

ESAR

EĞİTİM ve SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

CİLT:2 SAYI:1

MART/2021

ISSN: 2757-640X



EĞİTİM VE SOSYAL BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

ESAR- Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi

Cilt: 2 Sayı: 1 Mart 2021

ISSN: 2757-640X

ESAR- Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, uluslararası hakemli bir dergidir. İlk Sayısı Aralık 2020 tarihinde çıkmış olmakla birlikte; Mart, Haziran, Eylül ve Aralık olmak üzere yılda dört kez yayınlanacaktır. Ayrıca yılda iki kez özel sayı yayımlanabilir. Dergi elektronik ortamda yayınlanacak olup, yayımlanan sayılara; esardergi.com adresinden erişim sağlanabilir. Makaleler intihal tespit programında gözden geçirilerek yayımlanmaktadır.

JSSR-Journal of Education and Social Sciences Research

Volume: 2 Issue: 1, March 2021

ESAR- Journal of Education and Social Sciences Research is an international refereed journal. Although the first issue was published in December 2020; It will be published four times a year, in March, June, September and December. In addition, a special issue may be published twice a year. The journal will be published electronically and published issues; It can be accessed at esardergi.com. The articles are published after being reviewed in the plagiarism detection program.

Sahibi ve Sorumlusu/ Owner:

Anakara Yayıncılık Eğitim Araştırma ve Danışmanlık şirketi

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü:

Ramazan şen

Dergi İletişim:

info@esardergi.com

Editör Kurulu:

Doç. Dr. Mehmet Korkud Aydın

Dr. Öğr. Üyesi Ali Solunoğlu

Dr. William Martin Geible

Öğr. Gör. Ramazan şen

Arş. Gör. Okan Açı1

Arş. Gör. Cebra1l Karadaş

ESAR

Bilim ve Danışma Kurulu

- Prof. Dr. Mesut Aydın, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Recep Dünder, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Hamdi Önay, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Karagöz, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Hacı Ömer Budak, Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer Faruk Sönmez, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Rahmi Doğanay, Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal Açıkse, Munzur Üniversitesi
Doç. Dr. Özkan Akman, Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan Yeşiltaş, Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Recep Özman, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır Köksalan, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Erol Koçoğlu, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. İhsan Ünlü, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem Ulukalın, Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Tekin Çelikkaya, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Sibel Oğuz-Haçat, Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Elvan Yalçınkaya, Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Müjdecı, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail Efe, Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şule Egüz, İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre Avcı, Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bahattin Çatma, İnönü Üniversitesi
Dr. Ökkeş Nariç, Namık Kemal Üniversitesi

Hakemler Kuruluna Teşekkür

Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisindeki 2021 yılı cilt 2 sayı 1'deki makalelerin değerlendirme sürecine zaman ayırarak değerli katkılarını sunan tüm meslektaşlarımıza teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Mesut AYDIN, İnönü Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAŞER, Kırıkkale Üniversitesi

Dr. Mustafa CEYLAN, Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr. Barış DEMİRCİ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Doç. Dr. İsmail EFE, Kırıkkale Üniversitesi

Dr. Cemal KARADAŞ, Artvin Çoruh Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa MÜJDECİ, Kırıkkale Üniversitesi

Dr. Ökkeş NARİNÇ, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN, Konya Selçuk Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ali SOLUNOĞLU, Balıkesir Üniversitesi

Cilt 2 Sayı 1 Mart 2021' de yayımlanan yazıların tümünün sorumluluğu yazarlarına aittir.
The responsibility of all the articles published in Vol 2 Issue 1 March 2021 belongs to their
authors.

OKUR YORUMLARI/LETTRES

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki yorum, görüş ve önerilerinizi dergi editörlerine
gönderiniz:

info@esardergi.com

© ESAR-Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi

Ankara

ESAR

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

İçindekiler

Hakemler Kuruluna Teşekkür

<i>Merve GÖRMEZ</i>	Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuma Becerilerine Hikâye Haritası Tekniğinin Etkisini Değerlendiren Araştırmalar 1
<i>William Martin GEİBEL</i>	Cultural Learning in a Turkish Language Course An Initial Investigation into How College Students Make Meaning of Cultural Information in the Classroom 13
<i>Alperen TEKKELİ</i>	Turist-Yerel Halk Etkileşimi Üzerine Nitel Bir Araştırma.....26
<i>Ramazan ŞEN</i>	<i>Makale Tercümesi: Asya'nın Geleceği/The Futures of Asia,</i> <i>Yujiro Miyake..... 35</i>
<i>İsmail YILDIZ</i>	Kitap Değerlendirmesi: Kenan Eroğlu, Ülkücü Hareketin Doktriner Eğitimi: 12 Eylül 1980 Öncesi Özel Eğitim Notları, Polietika Yayınları, İstanbul, 202140

Yayın Etiği

Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi Yazım Kuralları

İletişim: info@esardergi.com

ESAR

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuma Becerilerine Hikâye Haritası Tekniğinin Etkisini Değerlendiren Araştırmalar*

Merve Görmez^{ID}¹

Öz

Bu çalışma Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde hikâye haritası tekniğinin etkisini değerlendiren çalışmaların incelenmesine yönelik bir içerik analizidir. Yapılan çalışma bağlamında “özel gereksinimli, hikâye haritası, okuma becerisi, okuma” anahtar kelimeleri ile yerli ve yabancı veri tabanlarında tarama gerçekleştirilmiştir. 2020 Kasım ayına kadar yayınlanan çalışmalar incelenerek 487 çalışmaya ulaşılmıştır. Dâhil etme ve hariç tutma kriterlerine göre incelemeler yapılarak çalışma kapsamına alınacak olan 4 makale belirlenmiştir. Çalışmaya dâhil edilecek araştırmalar için (a) hikâye haritası stratejisinin çalışmada kullanılması, (b) çalışmanın Türkiye’de yapılmış olması, (c) çalışmanın hakemli dergilerde yer almış olması, (d) çalışmadaki katılımcıların özel gereksinim tanısı almış öğrencilerden oluşması, (e) çalışmada herhangi bir müdahale yönteminin kullanılmış olması, (f) çalışmada kullanılan yöntemin okuma becerisine yönelik olması, (g) çalışmada kullanılan yöntemin özel gereksinimli çocuklar ile ilişkili olması, (h) makalelerin tam metin formatına erişilmesi ve (i) araştırmaların ulaşılabilir olması kriterleri göz önünde bulundurulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Özel gereksinimli birey, hikâye haritası, okuma becerisi, okuma, tarama.

Atf için: Görmez, M. (2021). Özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerilerine hikâye haritası tekniğinin etkisini değerlendiren araştırmalar. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1). 1-12.

Studies Assessing The Effect of Storymap Technique on The Reading Skills of Special Needs Students

Abstract

This story work in the development of special needs students in Turkey map reading skills is a content analysis to examine studies evaluating the impact of technology. In the context of the study, a search was carried out in domestic and foreign databases with the keywords "special needs, story map, reading skills, reading". The studies published until November 2020 were examined and 487 studies were reached. 4 articles to be included in the study were determined by conducting reviews according to the inclusion and exclusion criteria. For research to be included in the study (a) story map for use in the study of strategy, (b) must be made in the study of Turkey, (c) have taken place in refereed journals of the study, (d) the participants' specific requirements to be composed of students who were diagnosed in the study, (e) study (f) the method used in the study was aimed at reading skills, (g) the method used in the study was related to children with special needs, (h) the articles were accessed in full text format, and (i) the research was accessible.

Keywords: Special needs, storymap, reading skills, reading, scanning.

To cite: Görmez, M. (2021). Studies assessing the effect of storymap technique on the reading skills of special needs students. *Journal of Education and Social Sciences Research*, 2(1). 1-12.

*Bu makale International Scientific Researches Congress Gümüşhane (ISRC), İsimli Kongrede 03-05 Aralık 2020 tarihinde sunulmuş olan sözlü bildirinin düzenlenmiş ve gözden geçirilmiş halidir.

¹Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: mervegormaz06@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9181-8198>

Giriş

Yaşadığımız sosyal çevre incelendiğinde her bireyin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel alanlarda birbirlerinden farklı özelliklerinin olduğu görülmektedir. Bu farklılıklarının türü ve düzeyi bireyin gündelik hayatını olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997)'de farklı sebeplerle biyolojik akranlarına göre anlamlı farklılık gösteren bireyler özel gereksinimli birey olarak tanımlanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin tıpkı normal gelişim gösteren bireyler gibi gelişmiş ya da gelişmesi gereken özellikleri vardır. Tarihsel olarak bakıldığında genellikle geliştirilmesi gereken özelliklere odaklanılmakta ve etiketlenmeler meydana gelmektedir (Akçamete, 2018).

Özel gereksinimli bireyler hakkında zaman içerisinde farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)'ne göre; hafif/orta/ağır/çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, dil ve konuşma güçlüğü, duygusal ve davranış bozukluk, görme/işitme yetersizliği, ortopedik yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, üstün yeteneklilik, serebralpalsi, süregen hastalık olarak özel gereksinimli bireyler sınıflandırılmaktadır.

Hem özel gereksinimli bireylerin, hem normal gelişim gösteren bireylerin merak etme ihtiyacını giderdiği, çevreyi tanımak ve anlamlandırmak için kullandığı, kendini geliştirmek ve çevreye uyumunu sağlamada kullandığı beceri olarak okuma tanımlanmaktadır (Tokgöz, 2019). Buna göre okumanın bireyin hayatını bağımsız olarak sürdürmesinde önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir.

Tokgöz (2019) okuma becerisi bireyin okula başlaması ile edinilen ve sürekli geliştirilmeye açık bir beceri olarak açıklamaktadır. Okuma becerisine ilişkin alan yazında farklı tanımlamalar olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma becerisi, ön bilgiler ile metindeki bilgilerin harmanlanarak yeni bilgi grupları oluşturmasını sağlayan süreçtir (Kaşdemir, 2020).

Özbek (2019), okuma becerisinin akademik başarının temeli olarak kabul edildiğini belirtmiştir. Okuma becerisi akademik becerileri doğrudan etkilemesinin yanı sıra günlük hayatla ilişkin beceriler için oldukça önemlidir (Kocaarslan, 2019).

Bireyin bağımsız okuyabilmesi yani okuma becerisine sahip olması, okuduğunu anlama becerisi için önkoşul oluşturmaktadır. Pardo (2004), okuma becerisinin nihai hedefi olan okuduğunu anlamayı öğrencinin okuduğu metin ile kendi yaşantısında edindiği ön bilgileri harekete geçirip, bu bilgileri bütünleştirerek anlamı yeniden yapılandığı süreç olarak tanımlamıştır. Okuduğunu anlama, okurun kelimeyi çözümleyerek seslendirdiği, zihinsel süreçler yardımıyla ön bilgiler ile yeni bilgileri birleştirip anlamlandırdığı süreçtir (Kaşdemir, 2020).

Okuma tüm derslerin temelini oluşturan bir beceri olması nedeniyle, anlamlı okumanın yani okuduğunu anlamamanın gerçekleştirilmesi akademik başarıyı doğrudan etkileyecektir. Okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilerin diğer ders konularına ilgi duyması ve o derslerde başarılı olmaları beklenemez (Doğan, 2002).

Başarılı okurların okuma ve anlama süreçlerinin farkında oldukları ve bu sürecin anlamlı gelişimi için okuduğunu anlama stratejilerini etkin olarak kullanabildikleri belirtilmektedir (Bahap Kudret, 2016). Okuduğunu anlama etkinliklerinin geliştirilmesi için

okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler kullanılmaktadır (Allen, 2003). Buna göre okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanma zamanına göre gruplandırıldığı söylenebilmektedir. Geçmiş bilgileri harekete geçirme, metni gözden geçirme, tahmin etme, okuma amacı belirleme, kavram haritaları kullanma stratejileri okuma öncesi stratejiler; zihinde canlandırma, soru sorma, not alma, ana fikri belirleme, tekrarlı okuma stratejileri okuma sırası stratejiler; soruları yanıtlama, özetleme, değerlendirme stratejileri okuma sonrası stratejiler; hikâye haritası, karşılıklı öğretim, işbirlikçi stratejik okuma stratejileri çok ögeli stratejiler olarak gruplandırılmaktadır.

Okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan hikâye haritasının, hikâyenin öğelerini belirttiği ve bu öğeler arasında ilişki kurmayı kolaylaştıran şemalardan oluştuğu söylenebilir (Cüre, 2018). Hikâye haritası; model olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama (sınama), kalıcılık olmak üzere dört aşamada uygulanmaktadır (Gardill ve Jitendra, 1999).

Hikâye haritası stratejisi kullanılırken farklı araştırmalarda (Mandler ve Johnson, 1977; Stein ve Glenn, 1975) farklı öykü yapıları ortaya konulmuştur. Akyol (1999) farklı öykü yapıların ortak noktaları birleştirilerek; zaman ve mekân, karakterler, olayın başlangıcı, problem durum, probleme ilişkin girişimler, sonuç, ana fikir, tepki unsurlarını barındıran hikâye haritasını oluşturduğu görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlama stratejilerinden hikâye haritası stratejisinin özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerisine etkisini değerlendiren çalışma olmadığı görülmektedir. Bu çalışma ile hikâye haritası stratejisinin özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Hikâye haritası stratejisinin özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerisine etkisini değerlendiren çalışmaların yıllara göre dağılımı nedir?
2. Hikâye haritası stratejisinin özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerisine etkisini değerlendiren çalışmaların Katılımcıların Yetersizlik Türlerine Göre dağılımı nedir?
3. Hikâye haritası stratejisinin özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerisine etkisini değerlendiren çalışmaların Yöntemlerine Göre dağılımı nedir?
4. Hikâye haritası stratejisinin özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerisine etkisini değerlendiren çalışmaların Desteklenen Okuma Becerisine Göre dağılımı nedir?
5. Hikâye haritası stratejisinin özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerisine etkisini değerlendiren çalışmaların amaç, katılımcı özellikleri, veri toplama süreci, çalışmanın bulguları açılarından özellikleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışma derleme makalelerinden sistematik derleme makalesi olarak desenlenmiştir. Derleme makaleleri; sistematik derleme makaleleri ve sistematik olmayan derleme makaleleri olmak üzere ikiye ayrılır. Sistematik derleme makalelerinde amaca uygun araştırmalar bulmaya çalışılmaktadır, sistematik olmayan derleme makalelerinde ise araştırma seçimi rastgele yapılmaktadır (Gülpınar ve Güçlü, 2013). Bu çalışma dâhil etme ölçütleri ve hariç tutma ölçütleri belirlenerek yürütüldüğü için çalışmanın sistematik derleme makalesi kapsamında olduğu söylenebilmektedir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada veriler “özel gereksinimli”, “hikâye haritası”, “öykü haritası”, “okuma becerisi” ve “okuma” anahtar kelimeleri kullanılarak toplanmıştır. Google Akademik (Google Scholar), TÜBİTAK ULAKBİM, Academic Search Ultimate, Education Resources Information Center (ERIC), TR dizin, Web of Science ve Elsevier Science Direct veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Anahtar kelimeler kullanılarak 2020 Kasım ayına kadar yapılan taramalar sonucunda 487 çalışmaya ulaşılmıştır. Elde edilen çalışmalar dâhil etme ve hariç tutma ölçütlerine göre değerlendirilerek yedi çalışmanın incelenmesine karar verilmiştir. Yedi çalışmadan ikisi katılımcıların tanı almamış olması, bir çalışma hakemli dergilerde yayınlanmamış olması nedeniyle kapsam dışına alınmıştır. Türkiye’de hikâye haritası tekniğinin özel gereksinimli bireylerin okuma becerilerine etkisini inceleyen dört çalışma araştırma kapsamına alınmıştır.

Çalışmanın dâhil etme ölçütleri

Çalışmada hikâye haritası tekniğinin kullanılması, Türkiye’de gerçekleştirilmiş olması, hakemli dergilerde yayınlanmış olması, katılımcı grubunun özel gereksinim tanıılı bireylerden oluşması, uygulamaya yönelik bir sonuç vermesi, strateji/müdahalelerin okuma becerisi ile ilgili olması, strateji/müdahalelerin özel gereksinimli çocuklara yönelik olması, araştırma modeli olarak deneysel araştırma modellerinin kullanmış olması, araştırmanın eğitim - öğretim konusunda yapılmış olması, tam metin makaleler olması ve araştırmaya erişilebilir olması çalışmanın dâhil etme ölçütleridir.

Çalışmanın hariç tutma ölçütleri

Çalışmanın derleme, analiz, sentez, rapor olarak yazılmış olması, araştırmanın eğitim dışında bir konu olması, öğrencilerin tanı almamış olması ve araştırmanın öğretmenler, yöneticiler gibi diğer katılımcılarla gerçekleştirilmesi çalışmanın hariç tutma ölçütleridir.

