

**VOL 06**

**ISSUE 02**  
**12/2023**



**CUDES**  
**JOURNAL**

**CURRENT  
DEBATES IN  
SOCIAL  
SCIENCES**

[www.cudesjournal.com](http://www.cudesjournal.com)  
[info@cudesjournal.com](mailto:info@cudesjournal.com)

**JOURNAL OF CURRENT  
DEBATES IN SOCIAL SCIENCES**

**ISSN: 2632-1734**

 **CUDES** CURRENT  
DEBATES IN  
SOCIAL  
SCIENCES  
**JOURNAL**

CUDES began broadcasting peer reviewed articles in 2018, is an international academical journal that publishes theoretical, empirical and experimental papers that significantly contribute to the disciplines of social sciences. Areas of Social Studies Sciences (Economics and Administration, Tourism and Tourism Management, History, Culture, Religion, Psychology, Sociology, Fine Arts, Engineering, Architecture, Language, Literature, Educational Sciences, Pedagogy & Other Disciplines in Social Sciences).

No publication Fee!

Editorial Board is free to publish or not to publish articles which are sent. The authors are responsible for the content of their own article.

*Guest Editor*

***Prof. Dr. Murat AYDIN***  
***Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey***

*Field Editors*

<i>Prof. Dr. Alfredo Saad-FILHO</i>	<i>Political Economy</i>	<i>SOAS University of London, UK</i>
<i>Prof. Dr. Anna SLOCINSKA</i>	<i>Management Studies</i>	<i>Czestochowa University of Technology, Poland</i>
<i>Prof. Dr. Birgit MAHNKOPF</i>	<i>Politics</i>	<i>Berlin School of Economics and Law, Germany</i>
<i>Prof. Dr. Dibyesh ANAND</i>	<i>International Relation</i>	<i>University of Westminster, UK</i>
<i>Prof. Dr. Dursun ZENGİN</i>	<i>Literature</i>	<i>Ankara University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. F. Burcu CANDAN</i>	<i>Marketing Studies</i>	<i>Kocaeli University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Gülriz KOZBE</i>	<i>Art History</i>	<i>Batman University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Joachim BECKER</i>	<i>Economics</i>	<i>Vienna University of Economics and Business, Austria</i>
<i>Prof. Dr. Ljiljana MARKOVIC</i>	<i>Cultural Studies</i>	<i>University of Belgrade, Serbia</i>
<i>Prof. Dr. Mustafa ERDOĞDU</i>	<i>Fiscal Studies</i>	<i>Marmara University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Şükrü ASLA</i>	<i>Sociology</i>	<i>Mimar Sinan Fine Arts University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Tahir BALCI</i>	<i>Linguistik</i>	<i>Çukurova University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Bora ERDAĞI</i>	<i>Philosophy</i>	<i>Kocaeli University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Ömer Can SATIR</i>	<i>Music</i>	<i>Hitit University, Turkey</i>
<i>Dr. Emrah DOĞAN</i>	<i>Film Studies</i>	<i>Bitlis Eren University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Makbule Ş. ÖNVER</i>	<i>Urbanization</i>	<i>Batman University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Nihal Şirin PINARCIOĞLU</i>	<i>Woman Studie</i>	<i>Batman University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr.. S. Emre DİLEK</i>	<i>Tourism</i>	<i>Batman University, Turkey</i>

## **Advisory Board**

*Prof. Dr. Dibyesh ANAND*  
*Prof. Dr. Farhang MORADY*  
*Prof. Dr. Federico PALO-MARTI*  
*Prof. Dr. Hun Joo PARK*  
*Prof. Dr. İzzettin ÖNDER*  
*Prof. Dr. İsmail ŞİRİNER*  
*Prof. Dr. Julia DOBREVA*  
*Prof. DR. Milenko POPOVIĆ*  
*Prof. Dr. Salvatore CAPASSO*  
*Prof. Dr. Seçil Paçacı ELİTOK*

*University of Westminster, UNITED KINGDOM*  
*University of Westminster, UNITED KINGDOM*  
*University of Alcalá, SPAIN*  
*KDI School of Public Policy and Management, S.KOREA*  
*İstanbul University, TURKEY*  
*Batman University, TURKEY*  
*VUZF University, BULGAR*  
*Mediteran University, PODGORICA*  
*University of Napoli, Parthenope, ITALY*  
*Michigan State University, USA*

## **Scientific Board**

*Adam SOFRONJEVIC*  
*Ali Osman ÖZTÜRK*  
*Anna SLOCINSKA*  
*Ayşe GÜNER*  
*Ben FINE*  
*Binhan Elif YILMAZ*  
*Elmar ALTVATER*  
*Erinç YELDAN*  
*Fikret ŞENSES*  
*Fuat KEYMAN*  
*Galip YALMAN*  
*Hacer ANSAL*  
*Hilal YILDIZ*  
*Juan R. CUADRADO-ROURA*  
*Kouzis IOANNIS*  
*Larissa BATRANCEA*  
*Mahmut TEKÇE*  
*Maria Teresa FERNÁNDEZ*  
*Oktar TÜREL*  
*Oxana KARNAUKHOVA*  
*Phoebe KOUNDOURI*  
*Sevda MUTLU AKAR*  
*Şevket Alper KOÇ*  
*Şükrü ASLAN*  
*Wiboon KITTILAKSANAWONG*  
*Yılmaz KILIÇASLAN*  
*Yücel KARADAŞ*

*University of Belgrade*  
*Necmettin Erbakan University*  
*Częstochowa University of Technology*  
*Marmara University*  
*SOAS University of London*  
*İstanbul University*  
*University of Berlin*  
*Bilkent University*  
*Middle East Technical University*  
*Sabancı University*  
*Middle East Technical University*  
*Işık University*  
*Sakarya University*  
*University of Alcalá*  
*Panteion University*  
*Babes-Bolyai University*  
*Marmara University*  
*Rey Juan Carlos University*  
*Middle East Technical University*  
*Southern Federal University*  
*Athens University of Economics and Business*  
*Bandırma Onyedi Eylül University*  
*Kocaeli University*  
*Mimar Sinan Fine Arts Universit*  
*Saitama University*  
*Anadolu University*  
*Gaziantep University*

*Publisher*



*IJOPEC Publication*  
*International Journal of Politics & Economics London, United Kingdom*  
*3 Bassingbourn*  
*, House Sutton Dwellings Upper Street, London N1 1UB*

*www.ijopec.co.uk*

*E-Mail: [info@ijopoc.co.uk](mailto:info@ijopoc.co.uk) Phone: (+44) 73 875 2361 (UK)*  
*(+90) 262 303 1567 (Turkey)*

*Contact*

*Umut BALCI*  
*Batman University, Tourism Faculty*  
*Batman, Turkey*  
*Tel: 04882174041*  
*E-Mail: [cudesjournal@gmail.com](mailto:cudesjournal@gmail.com)*

A large, stylized yellow gear graphic is positioned in the bottom right corner of the page, partially overlapping the contact information.

JOURNAL OF CURRENT DEBATES IN SOCIAL SCIENCES  
INDEXED BY

Eurasian Scientific Journal Index, Academic Resource Index, Directory of Open Access Scholarly Resources, Directory of Research Journals Indexing, Cosmos Impact Factor, Journal Factor, Cite Factor, Index Copernicus, Scientific Indexing Services, General Impact Factor International Services For Impact Factor And Indexing (ISIFI) and Google Scholar.

