalışmaları arasındaki kelime çeşitliliği bakımından bir ilişki olup olmadığını anlamak için bir korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analize ait korelasyon katsayıları aşağıdaki gibidir.

Korelasyon analizine bakıldığında, “Hastane” teması kapsamında yazılan birinci yazma çalışması ile aynı temada yazılan ikinci çalışmada geçen kelime çeşitliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($\rho=,532, p<.05$). Bu bulgudan hareketle, “Hastane” teması altında yazılan iki çalışmada kullanılan farklı kelime sayılarının aslında birbirine yakın olduğu söylenebilir. Yani, aynı temada bir etkinlikte kullanılan kelime sayısı arttıkça, o tema altında yazılan kelime sayısının çeşitliliğinin de artış göstereceğini ifade etmek mümkündür. Aynı şekilde, “Hastane” temasının ikinci etkinliği ile “Postane” temasında gerçekleştirilen iki yazma aktiviteleri arasında kullanılan çeşitli kelime sayılarında anlamlı, pozitif bir ilişki olduğu göre

çarpılmaktadır ($\rho=.674$; $\rho=.644$; $p<.05$). Özellikle, bu iki temada yabancı uyruklu öğrenciler “Hastane” ve “Postane” mekânlarında benzer ya da yakın süreç, işlem ve hareketleri geçirmiş olduklarından, yazma çalışmalarında kullandıkları kelimelerin çeşitliliği de aynı şekilde benzerlik gösterdiği sonucuna varılabilir. Dahası, “Hastane” temasındaki etkinlikler arasındaki çeşitli kelime kullanma bulgularında olduğu gibi, “Postane” ve “Toplu ulaşım” temalarındaki iki yazma etkinliği de kelime çeşitliliği açısından birbiriyle benzerlik gösterdiği bulunmuştur ($\rho=.694$; $\rho=.661$; $p<.05$). Diğer taraftan, “Postane” temasında yazılan ikinci yazma çalışması ile toplu ulaşım temasındaki ikinci yazma etkinliğinde kullanılan çeşitli kelime sayısı bakımından birbiriyle yakından ilişkilidir ($\rho=.531$, $p<.05$). Bunun sebebi, Tablo 5’te özellikle “Postane” temasının ikinci etkinliğinde kullanılan kelime çeşitliliği miktarındaki önemli bir artıştan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 5. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Tema ve Etkinlikler Arası Gözlenen Çeşitli Kelime Sayıları Arasındaki İlişkilere Dair Korelasyon Analizi Sonuçları

Tema – etkinlik	e1	e2	e3	e4	e5	e6
Hastane - e1	1,000					
Hastane - e2	,532*	1,000				
Postane - e3	,349	,674**	1,000			
Postane - e4	,472	,644**	,694**	1,000		
Toplu ulaşım - e5	,222	,286	,208	,414	1,000	
Toplu ulaşım - e6	,151	,473	,362	,531*	,661**	1,000

Beşinci araştırma sorusunda Yabancı uyruklu öğrencilerin kelime sıklık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumuna yanıt aranmıştır. Bu sorudan hareketle Mann Whitney U testi yapılmış; bu teste ait sonuçlar, Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6’daki Mann Whitney U testi sonuçları, yabancı uyruklu öğrencilerin yazma çalışmalarında geçen kelimelerin tekrarlanma sıklığının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını açıklamaktadır ($p>.05$). Yalnızca, “Postane” teması bağlamında yazılan ikinci çalışmada çok sıklıkta tekrarlanan kelime sayısının cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$U(15)=8,000$; $p<.05$]. Bu sonuca göre, kız öğrencilerin çok sıklıkta kullandıkları kelime sayısının erkeklerden fazla olduğu görülmüştür.

Son araştırma sorusunda Yabancı uyruklu öğrencilerin kelime sıklık düzeylerinin milliyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar, aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 6. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kelime Sıklık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Cinsiyet	N	Ortalama sırası	Sıralar toplamı	Z	U	p
Hastane – Etkinlik 1	Az	Erkek	10	6,90	69,00			
		Kız	5	10,20	51,00	-1,358	14,000	,174
		Toplam	15					
	Orta	Erkek	10	7,15	71,50			
		Kız	5	9,70	48,50	-1,056	16,500	,291
		Toplam	15					
	Çok	Erkek	10	8,20	82,00			
		Kız	5	7,60	38,00	-,248	23,000	,804
		Toplam	15					
Hastane – Etkinlik 2	Az	Erkek	10	7,35	73,50			
		Kız	5	9,30	46,50	-,797	18,500	,426
		Toplam	15					
	Orta	Erkek	10	7,35	73,50			
		Kız	5	9,30	46,50	-,806	18,500	,420
		Toplam	15					
	Çok	Erkek	10	7,70	77,00			
		Kız	5	8,60	43,00	-,370	22,000	,711
		Toplam	15					
Postane – Etkinlik 1	Az	Erkek	10	8,55	85,50			
		Kız	5	6,90	34,50	-,677	19,500	,499
		Toplam	15					
	Orta	Erkek	10	8,15	81,50			
		Kız	5	7,70	38,50	-,558	20,500	,577
		Toplam	15					
	Çok	Erkek	10	7,55	75,50			
		Kız	5	8,90	44,50	-,558	20,500	,577
		Toplam	15					
Postane – Etkinlik 2	Az	Erkek	10	8,85	88,50			
		Kız	5	6,30	31,50	-1,042	16,500	,297
		Toplam	15					
	Orta	Erkek	10	7,65	76,50			
		Kız	5	8,70	43,50	-,431	21,500	,666
		Toplam	15					
	Çok	Erkek	10	6,30	63,00			
		Kız	5	11,40	57,00	-2,107	8,000	,035
		Toplam	15					
Toplu ulaşım – Etkinlik 1	Az	Erkek	10	8,75	87,50			
		Kız	5	6,50	32,50	-,924	17,500	,355
		Toplam	15					
	Orta	Erkek	10	7,30	73,00			
		Kız	5	9,40	47,00	-,864	18,000	,387
		Toplam	15					
	Çok	Erkek	10	7,30	73,00			
		Kız	5	9,40	47,00	-,872	18,000	,383
		Toplam	15					
Toplu ulaşım – Etkinlik 2	Az	Erkek	10	7,75	77,50			
		Kız	5	8,50	42,50	-,307	22,500	,759
		Toplam	15					
	Orta	Erkek	10	7,10	71,00			
		Kız	5	9,80	49,00	-1,108	16,000	,268
		Toplam	15					
	Çok	Erkek	10	7,80	78,00			
		Kız	5	8,40	42,00	-,254	23,000	,799
		Toplam	15					

Tablo 7. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kelime Sıklık Düzeylerinin Milliyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama sırası	Sıralar toplamı	Z	U	p
Hastane – Etkinlik 1	Afrika	6	7,67	46,00			
	Az Ortado./Avr.	9	8,22	74,00	-,238	25,000	,812
	Toplam	15					
	Afrika	6	8,83	53,00			
	Orta Ortado./Avr.	9	7,44	67,00	-,598	22,000	,550
	Toplam	15					
	Afrika	6	8,42	50,50			
	Çok Ortado./Avr.	9	7,72	69,50	-,298	24,500	,766
	Toplam	15					
Hastane – Etkinlik 2	Afrika	6	8,00	48,00			
	Az Ortado./Avr.	9	8,00	72,00	,000	27,000	1,000
	Toplam	15					
	Afrika	6	7,67	46,00			
	Orta Ortado./Avr.	9	8,22	74,00	-,239	25,000	,811
	Toplam	15					
	Afrika	6	6,25	37,50			
	Çok Ortado./Avr.	9	9,17	82,50	-1,246	16,500	,213
	Toplam	15					
Postane – Etkinlik 1	Afrika	6	9,83	59,00			
	Az Ortado./Avr.	9	6,78	61,00	-1,302	16,000	,193
	Toplam	15					
	Afrika	6	8,08	48,50			
	Orta Ortado./Avr.	9	7,94	71,50	-,060	26,500	,952
	Toplam	15					
	Afrika	6	8,50	51,00			
	Çok Ortado./Avr.	9	7,67	69,00	-,358	24,000	,720
	Toplam	15					
Postane – Etkinlik 2	Afrika	6	7,67	46,00			
	Az Ortado./Avr.	9	8,22	74,00	-,474	25,000	,814
	Toplam	15					
	Afrika	6	7,33	44,00			
	Orta Ortado./Avr.	9	8,44	76,00	-,474	23,000	,635
	Toplam	15					
	Afrika	6	6,58	39,50			
	Çok Ortado./Avr.	9	8,94	80,50	-1,014	18,500	,311
	Toplam	15					
Toplu ulaşım – Etkinlik 1	Afrika	6	6,50	39,00	-1,067	18,000	,286
	Az Ortado./Avr.	9	9,00	81,00			
	Toplam	15					
	Afrika	6	7,17	43,00	-,594	22,000	,552
	Orta Ortado./Avr.	9	8,56	77,00			
	Toplam	15					
	Afrika	6	8,75	52,50	-,540	22,500	,589
	Çok Ortado./Avr.	9	7,50	67,50			
	Toplam	15					
Toplu ulaşım – Etkinlik 2	Afrika	6	6,08	36,50			
	Az Ortado./Avr.	9	9,28	83,50	-1,358	36,500	,175
	Toplam	15					
	Afrika	6	7,33	44,00			
	Orta Ortado./Avr.	9	8,44	76,00	-,474	44,000	,636
	Toplam	15					
	Afrika	6	9,67	58,00			
	Çok Ortado./Avr.	9	6,89	62,00	-1,224	17,000	,221
	Toplam	15					

Tablo 7’de görüldüğü gibi, yabancı uyruklu öğrencilerin yazma çalışmalarında kullandıkları kelime sıklık düzeylerinin uyruklarına göre anlamlı bir değişime neden olmadığı anlaşılmaktadır ($p>.05$). Buradan hareketle, araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrenciler bağlamında hangi uyruktan olursa olsun, belirtilen kelime sıklık düzeylerinin aynı ya da çok benzer seviyede olduğunu söylemek mümkündür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Ana dili eğitiminin en önemli becerisi olan yazma becerisi aynı şekilde yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi alanında da önemli bir yer teşkil etmektedir. Yazma becerisinin geliştirilmesi noktasında uygulama temelli çalışmalar ve özellikle kelime çalışmaları önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda kelime çalışmaları sadece ana dili öğretiminde değil aynı zamanda yabancı dil ediniminde de faydalanılabilecek etkili unsurlar arasındadır. Yabancılar Türkçe öğretimi konusu salt kuramsal yaklaşımlarla değil etkinlik çalışmaları ile de desteklenmesi gereken bir alandır. Bu amaç doğrultusunda yürütülen bu çalışmanın bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Yabancı uyruklu öğrencilerin yazma çalışmalarında en sık tekrarlanan ilk on beş kelime ve kelime türleri nelerdir? alt problemine ilişkin ulaşılan sonuçlarda öğrencilerden “Hastane” teması ile ilgili oluşturmaları istenen yazma etkinliğinde “ve” ile “sonra” bağlaçlarının sıklıkla kullanıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte hastane teması ile yakından ilişkili olan “doktor” ve “hastane” kelimeleri karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin yazma etkinliklerinde en fazla kullandıkları eylem ise “git-” olmuştur. Aynı zamanda hastane teması altında “ilaç”, “hemşire” ile “reçete” gibi kelimelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yine tema ile ilintili olarak “randevu almak”, “iğne” ve “aile hekimi” kelimeleri sıkça kullanılmıştır. “Çok” sıfatının ve “arkadaş” kelimesinin de öğrenciler tarafından en fazla kullanımı olan kelimeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Postane” teması ile ilgili olarak öğrencilerden istenen yazma etkinliği kapsamında ise “ve” bağlacının çok fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu alt tema altında oluşturulan her iki yazma çalışmasında da sıkça kullanılan sıfat ise “bir” olmuştur. Bununla birlikte “ve” bağlacını sıklık olarak “sonra” ve “git-” kelimeleri takip etmektedir. Ayrıca bu temada öğrenciler tarafından kullanımı en çok tercih edilen kelimeler ise sırayla “yazmak”, “gönder”, “kargo”, “sıra”, “kimlik kartı”, “adres”, “para” ve “hediye” gibi temaya özgü kelimelerdir. Crossley ve McNamara (2009)’ın ikinci dili öğrenme sürecinde olan öğrencilerin yazma çalışmalarını inceledikleri araştırmalarında bu öğrenciler tarafından “git-”, “gel-” gibi eylem bildiren kelimelerin kullanımının sıklıkla tercih edildiği tespit edilmiştir. Göçen ve Okur (2017)’un yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimelerin kullanım sıklığı ile ilgili çalışmalarının bulguları ile bu çalışmanın bulguları birbirini destekler niteliktedir. Göçen ve Okur (2017: 128)’un çalışmalarında B1 seviyesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarında en fazla kullandıkları 20 kelime arasında “ve”, “bir” ve “arkadaş” kelimeleri yer almaktadır. Bununla birlikte Karahan (2008:37)’ın ilk öğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime servetinin belirlenmesine yönelik çalışmasında öğrencilerin en fazla kullandıkları kelimeler arasında “al-”, “git-”, “bir”, “ve” ile “sonra” kelimelerinin olduğu tespit edilmiştir. Karahan (2008)’ın çalışmasında elde ettiği sonuçları, çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

En son etkinliklerde yer alan “Toplu ulaşım” temasında ise en fazla kullanılan “otobüs” ve “uçak” gibi ulaşım araçları kelimeleri karşımıza çıkmaktadır. Aynı şekilde “git-” fiili ile “ve” ve “sonra” bağlaçları en çok tekrarlanan kelimelerdendir. Ayrıca “bir” sıfatının yaygın bir biçimde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tema ile bağlantılı olarak da yazılı çalışmalarda en fazla

kullanımı tercih edilen kelimeler ise “şoför”, “bavul”, “bilet”, “otogar”, “para”, “taksi”, “koltuk” ve “havalimanı” kelimeleridir. Özcan (2018)’in yabancılara Türkçe öğretiminde kelime belirleme çalışmasında öğrencilerin cevapları doğrultusunda oluşturulan kelime sıklık listelerinde “bilet”, “şoför” ve “otobüs” kelimeleri liste başında yer almaktadır. Çalışmada elde edilen bulgular bu çalışmanın sonuçları ile birbirini destekler niteliktedir.

Ayrıca üç farklı temada ortak bir biçimde sıkça kullanılan kelimeler “ve” ile “sonra” bağlaçlarıdır. Bununla birlikte “git-” kelimesi üç tema altında yer alan altı yazma çalışmasında da en çok kullanılan kelimedir. “Bir” sıfatı da öğrenciler tarafından sıkça tekrarı yapılan kelimelerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte “o” kelimesi tüm yazma çalışmalarında değilse de üç tema başlığı altında sık bir biçimde kullanılmaktadır. Son olarak “al-” fiilinin de ilk on beş kelime arasında üç temada da en fazla yer alan kelime olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kelime sıklık çalışmaları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde Bilgiç (2016)’ın yüksek lisans tez çalışmasındaki sonuçlar ile yürütülen bu çalışmanın bulguları birbiriyle örtüşmektedir. Bilgiç (2016)’ın öğrencilerin yazılı çalışmalarında en çok kullandıkları aktif kelimeleri tespit etmek amacıyla yürüttüğü araştırmasının bulgularında öğrencilerin en sık kullandıkları kelimeler arasında “ve”, “bir” ve “sonra” kelimeleri ilk sıralarda yer almaktadır. Bununla birlikte “gitmek”, “almak”, “o” ve “arkadaş” kelimeleri de öğrenciler tarafından çok fazla kullanılan kelime grupları arasında listelenmektedir. Aynı şekilde Başpınar (2008)’ın öğrencilerin aktif kelime serveti üzerine gerçekleştirdiği çalışmanın bulguları ile bu çalışmanın bulguları birbiri ile örtüşmektedir. Başpınar (2008)’ın çalışmasında da “bir” sıfatı öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılan kelimeler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda “al-”, “ve”, “o” ve “git-” kelimelerinin de öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılan kelimeler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusunda ise yabancı uyruklu öğrencilerin üç tema kapsamında yazma çalışmalarında kullandıkları kelime sayısının ne olduğu araştırılmıştır. Öğrencilerin toplu ulaşım teması altında yazmış oldukları iki çalışmada yer alan kelime sayısının yazmış oldukları diğer çalışmalardaki kelime sayısına oranla daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Hastane” teması ise bu bağlamda yazılan iki çalışmada özellikle minimum ve maksimum kelime sayılarının birbirine yakın ve yüksek seviyede olması sebebiyle ortalama kelime sayısının en fazla olduğu tema olarak tespit edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin kullandıkları en fazla kelime sayısının “Hastane” temasında daha sonra da “Postane” ve “Toplu ulaşım” temalarında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada yer alan üçüncü araştırma sorusunda “Yabancı uyruklu öğrencilerin yazma çalışmalarındaki temalar arasında kelime çeşitliliği nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin yazma çalışmalarının incelenmesi sonrasında kullandıkları kelime sayısı açısından en düşük kelime çeşitliliğinin “Toplu ulaşım” temasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Postane” teması incelendiğinde özellikle ikinci temada zengin bir kelime yığından dolayı farklı kelimelerin kullanılması kelime çeşitliliğinin en fazla oluşmasına katkı sağladığı tespiti yapılabilir. Kullanılan kelime çeşitliliği bakımından “Postane” temasının altında yer alan ve kullanılan kelime sayısının en fazla olduğu temanın “Hastane” teması olmasının nedeni olarak bu temada birbirini tekrarlayan kelime sıklığının fazla olması sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın bir diğer sorusu da “Yabancı uyruklu öğrencilerin temalar arası kelime çeşitliliği arasında bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu sorunun yanıtını alabilmek için yabancı uyruklu öğrencilerin üç farklı tema başlığı altında ikişer tane yazmış oldukları çalışmalar arasındaki kelime çeşitliliği açısından bir ilişki olup olmadığının tespiti için bir korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sunucunda “Hastane” teması kapsamında yazılan birinci yazıma etkinliği ile aynı temada yazılan ikinci çalışmada geçen kelime çeşitliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde “Hastane” temasının ikinci etkinliği ile “Postane” temasında

gerçekleştirilen iki yazma çalışmaları arasında kullanılan çeşitli kelime sayılarında anlamlı, pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bu iki temada yabancı uyruklu öğrenciler “Hastane” ve “Postane” mekânlarında benzer ya da yakın süreç, işlem ve eylemleri gerçekleştirmiş olduklarından, kullandıkları kelimelerin çeşitliliğinin de aynı şekilde benzerlik gösterdiği sonucuna varılabilir. Bununla birlikte “Postane” temasında yazılan ikinci yazma etkinliği ile “Toplu ulaşım” temasındaki ikinci yazma etkinliğinde kullanılan çeşitli kelime sayısı bakımından birbiriyle yakından ilişkilidir şeklinde bir sonuca ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında yanıtı aranan bir diğer soruda “Yabancı uyruklu öğrencilerin kelime sıklık düzeyleri cinsiyet açısından farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu soruya yanıt almak için gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçlarına göre yabancı uyruklu öğrencilerin yazma çalışmalarında geçen kelimelerin tekrarlanma sıklığının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte “Postane” teması başlığı altında yazılan ikinci çalışmada çok sıklıkta tekrarlanan kelime sayısının cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuca paralel olarak kız öğrencilerin çok sıklıkta kullandıkları kelime sayısının erkeklerden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özçelik (2019)’in yabancı uyruklu öğrencilere kelime öğretimi ile ilgili tez çalışmasında yer alan öğrencilerin son test başarı puanları üzerinde cinsiyet ön test başarı puanları ortak etkisinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Gülcü (2015)’nün yabancılara Türkçe kelime öğretimi ile ilgili doktora tez çalışmasında cinsiyet değişkeninin etkili bir unsur olmadığı sonucuna varılmıştır.

“Öğrencilerin kelime sıklık düzeyleri milliyetlerine göre farklılaşmakta mıdır? alt problemi ile ilgili ulaşılan sonuçlara göre yabancı uyruklu öğrencilerin yazma çalışmalarında kullandıkları kelime sıklık düzeylerinin öğrencilerin milliyetlerine göre anlamlı bir değişime neden olmadığı tespit edilmiştir. Belirtilen kelime sıklık düzeylerinin aynı seviyede ya da çok benzer düzeyde olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda yabancı uyruklu öğrencilerin temel dil becerilerini özellikle yazma becerisinin geliştirilmesi için kelime çalışmalarına daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Aynı şekilde bu çalışmada yer alan üç ana tema dışında da farklı temalar kapsamında çalışılıp çalışmanın kapsamı genişletilebilir. Bu şekilde öğrencilerin farklı kelime edinimleri sağlanmış olup öğrencilerin gerek eğitim süreçlerinde gerekse yabancı bir ülkede yaşadıkları sosyal alanlar konusunda onlara önemli ve ciddi bir destek sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2011). Türkçe öğretimi üzerine yabancı yazarların hazırladığı ders kitaplarında söz dağarcığı ve kültürel unsurlar. IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Muğla Üniversitesi: Muğla.
- Akbulut, S., ve Yaylı, D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1-A2 düzeyi ders kitapları üzerine bir izleni çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)*, II, 35-46.
- Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe Yazıları*. İstanbul: Multilingual.
- Aksoy, Ö. Â. (1936). *Bir Dili Öğrenmek İçin En Lüzumlu Kelimeler ve Bu Kelimelerin Belirtme Usulü*. Gaziantep: Gaziantep Halkevi Dil, Edebiyat, Tarih Şubesi Yayınları.
- Arslan, N. (2014). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Varlığı Unsurlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Arslan, N., ve Durukan, E. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 47-265.
- Atalmış, E. H. (2019). *Tarama Araştırmaları*, (Ed. Sedat Şen ve İbrahim Yıldırım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Aydın, M. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders ve Okuma Kitaplarındaki Kelime Sıklığı ve Seviyelere Göre Sözcük Hazinesi Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baş, B. (2006). *1985–2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başpınar, O. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgiç, M. (2016). *Batı Avrupa’da İki Dilli Türk Çocuklarının Yazılı Türkçe Kelime Sıklıkları: Fransa Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt, B. (2015). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Orta Seviye (B1-B2 Düzeyi) Hedef Sözcük Belirleme Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi*, 92, 19-25.
- Carter, R. (1998). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London: Routledge.
- Carter, C., Bishop, J. and Kravits, L. (2002). *Key to Effective Learning* (3rd Ed.), New Jersey: Printice Hall.
- CEFR, (Common European Framework References) (2002). Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Case Studies, Council of Europe, Strasbourg.
- Crossley, S. and McNamara, D. (2009). Computational Assessment of Lexical Differences in L1 And L2 Writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 119-135.
- Çelik, S. (2014). *Yabancı Dil Olarak Almanca ve Türkçe Öğretimi A1 ve A2 Seviyesindeki Ders Kitaplarında Kullanılan Söz Varlığının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çınar, İ., ve İnce, B. (2015). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki söz varlığına derlem temelli bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 198-209.
- Çiçek, M. (2015). Avrupa Dil Programı Sözcük Setleri ile Yabancılar Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Sözcüklerin Karşılaştırılması: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı Örneği. *International Journal of Language Academy*, 3(2), 216-231.
- Çifçi, M. (1991). *Bir Grup Yükseköğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2014). Yabancılar Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89-98.

- Dolunay, S. K. (2009). *İlköğretim İkinci Kademedeki Zaman Ekleri ve Fonksiyonlarının Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergin, M. (2005). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınevi.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 119-136.
- Gülcü, İ. (2015). *Yabancı Dil Olarak Mobil Destekli Türkçe Kelime Öğretimi*. Doktora Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güz, N., Huber, E., Senemoğlu, O. ve Öztokat, E. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. (Editör: Berke Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Harit, Ö. (1971). *Kelime Hazinesi Araştırması*. Ankara: MEB Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Yayını.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadüz, E. (2004). Sözcük Sıklığı Çalışmalarının Önemi. V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I, s.1605-1613.
- Karahan, A. (2008). *Uşak Ulubey İlçesi Köy İlköğretim Okulları 5. Sınıfların Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Servetinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıçarslan, R. ve Bülbül, F. (2016). A Study on The Word Frequency in Turkish Education As a Foreign Language. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 61-77.
- Kırca, N. (1992). *İlkokulun Dört ve Beşinci Sınıflarında Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Araştırmalar:1 Türkçe Ders Kitapları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçak, H. (1999). *Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kelime Hazinesi ile İlgili Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. USA: McGrawHill Publications. p.88.
- Onan, B. (2016). Söz Varlığı Terminolojisi Üzerine Bir Analiz Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi, Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 11-29.
- Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özcan, H. Z. (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Seviye İçin Kelime Belirleme Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özçelik, M. (2019). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Aktif Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemirel, A. Y. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarındaki Sözcüklerin Kullanım Sıklığı Bağlamında Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Pierce, J. E. (1960). *Türkçe Kelime Sayımı*. Ankara: MEB Yayın Müdürlüğü Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford University Press, Oxford.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, N. D. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin ilişkisel söz varlığı açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, (Special Issue 3), 809-827.
- Thorndike, E. L. (1921). *The Teacher's Word Book*. Teachers College, Columbia University, New York City.
- Torrance, M. (2012). *Studies in writing: current trends in European research*. Bingley [UK]: Emerald.
- Tosunoğlu, M. (1998). *İlköğretim Okuluna Başlayan Öğrencilerin Okuma Yazmayı Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tribble, C. (1996). *Writing*, Oxford: Oxford University Press.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı Dil Bilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitapevi.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dil Bilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yazı, Z. (2005). *Orta Öğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittürk, H. (2005). *Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Walker, B.; Shippen, M. E; Alberto, P.; Houchins, D. E. and Cihak, D. F. (2005). Using the Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Student with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(3), 175-18.



Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi

2021, 4(7): 618-630.

DOI: [10.26677/TR1010.2021.789](https://doi.org/10.26677/TR1010.2021.789)

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



ARAŞTIRMA MAKALESİ

Uluslararası Öğrencilerin Dil Becerilerinin Mevcut Durum Analizi: Pamukkale Üniversitesi Örneği*

Öğr. Gör. Mevlüt ELLİALTI, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak, e-posta: mellialti@pau.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5151-6491>

Prof. Dr. Zekerya BATUR, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Uşak, e-posta: zekerya.batur@usak.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7918-5305>

Öz

Bu çalışma Türkçe hazırlık programından sonra lisans veya lisansüstü düzeyinde eğitim gören uluslararası öğrencilerin dil becerileri bakımından mevcut durumlarının nasıl olduğunu, hazırlık eğitiminde öğrenilen dilin yeterli olup olmadığını ve okudukları programlarda karşılaştıkları sorunların neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada Pamukkale Üniversitesi'nde çeşitli sınıflarda öğrenim görmekte olan uluslararası öğrencilerin mevcut dil durumlarını ortaya koymak amacıyla Ulutaş (2016) tarafından hazırlanan Mevcut Durum Analizi (MDA) anketi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre 1) katılımcıların kendilerini en iyi olarak değerlendirdikleri beceri dinlemedir, 2) katılımcıların kendilerini en kötü olarak değerlendirdikleri beceri yazmadır, 3) katılımcılar akademik başarı için en önemli becerinin dinleme olduğunu düşünmektedir, 4) katılımcılar yazma becerisinin akademik başarı için en az etkiye sahip olduğunu düşünmektedir, 5) katılımcılar en çok alanlarıyla ilgili bir dersi ve konuşmayı dinlerken konuyu özetleyerek not tutmakta; yazdıkları yazılarda, anlam bütünlüğü olan paragraflar oluşturmakta ve alanlarıyla ilgili bir metni hızlı okurken metnin konusunu belirlemekte sorun yaşadıklarını belirtmektedir.

* Bu çalışma, Mevlüt ELLİALTI tarafından Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde Doç. Dr. Zekerya BATUR danışmanlığında yürütülen "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mevcut Durum Analizi, İhtiyaç Analizi, Yabancı Dil Olarak Türkçe, Dil Becerileri.

Makale Gönderme Tarihi: 18.04.2021

Makale Kabul Tarihi: 03.07.2021

Önerilen Atıf:

Ellialtı, M. ve Batur, Z. (2021). Uluslararası Öğrencilerin Dil Becerilerinin Mevcut Durum Analizi: Pamukkale Üniversitesi Örneği, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(7): 618-630.

© 2021 Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi.



Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences

2021, 4(7): 618-630. DOI: [10.26677/TR1010.2021.789](https://doi.org/10.26677/TR1010.2021.789)

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



RESEARCH PAPER

An Analysis of the Current State of International Students' Language Skills: The Example of Pamukkale University

Lecturer Mevlüt ELLİALTI, Uşak University, Graduate Education Institute, Uşak, e-mail: mellialti@pau.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5151-6491>

Prof. Dr. Zekerya BATUR, Uşak University, Faculty of Education, Uşak, e-mail: zekerya.batur@usak.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7918-5305>

Abstract

This study aims to analyse the current state of international students' linguistic skills after having Turkish language preparatory courses. Furthermore, it is aimed to find out the efficiency of the language, learnt at the preparatory program, and the language problems that the students confront at their departments for the first year. In this study Ulutaş (2016)'s "Present Situation Analysis Questionnaire (PSAQ)" was used to investigate current state of international students' linguistic skills in Turkish language. The data were collected from 64 participants who attended the preparatory program for Turkish language at Pamukkale University. As the result of the research 1) participants evaluate themselves as very good at listening, 2) participants evaluate themselves as very bad at writing, 3) participants think that listening is the most important skill to be successful at their departments, 4) participants think that writing is the least important skill to be successful at their departments, 5) participants have difficulties in taking notes and summarizing while they are listening to a lecture; in building content integrated paragraphs; and in determining the topic of the texts while they are reading fast.

Keywords: Present Situation Analysis, Needs Analysis, Turkish as a Foreign Language, Language Skills.

Received: 18.04.2021

Accepted: 03.07.2021

Suggested Citation:

Ellialtı, M. and Batur, Z. (2021). An Analysis of the Current State of International Students' Language Skills: The Example of Pamukkale University, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 4(7): 618-630.

© 2021 Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi.

GİRİŞ

İhtiyaçlar öğrencinin ne bildiğini ne bilmediğini veya neyi bilmek istediğini içerir ve farklı yollarla toplanıp analiz edilebilir (Hyland, 2006). İhtiyaç analizi kazanımların belirlenmesinde ve program içeriğinin oluşturulmasında önemli bir yere sahiptir. İhtiyaç analizinin kullanılması dil derslerinin şekillendirilmesinde, geliştirilmesinde, öğrenme materyallerinin oluşturulmasında ve değerlendirilmenin yapılmasında en önemli adımdır (Rahman, 2015; Long, 2005; Dudley Evans ve St John, 1998; Jordan, 1997; Robinson, 1991). İhtiyaç analizinin gerçekleştirilmesi dil derslerinin her bir aşamasında etkinli ve verimli bir öğretim ortamının oluşturulmasında büyük katkı sağlar. West (1994) ihtiyaç analizinin dil öğretim programı için pragmatik bir gereklilik olduğunu savunurken ihtiyaç analizi yapılmayan bir dil öğretimi programının başarısının hep tartışma konusu olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin gereksinimleri belirlendiğinde aynı zamanda hedefleri de belirlenmiş olur. Bu çerçevede de testler, materyaller ve öğretim etkinlikleri de tasarlanabilir (Brown, 1995). İhtiyaçların analizi ile öğrenciler, program ve öğretmen hakkında detaylı bilgilerin alınması sayesinde mevcut programın gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi de mümkün olabilmektedir (Richards, 1984).