Araştırmanın Güvenirliği

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için bağımsız bir araştırmacı tarafından anahtar kelimeler veri tabanlarında taranmıştır. Çalışma kapsamına dâhil edilen araştırmaların güvenilirlik kontrolleri sağlanmış ve kodlayıcı güvenirligi %100 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri tabanlarının taranması ile elde edilen makaleler çalışma bilgileri, amacı, katılımcı özellikleri, kullanılan yöntem, veri toplama süreci, çalışmanın bulguları olmak üzere altı kategoride analiz edilmiştir. Çalışmalar, çalışma bilgileri başlığında yazar adı, çalışma adı, yılı, yayınlandığı yer bilgisi, cilt, sıra ve sayfa numaraları; katılımcı özellikleri başlığında katılımcıların sayısı, yaşı, cinsiyeti sınıfı, yetersizlik türleri; veri toplama süreci başlığında verilerin toplanma süreçleri, nasıl toplandığı ve veri analizi yöntemi olmak üzere veriler 14 alt başlıkta incelenmiştir. Analiz sonucu elde edilen bilgiler Microsoft Office Word programı kullanılarak grafikler ve tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Türkiye’de hikâye haritası stratejisinin özel gereksinimli bireylerin okuma becerilerine etkisini değerlendiren araştırmaların incelendiği bu çalışmada 2007-2016 yılları arasında yapılmış dört makaleye ulaşılmıştır. Bu makalelerin (Duman ve Çifçi Tekinarslan, 2007; Kargın ve Işıkdogan, 2010; Akay, 2015; Yaman, Dönmez, Avcı ve Kabakçı Yurdakul, 2016) yıllara, katılımcıların yetersizlik türüne, kullanılan yöntemine, desteklenen okuma becerisine

göre dağılımları hakkında grafikler oluşturulmuş. Makalelerin bilgilerini, amaçlarını, katılımcı özelliklerini, yöntemini, veri toplama sürecini, bulgularını içeren veriler ise tablo halinde sunulmuştur.

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımları

Özel gereksinimli bireylerde hikâye haritası tekniğinin okuma becerilerine etkisini yönelik araştırmalar incelendiğinde 2007-2016 yıllarını kapsadıkları görülmüştür. Konu ile ilgili Türkiye’de yapılan ilk araştırma 2007 yılında Duman ve Çifçi Tekinarslan tarafından yapılmış. Sonrasında 2010, 2015 ve 2016 yıllarında birer araştırma (Kargın ve Işıkdoğan, 2010; Akay, 2015; Yaman vd. 2016) olmak üzere toplamda dört araştırma yapılmıştır. Özel gereksinimli bireylerde hikâye haritası tekniğinin okuma becerilerine etkisine yönelik 2007 yılından önce Türkiye’de çalışma yapılmadığı görülmektedir. 2007 yılı sonrasında 2010, 2015 ve 2016 yıllarda birer çalışma yapılmasına rağmen yapılan çalışmalar günümüze kadar sistematik olarak artış göstermediği görülmektedir.

Çalışmaların Katılımcıların Yetersizlik Türlerine Göre Dağılımları

Hikâye haritası stratejisinin özel gereksinimli bireylerin okuma becerilerine etkisini inceleyen çalışmalar işitme yetersizliği ve hafif zihin yetersizliği olan bireyler ile yürütülmüştür. Çalışmaların ikisinde bireylerin işitme engeli tanısının bulunması katılımcı olmaları için gerekli görülmüştür (Akay, 2015; Yaman vd. 2016). Kargın ve Işıkdoğan (2010)’ın çalışma başlığında özel gereksinimli bireylerin çalışmada yer aldığı ifadesi bulunmakta iken çalışmalarında sadece hafif zihin engeli olan öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır. Türkiye’de konu hakkındaki ilk çalışma olan 2007 yılına ait çalışmada hafif düzeyde zihinsel yetersizlik terimi kullanılmıştır (Duman ve Çifçi Tekinarslan, 2007).

Çalışmaların Yöntemlerine Göre Dağılımları

Hikâye haritası tekniğinin özel gereksinimli bireylerin okuma becerilerine etkisini inceleyen dört çalışmada kullanılan yöntemlere göre dağılımları incelenmiştir. Çalışmaların birinde nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modeli (Akay, 2015) kullanılmıştır. Birinde nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (Yaman vd. 2016) kullanılmıştır. Çalışmaların ikisinde nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmaların birinde tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli (Duman ve Çifçi Tekinarslan, 2007), diğer çalışmada deneysel model (Kargın ve Işıkdoğan, 2010) kullanılmıştır.

Çalışmaların Desteklenen Okuma Becerisine Göre Dağılımları

Türkiye’de yapılan hikâye haritası tekniğinin özel gereksinimli bireylerin okuma becerilerine etkisini inceleyen çalışmalarda desteklenen okuma becerilerine ilişkin bilgiler incelenmiştir. Çalışmaların tamamında (Duman ve Çifçi Tekinarslan, 2007; Kargın ve Işıkdoğan, 2010; Akay, 2015; Yaman vd. 2016) okuduğunu anlama becerisinin desteklenmesine rağmen çalışmaların ikisinde amaç cümlesi okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik verilmiştir (Akay, 2015; Yaman vd. 2016).

Hikâye Haritası Tekniğinin Özel Gereksinimli Bireylerin Okuma Becerilerine Etkisini İnceleyen Çalışmalar

Hikâye haritası stratejisinin özel gereksinimli bireylerin okuma becerilerine etkisini inceleyen çalışmalar Tablo 1’de çalışma bilgileri, amacı, katılımcı özellikleri, kullanılan yöntem, veri toplama süreci, çalışmanın bulguları olmak üzere altı kategoride incelenmiştir:

Tablo 1. Özel Gereksinimli Bireylerde Hikâye Haritası Yönteminin Okuma Becerisine Etkisini İnceleyen Çalışmalar

Çalışma Bilgileri	Amacı	Katılımcı Özellikleri				Kullanılan Yöntem	Veri Toplama Süreci	Çalışmanın Bulguları
		Sayı	Cinsiyet	Sınıf	Yetersizlik Türü			
Duman, N. Ve Çifçi Tekinarslan, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. <i>Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi</i> . 8 (1), 33-55.	Çalışmada hikâye haritası stratejisinin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemek amaçlanmıştır.	3	Erkek (2) Kız (1)	5-6-7	Zihinsel yetersizlik	Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli kullanılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkeni hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrencinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri, bağımsız değişkeni hikâye haritası yöntemine dayalı olarak hazırlanan eğitim programı olarak belirlenmiştir.	Çalışmada yer/zaman, ana karakter, problem, çözüm, sonuç, tepki ve tema bölümlerinden oluşan Boulineau, Fore III & Burke'ye (2004) ait hikâye haritası renklendirilerek kullanılmıştır. 15 hikâye için ayrı ayrı ölçü aracı hazırlanmıştır ve öğrencilerden art arda iki gün ortalama %80 oranında başarı beklenmiştir.	Öğrencilerin hikâye elemanlarını belirlemeye ilişkin sorulara (“nerede”, “ne zaman”, “nerede”, “ana karakter”, “problem”, “çözüm”, “sonuç”, “teпки”, “tema”) başlama düzeyine göre öğretim düzeyinde başarı oranının artmıştır. Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerilerine pozitif yönlü katkı sağladığı sunulmuştur.
Kargın, T. ve Işıkdogan, N. (2010). Hikâye Haritası Tekniğinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Kazanmalarındaki Etkililiği. <i>Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri</i> . 10 (3), 1509 –1527.	Çalışma kaynaştırma sınıfında eğitim alan hafif derecede zihin engelli öğrencilerde hikâye haritası stratejisinin kullanımının okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.	14	Erkek (11) Kız (3)	2-3	Zihinsel yetersizlik	Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel model kullanılmıştır.	Şenel (1998)'in Sesli Okuma Testi uygulanarak araştırma grubuna karar verilmiştir. Ön test alındıktan sonra deney grubu ile her gün 40 dakika ve haftada dört gün olmak üzere 16 oturum boyunca hikâye haritası tekniği ile çalışılmıştır. Bu aşamada Cora (2007) tarafından oluşturulan 45 hikâye sorulara cevap verme, ana fikri bulma, özetleme amaçlarıyla kullanılmıştır. Veriler Mann-Whitney U ve Wilcoxon Çiftler İşaret Sıralaması Testleriyle analiz edilmiş.	Deney ve kontrol grubunun ön testlerinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğretimsel uygulamadan sonra deney grubu ile kontrol grubu arasında hikâye haritası tekniğinin üzerinde etkili olduğunu ortaya koyacak şekilde anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunun okuduğunu anlama becerisi ön test ve son testleri arasında anlamlı farklılık varken, kontrol grubunda farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 1. (devam)

Çalışma Bilgileri	Amacı	Katılımcı Özellikleri				Kullanılan Yöntem	Veri Toplama Süreci	Çalışmanın Bulguları
		Sayı	Cinsiyet	Sınıf	Yetersizlik Türü			
Akay, E. (2015). Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Uygulanan Türkçe Etkinliklerinin İncelenmesi. <i>Journal of Education & Special Education Technology. 1 (1)</i> , 1–14.	Çalışmada destek eğitim odasından yararlanmakta olan işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin Türkçe dersi okuma yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.	3	-	4	İşitme yetersizliği	Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak desenlenmiştir.	Çalışma haftada iki Türkçe dersi olmak üzere toplamda 29 ders sürmüştür. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe kitabında yer alan ve araştırmacı tarafından hazırlanan metinlerde doğrudan strateji öğretimi yöntemi kullanılmıştır.	Çalışmada kullanılan stratejilerinin (metin okuma ve okuduğunu anlatma, bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme, soru cevap, öykü haritası oluşturma ve boşluk doldurma etkinlikleri) işitme engelli öğrencilerin sınırlı sözcük dağarcıkları genişlettiği ve okuma becerilerini geliştirdiği görülmüştür.
Yaman, F., Dönmez, O., Avcı, E., Kabakçı Yurdakul, I. (2016). İşitme engelli öğrencilerin okuma-yazma eğitiminde mobil uygulama kullanımı. <i>Eğitim ve Bilim Dergisi, 41 (188)</i> , 153-174.	Çalışmada işitme yetersizliği olan bireylerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmede kullanılan mobil uygulamaların geliştirilme ve uygulanma süreçlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.	13	Erkek (9) Kız (4)	3-4-5-10	İşitme yetersizliği	Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında okuduğunu anlama ve hikâye haritası mobil uygulamaları tasarlanmış ve geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Geliştirilen uygulamalar farklı sınıf ortamında durum çalışması yöntemi ile değerlendirmeye alınmıştır.	Mobil uygulamaların geliştirildiği aşamada Çağiltay (2011)'in geliştirdiği gözlem formu revize edilerek kullanılmış. Tasarım tabanlı araştırma yönteminin kullanıldığı aşamada beş oturum boyunca düzenlemeler yapılmıştır. Sınıf ortamında uygulamaların kullanımı uzmanlar tarafından gözlemlenmiş, video kaydı alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, nitel analiz tekniklerinden tümevarım analizi yoluyla analiz edilmiştir.	Okuduğunu anlama uygulamasında kapak ekranı, görsel anlatım sayfaları ve sunulan görsellerden sonra sorulara geçiş ekranı olmasına; hikâye haritası uygulamasında karakterler, yerler, zaman, olaylar başlıkları sırayla bulunmasına karar verilmiştir. Bu mobil uygulamaların Türkçe dersinde kullanımına ilişkin bilgiler bulgular çalışmanın bulgular bölümünde paylaşılmış.

Çalışma bilgileri başlığında çalışmanın yazarları, adı, yılı, yayınlandığı yer bilgisi, cilt, sıra ve sayfa numaraları bilgileri verilmiştir. Çalışmaların dördü de farklı dergilerde (Duman ve Çifçi Tekinarslan, 2007; Kargın ve Işıkdoğan, 2010; Akay, 2015; Yaman vd. 2016) yayınlanmıştır.

Çalışma amacı başlığı altında araştırmaların hedeflerine yer verilmiştir. Buna göre çalışmalardan ikisinde işitme yetersizliği olan bireylerle (Akay, 2015; Yaman vd. 2016) ikisinde hafif zihin yetersizliği olan bireylerle (Duman ve Çifçi Tekinarslan, 2007; Kargın ve Işıkdoğan, 2010) çalışmak amaçlanmıştır. Bu çalışmaların ikisinde amaç cümlesi okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik (Duman ve Çifçi Tekinarslan, 2007; Kargın ve Işıkdoğan, 2010) oluşturulmuşken iki çalışmada okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesine (Akay, 2015; Yaman vd. 2016) ilişkin amaç cümlesine yer verilmiştir.

Katılımcı özelliklerinde katılımcıların sayısı, yaşı, cinsiyeti sınıfı, yetersizlik türlerine ilişkin bilgilerine yer verilmiştir. Katılımcıların çalışmaya dâhil edilme ölçütleri de yine katılımcı bilgileri başlığında yer almaktadır. Hafif zihin yetersizliği olan bireylerde hikâye haritası stratejisinin kullanımının okuma becerilerine etkisini inceleyen çalışmalar (Duman ve Çifçi Tekinarslan, 2007; Kargın ve Işıkdoğan, 2010) üç ve 14 öğrenci ile yürütülmüştür.

Katılımcı grubunun üç öğrenciden oluştuğu çalışmada (Duman ve Çifçi Tekinarslan, 2007) öğrencilerden ikisi erkek ve biri kızdır. Erkek öğrenciler 11 ve 12 yaşlarında, kız öğrenci 13 yaşındadır. Bu çalışmada öğrencilerin özel eğitim sınıfına devam ettiği belirtilmiş olmasına rağmen sınıf seviyesine ilişkin bilgi verilmemiştir.

On dört öğrenciden oluşan katılımcı grubuna ait çalışmada (Kargın ve Işıkdoğan, 2010) katılımcıların yarısı kontrol yarısı deney grubundadır. Deney grubundaki katılımcıların ikisi kız, beşi erkektir. Bu öğrencilerin dördü sekiz yaşında olup ikinci sınıfa devam etmekte, üçü dokuz yaşında olup üçüncü sınıfa devam etmektedirler. Kontrol grubundaki katılımcıların biri kız, altısı erkektir. Bu öğrencilerin ikisi sekiz yaşında olup ikinci sınıfa gitmekte, üçü dokuz ve ikisi on yaşında olup üçüncü sınıfa devam etmektedirler.

İşitme yetersizliği olan bireylerde hikâye haritası tekniği kullanımının okuma becerilerine etkisini inceleyen çalışmalara (Akay, 2015; Yaman vd. 2016) bakıldığında üç ve 10 öğrenci ile araştırmalar yürütülmüştür. Üç öğrencinin katılımcı grubunda olduğu çalışmada (Akay, 2015) destek eğitim odası öğretmeni, genel eğitim öğretmenleri ve geçerlik komitesi üyeleri de katılımcı grubunda bulunmaktadırlar. Katılımcı öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeylerine ilişkin bilgilere bu çalışmada rastlanılmamıştır.

Katılımcı grubunun 10 öğrenciden oluştuğu çalışma (Yaman vd. 2016) üç ayrı bölümden oluşmaktadır. Mobil uygulamanın geliştirildiği birinci bölümde 16 yaşında bir kız öğrenci çalışmaya katılmıştır. Okuduğunu anlama mobil uygulamasının denendiği aşamada dokuz yaşında bir erkek ve 10 yaşında bir kız öğrenci; hikâye haritası mobil uygulamasının denendiği aşamada dokuz yaşında iki erkek ve 10 yaşında bir kız öğrenci çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Son aşama olan durum çalışmasının yapıldığı aşamada 11 yaşında dört erkek, 10 yaşında iki erkek ve bir kız öğrenci çalışmaya dâhil olmuşlardır.

Kullanılan yöntem başlığı altında çalışmaların hangi araştırma yöntemiyle gerçekleştirildiklerine ilişkin bilgiler paylaşılmıştır. Çalışmaların ikisi nicel araştırma

yöntemleri, üçü nitel araştırma yöntemleri kullanılarak oluşturulmuştur. Nicel araştırma yöntemlerinden tek denekli araştırma (Duman ve Çifçi Tekinarslan, 2007) ve deneysel desen (Kargın ve Işıkdoğan, 2010) kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (Yaman vd. 2016) ve eylem araştırması modeli (Akay, 2015) kullanılmıştır.

Veri toplama süreci basamağında verilerin toplanma süreçleri ve veri analizi sürecine ilişkin bilgiler verilmiştir. Bulgular basamağında ise araştırmanın bulgularına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Duman ve Çifçi Tekinarslan (2007)'in çalışmasında Boulineau, Fore III & Burke'ye (2004) ait hikâye haritası renklendirilerek 15 okuma metni ile veri toplanmıştır. Tüm metinler için ölçme aracı hazırlanarak %80 başarı hedeflenmiştir. Çalışma sonucunda hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerilerini pozitif yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Kargın ve Işıkdoğan (2010)'ın çalışmasında katılımcılardan ön test alınmış, deney grubu ile 16 oturum süren öğretim etkinlikleri yapılmış ve tüm katılımcılardan son test alınmıştır. Veriler Mann-Whitney U ve Wilcoxon Çiftler İşaret Sıralaması Testleriyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda hikâye haritası stratejisi ile öğretim yapılan deney grubunun kontrol grubuna göre okuduğunu anlama becerilerinde gelişme olduğu bulunmuştur.

Akay (2015)'in çalışmasında 29 ders boyunca doğrudan strateji öğretimi yöntemi kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanan metinler üzerinde çalışılmıştır. Çalışma sonucunda içerisinde hikâye haritası tekniğinin de olduğu okuma stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklediği ve sözcük dağarcıklarını genişlettiği bulgularına ulaşılmıştır.