**ESJI** Eurasian Scientific Journal Index [www.ESJIndex.org](http://www.ESJIndex.org)

**ROAD** DIRECTORY OF OPEN ACCESS SCHOLARLY RESOURCES

**Academic Resource Index** ResearchBib

**DRJI**

**COSMOS** IMPACT FACTOR

**Google** scholar

**CiteFactor** Academic Scientific Journals

**INDEX COPERNICUS** INTERNATIONAL

**JOURNAL FACTOR**

**GENERAL IMPACT FACTOR**

**Scientific Indexing Services**

**ISIFI** INTERNATIONAL SERVICES FOR IMPACT FACTOR AND INDEXING

## Editör Yazısı

**Prof. Dr. Murat AYDIN**

Değerli okurlar, Sosyal Bilimlerde Güncel Tartışmalar Dergisi (CUDES)'nin Aralık 2023 sayısı uzun ve yorucu bir hazırlık sürecinin ardından nihayet tamamlanmıştır. CUDES, adından da anlaşılacağı üzere sosyal bilimler disiplinine önemli katkı sağlayan teorik, ampirik ve deneysel makalelerin yayınlandığı uluslararası hakemli akademik bir dergidir. Sosyal bilimler alanında yayınlanan CUDES'in ilgi alanının genişliği ister istemez çalışmalar bağlamında genel olarak dünya, özel olarak da Türkiye gündeminin takip edilmesini gerektirmektedir. Dünya gündeminde 2023 yılı itibariyle öne çıkan olaylar savaşlar, gıda krizi, resesyon endişesi, enflasyon ve buna Türkiye özelinde eklenen deprem olmuştur.

Savaşların, bölgesel ve küresel ekonomi üzerinde ekonomik, ticari ve parasal yıkımdan, üretim ve işgücü kapasitesine, ekonomik kaynaklardan, geçim alanlarının kaybına kadar uzanan önemli bir etkisi vardır. Bunun sonuçları ise sadece ilgili taraflar tarafından değil, bu ülkelerle ticaret yapan ülkeler ve komşu ülkeler tarafından da hissedilmektedir. Rusya-Ukrayna Savaşı ya da Hamas-İsrail çatışması bu bağlamda önemlidir. Rusya'nın, 24 Şubat 2022 tarihinde Ukrayna'ya resmen saldırması ile savaş süreci başlamıştır (Boungou ve Yatié, 2022: 2). 2023 yılının Aralık ayı itibariyle bu süreç halen devam etmektedir. Bu olumsuz duruma dâhil olan başka bir gelişme ise 7 Ekim 2023 tarihinde Hamas militanlarının Gazze Şeridi'nin yakınındaki İsrail kasabalarına saldırması ile başlayan, Hamas-İsrail arasındaki çatışmadır (Apnews, 2023; BBC News Türkçe, 2023; Zanotti ve Sharp, 2023: 2). Dünya bu iki olayı endişe ile izlemektedir. Bu olaylar insani maliyetlerinin yanı sıra yıkım, enflasyon, hizmetlerin kısıtlanması, borç artışı ve günlük ekonomik yaşamla ilgili başka olumsuz ekonomik etkileri de beraberinde getirmektedir (Khudaykulova, Yuanqiong ve Khudaykulov, 2022: 44).

Gıda krizi ise küresel bir olgu olup, genellikle çok düşük gelirli ülkeleri etkilemektedir. Çünkü büyük fiyat şokları gıda güvensizliğini şiddetlendirirken, beraberinde bir gıda krizi doğurmaktadır. Özellikle çatışmalar, iklim şokları ve Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) pandemisinin etkisi de dâhil olmak üzere 2018'den bu yana birçok faktör sürece ayrıca katkı sağlamıştır. Bunların hepsi bir araya geldiğinde hem gıda fiyatlarını yükseltmiş, hem de gıda üretimi ve dağıtımını olumsuz etkilemiştir. Rusya'nın Ukrayna'da başlattığı savaşın uluslararası temel gıda maddeleri ve gübre fiyatları üzerindeki baskıyı artırmasıyla durum 2022 yılında keskin bir şekilde kötüye gitmiştir. Gıda ithalatçısı birçok ülke şu anda ciddi zorluklarla karşı karşıyadır. Çünkü gıda ithalatlarının büyük kısmını Ukrayna'dan karşılayan bu ülkeler savaştan en çok etkilenenler arasında yer almaktadır.

Gıda piyasaları üzerindeki baskılar arttıkça, bir dizi gıda ihracatçısı ülke, uluslararası fiyatlar ve piyasa oynaklığı üzerinde daha da olumsuz bir etki yaratan korumacı önlemlere başvurmuş ya da başvurmaya devam etmektedir. Bu durum ise var olan süreci daha da kötü bir hale getirmiştir. Uluslararası fiyatlar son dönemde gevşemiş olsa da, 2020-2021 ortalamalarının önemli ölçüde üzerinde seyretmeye devam etmektedir. Ayrıca, yüksek gübre ve enerji fiyatlarının yanı sıra önemli aşağı yönlü riskler de görünüm üzerinde baskı oluşturmaktadır. Tüm bu gelişmelerin bir sonucu olarak, dünya şu anda en az 2007-2008 krizi kadar büyük bir gıda kriziyle karşı karşıyadır. Bu kriz bazı ülkelerde ciddi gıda yetersizliğine neden olmaktadır (Rother vd., 2022: 1).

2023 yılının gündemindeki bir başka konu ise resesyondur. 2022 yılının başından bu yana büyüme beklentilerindeki hızlı bozulma, yükselen enflasyon ve sıkılaştırılan finansman koşulları birleşince, küresel bir resesyona (kişi başına düşen küresel gayrisafı yurtiçi hasıla daralma) olasılığı hakkında bir tartışma başlamıştır. 2020'deki pandemi kaynaklı küresel durgunluktan sonra, karşı karşıya kalınan bir başka durgunluk endişesi söz konusudur. Ayrıca 2022 yılından beri büyüme keskin bir şekilde yavaşlarken, yaklaşan küresel durgunluk korkuları da artmıştır. Enflasyon birçok ülkede son on yılın en yüksek seviyelerine ulaşırken, stagflasyonist baskılar da çoğalmıştır. Jeopolitik gerilimler, Rusya Federasyonu'nun Ukrayna'yı işgalinin önceden var olan arz yönlü zorlukları artırması ve emtia piyasalarındaki oynaklığı yoğunlaştırmasıyla küresel büyüme beklentileri üzerinde uzun bir gölge oluşturmaktadır. Ayrıca, artan küresel borçlanma maliyetleri, son on yılda yarım yüzyıldan daha uzun bir sürenin en hızlı borç birikimine sahip olan birçok yükselen piyasa ve gelişmekte olan ekonomi arasında finansal stres riskini artırmıştır. Ancak yapılan tahminler 2022-2023 yıllarında küresel bir resesyona işaret etmese de, daha önceki resesyonlardan elde edilen deneyimler, küresel bir resesyona olasılığının arttığını göstermektedir. Küresel büyümedeki mevcut yavaşlamaya rağmen, enflasyon birçok ülkede son on yılın en yüksek seviyelerine çıkmıştır. Kalıcı yüksek enflasyondan kaynaklanan riskleri önlemek için ve sınırlı mali alan bağlamında, birçok ülke parasal ve mali desteklerini geri çekmiş ve çekmeye devam etmektedir. Küresel ekonomi belki de son elli yılın en eşzamanlı uluslararası para ve maliye politikası sıkılaştırma dönemlerinden birinden geçmektedir (Guénette, Kose ve Sugawara, 2022: 1-4).

Gündemdeki bir başka konu ise yukarıda az da olsa değinilen enflasyon olgusudur. Çünkü küresel ekonomi, pandemi, Rusya'nın Ukrayna'yı işgali ve hayat pahalılığı krizinin darbelerinden yavaş yavaş kurtulmaya devam ederken Hamas-İsrail çatışması patlak vermiştir. Oysa Rusya-Ukrayna Savaşı'nın enerji ve gıda piyasalarında yol açtığı bozulmanın etkisi halen devam etmektedir. Son yılların en yüksek enflasyonuyla mücadele etmek için

küresel parasal koşullar benzeri görülmemiş bir şekilde sıkılaştırılmasına rağmen küresel ekonomi durmamış ama yavaşlamıştır. Küresel büyüme yavaş ve dengesiz olmaya devam etmektedir. Küresel faaliyetler geçen yılın sonunda dibe vururken, enflasyon -hem manşet hem de temel (çekirdek)- kademeli olarak kontrol altına alınmaktadır. Ancak, özellikle yükselen piyasa ve gelişmekte olan ekonomilerde, salgın öncesi trendlere doğru tam bir toparlanma, henüz ulaşılamaz görünmektedir (IMF, 2023: 13).