İhtiyaçlar birçok araştırmacı tarafından farklı yönleriyle boyutlandırılmıştır. Berwick (1989) hissedilen ve algılanan ihtiyaçlar olarak; Richterich ve Chancerel (1980) öznel ve nesnel ihtiyaçlar olarak Brown (1995) durum ve dil ihtiyaçları olarak ihtiyaçları ayırmışlardır. Çalışkan ve Çangal (2013)'ın çeşitli kaynaklardan derlediği bilgiye göre ihtiyaç analizinde sistematik, sosyolengüistik, öğrenme merkezli, öğrenci merkezli ve görev temelli olmak üzere beş temel yaklaşım bulunmaktadır. Masuhara (2013) ihtiyaç analizlerini öğrenci ihtiyaçları (kişisel ihtiyaçlar, öğrenme ihtiyaçları ve gelecekteki mesleki ihtiyaçlar), öğretmen ihtiyaçları (kişisel ve mesleki ihtiyaçlar) ve örgüt ihtiyaçları (kurumsal ihtiyaçlar) olmak üzere üç farklı boyutta değerlendirmektedir (akt. Arroyani ve Nurhayati, 2019).

Ali (2011)'ye göre dil öğrenme ihtiyaçları analizinin hedef durum analizi (HDA) ve mevcut durum analizi (MDA) olmak üzere iki temel bileşeni vardır. HDA, Hutchinson ve Waters (1987)'in modeli ile açıklanabilir. Hutchinson ve Waters (1987) ihtiyaçları iki türde sınıflandırmaktadır: Hedef ihtiyaçlar ve öğrenme ihtiyaçları. Hedef ihtiyaçlar, amaçlanan durumlar için öğrencilerin ihtiyaçlarını kapsamaktadır. Bu ihtiyaçlar da üç başlıkta değerlendirilmektedir: gereklilikler, eksiklikler ve istekler. İlki öğrencilerin amaçlanan durumlarda sahip olunması gereken deneyimler ve programın sonunda gerçekleştirilmesi beklenen kazanımlar olan gerekliliklerdir. İkincisi öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği ile mevcut durumda neyi ne kadar bildiklerini ortaya koyan eksikliklerdir. Sonuncusu ise öğrencilerin neye ihtiyacının olduğunu düşündüğü, kişisel amaçlarını ortaya koyan isteklerdir. İkinci tür olan öğrenme ihtiyaçları öğrencilerin nasıl öğrendiğini kapsamaktadır. Hutchinson ve Waters (1987)'a göre dersin yalnızca hedef kazanımlar üzerinde planlanması yeterli değildir. Ders aynı zamanda öğrenme durumlarının da dikkate alındığı bir çerçevede oluşturulmalıdır. Öğrenme durumu, öğrencinin bilgi düzeyi, becerileri, stratejileri, motivasyon kaynakları da planlama için doğru göstergelerdir.

Mevcut durum analizi ile dil, dil becerileri ve öğrenme deneyimlerinin öngörülebildiğini ifade etmektedir (Dudley-Evans ve St. John, 1998:124). Richterich ve Chancerel (1980) ihtiyaç analizinin devam eden bir süreç olduğunu, ders süresince ve dersten sonra ihtiyaç analizinin yapılmasının uygun olacağını savunmaktadır. Richterich ve Chancerel (1980) 'e göre üç temel bilgi kaynağı vardır: öğrencilerin kendileri, dil öğretim kurumu (öğretmenler) ve öğrencilerin dili kullandığı yer. Bu üç bilgi kaynağından sağlanan veriler doğrultusunda ihtiyaç analizleri yapılabilir ve sağlıklı veri elde edilebilir. MDA ile öğrencilerin mevcut durumları ve seviyeleri kolaylıkla

açıklanabilir. Bu analiz aynı zamanda öğrencilerin şu andaki durumu ile ulaştığı düşünülen (hedeflenen) durumu arasındaki farkı da görmemizi sağlar (Gürler, 2018). Kısaca MDA öğrencilerden ve kurumlardan elde edilen verileri kullanarak verilen dil eğitiminin bir çeşit değerlendirmesi de yapmış olur.

Alanyazın tarandığında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çeşitli ihtiyaç analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizlerin bir kısmı hedef durum analizi, bir kısmı ise mevcut durum analizi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan ihtiyaç analizleri doğrultusunda öğrencilerin karşılaştıkları çeşitli sorunlar tespit edilmeye, farklı noktalarda beklentileri ortaya konmaya, ders planlamaları ve içerikleri oluşturulmaya çalışılmıştır (Konyar ve Yılmaz, 2021; Çelik ve İpek, 2019; Deliktaş, 2019; Demir ve Genç, 2019; Haidari ve Yelken, 2018; Demir ve Genç, 2018; Demir, 2017; Yılmaz ve Konyar, 2017; Başar ve Akbulut, 2016; Gürbüz ve Güleç, 2016; Ulutaş, 2016; Şahin ve Demirtaş, 2014; Çalışkan ve Çangal, 2013; Tok, 2013; Çalışkan ve Bayraktar, 2012).

Yükseköğretim bilgi sisteminden alınan veriler ışığında 2019/2020 yılında Pamukkale Üniversitesinde öğrenim görmekte olan uluslararası öğrenci sayısı 741’dir ve 5 yıl önce ise bu sayı 376’dır (<https://istatistik.yok.gov.tr>). Pamukkale Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrenciler başta Pamukkale Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (PADAM) olmak üzere çeşitli kurumlarda yaklaşık bir yıl Türkçe hazırlık programlarını tamamlayarak lisans veya lisansüstü eğitimlerine başlamaktadır. Türkçe hazırlık programından sonra öğrencilerin Türkçe ve dil becerileri bakımından mevcut durumlarının nasıl olduğuna, hazırlık eğitiminde öğrenilen dilin yeterli olup olmadığına ve okudukları programlarda karşılaştıkları sorunlara yönelik elimizde herhangi bir bilgi yoktur. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve bu doğrultuda program ve içerik oluşturmak gerekir. Hutchinson ve Waters (1987: 53) her bir dil dersi programının ihtiyaç analizi üzerinde oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. “Yabancı dil eğitimi verimli kılabilmek için öncelikle öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirleyerek bu ihtiyaçları temel alan etkili bir programın hazırlanması gerekmektedir.” (Koçer, 2013: 161). Amacı öğrencileri programlarına hazırlamak olan Türkçe hazırlık programlarının işlevini yerine getirip getiremediğini ortaya koymak ve mevcut durum analizi yaparak hataları / yanlışlıkları düzeltmek, daha etkili dil eğitimi vermek için önem arz etmektedir. Pamukkale Üniversitesi’nde verilen Türkçe hazırlık eğitiminde uluslararası öğrenciler, bir yıl içinde 960 saatlik genel Türkçe eğitiminin yanında, 140 saat akademik Türkçe ve 60 saat konuşma kulübü dersleri ile birlikte toplamda 1160 saat ders almaktadır. Bu çalışmanın amacı Pamukkale Üniversitesi’nde Türkçe hazırlık eğitimi C1 seviyesinde tamamlayıp bölümlerinde derslere devam eden uluslararası öğrencilerin dil yeterlilikleri ve sorunları bakımından mevcut durumlarını ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Pamukkale Üniversitesi’nde birinci sınıfta öğrenim görmekte olan uluslararası öğrencilerin mevcut dil durumlarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama yöntemi; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.” (Karasar, 2012: 77).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2019-2020 yılı bahar döneminde Pamukkale Üniversitesi’nde çeşitli fakültelerde birinci sınıfta lisans eğitimi alan, C1 düzeyinde dil seviyesine sahip 64 uluslararası

öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın gerçekleştirildiği dönemde lisans programlarının birinci sınıfında toplam 148 öğrenci öğrenim görmektedir ve bu sayının 64'üne ulaşılabilmektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, uluslararası öğrencilerin mevcut dil durumlarını ortaya koymak amacıyla Ulutaş (2016) tarafından hazırlanan Mevcut Durum Analizi (MDA) anketi uygulanmıştır. Öğrencilerin mevcut akademik dil becerilerinin ne ölçüde akademik başarılarını etkilediği ve ne tür dil problemleriyle karşılaştıklarını tespit etmeye dönük bu anket, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrencilerin demografik bilgilerini açıklamaya çalışmaktadır. Bu bölümde öğrencilerin cinsiyet, yaş, geldikleri ülke ve eğitim aldıkları alanlara ilişkin bilgiler toplamayı amaçlamaktadır.

İkinci bölüm öğrencilerin dil becerilerine yönelik genel öz değerlendirme yapmasını amaçlamaktadır. Bu bölümde katılımcılardan dil becerileri konusunda kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Dil becerileri için kendilerini en iyi olarak gördükleri beceriler için “5: çok iyi, 1: çok kötü” olacak şekilde 1’den 5’e kadar puanlamaları istenmiştir. Katılımcılar her bir dil becerisi için herhangi bir sıralama yapmadan ne durumda olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların ilgili ortalama düzeyleri ya da değer aralıklarını belirlemek için ankete verilen en düşük puan olan 1 ile en yüksek derece olan 5 puanı aralığı araştırmacı tarafından 4 kategoriye ayrılmıştır ve “1 ile 1,8 puan arası “çok kötü”, 1,8 ile 2,6 puan arası “kötü”, 2,6 ile 3,4 puan arası “orta”, 3,4 ile 4,2 arası “iyi” ve 4.2 ile 5 arası “çok iyi” olarak nitelendirilmiştir. Sonrasında akademik başarıları için hangi dil becerilerinin önemli olduğunun belirtilmesi istenmiştir. Katılımcılardan dil becerilerini önem sırasına göre 1 ile 4 puan arasında puanlamaları istenmiştir. Katılımcıların ilgili ortalama düzeyleri ya da değer aralıklarını belirlemek için ankete verilen en düşük puan olan 1 ile en yüksek derece olan 4 puanı aralığı 4 kategoriye ayrılmıştır. “1 ile 1,75 puan arası “önemsiz”, 1,75 ile 2,5 puan arası “az önemli” ve 2,5 ile 3,25 puan arası ise “önemli” ve 3.25 ile 4 puan arası “çok önemli” olarak nitelendirilmiştir. Analiz sürecinde dil sorunların ile ilgili verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması bu derecelendirme sistemine göre yapılandırılmıştır.

Son bölüm ise öğrencilerin dil ihtiyaç ve sorunlarını belirlemeye yönelik sorular içermektedir. Öğrencilerin dil ihtiyaç ve sorunlarını belirlemeye yönelik sorular, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde ne sıklıkla sorun yaşadıklarını belirlemeye yönelik 4 farklı alt bölümden oluşan toplam 31 adet 5’li Likert tipi sorular içermektedir. Bu bölümde dil sorunları ile ilgili katılımcılardan sorun yaşama sıklıklarını 1 ile 5 puan arasında puanlamaları istenmiştir. Verilerin analizinde araştırmacı tarafından öğrencilerin Türkçe dil sorunlarının düzeylerine ilişkin ortalamaları “az sorun yaşarım, orta düzeyde sorun yaşarım ve çok sorun yaşarım” şeklinde sınıflandırılmıştır. 1 ile 5 puan arasında puanlanan anket maddelerinin ortalamaları, bu sınıflama doğrultusunda derecelendirilmiştir. Anketteki puanlamalar anlamlı bir şekilde sıralanabilen kategorilerden oluşmaktadır. Bu nedenle aralıklı bir veri türü oluşmaktadır. Bu veri türünde kategorileri düşükten yükseğe doğru sıralamak ve aynı zamanda kategoriler arasındaki farkın miktarının belirlemek olanaklıdır (de Vaus, 2002:204). Katılımcıların ilgili ortalama düzeyleri ya da değer aralıklarını belirlemek için ankete verilen en düşük puan olan 1 ile en yüksek derece olan 5 puanı aralığı üç kategoriye ayrılmıştır ve “1 ile 2,33 puan arası “az sorun yaşarım”, 2,34 ile 3,66 puan arası “orta düzeyde sorun yaşarım” ve 3,67 ile 5 puan arası ise “çok sorun yaşarım” olarak nitelendirilmiştir. Analiz sürecinde dil sorunların ile ilgili verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması bu derecelendirme sistemine göre yapılandırılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Birinci bölüm öğrencilerin demografik bilgilerini açıklamaya çalışmaktadır. Katılımcılara ilişkin cinsiyet, yaş, ülke ve bölüm değişkenlerine göre dağılım Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Erkek	47	73,4
	Kadın	17	26,6
Yaş	17-20	18	28,1
	21-24	32	50,0
	25-<	14	21,9
Ülke	Afganistan	15	23,4
	Yemen	5	7,8
	Çad	3	4,7
	Doğu Türkistan	3	4,7
	Etiyopya	3	4,7
	Filistin	3	4,7
	Şili	3	4,7
	Almanya	2	3,1
	Azerbaycan	2	3,1
	Bangladeş	2	3,1
	Çin	2	3,1
	Fransa	2	3,1
	Moğolistan	2	3,1
	Sudan	2	3,1
	Benin	1	1,6
	Gana	1	1,6
	Hollanda	1	1,6
	Iran	1	1,6
	Kamerun	1	1,6
	Kırgızistan	1	1,6
	Komorlar	1	1,6
	Kongo	1	1,6
	Madagaskar	1	1,6
	Makedonya	1	1,6
	Nijerya	1	1,6
	Özbekistan	1	1,6
	Rusya	1	1,6
	Tunus	1	1,6
	Türkmenistan	1	1,6
Bölüm	Sosyal Bilimler	35	54,7
	Fen Bilimleri	24	37,5
	Sağlık Bilimleri	5	7,8
TOPLAM		64	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların yaşları 17 ila 30 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 22,4' tür. Bu öğrencilerden 17'si kadın (%26,6), 47'si erkektir (%73,4). Katılımcılar 29 farklı ülkeden gelmiştir ve bu öğrencilerin çoğu Asya ve Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin büyük çoğunluğunu Afganistan'dan gelen öğrenciler oluşturmaktadır (%23,4). Sonrasında ise sırasıyla Yemen (%7,8), Çad (%4,7), Doğu Türkistan (%4,7), Etiyopya (%4,7), Filistin (%4,7) ve Şili (%4,7) yer almaktadır. Bu yedi ülkeden gelen öğrenciler çalışmaya katılanların %54,7'sini oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan uluslararası öğrenciler, 26 farklı bölümde eğitim görmektedir. Öğrencilerin eğitim gördüğü bölümler "Sosyal Bilimler", "Fen Bilimleri" ve "Sağlık Bilimleri" başlıkları altında gruplandırılmıştır. Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin yarısından fazlası (N:35) Sosyal Bilimlerde öğrenim görmektedir. Bunu Fen Bilimleri (N:24) ve Sağlık Bilimleri (N:5) izlemektedir.

İkinci bölüm öğrencilerin dil becerilerine yönelik genel öz değerlendirme yapmasını amaçlamaktadır. Tablo 2, yabancı öğrencilerin dil becerileri açısından öz değerlendirme durumunu göstermektedir.

Tablo 2. Yabancı Öğrencilerin Dil Becerileri Açısından Öz Değerlendirme Durumu

Beceriler	$\bar{X}$	Ss	Değerlendirme Düzeyi
Dinleme	4,28	,84	Çok iyi
Okuma	4,13	,83	İyi
Konuşma	4,08	,79	İyi
Yazma	2,23	1,08	Kötü

Tablo 2 incelendiğinde yabancı öğrencilerin dinleme ($\bar{X}=4,28$) becerilerinin çok iyi düzeyde, okuma ($\bar{X}=4,13$) ve konuşma ($\bar{X}=4,08$) becerilerinin iyi düzeyde olduğunu düşündükleri açıkça görülmektedir. Yazma becerisi ($\bar{X}=2,23$) konusunda ise öğrenciler kendilerini başarılı olarak değerlendirmemektedir.

Katılımcıların dil becerilerinin akademik başarıya olan etkisine dair değerlendirmeye Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Dil Becerilerinin Akademik Başarıya Olan Etkisine Dair Değerlendirme

Beceriler	N	$\bar{X}$	SS	Değerlendirme Düzeyi
Dinleme	64	3,36	,982	Çok önemli
Konuşma	64	2,75	,959	Önemli
Okuma	64	3,19	,889	Önemli
Yazma	64	2,77	1,080	Önemli

Tablo 3 incelendiğinde dinleme becerisi ($\bar{X}=3,36$) akademik başarı için en önemli dil becerisi olduğu ifade edilmiştir. Sonrasında okuma becerisi ($\bar{X}=3,19$), yazma becerisi ($\bar{X}=2,77$) ve son olarak konuşma becerisinin ($\bar{X}=2,75$) akademik başarı için önemli olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar dikkate alındığında öğrenciler için dinleme becerisi akademik başarının sağlanması açısından çok önemlidir.

Katılımcıların dinleme becerileri sorunlarının ortalama puanları ve düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Dinleme Becerileri Sorunlarının Ortalama Puanları ve Düzeyleri

Dinleme Becerileri	N	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Alanımla ilgili bir dersi ve konuşmayı dinlerken konuyu özetleyerek not tutmakta sorun yaşıyorum.	64	2,84	1,224	Orta
Alanımla ilgili dersleri ve konuşmaları dinlerken sözcük ve terimleri anlamakta sorun yaşıyorum.	64	2,53	,908	Orta
Alanımla ilgili derslerdeki sunum ve karşılıklı konuşmaları dinlerken konunun içeriğini anlamakta sorun yaşıyorum	64	2,44	1,153	Orta
Alanımla ilgili konferans, toplantı, panel ve seminerlerde yapılan konuşmaları takip etmekte sorun yaşıyorum.	64	2,27	,980	Az
Alanımla ilgili konuşmaları dinlerken konuşmacıların konuyla ilgili kişisel görüşlerini belirlemekte sorun yaşıyorum.	64	2,23	1,020	Az
Alanımla ilgili canlı veya kayıtlı (video, ses kaydı, radyo vb.) konuşmaları dinlerken verilmek istenen ana fikri anlamakta sorun yaşıyorum.	64	2,14	,941	Az

Tablo 4'e göre yabancı öğrencilerin dinleme becerisi ile ilgili yaşadıkları sorunlar incelendiğinde en büyük sorunu alanlarıyla ilgili bir dersi ve konuşmayı dinlerken konuyu özetleyerek not tutmakta sorun yaşadıkları görülmektedir ($\bar{X}=2,84$). Not tutma dinlediğini anlama ve kendi cümleleriyle tekrar (çoğunlukla kısaltarak ve önemli noktalara odaklanarak) yazmayı içermektedir. Dolayısıyla dinleme yazma becerilerinin bir birleşimi olarak da nitelendirilebilen bu beceri üzerinde zorluk yaşandığı saptanmıştır. İkinci olarak öğrenciler alanlarıyla ilgili dersleri ve konuşmaları dinlerken sözcük ve terimleri anlamakta sorun yaşadıklarını ifade etmektedir ($\bar{X}=2,53$). Bu da akademik kelime bilgisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin dinlerken yaşadığı üçüncü en büyük sorun ise derslerdeki sunum ve karşılıklı konuşmaları dinlerken konunun içeriğini anlamakta yaşadıkları sorundur.

Katılımcıların yazma becerileri sorunlarının ortalama puanları ve düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Yazma Becerileri ile İlgili Yaşanılan Sorunların Ortalama Puanları ve Düzeyleri

Yazma Becerileri	N	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Alanımla ilgili yazdığım yazılarda, anlam bütünlüğü olan paragraflar oluşturmakta sorun yaşıyorum.	64	2,84	1,057	Orta
Alanımla ilgili bir konuda edindiğim bilgileri anlaşılır bir şekilde özetlemekte sorun yaşıyorum.	64	2,69	1,006	Orta
Alanımla ilgili konulardaki bilgi ve görüşlerimi ilgili örnekler ve destekleyici bilgilerle genişleterek (örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme, sayısal verilerden yararlanma, betimleme, kanıtlama, hikâye etme vb.) türüne uygun yazılar yazmakta sorun yaşıyorum.	64	2,66	1,116	Orta
Alanımla ilgili yazılarımda; alanla ilgili sözcük ve terimleri uygun biçimde kullanmakta sorun yaşıyorum.	64	2,63	1,047	Orta
Alanımla ilgili konferans, toplantı, panel ve seminerlerde yapılan konuşmaları takip etmekte sorun yaşıyorum.	64	2,44	,889	Orta

Tablo 5'e göre yabancı öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili yaşadıkları sorunlar incelendiğinde yazma becerisinde orta düzeyde sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. En büyük sorunu yazdıkları yazılarda, anlam bütünlüğü olan paragraflar oluşturmada yaşadıkları görülmektedir ($\bar{X}=2,84$). İkinci olarak öğrenciler alanlarıyla ilgili bir konuda edindikleri bilgileri anlaşılır bir şekilde özetlemekte sorun yaşamaktadır ($\bar{X}=2,69$). Bu iki madde öğrencilerde anlamlı bir bütün oluşturma sorununun olduğunu düşündürebilir. Üst düzey düşünme becerileri gerektiren özetleme ve anlam bütünlüğünü sağlama öğrencilerin karşılaştıkları en büyük yazma sorunları olarak görülmektedir.

Katılımcıların konuşma becerileri sorunlarının ortalama puanları ve düzeylerine ilişkin bilgilere Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Konuşma Becerileri ile İlgili Yaşanılan Sorunların Ortalama Puanları ve Düzeyleri

Konuşma Becerileri	N	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Alanımla ilgili bir konuşmada karşı tarafın sorularına uygun ve akıcı cevaplar verebilmekte sorun yaşıyorum.	64	2,55	1,140	Orta
Alanımla ilgili konularda, terimleri de kullanarak sunum yapmakta sorun yaşıyorum.	64	2,52	1,084	Orta
Alanımla ilgili bir konuda bilgi ve görüşlerimi, akıcı bir biçimde ifade ederek sunum yapmakta sorun yaşıyorum.	64	2,52	1,098	Orta
Türkçeyi ana dili olarak konuşan kişiler arasında geçen alanımla ilgili akıcı bir konuşmaya kolaylıkla katılabilmekte sorun yaşıyorum.	64	2,50	1,222	Orta
Karşılıklı konuşmada ya da tartışmalarda, alanımla ilgili terimleri hatasız, yerinde kullanmakta sorun yaşıyorum.	64	2,48	1,168	Orta
Konuşmalarımda alanımla ilgili sözcük ve terimleri doğru telaffuz edebilmekte sorun yaşıyorum.	64	2,44	1,153	Orta

Tablo 6'ya göre yabancı öğrencilerin konuşma becerisi ile ilgili yaşadıkları sorunlar incelendiğinde konuşma becerisinde orta düzeyde sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. En büyük sorunu alanlarıyla ilgili bir konuşmada karşı tarafın sorularına uygun ve akıcı cevaplar verebilmekte sorun yaşadıkları görüldüğü tespit edilmiştir ($\bar{X}=2,55$). İkinci olarak öğrenciler alanlarıyla ilgili konularda, terimleri de kullanarak sunum yapmakta sorun yaşamaktadır ($\bar{X}=2,52$).

Katılımcıların okuma becerileri sorunlarının ortalama puanları ve düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 7'de yer almaktadır. Tablo 7 incelendiğinde yabancı öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili yaşadıkları en büyük sorun, alanlarıyla ilgili bir metni hızlı okurken metnin konusunu belirlemektir ($\bar{X}=2,72$). İkinci olarak öğrenciler alanlarıyla ilgili bir metnin içeriğini anlamakta sorun yaşamaktadır ($\bar{X}=2,61$). Bu iki maddeden okunulan metnin içerik ve konusunu yani genel çerçeveyi yakalamakta güçlük çektikleri görülmektedir. Buna karşın öğrenciler, okudukları akademik bir metindeki kavram ve terimlerin alanlarıyla ilgili olup olmadığını ayırt etmekte az sorun yaşamaktadırlar.

Tablo 7. Okuma Becerileri ile İlgili Yaşadıkları Sorunların Ortalama Puanları ve Düzeyleri

Okuma Becerileri	N	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Alanımla ilgili bir metni hızlı okurken metnin konusunu belirlemede sorun yaşıyorum.	64	2,72	1,061	Orta
Alanımla ilgili bir metnin içeriğini anlamakta sorun yaşıyorum.	64	2,61	1,002	Orta
Alanımla ilgili uzun metinlerde, alt bölümlerin konu ile arasındaki ilişkiyi belirlemede sorun yaşıyorum.	64	2,58	1,036	Orta
Alanımla ilgili metinlerdeki öznel (subjektif) ve nesnel (objektif) yargıları ayırt etmekte sorun yaşıyorum.	64	2,53	,975	Orta
Alanımla ilgili akademik metinlerde (kitap, bildiri, makale, tez, bilimsel rapor...vb.) kullanılan sözcük ve terimleri anlamakta sorun yaşıyorum.	64	2,52	1,054	Orta
Alanımla ilgili akademik bir metindeki ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirlemede sorun yaşıyorum.	64	2,42	1,066	Orta
Alanımla ilgili metinlerde dolaylı olarak ifade edilen (örtülü bilgiler, ilişkiler, kişisel fikir ve düşünceler) unsurları anlamakta sorun yaşıyorum.	64	2,42	,905	Orta
Okuduğum akademik bir metindeki kavram ve terimlerin alanımla ilgili olup olmadığını ayırt etmekte sorun yaşıyorum.	64	2,31	,941	Az
Alanımla ilgili metinlerindeki temel veri ve değerlerin (tablo, şekil, sayısal veri, grafik, vb.) işlevlerini anlamakta sorun yaşıyorum.	64	2,06	1,006	Az

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi'nde birinci sınıfta öğrenim görmekte olan uluslararası öğrencilerin mevcut dil durumlarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Yapılan çalışmada katılımcılar, dinleme becerilerinin çok iyi düzeyde olduğunu, yazma becerilerinin ise kötü düzeyde olduğunu düşünmektedir. Kendilerini okuma ve konuşma becerilerinde iyi düzeyde oldukları şeklinde değerlendirmektedirler. Ellialtı ve Batur (2021) yapmış oldukları çalışmada dinleme becerisinin öğrenciler için en kolay gelişen beceri olduğunu ortaya koymuşlardır. Açık (2008)'in çalışmasında ortaya koyduğu %40 oranı ile yazma becerisinin en çok sorunun yaşanan beceri olduğu görülmüştür. Çalışmadan elde edilen sonuca göre temel dil becerilerine ilişkin yazma becerisi en çok zorlanılan beceridir. Bu sonuç daha önceki çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Konyar ve Yılmaz, 2021; Demir, 2017; Ekmekçi, 2017; Şahin ve Demirtaş, 2014; Biçer vd., 2014; Tok, 2013; Açık, 2008). Bu durumun lisansüstü öğrenciler için de aynı olduğu Haidari ve Yelken (2018)'in çalışma sonucunda görülmektedir. Yazma becerisi bilgi ve zaman gerektiren, edinilmesi ve kullanılması zor bir beceridir (Batur ve Ellialtı, 2018).

Katılımcıların akademik başarı için en önemli olduğunu düşündükleri beceri dinleme becerisi, en az önemli olduğunu düşündükleri dil becerisi ise yazmadır. Öğrencilerin kendilerini çok iyi durumda olduklarını belirttikleri dinleme becerisinin akademik başarının sağlanması açısından çok önemli olduğu düşünülmektedir. Demir (2017)'in çalışmasına göre öğrenciler bölüm derslerinde en sık dinleme becerisini kullanmaktadır. Dolayısıyla en fazla kullanılan dinleme becerisinin başarı konusunda da önemli olduğu görülmektedir. En zor beceri olarak değerlendirilen yazma becerisinin ise diğer temel beceriler ile kıyaslandığında akademik başarıya en az katkıda bulunan beceri olarak değerlendirilmektedir. Christison ve Krahnke (1986, akt. Demir, 2017: 207) ABD'deki uluslararası öğrencilerin en faz dinleme becerisini kullandıklarını,

buna karşın en az yazma becerisini kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu tespit çalışmamızın sonucuyla örtüşmektedir.

Tüm beceriler değerlendirildiğinde, öğrencilerin çok yoğun bir şekilde sorun yaşadığı bir beceriye rastlanmamıştır. Genel olarak öğrenciler en çok alanlarıyla ilgili bir dersi ve konuşmayı dinlerken konuyu özetleyerek not tutmakta; yazdıkları yazılarda, anlam bütünlüğü olan paragraflar oluşturmakta ve alanlarıyla ilgili bir metni hızlı okurken metnin konusunu belirlemekte sorun yaşadıkları görülmektedir. Okuma becerilerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğrenciler okudukları akademik bir metindeki kavram ve terimlerin alanlarıyla ilgili olup olmadığını ayırt etmekte az sorun yaşadığı görülmektedir. Bu sonuç Demir (2017)'in ortaya koyduğu akademik okumada öğrencilerin en çok zorlandığı alt becerinin, “metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmektir” sonucuyla çelişmektedir. Öğrenciler ayrıca metinlerindeki temel veri ve değerlerin (tablo, şekil, sayısal veri, grafik, vb.) işlevlerini anlamakta az sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Bu veriler ışığında, Türkçe hazırlık programlarında akademik başarı için önemli olduğu düşünülen dinleme becerisine ağırlık verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin zorluk yaşadığını ifade ettikleri yazma becerisine yönelik çalışmalar yapılmamıştır. Not alma ve özet çıkarma gibi yazmanın alt becerilerine de programda önem verilmelidir. Türkçe hazırlık derslerinde hızlı okuma çalışmalarına zaman ayrılmalı ve programa dahil edilmelidir. Üniversitelerdeki uluslararası öğrencilerin birincil hedefi alanlarıyla ilgili bilgi edinmek ve diploma sahibi olmaktır. Bu bağlamda öğrencilerin temel ihtiyaçlarının akademik düzeyde ve içerikte dil öğrenmek olduğu dikkate alınmalıdır. C1 kuru bittikten sonra verilen akademik Türkçe dersleri, imkanlar elverdiği sürece ve alan temelli olacak şekilde, B1 seviyesi sonrasında verilmeye başlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. 1. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, 27-28 Mart, Gazimağusa, K.K.T.C.
- Ali, A. A. (2011). A needs analysis for designing an ESP syllabus for the students of Sudan Naval Academy. *Unpublished doctoral dissertation, Al Neelain University*.
- Arroyyani, R. and Nurhayati, L. (2019). Students' necessities, lacks and wants on ICT-based English for nursing students. *Anglo-Saxon: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris*, 10(2), 159-176.
- Batur, Z. ve Ellialtı, M. (2018). Türkiye ve İngiltere’deki 11-14 yaş öğrencilerinin ana dili çalışma kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*. 23, 419-427.
- Berwick, R (1989) *Needs assessment in language programming; from theory to practice*. In: Johnson, RK (ed.) *The Second Language Curriculum*, Cambridge University Press.
- Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Journal Of International Social Research*, 7(29), 125-135.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Çalışkan, N., ve Bayraktar, S. (2012). *Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bir ihtiyaç analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi örneği*. VII. Uluslararası Türk Dil Kurultayı, 24- 28 Eylül, Ankara.

- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-334.
- Çelik, N. ve İpek, S. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Polonya örneği. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 101-136.
- De Vaus, D. (2002). *Surveys in social research (5th edition)*. London: Routledge.
- Deliktaş, A. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İstanbul örneği* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, D. (2017). *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Demir, D. ve Genç, A. (2018). Akademik Türkçe etkinliklerine yönelik öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri. *HÜTAD Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15(28), 91-104.
- Demir, D. and Genç, A. (2019). Academic Turkish for international students: Problems and suggestions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 34-47.
- Dudley-Evans, T. and St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge university press.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması* (Doktora tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Ellialtı, M. ve Batur, Z. (2021). Academic listening states of the international university students in Turkey, *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(3).
- Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153.
- Gürler, İ. (2018). *Evaluation of the current curriculum in elt departments from the perspectives of lecturers and students: A needs analysis*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Haidari, S. M., and Yeken, T. Y. (2018). Language difficulties that international postgraduate students experience during their education with the medium of Turkish language. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 14(1), 194-210.
- Hutchinson, T. and Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. New York: Routledge.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.
- Konyar, M. ve Yılmaz, F. (2021). Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe ders içeriği hazırlanmasına yönelik bir araştırma: İhtiyaçlar ve öneriler. *International Journal of Languages' Education and Teachin*, 9(1), 156-179.
- Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. *Second language needs analysis* içinde (s. 19-76). Cambridge: Cambridge University Press.