Yaman vd. (2016)'nin çalışmasında okuduğunu anlama ve hikâye haritası mobil uygulamaları katılımcı öğrenciler tarafından kullanılmış ve uzmanların gözlemleri doğrultusunda uygulamalarda değişikliğe gidilmiştir. Veriler tümevarım analizi yoluyla analiz edilmiştir. Çalışmada okuduğunu anlama ve hikâye haritası mobil uygulamaları uzmanlar tarafından öğrencinin üst düzeyde yarar sağlayacağı şekilde güncellendiği bulgusuna yer verilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, hikâye haritası stratejisinin özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerilerine etkisini değerlendiren araştırmaların incelenmesi amaçlanmaktadır. Veri tabanlarında tarama sonucu elde edilen 487 makale belirlenen dâhil etme ölçütlerine göre makaleler incelenerek dört makale araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Bu makaleler içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek beş tema altında bulgulanmıştır. Bu temalar; (a) çalışmaların yıllara göre dağılımları, (b) çalışmaların katılımcıların yetersizlik türlerine göre dağılımları, (c) çalışmaların yöntemlerine göre dağılımları, (d) çalışmaların desteklenen okuma becerisine göre dağılımları, (e) hikâye haritası tekniğinin özel gereksinimli bireylerin okuma becerilerine etkisini inceleyen çalışmalardır.

Çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, hikâye haritası stratejisinin özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerilerine etkisini değerlendiren araştırmaların sistematik olarak artmadığı, Türkiye'de konu hakkındaki ilk çalışmanın 2007 yılında yapıldığı görülmektedir. Ardından 2010, 2015 ve 2016 yıllarında konu ile ilgili birer çalışmanın daha

yapıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum ulusal alan yazında hikâye haritası stratejisinin özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerilerine etkisini inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmaların katılımcıların yetersizlik türlerine göre dağılımı incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan dört çalışmanın ikisinin zihin yetersizliği olan bireylerle, ikisinin işitme yetersizliği olan bireylerle yürütüldüğü görülmektedir. Bu durum çalışmaların yalnızca iki yetersizlik türü ile sınırlı olduğunu, farklı yetersizlik türlerine sahip bireylerin hikâye haritası stratejisinin okuma becerisine etkisini inceleyen çalışmaların olmadığını ortaya koymaktadır.

Çalışmaların yöntemlerine göre dağılımları incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan dört çalışmanın ikisinde nitel araştırma yönteminin, ikisinde nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum hikâye haritası stratejisinin özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerilerine etkisini değerlendiren araştırmaların farklı araştırma yöntemleri kullanılarak yürütüldüğünü, kullanılan araştırma yöntemlerinin birbirine sayısal üstünlüğünün olmadığını ortaya koymaktadır.

Çalışmaların desteklenen okuma becerisine göre dağılımları incelendiğinde hikâye haritası stratejisinin özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerilerine etkisini değerlendiren araştırmaların tamamında okuduğunu anlama becerisi geliştirilmesi amaçlandığı görülmektedir. Bu durum hikâye haritası stratejisinin okuma becerilerinden okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik bir strateji olduğunu ortaya koymaktadır (Akça, 2002; Duman,2006; Kargın ve Işıkdoğan, 2010).

Hikâye haritası tekniğinin özel gereksinimli bireylerin okuma becerilerine etkisini inceleyen çalışmalar; çalışma bilgileri, amacı, katılımcı özellikleri, kullanılan yöntem, veri toplama süreci, çalışmanın bulguları başlıklarında incelendiğinde çalışmalarda en çok 14 katılımcının yer aldığı ve çalışmaların ikisinin üçer katılımcı ile yürütüldüğü görülmektedir. Çalışmaların tamamında katılımcı grubunda erkek sayısının kız sayısından fazla olduğu, katılımcıların ikinci sınıftan onuncu sınıfa kadar farklı sınıf seviyelerinde bulunduğu ve çalışmaların tamamında hikâye haritası stratejisinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak Google Akademik (Google Scholar), TÜBİTAK ULAKBİM, Academic Search Ultimate, Education Resources Information Center (ERIC), TR Dizin, Web of Science ve Elsevier Science Direct veri tabanlarında yayınlanan, hikâye haritası stratejisinin özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerilerine etkisini değerlendiren makalelerin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma ile belirtilen konu alanındaki çalışmaların ülkemizdeki durumu ortaya konulmaktadır.


Katılımcı grubunu farklı yetersizliklere sahip bireylerin oluşturduğu ve hikâye haritası stratejisinin farklı akademik becerilerde kullanıldığı çalışmaların planlanmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle uzaktan eğitimin söz konusu olduğu son dönemde, dijital ortamlarda veya dijital materyallerle hikâye haritası stratejisinin kullanıldığı çalışmaların planlanabileceği araştırmacılara önerilmektedir.

Kaynakça

- 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997), T.C. Resmi Gazete, 23011, 06 Haziran 1997.
- Akay, E. (2015). Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Uygulanan Türkçe Etkinliklerinin İncelenmesi. *Journal of Education & Special Education Technology*. 1(1), 1–14.
- Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akçamete, G. (2018). Özel gereksinimli olan bireyler. *Özel eğitim ve kaynaştırma* (1.baskı) içinde (s.391-416). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akyol, H. (1999,a). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim*, 142. (online): web: [http:// yayim.meb.gov.tr/ dergiler/medergi/15.htm](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/medergi/15.htm).
- Allen, S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 319-338.
- Bahap-Kudret, Z. (2016). *Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile özetleme becerilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boulineau, T., Fore III., & Burke, A. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 2 (2), 105-121.
- Cora İnce, N. (2007). *Zihin engelli çocuklara okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cüre, G. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çağıltay, K. (2011). İnsan bilgisayar etkileşimi ve kullanılabilirlik mühendisliği: *Teoriden pratiğe* (1st ed.). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-107.
- Duman, N. (2006). *Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Duman, N. ve Çiğçi Tekinarslan, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 8(1), 33-55.
- Gardill, M. C., and Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 2-17.
- Gülpınar, Ö. & Güçlü, A. G. (2013). Derleme makalesi nasıl yazılır? *Turkish Journal of Urology*. 39(Özel Sayı 1), 44-8.
- Kargın, T. & Işıkdoğan, N. (2010). Hikâye Haritası Tekniğinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Kazanmalarındaki Etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 10(3), 1509 –1527.
- Kaşdemir, B. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin tahmin-inceleme-özetleme örgütleme- değerlendirme (tiöd) okuduğunu anlama stratejisi ile geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kocaarslan, M. (2019). İyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama: kuramsal ve ampirik açıdan bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20 (2), 369-393.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9(1), 111-151.
- Özbek, A. B. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde strateji öğretimi yazılımının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pardo Laura, S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension, *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1975). *An analysis of story comprehension in elementary school children: A test of a schema*. Washington, DC: Washington University, U.S. Department of Health, Education and Welfare National Institute of Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 121 174).
- Şenel, H. G. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğrencilerinin okuma düzeyinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tokgöz, S. (2019). *KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) stratejisinin ilköğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Yaman, F., Dönmez, O., Avcı, E., Kabakçı Yurdakul, I. (2016). İşitme engelli öğrencilerin okuma-yazma eğitiminde mobil uygulama kullanımı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(188), 153-174.

Cultural Learning in a Turkish Language Course: An Initial Investigation into How College Students Make Meaning of Cultural Information in the Classroom

William Martin Geibel ¹

Abstract

For years research has affirmed the positive role that foreign language courses play in increasing the cultural knowledge and understanding of university students. However, at a time where internationalization is now at the forefront of nearly every major US university, foreign language courses are being cut and defunded at unprecedented levels. Clearly, the cultural benefits that foreign language courses provide are not meeting the standards necessary to be seen as key contributors to the goals of internationalization. Thus, the research presented in this paper is an initial student-centered investigation into the process of cultural learning within foreign language courses. Specifically, this research focuses on how students perceive and understand the cultural information they are exposed to in the classroom. This research illuminates important areas in which foreign language courses can improve in order to better facilitate cultural learning.

Keywords: Cultural learning, foreign language, cultural understanding, higher education, internationalization.

To cite: Geibel, W. M., (2021). Cultural learning in a turkish language course: An initial investigation into how college students make meaning of cultural information in the classroom. *Journal of Education and Social Sciences Research*, 2(1), 13-25.

Türkçe Dil Kursunda Kültürel Öğrenme: Üniversite Öğrencilerinin Sınıftaki Kültürel Bilgileri Nasıl Anlamlandırdığına Dair Ön Araştırma

Öz

Yıllardır araştırmalar, yabancı dil kurslarının üniversite öğrencilerinin kültürel bilgi ve anlayışlarını artırmada oynadığı olumlu rolü teyit etmiştir. Ancak, uluslararasılaşmanın şu anda hemen hemen her büyük ABD üniversitesinde ön planda olduğu bir zamanda, yabancı dil kursları daha önce olmadığı kadar çok kesiliyor veya feshediliyor. Açıktır ki, yabancı dil kurslarının sağladığı kültürel faydalar, uluslararasılaşma hedeflerine kilit katkıda bulunanlar olarak görölmek için gerekli standartları karşılamıyor. Bu nedenle, bu makalede sunulan araştırma, yabancı dil kurslarında kültürel öğrenme sürecine ilişkin öğrenci merkezli bir başlangıç araştırmasıdır. Özellikle bu araştırma, öğrencilerin sınıfta maruz kaldıkları kültürel bilgileri nasıl algıladıklarına ve anladıklarına odaklanmaktadır. Bu araştırma, yabancı dil kurslarının kültürel öğrenmeyi kolaylaştırmak için içerisinde gelişebilecekleri önemli alanları aydınlatmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Kültürel öğrenme, yabancı dil, kültürel anlayış, yüksek öğretim, uluslararasılaşma.

Atf için: Geibel, W. M., (2021). Türkçe dil kursunda kültürel öğrenme: Üniversite öğrencilerinin sınıftaki kültürel bilgileri nasıl anlamlandırdığına dair ön araştırma. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 13-25.

¹Dr., California Üniversitesi, E-posta: wgeibel@ucla.edu, <https://orcid.org/0000-0003-1593-8598>

Introduction

Internationalization, defined generally as the integration of international people, perspectives, programs, and knowledge into the university, has become an increasingly mainstream endeavor for universities across the United States. As globalization puts pressure on educational institutes to stay globally competitive, universities have responded with efforts to improve the global and cultural understanding of their students. However, for the majority of US universities, such efforts have been focused primarily on study abroad or other forms of student mobility programs (Helms, Brajkovic, & Struthers, 2017). Such a focus on study abroad has led to a tripling of participation over the last several decades and an influx of research validating the assumption that study abroad improves students' cultural awareness and understanding (Clarke et al., 2009; Salisbury, 2013; Williams, 2005).

However, despite its growth, only around 10% of college students study abroad in their academic careers, the vast majority of which (75%) are Caucasian (NAFSA; DeRey, 2014). Luckily, to combat this inequality, researchers such as Soria and Troisi (2014) have found that domestic alternatives can positively influence students' intercultural competency as much, if not more than, traditional study abroad. One particular effective domestic option is students enrolling in foreign language courses, which research has shown can play a significant role in the development of intercultural awareness and understanding (Omer & Ali, 2011; Kramsch, 2013). Yet despite our collective knowledge that foreign language courses can improve cultural awareness and understanding, we know much less about the nuances of how this learning takes place and is understood by students. Therefore, the current research project seeks to build upon research confirming the benefits of study abroad to paint a more nuanced picture in terms of understanding the student perspective of cultural learning in foreign language classrooms.

As such, three main questions guided this research:

- 1) How do students see or perceive of cultural information being incorporated into their foreign language class?
- 2) What are students' perceptions and perceived outcomes of the culture-related information they received in the class?
- 3) In what ways do the students' perceptions of cultural information differ from that of the instructor?

The third question was added midway through the research process as it became apparent that for a project focusing on how students understand or perceive cultural learning, the perspective of the instructor was needed to fully understand the students' experiences. By providing a comparative aspect to the research, the third question provides a richer contextualization of the students' interviews and illuminates whether there were any disconnects between the intentions of the instructor and the perceptions of the students.

Theoretical Underpinnings

As a study that seeks to understand how students make meaning of cultural information with the goal of expanding cultural awareness and understanding, this research is informed by the constraints and pressures being applied to students and universities as a result of globalization. Therefore, as the primary theoretical influence, globalization offers a helpful lens from which to understand the importance of cultural learning and proficiency. Globalization explains the increased connections between different regions of the world – from cultural to the criminal, the financial to the environmental – and the ways in which they change (Held,

McGrew, Goldblatt, Perraton, 1999). As goods, people and ideas move more frequently between countries the importance of individuals who are able to understand and appreciate other cultures is greatly enhanced.

From an economic globalization perspective, the ability to educate citizens who are capable of intercultural communication and understanding produces great benefits for respective countries as well as the global community (El-Ojeili & Hayden, 2006). In business companies that are successfully able to communicate cross-culturally “have a competitive advantage because they can devote more time and resources to conducting business and less time on internal and external communication issues” (Matthews & Thakkar, 2012, p. 326). In social and political environments, intercultural understanding also has tremendous benefit, for example, “communication that is based on cultural understanding is more apt to prevent misunderstandings caused by personal biases and prejudices” (Matthews & Thakkar, 2012, p. 326). Thus, it is clear that as the world grows closer through the mechanisms of globalization, cultural understanding becomes less of a luxury and more of a necessity to ensure a peaceful world.

Finally, this research also draws upon epistemological constructivism, which contends that “our understanding of this world is inevitably our construction, rather than a purely objective perception of reality” (Maxwell, 2013, p. 43). The research conducted in this paper focuses not on *truth* (i.e. students having an objective understanding of other cultures), but on exposure, and ultimately, students *understanding* of another culture through the information they are exposed to in foreign language courses. Thus, the goal is not to surmise how or what factual information students are taught, but how they perceive the culture-related information to which they are exposed and how this exposure influences their understanding of the countries/people who speak the targeted language. When I speak of cultural learning, I am not speaking of students learning *correct* information, whatever that may be, I am referring to gaining information that influences students’ opinions and perspectives of that culture.

But what is meant by *culture*? Culture is such a complex and varied term that scholars are quick to contend that many definitions of culture fail to communicate the nuances and subtleties that so often define a culture (Anderson-Levitt, 2012). In 2006, Baldwin et al. (2006) found 300 different definitions of culture, reinforcing the complexity of the concept and our collective disagreement about what it entails. Therefore, I have chosen to draw upon Helen Spencer-Oatey’s (1998) definition of culture as “a fuzzy set of basic assumptions and values, orientations to life, beliefs, policies, procedures and behavioral conventions that are shared by a group of people, and that influence (but do not determine) each member’s behavior and his/her interpretations of the ‘meaning’ of other people’s behavior.” From this definition, I refer to culture-related information as anything that pertains to or influences the specific character of a society, including its history, politics, values, traditions, etiquettes, geography, customs, religions, and beliefs.

Methodology and Methods

Research Design

In terms of methodology, which refers to “an analysis of how research does or should proceed and necessarily reflects the politics embedded in theoretical frameworks” (Donaghy, 2016), this study takes on an interpretive qualitative approach. Interpretative research seeks to understand the meaning, “for participants of the student, of the events, situations, experiences, and actions they are involved with or engage in” (Maxwell, 2013) and is therefore an

appropriate approach through which centralize the voices of students as active participants in the process of cultural learning. Ultimately, I use a qualitative approach to provide a more nuanced understanding of cultural learning in foreign language courses that focuses on how students understand and make meaning of the cultural information to which they are exposed.

Research Location

In deciding upon a research location, foreign language courses were selected for two reasons. First, there is an inherent relationship between language learning and cultural learning. As Kramsch's (1993) reflection suggests, culture is always present in language courses, though not in necessarily explicit ways, but rather in the background as a looming force over the most skill-based language learning that takes place. Second, the importance of understanding cultural learning in foreign language classes is even more critical today, as foreign languages are being cut from college campuses at an alarming rate. In fact, over 651 foreign language programs have been lost in only the past 3 years (Johnson, 2019). This rapid decline in how society perceives the value of foreign language is reason enough to seek a more robust understanding of what we are losing each time a university closes a language course. As a result, the selected research site was a first-year Turkish language course at a large, public university in California. The university boasts a population of 15% international students and a selection of 40 foreign language courses that are available to students of all levels. The specific site was selected primarily due to the researcher's access to the classroom, material and participants, as the research was a participant in the course as well.

Participants

Since the course was relatively small (6 students), 3 students were selected to participate in the study, along with the instructor of the course. All of the students were of minority ethnic groups: 2 Korean-American males, and 1 Armenian-American female. The instructor was a Turkish female. The minority demographics of the students was intentional as well as pre-determined, as there were no Caucasians in the course. However, with the current lack of minority participants in study abroad programs, the selected participants represent a block of individuals whose opportunities to garner the benefits of study abroad programs are least promised. Of the student participants, one had been to Turkey previously, two had studied abroad in other countries, and all had prior international experience.

Data Collection

As a qualitative study, the data collection process consisted of 2 hour-long classroom observations and 60 minute interviews with each of the four participants.

Observations

The two observations were conducted at the site of the study, with the researcher assuming the role of a participant observer. During the site visits, the researcher took extensive field notes on the happenings and interactions inside the classroom, paying particular attention to situations in which cultural information was being exchanged or engaged. In the end, the insights gathered from these observations provided an initial foundation for understanding the interactions, content and environment present within the course. Each observation was purposely aimed at looking for moments and instances of cultural exposure, cultural lessons and/or cultural interactions.

Interviews

After the two observations were completed, individual, face-to-face interviews were conducted with the four participants. In these semi-structured interviews, interviewees were asked questions about their exposure to and understanding of Turkish culture before, after and during the course. For the instructor, a native Turkish woman, the interview sought to gain insight into her perspective and understanding of what cultural learning takes place within the context of her own course. The data gathered was analyzed using a constant comparative approach in which the information was coded and analyzed at the same time in order to develop concepts and themes from the data (Taylor & Bogdan, 1998).

Findings

Upon coding and analysis of the data, the following themes emerged as particularly significant to the main questions of the research. The findings below are broken up by research question and highlight the main themes related to each of the three initial research questions.