Dünya gündeminde yaşanan bu gelişmelere ek olarak Türkiye'nin gündemine 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş'ın Pazarcık ve Elbistan ilçelerinde yaşanan iki büyük deprem ve 20 Şubat 2023 tarihinde Hatay'ın Yayladağı'nda yaşanan bir başka büyük deprem eşlik etmiştir. Depremler 11 ilde büyük yıkıma yol açarak 48 binden fazla insanın hayatını kaybetmesine, yarım milyondan fazla binanın ise hasar görmesine sebep olmuştur. Deprem ile birlikte iletişim, enerji, alt yapı başta olmak üzere birçok sektör zarar görmüştür (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023: 6).

Dünya gündemini meşgul eden gelişmeler ana hatları ile bu şekildedir. CUDES'in Aralık sayısında ele alınan konular gündem ile çok az ilgili olmasına rağmen her biri alanında yaşanan sorunlara ve gelişmelere farklı bakış açısıyla yaklaşan çalışmalardan oluşmaktadır. 21 yazar farklı 11 makale ile düşüncelerini ve paylaşımlarını sunmaktadır. Bu sayının hazırlanmasında emeği geçen herkese teker teker teşekkür ederim. Çalışmaları kısaca özetlemek gerekirse;

Birinci makale, Gültekin Talayhan ve Babayiğit tarafından kaleme alınan *“Yapay Zekâ Yazma Araçlarının Öğrenci Yazılarının İçeriği ve Organizasyonu Üzerindeki Etkisi: Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Algılarına Odaklanması”* adlı çalışmadır. Bu çalışmada, bir devlet üniversitesinden 12 yabancı dil (EFL) eğitmeninin katılımıyla nitel bir yaklaşım kullanılmıştır. Yapay zekâ araçlarının fikir üretimi ve ifade için değerli ipuçları ve öneriler sunarak içerik yazımını olumlu yönde etkilediği vurgulanmış ancak bu araçlara aşırı güvenmenin eleştirel düşünmeyi ve kişisel yaratıcılığı engelleyebileceğine dair endişeler dile getirilmiştir.

İkinci makale, Yaprak ve Koçak tarafından yazılan *“Üniversite Öğrencilerinin Almancaya Yönelik Tutumları: Batı Karadeniz Örneği”* adlı çalışmadır. Bu çalışmada araştırmacıların amacı, Almanca dersi gören öğrencilerin (834 öğrenci) Almancaya yönelik tutumlarının ölçülmesi olmuştur. Bunun için de tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın analizi sonucunda öğrencilerin Almancaya yönelik genel tutumlarının olumlu olduğu, kadınların erkeklere göre, Almanca bölümü okuyan öğrencilerin ise diğer bölümlerde (Turizm ve İngilizce bölümleri) okuyan öğrencilere göre tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Üçüncü makale, Çaycı tarafından yazılan “*Kültürel Bellek Bağlamında İzmir Sefarad Yahudilerinde Dinsel Müzik*” adlı çalışmadır. Bu çalışmada, azınlık/göçmen/diaspora topluluklarının müzik pratikleri, kimlik inşa etmenin ve sürdürmenin, bellek aktarımının önemli bir aracı olmasından yola çıkarak, İzmir Sefarad Yahudilerinde belleğin dinsel müzik yoluyla nasıl aktarıldığını ve korunduğunu anlatmayı hedeflemiştir.

Dördüncü makale, Arık, Azazi ve Akcan tarafından ortak kaleme alınan, “*Bibliyometrik Haritalamaya Dayalı ‘Deprem’ Üzerine Bir İnceleme*” adlı çalışmadır. Bu çalışmada araştırmacılar, 09.11.2022 tarihinden sonra yayınlanan ve Web of Science'ta indekslenen, özet, başlık veya anahtar kelimelerinde "deprem" sözcüğü geçen 590 ekonomi temelli makalenin bibliyometrik haritalama analizini yapmışlardır. Özet ve anahtar kavram analizine göre araştırmacılar, politika yapımcıların risk analizi konusu, depreme dayanıklılık ve afet yönetimi açısından politik düzenlemeler yapması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Beşinci makale, Akgün ve Oğuz Erdoğan tarafından kaleme alınan “*Yapı İşlerinde Çalışan İş Güvenliği Uzmanlarının İş Sağlığı ve Güvenliğine Yaklaşımlarının İncelenmesi*” adlı çalışma olmuştur. Bu çalışmada, iş sağlığı ve güvenliği profesyonellerinin çalışma yaşam ve koşulları esas alınarak, 23 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket sonuçları doğrultusunda, yapı işlerinde çalışan iş sağlığı ve güvenliği uzmanlarına yönelik iyileştirme ve çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Altıncı makale, Nakiboğlu ve Kılıç tarafından kaleme alınan “*Yaşar Kemal’in ‘Sarı Sıcak’ ve ‘Beyaz Pantolon’ Hikâyelerinin Karşılaştırılması*” adlı çalışma olmuştur. Bu çalışmada ele alınan farklı hikâyelerdeki güçsüz, hakkı yenen kahramanlara ve dönemin insan profiline dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Bu hikâyelerde saptanan ortak ve farklı bulgular ortaya konularak farklı bir bakış açısı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yedinci makale, Güleç ve Noyan tarafından yazılan “*İngilizce Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Çevrimiçi Öğretim (EROT) ile İlgili Görüşleri: Zorluklar, Fırsatlar ve Öneriler*” başlıklı ortak bir çalışma olmuştur. Bu çalışma için nitel vaka çalışması yaklaşımı esas alınmıştır. Çalışmanın neticesinde yalnızca Türkiye'deki EFL ortamı için değil, aynı zamanda uzaktan çevrimiçi dil eğitiminin geleceği ve tüm dil eğitimi ortamları için de önemli çıktılar sunulmuştur.

Sekizinci makale, Seyidova ve Akyön tarafından ortak hazırlanan “*Ebelikte Mentorluk ve Mentorluk Davranışını Etkileyen Faktörler: Çanakkale İli Örneği*” adlı çalışma olmuştur. Bu çalışmada araştırmacılar tarafından, sağlık

kurum ve kuruluşlarının ileriye ve daha iyiye taşınması, stajyer ebelerin performansının yükseltilmesi, gelecek planlarının yapılması, bireysel ve kurumsal hedeflere ulaşılmasının kolaylaştırılması amaçlanmıştır. Bunun için ise Mokken Mentorluk ölçek analizi ve On-Maddeli Kişilik Ölçeği ile ebelik öğrencilerinin mentorluğun değerini keşfetmesi hedeflenmiştir.

Dokuzuncu makale tek yazarlı olup, Koçak tarafından kaleme alınan “*Ulusal ve Uluslararası Hukukta Sığınma ve Sığınma Hakları*” başlıklı makaledir. Bu çalışmada Koçak, kişilerin veya kitlelerin zorunlu sebeplerle göç etmesini ulusal ve uluslararası kabul edilen protokol ve anlaşmalar bağlamında ele alarak incelemiştir. İnceleme esnasında, Birleşmiş Milletler Antlaşması, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1951 tarihli Mültecilere İlişkin Cenevre Sözleşmesi ile uluslararası hukukta kabul edilen hukuki metinler, ayrıca Türkiye’nin iç hukukunda yaptığı kanun ve yönetmeliklere de yer vermiştir. Çalışmanın sonucunda herkese standart bir reçete (coğrafi, etnik, kültürel, ekonomik, çevresel, vb. nedenlerle) önermenin doğru olmayacağını, ayrıca alanda büyük bir literatür boşluğu olduğunu ifade etmiştir.