- Rahman, M. (2015). English for specific purposes (ESP): A holistic review. *Universal Journal of Educational Research*, 3(1), 24-31.
- Richards, J. C. (1984). Language curriculum development. *RELC journal*, 15(1), 1-29.
- Richterich R. and Chancerel J. (1980). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon Press.
- Robinson P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. New York: Prentice Hall.
- Şahin, M. ve Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 88-113.
- Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-25.
- Ulutaş, M. (2016) *Türkiye’de yükseköğrenim görececek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi* (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- West R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27, 1-19.
- Yılmaz, F. and Konyar, M. (2017). Turkish academic language needs analysis in teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 223-233.



Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi

2021, 4(7): 631-650.

DOI: [10.26677/TR1010.2021.790](https://doi.org/10.26677/TR1010.2021.790)

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



ARAŞTIRMA MAKALESİ

Siyasal Katılımda Sosyal Ağların Rolü: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*

Meral ÇENGEL, Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur, e-posta: meralcengel03@outlook.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3439-133X>

Doç. Dr. Ümmühan KAYGISIZ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İİBF, Burdur, e-posta: ukaygisiz@mehmetakif.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0418-0144>

Öz

Siyasal katılım, siyasal alanlarda yapılan faaliyetler ile vatandaşların farklı şekillerde yönetimi elinde bulunduran veya siyasal manada iktidarda bulunan kesim üzerinde baskı kurmaları, doğrudan veya dolaylı bir şekilde siyasal sürece katılarak çeşitli etkiler oluşturma faaliyetleridir. Geleneksel katılım metotları kadar teknolojinin gelişmesi ile yaşanan toplumsal dönüşümler ve inovatif gelişmelerle birlikte modern katılım türleri de önem kazanmıştır. Çalışmanın amacı teknolojik gelişmeler ile günlük hayatta yer alan sosyal ağların bu ağları en çok kullanan öğrencilerin siyasal katılımları üzerine etki edip etmediğini analiz etmektir. Bu nedenle Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler üzerinde siyasal katılım davranışları ile sosyal ağların etkisi incelenmiştir. Sonuç olarak sosyal ağların üniversite öğrencileri tarafından sıkça kullanıldığı, bu kullanımların öğrencilerin siyasete ilgilerini artırdığı ancak genel olarak öğrencilerin aktif siyasal katılım davranışlarında sosyal ağların etkili olmadığı sonucu elde edilmiştir.

* Bu makale, adıyla aynı olan tezden türetilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Siyasal Katılım, Sosyal Ağ, Siyasal Davranış.

Makale Gönderme Tarihi: 26.03.2021

Makale Kabul Tarihi: 02.07.2021

Önerilen Atıf:

Çengel, M. ve Kaygısız, Ü. (2021). Siyasal Katılımda Sosyal Ağların Rolü: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(7): 631-650.

© 2021 Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi.



Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences

2021, 4(7): 631-650. DOI:10.26677/TR1010.2021.790

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



RESEARCH PAPER

The Role of Social Networks in Political Participation: A Research on University Students

Meral ÇENGEL, MSc. Student, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Social Sciences Institute, Burdur, e-mail: meralcengel03@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3439-133X>

Associate Prof. Dr. Ümmühan KAYGISIZ, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Burdur, e-mail: ukaygisiz@mehmetakif.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0418-0144>

Abstract

Political participation is the activities that are carried out in the political fields and the pressure of the citizens on the part that holds the government in different ways or who is in power in the political sense, to create various effects by directly or indirectly participating in the political process. Along with traditional participation methods, social transformations experienced with technology development and modern participation types gained importance along with innovative developments. The aim of the study is whether the technological developments and social networks in daily life affect the political participation of the students who use these networks the most. For this reason, the political participation behaviors and the effect of social networks on the student studying in Burdur Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Economics and Administrative Sciences were examined. In the study; social networks are frequently used by university students, these uses increase students' interest in politics however, it was concluded that social networks were not effective in the active political participation behaviors of students in general.

Keywords: Political Participation, Social Networking, Political Behaviour.

Received: 26.03.2021

Accepted: 02.07.2021

Suggested Citation:

Çengel, M. and Kaygisiz, Ü. (2021). The Role of Social Networks in Political Participation: A Research on University Students, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 4(7): 631-650.

© 2021 Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi.

GİRİŞ

Siyasal katılım geniş anlamda hem yerelde hem de genelde oluşturulan siyasal alanlarda yapılan faaliyetler ile vatandaşların farklı şekillerde yönetimi elinde bulunduran veya siyasal manada iktidarda bulunan yönetsel kararları etkileme ve doğrudan ya da dolaylı bir şekilde siyasal sürece katılarak çeşitli etkiler oluşturmaları faaliyetleridir.

Siyasal katılım davranışları çok çeşitli olmasına rağmen, bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişim toplumlardaki her tür davranış modülünü değiştirdiği gibi siyasal katılım davranışlarını da etki ederek değiştirmektedir. Her geçen gün daha hızlı gelişen teknolojik gelişmelerin ve dijitalleşmenin ortaya çıkardığı en önemli siyasal katılım aracı farklı çeşitlilikteki sosyal ağlardır. M.Ö. 3000 yılında Mısırda Hiyeroglif adı verilen insan ve hayvan şekillerini sembol olarak işleyen bir sistemden başlayıp günümüze kadar dönüşerek gelen iletişim sistemleri, her geçen gün farklı kullanım alanları ortaya çıkarmaktadır. Sosyal ağlar, toplum tabanlı, etkileşim, içerik paylaşımı ve işbirliği amaçlı kanallarının bütünü olarak kabul edilen her türlü araç, sistem ve yazılımlardır. Sosyal ağlar genel olarak günlük yaşantıda kullanılan youtube, instagram, twitter, facebook gibi ağlarla insanların resim, yazı paylaştıkları bir takım sosyalleşme ve eğlence platformlarıdır. Günümüzde böylesine önem arz eden sosyal ağlar ile siyasal katılım arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik çeşitli araştırmalar yapılmış ve yazılar yazılmıştır.

Çalışmanın amacı kişilerin günlük hayatta her zaman kullandığı sosyal ağların, kişilerin siyasal katılımını ne şekilde etkilediğini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda ilk olarak siyasal katılım ve sosyal ağ kavramları açıklanıp aralarındaki ilişki ortaya konulmuştur. Araştırma kısmında ise, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin katılımıyla yapılan alan araştırması, veri analiz programı ile analiz edilmiş, bulgular ortaya konulmuştur.

SİYASAL KATILIM

Katılım, düşünce ya da çalışmalar aşamasında olan eylem veya fikre katılmak veya mevcut olan durumu ve görüşü paylaşmaktır (Kaypak, 2010: 136). Bunun yanı sıra katılım genel olarak kişinin yaşadığı çevrede meydana gelen veya gelmesi mümkün olan olaylar karşısında karar alma sürecidir (Kabaoğlu, 2013: 240). Katılım kavramının çeşitli tanımlarının olmasından dolayı siyasal katılım kavramının da çeşitli tanımları vardır. Siyasal katılım, bir toplumsal çevrede bireylerin yerel ve uluslararası siyasal seviyede yöneticileri seçme ve yöneticilerin, bireyin kendi istek ve çıkarları doğrultusunda karar almalarını sağlamak için gösterdikleri her türlü davranış ve eylemlerdir (Dursun, 2012: 234).

Bu kapsamda bireylerin, devletin kararlarını, eylemlerini etkileyen yasalar, yasa dışı hareketler, şiddete ve bir işe dayalı, başarıya ulaşamamış veya ulaşmış her türlü hareket ve davranışlarının etkilemesine yarayan bütün işlemlere siyasal katılım denilmektedir (Dursun, 2012: 235).

Vatandaşların siyasal düzen karşısında durumları, tutumları ve davranışlarına karar veren eylem aracı ise siyasal katılımdır (Fedayi, 2002: 172). Diğer bir deyişle bu katılım basit bir merakla başlayıp derin eyleme doğru uzanan bir süreçtir. Örneğin siyasal konularla ilgili gazete okumak basit bir merak iken siyasal bir mitinge katılmak ve siyasi bir liderle görüşmek ise derin bir eylemdir.

Siyasal katılım en geniş anlamıyla; bir bölge ya da ülkede toplumu oluşturan bireylerin siyasal sistem ile kendi aralarında kurmak istediği veya kurduğu bütün ilişki biçimlerini kapsamaktadır (Gökçimen, 2008: 8). Bu ilişki siyasal bir konu hakkında bilgi alma, takip etme, bilgi toplama, oy verme, siyasal olaya destek ya da tepki verme, seçimlerde aday olma, seçilmiş yöneticilerin almak istedikleri kararlarına katılma gibi eylemleri içermektedir.

Kişilerin veya kurumların siyasal katılım düzeylerini açıklamaya yönelik olarak akademik çevreler ve araştırmacılar çok çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Ancak genel olarak kabul görenler M. E. Olsen ve Milbrath'ın ortaya koyduğu katılım düzeyleridir.

M.E. Olsen siyasal katılım düzeyini toplumların davranışlarını inceleyerek açıklamıştır. Olsen'a göre toplumun siyasal katılım düzeyi bakımından toplum alt gruplara ayrılmaktadır. Bu gruplar genel olarak şu şekildedir; (Olsen, 1970: 681-683 veya Aydın, 2017: 52)

- a) Siyasal vatandaşlar; bir ülkede seçimlere katılıp oy kullanan, siyasal olaylar hakkında bilgi sahibi olmak için faaliyet yapan ancak siyasal alanda aktif olarak yer alamayan kişilerin oluşturduğu grup.
- b) Siyasal iletim; bu gruptaki kişiler ise siyaseti takip edip öğrendikleri bilgileri başkasına aktaran ve bunları dinleyen kişilerden oluşur.
- c) Siyasal aktivistler; bu grup ise siyasi bir partiye üye olan ve o parti için aktif bir şekilde çalışan kişilerden oluşur.
- d) Liderler; ülkede devlet yönetimine seçilerek veya atanarak gelen kişilerin oluşturduğu grup.
- e) Siyasal dışlanmışlar; siyasal yaşamda ortaya çıkan olaylara hiçbir şekilde karışmayan kişilerdir.
- f) Siyasal marjinaler; siyasal olaylar karşısında sosyal ağlar aracılığıyla az da olsa bilgi sahibi olan ve bunlar üzerinde konuşan kişilerdir.

Milbrath ise siyasal katılım düzeyini toplumu inceleyerek ortaya koymuştur. Milbrath'a göre siyasal katılım düzeyleri şunlardır; (Milbrath, 1965: 11-15 veya Aydın, 2017:54)

- a) Açıklayıcı katılım; siyasal yaşamda sembol haline gelen aygıtları kullanma, siyasetle ilgili yapılan toplantılara katılma, kendi görüşünde olan veya olmayan insanlarla tartışma gibi özelliklerin yer aldığı sınıftır. Diğer yandan araçsal katılım ise bireylerin kişisel olarak değil de belirli bir araçlarla siyasal katılım gerçekleştirmesidir.
- b) Açık ve gizli katılım sınıfı; bireylerin kendi psikolojik yapıları nedeniyle siyasal katılımlarını açık veya gizli bir şekilde yapması.
- c) Sürekli ve anlık katılım sınıfı; bireyin anlık olarak siyasal olay ve eylemlere katılırken, kimi zaman da siyasal alanda sürekli olarak yer almasını sağlayan eylemleri içeren faaliyetlere katılması.
- d) Zorunlu ve bağımsız katılım sınıfı; devletin belirli eylemlere karşı belirli kanunlar aracılığı ile bireyin zorunlu katılımı sağlanırken, diğer yandan bireyler bazı alanlarda devletin zorunluluğundan bağımsız olarak katılım gerçekleştirmektedir.
- e) Bireylerin katılımlar karşılığında belli hizmet ve siyasal yönetim kesimi tarafından ödüllendirilmesini içeren siyasal sisteme veren ve sistemden alan katılım sınıfıdır.
- d) Toplumsal olan ve toplumsal olmayan katılım sınıfı; bireylerin tek başına katıldığı oy vermek gibi toplumsal olmayan ve bireylerin birlikte gerçekleştirdiği toplumsal katılım faaliyetleri.
- e) Bireylerin sözlü veya sözsüz bir şekilde katılımını içeren tür ise sözlü ve sözsüz katılımdır.

Siyasal katılım araçları ise:

- a) Seçimler: Devlet yapısının olmazsa olmazı olarak kabul edilenlerin arasında yer alan seçimler, genel olarak halkın kendisi yerine belirli bir süre için devletin yönetim kesiminde bulunan kişi veya kişilerin seçilme işlemidir (Göksu ve Bilgiç, 2003:54). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere seçimin iki temel özelliği vardır. Birincisi halkın, kendisi için yapılacak hizmetlerle ilgili alınacak

kararları ve sonuçları ayrı ayrı oylamasıdır. İkincisi ise alınacak kararlara ve sonuçlara kendisini temsil etmesi için uygun kişiyi seçmesidir.

b) Halk Denetimi: Halkın kendisini temsil etmesi için seçilen kişilerin görevlerini hakkı ile yerine getirip getirmediğinin denetlenmesidir. Halk denetimi, halkın baskı gruplarını kullanarak, bir araya gelip, birlikte hareket etmesi sonucu seçilmiş kişi veya kişilerin denetlenmesini içeren yapıdır (Sağır, 2003: 33).

c) Halk Toplantısı: Gelişmiş, gelişmekte olan ve gelişmemiş toplumlarda bazı kesimler yönetime rahat bir şekilde ulaşip etkileyebilirken, bazı kesimlerin ise bu imkânı yoktur. İşte halk toplantısı dezavantajlı grubun siyasal katılımını sağlamak amacıyla ortaya çıkmıştır (Çevikbaş, 2008: 81). Kısaca halk toplantısı, devletin kurum ve kuruluşlarında yönetici olarak bulunan kişilere, onlara ulaşamayan kişilerin aralarındaki mesafeyi kapatmak için planlı ve kendiliğinden gelişen toplantılardır.

d) Halk Girişimi: Halk girişimi genel olarak halkın kendi isteği ile herhangi bir konuda, yeni çıkmış veya daha önceden bulunan yasayla ilgili olarak ortaya koyduğunu yapma ve değiştirme imkânı olmasıdır (Karagöz, 2010: 81). Bu tanım çerçevesinde halk girişimi devlet yönetiminde bulunan kişilerin değil de halkın kendi iradesiyle bir yasa hazırlayarak kamuoyu gündemine getirmesidir.

e) Halk Vetosu: Seçilmiş yöneticilerin ani bir şekilde karar almasını engellemek amacıyla geliştirilmiş ve halkın yönetime doğrudan katılmasını sağlayan hukuki ve siyasi bir sistemdir (Gözler, 2004: 122). Geliştirilen bu sistem ile devletin karar alma organı tarafından düzenlenip, kabul edilen kanun ve politikaların halka sunulurken, halkın belirli bir süre içinde kanun ve politikayı kabul veya reddetme olanağı sağlayan yöntemdir.

f) Referandum: Bir konu hakkında halkın görüşünü almaya yönelik yapılan oylamadır (Gözler, 2014: 94). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere devletin karar alma organları tarafından hazırlanan bir konuda halkın görüşünü almak için yapılan oylama işlemidir.

g) Halkla İlişkiler: Devlet yönetimi açısından, devletle halkın karşılıklı yarar sağlaması için kurulan bir iletişim biçimidir. Diğer yandan ise halk açısından, kendisini temsil etmesi için seçtiği kişilere, kendisi için daha çabuk ulaşmasını sağlayan geri bildirimli bir iletişim sistemi olarak da tanımlanabilir (Kurt, 2001: 21-22).

SOSYAL AĞ

Sosyal ağlar, toplum tabanlı, etkileşim, içerik paylaşımı ve işbirliği amaçlı kurulan kanalların bütünüdür (Alper, 2012: 21). Başka bir deyişle sosyal ağ, çevrimiçi network sitelerinin, blokların tüm dünyayı etkileyecek şekilde, çok hızlı ve anlık olarak iletişim sağlaması yoluyla kişilerin bilgi, görüş ve haberlere hızlı ulaşmasını sağlayan ağ sistemidir (Tosun, 2018: 5). Sosyal ağ, iletişim ağının ürettiği şeylerin tümünü ya da herhangi birini, herhangi bir yerden paylaşılması ve üretilmesi için tasarlanan teknolojik bir üründür.

Sosyal ağ kavramının ilk bölümü olan “sosyal” kelimesi, insanların sosyal bir varlık olması nedeniyle başkaları ile iletişim kurmak zorunda olduğunu ifade etmektedir. Yani bir insanın kendisi gibi düşünen, yaşayan insanlar ile o insanların sanki yanlarında ya da evlerinde gibi rahat hissedebileceği, fikirlerini, hissettiklerini, hayatta elde ettikleri tecrübelerini paylaşabilecekleri bir gruba dahil olmasıdır. Sosyal ağ kavramının ikinci kısmını oluşturan “ağ” kavramı ise sosyal olan bu insanların iletişime geçmek için kullandıkları yöntemlerin tümüdür. Bu iletişim tarih boyunca farklı yöntemlerle ortaya çıkmıştır. Davullar, çanlar, yazılar, mektuplar, telefonlar, radyolar, televizyonlar, web siteleri, fotoğraflar gibi iletişimi sağlayan her türlü araçlar ağların

parçasıdır (Aslan, 2011: 3-9). Yani sosyal olan insanın iletişimini sağlamak için kullanılan teknolojilerin tümüdür. Başlıca sosyal ağ türleri şöyledir:

Ağ Siteleri: Bu siteler genel olarak kurma sistemi ile kişilerin fotoğraf paylaşması, profil oluşturması, kendi veya başkalarının bilgilerini görmesine olanak sağlayan web tabanlı sistemlerdir (Ayan, 2016: 302). Ağ sitelerinden en yaygın olanları Myspace, LinkedIn ve Facebook'tur. Myspace, genel olarak kişilerin oluşturdukları video, yazı ve resimlerin paylaşıldığı bir ağ sitesidir (Metin, 2010: 225). İş dünyasındaki kişilerin daha hızlı ve rahat iletişim kurarak daha verimli olmasını sağlamak için kurulan ağ sitesi ise LinkedIn'dir (Metin, 2010: 227). Ağ sitelerinden en yaygın olanı ise bireylerin başka bireyler ile iletişim kurmasını sağlayan Facebook'tur.

Bloglar: Kişisel hayat içerisinde kişilerin günlük olarak düşüncelerini, gözlemlerini yazdıkları ve başka kişilerin bunlara yorum yazdığı web tabanlı web günlükleridir (Eldeniz, 2010: 3).

Mikrobloglar: Bloglardan farklı olarak sınırlı karakteri olan ve kişilerin anlık düşüncelerini paylaşp, başka kişilerin anlık mesajlarının takip edildiği ağ siteleridir. Bu mikrobloglardan en yaygın olanı 2006 yılında Jack Dorsey tarafından kişilerin düşüncelerini anlık olarak paylaşırması için kurulan twitterdir (Korkmaz, 2014: 19).

İçerik Paylaşım Siteleri: Özel bir konu hakkında bir araya getirilmiş materyallerin paylaşıldığı yerdir. Genel olarak video içerik paylaşım sitesi ve resim içerik paylaşım sitesi olarak ikiye ayrılmaktadır. Video içerik paylaşım sitesi, kişilerin herhangi bir konu hakkında video çekim paylaştıkları yerdir. Bunlardan en yaygın olanı Jawed Karim tarafından 2005 yılında kurulan youtubedir. İkincisi ise kişilerin hayatlarında önemsendiği anlık şeylerin yıllarca kalmasını sağlamak ve başkalarında görmesi için çektikleri resimleri paylaştıkları resim içerecek paylaşım sitesidir. En yaygın olanı ise Kevin Systrom ve Mike Krieger tarafından 2010 yılında kurulan instagramdır (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2018: 36).

Wiki ve Formlar: Kişilerin gönüllülük esasına göre bilgi sahibi olduğu herhangi bir konuda bilgi verdiği wiki isimli sitelerdir. Formlar ise wikiden farklı olarak özel bir konu üzerine tartışmak için kurulan sitelerdir (İşlek, 2012: 42-43).

SİYASAL KATILIM DAVRANIŞLARINDA SOSYAL AĞLARIN ETKİSİ

Katılımcılık konusu, siyaset ve demokrasi açısından her zaman önemli olmuştur. Çünkü güçlü bir demokrasi katılımcı demokrasinin modern şeklidir. Bu demokrasi anlayışında vatandaşlar, ortak davranış ve katılımcı kurumlar sayesinde ortak amaç ve karşılıklı eylemde bulunabilme fikrine sahiptir (Barber, 2003: 117). Demokrasi ve siyaset için önemli olan siyasal katılımın vatandaşlar tarafından, iyi anlaşılıp, yaygın şekilde gerçekleştirilmesidir. Siyasal katılımın her alanda kullanılmasına yarayan araçlardan en önemlisi günümüzde sosyal ağlardır. Siyaset, demokrasi ve sosyal ağlar arasındaki ilişki üzerine geçmişten günümüze hem yurt içi hem de yurt dışı çeşitli çalışmalar yapılmıştır ve yapılmaya devam etmektedir.

Siyasal katılımı sosyal ağlardan olan kitle iletişim araçlarının seçmenleri etkileyip etkilemediğini öğrenmek için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda kitle iletişim araçlarının siyasal katılımı doğrudan etkilediği bulunmuştur. Buna göre siyasal iktidarı elde etmek isteyen veya elinde tutmak düşüncesine sahip siyasi partiler sosyal ağları, seçmenleri etkilemek ve seçmenlerin düşüncelerini değiştirerek iktidara gelmek için kullanmaktadırlar (Dilber, 2012: 155-190).

Sosyal ağları kullanmak için olması gereken sistemden biri olan internet kullanımının sosyal ağlara ve siyasal katılıma etkisi üzerine öğrenciler baz alınarak çalışmalar yapılmıştır. Bu

çalışmalar sonucunda öğrencilerin internet aracılığıyla sosyal ağları etkili bir şekilde kullandıkları görülmüştür. Bu kullanımların öğrencilerin siyasete ilgilerini artırarak siyasal katılımın gelişmesine ve artmasına yol açtığı görülmüştür (Eser, 2015: 197-219).

Bunlardan başka öğrencilerin siyasal katılımında sosyal ağların etkisinin ne olduğu üzerine de çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda öğrencilerin sosyal ağları aktif olarak kullandıkları görülmüştür. Bu kullanıma bakıldığında öğrencilerin siyasal bilgi edinmek için facebook ve twitteri tercih ettikleri, siyasal bilgilendirme amaçlı ise instagramı kullandıkları görülmüştür. Kısaca sosyal ağ kullanımı siyasal katılımı olumlu olarak etkilemektedir (Görgülü, 2018: 65-108).

Siyasal iletişim ile sosyal ağ arasındaki ilişkiden yola çıkarak siyasal katılımında sosyal ağların etkisi üzerine Wolton tarafından yapılan çalışmada; ikna, işbirliği ve uzlaşma, siyasal iletişimin unsurları olarak tespit edilmiştir. Bu üç unsuru bir araya getirmeyi başaran partiler, rakiplerine karşı üstün duruma geçerek iktidara daha çabuk ulaşırlar. Siyasal iletişim aracı olarak sosyal ağlar, siyasette ilk zamanlarda siyasetçilerin halkı etkilemek için kullandıkları bir araç iken, zamanla gelişmesi sonucu siyasetçiler ve partiler için halkın siyasete katılmasını sağlayarak, oy oranlarını arttırmak, bu sayede iktidara daha hızlı ulaşmak amacına hizmet eden bir araç haline gelmiştir (Wolton, 1991: 43).

Francis Fukuyama'ya göre ise siyasal katılımı artıran en önemli unsur sosyal ağlardır. O'na göre, sosyal ağlar siyasal anlamda haber alma özelliği taşıyan araçlar ile birey ve kamu arasında iletişim sağlayan araçlardır. Bu nedenle sosyal ağlar iktidardaki kişilerin aldıkları kararları halka iletirken, halkın istek ve şikâyetlerini iktidara ulaştırır. Kısaca siyasal katılımın sosyal ağların hepsiyle doğrudan bir ilişkisi vardır (Fukuyama, 2010: 137-163).

Sosyal ağ ile siyasal katılım arasındaki ilişkiyi direkt ortaya koymak için M. Marko Skoric tarafından yapılan çalışma sonucunda elde edilen en önemli bilgi ise, geleneksel sosyal ağ kullanımının, yeni sosyal ağlardan daha fazla siyasal katılımı etkilediğidir. Geleneksel sosyal ağlardan olan telgrafın zamanla gelişerek yeni sosyal ağ olarak kabul edilen e mail, eposta haline gelmesi bu durum için geçerlidir. Çünkü yeni sosyal ağlarda bireyler başka alanlara kayabilirken, geleneksel ağlarda böyle bir imkân daha azdır (Skoric ve Poor, 2013: 187).

ARAŞTIRMANIN AMACI, KAPSAMI, YÖNTEMİ

Çalışma, Burdur il merkezinde bulunan Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nin lisans eğitimi veren İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde yapılmıştır. Çalışmanın temel amacı sosyal ağları etkili ve yaygın olarak kullanan üniversite öğrencilerinin siyasete bakışları ile sosyal ağların siyasal katılımlarına etkisini ortaya koymaktır. Çalışmanın evren büyüklüğü 3.269 kişidir. Evreni oluşturan katılımcılardan 1893 kişi kadın, 1376 kişi erkektir. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi (Türkdoğan, 2000: 78) ile evren dikkate alınarak pilot çalışma için 200 kişi, 400 kişi anketin ana araştırması için olmak üzere toplam 600 katılımcıya ulaşılmıştır. Anketler yüz yüze yapılmıştır.

Araştırmanın ölçek kısmına gelindiğinde, ölçeği oluşturmada hem yurt içinde hem de yurt dışındaki yapılan araştırmalar incelenmiş ve konuyla ilgili uygun olan ölçekler gözden geçirilerek 7 tane demografik ve 33 tane siyasal ve sosyal ağ davranışlarına ilişkin anket soruları oluşturulmuştur. Araştırmanın demografik sorularının oluşturulmasında Görgülü (Görgülü, 2018: 105), Akfırat (Akfırat, 2010: 310) ve Yıldız'ın (Yıldız, 2014:65) çalışmalarından yararlanılmıştır. Soruların değerlendirilmesi için (1=asla, 2=nadiren, 3=ara sıra, 4=sıklıkla, 5=her zaman) olan 5'li Likert ölçeği kullanılmıştır. Hem soruların oluşturulmasında hem de asla ile başlayıp her zaman ile biten 5'li Likert'in oluşturulmasında siyasal katılım konusunda siyaset

bilimcilerin çalışmalarından yararlanılmıştır (Dursun, 2012: 237; Çam, 2011: 169-172; Kapani, 2012: 147; Daver, 1993: 210; Baykal, 1970: 33; Öztekin, 2014: 240-243). Çalışmanın ölçek kısmında ise Milbrath (1965), Burkhart, Velasquez (2012), Rice- Moffet-Madupalli (2012), Vacarr (2013) ve Rozell-Mager'in incelemesini yapan ve aktaran Görgülü, Elciyar, Meriç, Tekin'den yararlanılmıştır (Meriç, 2014: 210; Tekin, 2015: 59).

"Siyasal Katılımda Sosyal Ağların Rolü: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanan bu ölçek çalışması için, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Etik Kurulundan 2019/107 sayılı ve 12.06.2019 tarihli "Etik Kurul Onayı" alınmıştır.

Araştırmanın Analizi

Çalışmanın istatistiksel analizinde güvenilirlik, geçerlilik ve normallik testi yapılmıştır. Çalışmanın güvenilirlik testi için güven aralığı $\alpha=0,05$ ile 1,00 arası değer baz alınmıştır (Arslantürk, 2013: 172). Çalışmada öncelikle anket verilerinin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda güvenilirlik testinin Cronbach's Alpha katsayısı ölçeği 0,922 olarak bulunmuştur. Bu nedenle a değeri 0,80 ile 1,00 aralığında olduğu (Arslantürk, 2013: 174) için verileri ile ölçeğin mükemmel derecede güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın güvenilirliği kesinleştikten sonra ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmüş olma derecesi anlamına gelen geçerlilik testi yapılmıştır (Kartal ve Bardakçı, 2019: 52). Geçerlilik testinin istatistiksel olarak ifade edilebilmesi için geçerliliği ölçen faktör analizi açısından ele alınmıştır. Faktör analizi, kısaca bir ölçeği oluşturan soruların, aynı sorunu ölçmeye yarayan sorulardan olup olmadığı veya farklı soruları çözüyorsa, bu soruların hangileri olduğunu belirlemek için kullanılan tekniktir (Ergün, 1995: 221). Çalışmaya uygun olan ve faktör analizinin türü olan yapısal geçerlilik analizi tercih edilmiştir. Çünkü yapısal geçerlilik analizi, ölçülmek istenen bir sorunun ve kurumun yapısına ilişkin ortaya konmak istenen özelliklerin bilimsel olarak gösterilmesidir (Arslantürk, 2013: 174). Bahsedilen Yapısal faktör analiz yöntemi açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) olarak ayrılmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi araştırmayı oluşturan sorular arasında var olan yapıyı ortaya çıkarmak için kullanılırken, doğrulayıcı faktör analizi ise sorular için bahsedilen yapının önceden kararlaştırılmış kurum veya geçmiş yıllara kadar dayanan soruların var olduğunu ve bunların analiz edilebilmesi için kullanılan tekniklerdir (Uyumaz vd., 2016: 660). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yorumlanması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi kullanılmaktadır.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), verilerin tutarlı olup olmadığını ölçmek için kullanılmaktadır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ne kadar yüksek olursa verilerin geçerliliği o kadar yüksek olmaktadır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri $0,60 \leq KMO$ ile $1,00 \leq KMO$ arasında kabul edilmektedir. Barlett testi ise veri örneklerinin eşit derecede değişkenlik özelliği olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır. Barlett testinin değeri $P \leq 0,05$ ise verilerin bu test için uygun olduğunu göstermektedir (Yurdağül, 2019: 2).

Yukarıda bahsedilen testlerin yapılması sonucunda araştırmanın Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,95 ve Barlett testi sonucu ise 0,00 olarak elde edilmiştir. Diğer bir deyişle araştırmanın verilerini oluşturan sorular mükemmel derecede geçerlidir.

Araştırmanın güvenilirlik ve geçerlilik testinden sonra, araştırma için önemli olan normallik testi de kullanılmıştır. Normallik testi verilerin normal olarak dağılıp dağılmadığını göstermek için kullanılan analizdir (Arslantürk, 2013: 175-176). Verilerin normal dağılıp dağılmadığını ortaya koymak için verinin Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerine bakılmaktadır. Araştırmanın normal dağılabilmesi için skewness ve kurtosis değerlerinin ± 2 aralığında olması

gereklidir (George ve Mallaey, 2010: 8). Araştırmanın normallik testi sonucunda, bütün soruların skewness ve kurtosis değerinin $+2$ aralığında olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre araştırmanın verileri normal dağılım göstermektedir.