How do students see or perceive of cultural information being incorporated into their foreign language class?

Theme 1: Language and Culture are Embedded

Among all students, there was a shared recognition of the embedded nature of culture in language and the implicit ways in which it finds its way into the class. At times, the participants struggled to explain the notion of gaining cultural understanding through language learning, but all made clear that they saw cultural learning as a natural result of language acquisition. When explaining her views on culture in the classroom, Victoria provided clarity to this theme:

Language and culture are embedded, so why would you just learn the language isolated from the country it comes from? I think it's important to learn about both, language and grammar, and what it relates to.

Daniel spoke of a similar view of culture in the course when he provided a reflection on the way in which culture can be taught within an environment that is not a native speaking environment (e.g. a classroom), "(culture) opens up a whole new world... and I think language is the way to do it. You can't really grapple with a culture outside of it, except for with language."

In terms of how students saw culture being incorporated in the course, the majority of students saw culture as being presented in a "here and there" manner, as Adam put it. Students interpreted Mrs. Kaya's incorporation of culture as deliberate, yet not necessarily predetermined. Daniel remarked that he feels like cultural lessons are not necessarily something that the instructor planned out each day, but instead, he saw culture being presented more spontaneously:

I think you get bits and pieces randomly. Like if it's an interesting word it's like "oh let's talk about this." I don't think it's systematic. I don't think that she necessarily plans it out but yeah... bits and pieces in every lecture.

Adam echoed a similar sentiment, explaining that he sees the class going on "rabbit trails on culture," both of which suggest that students are actively aware of cultural lessons taking place, but view them as part of language learning rather than their own lessons.

Theme 2: The Instructor as a Cultural Resource

A common theme throughout the student interviews was the notion that Ms. Kaya's mannerisms, way of speaking and interactions were a rich source of cultural information in and of themselves. For the students, observing Mrs. Kaya's "Turkishness" was the most identified method of exposure to Turkish culture. Daniel reflected on how culture was presented in the classroom by saying, "we get [culture] a little bit every class... even just the way she [Mrs. Kaya] interacts, it's so Turkish, I mean it's not American, ya know." This reality was articulated by Adam when he explained that because Mrs. Kaya is Turkish, he sees cultural information just "naturally coming out" during the class.

Supporting the students' observations, I also observed that often cultural lessons were not identified as such, but were provided indirectly through routine student-teacher interactions, such as question asking, casual dialogue and greetings. During one such observation, students were doing group work towards the end of class when a student raised their hand to ask Ms. Kaya a question about how they might be able to translate a specific English phrase into Turkish:

From the front of the room Ms. Kaya sees the student's hand go up and acknowledges his request by slightly nodding her head upwards and raising her eyebrows. She does this while she looks directly at the students and begins to walk toward them, her gaze cast candidly on the single student who has begun asking the group's question. As the question ends, Ms. Kaya wastes no time in responding, though not verbally. Her response takes the form of a single swift motion. Raising up her chin towards the ceiling while simultaneously pressing her tongue into the roof of her mouth in such a manner that a sharp, strong sound releases from her mouth; *tisk*. The entire motion lasts but a split second though the *tisk* is clear and decisive. With the *tisk* sound still hanging in the air, Ms. Kaya goes on to explain to the students why this English expression is not used in Turkish. The students listen intently; there is no indication that anyone even noticed the "tisk" directed at their question but there is also no clarification as to what Ms. Kaya meant by her response. The group of students receives their answer and the whole class continues on. No one mentions or comments on the actions of Ms. Kaya, no one seems confused by her body language or response to the question; class continues on.

Students can be exposed to culture in many different contexts within the classroom, but on this occasion, a simple language-based question sparked a cultural learning opportunity. Whether it is the acknowledgement of a question with raised eyebrows or responding to a question with a *tisk*, offhanded cultural lessons such as these were commonplace in the classroom and were reflected in each student's interview.

Students in Ms. Kaya's class were exposed on a daily basis to the characteristics of culture as they were manifested in the instructors own habits, traits and interactions, many of which she may not have even been aware of at the time. At certain points her presence alone was enough to spark a cultural lesson or exchange between two students as illustrated by an Adam's description of an interaction her had during one class:

I was talking to Sam (another student in the class), whose half Turkish, one time about Mrs. Kaya's grading and our conversation tailed off into him telling me about Turkish women and how they are so kind, and that's just the way they are. They are just always people who kind of take care of you... so if Ms. Kaya wasn't Turkish we wouldn't have had that conversation.

What Adam is describing is a learning experience in which Ms. Kaya played no active role, yet her presence as the instructor elicited an opportunity for Sam to provide Adam with cultural knowledge, which as a result allowed him to develop an understanding of gender roles and social values within Turkey. Regardless of the accuracy of such an understanding, the exposure to such information has had a significant impact upon Adam's perception of Turkey and its culture.

Videos were also a main source of exposure to cultural information for the students and as such, all the participants referenced the importance of multimedia methods in distributing culturally relevant content. As research has documented, using videos in foreign language classrooms is an effective technological tool and teaching method for presenting cultural information (Herron, Dubreil, Cole & Corrie, 2000). To this point, Adam talked at length about his appreciation for the utilization of movies to expose students to culture:

It's really insightful, just even the dramas we watch that are more contemporary. But even in my first quarter, we watched like a couple movies and one took place in this older type Turkish and that was pretty insightful as well.

In talking about the use of videos in the class, Adam hits on the important role that videos play in exposing students to both historical and contemporary cultural environments within Turkey and highlights the insightful information that such methods can provide students. Additionally, the type of multimedia that is popular in a country is also a form of cultural knowledge, as Victoria explains, "we do watch *Ask-I Memnu* (a Turkish soap opera) and I think that shows a lot of Turkish culture because Mrs. Kaya said that soap operas are really prevalent."

Turkish media not only reveals Turkish culture to students in the classroom, but it also stimulates interactions and dialogue among students around topics of Turkish culture. In the following scene, I had entered the classroom early one day and found myself to be the first one to arrive. While I sat waiting, Victoria (another student in the class) enters the room:

Victoria sits down next to me and, in English, we begin discussing what was due for homework. She comments that the soap opera we are watching for the class is, "really dramatic!" I nod my head in enthusiastic agreement and comment on how "weird it is that the main character wants to marry a man so much older than her!" At that time Adam enters, and we all exchange "Merhaba" and "Hoş geldiniz," and he takes a seat at the back. Mary comes in next and immediately greets everyone with a "Merhaba!" in a very happy and excited tone. She sits down and joins Victoria's and my conversation about the Turkish soap opera. Mary says it makes her feel like she is "seeing about how Turkish people live... but just more dramatically." Victoria and I agree. Daniel and Sam enter at the same time; Sam takes a seat in the back of the classroom and Daniel sits next to me and Victoria. He immediately brings up the soap opera by saying, "what the heck... this show is crazy!" Everyone smiles and agrees with him, Sam chimes in from the back of the room to say that he read about the final season and it gets even crazier. Everyone is engaged in this conversation, there seems to be genuine interest in talking about the soap opera and how Turkish people live, even though the consensus is that it's quite an overly dramatic show.

This scene demonstrates the spark that videos can provide in making cultural lessons both engaging and entertaining. The fact that students were engaging in an informal conversation about Turkish culture is testament to the usefulness of incorporating videos into

foreign language courses. Such conversations of Turkish culture would likely not take place if it were not for a shared experience of the students, via watching a movie, that provides them with enough context and information on Turkish culture that they feel comfortable engaging further on such topics amongst themselves. This type of learning seems to resonate deeply with students, much more so than, say, the cultural reading notes in their textbooks, which are present in each book chapter yet were only mentioned one time throughout the interviews.

What are students' perceptions and perceived outcomes of culture-related information being taught in their foreign language course?

Theme 1: Gaining perspective on culture

Many students spoke about the course having instilled in them a perspective that has allowed them to better understand Turkish people and their way of life. Victoria spoke about the benefits she has seen as a result of her participating in the course, commenting that:

It teaches you to have different perspectives ... and if we ever go to Turkey it is really good to have cultural knowledge so that we don't make fools of ourselves... I don't know, I just think it's important to be able to understand other people.

Victoria here is expressing the importance of understanding culture in order to be respectful and act appropriately when visiting or living within it. While not making "fools of ourselves" could potentially refer to interactions with other Turks, in this context, Victoria is using it to describe situations in which American students might go to Turkey and through their actions and naivety to Turkish culture, conduct themselves in a manner disrespectful to Turkish norms. In thinking about the impact the course has had on him, in terms of understanding Turkish culture, Adam remarked that:

I can see just as a whole what Turkish people value... how society moves in general over there in Turkey. I definitely got the picture about work in Turkey and the way that they do work. I think we were talking about hours and like when they get up and when they close shops and things like that. But even with that, I could draw inferences, for example, their dichotomy between work and family.

This statement reflects what was a common take-away for the students in Mrs. Kaya's elementary Turkish class, which is taking information and knowledge and being able to infer cultural norms or values about Turkey.

Theme 2: Uncovering the diversity of culture

Gaining a sense of the diversity within Turkey was also another cultural learning outcome that the majority of the students identified as significant. Daniel and Victoria both expressed how their initial understanding or stereotypes about Turkish people were challenged and corrected throughout the course of the class. With modest exposure to Turkish culture prior to the course, Victoria expressed that she didn't necessarily feel that through the course she had any "total 180 degree changes in perspectives... but it's just really built on my knowledge of Turkey and Turkish culture." However, she added that through her interactions with Mrs. Kaya, her understanding of Turkish diversity when it comes to certain social/political issues:

The only super negative view I have had (about Turkey) is that a lot of Turkish people don't recognize the Armenian genocide, but Ms. Kaya is learning about Armenian language and culture, so it's nice to know that there are a lot of Turkish people that don't fit with that stereotype... (and) realizing how progressive they can be.

This is a clear example of two things: first, it is testament to the cultural influence that an instructor can have in a foreign language classroom, and second, it clearly shows the immediate impact that foreign language course can provide in improving intercultural understanding among students. For Victoria, being exposed to information that broke down her stereotype of Turkish people is a crucial step in moving towards fully understanding Turkish culture. Coming in with zero background with Turkish culture, Daniel commented on how his views of Turkish diversity are also a major part of the cultural knowledge he gained throughout the course. Specifically, Daniel highlighted the activities that allowed students to come into contact with native Turkish speakers in providing such lessons on Turkish diversity:

You get to see the faces that speak this language and how diverse they are for instance. I feel like when it comes to the types of people, you think they are unified... I mean they are unified by language obviously, but when you look at the ethnic backgrounds or at least where they are descended from, it's so diverse. You don't really get that unless you meet Turkish people. You know what I mean... it's so diverse, you can see people of Arab looking descent and European descent and it's all mixed in there, which is kind of cool. So that perspective of thinking of Turkey as this kind of homogenous people just isn't correct.

Again, Daniel's reflection is testament to the power of cultural exposure in foreign language classes and provides an apt illustration of one of the main perceived outcomes for the students in Mrs. Kaya's class. Diversity is clearly an important cultural learning objective and the findings suggest that it is a topic that resonates widely with students while providing a rich array of cultural learning opportunities.

Theme 3: Gaining Nuance

The *most* universally understood student learning outcome of the course was gaining a more "nuanced" understanding of Turkey and its culture. Nuanced here refers to examples like Daniel's confession of how his prior lack of knowledge on Turkey has both been enhanced and complicated through the course:

Language opens up the nuances of culture. When you don't know much about a culture you can easily just generalize. It's tricky, but issues become more complicated and when you see a language... it adds these kinds of shades to your understanding about a people, group or country.

Daniel's exposure to cultural information in the elementary Turkish class has allowed him to develop a more nuanced understanding of Turkish culture that is appreciative of the subtleties and complications of any culture. Adam also hit on this concept of understanding the complications and nuances of Turkish culture when telling me about religion in Turkey. Being a topic that interested him, he already had a bit of knowledge on religion in Turkey, but through his exposure to culture in the class, he has developed a much greater, more nuanced understanding of Turkish culture:

Religion is an important part of their culture. That was maybe the one thing that I knew about vaguely because what I want to do in Turkey is related to religion. But I think having now been in the course and getting a little more exposure to that, I can see that you can't separate the two... Islam and Turkish culture. You can't separate the two.

Adam's heightened understanding of the relationship between Turkish culture and religion illustrates one of the most significant impacts that the course has had on the students.

In their minds, the course has equipped them with knowledge that allows them to understand Turkish culture in a more accurate and in many ways, nuanced manner.

In what ways do student's and the instructor differ and agree in their perception of cultural information being taught in the classroom?

Theme 1: Knowing about Turkey vs. Being Turkish: The Importance of the Instructor

Mrs. Kaya is considered by all the students to be an extremely skillful instructor of Turkish language and culture, and she shares with them many of the same understandings about culture in the classroom. However, there are significant differences in emphasis between her perceptions of culture in the classroom versus her students.

In regards to what cultural information students are exposed to, the majority of them referenced the mannerisms and "Turkishness" of the instructor. Mrs. Kaya, as well, acknowledged the role that her presence plays in providing students with cultural knowledge, however, her emphasis on what she adds to the class was different than what the students articulated. Mrs. Kaya described the influence of *teacher characteristics* in terms of having a general background knowledge of the country and speaking the targeted language:

I think it's important for language teachers to have some kind of background, at least exposure to, the language and culture. They don't need to be native speakers, but I think it's important. For example, I am really able to bring in lots of knowledge about general Turkish culture and how it has changed over time.

However, this interpretation of the role of the teacher in the classroom does not necessarily support the students' perceptions of culture, which are based around the authenticity of the teacher's interactions and mannerisms that stem from being a native of the specified country. While knowledge and background of the country are certainly useful and important in facilitating cultural understanding, having an instructor that is native of the place in which the language is spoken, provides the students with opportunities to witness and engage directly with culture through their daily attendance and participation in the class.

Theme 2: Gaining Proficiency vs. Improving Understanding

When it comes to the perceived cultural outcomes of the course, Mrs. Kaya and her students seemed to have slightly varying interpretations. Mrs. Kaya spoke in detail about providing her students with the ability to interact effectively with Turks, and the linguistic application of culture. Although she does hope her students are able to know the "differences in the (Turkish) regions," and be able to do things such as "take transportation," the outcome she emphasizes the most is being able to interact with Turks:

First, I hope that they can have conversations with Turkish speakers... If they can speak then they can go on and speak to Turkish people or if they go to Turkey, they can get involved in daily activities and exchanges with the language and they can produce.

This statement runs in slight contrast to the students' articulation of the main cultural learning outcome, which focused on *understanding* culture, not necessarily *interacting* with it. Though interaction and understanding are very much intertwined, the differentiating factor has to do with action: the students' interpretation of "understanding" is not active, it does not require another person and in that sense is very much an individual, passive outcome of cultural learning. Interaction on the other hand, though it presupposes some level of understanding, is an active outcome, one that requires multiple participants and takes place externally from the individual.

Thus, Mrs. Kaya's intent in teaching students culture, in an effort to improve their capacity to interact, was not fully absorbed by the students. This does not mean that the students don't see the importance of interaction or feel able to interact with Turks, instead it suggests that students aren't looking at or understanding the ability to interact with Turks as a primary cultural take away of the course. While there were several areas in which these types of disconnects were evident between students and teacher, these specific examples represent a central finding, that students and instructors can and do understand cultural learning in different ways. Many of which may have profound impacts on the ultimate outcomes or take-aways of the course.

Discussion and Conclusion

From the findings presented, it is important to highlight 3 main conclusions that can be drawn. First, it is clear that foreign language courses can and do play an important role in providing opportunities for cultural learning and cultivating intercultural understanding, which supports much of the previous literature on culture and foreign language courses. Throughout the research all the students gave compelling testimonials to the cultural knowledge they gained through the class, particularly when it came to making more complex and nuanced their understanding of Turkey and Turkish culture, while also enhancing their language acquisition. Thus, this research supports the importance of foreign language courses in helping prepare students to be global citizens: to able to understand cultures and people across the globe. However, in light of recent cuts in funding to foreign language courses (Johnson, 2019), language courses must continue to improve the impact they have on students. One area of growth, as this study points out, would be to go beyond teaching students to understand other cultures, and to give students more opportunities to interact with the culture (e.g. bring in speakers, hosting more foreign language teachers from other countries, etc.).

Second, the findings make clear that students are more receptive and aware of cultural learning when it is presented in certain ways. The implicit nature of the way cultural information is presented to students led to difficulty for many of the many in recalling and articulating the cultural knowledge they had gained. When reflecting on culture in the classroom, all of them picked out activities that had an explicit cultural lesson, such as drinking coffee or watching Turkish media, which may reflect the very nature of culture as an ambiguous term, but it also suggests that students may benefit from cultural lessons that are explicit and defined. In particular, interacting with a native speaking instructor and consuming cultural-based media content seemed effective. Less impactful are the cultural notes that students read in their textbooks or other more passive forms of learning. In other words, not all exposure to culture is equally impactful on student learning, and educators should design their classrooms accordingly in order to extract the most worth out of their pedagogical efforts.

Third, despite students all agreeing that cultural learning had taken place throughout the course, it is clear that participants (students and teachers) often understood culture in the classroom in divergent and various ways. While the instructor focused incorporating her knowledge of Turkey and helping students to *interact* with the culture, the students picked up much more from the mannerisms of the instructor while focusing more on learning to *understand* Turkish culture. Such a finding suggests that cultural learning may be greatly increased if instructors are more clear in defining and communicating the cultural goals and content being presented in the classroom. In doing so, students and teachers will be more aligned in their expectation of what cultural information is being incorporated into the classroom thereby making students more aware, and receptive, of its presence.