Onuncu makale, Kocagöz ve Gencel tarafından kaleme alınan “*COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan Maliye Politikaları: Seçilmiş Ülke Örnekleri*” başlığını taşımaktadır. Bu çalışmada, araştırmacılar, COVID-19 pandemisinin neden olduğu sorunların çözümlenmesi için maliye politikasının önemini vurgulayarak, maliye politikasına en fazla başvuran ülkelerin uyguladıkları politikaları incelemiştir. Çalışmanın neticesinde elde edilen bulgulara dayanarak gelecekte karşılaşılabilecek benzer problemler için maliye politikası bağlamında öneriler geliştirmeye çalışmışlardır.

Kutlu ve Kartal tarafından kaleme alınan on birinci makale son çalışma olup, “*Alloprof Sitesinin İnternet ve Otonom Dil Öğrenme Bağlamında Çözümlemesi*” başlığını taşımaktadır. Çalışmada, Kanada’nın Kebek (Québec) eyaletinde anadili İngilizce ve Fransızca olmayan, ilk ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören göçmen çocukları konu alınmıştır. Bu çocukların ders ve ödevlerine yardımcı olmak amacıyla okul dışı bir dijital öğrenme ortamı olarak tasarlanan Alloprof sitesinin Fransızca ders modülünün, dil öğretim yöntemi, yaklaşım ve ilkeleri esas alınarak çözümlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için de doküman analizi tekniği kullanılmıştır.

## **Kaynakça**

Apnews (2023). *Hamas Surprise Attack Out of Gaza Stuns Israel and Leaves Hundreds Dead in Fighting, Retaliation*. Wold News, <https://apnews.com/article/israel-palestinians-gaza-hamas-rockets-airstrikes-tel-aviv-11fb98655c256d54ecb5329284fc37d2> (Erişim Tarihi: 10.10.2023).

- BBC News Türkçe (2023). *Hamas'ın İsrail'e Saldırısının Arkasında Hangi Nedenler Yatıyor?* <https://www.bbc.com/turkce/articles/cd1j8jn22wjo> (Erişim Tarihi: 10.10.2023).
- Boungou, W. ve Yatié, A. (2022). The Impact of the Ukraine–Russia War on World Stock Market Returns. *Economics Letters*, Volume 215, June, Page 110516 <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2022.110516>
- Guénette, J. D., Kose, M. A. ve Sugawara, N. (2022). Is a Global Recession Imminent? *Equitable Growth, Finance, and Institutions Policy Note*, EFI Policy Note 4, September, 1-45.
- International Monetary Fund (IMF) (2023). *World Economic Outlook: Navigating Global Divergences*. Washington, DC. October.
- Khudaykulova, M., Yuanqiong, H. ve Khudaykulov, A. (2022). Economic Consequences and Implications of the Ukraine-Russia War. *International Journal of Management Science and Business Administration*, Volume 8, Issue 4, May, 44-52. DOI: 10.18775/ijmsba.1849-5664-5419.2014.84.1005
- Rother, B. vd., (2022). Tackling the Global Food Crisis: Impact, Policy Response, and the Role of the IMF? *International Monetary Fund*, IMF Note 2022/004, Washington, DC., 1-36.
- T. C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023). *2023 Kahramanmaraş ve Hatay Depremleri Raporu*. Mart, <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/03/2023-Kahramanmaras-ve-Hatay-Depremleri-Raporu.pdf> (Erişim Tarihi: 21.12.2023).
- Zanotti, J. ve Sharp, J. M. (2023). Israel and Hamas 2023 Conflict In Brief: Overview, U.S. Policy, and Options for Congress, *Congressional Research Service (CRS) Report*, R47828, December 13, 1-16.

VOL 06

ISSUE 02

12/2023

ISSN 2632-1734



UDES

JOURNAL

CURRENT  
DEBATES IN  
SOCIAL  
SCIENCES

ARTICLES

The Influence of AI Writing Tools on the Content and Organization of Students' Writing: A Focus on EFL Instructors' Perceptions

**Özgül GÜLTEKİN TALAYHAN/Mehmet Veysi BABAYİĞİT ..... 83**

Üniversite Öğrencilerinin Almancaya Yönelik Tutumları: Batı Karadeniz Örneği

**Asuman YAPRAK/Muhammet KOÇAK ..... 94**

Kültürel Bellek Bağlamında İzmir Sefarad Yahudilerinde Dinsel Müzik

**Merve Şule ÇAYCI..... 108**

A Review Of "Earthquake" Based on Bibliometric Mapping

**Müşerref ARIK/Hasan AZAZİ/Melike Buse AKCAN ..... 119**

"Yapı İşlerinde Çalışan İş Güvenliği Uzmanlarının İş Sağlığı ve Güvenliği'ne Yaklaşımlarının İncelenmesi

**Osman Seyit AKGÜN/Fatma OĞUZ ERDOĞAN ..... 131**

Yaşar Kemal'in "Sarı Sıcak" ve "Beyaz Pantolon" Hikayelerinin Karşılaştırılması

**Meryem NAKİBOĞLU/Betül Jale KILIÇ ..... 147**

Turkish EFL Instructors' Views on Emergency Remote Online Teaching: Challenges, Opportunities and Suggestions

**Hüseyin GÜLEÇ/Ebru NOYAN ..... 158**

Ebelikte Mentorluk ve Mentorluk Davranışını Etkileyen Faktörler: Çanakkale İli Örneği

**Gülnara SEYİDOVA/Fehmi Volkan AKYÖN ..... 175**

Ulusal ve Uluslararası Hukukta Sığınma ve Sığınma Hakları

**Esmeray KOÇAK..... 187**

COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan Maliye Politikaları: Seçilmiş Ülke Örnekleri

**Ayşe KOCAGÖZ /Ufuk GENÇEL..... 198**

İnternet ve Otonom Dil Öğrenimi Bağlamında *Alloprof* Sitesinin Çözümlemesi

**Bahar KUTLU / Erdoğan KARTAL ..... 230**

## The Influence of AI Writing Tools on the Content and Organization of Students' Writing: A Focus on EFL Instructors' Perceptions

*Yapay Zekâ Yazma Araçlarının Öğrenci Yazılarının İçeriği ve Organizasyonu Üzerindeki Etkisi: Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitimcilerinin Algılarına Odaklanması*

**Lec. Özgül GÜLTEKİN TALAYHAN,**  
School of Foreign Languages, Batman University,  
ozgul.talayhan@batman.edu.tr, 0000-0002-6467-697X.

**Assoc. Prof. Dr. Mehmet Veysi BABAYİĞİT,**  
School of Foreign Languages, Batman University,  
[m.veysi.babayigit@gamil.com](mailto:m.veysi.babayigit@gamil.com), 0000-0003-4136-7434.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.71701>

### Article Info

**Received:** 13.08.2023  
**Accepted:** 21.09.2023

**Keywords:** Artificial intelligence, writing instruction, content writing, writing organization, instructors' perceptions.

### Abstract

The integration of artificial intelligence (AI) technology has received significant attention in English as a Foreign Language (EFL) education, and the current study investigates the influence of AI writing tools on the content and organization of students' writing from the perspective of English as a Foreign Language (EFL) instructors. A qualitative approach was utilized, involving 12 EFL instructors from a state university. Data were collected through interviews and analysed thematically. The findings reveal that instructors employed various AI writing tools, such as Quillbot, Jenni, ChatGPT, WordTune, Copy.ai, Paperpal, Perplexity, DeepL, Elicit, and Essay Writer to enhance students' writing skills. AI tools positively impacted content writing by offering valuable prompts and suggestions for idea generation and expression. However, concerns about over-reliance on AI tools potentially hindering critical thinking and personal creativity were raised. Regarding writing organization, AI tools significantly supported students in structuring coherent and well-organized writing, improving the logical arrangement of ideas. Yet, the caution against overdependence on these tools was noted. These findings underline the significance of balanced implementation for successful learning outcomes.