Araştırmanın Bulguları

Yapılan alan araştırması sonucunda öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen veriler tablolastırılmıştır. Araştırmanın demografik bulgularına göre; ankete katılan öğrencilerin %64.0'ü kadın, %36.00 ise erkek katılımcıdır. Bu da kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre bilimsel araştırmaya katılma açısından daha istekli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca 21-24 yaş aralığı %72.3, 17-20 yaş aralığı %23.0, 25-28 aralığı %3.5 ve diğeri %0.5 şeklinde dağılım göstermektedir. Bu verilere bakıldığında siyasal katılımda yaş ilerledikçe katılımın arttığını görüşü desteklenmektedir. Gelire bakıldığında 164 katılımcının 350-500 TL, 152 katılımcının 500-1000 TL, 39 katılımcının 1000-1500 TL, 12 katılımcının 1500-2000 TL gelir aralığında, 33 katılımcının ise 2000 TL ve üstü gelir aralığında olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin gelir açısından ülkenin ekonomisi göz önüne alındığında, ülkenin ekonomik yapısına uygun dağıldığı görülmektedir. Ankete katılan öğrencilerin bölüm sıralaması siyaset bilimi ve kamu yönetimi, işletme, bankacılık ve finansman, sağlık yönetimi, sosyal hizmet ve iktisatır. Öğrencilerin bölüm verilerine göre siyasal katılım ve diğer konular hakkında bilgi sahibi olan bölümlerde katılım açısından daha aktif bir tutum görülmüştür. Annenin eğitim durumu ile ilgili demografik verilere göre, en yüksek ilkokul mezunundan başlayarak, lise ve dengi, ortaokul ve dengi okuyazar değil, üniversite mezunu ve yüksek lisans ve doktora mezunu şeklinde sıralanmaktadır. Annenin mesleki sıralaması ise ev hanımı, diğeri, serbest meslek, çiftçi, memur, esnaf ve işsiz şeklindedir. Babanın eğitim durumu ise ilkokul mezunu, lise ve dengi, ortaokul ve dengi, üniversite mezunu, okuyazar değil, yüksek lisans ve doktora şeklindedir. Son olarak babanın mesleki durumu ise diğeri, serbest meslek, esnaf, memur, çiftçi ve işsizdir. Demografik özelliklerin değerlendirilmesinin ardından oluşturulan tablolar soruların içerisindeki özellikler çerçevesinde belirli gruplara ayrılarak değerlendirilmiştir.

Genel olarak yapılan faktör analizi sonucunda analiz açısından daha verimli sonuçlar alabilmek için üç ana faktör grubu oluşturulmuştur. Çünkü ankette yer alan sorular temelde iletişim, paylaşım ve katılım davranışlarını ölçmeye yönelik olarak kendi içerisinde dağılım göstermektedir. Bunlar iletişim grubu, paylaşım grubu ve katılım grubu şeklinde aşağıda tablolarda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Aşağıda tablodaki yer alan sorular kendi içlerinde gösterdikleri özelliklerden dolayı gruplandırılmıştır. Bu ilk grup soruların ortak özelliği olan iletişim kavramından yola çıkılarak iletişim grubu olarak ayrılmıştır. Öğrencilere yöneltilen bu soruların bulguları ise şunlardır;

Tabloda yer alan *bir siyasal kişinin veya siyasal grubun sosyal ağ hesabını ziyaret ederim* sorusuna % 24.0 ara sıra, % 20.3 ise sıklıkla cevabını vermiştir. Bu da öğrencilerin siyasal katılımı ilgili bir davranışı sosyal ağlarda kullandığını göstermektedir. Elde edilen bu veriye göre herhangi bir siyasal figür, siyasi grup vs. açısından öğrencinin beğendiği sosyal ağ hesaplarını ziyaret ettiği fakat aktif tutumdan zaman zaman uzaklaştığı şeklinde yorumlamak mümkündür.

Tabloda yer alan *seçilmiş bir yetkiliyle sosyal ağ üzerinden iletişime geçerim* sorusuna % 48.8 asla cevabını verdiği görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin, siyasetle ilgili herhangi bir konuda kendileri tarafından seçilmiş olan siyasal bir yetkiliyle bile iletişime geçmek istemediği görülmektedir.

Tablo 1. İletişim Grubunun Sosyal Ağ ve Siyasal Katılımına Ait Analizi

İletişim Grubu	Anket Soruları	5'li Likert Özelliği	F	%
	Bir siyasal kişinin veya siyasal grubun sosyal ağ hesabını ziyaret ederim	Ara Sıra	96	24.0
		Sıklıkla	81	20.3
	Seçilmiş bir yetkiliyle sosyal ağ üzerinden iletişime geçerim.	Asla	195	48.8
		Her Zaman	88	22.0
	Bir siyasal parti veya siyasetçinin kullandığı sosyal ağ sayfasını beğenirim.	Asla	92	23.0
		Her Zaman	72	18.0
	Bir siyasal parti veya siyasetçiyi sosyal ağlarda arkadaş olarak eklerim, takip ederim	Asla	102	25.5
		Her Zaman	144	40.0
	Sosyal ağlarda benzeri görüşe sahip diğer kullanıcıları takip ederim, arkadaş eklerim.	Asla	117	27.8
		Her Zaman	111	29.3
	Sosyal ağlarda zıt görüşe sahip diğer kullanıcıları takip ederim, arkadaş eklerim	Asla	129	32.3
		Her Zaman	95	22.8
	Siyasal olaylar sonucunda karar alıcılara erişerek sosyal ağ yoluyla baskı altına almaya çalışırım.	Asla	228	57.0
		Her Zaman	88	20.3
	Siyasal olaylar doğrultusunda insanları sosyal ağ aracılığıyla harekete geçiririm	Asla	198	49.5
		Her Zaman	88	22.1

Öğrencilere yöneltilen *bir siyasal parti ve siyasetçinin kullandığı sosyal ağ sayfalarını beğenirim* sorusuna % 23.0 asla cevabını, % 18 her zaman cevabını vermiştir. Diğer cevaplara bakıldığında aralarında çok fark olmadığı görülmektedir. Yani bu soruda diğerlerinden farklı olarak öğrencilerin siyasal katılımı ilgili bir davranışı gerçekleştirmek için sosyal ağları kullandığı görülmektedir. Ayrıca öğrenciler *bir siyasal parti ve siyasetçiyi sosyal ağlarda arkadaş olarak eklerim, takip ederim* sorusuna %40 her zaman cevabı vermiştir. Burada da bir önceki sorudaki gibi öğrencilerin siyasal katılımı ilgili bir davranışı sosyal ağlar üzerinde kullandıkları görülmüştür.

Sosyal ağlarda benzer görüşe sahip kullanıcıları takip ederim, arkadaş olarak eklerim sorusuna % 27.8 asla cevabını vermiştir. Bu da öğrencilerin kullandıkları sosyal ağlarda siyasi olarak kendi görüşlerini içerseler dahi arkadaş olarak farklı kimseyi istemediğini göstermektedir.

Tabloda yer alan *sosyal ağlarda zıt görüşe sahip diğer kullanıcıları takip ederim, arkadaş olarak eklerim* sorusuna % 32.3 asla cevabını vermiştir. Öğrenciler bir önceki soruda yer alan bir siyasal parti ve siyasetçiyi sosyal ağlarda arkadaş olarak eklerim, takip ederim sorusuna çoğunluğu her zaman cevabını vererek bu siyasal katılım davranışını sosyal ağlar üzerinden gerçekleştirdiğini göstermiştir. Ancak yine bu soruya öğrenciler yüksek oranda asla cevabını vererek kullandıkları sosyal ağlarda siyasi olarak kendi görüşlerinin dışında farklı görüşlere sahip kişileri arkadaş olarak istemediklerini göstermişlerdir.

Tabloda yer alan başka bir soru olan *siyasal olaylar sonucunda karar alıcılara erişerek sosyal ağ yoluyla baskı altına almaya çalışırım* sorusuna ise % 57.0 asla cevabını vermiştir. Bu da öğrencilerin siyasal

olayları takip ettiğini ancak gündemde olan siyasal bir olay için farklı gerekçelerden dolayı, siyasetçiler ile iletişime geçerek onları etkilemek istemediklerini göstermektedir.

Bu grubun son sorusu olan *siyasal olaylar doğrultusunda inşaları sosyal ağ aracılığıyla harekete geçiririm* sorusuna % 49.5 asla cevabını vermiştir. Bu da öğrencilerin gündemde olan siyasal bir olay için sosyal ağı kullanarak toplumu etkilemek istemediğini göstermektedir.

İletişim grubunda yer alan soruların bulgularına bakıldığında genel olarak öğrencilerin sosyal ağlarda yer alan siyasal katılım olaylarını takip ettikleri, bu olaylar hakkındaki görüşlerinin çeşitli sebeplerden dolayı başkaları tarafından bilinmesini istemedikleri için sosyal ağlarda kendi görüşleri hakkında bilgi veya bilgi yerine geçen herhangi bir şey paylaşmak istemedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer bir sonuç Çağlar ve Asıgbulmuş (2017), X ve Y kuşaklarının siyasal davranışında sosyal medyanın etkisini Gaziosmanpaşa özelinde incelediği çalışmada görülmüştür. Katılımcılarının siyasal konu hakkında düşüncelerinin bilinmesini istemediği sonucuna ulaşmışlardır (Çağlar ve Asıgbulmuş, 2017:107).

Tablo 2. Paylaşım Grubunun Sosyal Ağ ve Siyasal Katılımına Ait Analizi

	Anket Soruları	5'li Likert Özelliği	F	%
Paylaşım Grubu	Bir siyasal konu hakkında görüşlerimi çevrim içi olarak paylaşıyorum.	Asla	121	33.1
		Sıklıkla	105	23.3
	Bir sosyal ağ sayfasında siyasetle ilgili yorumlar paylaşıyorum.	Asla	185	46.3
		Sıklıkla	88	22.1
	Siyasal konular hakkında durum güncellemesi yaparım.	Asla	152	34.0
		Sıklıkla	108	27.1
	Siyasal etkinliğe katıldığımı sosyal ağda paylaşıyorum.	Asla	189	47.3
		Her Zaman	90	22.5
	Sosyal ağlarda bir siyasal konunun yayılması için paylaşım yaparım	Asla	187	46.0
		Her Zaman	97	24.3
	Sosyal ağlarda hesap ismimi siyasi görüşümü belirten eklemeler yaparak paylaşıyorum	Asla	267	66.8
		Her Zaman	66	16.5
	Sosyal ağ üzerinden karşıt görüşler hakkında olumsuz içerik paylaşıyorum	Asla	239	59.8
		Her Zaman	69	17.3
	Siyasal Konular Hakkında Sosyal Ağlarda Notlar Paylaşıyorum	Asla	190	47.5
		Her Zaman	90	22.6

Yukarıdaki tabloda yer alan sorular kendi içlerinde gösterdikleri özelliklerden dolayı gruplandırılmıştır. İkinci grup soruların ortak özelliğinden dolayı bu sorularda ortak olan paylaşım eyleminden yola çıkılarak paylaşım grubu olarak ayrılmıştır. Bu sorularla ilgili bulgular ise şunlardır;

Tabloda yer alan *bir siyasal konu hakkında görüşlerimi çevrimiçi olarak paylaşıyorum* sorusuna % 33.1 asla cevabını vermiştir. Burada iletişim grubunda yer alan sorulara verilen cevaplara yakın bir

sonuç olduğu görülmüştür. Yani bu sonuç öğrencilerin kendi düşüncelerini yayımlamaktan çekindiklerini göstermektedir. Ancak tabloda yer alan *bir sosyal ağ sayfasında siyasetle ilgili yorumlar paylaşım* sorusuna öğrencilerden % 46.3'ü asla cevabıyla bir sosyal ağ sayfasında siyasetle ilgili yorum paylaşımında bulunmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilere yöneltilen *siyasal konular hakkında durum güncellemesi yaparım, paylaşım* sorusuna öğrencilerin % 34.0'ü asla cevabıyla siyasal konular hakkında durum güncellenmesinde bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Bir önceki sorudaki gibi siyasetle ilgili görüşlerin bilinmesini istememektedirler. Ayrıca öğrenciler *siyasal etkinliğe katıldığını sosyal ağlarda paylaşım* sorusuna da çoğunluğu yani % 47.3'ü asla cevabını vermiştir. Bu da daha öncekiler gibi öğrencilerin katıldıkları veya katılmayı düşündükleri siyasal bir eylemin başkaları tarafından bilinmesini istemediklerini göstermektedir. Bunda toplumdaki diğer bireylerin katıldıkları siyasal eylemler hakkında olumsuz bir tavır gösterebileceği düşüncesi etkili olabilmektedir.

Öğrenciye yöneltilen diğer paylaşım sorusu olan *sosyal ağlarda bir siyasal konunun yayılması için paylaşım yaparım* sorusuna ise % 46.0 asla cevabını vermiştir. Bu cevap öğrencilerin sosyal ağlar üzerinden herhangi bir konunun yayılmasını sağlayarak aktivist bir tutum sergilemekten kaçındıklarını göstermektedir.

Sosyal ağlarda hesap ismini siyasi görüşümü belirten eklemeler yaparak paylaşım sorusuna ise öğrenciler bir önceki soruyla aynı cevabı vermişlerdir. Burada öğrencilerin profillerini siyasal görüşlerine göre güncellemekte olduğu görülmüştür. Diğer bir soru olan *sosyal ağ üzerinden karışıklı görüşler hakkında olumsuz içerik paylaşım* sorusuna katılanların % 59.8'i asla olarak cevap vermiştir. Bu durum öğrencilerin siyasal konu hakkında sosyal ağlarda birbirlerine karşı saygılı olduklarını göstermektedir. Ayrıca öğrenciler *siyasal konular hakkında sosyal ağlarda notlar paylaşım* sorusuna % 47.5 asla cevabını vermiştir. Öğrencilerin siyasal bir konu hakkındaki düşüncelerinin başkaları tarafından bilinmesini istememekte olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki bulgulardan yola çıkılarak paylaşım grubunda yer alan sorulara öğrencilerin genel olarak asla cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre, sosyal ağ ve siyasal katılım ilişkisini ortaya koyan ve sosyal ağlarda eylem olarak paylaşım içeren sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde diğer çalışmalardan farklı olarak sosyal ağ ve siyasal katılım ilişkisi açısından paylaşım grubundaki sorularda bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu sonucu destekleyici şekilde ulusal literatürde çalışmalar da görülmüştür. Şener, Emre ve Akyıldız (2015) Türkiye'de sosyal medyanın siyasi katılıma etkisini incelemişler, katılımcıların büyük çoğunluğunun sosyal ağlar üzerinden siyasal görüşlerini paylaşmayı tercih etmediğini tespit etmişlerdir. Çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Şener, Emre ve Akyıldız, 2015: 94-95).

Aşağıdaki anket verilerine göre öğrencilerin % 37.8'i siyasete ilgi duymaktayım sorusuna sıklıkla ilgili duydukları görülürken, azımsanmayacak kesim olan % 34.5 ise siyasete ara sıra ilgili duyduklarını dile getirmişlerdir. Ancak genel olarak öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası siyasal olaylara ilgili oldukları söylenebilir.

Tabloda yer alan *siyasetle ilgili konularda ailem ve arkadaşlarımla konuşurum* değişkenine % 46.3 bu davranışı sıklıkla yaptıklarını ifade etmiştir. % 30 ise ara sıra konuştuğunu belirtmiştir. Bu sonuca göre genel olarak öğrenciler siyasal düşüncelerini ve fikirlerini güvendikleri ortamlarda paylaşmaktan çekinmemektedir.

Öğrencilere yöneltilen *sosyal ağ uygulamalarından en sık facebook, instagram, youtube, twitter'ı kullanırım* sorusuna % 80.4 her zaman cevabını vermiştir. Bu durumda sosyal ağların yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Ancak dijital teknolojinin ve bilgi iletişim teknolojilerinin çok hızlı geliştiği ve yaygın olduğu zamanlarda bile % 10.3'ü asla cevabını vermiştir. Bu cevabı veren

öğrencilerin dijital ortama duyduğu güvensizlik, sahip oldukları kişilik özelliği, tercih vb. çeşitli nedenlerden dolayı sosyal ağları kullanmadıkları söylenebilir.

Tablo 3. Katılım Grubunun Sosyal Ağ ve Siyasal Katılımına Ait Analizi

Katılım Grubu	Anket Soruları	5'li Likert Özelliği	F	%
Katılım Grubu	Siyasete ileri derecede ilgi duymaktayım.	Ara Sıra	130	34.5
		Sıklıkla	153	37.8
	Siyasetle ilgili konularda ailem ve arkadaşlarımla konuşur. Düşüncelerimi dile getiririm.	Ara Sıra	120	30.0
		Sıklıkla	185	46.3
	Sosyal ağ uygulamalarından en sık facebook, instagram, youtube, twitter kullanırım.	Ara Sıra	41	10.3
		Her Zaman	321	80.4
	Siyasetle ilgili gelişmeleri sosyal ağlardan öğrenirim.	Ara Sıra	98	24.5
		Sıklıkla	256	64.1
	Sosyal ağlardaki siyasal etkinlikler siyasetle ilgili davranışları etkiler ve katılıma teşvik eder. Örneğin oy kullanmak gibi	Nadiren	81	20.3
		Sıklıkla	199	49.8
	Sosyal ağlarda kullanılan katılım davranışlarını siyasetçiler üzerinde etkili olur	Ara Sıra	108	27.0
		Sıklıkla	185	46.3
	Siyasal amaçlı sosyal ağlarda imza kampanyalarına katılırım (change.org vb.)	Asla	185	44.3
		Sıklıkla	86	21.5
	Bir siyasal parti veya siyasetçi için sosyal ağlarda bağış kampanyasına katılırım	Asla	220	55.5
		Her Zaman	75	17.6
	Siyasal davranışı belirtmek için konum paylaşımına katılırım (Swarm vb.)	Asla	224	54.0
		Sıklıkla	81	20.3
	Siyasal konular hakkında blog yazarım	Asla	236	59.0
		Her Zaman	75	18.5
	Siyasal konular hakkında internet haberlerine yorum yazarım	Asla	210	52.5
		Her Zaman	91	22.8
	Sosyal ağlarda siyasal içerikli mizah unsurları üretirim (caps, montaj, gif)	Asla	210	52.5
		Her Zaman	92	23.0
	Wiki, sözlük gibi sitelerde siyasal konular hakkında başlık açarım	Asla	256	62.8
		Her Zaman	72	18.1
	Sosyal ağlarda profil resmimi siyasal olaylara uygun olarak değiştirme eylemlerine katılırım	Asla	153	38.3
		Sıklıkla	94	26.6
	Sosyal ağlarda siyasi nitelikli bir tartışmaya katılırım	Asla	213	53.3
		Her Zaman	76	19.1

Öğrencilere yöneltilen, *siyasetle ilgili gelişmeleri sosyal ağlardan öğrenirim* sorusuna öğrencilerin %64.1'i sıklıkla cevabını vermiştir. Bu ise öğrencilerin sosyal ağları kullanarak gündemdeki her şeyi çabuk öğrendiklerini göstermektedir. Ayrıca önceki sorulara bakıldığında öğrencilerin

siyasetle ilgili herhangi bir konu için sosyal ağları kullandıkları, kendi görüşlerini ortaya koymak için ise sosyal ağı kullanmamayı tercih ettikleri görülmüştür. Yani sosyal ağları siyasetle ilgili bilgi aracı olarak görmektedirler.

Tabloda yer alan *sosyal ağlardaki siyasal etkinlikler, siyasetle ilgili davranışları etkiler ve katılıma teşvik eder* sorusuna öğrencilerin % 49.8'i sıklıkla cevabını seçerek sosyal ağlardaki siyasal konular hakkında yapılan etkinliklerin siyasete katılımı etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin siyasal katılımında sosyal ağların etkili olduklarını düşündükleri görülmüştür. Buradaki sonuçla örtüşür şekilde Temel, Önürmen ve Köprü (2014), seçim kampanyalarında dijital araçlar ve internetin yerini üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları araştırma ile ölçtükleri çalışmalarında siyasal katılımında takip etme, bilgi alma konularında sosyal ağların etkili olduğu sonucuna varmışlardır (Temel, Önürmen ve Köprü 2014: 335-336). Ancak kişisel ya da diğer nedenlerden dolayı sosyal ağları bu amaçla kullanmak istemedikleri söylenebilir.

Sosyal ağlarda kullanılan katılım davranışları siyasetçiler üzerinde etkili olur sorusuna ise öğrencilerin % 46.3 'ü sıklıkla cevabını vererek sosyal ağlarda kullanılan katılım davranışlarının siyasetçiler üzerinde etkili olduğu düşüncesini yaygın olarak kabul ettiği görülmüştür.

Siyasal amaçlı sosyal ağlarda imza kampanyalarına katılım sorusuna % 44.3 asla cevabını vermiştir. Burada önceki sorulardan elde edilen sonuçlardan farklı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Yani öğrencilerin siyasal bir eylem olan bir davranışa katılmak istemediğini göstermektedir. Öğrencilerin sıklıkla kullandıkları sosyal ağlarda siyasal katılım olan hiçbir eylemin başkaları tarafından bilinmesinin istenmediğini göstermektedir. Bunun nedeni onlar tarafından dışlanabilecekleri düşüncesinden kaynaklanabilmektedir.

Ankette yer alan, *sosyal ağlarda siyasi nitelikli bir tartışmaya katılım* değişkenine %53.3 asla cevabını vermiştir. Bu durum öğrencilerin siyasetle ilgi tartışmaların yer aldığı sosyal ağ ortamında bulunmak istemediklerini göstermektedir. Sosyal ağlardaki ortamların güvenli olmadığı düşüncesi bunda etkili olabilir. Başka bir soru olan *bir siyasal parti veya siyasetçi için sosyal ağlarda bağış kampanyalarına katılım* sorusuna %55.5 asla cevabını vermiştir. Öğrencilerin siyasal bir katılım eylemi olan bir davranışa katılmak istemediği açıkça görülmektedir.

Tabloda yer alan *sosyal ağlarda profil resmimi siyasal olaylara uygun olarak değiştirme eylemlerine katılım* sorusuna %38.3 asla cevabını vermiştir. Öğrencilerin siyasal bir katılım eylemi olan bu davranışa sosyal ağlar üzerinden katılım sağlamak istemediğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilere yöneltilen *siyasal davranışları belirtmek için konum paylaşımına katılım* sorusuna da %54.0 asla cevabını vermiştir. Bu durum öğrencilerin siyasal bir katılım eylemini gerçekleştirdikleri sırada paylaşım yaparak konumunun bilinmesini istemediğini göstermektedir.

Siyasal konular hakkında blog yazarım sorusuna bakıldığında daha öncekilere benzer şekilde bu soruya %59.0 asla cevabını vermiştir. Bu da öğrencilerin siyasal bir konu hakkındaki düşüncelerini bir eyleme dökmek istemediğini göstermektedir.

Tabloda yer alan *siyasal konular hakkında internet haberlerine yorum yazarım* sorusuna %52.5 asla cevabını vermiştir. Öğrenciler gündemdeki bir siyasal olay hakkında düşüncelerinin bilinmesini istememektedir.

Sosyal ağlarda siyasal içerikli mizah unsurları üretirim sorusuna %52.5 asla cevabını vermiştir. Öğrencilerin bir siyasal olay hakkında bir şeyler üretmek istemediği sonucu ortaya çıkmıştır. Başka bir soru olan *wiki, sözlük gibi sitelerde siyasal konular hakkında başlık açarım ve katılım sağlarım* sorusuna ise % 62.8 asla cevabını vermiştir. Bu da öğrencilerin siyasal konular hakkında sosyal ağlarda bir katılım yapmak istemediklerini göstermektedir.

Benzer şekilde Doğu (2014), siyasetin yeni halini değerlendirdiği araştırmasında katılımcıların siyasi partileri, partileri ve siyasi aktörleri takip ettiklerini fakat siyasal görüşleri hakkında sosyal ağlarda iletişime geçmek istemediklerini tespit etmiştir (Doğu, 2014: 150-155).

Görüldüğü gibi katılım grubunda yer alan anket sorularına öğrencilerin verdiği cevaplara bakarak, genel olarak öğrencilerin siyasete ilgili duydukları, siyasetle ilgili haberleri sosyal ağlardan öğrendikleri ancak siyasal bir konu hakkında düşünce, eylem ve işlemleri sosyal ağlar üzerinden gerçekleştirmek istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

Siyasal katılım, oy kullanma, yerel yönetimi ve seçilenleri denetleme ve yöneticileri seçme gibi eylemleri kapsamaktadır. Ancak günümüzde yaygın olarak siyasal katılım vatandaşın yerel ve merkezi düzeyde kendisini hem ülke içinde hem de ülke dışında temsil edecek kişileri düşünmelerinden başlayıp seçtikten sonra seçilenleri her türlü araçla takip edip beğendiği beğenmediği, şikâyetçi olduğu veya olmadığı konular hakkında yapılan döngüsel eylem ve sözleri içermektedir.

Sosyal ağ kavramı ise değişik evreler geçirerek bu zamana kadar gelen her türlü iletişim araçlarıdır. Belirtilen sosyal ağlar zamanla gelişim göstererek bireylerin hayattaki her alanında yer almaya başlamış hatta çoğu zaman vazgeçilemez hale gelmiştir. Sosyal ağların hayatı kuşattığı alanlardan bir tanesi de siyasal hayattır. Sosyal ağların bireylerin siyasal katılım davranışları üzerine etkisi olup olmadığı yönünde yapılan bu araştırmanın, temel sorusu ve amacı bunu ortaya koyabilmektir. Farklı dönemlerde benzer çalışmalar yapılmış ve sonuçlar ortaya konmuştur.

Siyasal katılımı sosyal ağların etkisini tespit etmek için yapılan çalışmanın analizleri sonucunda genel olarak siyasal katılım ile sosyal ağlar arasında önceki çalışmalarda bahsedildiği türden yakın bir ilişki bulunamamıştır. Bu alanda yapılan çalışmalarla ilgili geniş kapsamlı literatür taraması yapılmış bu kapsamda yerli ve uluslararası akademik çalışmalar ve yayınlar incelenmiştir. Çalışmanın literatür kısmında da belirtildiği gibi bu çalışmalardan bazıları, Cevat Özyurt'un, Öğrencilerinin Siyasal Katılım Davranışları: 29 Mart 2009 Yerel Seçimleri Balıkesir Örneği, Fatma Dilber'in, Siyasal Katılımında Kitle İletişim Araçlarının Seçmenler Üzerine Etkisi: Karaman İli Seçmenler Üzerine Bir Alan Araştırması, Mehmet Celal Gültekin'in, Üniversite Öğrencilerinin Siyasal Katılım boyutlarının İncelenmesi; Mardin Örneği, Hamza Bahadır Eser'in, İnternet ve Sosyal Ağların Siyasal Katılım Üzerine Etkisi: SDÜ Örneği, Ali Fuat Gökçe, İlbey Özdemir ve İbrahim Halil Ceylan'ın; Üniversite Öğrencilerin Siyasal Katılım Seviyesi: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Öğrencileri ve Osman Metin'in, Sosyal Medyanın Siyasal Toplumsallaşmaya Etkisi: Bir Alan Araştırması Örnekleri'dir. Dünya genelinde ise, Valenzuela, Park ve Kee'nin, Facebook kullanan öğrencilerin siyasal katılımı üzerine, Kim ve Kim tarafından hazırlanan yeni ve eski sosyal ağların siyasal katılım üzerine etkisi, Lewis'in blog kullananların çevrimiçi olmasının siyasal katılıma etkisi, Skoric ve Poor'un siyasal katılıma sosyal ağların etkisi üzerine, Evans ve Ubig'in, bireyin sosyallik düzeyi açısından siyasal katılım, Wolton 'un siyasal iletişim ile sosyal ağ arasındaki ilişkiden yola çıkarak siyasal katılımı açıkladığı çalışma vb. görülebilmektedir. Genel olarak bu çalışmaların çoğunluğu siyasal katılım ile sosyal ağ arasında anlamlı ve doğru orantılı bir ilişki bulmuştur. Ancak araştırmada siyasal katılım ile sosyal ağ kullanımı arasında anlamlı ve doğru orantılı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırmada sosyal ağlar ile siyasal katılım arasında anlamlı bir ilişki bulunamamasında araştırmanın yapıldığı dönem de etkili olabilmektedir. Dönemsel farklılıklar içerisinde, kuşaklar arası farklılıklar, ulusal ve uluslararası siyasetteki gelişmeler ve yaşanan olaylar, çevresel ve

ailesel faktörler gibi birçok neden etkili olabilmektedir. Örneğin, Z kuşağı olarak adlandırılan kuşak her ne kadar dijital bir çağın ortasına doğmuş olsa da sosyal medyayı ve iletişim teknolojilerini farklı niyetlerle (arkadaşlık, eğitim, kültür, haberleşme vb.) kullanmakta ve politik açıdan A politik olabilmektedir.

Araştırmada genel olarak öğrenciler, siyasal bir konu veya siyasal bir lideri sosyal ağlarda takip ederken, siyasal katılım hakkındaki düşüncelerinin kendi çevreleri ve sosyal ağlarda bilinmesini istememektedirler. Öğrencilerin siyasi konular hakkında konuşmak ya da herhangi bir faaliyette bulunmak ayıp ya da istenmeyen kötü bir davranış şeklindeki algısı siyasal katılımı azaltmaktadır. Fakat sosyal ağlar ve siyasal katılım konusu bölge, zaman, toplum, kültür ve mekan boyutları ile sürekli değişkenlik gösteren bir olgudur. Bu yönü ile sürekli araştırmaya ve yeni sonuçlara ulaşmaya açık bir alandır. Bu nedenle genel kanaat farklı dönemlerde farklı örneklem gruplarında yapılacak çalışmaların farklı sonuçlar ortaya koyabilme özelliği her zaman sayılan nedenlerden dolayı olabilecektir.

KAYNAKÇA

Akfırat, O. N. (2010). *Türkiye ve Almanya’da Yaşayan Üniversiteli Türk Gençlerinin Siyasal ve Toplumsal Katılım Türlerinin ve Düzeylerini Belirleyen Etkenlerin Saptanması ve Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alper, A. (2012). *Sosyal Ağlar*. Ankara: Pelikan Yayıncılık.

Arslantürk, Z. ve Arslantürk E. H. (2013). *Uygulamalı Sosyal Araştırma, Kavramlar, Teknikler, Metotlar ve Bilgisayar Uygulamaları (SPSS)*. (3.Basım), İstanbul: Çamlıca Yayıncılık.

Aslan, P. (2011). *Halkla İlişkilerde Yeni Eğilimler: Sosyal Medya*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayıncılık.

Ayan, B. (2016). *Sosyal Ağlar Tarihi*. İstanbul: Abaküs Yayıncılık.

Aydın, A. (2017). *Sosyal Medya Paradigmasındaki Dönüşümün Siyasal Katılıma Yansıması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Hatay.

Baykal, D. (1970). *Siyasal Katılma: Bir Davranış İncelemesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayıncılık.

Barber, R. B. (2003). *Strong Democracy Participatory Politics for A New Age*. England: University of California Press.

Çağlar, N. ve Asıgbulmuş, H. (2017). X ve Y Kuşaklarının Siyasal Davranışında Sosyal Medyanın Etkisi: Gaziosmanpaşa İlçesinde Bir Araştırma, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2017/4: 85-112.

Çam, E. (2011). *Siyaset Bilimine Giriş*. (10.Basım), İstanbul: DER Yayıncılık.

Çevikbaş, R. (2008). Yerel Yönetimlerde Siyasal Katılım. *Türk İdare Dergisi*, 461, 71-95.

Daver, B. (1993). *Siyaset Bilimine Giriş*. Ankara: Siyasal Yayıncılık.

Doğu, B., Özçetin, B., Bayraktutan, G., Binark, M., Çomu, T., Telli, Aydemir A. ve İslamoğlu, G. (2014). *Siyasetin Yeni Hali: Vaka-i Sosyal Medya*. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.

Dilber, F. (2012). Siyasal Katılımda Kitle İletişim Araçlarının Seçmenler Üzerine Etkisi; Karaman İli Seçmenler Üzerine Bir Alan Araştırması. *E Journal of New World Sciences Academy*, 7: 154-191.