References

- Anderson-Levitt, K. (2012). Complicating the concept of culture. *Comparative Education Vol. 48, No. 2*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2011.634285>
- Baldwin, J. R., Faulkner, S. L., Hecht, M. L., & Lindsley, S. L. (Eds.). (2006). *Redefining culture: Perspectives across the disciplines*. Routledge.
- Bazeley, P. (2004). Issues in mixing qualitative and quantitative approaches to research. *Applying qualitative methods to marketing management research*, 141-156.
- Braskamp, L.A., Braskamp, D.C., & Merrill, K.C. (2009). Assessing progress in global learning and development of students with education abroad experiences. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 13, 101-118. Retrieved from <http://www.frontiersjournal.com/documents/FrontiersXVIII-Fall09BRaskampBRaskampMerrill.pdf>
- Clarke III, I., Flaherty, T. B., Wright, N. D., & McMillen, R. M. (2009). Student intercultural proficiency from study abroad programs. *Journal of Marketing Education*, 31(2), 173-181.
- Culture. (2015). In *Merriam-Webster.com*. Retrieved November 3, 2015 from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/culture>
- DeRey, E. (2014 November 16). 75% of college students who study abroad are white. *Fusion.net*. Retrieved from <http://fusion.net/story/27572/americas-students-abroad-dont-look-like-americas-students-at-home/>
- Donaghy, R. J. (2016). *Envisioning an-Other Education Space: Opportunities and Challenges in Adult Education Programs for Women in Turkey* (Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles).
- El-Ojeili, Chamsy, & Patrick Hayden. *Critical theories of globalization: an introduction*. Springer, 2006.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., & Perraton, J. (1999). Globalization. *Global Governance*, 5(4), 483-496. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27800244>
- Helms, R M., Lucia Brajkovic, & Struthers, B. (2017). Mapping Internationalization on US Campuses: 2017 Edition. *American Council on Education (ACE)*. Retrieved from <https://www.acenet.edu/news-room/Pages/Mapping-Internationalization-on-U-S-Campuses.aspx>
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Herron, C., Dubreil, S., Cole, S. P., & Corrie, C. (2000). Using instructional video to teach culture to beginning foreign language students. *Calico Journal*, 17(3) 395-429.
- Institute of International Education. (2014). Open Doors Data. Retrieved on November 1, 2015 from <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data>
- International Association of Universities (IAU). (2015 April 5). 4th Global Survey on Internationalization of Higher Education. Retrieved from <http://www.iau-aiu.net/content/iau-global-surveys>
- Johnson, S. (2019). Colleges Lose a 'Stunning' 651 Foreign-Language Programs in 3 Years. *Chronicle of Higher Education*. Retrieved from: <https://www.chronicle.com/article/Colleges-Lose-a-Stunning-/245526>

- Kramersch, C. (1998) *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Matthews, L. C., & Thakkar, B. (2012). The impact of globalization on cross-cultural communication. *Globalization-education and management agendas*, 325-340.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Revised and Expanded from. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- NAFSA: Association of International Educators. (2013). Trends in US Study Abroad. Retrieved from http://www.nafsa.org/Explore_International_Education/Advocacy_And_Public_Policy/Study_Abroad/Trends_in_U_S__Study_Abroad/
- Odoi, Nana. (2005). Cultural Diversity in peace Operations: Training Challenges. *Kofi Annan International Peacekeeping Training Center Paper*. Retrieved from http://www.kaiptc.org/Publications/Occasional-Papers/Documents/no_4.aspx
- Omer, K., & Ali, D. (2011). The Effect of Culture Integrated Language Courses on Foreign Language Education. *Online Submission*, 8(3), 257-263.
- Peace Corps. Culture Matters Workbook. Retrieved from <http://www.peacecorps.gov/wvs/interactives/culture-matters-workbook/>
- Saldana, J. (2009). An introduction to codes and coding. *The coding manual for qualitative researchers*, 1-31.
- Salisbury, M.H., An, B.P., & Pascarella, E.T. (2013). The Effect of Study Abroad on Intercultural Competence Among Undergraduate College Students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*. Retrieved from <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2458&context=etd>
- Soria, M. K., & Troisi, J. (2014) Internationalization at Home Alternatives to Study Abroad: Implications for Students' Development of Global, International, and Intercultural Competencies. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 18(3), Pgs. 261-280. Retrieved from <http://jsi.sagepub.com/content/18/3/261.full.pdf>
- Spencer-Oatey, H. (2008) *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory*. 2nd edition. London: Continuum.
- Stebleton, M., Soria, K., & Cherney, B. (2013). The High Impact of Education Abroad: College Students' Engagement in International Experiences and the Development of Intercultural Competencies. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. Retrieved from <http://conservancy.umn.edu/handle/11299//150028>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. (3rd ed.). New York: Wiley
- Williams, T. (2005). Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 9(4), 356-371. DOI: 10.1177/1028315305277681

Turist- Yerel Halk Etkileşimi Üzerine Nitel Bir Araştırma

Alperen Tekkeli ^{ID}1

Öz

Turizm, bir toplumda dünya görüşü, anlayış ve başka ülke vatandaşları hakkındaki görüşleri etkileyen kültürel bir olaydır. Sağladığı ekonomik etkilerin yanı sıra yerel halkın yaşam biçimleri ve geleneklerine etkiside incelenmesi gerekmektedir. Turizmin yerel halkın yaşam tarzları üzerine olan etkisi çeşitli şekillerde olabilmektedir. Yerel halk kendi yaşam biçimlerini destinasyonu ziyaret etmiş olan turiste yansıtmasının yanı sıra ülkesini temsil etmekle yükümlüdür. Bu amaçla çalışmada, turizm hareketine katılan turist ile yerel halk ilişkisi doküman analizi yöntemi ile incelenmiş ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma sonucunda, Dünya’da ve Türkiye’de turist- yerel halk etkileşimi hakkında yapılmış çalışmalar incelenmiş, turist- yerel halk etkileşimi incelenerek, literatüre katkı sunulması amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Turizm, turist, yerel halk.

Atf için: Tekkeli, A., (2021). Turist-yerel halk etkileşimi üzerine Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 26-34.

A Qualitative Study on the Interaction between Tourist and Local People

Abstract

Tourism is a cultural phenomenon in a society that affects worldview, understanding and views on citizens of another country. In addition to its economic impacts on its country, tourism is of great importance in terms of the lifestyle and traditions of the local people as a whole. The interest of local people in tourism is due to the influence of tourism on the personal lifestyle of the local people. Therefore, people who leave their country in line with the tourism movement meet with the local people in their destination. Local people, on the other hand, are obliged to represent their country as well as reflect their lifestyle to the tourist who visited the destination. For this purpose, in the study, the relationship between the local people and the tourists who left the countries in line with the tourism movement and the local people were analyzed by document analysis method and the data obtained were subjected to content analysis. In conclusion, some studies have been written about transferring tourists local people interacting in the world and Turkey, tourists examining the interaction of local people, aimed to contribute to the literature presented.

Keywords: Tourism, tourist, local people.

To cite: Tekkeli, A., (2021). A qualitative study on the interaction between tourist and local people. *Journal of Education and Social Sciences Research*, 2(1), 26-34.

¹YL. Öğrenci, Dumlupınar Üniversitesi, E-posta: alperen.tekkeli@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3033-4776>

Giriş

Turizm hareketleri, farklı kültürlerden gelen kişilerin gidecekleri yerlere kendi kültürlerini tanıtır ve oranın kültürünü öğrenme olanağı sağlamaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte insanların başka kültürleri ziyaret etme isteğiyle turizm hareketlerine katılma oranı her geçen gün artmaktadır. Turizm, farklı kültürdeki insanların birbirleriyle ilişki kurup kültürlerini birbirlerine tanıtmaya olanağı sağlamaktadır (Dönmez & Çakıcı, 2013:38).

Kültürlerini tanıtmak isteyen turist ile yerel halkın ilişkilerinden bahsederken, yerli toplulukların gelen turistlerin çevresinde toplanarak onları izlemeleri bile bir ilişki türüdür. Yerli halk ve turist toplulukları arasındaki ilişkilerin yoğunluğu buldukları ortamlara göre farklıdır. Ancak, turist ile yerli halk arasında bir bağ kurulması veya ilişki kurulması için kesinlikle bir ortam gereklidir. Bu ortam ise yaşanan bu ilişkinin yapısını belirlemektedir (Rızaoğlu, 2012, s.273).

Turistler gittikleri ortamlarda sezonluk personellerle geçici ilişkiler kurmakta, günlük rutinlerinin dışına çıkarak kontrolsüz harcama yapmakta ve bununla birlikte dil farklılığından dolayı iletişim kopukluğuyla yanlış anlaşılmalara ve anlayamama gibi durumlara rastlanmaktadır (Ceylan, 2015:48). Dolayısıyla, turist- yerel halk ilişkilerinin yoğun olması durumu, ilişkilerin biçimleri, büyüklükleri ve yönü üzerinde etki göstermektedir. Diğer yandan yerli halkın turizmden beklentilerinin karşılanması durumunda bu ilişki oldukça etkilenmektedir. Yerli halkın turistlere sıcak davranışları ise turistlerin ülkeyi tekrar ziyaret etme olanağı sağlamasının yanı sıra ülkeye karşı varsa olumsuz düşüncelerini bu ilişki sayesinde bitirmelerini sağlayacaktır. Ve böylelikle turistlerin ülke kalış süreleri uzayabilir ve ülkenin olumlu tanıtımı yapılmış olur (Rızaoğlu, 2012, s.273).

Turist- yerel halkın karşılıklı ilişkileri sonucunda, yerel halkın hayat ve yaşam kalitesinde, iş gücü potansiyelinde, yapılarında, tutumlarında, davranış şekillerinde ve aile yaşantı ve ilişkilerinde önemli değişimler olabilmekte, bu ilişkiler sonucunda yaşanan değişimler gerçekleşme şekline ve ortama bağlı olmaktadır (Ceylan, 2015:48).

Bu çalışmada turist-yerel halk ilişkisi sosyal etkiler anlamında irdelenmiştir. Bu amaçla literatürde yer alan çalışmalar içerik analizine tabi tutulmuştur.

Literatür Taraması

Çalışma kapsamında konu ile ilişkisi olan daha önceden yapılmış bazı ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Literatür taraması sonucunda turist-yerel halk ilişkileri ile ilgili olarak farklı ve çeşitli çalışmalar olduğu görülmüştür. Ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenerek değerlendirilmiştir.

Çetin (2009) yapmış olduğu çalışmada Beypazarı ilçe merkezinde yaşayan yerel halkın turizmin sosyo- kültürel, ekonomik ve çevresel etkilerini algılayış biçimleri ve yerel halk ile turist ilişkilerinin bu çerçevede nasıl yaşandığını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda Beypazarı ilçe merkezinde yaşayan yerel halkın turizmin bazı yönlerle genelde olumlu olarak karşıladığı ve olumsuz yönde yaşanan görüşlerin az olduğu tespit edilmiştir. Olumlu yönde yaşanan, turizmin sosyo-ekonomik kısmı iken olumsuz yönde yaşanan ise doğal yaşam alanlarının bozulması ve destinasyon bölgesine kontrolsüz bir şekilde turist gelmesiyle alakalı olduğu sonucuna varılmıştır.

Tayfun (2002) yapmış olduğu çalışmada Nevşehir ilinin turistik (Ürgüp) ve turistik olmayan (Acıgöl) ilçe merkezlerinde yaşayan 18 yaş üstü yerel halkın bölgeyi ziyaret eden

turistlere inanç, kültür, tutum ve alışkanlıklar baz alınıp yaşanan etkileşimleri inceleyerek yerel halkın turizme ve turiste bakış açısındaki değişimleri tespit etmeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonucunda yerel halkın yabancı dil bilgisi turistik olan Ürgüp'te yaşayan yerel halkın Acıgöl'de yaşayan yerel halktan çok önde olduğu, turistik bölge olan Ürgüp'te yaşayan yerel halkın turizm konusunda Acıgöl'de yaşayan yerel halktan daha bilinç olduğu ve bu etkilerin turistlerin destinasyon bölgesini olumlu yönde etkilediği her iki bölgede yaşayan yerel halk için aynı olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Lepp (2007) yapmış olduğu çalışmada Uganda'nın Bigodi köyündeki yerel halkın turizme yönelik tutumları araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda Bigodi köyünde yaşayan yerel halkın turizmi olumlu olarak karşıladığı ve olumsuz olarak karşılaşılan tek konunun olduğunu belirtmiştir. Olumlu yaşanan, yerel halkın turistlerin destinasyon bölgesini ekonomik olarak kalkındırdığı ve turizm gelirlerinde artış olduğunu belirtmeleriyken olumsuz olarak sadece kıyı kesimindeki çiftçilerin turistlerin hasatlarını yok etme korkusu yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Tayfun ve Kılıçlar (2004) yapmış oldukları çalışmada turistik (Alanya) ve turistik olmayan (Gazipaşa) ilçe merkezlerinde yaşayan yerel halkın dış kaynaklı turizmi nasıl algıladığı ve turiste bakış açılarını incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonucunda çalışmada turistik (Alanya) ve turistik olmayan (Gazipaşa) ilçe merkezlerinde yaşayan yerel halklar arasında bazı farklar görülmüştür. Yerel halkın turistlerin geldikleri destinasyona yatırım yapmaları, iş imkanı, çevre kirliliği, bölgedeki fiyatların artması ve gelenek ve göreneklerin bozulması konusunda önceliklerinin aynı olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Alaeddinoğlu (2007) yapmış olduğu çalışmada Van yerel halkının sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda turizme ne kadar açık olduğu ve turistlere karşı bakış açıları araştırılmak istenmiştir. Araştırmanın sonucunda turizm planlaması yapılması ve yapılan planlamaya Van yerel halkının dahil edilmesi gerektiği kanaatine varılmıştır. Van yerel halkının turizme, turiste bakış açısının son derece pozitif olduğu ve yapılacak olan birçok faaliyetlere yerel halk tarafından destek vereceği kanaatine varılarak olumsuz olarak sadece yerel halkın fiyatlarda azda olsa yükselme olacağını düşünmesine ve doğrudan yansımaya inandırılmaktadır. Bununla birlikte Van yerel halkının turizmin olası olumsuz etkilerine rağmen bölgede olumlu ekonomik durumlar yaratacağına inandığı sonucu çıkarılmıştır.

Turist-Yerel Halk İlişkisinin Özellikleri

Günümüzde her yıl milyonlarca insan yaşadıkları yerlerden başka yerlere bir amaç doğrultusunda ayrılarak başka ülkelere veya bölgelere tatil yapmak için gitmektedirler (Demirbulat, 2012:56). Ülkelerinden tatil amaçlı çıkıp başka ülkelere veya bölgelere giden turistlere, gittikleri bölgedeki yerel halkın doğrudan ya da dolaylı olarak hizmet sunmaları kaçınılmaz bir durumdur (Ceylan, 2015:49). Dolayısıyla yerel halk oturdukları mekanlarda turistleri karşılayan hareketsiz toplumlardır. Bu durumdan dolayı turist ve yerel halk arasında değişik biçimde ilişkiler oluşmakta ve bu ilişkiler değişik sonuçlar doğurmaktadır (Rızaoğlu, 2012, s.275).

Turist ile yerel halk ilişkisinin özellikleri, beraber buldukları ortamlarda kurulan ilişkiyle yakından alakalıdır. Bu durum için bahsedildiği gibi ortam gerekli ve bu ortam ilişkinin boyutunu belirler. Birbirlerine yabancı olan bu iki grup ilişki kurulurken çeşitliliği artırır (Ceylan, 2015:50). Kurulan çeşitli ilişkilerin şu durumların olması halinde olumlu sonuçları olabilmektedir (Rızaoğlu, 2012, s.276);

- Turist ve yerel halk karşılıklı hoşgörülü olursa,

- Turist ve yerel halk karşılıklı cömert olursa,
- Karşılaşma sırasında coşku ve heyecan yaşanırsa,
- Yerel halk turistlere iyi karşılama ve iyi hizmet etmesi durumunda

Diğer yandan turistik bir ortamda değişik kişilik özelliklerini gösteren yerel halk ve turistler bu kişilik özelliklerini değer, inanç, aile yapısı ve ekonomik etkilerden etkilenecek şekilde olmaktadır (Berber, 2003:213). Ancak, bu etmenler ve durumlar turist- yerel halk ilişkisinde daha çok azaltıcı bir etkidir. Turist- yerel halk ilişkisinde azaltıcı yönde etki eden durumlar şu şekildedir (Rızaoğlu, 2012, s.276);

- Kitle turistlerinin tüm ihtiyaçlarının turizm işletmeleriyle karşılanması,
- Turistlerin yerel halkın yardımına ihtiyaç duyması,
- Dil anlaşmazlığından kaynaklı iletişim sorununun yaşanması,
- Turistlerin yerli halktan kendilerini soyutlama istekleri,
- Karşılıklı olumsuz tutumların yaşanması,
- Turistlerin gittikleri bölgelere dinlenme ve eğlenme amaçlı gitmeleri,
- Turistlerin yerel halk ile iletişim kurmaları için zamanın kısıtlı olması

Kısıtlı zamanı olan turistlerin yüzeysel ilişkilerinden dolayı anlamlı bir ilişki kurması için fırsat yoktur. Bir mekan da kısa süreliğine gerçekleşen bu ilişkinin sosyal ilişkiye dönüşmesi çok sınırlıdır (Tuna, 2018:66). Turist- yerel halk ilişkisi ile ilgili en önemli sorunlar kültür şoku, dil anlaşmazlığı ve birbirlerine karşı olan tutumlarıdır (Ceylan, 2015:51). Kültürel şok olayı, kültürel karşılaşma yaşayan iki tarafı da ilginç kılmakta ve turist- yerel halk karşılaşmaları kültürel şok ile alakalı olmasının yanı sıra nitelik ve kapsam bakımından özellikler taşımaktadır (Rızaoğlu, 2012, s.277).