### Makale Bilgisi

**Geliş:** 13.08.2023  
**Onay:** 21.09.2023

**Anahtar sözcükler:** Yapay zeka, yazma eğitimi, içerik yazma, yazma organizasyonu, eğitimcilerin algıları.

### Öz

Yapay zeka (YZ) teknolojisinin entegrasyonu, Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) eğitiminde önemli bir ilgi görmüştür ve bu çalışma, YZ yazma araçlarının öğrencilerin yazılarının içeriği ve organizasyonu üzerindeki etkisini yabancı dil olarak İngilizce eğitimcilerinin bakış açısından araştırmaktadır. Bir devlet üniversitesinden 12 Yabancı Dil Olarak İngilizce eğitimcinin katılımıyla nitel bir yaklaşım kullanılmıştır. Veriler görüşmeler yoluyla toplanmış ve tematik olarak analiz edilmiştir. Bulgular, eğitimcilerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için Quillbot, Jenni, ChatGPT, WordTune, Copy.ai, Paperpal, Perplexity, DeepL, Elicit ve Essay Writer gibi çeşitli YZ yazma araçlarını kullandıklarını ortaya koymaktadır. Yapay zeka araçları, fikir üretimi ve ifade için değerli ipuçları ve öneriler sunarak içerik yazımını olumlu yönde etkilemiştir. Bununla birlikte, YZ araçlarına aşırı güvenmenin eleştirel düşünmeyi ve kişisel yaratıcılığı engelleyebileceğine dair endişeler dile getirilmiştir. Yazma organizasyonu ile ilgili olarak, YZ araçları öğrencileri tutarlı ve iyi organize edilmiş yazıları yapılandırma konusunda önemli ölçüde desteklemiş ve fikirlerin mantıksal düzenlenmesini geliştirmiştir. Yine de, bu araçlara aşırı bağımlılığa karşı dikkatli olunması gerektiği belirtilmiştir. Bu bulgular, başarılı öğrenme çıktıları için dengeli uygulamanın önemini altını çizmektedir.

## 1. INTRODUCTION

For personal development, career promotion, and promoting global cooperation, learning languages other than one's mother tongue has become essential via various technological gadgets or methods (Babayiğit & Çelik, 2023a; Çelik & Babayğit, 2023b). The integration of artificial intelligence (AI) technology in language classrooms, particularly in writing instruction, has garnered significant attention in the realm of English as a Foreign Language (EFL) education (Sumakul et al., 2022; Zhai & Wibowo, 2023). AI-powered writing tools, encompassing grammar checks, writing assistance, and automated content generation, have been increasingly adopted due to their potential benefits in supporting EFL students' writing development (Chang et al., 2021; Gayed et al., 2022; Zhao, 2022). These tools offer real-time feedback on various aspects of writing, such as grammar, vocabulary, syntax, content, and structure, assisting students in identifying and correcting errors swiftly (Hosseini et al., 2023; Thorp, 2023, Balcı, 2016; Balcı&Aksoy, 2020). As a result, students can gain a better understanding of successful writing principles, facilitating their writing skills improvement.

However, the existing body of research has predominantly focused on the enhancement of grammar and syntax through AI writing tools, while insufficient attention has been given to their influence on content and organization in student writing. Content and organization are equally significant components that profoundly impact reader comprehension and engagement in academic writing (Lee & Yuan, 2021; Ningrum, 2013). Content represents the substance of writing, conveying ideas, thoughts, and messages to the audience in a relevant, informative, and meaningful manner. On the other hand, organization pertains to how the content is structured and connected, guiding readers through the piece in a logical and coherent manner (Molina et al., 2021; Ningrum, 2013). Hence, it is crucial to investigate their impact on these crucial aspects of writing to gain a comprehensive understanding of the practical utility of AI writing tools in EFL classrooms.

To address this research gap and provide a holistic examination of the utility of AI writing tools in EFL classrooms; this study aims to explore the types and purpose of use of AI writing tools utilized by EFL instructors in their writing instruction. In addition, the study intends to determine instructors' perceptions of the impact of these AI writing tools on student writing quality, with a specific focus on content and organization. This research seeks valuable insights into the integration of AI writing tools in EFL classrooms, considering EFL instructors' perspectives. Understanding how AI writing tools influence content and organization can enhance writing instruction and EFL education overall. In light of the above, this research poses the following crucial research questions:

- (1) Which AI writing tools do EFL instructors employ to improve the quality of students' writing, especially in terms of content and organization?
- (2) What are the views of EFL instructors regarding the influence of AI writing tools on students' writing in terms of content and organization?

## 2. LITERATURE REVIEW

The evolution of writing instruction in the era of technological advancement involves the integration of digital tools to create more dynamic and creative pedagogical experiences. Virtual classrooms, online workshops, and cloud-based writing tools revolutionize writing instruction, offering real-time feedback, collaborative editing, and plagiarism checks, enhancing students' writing acumen and promoting critical thinking. AI-driven platforms offer personalized learning opportunities by identifying students' strengths and weaknesses, enabling tailored teaching strategies for more effective outcomes. Mobile technology in writing instruction empowers students to publish their work, fostering confidence and collaborative learning. However, challenges related to digital equity, privacy, and potential distractions must be addressed in crafting pedagogical strategies for the AI era. Extensive research on AI writing tools indicates their potential to improve students' writing skills, offering real-time suggestions for grammar, punctuation, and style enhancement. Paraphrasing tools aid in avoiding plagiarism, while AI models generate coherent sentences, stimulating creative and critical thinking (Burkhard, 2022; Marzuki et al., 2023; Nazari et al., 2021). However, educators must be mindful of potential drawbacks, such as over-reliance on AI and its limitations in addressing

higher-order writing elements and understanding context. Ensuring equitable access to AI tools is also crucial for equitable learning outcomes.

### **2.1. Teaching Writing in the Age of Artificial Intelligence**

The evolution of writing instruction in the current era of technological advancement is intimately connected to the rapid progress of digital tools. Haleem et al. (2022) emphasize that this transformation is driven by the increasing integration of digital utilities within the educational landscape, resulting in a shift from traditional pen-and-paper methodologies to more creative and dynamic pedagogical experiences. Garlinska et al. (2023) further discuss the revolutionary impact of virtual classrooms, online workshops, and cloud-based writing tools on the domain of writing instruction. These platforms provide features like instant feedback, collaborative editing capabilities, and plagiarism detection, enhancing students' writing acumen and promoting critical thinking and independent reasoning (Burkhard, 2022; Nazari et al., 2021).

Moreover, Bhutoria's study (2022) demonstrates how AI-powered platforms and applications offer personalized learning opportunities through the identification of students' writing strengths and weaknesses. This allows educators to customize their teaching approaches according to individual needs and preferences, leading to enhanced learning outcomes (Dogan et al., 2023). Additionally, in their study, Cahyono et al. (2023) investigate the role of mobile technology as an intermediary in writing instruction, enabling students to share their work in public forums, which, in turn, boosts their confidence and writing skills. Additionally, these platforms facilitate peer review and feedback processes, fostering a sense of community and promoting a collaborative learning environment (Umamah & Cahyono, 2022). Nevertheless, the integration of writing instruction into the digital realm comes with its share of obstacles, as acknowledged in existing literature. Concerns about digital equity, privacy, and potential distractions necessitate continuous discussions and proactive efforts to develop pedagogical policies and strategies suitable for the era of artificial intelligence (Duncan & Joyner, 2022).