- Dursun, D. (2012). *Siyaset Bilimi*. (6.Basım), İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eldeniz, L. (2010). *İkinci Medya Çağında İletişimin Rolü ve Web 2.0. İkinci Medya Çağında İnternet*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Ergün, M. (1995). *Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarlı İstatistik Uygulamalar: SPSS for Windows*. (2.Basım), Ankara: Ocak Yayıncılık.
- Eser, H.B. (2015). İnternet ve Sosyal Ağların Siyasal Katılım Üzerine Etkisi: SDÜ Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (12): 196-219.
- Fedayi, C. (2002). *Siyaset Bilimi*. İstanbul: Pınar Yayıncılık.
- Fukuyama, F. (2000). *Büyük Çözülme, İnsanın Doğası ve Toplumsal Düzenin Yeniden Oluşması*. (Çev. Z. Avcı, A.T. Aydemir). İstanbul: Sabah Yayıncılık.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Rference*. Boston: Pearson.
- Gökçe, Ali F., Özdemir, İ., ve İbrahim Halil C., (2016). Üniversite Öğrencilerin Siyasal Katılım Seviyesi: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 289-319.
- Gökçimen, S. (2008). Ülkemizde Kadınların Siyasal Hayata Katılım Mücadelesi. *Yasama Dergisi*, 10: 1-55.
- Göksu, T. ve Bilgiç, V. (2003). Baskı Grupları ve Karar alma Mekanizmalarına Etkileri. *Amme İdaresi Dergisi*, 36(2): 51-66.
- Görgülü, B. (2018). *Gençlerin Siyasal Katılım Sürecinde Sosyal Medyanın Rolü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gözler, K. (2004). *Anayasa Hukukuna Giriş*. (4.Basım), Bursa: Ekin Yayıncılık.
- Gözler, K. (2014). *Kısa Anayasa Hukuku*. (10.Basım), Bursa: Ekin Yayıncılık.
- Göztepe, E. (2016). *Çoğunlukçu Demokrasi Anlayışına Karşı Çoğunlukçu Demokrasi Modelleri: Normatif Düzenleme Olanakları ve Bunun Sınırlılığı*. http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjKnICW8YnbAhXEalAKHfU5AM8QFjAAegQIARAU&url=http%3A%2F%2Fwww.kamuhukukculari.org%2Fupload%2Fdosyalar%2FCogunlukcu_Demorasi_Anlayisina_Karsi_Cogulcu_Demokrasi_Modelleri_1.pdf&usg=AOvVaw0GhTc3QIDxGZX8e9CYw46q (Erişim Tarihi: 03.11.2018).
- Gültekin, M. C. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Siyasal Yaşama Katılım Boyutlarının İncelenmesi; Mardin Örneği, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (2), 1559-1580.
- Heather, E. and Ulbig, K. (2012). *Stacy, Social Butterflies and Politics: Exploring the Link Between Sociability and Political Engagement*, Online and Off, *Journal of Information Technology & Politics*, 9(4), 402-414.
- İşlek, M. S. (2012). *Sosyal Medyanın Tüketici Davranışlarına Etkileri: Türkiye'deki Sosyal Medyaların Üzerinde İnceleme*, Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Kabaoğlu, İ. Ö. (2013). *Özgürlük Hukuku*. (7.Basım), İstanbul: İmge Yayıncılık.

- Kalaycıoğlu, E. (1986). Siyasal Katılmanın Kurallarına Genel Bir Bakış; Türkiye Örneği, *Türk Siyasal Hayatın Gelişmesi Dergisi*, İstanbul.
- Kalaycıoğlu, E. (1983). Karşılaştırmalı Siyasal Katılma Siyasal Eylemin Ülkeler Üzerine Bir İncelenmesi, *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, İstanbul.
- Karagöz, K. (2010). *Doğrudan Demokrasi Aracı Olarak Halk Girişimi*. İstanbul: Vedat Yayıncılık.
- Karaman, S., Yıldırım, S., ve Kaban, A. (2018). Öğrenme 2,0 yaygınlaşıyor: Web 2,0 uygulamalarına eğitimde kullanımına ilişkin araştırma ve sonuçları. (Online) http://inettr.org.tr/inetconf13/kitap/karaman_yildirim_inet08.pdf (Erişim Tarihi: 10.09.2019).
- Kartal, M. ve Bardakçı, S. (2019). *Spss ve AMOS Uygulamalı Örneklerle Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri*. İstanbul: Ravza Yayıncılık.
- Kapani, M. (2012). *Politika Bilimine Giriş*. (30.Basım), Ankara: Bilgi Yayıncılık.
- Kaypak, Ş. (2010). Antakya'nın Kent Kimliği Açısından İrdelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14): 373-392.
- Kim and Kim, (2007). *New and Old Media Uses and Political Engagement Among Korean Adolescents*, *Asian Journal of Communication*, 17(4), 342-361.
- Korkmaz, M. (2014). *Sosyal Medya-Kamu Politikaları Etkileşimi Gezi Parkı Olayları Üzerine Bir Değerlendirme*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, N. (2001). Yarı Doğrudan Demokrasi Kurumlarının Yerel Yönetimler Düzeyinde Uygulanması. *Yerel Yönetim ve Denetim Dergisi*, 6(2), 20-29.
- Lewis M., (2010). *A Hierarchical Regression Analysis of The Relationship Between Blog Reading, Online Political Activity and Voting During the Presidential Campaign*, Dissertation Prepared for The Degree of Doctor of Philosophy.
- Metin, O. (2010). Sosyal Medyanın Siyasal Toplumsallaşmaya Etkileri: Bir Alan Araştırması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2): 221-267.
- Milbarth, L.W. (1965a). Political participation how and why no people get in volved in politics. Chicago: Rand McNally Collegep Oblishin Compeny. (Online)<https://www.cambridge.org/core/journals/american-political-science-review/article/political-participation-how-and-why-do-people-get-involved-in-politics-by-lester-w-milbrath-chicago-rand-mcnally-company-1965-pp-195-175/112335F2C63425CDE62BE8B982926692> (Erişim Tarihi:23.10.2019).
- Milbrath, L. W. (1965b). Political participation, Chicago, rand McNally and company. (Aktaran, Övünç, M.). *Dijital Demokrasi: Türkiye'de Yeni Medya ve siyasal Katılım*, Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Olsen, M. E. (1970). *Social and Political Participation of Blacks*. *American Sociological Review*. (Online) https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Social+and+Political+Participation+of+Blacks&publication+year=1970&author=Olsen+Marvin+E.&journal=American+Sociological+Review&volume=35&doi=10.2307/2093944 (Erişim Tarihi:07.07.2019).
- Öztekin, A. (2014). *Siyaset Bilimine Giriş*. (9.Basım), Ankara: Siyasal Yayıncılık.

- Özyurt, C. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Siyasal Katılım Davranışları:29 Mart 2009 Yerel Seçimleri Balıkesir Örneği, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 289-320.
- Rice, L. L., Moffett, K. W, and Madupalli, R. (2012). Campaign related social networking and the political participation of college students. *Social Science Computer Review*. 313, 257-279.
- Sağır, M. (2003). Küreselleşme Süreci ve Siyasal Katılımda Yeni Arayışları: Yerel gündem 21 Antalya Kent Konseyi Kadın Meclisi. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 11(4):28-41.
- Skoric, M.M., and Nathaniel Poor, (2013). Youth Engagement in Singapur: The Interplay of social and traditional media. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 57, 187-204.
- Soysal, M. (1968). *Halkın Yönetime Etkisi*. Ankara: TODAİE Yayıncılık.
- Şener, G., Emre, P. Ö. ve Akyıldız, F., (2015). Türkiye’de Sosyal Medyanın Siyasi Katılıma Etkileri, *Folklor/edebiyat Dergisi*, 21(83), 75-98.
- Temel, F., Önürmen, O. ve Köprü, M., (2014). Seçim Kampanyalarında Dijital Araçlar ve İnternetin Yeri: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma, *Global Media Journal: TR Edition* 5 (9), 320-337.
- Tosun, L. P. (2018). *Sosyal Ağlar ve Sosyal Psikoloji*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türkdoğan, O. (2000). *Bilimsel Araştırma Metodolojisi*. (3.Basım), İstanbul: TİMAŞ Yayıncılık.
- Uyumaz, G., Dirlik E., ve Çokluk Ö. (2016). Açımlayıcı Faktör Analizinde Tekrar Edilebilirlik: Kavram ve Uygulama. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2): 659-675.
- Vaccari, C. (2013). *Social Media and Political Communication a Survey of Twitter Users During the 2013 Italian General Election*. *Rivista Italiana di Scienza Politica*. (Online) <https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/social-media-and-political-communication-a-survey-of-twitter-user> (Erişim Tarihi: 22.08.2019).
- Velasquez, A. (2012). *Social Media and Individual and Collective Activism: The Role of Interdependence and Online Political Efficacy*. (Online) [file:///C:/Users/Ghost/Downloads/VelasquezPerilla_grad.msu_0128D_11355%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ghost/Downloads/VelasquezPerilla_grad.msu_0128D_11355%20(1).pdf) (Erişim Tarihi: 15.05.2019).
- Valenzuela, S., Park, N. K. and Kee, F. (2008). Lessons From Facebook: The Effect of Social Network Sites on College Students, Social Capital, 9th International Symposium on Online Journalism, Austin-Texas.
- Velasquez A., (2016). Social media and individual and collective activism: the role of interdependence and online political efficacy, Doktora Tezi. ABD: Michigan State University, 2012, s.45 (Aktaran Kemal Elciyar), *Sosyal Medyanın Üniversite Öğrencilerinin Siyasal Katılım Davranışlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldız, M.M. (2014). *Gençlik ve Siyasal Katılım: Diyarbakır Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yurdagül, H. (2016). *Faktör analizinde KMO ve Bartlett testleri neyi Ölçer*. (Online) <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/Kuresellik.pdf> (Erişim Tarihi: 17.06.2019).

Wolton, D. (1991). *Political Communication: The Construction of a Model*, *European Journal of Communication*. (Online) <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0267323190005001002> (Erişim Tarihi:12.06.2019).



Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi

2021, 4(7): 651-670.

DOI: [10.26677/TR1010.2021.791](https://doi.org/10.26677/TR1010.2021.791)

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



ARAŞTIRMA MAKALESİ

Türkiye’de 1995-2020 Yılları Arasında Çocuk İstismarını Önleme Programlarına İlişkin Gerçekleştirilen Çalışmaların İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*

Uzm. Psikolog Gözde Ece DEREBAGÇE, Bağımsız Araştırmacı, e-posta:

g.e.derebagce@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6054-534X>

Dr. Psikolog Halis ÖZERK, Halis Özerk Psikoterapi ve Eğitim Enstitüsü, İstanbul, e-posta:

halisozerk@halisozerk.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5530-6638>

Öz

Dünya Sağlık Örgütü (WHO; World Health Organization)’nın hemen her yıl dikkat çektiği rakamlara bakıldığında tüm dünyada çocuk istismarı ve ihmalinin gün geçtikçe artmakta olduğu görülmektedir. Benzer biçimde gerek TÜİK gerek Sağlık Bakanlığı gerekse Emniyet Genel Müdürlüğü verileri çocuk istismarı ve ihmalinin Türkiye’de de hemen her yıl daha fazla görüldüğüne işaret etmektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 1995-2020 yılları arasında istismar önleme programına dair yapılmış olan araştırmaları değerlendirmektir. Araştırmanın modeli betimsel tarama modelidir. Araştırmalardaki çalışma gruplarının en çok çocuklardan oluştuğu, çalışmaların en çok bilgi düzeyi artırma ve beceri edindirme amaçlı yapıldığı, tüm istismar türlerini kapsayan araştırmaların diğerlerine göre daha yoğun olduğu sonuçlarına varılmıştır. Araştırmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında 2011-2015 yılları arasında araştırma sayısında artış görüldüğü ve en fazla artışın 2016-2020 yılları arasında olduğu sonucuna varılmıştır. İstismarların ise %45.45’ inin tüm istismar türleri, %42.42’ sinin cinsel istismar ve %12.12’ sinin ise duygusal istismar ve ihmal şeklinde bir dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır.

* Çalışma, Gözde Ece DEREBAGÇE’nin Klinik Psikoloji Yüksek Lisans (Tezsiz) Programı bitirme projesinden (2019-2020) üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Klinik Psikoloji, Çocuk İstismarı, İhmal.

Makale Gönderme Tarihi: 14.04.2021

Makale Kabul Tarihi: 01.07.2021

Önerilen Atıf:

Derebagçe, G. E. ve Özerk, H. (2021). Türkiye’de 1995-2020 Yılları Arasında Çocuk İstismarını Önleme Programlarına İlişkin Gerçekleştirilen Çalışmaların İncelenmesi ve Değerlendirilmesi, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(7): 651-670.

© 2021 Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi.



Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences

2021, 4(7): 651-670. DOI:10.26677/TR1010.2021.791

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



RESEARCH PAPER

The Analysis and Discussion Regarding the Researches Concerning Child Abuse Prevention Programs From 1995-2020 in Turkey.

Exp. Psychologist Gözde Ece DEREBAĞÇE, Independent Researcher, e-mail: g.e.derebagce@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6054-534X>

Dr. Psychologist Halis ÖZERK, Halis Özerk Psychotherapy and Training Institute, İstanbul, e-mail: halisozerk@halisozerk.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5530-6638>

Abstract

Considering the figures that the World Health Organization (WHO) draws attention almost every year it is seen that child abuse and neglects increasing day by day in the whole world. Similarly, TÜİK, both of Ministry of Health and Security General Directorate's datas indicates that in Turkey; child abuse and neglect have seen more frequent every year. The aim of this study is to evaluate the research done in the years between 1995-2020 that on the abuse preventing program. The model of the research is descriptive scanning model. It was concluded that the study groups in the studies consisted mostly of children, the studies were conducted mostly to increase the level of knowledge and acquire skills, and the studies covering all types of abuse were more intense than the others. Considering the distribution of the studies by years it was concluded that there was an increase in the number of studies between 2011-2015 and the highest increase was between 2016-2020. On the other hand, it was concluded that 45.45% of the abuses showed a distribution as all types of abuse, 42.42% as sexual abuse and 12.12% as emotional abuse and neglect.

Keywords: Clinical Psychology, Child Abuse, Neglect.

Received: 14.04.2021

Accepted: 01.07.2021

Suggested Citation:

Derebağçe, G. E. and Özerk, H. (2021). The Analysis and Discussion Regarding the Researches Concerning Child Abuse Prevention Programs From 1995-2020 in Turkey., *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 4(7): 651-670.

© 2021 Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi.

GİRİŞ

Çocuk istismarı ve ihmali, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de gözlemlenen büyük bir toplumsal sorundur. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu; kısaca UNICEF (United Nations International Children’s Emergency Fund), dünyada 2-4 yaş aralığındaki 300 milyon çocuğun, bakım veren kişiler tarafından psikolojik saldırıya ve/veya fiziksel cezaya maruz bırakıldığını belirtmiştir. Yine aynı yıl 1-19 yaş aralığındaki yaklaşık 15 milyon kız çocuğunun yaşamlarının bir kısmında cinsel ilişkiye ya da herhangi bir cinsel eyleme zorlandığını belirtmiştir (UNICEF, 2017). Aynı kuruluş 2020 yılında yayımladığı basın bülteninde ise halk sağlığı ile ilişkili daha önce yaşanan olağanüstü durumlarda çocuk istismarı ve ihmali olaylarında artış gözlemlendiği için, bu yıl yaşanan olağanüstü durumun da (pandemi) riski arttıracaklarını öngörmekte ve önlemler alınması gerektiğine dair vurgu yapmaktadır (UNICEF, 2020). Öncesinde yani 2010 yılında yayımladığı raporda da 7-14 yaş aralığındaki kız çocuklarının en çok anne, baba, öğretmen, arkadaş ve büyük kardeşler tarafından, erkek çocukların ise sırasıyla, arkadaş, öğretmen, baba, büyük kardeş ve tanımadıkları birinin fiziksel istismarına uğradıklarını, 15-18 yaş aralığındaki erkeklerin ise, kızlardan çok daha fazla istismara maruz kaldıklarını bildirmiştir.

Türkiye özelinde verilere bakılacak olursa; 2019 yılında emniyet birimlerine suç mağduru olarak gelen 206 bin 498 çocuktan %15,2’sinin cinsel suçlar, %57,6’sının yaralama nedeniyle geldiği görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2020).

Yine Türkiye’de Ceza Mahkemeleri’nde çocukların cinsel istismarı konusunda açılan davalardaki suç sayısı 2012 yılında 17 bin 589 iken, 2019 yılında 22 bin 689’a yükselmiştir (Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü, 2019).

Tüm dünyada bir problem olarak görülen çocuk istismarı için birçok önleme programı oluşturulmuştur. Çocukları istismardan koruma amacıyla oluşturulan önleme programları için birincil, ikincil ve üçüncül önleme olarak üç basamaktan bahsedilmektedir. Birincil Önleme; risk grubunda bulunsun ya da bulunmasın toplumsal farkındalığı arttırmaya yönelik çalışmaların yapıldığı; çocuğa ya da aileye eğitim vermek, durumlarının iyileştirilmesi, yaşam kalitelerinin artırılması gibi yöntemlerle istismar ortamını oluşturan riskleri ortadan kaldırmayı amaçlayan önleme programlarıdır. İkincil Önleme; risk gruplarının belirlenmesini, risk grubundaki kişilerin sunulan hizmetlere ulaşabilmesini amaçlamaktadır. Erken tanı, tedavi, bakım ve izlem çalışmalarını kapsayan önleme programlarıdır. Üçüncül Önleme istismarın gerçekleştiği durumda hem zararı azaltmaya yönelik hem de tekrarlanmasını ve daha kötü (ölüm gibi) sonuçların ortaya çıkmasını engellemeye yönelik oluşturulan önleme programlarıdır (Acehan, Bilen, Ay, Gülen, Avcı ve İçme 2013; Demirtürk Selçuk ve Karadeniz, 2020).

Çalışma, yukarıdaki açıklamalara dayalı olarak, önleme programları basamakları, hedef kitle ve çalışmaların yürütüldüğü kurum ve kuruluşlar çerçevesinde ele alınmış ve bu çerçevede yürütülen araştırmalar ve bulgular incelenmiştir. Bulgular tüm araştırmalar çerçevesinde de değerlendirilmiş, yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Yapılan araştırmalar istismar önleme programlarının gerekliliğinin ve öneminin fark edilebilmesini sağlamaktadır. Bu bilgiler ışığında Türkiye’de uygulanan istismar önleme programlarının niteliklerini ve sonuçlarını değerlendirmenin çocukları istismara karşı korumak için yararlı olabilecek ve ihtiyaç duyulabilecek programların oluşturulması ya da var olan programların geliştirilmesi konusunda yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, Türkiye’de 1995-2020 yılları arasında istismar önleme programına dair yapılmış olan araştırmaları; uygulamayı onaylayan bakanlık, uygulamanın türü, uygulandığı grup, istismar türü, çalışmanın yapıldığı pilot şehir, yapıldığı yıl bazında incelemek ve değerlendirmektir. Aynı zamanda gelecekte yapılacak çalışmalara rehberlik

edebilmesi ve yapılan uygulamalar değerlendirildiğinde ortaya çıkacak olan eksikliklerin yapılacak yeni uygulamalara yön verebilmesi hedeflenmiştir.

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ÇALIŞMALAR

WHO (World Health Organization; Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ], 1999), istismar ve ihmal kavramını birlikte ele alarak, Çocuk İstismarı Önleme Toplantısı Raporu'nda çocuk istismar ve ihmalini *"Çocuğun hayatta kalmasına, gelişimine, sağlığına ya da özsaygısına zarar verme potansiyeli ile sonuçlanan güven, sorumluluk ve güç ilişkisi bağlamında oluşan her türlü fiziksel, duygusal, cinsel suiistimal, ihmal ya da ihmalkâr muamele, ticari ve diğer suiistimallerden oluşan durumlar"* olarak tanımlamaktadır.

Türk Dil Kurumu (TDK: Türk Dil Kurumu; 2020) istismarı, *"Birinin iyi niyetini kötüye kullanma"* şeklinde tanımlamaktadır.

T.C. Sağlık Bakanlığı (2021)'nin ise ihmal kavramını istismarın dört farklı boyutundan (fiziksel, cinsel, duygusal ve ihmal) biri olarak ele aldığı ve ihmal *"Çocuğa bakmakla yükümlü kimselerin; çocuğun beslenme, giyinme, barınma, eğitim, sağlık, diş sağlığı ve sevgi gibi temel gereksinimlerini karşılamada ihmal göstermesi, çocuğun beden ve ruh sağlığının veya bedensel, duygusal, sosyal ya da ahlaki gelişiminin engellenmesi"* olarak tanımlamaktadır. Diğer üç boyut ise şu şekilde tanımlanmaktadır.

Fiziksel İstismar: Çocuğa karşı, sağlığına, yaşamına, gelişimine veya onuruna zarar veren ya da zarar verebilme olasılığı yüksek, kasıtlı fiziksel güç kullanılmasıdır.

Cinsel İstismar: Çocuğun tam olarak anlayamadığı, onay vermesinin mümkün olamayacağı, gelişimsel olarak hazır olmadığı ya da toplumun yasalarına, sosyal normlarına aykırı olacak şekilde bir cinsel etkinliğe dahil edilmesidir.

Duygusal İstismar: Ebeveyn ya da çocuğa bakan kişinin davranışları ya da sözleriyle çocuğun ruh sağlığını bozacak etkide bulunması ve çocuğun bu nedenle büyüme gelişme ve ruh sağlığı açısından genetik kapasitesine ulaşmasının engellenmesidir.

Yazılı kaynakların başından itibaren çocuk istismarının varlığına dair ipuçlarına rastlanmaktadır. Çocuklar ilkçağlarda kurban edilme, köle olarak satılma; orta çağda ise şiddet, erken evlilik gibi çeşitli istismar türlerine maruz kalmaktaydı (Ata, 2019).

1860 yılında Tardieu Fransa'da çocuklara yapılan fiziksel ve cinsel saldırılardan bahsetmiştir. 1946 yılında radyolog olan Caffey, acile getirilen çocukların durumlarından şüphelenerek çağdaş tıp literatüründe konuyla ilgili ilk raporu yayınlamıştır (American Academy of Child Adolescent Psychiatry [AACAP], 1997). Tanımlanması ise son yüzyılda, 1962 yılında Kempe tarafından *"örselenmiş çocuk"* teriminin ortaya atılması ile gerçekleşmiştir. İlerleyen süreçte tanım *"çocuk istismarı"* şeklinde değiştirilmiştir (Kara, Biçer ve Gökalp, 2004).

Çocuk İstismarı ve ihmalini açıklamaya yönelik birçok kuram, kuramlara dayalı model vardır.

PSİKİYATRİK KURAM

Psikiyatrik kuram, istismarda sorumlunun genellikle anne ve baba olduğunu belirtir (Bayraktar, 2015:45). Bu yüzden istismar nedenlerini açıklarken ebeveynin özelliklerini temel alır (Yıldırım Doğru, 2020:91). Bu kuramda çocuk istismarı ve ihmalinin nedeni olarak anne-babanın psikopatolojisi gösterilir (Yılmaz Irmak, 2008). Diğer ailelerden farklı olarak istismarcı ailenin psikiyatrik belirtilerinin olması gerektiğini savunmaktadır (Yıldırım Doğru, 2020:91).

Çocuk istismarı konusunu bilimsel bir yayın ile ilk kez duyuran Kempe ve arkadaşları da çocuk istismarı faillerinin klinik bir tanı almaları gerektiği ve bu durumun bir hastalık olduğu görüşünü savunmuşlardır (Buchanan, 1996, Giovannoni, 1991; akt. Yılmaz Irmak, 2008). Ancak yapılan klinik gözlemler ve incelemeler istismar eden ebeveynlerin %10'unun psikiyatrik hasta olduğunu göstermiştir (Kars, 1994; akt. Yıldırım Doğru, 2020:91). Yapılan bir çalışmada çocuklarını öldüren babaların 1/3'ünün depresif özellikler gösterdiği bulgulanmıştır (Polat, 2017:48).

Yine psikiyatri kuramcılarının yaptıkları çalışmalarda çocukları istismar eden annelerin; öz saygılarının düşük olduğu, çocuğu reddetme duygusuna sahip olduğu ve doyumsuzluk içinde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca psikopatik eğilimlerini normal bir görünüş ile gizleyebildikleri iddia edilmektedir (Tercan,1995; akt. Siyez,2003). Ebeveynlerin kişilik özelliklerine ilişkin çalışmalarda çocuk istismarı ile ilgili olduğu düşünülen bazı kişilik özellikleri dikkat çekmiştir. Bunlar; narsistik eğilimler, impuls zayıflığı, kompulsivite, kaygı, depresyon, empati kuramama gibi özelliklerdir (Polat, 2017:47). Bu görüş istismarcı profilinin belirlenmesinin mümkün olduğunu düşündürmektedir. Fakat tüm istismar türleri düşünüldüğünde istismarcı profiline ulaşmanın pek de mümkün olmadığı görülmüştür (Yılmaz Irmak, 2008).

SOSYOLOJİK MODEL

Sosyolojik Kuram; toplumsal kuralların, değerlerin, kültür ve aile yapısının istismara yol açan faktörler olduğunu belirtir (Bayraktar, 2015:45). Kurama göre, toplum, çevre, kitle iletişim araçlarına aksedilen şiddet ve çevresel baskı, istismarın temelinde yatan nedenlerdir (Kars,1994; akt. Yıldırım Doğru, 2020:94). Hem kitle iletişim araçları hem de kişiler arası ilişkilerde onaylanan şiddet düzeyinin çocuklara uygulanan fiziksel cezanın sıklığı ve şiddetine yansıdığı görülmesi bu kurama dayalı olarak açıklanır (Polat, 2017:50). Ailenin toplumdan soyutlanması, sık sık ev ve iş değiştirme gibi durumlar modern toplumlarda istismara yol açan nedenler arasındadır. Endüstrileşme ve kentleşme; aile yapılarının geniş aile yapısından çekirdek aile yapısına dönüşmesiyle çocuk yetiştirme ve diğer konularda sosyal desteğin azalmasına sebep olarak çocuk istismarı olasılığının artmasına katkı sağlamaktadır (Yıldırım Doğru, 2020:94). Ayrıca istismara yol açtığı bilinen bir diğer sorun da ailede stres ve bunalım yaratan durumlardır. Kuram, stres ve engellenmenin de çocuk istismarına yol açtığını varsaymaktadır (Polat, 2017:50; Yıldırım Doğru, 2020:94). Kuram, bu sorunların sadece alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelere özgü işsizlik, düşük gelir düzeyi, ailede çocuk fazlalığı gibi durumlar olmadığı; aile içinde geçimsizlik gibi her tür sosyo-ekonomik düzeye sahip ailede karşılaşılabilecek durumları da içerdiğini ileri sürer. Türk toplumu da geleneksel uygulamalardan etkilenen toplumlar arasındadır (Polat, 2017:50-54).

SOSYAL ÖĞRENME MODELİ

Davranışların kişisel ve çevresel değişkenlerin sürekli bir etkileşiminin sonucu olduğunu savunan bu kuram, temelde insanların model alarak öğrendiği varsayımına sahiptir (Yıldırım Doğru, 2020:92). Bu bağlamda da istismarı, öğrenilmiş bir etkileşim durumu olarak tanımlar (Bayraktar, 2015:45). Kuram çocuk istismarının çevresel değişkenler ve karşılıklı kişisel etkileşimin ortaya çıkardığı davranışlar şeklinde oluştuğu temel varsayımına dayanır.

Çocukluklarında istismara uğramış ebeveynlerin, çocuklarına yönelik davranışlarında kendi ebeveynlerinin davranışlarını modelledikleri gözlemlenmiştir (Polat, 2017:48). Kuram, ebeveynlerin kendi ebeveynlerini örnek aldıklarını ve çocuklarına karşı gerçekçi olmayan beklentilere sahip olduklarını iddia etmektedir. Buna göre çocukluğunda şiddet görmüş ebeveynler, onlara şiddet uygulayan yetişkinleri örnek alarak çocuklarına şiddet

uygulamaktadır. Bu durum “Kuşaklar Hipotezi” olarak isimlendirilmektedir (Sweet ve Resick, 1979; akt. Siyez, 2003). Kaufman ve Zigler (1987,1989) bu kuşaklar arası geçişi inceledikleri çalışmada istismar mağduru kişilerin istismarcı olma olasılıklarının yüksek olduğunu; fakat yaptıkları çalışmadaki istismar mağdurlarının %30 oranında istismarcı olduklarını, her istismara uğramış kişinin istismarcı olmadığını ifade etmişlerdir (akt. Yılmaz Irmak, 2008).

SOSYAL PSİKOLOJİK MODEL

Sosyal Psikolojik kuram, toplum ve bireyin psikopatolojilerini temel alarak insan davranışlarını değerlendirir (Yıldırım Doğru, 2020:93). Şiddet ve saldırganlıkla ilgili rol modeller, toplumsal statü, değer ve normlar toplumsal durumlar içerisinde (Siyez, 2003). Modelin öncülerinden Gelles çocuk istismarının nedenlerini psiko-patolojik durumlar ve toplumsal durumlar olarak kategorilere ayırır. Finkelhor ise çocukların cinsel istismara uğramasına neden olan faktörleri kişisel, psikolojik ve sosyal açıdan değerlendirerek cinsel istismarı dört koşul altında açıklar. Birinci koşul, saldırganın cinsel istismar motivasyonudur. Çocuklara karşı cinsel istismar davranışı görülen kişiler; duygusal açıdan olgunlaşmamış, yetişkin bireylerle cinsel ilişkiyi tehdit edici gören, reddedilme ya da yetersizlik korkusu yaşayan, cinsel doyum kaynaklarına ulaşamayan ya da cinsel doyum kaynakları yeterince tatmin edici olmayan kişilerdir. Bu kişiler çocukları kolay ulaşılabilen objeler olarak görürler. İkinci koşul, içsel engelleyici etkenlerin yıkılmasıdır. Bireyin kendine güvenini tehdit edecek stres durumları, evlilik sorunları, evlilik ilişkisinin işlevselliğini yitirmesi, kültürel normlar, alkol veya madde kullanımı, psikopatolojiler, yaşlılık, toplumsal hoşgörü ve cinsel saldırganlara yönelik hukuki yaptırımların yetersizliği gibi faktörler istismarcının çocukla cinsel etkileşimde bulunmasında etkilidir. Üçüncü koşul, dışsal engelleyici etkenlerin yıkılmasıdır. Çocuğun cinsel istismara uğrama riskini arttıran etkenler; ebeveyn-çocuk arasındaki bağ gelişiminin yetersiz olması, anne yoksunluğu ya da annenin hasta olma durumu, ebeveynlerin bakım verme konusunda yetersizliği, katı aile yapısı, aile içi şiddet, ailenin veya annenin sosyal destek eksikliği gibi etkenlerdir. Dördüncü koşul, çocuğun direncini kıran etkenlerdir. Çocuk cinsel istismarına uğrama riski daha fazla olan grup; fiziksel, zihinsel ya da gelişimsel engeli bulunan, terk edilmiş, duygusal olarak yoksun bırakılmış ve sosyal açıdan yalnız olan, cinsel istismar hakkında bilgisi olmayan çocuklardır (Finkelhor, 1984; akt. Z-Page, 2004).

SOSYAL DURUMSAL MODEL

Sosyal Durumsal model çocuk istismarı ve ihmalinin ebeveynlerin çocuklarına karşı kullandıkları hatalı ve tutarsız disiplin tutumları ile arttığı görüşünü savunur. Yapılan araştırmalar, çocuklarını istismar eden ebeveynlerin etkisiz ve tutarsız disiplin yöntemlerine başvurduklarını göstermiştir. Bu tarz tutarsız ve çelişkili yöntemler çocuklarda sapkın davranışlara yol açabilmektedir (Yıldırım Doğru, 2020:92). Bu tutumlarla sürekli karşılaşan çocuk korku ve kaygı yaşayabilir. Çoğunlukla çelişkili davranışlara maruz kalan çocuklar bağımlı bir kişilik yapısına sahip olmaktadır (Yılmaz, 2007; akt. Dursun, 2010).