Geçişkenlik

Turist- yerel halk ilişkisinde en önemli ve en temel özelliklerin en başında gelmektedir. Turist- yerel halk ilişkisinin geçişkenliği, bir küme türünün ilişkisinin diğer küme ile olan ilişkisinin özelliklerine geçiş sağlaması demektir. Birinci küme ilişkisi ile başlayan turist- yerel halk ilişkisi zamanın kısıtlı olması nedeni ile ikinci, üçüncü hatta kapalı küme ilişkisine kadar geçişkenlik göstermesi konusudur (Rızaoğlu, 2012, s.278).

Geçicilik

Turist- yerel halk ilişkisinde geçicilik kavramı, turistlerin tatillerinin kısa süreli olmasından dolayı aralarındaki ilişkinin genellikle yinelenemeyen bir özellik taşıması anlamına gelmektedir. Bu durumdan dolayı aralarında yaşanan ilişkinin sınırlı olması, tekrarı yaşanmaması ve yüzeysel olmasına sebep olmaktadır (Özgürel, 2020:98).

Değişkenlik

Turist- yerel halk ilişkisi bazı durumlarda değişkenlik gösterebilmektedir. Bunlar, turistik ortamdan turistik ortama, turistten turistte, turistten yerliye ve zamandan başka zamandır. Turist bulunduğu turistik ortamdan başka bir turistik ortama gittiği zaman orada kurduğu ilişkilerle yeni gittiği ortamda kurduğu ilişkilerin farklılığından dolayı değişkenlik gösterebilmektedir. Bugün yaşanan turist- yerel halk ilişkisinin yarın nasıl olacağını kestirmek

kolay değildir. Turistlerin bu amaçlarla turistik ortam değiştirdiği de başka bir konu içerisinde yer almaktadır (Rızaoğlu, 2012, s.278).

Bakışsızlık

Turist ve yerel halkın karşılaşmasında ilişkilerden kazanılan deneyimler birbirleriyle eşit değildir. Bir tarafın diğer taraftan beklentileri diğer tarafın bu taraftan beklentisiyle aynı olmayabilir (Rızaoğlu, 2012, s.278).

Anında Doyum

Turist-yerel halk anında doyum söz konusudur. Yerel halkın turist ile kurduğu ilişki sırasında anında yarar sağlamak doyumuna ulaşmayı hedefler. Farklı yer ve zamanda bir araya gelip temas kuran, sosyal ilişkiler kurarak birbirlerini tanıyan taraflar anında doyumuna ulaşabilmektedirler (Özgürel, 2020:101).

Kültürel Uzaklık

Turist-yerel halk ilişkisinin değişkenliği özelliği ile turistlerin ve yerel halkın sahip oldukları kültürel değerler zamanla biçimlenmektedir (Rızaoğlu, 2012, s.279). Ve taraflar arası algılanan kültürel farklılıklar ilişkinin yönünü belirlemektedir (Özgürel, 2020:101).

Yabancılık

Turist-yerel halk ilişkilerinde bireyler birbirlerinin özelliklerinden dolayı birbirlerine yabancıdırlar. Değişkenliğini yansıtan bu yabancılık olayı ilişkiler arasında hoş bir duygu olmasına rağmen çekingenlik, korkaklık ve temkinli olmalarına da neden olmaktadır (Rızaoğlu, 2012, s.279).

Turist-Yerel Halk İlişkisini Etkileyen Faktörler

Doğasından dolayı boyutlarının çok olduğu ve destinasyon bölgelerinin özelliklerine farklılık gösteren turizmin, sürdürülebilirliği için birçok değişken özelliklerinin bütünleşmesi ve birbirlerine fayda sağlaması gerekir. Bu değişken özelliklerinden bir tanesi turizm destinasyonlarındaki yerel halkın turiste nasıl baktığı konusudur (Ceylan, 2015:53). Bu faktörlerin başlıcaları şu şekilde sıralanabilir (Rızaoğlu, 2012, s.288);

- Yerli halkın toplum yapısı,
- Turist-yerel halk ilişkisinde karşılıklı tutum,
- Turist-yerel halk toplumlarının birbirlerine karşı uygunsuz davranışları,
- Yerli halkın turistler arasındaki çıkar bulma çabaları,
- Turist-yerel halk iletişimi sırasında yaşanan güçlükler,
- Kitle turizmin verdiği etkiler,
- Turistlerin yerli halktan farklı olarak yaşam biçimleri,
- Yerli halkın kültürel gerçek özelliklerini kaybetmelerinde kaynaklanan etkiler

Turistlerle doğrudan ilişkili olan yerel halkın eğitimine önem verilmesi, turizm destinasyonunun gelişimi açısından önem arz etmekte ve hem turizm bilincinin hem de turist-yerel halk ilişkisinde sağlıklı bir iletişim kurulması açısından önemli bir etki olduğu düşünülmektedir (Ceylan, 2015:54).

Turist ve Yerel Halkın Birbirlerine Karşı Tutumları

Yerli halkın turiste ve turistlerin de yerli halka karşı olan tutumları ilişkileri biçimlendirerek davranışlara yön vermektedir. Yerli halk ile turistlerin birbirlerine karşı tutumları olumlu olduğu zaman ilişkiler olumlu olarak değerlendirilmekte, olumsuz olduğu takdirde olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Ancak, bazı turizm destinasyonlarında yerli halk ile turistlerin tutumları aynı olabilmektedir (Rızaoğlu, 2012, s.289).

Yerel Halkın Turistlere Karşı Tutumları

Yerli halkın turistlere karşı tutumlarını belirleyici faktörleri şu başlıklar altında toplayabilmek mümkündür (Rızaoğlu, 2012, s.289);

- Yerli halk ile turist ilişkisinde, ilişki türü
- Turizm olgusunun yerli halk için önemi
- Yerli halkın turizmde oluşturduğu trafik
- Yerli halkın turistlerle oluşan ilişkilerinde yönetim becerileri

Turistler, gittikleri bölgedeki çektikleri yabancılıktan dolayı yerel halkın dikkatini çekerler. Ev sahibi olan yerel halk turistlerin düşüncelerinden etkilenmeye başlar. Yerel halk açısından turistler, kültürel kirlenmeye sebep olan tehdit unsurlarıdır. Bu kişiler geleneksel düzenin bozulacağını düşünmesinden dolayı kültürel değerlere sahip çıkılması gerektiğini düşünürler (Ceylan, 2015:54). Yerli halkın turistlere karşı tutumları şu şekilde sayılabilir (Rızaoğlu, 2012, s.290).

Alışma

Yerel halkın yaşam kaliteleri üzerinde, kalabalıklaşmanın olması ve trafiğin artması, suçların artması, süregelen hayatta maliyetlerin artması ve turistlerin farklı yaşam biçimlerinin yerel halka yansımalarından dolayı olumsuz zamanlar geçirebilirler (Ceylan, 2015:55). Ancak, koşullar yerli halk tarafından çekilemeyecek kadar zorlaştığında tepki gösterip bu sonuçlara katlanırlar. Bundan dolayı da turist-yerel halk arasındaki ilişkide yabancılaşmaya kadar yol açabilir (Rızaoğlu, 2012, s.290).

Yüksünme

İnsanın bazı şeyleri kendine fazlalık görüp yük saymasına yüksünme adı verilmektedir. Turistlerin destinasyonlarda kalabalık yaratması, fiyatların artışına neden olması, yerel halkı hor görmeleri gibi durumlarda yerel halk bunları kendine yük haline getirebilmektedir. Bundan dolayı yerel halk yüksünme duygusu içerisine girer ve bu ilişkiyi olumsuz etkileyebilmektedir (Rızaoğlu, 2012, s.290).

Düşmanlık

İlişkiler en az iki kişi arasında olması, tarafların birbirlerinin farkına varması ve anlam içermesini içerir (Özgürel, 2020:95). Yerel halk ve turistler arasında yaşanan ilişkide birbirlerinde hoşlanmayan kişilerin sayısı az değildir. Bazı ülkelerin düşmanlıkları çok öncelerden gelmektedir. Irk ayırımından dolayı düşmanlıklar hala sürmektedir. Tüm bu durumlar karşısında yerel halk ile turist arasında düşmanlık oluşabilmektedir (Rızaoğlu, 2012, s.290).

İlgilenme ve Yakınlık

Yerli halkın turistlere karşı anlatıldığı gibi sürekli olumsuz sonuçları olmayabilir. Yerel halkın turistlere karşı ilgilenme ve yakınlık gösterme biçimindeki tutum ve davranışları, yabancı dil sorununun yaşanmadığı, yerel halkın eğitim düzeylerinin yüksek olduğu ve turistlere karşı konukseverlik geleneği olan toplumlarda görülmektedir (Rızaoğlu, 2012, s.290).

Turistlerin Yerel Halka Karşı Tutumları

Turistler gittikleri destinasyonlardaki yerel halkın kültürünü, davranış biçimlerini, kıyafetlerini, hayata bakış açılarını, kişisel ilişkilerini ve tüketim davranışlarında etkiler bırakabilmektedir (Tayfun, 2002:2). Bu olgular genellikle ülkelerin gelişmişlik düzeylerine bağlı olarak değişmektedir. Ekonomik açıdan düşük standartlarda yaşam süren ülkelerde daha belirgin olarak görülebilmektedir (Ünlüönen & Tayfun, 2003:2).

Turistler ve yerel halk arasındaki iletişimin kendiliğinden meydana gelmemiş olması bu ilişkinin tipik bir özelliğidir. Karşılaşma sınırlı olarak gerçekleşir (Ceylan, 2015:56). Turistlerin yerel halka karşı tutumlarını şu şekilde sıralayabiliriz (Rızaoğlu, 2012, s.291).

İlgisizlik

Turistlerin gittikleri destinasyonlarda tatillerini rahat, eğlenceli ve mutlu geçirmelerinde yerel halkın etkisi yok ise turistler yerel halka karşı ilgisiz davranışlar sergilemektedirler (Ceylan, 2015:56).

Kaygı

Turistin, bilmediği ortamlara gitmesi, insanların korku yarattığı, anlaşılmaz ve yeterli bilgisinin olmadığı ortamlarda çekinmesine neden olur. Bundan dolayı bu gibi ortamlar turistte kaygı yaratmaktadır (Rızaoğlu, 2012, s.291).

Acıma ve Şaşkınlık

Turistik destinasyonların ve bu destinasyonlarda yaşayan insanların zor şartlarda yaşamını sürdürmeleri, turistlerde acıma duygusunu getirmekte ve daha duyarlı bir ortam yaratabilmektedir (Ceylan, 2015:56).

Ataerkillik

Turistlerin kendi kültürlerini gittikleri destinasyonlardaki kişilerin kültürlerinden daha üst seviyede görmeleri bu tutuma yol açabilmekte ve aynı zamanda kişiler kendi ülkelerinin elçileri olarak tatillerini sürdürmeleri izlenim açısından bir tutum gerçekleştirebilmektedir (Rızaoğlu, 2012, s.292).

Kültürel Görelilik Tutumu

Bazı kültürel seviyesi yüksek turistler, her kültürün kendine özgü değerlerinin olduğuna inanarak açık düşünceli olduklarını vurgularlar ve yerel halkı bu düzeyde tanımak isteyerek kültürel görelilik tutumunu geliştirmektedirler (Ceylan, 2015:57).

Üstünlük

Bazı turistler kendi duygularını ve düşüncelerini yerel halktan üstün tutma gibi bir tutuma sahiptirler. Yerel halkın yabancılıkları turistleri daha fazla üstünlük duygusuna götürdüğü düşünülmektedir. Yerel halkın kendilerine gösterdikleri güzel davranışları kötüye kullanmak olarak nitelendirilmektedir (Rızaoğlu, 2012, s.292).

Önyargı

Turistlerin, yerel halkı belirli bazı özelliklerine göre algılayarak olumsuz düşünceler geliştirmesi turist-yerel halk arasında çatışmaların çıkmasına sebep olmaktadır (Ceylan, 2015:57).

Sonuç ve Öneriler

Turizmde ziyaret edilen destinasyonlardaki çeşitli faktörlere bağlı olarak hem olumlu hem de olumsuz, kültürel ve ekonomik etkiler bulunmaktadır. Olumlu etkiler destinasyon ziyaretleri sonucunda o destinasyonun tanınmasında etkili olacağı gibi olumsuz etkiler bırakılması durumunda ise destinasyonun kültürel ve ekonomik anlamda zarar görebileceği düşünülmektedir.


Turist- yerel halk ilişkileri turizm hareketini, ülke ekonomisini ve ülkeler arası dostlukları etkileyen bir ilişki türüdür. Tatil amaçlı seyahat ederek başka ülkelere giden turistlerin ilgili destinasyonda yerel halk ile karşılaşması ile başlayan bu ilişkide turist ve yerel halk birbirlerine hoşgörülü ve cömert olmasının yanı sıra yerel halkın turistleri iyi ağırlaması ile ülkede olumlu sonuçlar yaratarak turizmden elde ettiği gelirlerin artacağı öngörülmektedir. Yerel halkın kültürlerini tanıtmada etkili olan bu ilişki türünde turistlerin gittikleri ülkelerin yerel halkını daha iyi tanınmasına ve diğer ülkelere verdikleri izlenimlerinin olumlu sonuçlar yaratacağı sonucuna varılmıştır. Yerel halkın bölgeye gelen turistlere karşı davranışları bölgedeki gelişimin yanı sıra ülkeye olan katkılarına da unutmamak gerekir. Bu çalışmada literatürde yer alan turist- yerel halk etkileşimleri incelenerek sonuçlar aktarılmak istenmiştir. Gelecek çalışmalar için ise turist- yerel halk etkileşiminin somut olmayan kültürel varlıklar üzerindeki etkisi incelenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Alaeddinoğlu, F. (2007). Van Halkının Turisti ve Turizmi Algılama Şekli (Tourist Profile and Tourism Perception Stile of the People of Van). *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 5(1), 1-16.
- Berber, Ş. (2003). Sosyal değişme katalizörü olarak turizm ve etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 205-221.
- Ceylan, S. (2015). Turizm sektörüne hizmet veren yöre halkının iletişim becerileri ve turistler tarafından algılanması: Pamukkale destinasyonunda karşılaştırmalı bir araştırma.
- Çetin, T. (2009). Beypazarı'nda turist-yerli halk etkileşimi ve turizmin sosyal, kültürel ve ekonomik etkileri. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 9(1), 15-32.
- Demirbulat, Ö. G. (2012). Turizmin Sosyal ve Kültürel Etkilerinin Turist Rehberleri Tarafından Algılanması Üzerine Bir Araştırma: Trabzon İli Örneği. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 53-75.
- Dönmez, B. & Çakıcı, A. C. (2013). Turist-Turist Etkileşimi: Yerli Turistlerin İngiliz Turistlere Bakış Açıları Üzerine Keşifsel Bir Araştırma. *Arş. Gör. Beril DÖNMEZ. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-61.
- Tuna, M., Turizm Sosyolojisi. *T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını no: 2606, Açıköğretim Fakültesi Yayını no: 1574*
- Lepp, A. (2007). Residents' attitudes towards tourism in Bigodi village, Uganda. *Tourism management*, 28(3), 876-885.
- Özgürel, G. (2020). Turizm destinasyonlarında yerleşik yabancı-yerel halk etkileşimi üzerine bir inceleme. (Doktora Tezi), *Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir*
- Rızaoğlu, B. (2012). Turizm Davranışı, *Ankara: Detay Yayıncılık*
- Tayfun, A. (2002). Turist Yerli Halk Etkileşimi Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 1-12.
- Tayfun, A. & Kılıçlar, A. (2004). Turizmin sosyal etkileri ve yerli halkın turiste bakışı. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 1-17.
- Ünlüönen, K. & Tayfun, A. (2003). Turistlerin yerli halkın tüketim davranışlarına etkileri üzerine ampirik bir araştırma. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10).

Asya'nın Geleceği

Dr. Yujiro Miyake

Çeviren: Ramazan şen ¹

Öz

Dr. Yujiro MIYAKE Nisan 1918'de yayımlanan bu çalışmasında genel olarak Birinci Dünya Savaşı'nın olası sonuçları üzerine öngörülerde bulunmuştur. Söz konusu senaryoların özellikle Asya'nın geleceğini ne yönde etkileyebilecekleri üzerine değerlendirmelerde bulunan Miyake, savaşı İtilaf Devletleri'nin kazanması sonucunda İngiltere'nin bölgedeki etkisini ciddi derecede artıracakđını, İttifak Devletleri'nin kazanması durumunda ise; Almanya'nın söz konusu bölgelere ve dolayısıyla bu bölgelere ulaşmak için hayati öneme sahip Süveyş Kanalı ve Mısır'ı ele geçirmek için adımlar atabileceğini bu nedenle Türkiye için Savaşın zafer veya mağlubiyetle sonuçlanması fark etmeksizin savaş sonrası koşulların pek de isteyeceği gibi gerçekleşmeyeceği tahmininde bulunmaktadır. Dönemin içinden bir bakış açısıyla savaşın gerçekleşen sonucunu gerçeğe yakın öngörmeyi başaran Miyake'nin Savaş'ın gerçekleşmemiş sonucu ile ilgili öngörülerini dikkate değer görünmektedir.