### **2.2. The Influence of AI Writing Tools on the Quality of Students' Writing**

Extensive research has been conducted on the influence of AI writing tools on students' writing ability, revealing both positive and negative implications. On the positive side, AI writing tools such as Grammarly, ChatGPT, QuillBot, Wordtune, and Jenni have demonstrated significant potential in improving students' writing skills. These tools utilize sophisticated algorithms to detect and rectify typical grammar, punctuation, and syntax errors, thus improving clarity and style. Moreover, they provide distinctive features like paraphrasing and sentence refinement, which further enhance the effectiveness of writing (Burkhard, 2022; Marzuki et al., 2023; Nazari et al., 2021).

In their research, Tambunan et al. (2022) discovered that the use of Grammarly led to noticeable improvements in students' grammar and punctuation skills. Grammarly's AI system offers real-time suggestions for enhancing different writing elements, effectively transforming the writing process into a valuable learning experience. QuillBot, another AI tool, specializes in paraphrasing, assisting students in avoiding plagiarism while maintaining the original essence of their content (Kurniati & Fithriani, 2022). Additionally, WordTune focuses on refining the tone and style of the text, enabling students to identify and address their writing weaknesses, thereby fostering self-assessment and facilitating the learning process (Zhao, 2022). Jenni, an AI-based writing assistant, offers predictive text suggestions, contributing to increased writing productivity and creativity (user feedback) (Yeo, 2023).

The development of GPT-3 by OpenAI represents a significant advancement in language model technology, enabling it to proficiently produce coherent and contextually relevant sentences. This remarkable capability has been shown to stimulate students' creative and critical thinking, as evidenced by the research conducted by Colney (2023), Koraishi (2023), and Lam & Moorhouse (2022). These studies highlight the potential of AI tools, like GPT-3 and similar technologies, in enhancing students' writing skills and overall abilities. Educators can leverage these AI-driven tools to create enriching learning environments and introduce innovative approaches to improve students' writing competence and expression.

Furthermore, AI models like GPT-3 and its successor GPT-4 have proven effective in suggesting the next word or paragraph in a text, supporting authors in crafting human-like compositions. These AI tools rely on machine learning algorithms that predict text sequences based on extensive training data, as demonstrated in the research by Gimpel et al. (2023) and Marzuki et al. (2023). Ongoing studies explore the impact of AI tools on various aspects of writing, including their potential to reduce cognitive barriers for English as a Foreign Language (EFL) learners by providing real-time translation and grammar suggestions, as investigated by Gayed et al. (2022). Additionally, AI accelerates the literature review process, proving particularly beneficial in fields with large volumes of partially structured data, as outlined by Wagner et al. (2022). These findings illustrate the wide-ranging applications and benefits of AI in the realm of writing and research.

Notwithstanding the advantages, educators must be mindful of potential drawbacks associated with AI writing tools. Over-reliance on these tools may hinder students' natural learning process and self-editing skills, leading to diminished critical thinking abilities (Iskender, 2023). The use of AI for idea generation might also impact students' creativity and originality (Johinke et al., 2023). Moreover, AI tools may not effectively address higher-order writing elements, such as argument structure and coherence, which demand human reasoning and understanding (Farrokhnia et al., 2023).

Additionally, it's important to recognize that AI tools may face challenges in fully comprehending the subtleties and nuances of human language and emotions, which could result in contextually inappropriate suggestions, as pointed out by Haleem et al. (2022). While AI has made significant strides in language processing, it may still struggle to accurately interpret certain complex linguistic contexts and emotional expressions. Furthermore, the issue of digital equity has emerged as a concern in the context of AI technologies in education. Not all students have equal access to AI tools and related resources, leading to potential disparities in learning outcomes. As highlighted by Mozumder et al. (2023), students from underprivileged backgrounds may face barriers in accessing and utilizing AI-driven educational tools, which could further widen the educational divide.

Addressing these challenges requires ongoing research, development, and implementation of AI technologies with a keen awareness of potential biases and limitations. It also necessitates efforts to bridge the digital divide and ensure that all students have equitable access to AI-powered educational resources. By doing so, educators and researchers can work towards harnessing the full potential of AI while mitigating its limitations and promoting inclusive and effective learning experiences.

### **3. METHODOLOGY**

#### **3.1 Research Design**

To address the research questions, a qualitative approach was implemented. Qualitative research is a systematic empirical inquiry into meaning, focusing on the analysis of non-numerical data such as text, video, or audio. It aims to gain profound insights into concepts, opinions, or experiences (Merriam, 1988). Among the various qualitative methodologies, the case study approach was employed, which typically involves conducting interviews and/or observations. The case study is an extensive examination of a particular subject, encompassing individuals, groups, locations, events, organizations, or phenomena. It entails in-depth exploration of the subject within its real-world setting, facilitating the acquisition of a comprehensive comprehension. This approach provided the researcher with the opportunity to investigate unrestricted processes and reveal significant elements associated with the subject under scrutiny (Merriam, 1988; Priya, 2021).

#### **3.2 Participants**

A total of 12 instructors (4 female and 8 male) working at the School of Foreign Languages in a state university participated in the study. The selection of study participants involved a careful assessment of certain criteria, which included their experience with AI writing tools in educational settings, accessibility, eagerness to take part in the study, and proficiency in instructing advanced courses like essay writing. The selected instructors all had at least five years of experience in teaching English as a Foreign Language (EFL) and a minimum of one year's experience in utilizing AI writing tools in their instructional settings. This deliberate selection ensured that the instructors' involvement went beyond theoretical knowledge, encompassing actual hands-on experience with AI tools in real-life teaching situations. Their diverse backgrounds and substantial experience make their insights and



contributions valuable for understanding the practical applications of AI tools in the educational context.

To uphold confidentiality, the participants were assigned identifiers, such as P1, P2, P3, and so forth. The recruitment process commenced by initiating communication with participants through email, where they were informed about the study's purpose, their roles, data collection methods, and their rights, including the voluntary nature of participation and the freedom to withdraw from the study without facing any adverse consequences. This approach aimed to adhere to ethical research principles. Additionally, the participants were provided with an informed consent form, which they were required to read, understand, and sign if they willingly consented to take part in the study. By employing this meticulous recruitment process, the study ensured the highest ethical standards were maintained while incorporating pertinent experiences and viewpoints.

### **3.3 Instruments**

For data collection, interviews were employed as the research instrument. This approach facilitated the collection of rich and qualitative information regarding EFL instructors' utilization of AI writing tools and their perceptions of the tools' impact on students' writing quality, particularly in terms of content and organization. To formulate relevant interview questions, an extensive literature search was conducted, drawing from studies by Dale and Viethen (2021), Marzuki et al. (2023), Lee et al. (2022), Nazari et al. (2021), and Zhao (2022) as valuable references. These sources were thoroughly examined to identify topics and themes aligning with the research objectives. The resulting interview protocol included specific questions such as: "Which AI writing tools do you implement in your classroom?", "What do you usually use these AI writing tools for?" and "How have these tools influenced your students' writing, specifically in terms of content and organization?". Through this interview guide, the study explored both the practical applications and theoretical implications of AI writing tools in the context of EFL teaching.

### **3.4 Data Analysis**

The researchers adopted a thematic case study approach to analyse the qualitative data. Thematic analysis, as a qualitative method, involves identifying, analysing, and interpreting patterns of meaning or "themes" within the data. The primary goal of this analysis is to move beyond surface-level interpretations and uncover significant themes that contribute to a deeper understanding of the research question (Braun & Clarke, 2012; Castleberry & Nolen, 2018). The data analysis process comprised five distinct steps. Firstly, the interview transcripts were thoroughly familiarized through multiple readings by the researchers. Secondly, preliminary codes were generated to organize related words and phrases according to the research criteria. Subsequently, these codes were carefully examined and categorized, while any emerging relationships or patterns were identified. Finally, a set of categories was established based on these grouped codes. This rigorous thematic analysis enabled a comprehensive exploration and interpretation of the qualitative data.