Psikanaliz Kuramı

Psikanaliz kuramı, istismar uygulayan kişilerin insanlara karşı düşmanca ve yıkıcı davranışlarından çocukluk döneminde yaşadıkları yaşantıların sorumlu olduğunu savunmaktadır (Yıldırım Doğru, 2020:93). Cinsel istismarın nedenlerine dair açıklamaları, ensest ile ilgili açıklamaktadır. Kökeni Freud’un Odipus Kompleksi’ne dair klinik gözlemlere

dayanmaktadır. Freud ilk yayınlarında yetişkin kadın hastaların büyük kısmının verdiği cinsel istismar öykülerine dayanarak, erişkin döneminde çıkan ruhsal rahatsızlıklarla çocukluk döneminde yaşanan cinsel travmanın birbiriyle nedensel bir ilişkiye sahip olduklarını savunmuştur. İlerleyen yıllarda ise bu düşüncenin yerini cinsel istismar öykülerinin bir fantezi olabileceği düşüncesi almıştır. 60'lı yıllara kadar hâkim olan bu düşünce çocukluk dönemine ait baştan çıkarılma fantezisinin ensest ilişkinin asıl nedeni olduğunu iddia etmiştir. Psikanalitik kuramda Oidipus Kompleksi kadınlarda sosyalleşmenin bir aşaması olarak görülmektedir. Bu kompleks ile kadınların cinsiyetlerine uygun rolleri kazandığı iddia edilmektedir (Topçu, 1997:184).

Sosyal Etkileşimsel Model

Sosyal Etkileşimsel model; istismarı tek bir kuramın açıklayamayacağını, açıklama için tüm kuramların kombinasyonuna ihtiyaç olduğunu belirtir (Bayraktar, 2015:45). İstismar davranışını her yönü ile ele alan bir modeldir. İstismarın sadece çocukluk yaşantılarının bir sonucu değil, aynı zamanda ebeveyn ve çocuk etkileşiminin de bir sonucu olduğu belirtilmektedir. Kuram, istismar nedenlerini hem çocuk hem anne-baba için ayrı ayrı değerlendirmenin doğru olacağını savunmaktadır (Yıldırım Doğru, 2020:94-95).

Cicchetti ve Rizley (1981) çocuk istismarının hem kuşaklararası geçişini hem de risk faktörlerini açıklayabilmek için etkileşimsel modeli geliştirmişlerdir. Çocuk istismarı ve ihmali alanı için Sameff ve Chandler'e ait olan gelişimin etkileşimsel modelinden uyarlama yaparak bu modeli oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Bu modelde risk faktörleri, istismar arttırıcı ve ödünleyici olabilecek faktörler şeklinde iki başlık altında toplanmaktadır. Ayrıca bu faktörlerin her biri için de geçici ve kalıcı faktörler şeklinde bir ayırım daha yapılmaktadır (akt. Yılmaz Irmak, 2008).

Arttırıcı faktörlerden kalıcı olan faktörler "İncinebilirlik Faktörleri" olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörler çocuğun güç mizacı ya da engel durumunun bulunması gibi biyolojik olabileceği gibi ebeveyninin çocukluğunda istismara maruz kalmış olması gibi tarihsel de olabilir. Yine düşük engellenme toleransı, psikopatoloji gibi psikolojik olabileceği gibi kültürel olarak kabullenilmiş çocuk yetiştirme ve disiplin yöntemleri gibi sosyo-kültürel ya da maddi yetersizlik, düşük iş fırsatları, zayıf fiziksel çevre, yetersiz ebeveynlik becerileri gibi durumsal özellikler de olabilmektedir.

Arttırıcı faktörlerden geçici olan faktörler de "Zorlayıcı Faktörler" olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörler ebeveynin istismarcı olma eğilimini arttırabilecek, kişiyi ve aileyi rahatsız edecek geçici stres veya zorlayıcılarıdır. Kayıp yaşantıları, fiziksel yaralanma veya hastalanma, evlilik veya aile problemleri ve disiplin problemleri gibi özellikler olabilecekleri belirtilmektedir.

Ödünleyici faktörlerden kalıcı olan faktörler "Koruyucu Faktörler" olarak isimlendirilmiştir. İstismarın gerçekleşme riskini veya onun kuşaklararası geçişini azaltabilecek kalıcı şartlar veya özelliklerdir. Bu faktörler; iyi mizaç, yüksek zekâ, uyum becerisinin yüksek olması, esneklik, fiziksel olarak çekici olmak, sosyal ve insan ilişkilerindeki beceriler, yetenekler, uygun baş etme becerileri, problem çözme becerileri ve iyi ebeveynlere sahip olma geçmişi gibi özelliklerdir.

Ödünleyici faktörlerden geçici olan faktörler ise "Tampon Faktörler" olarak isimlendirilir. Bu faktörler hem aileyi hem de bireyi streten ve zorlayıcılardan koruyabilecek veya bunları engelleyebilecek geçici özellik veya faktörlerdir. Yüksek maddi kazanç, iyi bir iş ve sosyal destek sistemi gibi özellikler olası tampon faktörlerdir.

Etkileşimsel model, istismarı arttıran faktörlerin koruyucu faktörlerden daha fazla olduğu durumda istismarın gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım ekolojik yaklaşım olarak da isimlendirilmektedir.

Çocuk İstismarına İlişkin Çalışmalar

Yurtiçi araştırmalara bakıldığında; 1995-2016 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmaların çoğunun tanımlayıcı türde olduğu, çoğunda genel çocuk ihmali ve istismarının birlikte çalışıldığı, örneklem grubunun çoğunlukla çocuk ve ergenlerden oluştuğu saptanmıştır (Bakır ve Kapucu, 2017). Yapılan bir başka çalışmada, çocuk istismarını konu alan tezlerin son yıllarda artış göstermekle birlikte, sayıca yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmaların çoğunun tarama yöntemi ile yapıldığı ve katılımcıların çoğunluğunun çocuk ve ergen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Beyazıt, 2015).

Yüksek Öğretim Kurum (YÖK) Ulusal veri tabanında 1989-2016 yılları arasında yayımlanan lisansüstü tezlerin adli bilimler açısından değerlendirildiği bir araştırmada 160 tez incelenmiştir. Bu tezlerin 109'unun yüksek lisans, 29'unun doktora, 22'sinin tıpta uzmanlık tezi olduğu saptanmıştır. 1989-1999 yıllarında 13 tezin, 2000-2009 yıllarında 38 tezin, 2010-2016 yılları arasında ise 108 tezin yayımlandığı tespit edilmiştir. 2010 yılından itibaren konu ile ilgili tez sayısında artış gerçekleştiği görülmektedir (Erkan, 2018).

Çeçen- Eroğul ve Kaf-Hasırcı (2013) tarafından yapılan bir araştırmada İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerine cinsel istismarı önleme psiko-eğitim programı uygulanmış ve psiko-eğitimin öğrencilerin cinsel istismar hakkındaki bilgilerini artırma konusunda etkili olduğu ve bu etkinin 8 hafta boyunca devam ettiği bilgisine ulaşılmıştır.

Akgiray (2007) tarafından yapılan araştırmada 8-10 yaş arası bir grup çocuk ve çocukların ebeveynleri ile çalışılmıştır. İstismarı önleme amacıyla çocuklara sözel, ebeveynlere ise yazılı bilgilendirme yapılmış ve yapılan bilgilendirmelerin sonucunda istismar hakkındaki bilgi düzeylerini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Adalı (2007) tarafından yapılan araştırmada da 10-12 yaş arası bir grup çocuğa eğitim programı uygulanmış, ebeveynlere de bilgilendirici bir broşür dağıtılmıştır. Yapılan uygulamaların istismar hakkındaki bilgi düzeylerini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Sarı ve Güngör Aytar (2015) tarafından çocuklara yönelik istismar potansiyellerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada Emniyet örgütünde görevli anne-babalar ile çalışmada gerçekleştirilen "Aile Eğitim Programı" sonrası eğitim programına katılan bireylerin istismar potansiyel puanlarında düşüş olduğu sonucuna varılmıştır.

2013-2016 tarihleri arasında bir poliklinikte izlenmekte olan cinsel istismara uğramış çocuk ve ergen olguların çoğunun istismar sonrası en az bir psikiyatrik tanı aldığı saptanmıştır. Alınan tanımlar; travma ve tetikleyici etkenle ilişkili bozukluklar, depresif bozukluklar, anksiyete bozuklukları, madde ile ilişkili bozukluklar, takıntı zorlantı bozukluğu ve ilişkili bozukluklar, dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik bozuklukları, yıkıcı bozukluklar dürtü denetimi ve davranım bozukluğu şeklindedir (Öztürk, Tanrıverdi ve Sapmaz, 2017).

Çetin ve Altınar (2019) 2016-2017 yılları arasında cinsel istismara maruz kaldığı için bakım ve koruma altına alınan kız çocukları ile çalışma gerçekleştirmişlerdir. Mağdur çocukların madde bağımlılığı ya da kötü alışkanlıklarının olduğu, intihar düşüncesini yoğun olarak yaşadıkları saptanmıştır. Psikolojik tedavi ve rehabilitasyon sürecine geçildiğinde ise bu duyguların zamanla azaldığı bulgulanmıştır.

Yılmaz Irmak (2011) tarafından fiziksel istismara uğrayan ergenlerle yapılan bir çalışmada ergenlerde risk alma ve ruh sağlığı için anneye güvenli bağlanmanın koruyucu faktör, fiziksel istismar şiddetinin risk faktörü olduğu tespit edilmiştir.

Yurtdışı araştırmalara bakıldığında ise; çocuk istismarını önlemede okul temelli eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmek amacıyla Amerika, Kanada, Türkiye gibi birçok ülkede yapılan bir çalışmanın sonucunda çocukların kendilerini koruyucu davranışları edinmeleri ve çocuk istismarı hakkında bilgilenmeleri konusunda uygulanan programın etkili olduğu saptanmıştır (Walsh vd., 2015).

Tutty (2000) tarafından yapılan çalışmada ise “Kime Anlatırsın?” başlıklı cinsel istismarı önleme programının etkililiğinin incelenmesi sonucunda uygulamaya katılan ilkökul çocuklarının istismar hakkındaki bilgi düzeylerinin arttığı ve güvenli- güvenli olmayan dokunuş arasındaki farkı daha iyi ifade edebildikleri saptanmıştır.

Hebert vd., (2001) yaptıkları bir araştırmada Amerikan Çocuk Saldırısını Önleme Programının (CAP) bir uyarlamasına katılan çocukların, katılmayan çocuklara göre daha fazla önleyici bilgi ve beceriye sahip oldukları bulgulanmıştır.

Macintyre ve Carr (2000) tarafından yapılan çocuk istismarını önleme programlarına dair bir değerlendirme çalışmasında uygulanan programların hedef grup (çocuk, ebeveyn, öğretmen) için bilgi ve beceri kazanımı sağladığı bulgulanmıştır.

Binder ve Mcniel (1987) tarafından yapılan çalışma; çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler ile gerçekleştirilen okul temelli çocuk cinsel istismarını önleme programının potansiyel istismar durumlarıyla başa çıkma stratejileri hakkındaki bilgilerinde önemli artış sağladığını göstermiştir. Çocuklar, programdan edindikleri bilgilerin kendilerini daha güvende hissettirdiğini ve kendilerini daha iyi koruyabildiklerini beyan etmişlerdir.

Amerika’da üniversite öğrencilerinin çocukluk döneminde çocuk istismarı önleme programına katılmış olmalarının çocuk cinsel istismar oranının azalmasıyla ilişkili olduğu saptanmıştır (Gibson ve Leitenberg, 2000).

Lee ve ark. (2012) tarafından yapılan çalışmada da aile içi şiddete maruz kalmış çocuklara uygulanan önleme programı sonucunda depresif semptomatolojide, psikososyal bozukluk semptomlarında ve bazı problemli davranışlarda genel bir düşüş olduğunu gözlemlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma betimsel tarama niteliğinde bir çalışmadır ve doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte var olan ve araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesneyi var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2011:77). Doküman inceleme tekniği ise çalışmaya konu olan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içermektedir. Dokümanlar nitel çalışmalarda önemli bir bilgi kaynağıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:189-190).

Verilerin Toplanması

Çalışmada sistematik tarama stratejisi belirlenmiştir. Öncelikle araştırmada yol gösterici olabilecek anahtar sözcükler belirlenmiştir. Buna göre kullanılan anahtar sözcükler; İstismar, Çocuk istismarı, Önleme, Müdahale olarak belirlenmiştir. Araştırma, Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin Türkiye’de uygulanmaya başlandığı yıl olan 1995 yılından itibaren 2020 yılına

kadarki süreçte, Türkiye’de uygulanmış ya da uygulanmakta olan istismar önleme programları ile sınırlandırılmıştır. Online ve tam metni erişime açık olan yayımlar (makaleler), lisansüstü tez çalışmaları incelenmiştir. Araştırmada birincil kaynak olarak Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi temel alınmıştır. Yine verilere ulaşabilmek için “Google Akademik” arama motoru ile Dergipark, Tr Dizin, Türk Psikologlar Derneği, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği ve online kütüphaneler kullanılmıştır. Belirtilen anahtar sözcükleri kullanılarak araştırma içeriğine ve sorularına uygun olan 33 makaleye ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Ulaşılan makaleler, araştırma soruları açısından değerlendirilmiştir. Sonuçlar betimsel istatistik çerçevesinde tablolar halinde sunulmuştur. Her bir araştırma sorusu için makalelerin uygun bölümleri tekrarlı şekilde incelenmiş, sorularla ilintili olarak kategorilere göre sınıflandırmalar yapılmıştır. Her soru için uygulanan grupta, bulgular kısmında açıklanmıştır.

BULGULAR

Toplam 33 makalenin incelenmesinden hareketle ulaşılan bulgular betimsel istatistik yöntemiyle analiz edilmiş ve aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Yürütüldüğü Bakanlıklara veya Kurumlara Göre Dağılımı

Bakanlık	Araştırma Sayısı (f)	%
Millî Eğitim Bakanlığı	12	36,36
Sağlık Bakanlığı	2	6,06
İçişleri Bakanlığı (Emniyet Gen. Müdürlüğü)	1	3,03
Kurum belirtilmemiş	17	51,51
Toplam	33	100,00

Araştırmaların bakanlıklara göre dağılımı incelendiğinde; araştırmaların %51,51’nin “Kurum belirtilmemiş” adı altında yürütüldüğü, bu oranı ise %36,36 ile Millî Eğitim Bakanlığı’na, %6,06 ile Sağlık Bakanlığı’na ve %3,03 ile de İçişleri Bakanlığı bünyesinde Emniyet Genel Müdürlüğü’ne bağlı tek bir çalışmanın izlediği görülmektedir.

Tablo 2. Uygulamaların Önleme Programı Basamaklarına Göre Dağılımı

Önleme Programı	Basamağı	f	%
Birincil Önleme Programı		26	78,78
İkincil Önleme Programı		5	15,15
Üçüncül Önleme Programı		2	6,06
Toplam		33	100,00

Tablo 2’ye bakıldığında araştırmaların %78,8’nin “birincil önleme programları” adı altında yürütüldüğü, bu oranı %15,15 ile ikincil önleme programları ve %6,06 ile de üçüncül önleme programlarının izlediği görülmektedir.

Tablo 3. Programların Uygulama Şekillerine Göre Dağılımı

Uygulama Şekli	f	%
Eğitim verme	26	78,78
Broşür dağıtımı yoluyla eğitim	3	9,09
Bireysel Önleme	4	12,12
Toplam	33	100,00

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaların %78,78'inin eğitim şeklinde uygulandığı, bu oranı %12,12 ile bireysel önleme ve %9,09 ile eğitim ve broşür uygulamalarının izlediği görülmektedir.

Tablo 4. Programların Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	Araştırma Sayısı (f)	%
Ebeveyn	9	27,27
Ebeveyn ve Çocuk	5	15,15
Çocuk	12	36,36
Meslek Elemanı	2	6,06
Meslek Elemanı ve Ebeveyn	1	3,03
Üniversite Öğrencisi	4	12,12
Toplam	33	100,00

Programların çalışma gruplarına göre dağılımı incelendiğinde; en fazla çocuklara yönelik (%36,36) programlar şeklinde yürütüldüğü, bu oranı %27,27 ile ebeveynlere yönelik programların ve %15,15 ile hem ebeveyn hem de çocuklara yönelik programların izlediği görülmektedir. Ayrıca araştırmaları %12,12'sini üniversite öğrencilerine yönelik programlar, %6,06'sını meslek elemanlarına yönelik programlar, %3,03'ü hem meslek elemanı hem de ebeveynlere yönelik programlar oluşturmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde programların en yüksek oranda (%27,27) "aktif eğitim" adı altında yürütüldüğü, bu oranı %12,12 ile "sunum" ve %9,09 ile "belirtilmemiş" adı altında yürütülen programların izlediği görülmektedir. Sunum ve eğitici video, form kullanımı, hikâye haritası kullanımı, maket kullanımı, vaka sunumu, web tabanlı eğitim, kukla ve film kullanımı ise araştırmada aynı oranda (%3,03) gözlemlenmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde beceri edindirme ve bilgi düzeyi artırma amacına yönelik çalışmaların aynı oranda ve ilk sırada (%37,5) yer aldığı ikinci sırada ise yine aynı oranda (%12,50) Tanılama ve istismar ihtimalini azaltma amaçlı çalışmaların yer aldığı görülmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde, çalışmaların en fazla ön test-son test uygulamalı yarı deneysel/deneysel yöntem ile yürütüldüğü (%30,30), bu oranı %27,27 ile ön test-son test uygulamalı kontrol gruplu yarı deneysel / deneysel yöntemin ve %18,18 ile ön test-son test- izleme testi uygulamalı, kontrol gruplu yarı deneysel/deneysel yöntemin izlediği görülmektedir. Ayrıca araştırmalarda karma yöntem, görüşme tekniği ve denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli aynı oranda (%6,06) kullanılmıştır.

Tablo 5. Programların Özelliklerine Göre Dağılım

Programın Özellikleri	Araştırma Sayısı (f)	%
Aktif Eğitim	9	27,27
Sunum ve Eğitici Video	1	3,03
Eğitici Video	2	6,06
Form Kullanımı	1	3,03
Kişiyeye Özgü Çalışma Materyali	2	6,06
Hikâye Haritası Kullanımı	1	3,03
Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliği	2	6,06
Sunum ve Eğitim Kitapçığı	2	6,06
Sunum	4	12,12
Çevre Düzenleme ve Terapi	2	6,06
Maket Kullanımlı	1	3,03
Vaka Sunumu	1	3,03
Web Tabanlı	1	3,03
Kukla ve Film Kullanımı	1	3,03
Belirtilmemiş	3	9,09
Toplam	33	100,00

Tablo 6. Uygulanan Programların Amaçlarına Göre Dağılım

Bulgular	Araştırma Sayısı (f)	%
Tanımlama	4	12,50
Bilgi Düzeyi Arttırma	12	37,50
Beceri Edindirme	12	37,50
İstismar İhtimalini Azaltma	4	12,50
Toplam	32	100,00

* İncelenen 33 araştırmadan birinde uygulanan programla ilgili bir bilgiye rastlanmadığı için toplam 32 araştırma veri analizine dahil edilmiştir.

Tablo 7. Çalışmaların Araştırma Modeli/Desenine Göre Dağılımı

Araştırma Model / Deseni	Araştırma Sayısı (f)	%
Ön test-son test uygulamalı Kontrol gruplu yarı deneysel/deneysel	9	27,27
Karma Yöntem (Nitel ve nicel yöntemlerin harmanı)	2	6,06
Görüşme Tekniği	2	6,06
Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	2	6,06
Ön test-son test-izleme testi uygulamalı Kontrol gruplu yarı deneysel/deneysel yöntem	6	18,18
Ön test – son test uygulamalı yarı deneysel / deneysel yöntem	10	30,30
Doküman incelemesi	2	6,06
Toplam	33	100,00

Tablo 8. Çalışmaların Ele Alınan İstismar Türüne Göre Dağılımı

İstismar Türü	Araştırma Sayısı (f)	%
Tüm İstismar türleri	15	45,45
Cinsel İstismar	14	42,42
Duygusal İstismar ve ihmal	4	12,12
Toplam	33	100,00

Tablo 8'e bakıldığında, araştırmaların çoğunluğunun (%45,45) tüm istismar türlerini içerdiği, bu oranı %42,42 ile cinsel istismar ve %12,12 ile duygusal istismar ve ihmali içeren çalışmaların izlediği görülmektedir.

Tablo 9. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yayın Tarihleri	Araştırma Sayısı (f)	%
2010 ve öncesi	3	9,09
2011- 2015	8	24,24
2016 -2020	22	66,66
Toplam	33	100,00

Araştırmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde; araştırmaların en fazla 2016-2020 yılları arasında yürütüldüğü (%66,66), bu oranı 2011-2015 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmaların izlediği (%24,24) ve en az çalışmanın yapıldığı yılların ise 2010 ve öncesi olduğu (%9,09) görülmüştür.

Tablo10. Uygulamaların Şehirlere Göre Dağılımı

Şehir	Araştırma Sayısı	%
İzmir	7	21,21
Kırşehir	2	6,06
Ankara	6	18,18
Sivas	2	6,06
Ordu	1	3,03
Denizli	2	6,06
Samsun	1	3,03
Gümüşhane	1	3,03
Rize	1	3,03
Adana	1	3,03
Kocaeli	1	3,03
Kars	1	3,03
Belirtilmemiş	7	21,21
Toplam	33	100,00

Araştırmaların şehirlere göre dağılımı incelendiğinde, araştırmaların çoğunun (%21,21) İzmir'de ve (%21,21) "Belirtilmemiş" adı altında yürütüldüğü, bu oranı ve %18,18 ile Ankara şehrinin izlediği görülmüştür. Ayrıca Ordu, Samsun, Gümüşhane, Rize, Adana, Kocaeli, Kars şehirlerinde aynı oranda (%3,03) araştırma gerçekleştirildiği görülmüştür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkiye’de 1995-2020 yılları arasında istismar önleme programına dair yapılmış olan araştırmaların incelendiği çalışmada, araştırmaların bakanlıklara göre dağılımlarına bakıldığında, MEB bünyesinde ve/veya MEB ile bağlantılı (%36,36) çalışmaların diğer bakanlıklara oranla daha yoğun olduğu görülmüştür. Sağlık Bakanlığı bünyesinde iki (2) çalışmanın (%6,06) ve İçişleri Bakanlığı çatısı altında Emniyet Genel Müdürlüğü bünyesinde de tek bir çalışmanın yapıldığı, kalan 17 çalışmada ise (%51,51) herhangi bir kurum adının belirtilmediği görülmüştür. Kurum adının belirtilmediği çalışmalarda, sadece çalışmanın gerçekleştirildiği yaş gruplarına ve öğrenim düzeylerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü grup 18 yaş üstü üniversite öğrencileri ise kendilerinden, 18 yaş altı ise ebeveynlerinden onam formu alındığı belirtilmiştir. Yanısıra Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na bağlı merkezlerde rehabilitasyon çalışmalarının yürütüldüğü mağdur çocuklara dair var olan bilgilere ulaşmak ve o kişiler ile temasa geçmek zorlu bir süreç olduğu için de araştırmacıların bakanlık izni gerektiren zorlu süreç yerine daha ulaşılabilir olan, bireysel izin veya ebeveyn onayıyla gerçekleştirebilecekleri uygulamaları tercih ettikleri düşünülebilir. Türkiye’de çocukların cinsel istismarına yönelik önleyici çalışmaların genellikle MEB çatısı altında rehber öğretmenlere yönelik gerçekleştirildiği belirtilmektedir (Kır, 2013). Bu durum çalışmadaki belirtilmiş bakanlıklar arasından MEB’e bağlı çalışmaların daha fazla olduğu bulgusunu destekler niteliktedir. İstismar konusunda hedef kitlenin ağırlıklı olarak anaokulu basamağından lise basamağına kadar olan öğrenim düzeylerinde olduğu düşünüldüğünde eğitimlerin daha çok MEB bünyesinde gerçekleştirilmiş olması açıklanabilir bir durumdur. Aynı zamanda hedef kitlenin büyük bir çoğunluğuna ve de daha kolay ulaşılabilir olması, MEB’e bağlı kurumlarda okul temelli programların uygulamayı tercih sebebi haline getirmiş olabileceği düşünülebilir.

Ulaşılan araştırmaların önleme programlarına göre dağılımı incelendiğinde en çok birincil önleme (%78,78) üzerine çalışma yapıldığı gözlemlenmiştir. Birincil önleme programları kişileri risk gruplarına ayırmadan, genel olarak ele alarak bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen bilgilere göre katılımcıların çocuk istismarı ve ihmalinin belirlenmesi, önlenmesi ve müdahale süreci hakkında bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı bilgisi edinilmiştir (Savi Çakar ve Yazıcı Okuyan,2017). Yine özel eğitimde çalışan öğretmenler ile yapılan çalışmada görüşme tekniği ile elde edilmiş bilgilere göre katılımcılar çocuk istismarı ile ilgili bilgilerini yetersiz gördüklerini, okul ortamlarında konuya yönelik yeterli bilgilendirme çalışmalarının yapılmadığını bildirmişlerdir (Toydemir ve Efilti,2019). Bu tarz araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda araştırmacıların ihtiyaca yönelik olarak birincil önleme çalışmalarını daha çok tercih etmiş olabilecekleri düşünülebilir. Ayrıca Türkiye’de çocuk istismarı önleme girişimleri konusunda yetkili birimler il müdürlükleri, sosyal hizmet merkezleri ve çocuk koruma ilk değerlendirme birimleridir (Yaman ve Tuncay, 2020). Dolayısıyla bu birimlerden kişisel veri kaynaklarına erişimdeki zorluk nedeniyle araştırmacıların kişilere ulaşılabilirliği daha kolay olan gruplarla çalışmayı tercih etmiş olunabileceği düşünülebilir.

Araştırmaların programları uygulama şekillerine göre dağılımı incelendiğinde; eğitim verme (%78,78) şekli üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Birçok ülkede de önleme programı olarak çoğunlukla eğitim verme yöntemi kullanılmaktadır. Çünkü bireysel önlemeye kıyasla aynı anda daha fazla bireye ulaşma bakımından oldukça avantajlı bir yöntemdir. Yanısıra yüz yüze etkileşimi de beraberinde getirmektedir ki bu avantajın broşür dağıtımı yoluyla eğitimde yer alamayacağı bilinen bir gerçektir. Bütün bu avantajlar nedeniyle doğrudan eğitim yönteminin ağırlıklı olması kaçınılmaz bir tercih nedeni olacaktır.

Makaleler çalışma grubuna göre incelendiğinde ise, en fazla çalışılan grubun çocuklar (%36,36) olduğu belirlenmiştir. On sekiz yaşına kadar her insan çocuk olarak sayılmaktadır. (UNICEF, 2004). 2015 yılında yapılan bir araştırmaya göre, Türkiye’de çocuk istismarı konusunda yapılan tezlerin örneklem grubunu ağırlıklı olarak çocuk ve ergenlerin oluşturduğu tespit edilmiştir (Beyazıt, 2015). Yine 2020 yılında ait başka bir çalışmada da aynı sonuç bulgulanmıştır (Hıdır ve Kılınç, 2020). Bahsedilen araştırmalar incelendiğinde 10-17 yaş aralığını ergen olarak tanımladıkları görülmüştür. Araştırmaların ergen grubu olarak tanımladığı grup bu çalışmadaki “Çocuk” olarak isimlendirilen gruba dahil olmaktadır. Tüm bilgiler göz önüne alındığında bu çalışmadaki bulguların önceki araştırmaları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Çocukluk döneminde yaşanan problemlerin derin izler bırakabileceği göz önünde bulundurulduğunda çocukların kendilerini korumayı öğrenmesi ve bilgi sahibi olmasının önem arz ettiği düşünülebilir.

Ulaşılan araştırmaların program özelliklerine göre dağılımına bakıldığında araştırmaların aktif eğitim (%27,27) programlarını diğer özellikteki programlara oranla daha yoğun kullanıldığı saptanmıştır. Katılımcıların aktif olarak çeşitli uygulamalarla eğitim sürecine dahil olduğu yöntemin öğrenmedeki kalıcılığı arttıracığı düşünüldüğü için en çok tercih edilen uygulama şekli haline gelmiş olabilir.

Programların amaçlarına göre dağılımına bakıldığında araştırmaların bilgi düzeyi artırma (%37,50) ve beceri edindirme (%37,50) üzerine çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. 2017 yılında öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir araştırmaya göre çocuk istismarının önlenmesi sürecine ilişkin bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı bulgulanmıştır (Savi Çakan ve Yazıcı Okuyan, 2017). KKTC’de hemşireler ile yapılan çalışmada fiziksel istismar konusunda bilgi eksiklikleri olduğu saptanmıştır (Houssein ve Beratlı, 2019). Bir hastanenin onkoloji bölümündeki ebeveynlerle yapılan bir araştırmada ebeveynlerin istismar ile ilgili bilgilendirici eğitimlere ihtiyaç duydukları saptanmıştır (Keser ve ark.,2010). Bu bulgulardan yola çıkarak ihtiyacın öngörülerek önleme programlarının içeriklerinin ihtiyaçlara uygun şekilde planladığı düşünülebilir.

İncelenen araştırmaların desen/modellerine bakıldığında ön test–son test uygulamalı kontrol gruplu yarı deneysel/deneysel (%27,27), ön test–son test–izleme testi uygulamalı kontrol gruplu yarı deneysel/deneysel (%18,18) ve ön test–son test 38 uygulamalı yarı deneysel/deneysel (%30,30) desenler diğer kullanılmış olan desenlere kıyasla daha çok tercih edilmiştir. Duygusal istismara yönelik yapılan tezlerin incelendiği bir araştırmada duygusal istismarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri incelendiğinde en çok (%75,06) nicel araştırma yönteminin kullanıldığı saptanmıştır (Kanak ve Çelik, 2018). Daha önce yapılmış olan araştırmalar kullanılan araştırma desenlerinden deneysel desenin oldukça az kullanıldığından bahsetmektedir. Yine çocuk istismarına dair yapılan araştırmalarda önleme programlarının da oldukça az olduğu tespit edilmiştir (Kanak ve Çelik, 2018; Bakır ve Kapucu, 2017; Beyazıt, 2015). Daha önce yapılmış araştırmalar ile farklı bulgular edinilme sebebi bu çalışmanın alan yazında oldukça az yapılmış olan araştırmalardan önleme programları üzerine odaklanması olabilir.

Ulaşılan araştırmaların eğildiği istismar türlerine bakıldığında tüm istismar türlerine yönelik (%45,45) ve cinsel istismara yönelik (%42,42) araştırmalar, duygusal istismar ve ihmale yönelik (%12,12) araştırmalara göre daha çok tercih edilmiştir. Ekim 2016 tarihine kadar yapılmış çalışmaların incelendiği bir araştırmada, araştırmaların yöneldiği istismar türlerine bakıldığında çoğunlukla istismar ve ihmalin birlikte incelendiği saptanmıştır. Hemen ardından en çok bulgulan istismar türü cinsel istismardır (Bakır ve Kapucu, 2017). Bu çalışmadaki bulgular da önceki araştırmaları destekler niteliktedir. Cinsel istismar saptanması en zor olan istismar türü olduğu için yapılan çalışmalarda cinsel istismar türüne ağırlık verilmiş olunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında 2011-2015 yılları arasında (%24,24) artış göstermeye başladığı, 2016-2020 yılları arasında (%66,66) ise en fazla artışın olduğu saptanmıştır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin Türkiye'de kabul edildiği yıl 1995'tir (Kök, 2019). Ulaşılan en eski tarihli araştırma 1998 yılına aittir. Bu süreçte çocuk istismarına dair birçok araştırma yapılsa da önleyici müdahalelere dair fazla araştırma yapılmadığı gözlemlenmiştir. Erkan (2018) yaptığı araştırmada 2010 yılından itibaren çocuk istismarı ile ilgili tez sayısında artış gerçekleştiğini gözlemlemiştir. Bu çalışmadaki bulgular da önceki araştırmaları destekler niteliktedir. 2010 yılında Çocuk İzlem Merkezleri faaliyete geçmiştir (Bağ ve Alşen, 2016). Çalışmada 2011-2015 yılları arasında önleyici müdahaleler dair araştırmaların artış göstermeye başladığı bulgulanmıştır. Hem istismar konusunda bilginin giderek artmaya başlamasının hem de devletin bu konuya daha fazla önem vermeye başlayarak Çocuk İzlem Merkezleri'ni faaliyete geçirmesinin ihtiyaca dair farkındalığı arttırmaya başladığı düşünülebilir.