Atf için: Miyake, Y. (2021). Asya'nın geleceği. (ev. R. şen). *Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 35-39. (Orijinal eserin yayın tarihi 1918)

The Future of Asia

Abstract

Dr. Yujiro MIYAKE, in this study published in April 1918, generally made predictions on the possible consequences of the First World War. Miyake, who made evaluations on how these scenarios might affect the future of Asia in particular, said that Britain would seriously increase its influence in the region as a result of the victory of the Allied Powers. And in case the Central Powers win; Suez Canal and Egypt which will be very important for Germany to reach the aforementioned region will be a problem between Germany and Turkey and thus for Turkey both consequences of the war will be bad. Miyake managed to predict the actual outcome of the war with a perspective from within the period and so his forecasts about the unrealized outcome of the War, seem remarkable.

To cite: Miyake, Y. (2021). The future of asia. (Transl. R. şen). *Journal of Education and Social Sciences Research*, 2(1), 35-39. (Original article publication date 1918)

¹Öđr. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, E-posta: snramazan@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3974-7796>

Giriş

Japonya Asya'da bağımsızlık mertebesine yükselen tek devlet olma yolunda görünüyor ve bu gerçeğe Japonlar kesin bir biçimde inanırken dünyanın geri kalanı da bunu kabullenmeye istekli görünüyor. Yine de Japonlar, Asya'da meydana gelmesi muhtemel büyük değişiklikleri düşündüklerinde, geleceğe dair tamamen iyimser değiller.

Asya nüfusu o kadar büyük ki, dünyadaki insan nüfusunun çoğunluğunu birkaç yüzyıl boyunca elinde tutacaktır. Ancak zekâ ve beceri sayılardan daha önemli olduğu için, Asya'nın dünyanın güç dengesi açısından hangi pozisyonu elinde bulunduracağı şu an için muammadır. Şimdiye kadar Asya ülkeleri, ırksal ve tarihsel özelliklerinden bağımsız ve ayrı bir şekilde, hiç değişmedikleri kadar değişti. Ancak şu anda Asya'nın tüm ülkelerinde aynı anda büyük değişimler yaşanıyor ve dönüşümün ayak sesleri şimdiden duyuluyor. Bu, Geçmişte olanlardan çok daha büyük, daha kapsamlı ve derin bir değişim. Çin, Hindistan ve Türkiye radikal bir başkalaşım geçiriyor ve dünya bu gelişmelerin nereye varacağını büyük bir ilgiyle takip ediyor. Asya'da meydana gelen bu değişiklikler, dışarıdan gelen karşı konulamaz etkilerden kaynaklanıyor, dışarıdan gelen bu etkilerin en önemlisi de Avrupa'daki savaş ve onun sonuçları olacak. Söz konusu ülkelerdeki değişiklikler, bu alanların tamamen bağımsız olmaması, zenginliklerinin başka topraklara bağlı olması nedeniyle büyük ölçüde dışarıdan yönlendirilmektedir. Elbette batılı ülkeler de değişimlerini yaşadı, ancak Asya'daki değişiklikler daha da büyük olacak.

Avrupa savaşı sona ererken, Asya'daki değişimler daha da belirgin hale gelecektir. Savaşın ne zaman biteceğini şu an için kimse öngöremese de İtilaf Devletleri'nin bu savaşın nasıl sona ereceği konusunda hiç şüpheleri yok. Ama bu savaş, hangi şekilde biterse bitsin, Asya'da devam eden devrim durdurulamayacak. Elbette, Çin'deki gelişmeler Japonya'yı en başta ilgilendiren değişiklikler olsa da bunların ardından Hindistan ve Türkiye'de olanlar geliyor. Avrupalılar için Türkiye önem sırasında birinci olsa da Japonya'ya için Türkiye, Hindistan ve Çin'den sonra ikincil öneme sahiptir. Çin ise Japonya için en önemli ülkedir, buradaki en ufak değişim Japonya için son derece önemli ve hayatidir. Türkiye, Avrupa için birincil öneme sahiptir çünkü Avrupa'ya en yakın konumdaki ülke odur ve savaş nasıl sonuçlanırsa sonuçlansın aynı miktarda değişecektir. Türkiye'deki değişim de Hindistan ve Çin de devam eden değişim sürecini etkileyecektir. Öyle ki, Japonya'nın çıkarlarını etkilemeden Türkiye gibi çok uzak bir ülkede bile hiçbir değişimin gerçekleşmeyeceğini söylemek çok fazla olmayacaktır.

Avrupa'nın aksine Amerika, Çin'deki değişimin sonuçlarını tıpkı Japonya gibi hissedecektir. Deniz taşımacılığındaki son gelişmeler mesafenin etkilerini en aza indirgese de bir ülkenin ulusal nüfuzunu denizden çok karadan genişletmesi daha uygundur. Rusya, bir zamanlar Çin'de ABD'den daha etkiliydi. Demiryolu bağlantısı ve iletişim, kamuoyu üzerinde buharlı gemi bağlantısından daha büyük etkiye sahiptir. Bu, Avrupa savaşının etkilerinin tüm Asya'yı etkilemesinin ve Japonya'ya kadar uzanmasının nedenlerinden biridir. Ve yinelemek gerekir ki, Türkiye gibi uzak bir Asya ülkesi bile bu savaştan ciddi derecede etkilenecekken, Japonya da kaçınılmaz bir biçimde etkileneceği için bunu görmezden gelemez.

İttifak Devletleri yenilirse Türkiye yerle bir olacak. Nitekim İtilaf Devletleri hâlihazırda Türkiye'nin paylaşımını tartışıyorlar. Türkiye gerçekten de Avrupa'dan sürgün edilmiş bir ulus

olarak Büyük Güçler arasında paylaşılabilir. Amerika Birleşik Devletleri uzun zamandır Ermenistan'ı aktif bir misyonerlik alanı haline getiriyor ve savaştan sonra orada her zamankinden daha aktif olacak. Son olarak, o bölgeyi işgal etmek için müttefiklerin rızasını da alabilir. Fransa, Suriye'yi işgal edebilir ve Zion'un kurtarıcısı olabilir. Böylece tüm Türk toprakları müttefikler arasında paylaşılacaktır.

Eğer İttifak Devletleri kazanırsa, Türkiye için sonuç çok farklı olacaktır, çünkü o zaman toprakları artacak ve Mısır'da bile imtiyazlar elde edebilecektir. Topraklarının genişlemesiyle Almanya ve Avusturya'nın çıkarlarına zarar vermeye başlayacak ve belki de Moğol hükümdarlarıyla aynı kaderi paylaşacaktır. Bu durumda Türkiye için zafer, yenilgiden daha büyük bir tehlike olabilir. Türkiye'nin geleceği, Japonya için gerçekten büyük bir ilgi konusudur.

İtilaf Devletlerinin zaferiyle Hindistan, Büyük Britanya'ya her zamankinden daha itaatkâr olacak ve bağımsızlık hayali sonsuza dek yok olmuş olacaktır. İngiltere muhtemelen Türkiye ile Hindistan arasındaki tüm toprakları zapt edecek ve Akdeniz ile Hint Okyanusu arasında büyük bir sömürge imparatorluğu yükseltecektir. Önceleri İngiltere ile pek dostane ilişkileri olmayan Rusya, iç meseleleriyle çok meşgul olacağından İngiltere'nin eylemlerine çok fazla ilgi gösteremeyecek, müdahale edemeyecek. İngiltere'nin Güneybatı Asya'nın tamamında önünde hiçbir engel olmayacak. Almanya kazanırsa bu pozisyonu işgal edecek ve Hindistan'ı almasa da en azından orada güçlü bir nüfuza sahip olacaktır. Savaş berabere sonuçlanırsa, uluslararası rekabet şimdiye kadar olduğu gibi büyük ölçüde aynı olacaktır. Müttefiklerin zaferi, İngiltere'nin Hindistan'daki güvenliği için çok önemlidir. İngiltere Hindistan'ı kaybederse, dünyanın güç dengesi bozulur.

Geçmişte Hindistan, İngiltere'nin; Türkiye Almanya'nın yönetimindeydi Çin ise tüm Güçlerin insafına bırakılmıştı. En önemli soru, Çin'in savaştan nasıl etkileneceğidir. Müttefikler kazanırsa, İngiltere ve Amerika Çin'de çatışacak ve eğer İttifak Devletleri kazanırsa Almanya, Türkiye üzerinden Çin'e ulaşacak ve oradaki Amerikan çıkarlarıyla çatışacaktır. Almanya, Çin'deki Amerika'yı devirmek için elinden gelen her şeyi yapacaktır, ama bu, hiçbiri orada iyi savaşamayacağı için, tamamen imkânsız olacaktır ve bu yüzden, muhtemelen nüfuz alanlarının bölünmesini kabul edeceklerdir. Dolayısıyla, Avrupa savaşı hangi yolla biterse bitsin, Çin, esas olarak geniş mali kaynaklarına bel bağlayacağı Amerika Birleşik Devletleri'nden giderek daha fazla etkilenecektir. Çin, zenginliğe çok önem verdiği için Amerika'yı düşünce ve siyasette lideri olarak görecektir. Şu anda Çin, demokratik ilkeler konusundaki cahilliği nedeniyle kargaşayla dolu, ancak yavaş yavaş liderleri meselelere Amerikan standartlarına göre daha çok karar vermeye başlayacaktır.

İngiltere'nin kazanacağı zaferle Hindistan, İngiliz idealleriyle gittikçe daha uyumlu hareket edecek ve bağımsızlık arzusunu bir miktar daha fazla özyönetim hakkı ile tatmin edecektir. Amerikan etkisinden sonra Çin kendini bir cumhuriyet olarak sürdürebilirse, Hindistan şüphesiz bundan etkilenecek ve muhtemelen orada Washington'lar ortaya çıkacaktır. Bağımsızlığına kavuşmak Hindistan için zorlu bir mücadeleyi gerektirebilir ancak bir özerklik elde edebilirse, hiç şüphesiz zamanında ona ulaşacaktır. Hindistan ve Çin yeniden cumhuriyet olursa, Türkiye de aynı şeyi yapmaya teşvik edilmeyecek mi? Eğer Rusya bir cumhuriyet kurarsa, Asya'nın büyük bir kısmı monarşiden vazgeçmiş olacaktır. Asya halklarının çoğunluğu

demokrasiyi tercih ederse ve halk için, halk tarafından yönetilme durumuna gelirse, sonuç üç bin yıldır hayal bile edilemeyen değişiklikleri etkileyecek geniş bir konfederasyon bile olabilir. Çinliler, Hintliler, Ruslar ve Türkler hayal gücü açısından zengindir ve eğer güçlerini genişletmek için birleşirlerse bu kesinlikle dünya tarihinde bir dönüm noktası olacaktır.

İnsan ve medeniyeti Asya'da en eski değerlerdir ve en eskileri Babil, Mısır, Hindistan ve Çin'dir. Çin medeniyeti Hindistan'ı ve İran'ı etkilemiş ve buradan da dolaylı olarak Avrupa'ya dahi geçmiştir. Sonunda batı yarımküreden geçerek dünyayı dolaşmış ve tekrar doğuya gelmiştir. Asya üzerinden başlatacağı ikinci yolculuğunda dünyayı ilk turundakinden çok daha fazla etkileyebilir. Asya halkı askeri güç ve materyalizme bağlılık açısından zayıf, ancak düşünce ve maneviyatta çok güçlüdür. Konfüçyüs, Buda, Hz. İsa ve Hz. Muhammed'in doğduğu ve öğretilerinin yayıldığı topraklar askeri güçten daha büyük bir güce sahiptir ve yeniden tüm dünyanın çehresini değiştirebilir. Çok fazla paraları yoktur ya da bu dünyadaki şeylere tapanları etkileyecek gözle görülür herhangi bir şeye sahip değillerdir, ama birçoğunun gerçek insanlık ve gerçek yaşam açısından daha önemli olan ve batı materyalizminin tüm zenginliğinden daha canlı beyinleri ve ruhları vardır.

Asya'da ilmek ilmek işlenen en büyük değişim, İnsanların öz-bilince erişmesidir; Asya'daki demokrasi gösterilerinin kökeninde de bu öz-bilinç vardır. Ancak demokrasi, kolektif iktidarın çoğunluğa geçmesi anlamına gelir ve çoğunluk genellikle azınlığa karşı bilgelik ve erdem bakımından yetersizdir, ancak genellikle uyumlu hareketleri teşvik etmek için azınlıktan daha etkili olarak görülür. Nüfus ne kadar büyükse, demokrasiye saygı duymak ve onun faaliyetini teşvik etmek o kadar gerekli hale gelir. Mevcut savaş, en önemli şeyin nüfus ve bunun ötesinde eğitilmiş nüfus olduğunu ortaya koymuştur. Almanya, nüfusu iyi eğitilmiş bir ülke olmasaydı, mevcut rakiplerine karşı çok az şey yapabilirdi. Şimdi 850.000.000 Asya insanı öz-bilince kavuşursa ve demokrasinin gizli güçlerini sergilemeye başlarsa, Asya'nın çağlar boyunca nam salmış kasırgaları büyüyecek ve dünyayı saracaktır. Asya kasırgası daha önceden de dünyayı çevrelemişti ve şimdi ilk yolculuğundan daha büyük bir şiddetle ikinci turuna başlıyor. Şimdiden Asya'da büyük değişiklikler ortaya çıkarmaya başladı. İngiltere gibi Japonya da bir ada devleti olduğu için gerekli değişikliklere ne kadar kendini bırakacağına kendisi karar verebilecektir. Japonya, Doğu Asya'da olup bitenlerle ilgili olarak kendisi için avantajlı veya dezavantajlı olana yönelmeli, bunları kabullenmeli veya reddetmelidir. Elbette, özgecil bir ruh tarafından yönlendirilmeli ve bir bütün olarak insanlık için en iyisi için hareket etmelidir. Japonya, yapılan değişikliklerin ortasında Asya medeniyeti için bazı değerli katkıları olduğunu görmeli ve Asya ülkelerinin hiçbirini rahatsız etmeden bunu başarmaya çalışmalıdır. Japonya'nın bu büyük dönüşümde üstleneceği role karar vermek için henüz çok erken olabilir, ancak görev onu çağırdığında her daim hazırlıklı olmalıdır.

Kaynakça

Miyake, Y. (1918). The Future of Asia. *The Lotus Magazine*, 9(7), 343-345.

Ülkücü Hareketin Doktriner Eğitimi: 12 Eylül 1980 Öncesi Özel Eğitim Notları

**Kenan Eroğlu, Polietika Yayınları, İstanbul, 2021,
ISBN: 978-605-74667-0-9**

İsmail Yıldız ¹

Atıf için:

Yıldız, İ., (2021). Ülkücü hareketin doktriner eğitimi: 12 Eylül 1980 öncesi özel eğitim notları. [K. Eroğlu'nun yazdığı "Ülkücü hareketin doktriner eğitimi: 12 Eylül 1980 öncesi özel eğitim notları" kitabın değerlendirmesi]. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 40-43.

¹Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: ismailyildiz68@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9655-7150>

Giriş

Siyasi anlamda Osmanlı topraklarında gayrimüslimlerin ayrılıkçı hareketlerine tepki olarak gelişen Türkçülük, Cumhuriyetin kurulması ile çeşitli değişiklikler yaşayarak günümüze kadar gelmiştir. 1940'lı yılların başında Köy Enstitülerinin kurulması ve bürokraside sosyalistlerin etkin olmaya başlaması Hüseyin Nihal Atsız başta olmak üzere bazı aydınların milliyetçiliği yeniden ele alıp değerlendirmelerine neden olmuştur. Bu yeni milliyetçilik anlayışı 1948 yılında Mareşal Fevzi Çakmak tarafından kurulan Millet Partisi çatısı altında kendisini örgütlü olarak göstermeye başlamıştır. 1953 yılında Millet Partisi'nin kapatılması üzerine bu partinin devamı olarak Ahmet Tahtakılıç'ın Genel Başkanlığında Cumhuriyetçi Millet Partisi kurulmuştur. CMP, 1958 yılında Remzi Oğuz Arık'ın Genel Başkanlığını yaptığı Türkiye Köylü Partisi ile birleşmiş ve yeni partinin adı Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi olmuştur. 1965 yılında Alparslan Türkeş'in Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi'ne katılmasından sonra partide milliyetçi-Türkçü anlayış belirgin hale gelmiştir. 8 - 9 Şubat 1969 tarihlerinde Adana'da yapılan kongrede Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi'nin adı Milliyetçi Hareket Partisi amblemi de "üç hilal" olara belirlenmiştir.

Alparslan Türkeş'in genel başkanlığında Milliyetçi Hareket Partisi, Türkiye'deki milliyetçi akımlar üzerinde tam bir egemenlik sağlamış ve Türk milliyetçiliği özel bir isimle "ülkücülük" ile anılmaya hareketin adı da "Ülkücü Hareket" olarak bilinmeye başlanmıştır. 12 Eylül 1980 öncesi yaşanan olaylarda etkin rolüyle gündemde olan Ülkücü Hareketin o dönemde gerçekleştirdiği iç eğitim faaliyetleri tartışma konusu olduğu gibi günümüzde de araştırılmaktadır.

2021 yılında Polietika Yayınları (Yüzde İki Yayınevi'nin bir markası) tarafından yayınlanan "Ülkücü Hareketin Doktriner Eğitimi -12 Eylül 1980 Öncesi Özel Eğitim Notları-" kitabının 12 Eylül 1980 öncesi Ülkücü Hareket'in eğitim çalışmaları hakkında yapılan araştırmalara önemli katkılar sunma potansiyeli mevcuttur.