## **4. FINDINGS**

### **4.1 AI Writing Tools Utilized by EFL Instructors**

Data from the interviews revealed that all the participants utilized a range of AI writing tools based on their distinctive features and alignment with teaching objectives. To offer a comprehensive yet concise summary of these AI writing tools, the data has been systematically arranged into a clear and informative structure. Table 1 functions as a comprehensive catalog, encompassing the diverse range of AI writing tools utilised by EFL instructors.

**Table 1.** Types and Usage Purposes of AI Writing Tools Utilized by EFL Instructors

<b>AI Writing Tool</b>	<b>Participants</b>		<b>Purpose of Use</b>
	<b>Codes</b>	<b>User Count</b>	
ChatGPT	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10,	100% (12/12)	Enhance conversational writing skills, Generate sample texts and provide suggestions,

	P11, P12		Rewrite or paraphrase passages, Facilitate brainstorming and organizing thoughts.
Copy.ai	P2, P4, P6, P7, P8, P10, P11	58% (7/12)	Generate content for blogs, articles, and other written content, Offer an overview of key points and research on the topic.
DeepL	P1, P3, P5, P7, P9, 911	50% (6/12)	Translate academic texts, Rephrase sentences in a more natural style, Improve writing quality.
Elicit	P2, P5, P8, P11	33% (4/12)	Expand the pool of accessible research material, Summarize and paraphrase research sources.
Essay Writer	P1, P2, P3, P4, P6, P8, P9, P11	67% (8/12)	Generate essay outlines and full essays for learning purposes, Offer an overview of key points on the subject.
Jenni AI	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8	67% (8/12)	Generate ideas, Provide feedback on writing.
Paperpal	P1, P2, P3, P4, P7, P8, P9, P11, P12	75% (9/12)	Provide grammar and style suggestions to improve writing.
Perplexity	P1, P4, P6, P7, P10, P12	50% (6/12)	Expand the pool of accessible research material, Summarize and paraphrase research sources.
Quillbot	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12	100% (12/12)	Rewrite sentences and paragraphs, Improve writing style and vocabulary, Avoidance of plagiarism.
Wordtune	P1, P3, P5, P7, P8, P9, P12	58% (7/12)	Teach paraphrasing skills and improve sentence flow, Correct grammar, spelling, and punctuation errors.

As it can be understood from the Table 1, various AI writing tools were used by the participants for diverse purposes, ranging from enhancing writing skills and generating content to supporting paraphrasing and research material expansion. The data revealed that ChatGPT and Quillbot were the most commonly employed tools, with all 12 participants using them. These tools served diverse purposes, such as enhancing conversational writing skills, generating sample texts, providing suggestions, and facilitating the rewriting or paraphrasing of passages. Moreover, Quillbot was utilized to rewrite sentences and paragraphs, improve writing style and vocabulary, and avoid plagiarism. The least utilized AI writing tool was Elicit, with 4 out of 12 participants using it, representing 33% of the total. Elicit was mainly employed to expand the pool of accessible research material and support summarizing and paraphrasing research sources.

## 4.2 The Influence of AI Writing Tools on the Quality of Students' Writing

The findings from our qualitative research, encompassing interviews and thematic analysis, are presented in this section to explore instructors' perceptions on the impact of AI writing tools on students' writing quality, with a specific focus on content and organization aspects. Through thematic analysis, recurrent themes and patterns emerged from the narratives of participating instructors, offering valuable insights into the implications of integrating AI writing tools within educational settings.

### 4.2.1 Influence on Content Writing

The study explored instructors' perspectives on content writing, revealing two major sub-themes: "idea generation and language use." Participants had diverse views on the role of AI tools in stimulating creativity and overcoming writer's block. For instance, P1 highlighted how AI tools assist students in overcoming creative hurdles: "AI writing tools have played a crucial role in enhancing students' creativity by offering suggestions and expanding on their initial ideas. These tools can serve as a source of inspiration, helping students explore new perspectives and possibilities, thereby fostering a more imaginative and innovative approach to their writing". Conversely, P12 acknowledged the usefulness of AI writing tools in idea generation but expressed concerns about potential generic ideas lacking a personal touch: "AI writing tools have shown mixed effects on

students' ability to generate ideas. While they can be a helpful starting point, the ideas generated may lack a personal touch. For more authentic and meaningful expression, students need to infuse their unique perspectives, experiences, and creativity into their writing while using AI assistance."

P3 presented a contrasting perspective, suggesting that AI writing tools might hinder students' ability to generate original ideas by fostering overreliance: "Based on my observations, AI writing tools can occasionally hinder students' capacity to come up with original ideas. In certain situations, it may be more advantageous for students to face challenges in idea generation and problem-solving, as these are valuable skills that can be honed through practice." On the other hand, P11 emphasized the positive impact of AI writing tools, especially in academic writing, by offering phrases or sentences that enhance initial ideas with evidence or arguments: "AI writing tools have shown a positive impact on students' ability to elaborate on their thoughts."

Regarding vocabulary and language use, instructors recognized both advantages and potential downsides of AI writing tools. P2 praised AI tools for enhancing students' vocabulary and expression: "In my observations, AI writing tools have had a notable and positive influence on students' vocabulary usage. These tools frequently offer suggestions for synonyms or more sophisticated words that students might not have considered using independently." However, P6 cautioned against overcomplicated language, stressing the importance of clarity and precision: "After incorporating AI writing tools, there is a noticeable enhancement in the way students use transition words and phrases. However, it is important to be cautious, as some students might become overly reliant on these tools, potentially stifling their personal creativity and unique writing styles."

P10 highlighted the usefulness of AI writing tools as a learning resource for enhancing vocabulary but expressed concerns about over-reliance: "AI writing tools can serve as valuable learning resources for students to acquire and apply new vocabulary. Nevertheless, there exists a potential risk of students becoming excessively dependent on these tools, leading them to neglect the effort required to memorize and independently use the newly encountered words." Additionally, P5 emphasized the role of AI tools in reducing repetition in students' writing by suggesting varied vocabulary: "When a student tends to use a specific word or phrase excessively, these tools can offer alternative suggestions to diversify the language used."

In conclusion, the instructors' insights provided a comprehensive understanding of the impact of AI writing tools on students' vocabulary use. They acknowledged the benefits of these tools in facilitating vocabulary expansion. However, the instructors also raised concerns about the potential risk of overreliance, emphasizing the importance of maintaining clarity and precision in writing while incorporating new vocabulary.

#### **4.2.2 Impact on Writing Organization**

The integration of AI writing tools had a positive impact on writing organization, according to the participating instructors. One significant sub-theme that emerged was "Coherence and Logical Flow." AI tools played a crucial role in facilitating a clear and logical flow of thoughts in students' writing. The AI tools offered valuable guidance to students by suggesting improved phrasing, eliminating redundancies, and enhancing coherence (P9). This support boosted students' confidence and encouraged more effective expression of their ideas. As P9 mentions: "AI writing tools are beneficial in promoting a clear and logical flow of thoughts by providing suggestions for improved phrasing, eliminating redundancies, and enhancing coherence. With the assistance of these tools, students tend to write more confidently, knowing that they have guidance and support available to them"

While acknowledging the benefits, some instructors also raised concerns about potential overreliance on these tools. One participant (P7) recognized the tools' assistance in organizing thoughts and structuring arguments but emphasized the importance of students maintaining critical thinking and problem-solving skills independently by saying "These tools are highly beneficial in assisting students with organizing their thoughts, structuring their arguments, and identifying gaps in their logic (T2). However, students may become excessively dependent on these tools, potentially neglecting the development of critical thinking and problem-solving skills crucial for effective writing".

T3 further expanded on these findings by emphasizing the instant feedback aspect of AI writing tools. According to T3, these tools played a vital role in assisting students in structuring arguments, identifying logical inconsistencies, and promoting clear communication. The ability to receive real-time feedback and learn from mistakes significantly reinforced students' grasp of effective writing practices and contributed significantly to their improvement in writing skills over time. The corresponding paraphrase of the given response is as follows: “The real-time feedback provided by these tools enables students to correct their mistakes on the spot, thereby strengthening their understanding of effective writing practices. This immediate learning opportunity significantly contributes to the enhancement of their writing skills over time”.