Ulaşılan araştırmaların şehirlere göre dağılımına bakıldığında araştırmaların en fazla İzmir (%21,21) ve Ankara'da (%18,18) yoğunlaştığı saptanmıştır. Yapılan alan yazın incelemelerinde ve kurumların halka açık verilerinde karşılaştırma yapılabilecek veriye ulaşılamamıştır. Ulaşılan bu bulgu; büyük şehirlerde yaşayan insan sayısının fazla olması ve bu sebeple daha fazla insanın bilgilendirilmeye ihtiyaç duyulmasından, büyük şehirlerde daha fazla üniversite bulunduğu için bu şehirlerde araştırma yapan kişi sayısının diğer şehirlere göre daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir.

ÖNERİLER

1. Alan yazın tarandığında çocuk istismarı önleme programları ile ilgili oldukça yetersiz sayıda araştırmaya ulaşılabilmektedir. Bu konu üzerine daha çok araştırma yapılması uygulanan programları yeterliliklerini daha iyi görebilmesini sağlayabilir.
2. Risk grubunda bulunan ebeveyn ve çocukların korunması, tekrarlı istismarın önlenmesi konularının da en az toplum genelini istismara karşı bilgilendirmek kadar önemli olduğu için ikincil ve üçüncül önleme programlarına dair daha fazla çalışma gerçekleştirilerek bu gruplarla da çalışma sayısı artırılabilir.
3. Katılımcıların aktif olarak eğitim sürecine dahil olduğu programların Türkiye'de daha sık uygulanarak öğrenmenin kalıcılığı artırılmaya çalışılabilir.
4. Çocuklar ile sürekli iletişim halinde olan anne, baba ve öğretmen gruplarında daha fazla çalışma yapılabilir.
5. Yapılan araştırmaların yoğunlukla bilgi düzeyi artırma ve beceri edindirme üzerine odaklanmasına rağmen bu konularda eğitime ihtiyaç devam ettiği düşünüldüğünde bu konularda yapılan araştırmaların çoğaltılması düşünülebilir.
6. İstismar önleme programlarındaki sorunları tanımlayarak genel durumu değerlendirebilmek adına nitel çalışmalar artırılabilir.
7. Deneyisel desen kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalar programın etkisinin yeterliliği, sorunlara çözümü üzerine odaklanabilmede daha yol gösterici olabilmektedir. Bu yüzden deneySEL yöntem ile yapılan çalışmaların artırılması istismar konusunda yapılan çalışmaların sorunlarının çözümüne daha fazla destek sağlayabilir.
8. Cinsel istismar saptanması en zor olan istismar türü olduğu bilinse de diğer istismar türlerinin de sonuçlarının derin izler bırakacağı bilinen bir gerçektir. Tüm istismar türlerini

ele alan programlara ek olarak cinsel istismar dışındaki diğer istismar türleri için de önleme programlarının sayısı artırılabilir.

9. Daha fazla şehirde araştırma yapılarak örneklem genişletilirse Türkiye geneli için araştırmaların verileri daha iyi değerlendirilebilir.
10. Bakanlıklara bağlı uygulanan önleme programlarının yeterliliklerini değerlendirebilmek amacıyla araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, N. (2007). *10-12 Yaş Grubu Çocuk İstismarı Ebeveyn ve Çocuk Bilgilendirme Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü (2019). *Adli İstatistikler 2019*. Ankara. <https://adlisicil.adalet.gov.tr/Resimler/Sayfadokuman/1062020170359hizmetozel-2019-Bask%C4%B1-%C4%B0SA.Pdf>. Erişim tarihi: 20/11/2020.
- Acehan, S., Bilen, A., Ay, M. O., Gülen, M., Avcı, A. ve İçme, F. (2013). Çocuk İstismarı ve İhmalinin Değerlendirilmesi. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 22(4):591-614.
- Akgiray, A. (2007). *Çocuk İstismarı: 8-10 Yaş Çocuklarda İstismar Önleme Yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- AACAP (1997). Practice Parameters For the Forensic Evaluation of Children and Adolescents Who May Have Been Physically Sexually Abused. *J Amacad Child Adolescpsychiatry*. 36 (10). 37-56.
- Ata, Z. (2019). Geçmişten Günümüze Çocuk Mağduriyetleri. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 3(1). 47-60.
- Bağ, Ö. ve Alşen, S. (2016). Çocuğun Cinsel İstismarının Değerlendirilmesinde Yeni Model: Çocuk İzlem Merkezleri. *Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 6(1):9-14.
- Bakır, E. ve Kapucu, S. (2017). Çocuk İhmali ve İstismarının Türkiye’de Yapılan Araştırmalara Yansıması: Bir Literatür İncelemesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 4(2), 13-24.
- Bayraktar, S. (2015). *İnsanlığın Kanayan Yarası Çocuk İstismarı ve İhmali*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Beyazıt, U. (2015). Çocuk İstismarı Konusunda Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* 1, 1-20.
- Binder, R. L. and Mcniel, D. E. (1987). Evaluation of A School-Based Sexual Abuse Prevention Program: Cognitive and Emotional Effects. *Child Abuse & Neglect*, 11(4), 497-506.
- Çeçen Eroğul, A. R. ve Kaf Hasırcı, Ö. (2013). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Geliştirilen Cinsel İstismarı Önleme Psiko-Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (2), 719-729.
- Çetin, K. ve Altınar, H. (2019). Cinsel İstismara Uğramış Çocukların Sosyo-demografik Değerlendirilmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 135-147.
- Demirtürk Selçuk, E. ve Karadeniz, H. (2020). Çocuk İstismarına Yol Açan Ailesel Nedenler ve Çocuğun Korunmasına Yönelik Önlemler. *Sağlık ve Toplum Dergisi*, 30(1), 30-35.

- Dursun, A. (2010). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleriyle Anne- Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Erkan, I. (2018). Türkiye’de Çocuk İstismarı Konusunda Yayınlanan Lisansüstü Tezlerinin Adli Bilimler Açısından Değerlendirilmesi. *Acıbadem Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(4), 410-413.
- Gibson, L. E. and Leitenberg, H. (2000). Child Sexual Abuse Prevention Programs: Do They Decrease the Occurrence of Child Sexual Abuse? *Child Abuse and Neglect*, 24 (9), 1115-1125.
- Hebert, M., Lavoie, F., Piché, C. And Poitras, M. (2001). Proximate Effects of a Child Sexual Abuse Prevention Program in Elementary School Children. *Child Abuse & Neglect*, 25(4), 505-522.
- Hıdır, M. ve Kılınç, F. (2020). Çocukluk Döneminde Cinsel İstismar Üzerine Yapılan Çalışmalar İçerik Analizi. *Türkiye Sağlık Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 23-40.
- Houssein, S. ve Beratlı, N. (2019). Kuzey Kıbrıs'ta Fiziksel Çocuk İstismarı Konusunda Hemşire Duyarlılığı. *Journal of International Social Research*, 12(65),1079-1099.
- Kanak, M. ve Çelik, M. (2018). Türkiye'de Duygusal İstismar Üzerine Yazılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*,13(27),907-920.
- Kara, B., Biçer, Ü. ve Gökalp, A. S. (2004). Çocuk İstismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi* (41). 140-151.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keser, N., Odabaş ve E., Elibüyük, S. (2010). Ana-Babaların Çocuk İstismarı ve İhmali Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 4(3), 150-157.
- Kır, E. (2013). Çocuklara Yönelik Cinsel Taciz ve İstismara Karşı Önleyici Eğitim Çalışmaları. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 71(1), 785-800.
- Kök, H. (2019). *Türkiye’de Cinsel İstismara Uğrayan Çocuklara Yönelik Hizmet ve Uygulamaların Değerlendirilmesi: Bir Model Önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Lee, J., Kolomer, S. and Thomsen, D. (2012). Evaluating the Effectiveness of an Intervention for Children Exposed to do Mesticviolence: A Preliminary Program Evaluation. *Child Adolescsocwork J*, 29: 357–372.
- Macintyre, D. and Carr, A. (2000). Prevention of Child Sexual Abuse: Implications of Program evaluation Research. *Child Abuse review: Journal of The British Association for The Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*, 9(3), 183-199.
- Öztürk, M., Tanrıverdi, B. U. ve Sapmaz, Ş. Y. (2017). Cinsel İstismara Uğrayan Çocuk ve Ergenlerin Sosyodemografik ve Klinik Özelliklerinin Değerlendirilmesi, Psikopatoloji ve İlişkili Risk Etkenleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 24 (2),155-163.
- Polat, O. (2017). *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı-1*, 2.Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Sarı, İ. ve Güngör Aytar A. (2015). Emniyet Örgütünde Görevli Anne – Babaların Fiziksel Çocuk İstismar Potansiyellerinin Belirlenmesi ve İstismarla İlgili Aile Eğitim Programının Etkililiği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 72-87

- Savi Çakar, F. ve Yazıcı Okuyan, H. (2017). Öğretmen Adaylarının Çocuk İstismarı ve İhmaline İlişkin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 250-275.
- Siyez, D. M. (2003). *Duygusal İstismara Maruz Kalan ve Kalmayan Ergenlerin Benlik Algıları ile Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- T.C. Sağlık Bakanlığı (2022). *Çocuk İhmal ve İstismarı*. <https://hsqm.saglik.gov.tr/tr/ruh-sagligi/ihmal-istismar.html>. Erişim tarihi: 10/11/2020.
- TDK (2020). <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 10/11/2020
- Topçu, S. (1997). *Çocuk ve Gençlerin Cinsel İstismarı*, Ankara: Doruk Yayıncılık,
- Toydemir, A. ve Efilti, E. (2019). Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Çocuk İhmal ve İstismarına İlişkin Bilgi ve Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10 (17), 490-519.
- Tutty, L. (2000). What Children Learn from Sexual Abuse Prevention Programs: Difficult Concepts and Development Alissues. *Research on Social Work Practice*, 10 (3), 275-300.
- TÜİK (2020). *Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuk İstatistikleri, 2015-2019* (Basın Bülteni). <https://Data.Tuik.Gov.Tr/Bulten/Index?P=Güvenlik-Birimine-Gelen-veya-Getirilen-Cocuk-İstatistikleri-2015-2019-33632>
- UNICEF (2020). *COVID-19: Getirilen Kısıtlamalar Giderek Artarken Çocuklara Yönelik İstismar, İhmal, Sömürü ve Şiddet Riski de Yükseliyor* (Basın Bülteni). <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-B%C3%Bcltenleri/Covid-19-Getirilen-K%C4%B1s%C4%B1tlamalar-Giderek-Artarken-%C3%A7ocuklara-Y%C3%B6nelik-İstismar-İhmal>
- UNICEF (2017). *Şiddet ile Disiplin, Cinsel İstismar ve Cinayetler Tüm Dünyada Milyonlarca Çocuğun Peşini Bırakmıyor* (Basın Bülteni). <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-B%C3%Bcltenleri/UNICEF-%C5%9Fiddet-ile-Disiplin-Cinsel-İstismar-ve-Cinayetler-T%C3%Bcm-D%C3%Bcnyada-Milyonlarca>
- UNICEF (2010). *Türkiye’de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması*. https://www.unicef.org/turkey/sites/unicef.org.turkey/files/2019-02/cocuk-istismari-raporu-tr_1.pdf
- UNICEF (2004). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_Cocukhaklarinadairsozlesme.pdf
- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S. and Shlonsky, A. (2015). School-Based Education Programmes for the Prevention of Child Sexual Abuse. *Cochrane Data Base of Systematic Reviews*. Issue 4. Art. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004380.Pub3>
- World Health Organization (1999). *Report of The Consultation on Child Abuse Prevention*. 29-31 March, 1999, Geneva.
- Yaman, F. ve Tuncay, T. (2020). Ölümcül Çocuk İstismarları ve Türkiye Çocuk Koruma Sistemine Yönelik Bir Değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(3), 1370-1393.
- Yıldırım Doğru, S. S. (2020). *Çocuk Hakları ve Koruma Aile Refahı*. 4. Baskı. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 11.Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz Irmak, T. (2011). Fiziksel İstismara Uğrayan Ergenlerde Dayanıklılığın İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 12(2), 1-21.

Yılmaz Irmak, T. (2008). *Çocuk İstismarı ve İhmalinin Yaygınlığı ve Dayanıklılıkla İlişkili Faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Page, Z. A. (2004). Çocuk Cinsel İstismarı: Cinsel İstismara Neden Olan Etkenler ve Cinsel İstismarın Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 103-113.



Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi

2021, 4(7): 671-687.

DOI:10.26677/TR1010.2021.792

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



KAVRAMSAL MAKALE

Fahrelnisa Zeid'in Türk Resim Sanatına Etkisi

Dr. Öğr. Üyesi Emre ŞEN, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Çankırı, e-posta: sen_emre@msn.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5016-6461>

Bilim Uzmanı Şirin ZEREY KOÇ, Milli Eğitim Bakanlığı, Çankırı Atatürk Ortaokulu, Çankırı, e-posta: sirinzeraykoc@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8268-0051>

Öz

Türk ve dünya sanatına önemli sanatçılar kazandıran Şakir Paşa ailesinin sanatçı üyelerinden olan ve resmin prensesi olarak bilinen Fahrelnisa Zeid'in kısaca hayatına bakılarak daha çok sanatı üzerinde durulmuştur. Türk resim sanatındaki yeri ve katkıları ile dünya sanatındaki konumu ele alınmıştır. Uzun sanat yaşamı boyunca Fahrelnisa Zeid'in tekrara düşmeyip sürekli bir arayış içinde olduğu gözlemlenmiştir. Resim yapmak onun için bir tutkuya dönüşmüştür. Yenilikleri ve arayışları sonucunda Türk resim sanatının ileri gitmesinde ve yurtdışında pek çok ülkede Türk resminin temsil edilmesinde katkıları olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türk Sanatı, Fahrelnisa Zeid, Soyut Resim.

Makale Gönderme Tarihi: 11.03.2021

Makale Kabul Tarihi: 02.07.2021

Önerilen Atıf:

Şen, E. ve Zerey Koç, Ş. (2021). Fahrelnisa Zeid'in Türk Resim Sanatına Etkisi, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(7): 671-687.

© 2021 Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi.



Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences

2021, 4(7): 671-687. DOI:10.26677/TR1010.2021.792
ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



CONCEPTUAL PAPER

Fahrelnisa Zeid's Influence on Turkish Painting

Assistant Prof. Dr Emre ŞEN, Çankırı Karatekin University, Fine Arts Institute, Çankırı, e-mail: sen_emre@msn.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5016-6461>

Şirin ZEREY KOÇ, MSc., Ministry of National Education, Çankırı Atatürk Secondary School, Çankırı, e-mail: sirinzeraykoc@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8268-0051>

Abstract

Fahrelnisa Zeid, one of the artist members of the Şakir Pasha family, who brought important artists to Turkish and world art, and known as the princess of painting, briefly looked at her life and focused more on her art. Its place and contributions in Turkish painting art and its position in world art are discussed. Throughout his long art life, it has been observed that Fahrelnisa Zeid was in constant pursuit of repetition. Painting has become a passion for him. As a result of his innovations and searches, he contributed to the advancement of Turkish painting art and to representing Turkish painting in many countries abroad.

Keywords: Turkish Art, Fahrelnisa Zeid, Abstract Painting

Received: 11.03.2021

Accepted: 02.07.2021

Suggested Citation:

Şen, E. and Zerey Koç, Ş. (2021). Fahrelnisa Zeid's Influence on Turkish Painting, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 4(7): 671-687.

© 2021 Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi.

GİRİŞ

Şakir Paşa ve ailesi, 19. yy. da Osmanlı Devleti'nin diğer devletlerce Sanayi Devrimi ile ucuz ve bol tüketim malları ile doldurulup Avrupa devletlerinin açık pazarı haline geldiği ve Dünya Savaşları'nın olduğu dönemde yaşamıştır. Devleti için önemli görevlerde bulunan Mehmet Şakir Paşa'nın çocuklarından olan Fahrelnisa Zeid'in hayatına kısaca değinilerek Türk Sanatına yapmış olduğu katkılar üzerinde durulmuştur.

Şakir Paşa ailesi, Osmanlı Devleti'nin son dönemleri ile Türk Cumhuriyeti'nin kuruluş yılları arasında geleneklerinden kopmadan Batılı bir yaşam biçimini benimsemiştir. Ailede, sanat günlük hayatın içinde yaşatılmaya çalışılmış, erkek çocukları ile kız çocukları arasında ayrım gözetilmemiştir. Çocukların en iyi okullarda eğitim almaları sağlanmıştır. Ailede çok renkli sanatçılar yetişmiş ve her biri çalıştığı alanda önemli başarılarla imza atmışlardır.

"Fahrelnisa Zeid'in Türk Resim Sanatına Etkisi" başlıklı çalışma kapsamında ressamın yaşadığı dönemde Türk resminde yeni arayışların yaşandığı, soyut resmin kendini kanıtlama çabası içinde olduğu ve dünyada resim alanında yeniliklerin yaşandığı döneme bakılmıştır. Fahrelnisa, yaşadığı dönemin sosyal, siyasal, ekonomik zorluklarına rağmen kendisini müzik, edebiyat, felsefe ve sanat tarihi gibi konularda yetiştirmiştir. Sanatçı, karşılaştığı onca zorluğa rağmen başarıma arzusu ve tutkusu ile sürekli çalışmıştır.

'Resmin Prensesi' olarak anılan sansasyonel ve çok renkli bir hayat yaşayan, soyut resmin Türkiye'de tanınması ve gelişmesi için ciddi atılımlarda bulunan Fahrelnisa Zeyd, ailenin diğer sanatçı üyelerinden kardeşi Aliye Berger, yeğeni Füreye Koral, oğlu Nejat Devrim ve kızı Şirin Devrim'in de sanatla ilgilenmelerini sağlayarak Türk sanatına da adı geçen sanatçıları kazandırmıştır. Uzun bir sanat hayatı olan Fahrelnisa Zeid, resme olan tutkusuyla hayatının sonuna kadar üretim içinde olmuş, sanatıyla var olmuştur.

FAHRELNİSA ZEİD

6 Aralık 1901 yılında İstanbul Büyükkada'da dünyaya gelen Fahrelnisa, sahip olduğu son derece renkli ve pek çok başarıya imza atmış, Şakir Paşa ailesinin beşinci çocuğu olmuştur. Amcası Cevat Paşa ve babası Şakir Paşa çok başarılı birer asker, yazar ve amatör fotoğrafçıdır. Cevat Paşa, dergi editörlüğü yapmış aynı zamanda beş bin kitabıyla Türkiye'nin en büyük özel kütüphanesine sahip olmuştur (Hanieh, 2018: 12). Fahrelnisa için okumayı çok seven, sanatla ilgilenen bir babaya ve resim çizen, sürekli okuyan, araştıran bir ağabeye (Cevat Şakir Kabaağaçlı) sahip olmak ayrıcalıklı bir durum oluşturmuştur. Evde konuşulan konuların başında sanatın gelmesi Fahrelnisa'nın ve diğer çocukların sanata olan ilgilerinin oluşup şekillenmesinde etkili olmuştur.

Fahrelnisa Zeid, henüz dört yaşındayken ağabeyi Cevat Şakir'i resim yaparken izlemiştir. Sanatçı, ağabeyinden çok etkilenmiştir. Bu durumu şöyle ifade etmiştir: "Onun fırçasının sesi müzik gibi kulağımı okşuyordu. Elimi tutup kâğıdın ortasında gezdirmeye başladı. O günde beri ne o ses kulağımdan gitti ne de resim yapma tutkusu" (Yaman, 2006: 18).

Fahrelnisa Zeid'in kızı Şirin Devrim, annesi için resim yapmanın nefes almak kadar önemli olduğunu, resim yapmaz ise sanki öleceğini söylemiştir. Devrim, Fahrelnisa'nın hasta olduğu dönemlerde acılar içinde yatağında yatarken resim yaptığından bahsetmiştir. İlerleyen yaşına ve çektiği ağrılara rağmen annesin tuvaline bir fırça sürüp kısa bir süre dinlenip tekrar resmine müdahale ettiğini ve bu vaziyette resim yapmayı bırakmadığını anlatmıştır. Şirin Devrim, annesinin ölümünden çok kısa bir süre önce yanı başında iki tane eskiz bulduklarından bahsetmiştir. Fahrelnisa'nın çantasında her zaman kalem kâğıt bulundurduğunu, hoşuna giden bir şeyi mutlaka hemen orada çizdiğini belirtmiştir.

Annesinin, babası İzzet Melih ile evlendikten sonra çıktıkları balayında gördükleri İspanya, İtalya ve Venedik'teki müzeler sayesinde güzel sanatlara olan ilgisinin arttığından bahsetmiştir (Şirin Devrim'in 2006 yılında İstanbul Modern arşivindeki video kaydı).

Fahrelnisa Zeid'in Eğitimi

Fahrelnisa Zeid, Notre Dame'de Sion Lisesi 1914'te Birinci Dünya Savaşı sebebiyle kapanınca ardından özel bir kolej olan Pension Braggiott'ye kaydolmuş ve 1918'de aynı okuldan diplomasını almıştır (Hanieh, 2018:19). Savaş yıllarıdır, Fahrelnisa'nın gençlik dönemi zor şartlar içinde geçmiştir. Babasının ölümü ve ağabeyinin hapse girmesi de bu döneme denk gelmiştir.

1882'de kurulan Sanay-i Nefise Mektebi Türkiye'nin ilk mimarlık ve güzel sanatlar eğitimi veren okulu olmuştur. Ardından 1914'te kızların da eğitim alabileceği çizim, perspektif ve anatomi derslerinin verildiği Sultan Reşad döneminde İnas Sanay-i Mektebi kurulmuştur. Bu okul 1928'de Güzel Sanatlar Akademisine dönüştürülmüştür (Devrim, 2010:61). Fahrelnisa, resim eğitimi almak için bu okula kaydını yaptırmıştır. Bu okulda Mihri Müşfik Hanım yöneticilik yapmıştır. Mihri Müşfik Hanım'ın yöneticilik yaptığı dönemde ilk nü kadın modelle çizimler yapılmıştır. Fahrelnisa Zeid, çizim ve perspektifi Yunan ile Roma heykellerini kopyalayarak öğrendiğini bunları tebeşir kullanarak tekrar büyültüp çizdiğinden bahsetmiştir (Hanieh, 2018:21-23). Fahrelnisa, öğrencilik yaptığı dönemde okula gidebilen az sayıdaki şanslı kız çocuklarından biri olmuştur.



İlk dönem resimlerinden olan büyükannesini çizdiği Görsel 1.'deki resminde yaşlı yüzdeki detaylar ve doğal görüntü özenle çalışılmıştır. Füreya portresi Görsel 2'de ise daha az ayrıntı ve heykelsi bir duruş görülmektedir. Fahrelnisa'nın, realist tarzda yaptığı bu çizimler ilk dönem çalışmalarındandır ve anatomiye iyi kavramış olduğu görülmektedir.

Fahrelnisa, resim eğitimini yarıda kesip çok iyi eğitim almış, Fecr-i Ati grubu ve Servet-i Fünûn dergisi yazarlarından olan İzzet Melih Devrim ile evlenmiştir. Yaklaşık on dört yıl süren bu evlilikten oğlu ressam Nejat Devrim ve tiyatro oyuncusu kız Şirin Devrim dünyaya

gelmişlerdir (Giray, 2017: 62). İki çocuğundan biri resim diğeri de tiyatro alanında Türk ve dünya sanat ortamında isimlerini duyurmayı başarmışlardır.

Melih Devrim ile evliliklerinin birinci yılında Faruk adında bir oğulları dünyaya gelmiştir. Çocukları iki buçuk yaşında kızıl hastalığından ölmüştür. Fahrelnisa bu büyük acıyı altmış yıl sonra bile unutmamıştır. Sanatçı, yaşadıklarını, anlatırken kendisini dalları baltayla budanmış bir ağaca benzettiğini söyleyerek acısının tarifini yapmıştır. Bunun ardından Fahrelnisa, odasını bütün gün resim yapabileceği bir atölyeye çevirmiştir. Resim yapmak ona terapi gibi gelmiştir. (Hanieh, 2018:25-26). 1928 yılında eşi ile Paris'e giden Fahrelnisa, Avrupa seyahatlerinde gezip gördüğü müze ve galerilerde çizimler yapmıştır.



Görsel 3. 1926'da Avrupa seyahati esnasında müzelerde çizdiği eskizler.

Fahrelnisa, Paris'te Akademi Ranson'a kayıt yaptırmıştır. Burada dönemin ünlü hocası olan ve aynı zamanda vitray çalışmaları yapan ressam Roger Bissiere'den ders almıştır. Bir ders esnasında hocası, Fahrelnisa'nın resmini alıp yere atmış ve bunun nedenini Fahrelnisa' ya şöyle açıklamıştır:

“Model sizin için bir araç olmalı. Eğer gerçekten gönlünüzde bir öykü, bir türkü varsa, onu modelin içinden geçirerek dışarı vuracaksınız” (Devrim, 2010:98-99).

Fahrelnisa, Paris'teki hocasının tavsiyesini tutmuş olmalı ki resimlerinde hayatındaki derinliklerden ve yaşam felsefesinden kesitler sunmuştur. Aynı zamanda resim yaparken sanatçının harcadığı coşkulu enerji resimlerinde kendisini renk ve hareket olarak hissettirmiştir.

Fahrelnisa İstanbul'a döndükten sonra 1929-1930 yıllarında Sanay-i Nefise Mektebi'nde Namık İsmail atölyesinde çalışmıştır. Fahrelnisa 1933'te İzzet Melih Devrim'den ayrılmıştır. 1934 yılının Temmuz'unda Irak Kralı 1. Faysal'ın kardeşi olan Türkiye büyükelçisi olan Prens Emir Zeid Hüseyin ile evlenmiş ve Berlin'e gitmişlerdir. Burada Berlin kent peyzajlarını kalın konturlar ile çizmiştir (Giray, 2017: 62).



Görsel 4. 1930'lu yıllarda yaptığı eskiz, kâğıt üzerine karışık teknik

Fahrelnisa'nın Bağdat Günleri

Emir Zeid'in görevi nedeniyle gittikleri Irak'tan, Fahrelnisa çok etkilenmiştir. Irak, Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra kurulmuş, kan davaları, askeri darbeler, baskılarla karışıklık içindedir (Hanieh, 2018:47-48). Bağdat 'ta gördüğü manzaralar, günlük hayattan kesitler, Fahrelnisa'nın resimlerine ilham kaynağı olmuş, pek çok tablosunda bu manzaralara yer vermiştir.

Bedevi kadınlardan çok etkilenen Fahrelnisa, bu kadınları sevdiği bir tema olarak işlemiştir. Sabahın erken saatlerinde dümdüz uzanan ufuktan yarasa sürülerine benzettiği bedevi kadınların çok sayıda eskizlerini çizmiştir. Başlarının üzerlerinde kollarını iki taraftan açarak dengede tutmaya çalıştıkları yoğurt ve süt kovalarını taşıyan, giydikleri siyah çarşafı (abayeh) adeta kanat gibi açılan bu kadınların, ürünlerini pazara götürürken vücutlarının üst kısımları hiç kıpırdatmadan bütün hareketi kalça ve ayaklarıyla devam ettirdiklerini belirtmiştir (Devrim, 2010:167). Fahrelnisa tarafından yapılan bu benzetmeler okunduğunda sanatçının tasvir yeteneği ve yaşadığı farklı coğrafyada günlük hayatın sıradan bir parçası gibi görünen bir meşgaleyi nasıl farklı bir temaya dönüştürdüğü Bağdat çalışmalarında gözlemlenmiştir. Siyah kalın konturlu desenleri burada pekiştirilmiştir. Ayrıca bedevi kadınlar eskizlerinde Fahrelnisa'nın, soyutlama için ilk deneyimlerinin bu çizimler aracılığı ile olabileceği çıkarımı yapılabilir.

Şirin Devrim, annesinin Bağdat'ta kaldığı sürece yaptığı eskizleri siyah çini mürekkebi ile yaptığını, bedevi kadınlardan ilham aldığını söylemiştir. Kerbela'yı gezip, hikâyesini dinledikten sonra annesinin depresyona girecek kadar bu olaydan etkilendiğini anlatmıştır (Şirin Devrim'in 2006 yılında İstanbul Modern arşivindeki video kaydı).

Emir Zeid'in yeğeni Aliye, Londra Kliniği'nde bir süre kanser tedavisi görmüştür. Fahrelnisa, Prenses Aliye'nin ölümünün acısını derinden yaşamış bu acıyla başa çıkmak için 1951'de 205 x528 cm boyutlarındaki ünlü 'Cehennemim' tablosunu resmetmiştir. Devasa tuvalin karşına geçip zihninin derinliklerinde kendini çaresiz hissetmeye başladığı sırada bir sineğin gölgesinin tuvale düştüğünü görmüş, kalemle sineği hızlı bir şekilde takip etmiştir. Bu şekilde ortaya çıkan resmi, bir saat içinde çizip boyamıştır (Hanieh, 2018: 127). Sanatçı içinde yaşadığı kırılmaları, acıyı, coşkuyu, her türlü duyguyu müthiş bir dinamizm ile entelektüel

bir mücadele sonucu tuvaline aktarmış, içindeki acıyla yüzleşmiş bir anlamda huzura ermiştir. Sanatçının içindeki kavga resmin bitmesiyle son bulmuştur.



Görsel 5. 1940'lar, eskiz, sulu boya



Görsel 6. 1940'lar, eskiz, sulu boya



Görsel 7. 1940'lar, eskiz, sulu boya



Görsel 8. 1944/5?, Yoğurt Satan Bedevi Kadınlar, yağlıboya



Görsel 9. Cehennemim, 1951, yağlıboya

Fahrelnisa Bağdat'ta kaldığı sürede çok okumuş, gözlem yapmış, günlük tutmuş, resimler çizmiş ve müzik dinlemiştir. En çok da Çaykovski dinlemiştir. Bunlara rağmen hayatındaki monotonluğu ve sessizliği gideremeyen Fahrelnisa, hayatının gelecek on yılını kapsayan derin depresyon atakları yaşamıştır. Sağlık sorunları devam ederken evinde kurduğu atölye yerine odasında çalışmaya devam etmiştir. Zeid'in, Kerbela ziyaretinde İmam Hüseyin'in türbesinde gördüğü manzara onu çok etkilemiş ve üzüntüsünden hiç renk kullanmadan çini mürekkebi ile bir süre sadece Kerbela eskizleri çizdiği döneme girmiştir. Fahrelnisa'yı tedavi etmek için gelen Avusturyalı psikiyatrist Hans Hoff', Fahrelnisa'nın resim yapmaya devam etmesinin kendisini içine düştüğü bunalımdan çıkartacağını söylemiştir. Bu tavsiyeye uyarak Fahrelnisa, Paris seyahatine çıkmıştır (Hanieh, 2018:48-49). Geçmişte yaşadığı acıların birikimlerinin patlamasını yaşayan Fahrelnisa, bu süreçte gördüğü çok farklı, masalsi ülkeden ve kendisini depresyona sürükleyen şehirden uzaklaşmayı tercih etmiş olabilir.