İçerik

Ülkücü Hareketin Doktriner Eğitimi isimli kitap Kenan Eroğlu tarafından kaleme alınmıştır. Kitap hem bir anı kitabı hem de birinci elden kaynak niteliğindedir. Kitap ön söz haricinde 2 Bölümden oluşmaktadır. Ön söz Kenan Eroğlu'nun 12 Eylül 1980 askeri müdahalesinden önce kendisinin Ülkücü Hareketle tanışmasından eğitime alınmalarına kadar geçen süreci anlattığı kısımdır. Bu kısım kitabın anlaşılması için gerekli anlatımları içermektedir. Burada yer alan anlatımda 1950 doğumlu olan Kenan Eroğlu, Yozgat'ta 1969 yılında yetki belgesi alınan ve 1970 yılında faaliyetlerine başlayan Genç Ülkücüler Teşkilatı'nın aktif bir üyesidir (Eroğlu, 2021, 7). Eroğlu, 1980 yılında MHP Genel Merkezi'nde Namık Kemal Zeybek yönetiminde düzenlenecek eğitim programına Yozgat Genç Ülkücüler Teşkilatı'nın eğitimcisi Hakkı Duran'ın talimatıyla Yozgat21 temsilen kendisinin katıldığını belirtmektedir (Eroğlu, 2021, 9). Kenan Eroğlu, 5 Mayıs 1980 tarihinde başlayan ve Türkiye'nin çeşitli illerinden seçilen gençlere uygulanan bu özel eğitim programına toplam 32 gencin alındığını; Muhsin Yazıcıoğlu, Şefkat Çetin, Mustafa Mit, Faik İçmeli, Ömer Ay, İbrahim Kan gibi Ülkücü Hareket içinde çok bilinen kişilerin de eğitimde olduklarını ifade etmiştir. Eroğlu, "Eğitime katılan arkadaşlar çok mütecanis bir topluluk değildi. Her arkadaş fert fert "ülkücü" idi fakat bu Ülkücülük, her bir arkadaşına göre yer yer değişiklik gösteren bir ülkücülüktü. Bu arkadaşların seçilme konusunda ülkücü olmaları dışında ne gibi özellikler dikkate alındı pek bilmiyorduk." (Eroğlu, 2021, 10) diyerek katılan öğrenciler arasındaki farklılıklara dikkat çekmiştir. Bu durum MHP genel merkezi tarafından düzenlenen özel

eğitimin Türkiye'nin farklı yerlerinden gelen gençlerde ortak bir bilgi-birikim düzeyi oluşturmak istediğini göstermektedir.

Eroğlu, 5 Mayıs 1980 tarihinde başlayan ve 24 Mayıs 1980 günü tamamlanan eğitim programında titizlikle not tuttuğunu belirtmiş ve kitabın birinci bölümünden itibaren bu notların orijinal el yazmalarının giriş kısımlarının görüntülerini okurlarıyla paylaşmıştır.

Kitabın birinci bölümünde Eğitim – Seminer, Eğitim Programı, Eğitim Programı, Umumi Değerlendirme, Birliği Sağlamak Gerek, İslamiyet, Ülkücü Dünya Görüşü, Ülkücü İdeoloji – Doktrin, Türk - Rus Mücadeleleri, Kuvvetli Olmak İçin, Hareketimizin Tarihçesi, İnsan Psikolojisi ve Beşerî Münasebetler, İdare, Hitabet, Araştırma Metotları, Konu Değerlendirme, Cezaevleri, Mahkemeler, Şehit Aileleri, Millet, Dünyevi Mantık, İslamiyet, Çeşitli Konular, Türk Fikir Hareketleri Tarihi, Kitle Hareketleri ve Psikolojisi, Propaganda, İnsan Medeniyet Kültür, Hukuk Bilgisi, İktisadi Doktrinler, İktisadi Konular, Jeopolitik, Liderlik, Bizim Fikir Hareketimiz, Umumi Türk Tarihi, İlahiler, Marşlar, Okunması Gereken Kitaplar, başlıkları yer almaktadır. Bu başlıkların her biri bir seminer konusunu ifade etmektedir.

Kenan Eroğlu, her başlık altında seminerin verildiği tarihi, seminerin kim tarafından ve nerede verildiğini yazmıştır. Örneğin “İdare” başlığı altında tutulan notların 11 Mayıs 1980 tarihinde Namık Kemal Zeybek tarafından Ankara’da Ziraatçılar Birliği Kütüphanesi’nde verildiği belirtilmiştir (Eroğlu, 2021, 78). Başka bir örnekte de “İnsan, Medeniyet, Kültür” başlıklı seminerin Agah Oktay Güney tarafından 20 Mayıs 1980 tarihinde MHP Genel Merkez Konferans Salonunda verildiği belirtilmiştir (Eroğlu, 2021, 134). Alparslan Türkeş tarafından verilen seminerlerde de isim yerine “Başbuğ” kelimesi yazılmıştır (Eroğlu, 2021, 111).

Birinci bölümün sonunda Eroğlu, eğitim sırasında bazen ilahi ve marşlar söylediklerini belirtmiştir. Söylenen ilahiler: Sevgi Baht Olmuş, Alma Tenden Canımı, Bülbüller Sazda, Yılmam Ölümünden; söylenen marşlar ise: Dokuz Işık Marşı, Başbuğ Marşı, Şehit Marşı, Çankaya Marşı, Kürşad Marşı, Cihad-ı Ekber Marşı, Kerkük Marşı, Bozkurtlar Marşı, Tekbir ve Cenk Marşı, Eski Ordu Marşı, Tarihi Çevir marşlarıdır. 213-215. Sayfalarında da o dönemde okumaları için kendilerine verilen kitaplar listelenmiştir. Tavsiye edilen kitaplardan bazıları şu şekildedir:

“Liderin Kitapları: Marksizm-Leninizm ve Tenkidi - Mehmet Eröz, Türk Cihan Hâkimiyeti Mefkûresi - Osman Turan, Siyasi Buhranın Kaynakları -Osman Turan

Kitle Hareketleri: Kitleler Psikolojisi-Gustave La Bon, Kesin İnançlılar-Eric Hoffer, Beyin Yıkama-S. Bronin

Alperenler Gazi Dervişler: Kolonizatör Türk Dervişleri - Ö. Lütfü Barkan, Tekkeler ve Zaviyeler-Mehmet Kara

Tasavvuf: Fütuhul Gayb-Abdülkadir Geylani, El Munkizü Mined Dalal-İmam-ı Gazali, Kimya-yı Saadet- İmam-ı Gazali, Çöle İnen Nur-Necip Fazıl Kısakürek”

Kitabın 2. Bölümü yukarıda belirtilen eğitim programlarıyla ilgili değildir. Bu bölüm yine o dönemde farklı kaynaklardan Ülkücü Harekette görev alan gençlere ulaştırılan ve ısrarla okumaları istenen bazı metinleri içermektedir. Eroğlu, bu bölümü şu şekilde takdim etmiştir: “Not: (Bu bölümde; zaman içerisinde eğitim ve bilgilenme açısından bize ulaştırılan, ısrarla okumamız ve faydalanmamız istenen çeşitli yazı ve makaleleri okuyucunun istifadesine sunuyorum. Teşkilat içerisinde eğitim ve seminere çok önem verdiğim için, çeşitli kaynaklardan oldukça fazla faydalandığımı ifade etmek isterim. Bilgi ve görgülerimin artırılması için

defalarca okuyup gözden geçirdiğim bu yazıları takdim etmekle de önemli bir görevi yaptığıma inanıyorum.)” (Eroğlu, 2021, 216). Bu bölümde “Beşeri Münasebetler, Tasavvuf, Türk Milliyetçiliği, Teşkilat, Komünizm ve Önemli Strateji - Taktik Uygulamaları, Ekonomi, Ekonomi Konuları” başlıkları yer almaktadır. Her bölümde bir kısmı yine Kenan Eroğlu’nun el yazısıyla yazılmış not ve metinler, bir kısmı da daktilo yazısı olan metinler yer almaktadır. Ancak Eroğlu, bu metinlerin kaynakları hakkında bir bilgi vermemektedir. Dönemin genel yapısını, ülkücülerin fikir yapısını doğrudan yansıtan bu metinlerin içerikleri de eğitim notlarına benzemektedir.

Son olarak Kenan Eroğlu, kitabın sonuna ek şeklinde 12 Eylül 1980 öncesi ülkücülere okumaları için birinci bölümde bahsettiği kendilerine okumaları için tavsiye edilen kitapların listelerini yayınlamıştır.

Değerlendirme

Kenan Eroğlu’nun tutuluşlarından 41 yıl sonra yayınladığı notları Türk siyaset, düşünce ve eğitim tarihi açısından dikkate değer bir çalışmadır. Kitabın ön söz ve son söz kısımlarından başka kısımlarında yorum bulunmaması, notların tutuldukları şekilleriyle yayınlanmaları kitabı değerli kılan birinci unsurdur. Çünkü böylelikle 1980 dönemi Ülkücü Hareketin fikri yapısını birinci elden görme ve değerlendirme imkânı artmaktadır. Diğer yandan bir anı-belge çalışması olan kitapta adı geçen isimlerin büyük çoğunluğunun henüz hayatta olması kitabın tetkik edilmesi, kitapta yer alan bilgilerin doğruluğu konusunda gerek görüldüğü takdirde teyit imkânını kolaylaştırmaktadır. Kitabın ülkücü hareket içerisinden seçilmiş 32 gence verilen özel eğitim notlarını içerdiği dikkate alındığında o dönemde Ülkücü Hareketin hem fikri yapısı hem de önem verdiği konuları görmek mümkündür. Bu durum şu an mevcut ülkücü kimliği ile bilinen siyasi ve sivil teşekküllerin yayınlarıyla karşılaştırma yapılabilmesine de imkân sağlamaktadır.

Sonuç olarak Ülkücü Hareketin Doktriner Eğitimi 12 Eylül 1980 Öncesi Özel Eğitim Notları isimli kitap tarihi tanıklık görevini yerine getiren, Türk siyasetindeki önemli bir yeri olan Ülkücü hareketi tanıma ve Ülkücü Hareketteki değişim ve dönüşümü izlemeye imkan sağlayan bir kitap olmuştur.

YAYIN ETİĞİ

Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ESAR), etik yayıncılık hususunda en yüksek standartlara bağlı kalmayı ilke edinmiştir. Bu kapsamda; Committee on Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) ve World Association of Medical Editors (WAME) tarafından yayınlanan etik yayıncılık ilkeleri benimsenmiştir. Dergiye gönderilen makaleler daha önce yayımlanmamış ve başka bir dergide değerlendirme sürecine tabi tutulmamış olmalıdır. ESAR'a gönderilen her bir makale en az bir editör ve iki hakem tarafından çift kör değerlendirmeden geçirilecektir. Değerlendirme sırasında rastlanılan intihal, duplikasyon, sahte yazarlık, araştırma/veri fabrikasyonu, eser dilimleme, telif hakları ihlali ve çıkar çatışmasının gizlenmesi etik dışı durumlar olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda, kabul edilen etik standartlarına uygun olmayan makalelerin değerlendirme süreci sona erdirilir. Yayımdan sonra tespit edilen olası etik ihlallerine sahip makaleler yayımdan kaldırılır. Makalelerin etik kurallara uygun yazılması yazarların sorumluluğundadır. ESAR'ın benimsediği uluslararası araştırma etiği ilkeleri şunlardır;

- Araştırmanın tasarlanması, tasarımın gözden geçirilmesi ve araştırmanın yürütülmesinde, bütünlük, kalite ve şeffaflık ilkeleri sağlanmalıdır.
- Araştırma ekibi ve katılımcılar, araştırmanın amacı, yöntemleri ve öngörülen olası kullanımları; araştırmaya katılımın gerektirdikleri ve varsa riskleri hakkında tam olarak bilgilendirilmelidir.
- Araştırma katılımcılarının sağladığı bilgilerin gizliliği ve yanıt verenlerin gizliliği sağlanmalıdır. Araştırma katılımcıların özerkliğini ve saygınlığını koruyacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Araştırma katılımcıları gönüllü olarak araştırmada yer almalı, herhangi bir zorlama altında olmamalıdır.
- Katılımcıların zarar görmesinden kaçınılmalıdır. Araştırma, katılımcıları riske sokmayacak şekilde planlanmalıdır.
- Araştırma bağımsızlığıyla ilgili açık ve net olunmalı; çıkar çatışması varsa belirtilmelidir.
- Deneysel çalışmalarda, araştırmaya katılmaya karar veren katılımcıların yazılı bilgilendirilmiş onayı alınmalıdır. Çocukların ve vesayet altındakilerin veya tasdiklenmiş akıl hastalığı bulunanların yasal vasisinin onayı alınmalıdır.
- Çalışma herhangi bir kurum ya da kuruluşta gerçekleştirilecekse bu kurum ya da kuruluştan çalışma yapılacağına dair onay alınmalıdır.
- İnsan ögesi bulunan çalışmalarda, "yöntem" bölümünde katılımcılardan "bilgilendirilmiş onam" alındığının ve çalışmanın yapıldığı kurumdaki etik kurul onayı alındığı belirtilmesi gerekir.

PUBLICATION ETHICS

The Journal of Education and Social Sciences Research (ESAR) is committed to adhering to the highest standards in ethical publishing. In this context; Ethical publishing principles published by the Committee on Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) and World Association of Medical Editors (WAME) have been adopted. Articles submitted to the journal should not have been published before and have not been evaluated in another journal. Each article sent to ESAR will be double-blinded by at least one editor and two referees. Plagiarism, duplication, fraudulent authorship, research/data fabrication, work slicing, copyright infringement and concealment of conflict of interest encountered during evaluation are considered unethical situations. In this context, the evaluation process of articles that do not comply with the accepted ethical standards is terminated. Articles with possible ethical violations detected after publication are removed from the publication. It is the authors' responsibility to write the articles in accordance with ethical rules. The international research ethics principles adopted by ESAR are as follows;

- The principles of integrity, quality and transparency should be ensured in the design of the research, the review of the design and the conduct of the research.
- Research team and participants, purpose of the research, methods and possible uses envisaged; They should be fully informed about the requirements and, if any, risks of participation in the research.
- Confidentiality of information provided by research participants and confidentiality of respondents should be ensured. Research should be designed to preserve the autonomy and dignity of the participants.
- Research participants should participate in the research voluntarily and should not be under any coercion.
- Participants should be avoided from harm. The research should be planned in a way that does not put the participants at risk.
- Be clear about research independence; If there is a conflict of interest, it should be indicated.
- In experimental studies, written informed consent of the participants who decide to participate in the research should be obtained. The legal guardian's approval must be obtained for children and those under guardianship or those with confirmed mental illness.
- If the study will be carried out in any institution or organization, approval must be obtained from this institution or organization that the study will be carried out.
- In studies with a human element, it should be stated in the "method" section that "informed consent" was obtained from the participants and the ethics committee approval was obtained from the institution where the study was conducted.

YAZIM KURALLARI

1. Yazarların, ESAR Yönetim Kurulu'nun belirlediği yazım kurallarına uyması zorunludur. Eserlerin imla ve noktalama yönünden kontrolü yazarın sorumluluğundadır.
2. Makaleler yayınlanmadan önce ön değerlendirmeye tabi tutulur. Ön değerlendirmeyi geçen makalelerin intihal kontrolü yapılır. Editör Kurulu, İntihal raporu doğrultusunda makaleyi hakemlere gönderir.
3. Hakemlerden gelen rapor doğrultusunda Editör Kurulu tarafından makalenin yayınlanıp yayınlanmayacağına karar verilir. Editör Kurulu Hakem raporlarından bağımsız olarak makaleyi yayınlamama hakkını saklı tutar.
4. Hakemlerin düzeltme isterlerse makale yazara geri gönderilir. Vaktinde geri dönmeyen makalelerin süreci sonlandırılır.
5. Editör Kurulunda kabul edilen çerçeve dahilinde düzeltmesi yapılmış olan makaleler Yönetim Kurulu'na sevk edilir.
6. Yönetim Kurulu tarafından onaylanan makaleler yayınlanmak üzere sıraya alınır.
7. Yazar, ESAR Editör Kurulunun tebliğ ettiği hususları zamanında yerine getirmelidir. Aksi takdirde makalenin işlem süreci durdurulur ve makale için tahakkuk eden harcamalar (dizgi, mizampaj vb.) yazardan tahsil edilir.
8. Yayın Dili: Derginin yazım dili Türkçedir. Ayrıca İngilizce, Almanca, Arapça ve Farsça yazılar da kabul edilebilir. Dergimize gönderilecek çalışmalar için şu kurallar esastır;

- Ana Başlık Boyutu 14 pt, ortalanmış, kalın
- Kağıt Boyutu A4
- Ana Metin Üst Kenar Boşluk 2,5 cm
- Alt Kenar Boşluk 2,5 cm
- Sol Kenar Boşluk 2,5 cm
- Sağ Kenar Boşluk 2,5 cm
- İlk satır girinti 0 cm
- Yazı Tipi Times New Roman Yazı
- Tipi Stili Normal Normal
- Metin Boyutu 12 pt
- Aralıklar
Sol: 0 cm
Sağ: 0 cm
Önce: 0 nk
Sonra: 0 nk
- Satır Aralığı Tek Dipnot
- Alıntı Metni Boyutu 10 pt
- Özet Yazı Tipi Times New Roman
- Öz Başlığı 12 pt, İki Yana Yaslı, Kalın

ESAR- Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi Cilt:2 Sayı:1 Mart 2021 ISSN: 2757-640X



**EĞİTİM VE SOSYAL BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

JSSR-Journal of Education and Social Sciences Research Volume: 2, Issue: 1 March 2021 ISSN: 2757-640X

ESAR