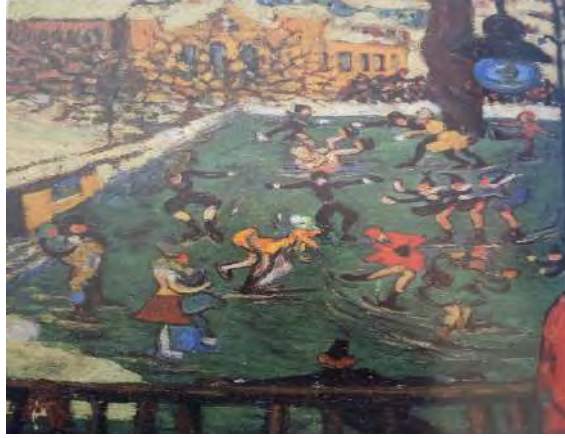
Fahrelnisa ve Budapeşte Resimleri

Fahrelnisa, 1940 yazını İstanbul'da geçirmiştir. Daha sonra sanatçı, Budapeşte'ye giderek orada ciddi anlamda çalışmaya karar vermiştir. Budapeşte'de bir daire kiralayarak atölyesinde resim yapmaya başlamıştır. Burada hiç durmadan çalışmış, şehir hayatını anlatan yağlı boya tablolar çizmiştir. Buzda kayak yapan çocuklar, kahvede oturan erkekler, kilise merdivenlerinde oturan insanları konu alan ve izleyicide hareket duygusu uyandıran dinamik resimler yapmıştır. Savaş devam ederken çocuklarını ve eşini bırakıp yabancı bir ülkede tek başına çalışmaya gitmesi sanatçı için bir süre sonra ağır bir hal almaya başlamıştır. Fahrelnisa, aradan biraz zaman geçince ruhsal olarak çöküntü yaşamış ve hiç bir şey yapamaz duruma gelmiştir (Devrim, 2010:180-181). Zeid'in yaşadığı içsel sıkıntı baş edemeyeceği bir duruma dönüşmüştür.



Görsel 10. 3.Mevki Yolcuları,1943

Fahrelnisa'nın Budapeşte' de yaptığı 1943 tarihli resimleri 'İstanbul Ekspresi Serisi' adını verdiği çalışmalarda ressam Brueghel'in resimlerindeki hareketlilik ve yoğun figür topluluğu görülmüştür. Brueghel'den farklı olarak Fahrelnisa'nın çalışmalarındaki figürlerde ayrıntı daha az ve siyah konturlar baskın bir hal almıştır (Giray, 2017: 62). Bu dönemden itibaren sanatçının eserlerinde siyah konturlar Bağdat'taki çalışmalarında olduğu gibi ön plana çıkarak vitray etkisi yaratmıştır.



Görsel 11. Budapeşte İstanbul Ekspresi, 1943, yağlıboya

İstanbul ve D Grubu

Fahrelnisa Zeid, 1941'de Büyükdere'deki köşke yerleşerek köşkün ahırlarını atölyeye dönüştürmüştür. Gazeteci ve çevirmen olan Fikret Adil, bir gün Fahrelnisa'yı ziyarete gelmiş ve D Grubu ressamaları ile sergiye katılması için tavsiyede bulunmuştur. 1933 yılında Zeki Faik İzer, Elif Naci, Abidin Dino, Nurullah Berk, Cemal Tollu ve Zühti Müridoğlu tarafından kurulmuş olan D Grubu'nun 6 Mayıs 1944 yılındaki 11. Sergisine Fahrelnisa da katılmıştır. Arkasından grubun 12.,14.,15. ve 16. sergilerinde de yer almıştır (Yaman, 2006:18). Bu grubun içinde Fahrelnisa'nın her zaman tarz olarak farklı bir duruşu olmuştur. Zeid, grup üyeleri gibi kübizmin teknik yanı üzerinde durmamıştır. Daha çok renk konusunda yoğunlaşmış olduğu çalışmaları o dönemki yapıtlarında görülmüştür.

D Grubu'nun sanat anlayışı fovizm, kübizm akımları ile Anadolu gelenekleri arasında gidip gelmiştir. Grup, geleneksel el sanatlarının renk ve desenlerinden beslenmiştir. Zeid'in çalışmaları bu sergilerdeki çalışmalardan konu ve teknik bakımından ayrı bir yere sahip olmuştur. 1957'de Edinburgh'da D Grubu'nun açtığı modern Türk sanatı sergisinin kataloğunda yazar Derek Patmore, grubun resimlerinden övgü ile bahsederken Türk ressamlarının kübist ve soyut resimlerindeki başarıyı geleneksel Türk motif ve biçimleri ile belli sınırlar içinde tutmayı amaçladıklarını söylemiştir. Türk minyatür ve Osmanlı döneminde önemli bir yere sahip hat sanatından esinlenmiş olduklarını yazmıştır. Türk ressamların, soyut resmin ortaya koyduğu sorunları başarı ile çözümlediklerini, Zeid'in geliştirdiği tekniğin de adeta mücevherle işlenmiş vitray görünümü verdiğinden bahsetmiştir (Devrim, 2010:189). Fahrelnisa, tuvalinde oluşturduğu renk düzenlemelerini kestiği sert kontur çizgileriyle adeta başka bir boyuta taşımıştır.

Fahrelnisa Zeid, ilk kişisel sergisini 14-24 Nisan 1945'te oturduğu Nişantaşı'ndaki Ralli apartmanında açmıştır. Sergi, yüz yetmiş resimden oluşmuştur (Yaman, 2006:77). Sanatçının sergisine gelen ziyaretçiler çalışmalarından övgü ile bahsetmiş, yeni bir sergi için kendisine cesaret vermişlerdir.

1943 yılına ait "Üç Yaşama Biçimi (Harp)" adlı tablosu Fahrelnisa için çok ayrı bir yeri olan ve hayran olduğu resmi olmuştur. Bu çalışması ile gurur duymuştur. Resimde, yaşamı ve ölümü anlatmıştır. Mermer mezar taşları, selvi ağaçları ile Türk Müslüman mezarlığı manzarası, kazılan mezar ve bir kabile yer alır. Resmin tam ortasında siyahlar giymiş ve dans eden dansçılar, onların hemen altında piknik yapan bir grup insan vardır. Resmin sağ tarafında hayat ağacına benzeyen yalnız duran bir ağaç yer alır. Resim, Avrupa'nın üzerine yağın bombalarla ölenleri ve sol taraftaki gibi huzur içinde ölecek olanları anlatır gibidir. Bu resimde Pieter Brughel'in tablolarındaki yaşam ve Hieronymous Bosch tablolarındaki kâbus,

resme hakim olmuştur (Hanieh, 2018:73). Resim, izleyiciyi kendisine çekmekte ve derin bir etki bırakmaktadır.



Görsel 12. Üç Yaşama Biçimi (Harp), 1943, Yağlıboya

1940'lı yıllarda yapıtlarında fovist ve dışavurumcu etkilerden özellikle de Matisse'in İslâm kaligrafisi, yaşantısı, günlük hayattan nesneler ve bunu mekân içinde kullanımı Fahrelnisa'nın çalışmalarındaki etki ile benzerlik kurulabilir. Yoğun boya kullanımı ve ayrıntıya önem vermesi, renkçiliği, minyatür gibi işlemesi ve duyarlı gözlem gücü resimlerini zenginleştirmiştir (Yaman, 2006:23). Bir bakıma yaşadığı dönemdeki olaylara dışarıdan bakan bir gözün diğer insanlara nasıl bir dünyada yaşadıklarını hatırlatmak ister gibidir. Sanatçı, adeta yaklaşan Dünya Savaşı'nın ayak seslerini duymuştur. Dirimart Sanat Galerisinde 2018 yılında sergilenen bu resim, izleyicide merak duygusu uyandıran resimlerinden biri olmuştur.



Görsel 13. Sergideki 'Üç Yaşama Biçimi (Harp)' tablosuna bakan izleyicilerin eskizi, 1945

Sanat Anlayışı

Sanatta ruhani yönün fiziksel ve teknik yönünden daha ağır basması gerektiğini bu yönün daha önemli olduğunu savunan Fahrenlisa için sanat:

“Sanatın metafizik anlamı... sanatın ne olduğu...duyguyla belirlenir... en temel duygu’ temel etki alanı duyarlılıktır. Yüce sanat [...] varlığın parlayan yansımasıdır... güzelin bir gizemi vardır, çünkü ulaşılması ve açıklanması zordur [...] Güzel, kaba bir yaklaşımla çizgilerin becerikli bir insane elinin ustalıklı yansıttığı uyumlu bir bütüne indirgenemez...[Güzel] maddeye, hareketsiz nesneye eklenen birşeydir.” Güzellik sonsuzluğun mührünü taşır...Sanat insanlığı kutsal bir hazine ile doldurur bu yüzden gerçek olmayan bir anlamı olan fiziksel bir eylem olamaz [...] büyük sanatçıların eserlerinde dolaylı olarak dünyevi olmayan bir şey bulunur. Sanatçı dini bir duygu, felsefi boyutlar, genel bir yaşam kavrayışı, bir sanat... nesnesi sergilemelidir. İnsan bedeni buna kurban edilir! O artık bir düşünceye tabidir” (Hanieh, 2018: 57-58).

Renk konusunda da Fahrenlisa Zeid’in hassas olduğu görülmektedir. Çalışmalarında renk ön planda olmuştur. Aktarmak istediği duyguyu renk aracılığı ile yapmıştır. Çünkü belli dönemlerde yaptığı çalışmalar, biçimden ziyade rengin baskın olduğu resimlerdir. Bunlara sanatçının limon sarılarının, kadmiyum kırmızılarının, kobalt mavilerinin ve yeşillerin iç içe geçtiği Ischia Adası’nda yaptığı soyut resimleri örnek verilebilir. Mavinin hissettirdiği dinginlik, yeşilin verdiği huzur, sarının hissettirdiği melankoli, kırmızının yaydığı bolluk ve mutluluk enerjisi bu dönem çalışmalarında görülebilir. Ayrıca bu durum derin bir renk algısının ve bilgisinin olduğunu düşündürür. Çünkü sanatçının renk seçimleri bilinçlidir. “Sualtı Dünyası”, “Puncta Imperator” resimleri bu görüşe örnek verilebilir. Yaşadıkları trajediden sonra resim yapmaya ara veren Fahrenlisa, adada tekrar resim yapmaya başlamıştır. Burada denizle ve güneşle iç içe yaşamak Fahrenlisa’ya iyi gelmiş olmalı ki tuvaline bol bol mavi ve yeşil rengi almıştır. Onun resimlerinde renkleri tekrar görmek hayata yeniden bağladığına şahit olmak gibidir.



Görsel 14. Sualtı Dünyası, 1962



Görsel 15. Punta Imperator, 1963

1912’de yazılan Vasily Kandinski’nin “Sanatta Ruhsallık Üzerine” adlı kitabını okuduktan sonra (daha sonraki yıllarda öğrencilerine de okumalarını tavsiye etmiştir) lirik tarzda nesnel dünyadan uzaklaşıp, “içsel ihtiyacına” bağlı resimler yapmak istemesini destekler gibidir. Kandinski: “Yalnızca gerçek sanatçılara değer veririm. Onlar, bilinçliya da bilinçsiz bir

şekilde, içsel yaşamlarını tümüyle özgün bir biçimde ifade eder, yalnızca bu amaca ulaşmak için çalışırlar'' (Kandinski, 2015:8).

Bu cümlelerden sonra Fahrelnisa'nın sanat ve sanatçı üzerine görüşlerinin Kandinski 'nin görüşleri ile örtüştüğü görülmektedir. Ressam aynı kitapta renkler üzerinde fazlaca durmuş, resmin hizmetinde olan renk ve form üzerinde uzunca açıklamalarda bulunmuştur (Kandinski, 2015:55-58).

Ayrıca Fahrelnisa Zeid'in sanatında İslam, Roma, Bizans, Hristiyan sanatı ve kültürünün etkileri görülmüştür. Bu etki Bizans sanatındaki vitraylar gibi siyah konturlu çalışmalarında kendini hissettirmiştir. Bizans yapıtlarının yoğun olduğu İstanbul'da yaşaması ve Fransız okulunda okurken Hristiyan ritüellerine tanıklık etmesi, farklı ülkelerde farklı kültürlerle tanışması sanatının şekillenip beslenmesine katkı sağlamıştır. Bağdat'ta yaşadığı süre antik kentleri gezmiş, eski uygarlıkların hikayelerini dinlemiş, yöre kadınlarını günlük hayatın içinde siyah, beyaz, sert çizgilerle çizmiştir. Budapeşte'de çizdiği resimler 1940'lı yılların başındadır ve Balkanlarda da savaş yaklaşmaktadır. Buna rağmen hayat, sokaklarda hareketli bir şekilde devam etmektedir. 'İstanbul Ekspresi Serisi' bu dinamizmi yansıtan resimlerdir. 'Hamam, Lomond Gölü' gibi çalışmalarında Osmanlı çadırlarına benzeyen imgeler ile minyatür sanatına göndermeler yapmıştır.

Londra, New York ve Dünya Sanatında Yer almak

1946 yılının Mart ayında Zeid ailesi Londra'ya yerleşmiştir. Fahrelnisa 1964 yılına kadar Türkiye'ye dönmemiş ve burada dünya sanatçısı olarak tanınmıştır (Yaman, 2006:25). 1948'de Londra'da açtığı ilk kişisel sergiyi Kraliçe Elizabeth ziyaret etmiştir. Sergi ile ilgili yapılan yorumlar olumlu olmuştur. Sanatçının renk kullanımı ve tablolarındaki güçlü duygusallıktan bahsedilmiştir (Hanieh, 2018:94). Bu serginin başarısı Londra'da başka sergilerin devamını getirmiştir.

1952 yılında oğlu Nejat Devrim'in de katıldığı Nouvelle Ecole de Paris sergisinde yer almıştır. Buradaki çalışmaları geometrik soyutlamadan uzak, lirik soyutlamalardır (Yaman, 2006:87). Hep arayış içinde olan sanatçı, bu değişimle dünya sanatının gelişim çizgisinde yer almayı hedeflemiş, şiirsel bir dil yakalamayı başarmıştır.

1954 yılında Londra'da Çağdaş Sanatlar Enstitüsü'nde (ICA) çok başarılı bir sergi açmıştır. Bu modern ve çağdaş sanatı destekleyen galeride Picasso, Oskar Kokoscha, Max Ernst, Francis Bacon, Georges Braque gibi ünlü sanatçıların çalışmaları da sergilenmiştir. Ayrıca Fahrelnisa burada kişisel sergi açan ilk kadın sanatçı olmuştur (Hanieh, 2018:120). Bu sergileri önemli sanat galerilerinde neredeyse her yıl açtığı pek çok sergi izlemiştir.

1956-1957 yıllarında tuvali spatula ile kazıma tekniğini kullanmaya başlamış, devam eden üç dört yılda bütün çalışmalarında bu tekniği uygulamıştır (Hanieh, 2018:195). Sanatçının fırça kullanımını geride bırakıp spatula ile kazıma tekniği yeni arayışlar içinde olduğunun bir göstergesi olmuştur. Yeni keşfettiği bu tekniği Temmuz 1958'de yaşadığı acı olaydan hemen sonra çizdiği, 1958 tarihli resimleri olan "Trajediden Sonra", "Arayış", "Melek Ayağı", "Siyahla Parlatılmış, Yangın" çalışmalarında görülmüştür. Bu eserler adeta sanatçının içindeki öfkenin, yaşadığı tarifsiz kederin belki de çaresizliğinin tezahürü niteliğindedir.

14 Temmuz 1958 Irak'ta askerî bir darbe olmuştur. Kraliyet sarayındaki ihtilalci saldırıda Kral II. Faysal, akrabaları ve sarayda çalışanlar saray bahçesine dizilip öldürülmüşlerdir. Yapılan kıyımların ardından birkaç saat sonra ihtilâlin liderlerinden Albay Abdül Selim Arif, yeni Irak Cumhuriyeti'ni ilan ederek Haşemi monarşisini sona erdirmiştir (Hanieh, 2018:190). Emir Zeid, bütün ailesini acı bir şekilde kaybetmiş, derin bir yasın içine girmiştir. Bu vahşet Fahrelnisa'yı da çok derinden etkilemiştir. Sanatçı, uzun süre kendisini

toparlayamamış hatta resim yapmama kararı bile almıştır. Bir süre sonra tekrar yaptığı resimleride acının etkisi görülmüş, paletindeki renk cümbüşü kaybolmuştur.



Görsel 16. Trajediden Sonra, 1958, yağlıboya



Görsel 17. Melek Ayağı, 1858, yağlıboya

Görsel 18. Siyahla Parlatılmış, 1958, yağlıboya

Şirin Devrim, annesinin ilk kez elli yedi yaşında mutfağa girip yemek yaptığından bahsetmiştir. Fahrelnisa, yemek yaparken bile sanatçı kişiliğinden ödün vermemiş tavuk kemikleriyle dahi eserler ortaya çıkarmıştır. Devrim, annesinin Ischia’da deniz kenarından toplayıp üzerlerine nü bir resim yaptığı taşlardan bir tanesini ünlü ressam Matisse’e hediye ettiğini anlatmıştır (Şirin Devrim’in 2006 yılında İstanbul Modern arşivindeki video kaydı). Fahrelnisa’nın hoşuna giden her şey taş, kemik bile olsa onun elinde bir sanat eserine dönüşebilmiştir.

Şirin Devrim, annesinin hindi, tavuk kemiklerinden yaptığı bu soyut sanat çalışmalarına “paleochrysalos” adını verdiğinden bahsetmiştir. Fahrelnisa bu kemikleri plastiğe batırarak siyah çini mürekkebi ile boyamıştır. Daha sonra bunlardan sergileyeceği heykellerini oluşturmuştur. Bu heykellerden bir tanesini de dönemin Fransız Kültür Bakanı’na hediye etmiştir. Bakan Mösyö Malraux: “İşte sanat budur” diyerek heykeli çok beğendiğini ve tahta bir ağacın üzerine yerleştirerek çalışma masasında sergilemiştir (Devrim, 2010:273).

1964’te kızı Şirin Devrim’in önderliğinde Türkiye’de iki büyük retrospektif sergi düzenlenmiştir. İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi ve Ankara Hitit Anadolu Medeniyetleri

Müzesind açılan sergiler yoğun bir ilgiyle karşılanmıştır. Anıtsal boyuttaki “Cehennemim” ve “Geçicilik” tabloları kurulan iskelelerin üzerinde sergilenmiştir. 1951-1964 yılları arasında yaptığı çalışmaları arasında yağlı boya, guaş, taş baskı olmak üzere doksan çalışması sergilenmiştir (Hanieh, 2018:207). Türk basını da bu sergilerden övgü ile bahsetmiştir. Çalışmalarındaki ışık, renk ve biçimin bütünleyici kompozisyonu adeta sanatçının ruhsal hayatına yapılmış gizemli bir yolculuğa çıkmak gibidir. Sanatçının hayatının kırılma noktaları bilindiğinde bu yolculuk güzel karşılaşmalara sebep olur. Sergi, Türk resim sanatının ileri gelen ressamı tarafından da güzel yorumlar almıştır. Sergideki eserlerin izleyiciye ve Anadolu şairlerine esin olan bir ruha sahip, mistik bir hava verdiğinden bahsedilmiştir.



Görsel 19.1960'lar, tavuk kemiği üstüne yağlıboya



Görsel 20. Kemikli kompozisyon, karışık teknik

1969'da Zeid, Paleokrystalos çalışmalarını ilk kez Paris'te sergilemiştir. Boyanmış kemikleri kalıplara doldurup büyüklü küçüklü heykeller yapmış ve projektörle ışıklandırarak tavana ya da duvarlara asmıştır. Bu sergi oryantalist benzetmelerden uzak, sanatsal yaratıcılığının üstünde, coşkun bir hayalgücü ile hazırlanmıştır (Hanieh, 2018:213-215). Bu yüksek hayalgücünün ürünü olan eserler tarih öncesinden gelen sembol ve işaretler gibidir. Sanatçı, kullandığı kemik ve reçine ile ışığın geçirgenliğini bilinçli olarak kullanmıştır. Bu birleşim ile kendi hayatının kırılma anlarını saydam bir şekilde hayranları ile paylaşmak istemiştir.



Görsel 21. 1967, Reçine, kemik, metal.

Sağdaki çalışma: İşaretler ve semboller Soldaki çalışma: isimsiz

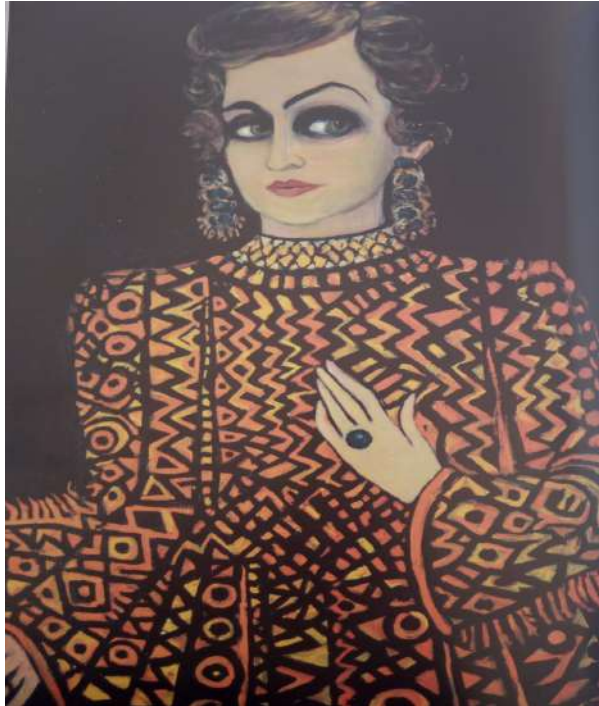
Portre Dönemive 70 Sonrası

Fahrelnisa, Emir Zeid'in ölümü ile atölyesine kapanarak soyut resim yerine portre resimleri yapmak, insanların ruhlarını stilize ettiği kocaman gözlerle yansıtmak istemiştir. Bu isteğini: *"insanların sıcaklığına ihtiyacım var"* diyerek ifade etmiştir (Devrim, 2010:279). Yeniden portre çalışmalarına dönmesi bir nevi sanatçının başladığı noktaya dönmesi gibidir. Fakat, 1915'te büyükannesinin, 1926'ta Füreya'nın portrelerindeki gerçeklikten uzaklaşmıştır. Emek verilen onlarca çalışma, yıllar sonra Fahrelnisa Zeid'e sanatsal ve kültürel birikim olarak geri dönmüştür. Bu kazanç pek çok yeni portrenin meydana gelmesi şeklinde olmuştur. Sanatçı, ustalıklı deforme ettiği portrelerin gözlerinde sevgi ve yakınlık arar gibidir.

1972 yılında Paris'te Katia Granoff Galerisinde "Portreler" adlı sergisini açmıştır. Bu sergi Fahrelnisa'nın son kişisel sergisi olmuştur. Sergideki portreleri kendi ailesinden kişiler, sanat dünyasından arkadaşları ve Granoff ailesi üyeleri oluşturmuştur. Sergiye ilgi yoğun olmuştur. Kimi eleştirmenlere göre sergi yorumları sanatçının geleceğe dönük olmasından ziyade hayata düşülen kayıtlı mahiyeti yönünde olduğu şeklindedir. Bu sergi, kendisinin uzun sanat hayatına saygı gösterisi niteliği taşımaktadır (Hanieh, 2018:237). Hayatının sonuna kadar yaptığı çalışmalarında sanatında tekrara düşmediğini, kendisinin hep arayış içinde olup yeni şeyler deneyimlemeyi tercih ettiğini eserlerinde ortaya koymuştur.

Sanatçının Görsel 22'deki kendi portresinde ilerlemiş yaşına rağmen genç bir Fahrelnisa görülmektedir. 210 x116 cm olan anıtsal portresini geçmişine duyduğu özlemle daha genç çizmiş olabilir. 18 Eylül - 4 Kasım 2018 yılında Dirimat Sanat Galerisi'nde özel koleksiyonlardan oluşan "Tutkuya Övgü" Fahrelnisa Zeid sergisinde görevli olan sergi asistanı Yeliz Varol tarafından aktarılan:

"Resmi çizerken sanatçının farkında olmadan ellerinin Fars, elbisesinin Bizans, yüzünün Giritli, gözlerinin de oryantal izler taşıdığını belirtmiştir".



Görsel 22. Geçmişten Biri (Otoportre), 1980, yağlıboya

1981’de on iki öğrencisinin ve kendi çalışmalarından oluşan karma bir sergi bir açmıştır. Ürdün’de bu serginin daha önce benzeri yapılmamıştır. Ürdün sanat dünyasında bu sergi çok ses getirmiştir (Hanieh, 2018:256). Fahrelnisa Zeid, Türk bir ressam olmasının yansira dünya sanatına yenilikler getiren ve canlı renkler kazandırmış bir dünya sanatçısı olmuştur. Onun başarıları Türk ve dünya sanatını bir adım ileri taşımaktadır.

Fahrelnisa’nın, Amman’da 1981 ve 1983 yılındaki sergilerinin açılışını Kral Hüseyin yapmıştır. Fahrelnisa’ya da sanata olan katılarından dolayı “Ürdün Yıldızı” nişanı layık görülmüştür. Fransız Hükümeti 1985’te, Fransız kültürel mirasını zenginleştirdiği için devletin verdiği en üstün ünvan olan ‘Commandeour de 1’ Ordre des Arts des Letturs’ ünvanı (en üstün sanat ve edebiyat nişanı, unvanı) verilmiştir (Hanieh, 2018:267).

1982’de sanatçı kendi girişimleri ile Fahrelnisa Zeid Kraliyet Güzel Sanatlar Enstitüsü adı altında kendi evinde ücret almadan öğrencilerine ders vermeye başlamıştır. Bu dönemde Ürdün’de sanat okulu ya da sanat adına ders veren herhangi bir kurum, kişi yoktur. Öğrencilerinden Suha Sohuman, derslerinde Fahrelnisa’nın üç ilkeyi onlara benimsetmeye çalıştığını söylemiştir. Bu ilkeler: doğayı kopya etmeden resme bir beceri olarak yaklaşp ustalaşmak, ikinci olarak, bildiklerinizi unutun ancak bilmedikleriniz sizin gerçekte olduğunuzdur. Son olarak da elinizi çok hızlı bir hale getirin sürekli çizsin ne iseniz onu üretme gayreti içinde olun tavsiyelerinde bulunmuştur. Öğrencilerinden portre ya da soyut resim yapmalarını istemiştir. Zeid, onlara hacmi, kompozisyonu ve perspektifi öğretmeye çalışmıştır. İçgüdülerini serbest bırakıp, hayalgüçlerini soyutu elde etmek için maddi biçimlerin ötesini görmeye çalışmalarını salık vermiştir (Hanieh, 2018: 254-255). Bir anlamda öğrencilerinin etraflarındaki her şeye ayrı bir gözle bakmaları gerektiğini öğretmeye çalışmıştır.

1986 yılında Varuni Pieris- Hunt adında İngiliz heykeltıraş ve ressamdan vitray dersi almak istemiştir. Bu ressam, iki haftalığına Fahrelnisa ve öğrencilerine ders vermeye Amman’a gelmiştir. Mat cama aktarılan resimler asit, reçine ve ısı ile kaynaştırılıp aralarına eritilmiş siyah kurşun dökülerek yapılmıştır. Renk ve ışık ile yapılan bu resimler Fahrelnisa’yı çok heyecanlandırmıştır (Hanieh, 2018: 257). Yeni öğrendiği bu ışıkl ve çok renkli teknikle 1940’lı ve 1960’lı yıllarda yaptığı portrelere atıfta bulunmuş gibidir.

5 Eylül 1991’de doksanıncı yaş gününe günler kala Amman’da vefat etmiştir. Ürdün Kralı Hüseyin, ressamın cenazesini devlet töreni ile defnettirmiştir. Mezarı, Kraliyet Mezarlığında eşi Emir Zeid’in yanındadır (Devrim, 2010:300).

Yıllarca tutkuyla çalışmış, sanat anlayışını ve eserlerini yüceltmek için belirlediği hedeflerinin uğruna yoğun bir çalışma ile kendini sanat tarihine kanıtlamış usta bir sanatçı olmuştur. Ayrıca sanat, onun için bir terapi yöntemi olmuş, ömrünün sonuna kadar üretmiş, kendini yenilemek için hep bir arayış içinde çalışmıştır.

Ölümünden 26 yıl sonra Londra’da Tate Modern’in yeni binasında 13 Haziran 2017- 8 Ekim 2017’de Fahrelnisa retrospektif sergisi düzenlenmiştir. Sergi, “Uluslararası kadın sanatçı Fahrelnisa Zeid’in kaleidoskopik tablolarıyla büyüledik” açıklamasıyla tanıtılmıştır.

Aynı sergi Tate Modern’den sonra Berlin’e daha sonra da Beyrut’ta taşınmıştır. Berlin’de Deutsche Bank Kunsthalle’ de 19 Ekim 2017- 25 Mart 2018 tarihleri arasında sergilenmiştir.

Beyrut’ta ise Sursock Müzesinde, 27 Nisan 2018- 1 Ekim 2018 tarihleri arasında izleyici ile buluşmuştur (Giray, 2017: 68-69). En son sergisi ise İstanbul Dolapdere’de Dirimart Sanat Galerisi’nde özel koleksiyonlardan oluşan yirmi bir çalışması ile Fahrelnisa Zeid “Tutkuya Övgü” adı ile 18 Eylül-04 Kasım 2018 tarihlerinde seyirciye açılmıştır.

SONUÇ

Fahrelnisa Zeid, henüz kız çocuklarının yaygın olarak okula gitmediği dönemlerde kolejde eğitim almış ve Güzel Sanatlar Akademisi'nde okumuştur. Yarıda bıraktığı resim eğitimini yurt dışında katıldığı eğitimlerle tamamlamıştır. Çok sayıda yurt dışı seyahati yapmıştır. Oralarda müze ve galerileri gezmek sanatını beslemiştir. Yaptığı paleydeskopik çalışmalar ve kaleydeskopik resimleri ile dünya ve Türk resim sanatında özel bir yere sahiptir. Kültürel mirasını Bizans, Osmanlı, Fars etkisini resim sanatında biçim ve renk olarak hissettirmiştir. Paris ve Londra'da bulunması, oraların sanat kültürüyle kendi kültürünü harmanlayıp özgün eserler vermesi açısından önemlidir. Türkiye'de olduğu dönemlerde D Grubu'nun bazı sergilerine katılmış, sanat ortamında yapılan etkinlik ve tartışmalarda bulunarak Türk resminin ileri gitmesi hususunda çalışmıştır. Soyut resmin Türkiye'deki öncüleri arasında yer almıştır. Fransız Devleti'nin kendisine verdiği en üstün 'sanat ve edebiyat nişanı' unvanıyla Türk adını dünyaya duyurmuştur. Amman'daki atölyesinde pek çok resim öğrencisi yetiştirmiştir. Bu öğrenciler arasında ülkesine hizmet veren sanatçılar olmuştur. Ailesinden pek çok ismi sanat eğitimi almaları konusunda cesaretlendirmiş ve onlara örnek olmuştur. Bu kişiler, Türk ve dünya sanatına önemli katkılarda bulunmuş sanatçılar olmuşlardır. Resim yapmak, onun var olma sebebi olmuştur ve Fahrelnisa, resimleriyle hep yaşayacaktır.

KAYNAKÇA

- Devrim, Ş. (2010). *Harika Çılgınlar ŞakirPaşa Ailesi*, Doğan Egmont Yayıncılık, İstanbul.
- Devrim, Ş. (2006). "Gökkuşağında İki Renk" sergisinden sonra İstanbul Modern arşivindeki video kaydı, İstanbul.
- Giray, K. (2017). Resmin Prensesi Fahr El NisaZeid, *Artam Dergisi*, 43,62-69.
- Hanieh, A. (2018). *Fahrelnissa Zeid İç Dünyaların Ressamı*, Çev. Esin Bektaş, Çiçek Öztekin, Rest Yayınları, İstanbul.
- Kandinski, V. (2015). *Sanatta Ruhsallık Üzerine*, Çev. Gülin Ekinci, Altı Kırk Beş Yayınları, İstanbul.
- Varol, Y. (2018). "Fahrelnisa Zeid Tutkuya Övgü" sergisi konuşmasından, Dirimart Sanat Galerisi, İstanbul.
- Yaman, Y. Z., Harambourg, L., Dostoğlu, H., (2012). Modern Katalog, *Gökkuşağında İki Renk*, İstanbul.