Moving to the second sub-theme, "Use of Transition Words and Phrases," instructors unanimously agreed on the positive impact of AI writing tools in enhancing sentence flow and cohesion. For example, one instructor (P1) stated a substantial improvement in students' use of transition words and phrases after incorporating AI writing tools by saying “The integration of AI writing tools into our program has resulted in a remarkable enhancement in students' use of transition words and phrases. These tools has helped them grasp the application of these transitional elements in their writing, consequently improving the flow and organization of their written works. It feels as if they have an ongoing interactive tutorial, guiding them in developing better writing techniques”.

Another instructor (P2) appreciated the benefits while cautioning against overdependence on these tools by saying “Certainly, there is an evident improvement in the manner students employ transition words and phrases upon integrating AI writing tools. Their sentences exhibit better flow, with clearer connections between ideas, indicating an improved understanding of cohesion in writing. However, it is essential to acknowledge that, on the other hand, some students might become excessively reliant on these tools, potentially hindering their personal creativity and unique writing styles. As with any technology, achieving a balanced use and providing ongoing guidance are key factors to consider”. P3 highlighted the immediate impact of AI writing tools on student writing, helping them incorporate transitional elements while their ideas were fresh. Similarly, P4 provided a before-and-after comparison, revealing significant improvement in students' writing with the guidance of AI tools by saying “I have observed a notable enhancement in students' writing when utilizing AI tools, evident in a before-and-after analysis. The tools' assistance in understanding the significance of transition words and phrases resulted in writing that is more cohesive and well-structured. The progress of the students highlights the positive influence of integrating AI technology into my teaching approach”.

The findings for each sub-problem determined in line with the aim of this study are presented under the relevant sub-heading in this section. In this context, the findings obtained for each sub-problem and the comments related to these findings are presented.

## 5. CONCLUSION AND DISCUSSION

The objective of this study was to explore the influence of various AI writing tools on the quality of student writing, focusing on content and organization, from the perspective of EFL (English as a Foreign Language) instructors. The initial findings revealed a diverse array of AI writing tools employed by the participating instructors, including Quillbot, Jenni, ChatGPT, WordTune, Copy.ai, Paperpal, Perplexity, DeepL, Elicit, and Essay Writer. These tools were utilized with the common goal of enhancing students' writing skills, reflecting the growing trend of integrating technology into education. These findings align with the work of Liu et al. (2021) and Ouyang et al. (2022), who emphasized the use of multiple AI tools to create a comprehensive learning environment and improve students' academic performance, including their writing abilities.

Regarding the impact of AI writing tools on content writing, which encompasses the generation of ideas and their articulation, the study revealed promising potential. Wong and Mak (2019) have noted that the content of second-language writing is often influenced by students' linguistic abilities and cultural backgrounds. AI writing tools, as highlighted by Alharbi (2023), can provide valuable prompts and suggestions, supporting students in expressing their thoughts effectively and enriching the depth of their content. Additionally, the studies by Gayed et al. (2022) and Marzuki et al. (2023) support our findings, indicating that AI writing tools can aid idea development and assist students in overcoming creative blocks. However, it is essential to acknowledge the concerns raised by

Huang and Tan (2023) regarding the potential risk of over-reliance on these tools, which may hinder critical thinking and personal creativity.

AI writing tools offer valuable support in terms of writing organization, encompassing the logical arrangement and coherence of ideas. Bowen and Thomas (2020) and Chang et al. (2021) have emphasized that organizing ideas is a critical aspect of second-language writing, and students frequently encounter challenges when trying to establish coherence in their writing. However, AI writing tools have proven to be valuable in providing instantaneous feedback and offering suggestions for reorganizing sentences and paragraphs. This benefit has been recognized by all the participating instructors, resulting in significant improvements in the overall structure of students' writing, as noted in the research conducted by Marzuki et al. (2023). However, the caution provided by P2 is noteworthy, appreciating both the benefits and potential drawbacks of AI tools. This concern is consistent with the findings of Cardon et al. (2023), suggesting that overdependence on AI tools may hinder critical thinking among students.

This study provides valuable insights into the utilization and impact of AI writing tools on EFL student writing quality. The findings indicate the potential of these tools in enhancing content, organization, and vocabulary use in students' writing. The study acknowledges certain limitations, such as the small sample size of EFL instructors from a specific university, which may limit the generalizability of the findings. To address this limitation, future research should include a higher number of instructors working in different regions. Besides, collecting data from educators who have used AI writing tools but decided not to continue using them may provide a more balanced perspective. Additionally, exploring students' perspectives and measuring their actual improvements in writing skills due to AI tool integration would contribute to a more comprehensive understanding.

## REFERENCES

- Alharbi, W. (2023). AI in the Foreign Language Classroom: A Pedagogical Overview of Automated Writing Assistance Tools. *Education Research International*, 2023.
- Babayiğit, M. V. & Çelik, M. (2023a). *Exploring Prepositions of Places "In, On, At" Comparatively: Samples from Turkish, Kurdish and English*. 1st Bilsel International Sümela Scientific Researches Congress, pp. 25-30, 22-23 June 2023, Trabzon, Türkiye.
- Babayiğit, M. V. & Çelik, M. (2023b). *A Comparative Linguistics Analysis of naming family members: samples from Turkish, English, Kurdish, German and French*. 1st Bilsel International Sümela Scientific Researches Congress, pp. 17-24, 22-23 June 2023, Trabzon, Türkiye.
- Balcı, U. (2016). Anadolu Liselerinde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Eğitimi: Batman İli Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29) , 334-341
- Balcı, U. & Aksoy, Z. (2020). Rehberlik Bölümü Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlik İnançları. İçinde: Balcı, T. & Öztürk, A. O. & Aksöz, M. (Ed). *Schriften zur Sprache und Literatur V*. 344-357.
- Bhutoria, A. (2022). Personalized education and artificial intelligence in the United States, China, and India: A systematic review using a human-in-the-loop model. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100068.
- Bowen, N. E. J. A., & Thomas, N. (2020). Manipulating texture and cohesion in academic writing: A keystroke logging study. *Journal of Second Language Writing*, 50, 100773.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association.
- Burkhard, M. (2022). *Student Perceptions of AI-Powered Writing Tools: Towards Individualized Teaching Strategies*. International Association for Development of the Information Society.
- Cardon, P., Fleischmann, C., Aritz, J., Logemann, M., & Heidewald, J. (2023). The Challenges and Opportunities of AI-Assisted Writing: Developing AI Literacy for the AI Age. *Business and Professional Communication Quarterly*, 23294906231176517.
- Castleberry, A., & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds?. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 807-815.

- Cahyono, B. Y., Khotimah, K., & Batunan, D. A. (2023). Workable Approaches in EFL Teaching Mediated by Mobile Technology during the Pandemic and Post-Pandemic: Indonesian EFL Teachers' Experiences and Expectations. *Comput. Assist. Lang. Learn*, 24, 138-159.
- Chang, T. S., Li, Y., Huang, H. W., & Whitfield, B. (2021, March). Exploring EFL students' writing performance and their acceptance of AI-based automated writing feedback. In *Proceedings of the 2021 2nd International Conference on Education Development and Studies* (pp. 31-35).
- Colney, L. (2023). Review of Application Software Used in Educational Research. *IJFMR-International Journal For Multidisciplinary Research*, 5(3).
- Dale, R., & Viethen, J. (2021). The automated writing assistance landscape in 2021. *Natural Language Engineering*, 27(4), 511-518.
- Dogan, M. E., Goru Dogan, T., & Bozkurt, A. (2023). The use of artificial intelligence (AI) in online learning and distance education processes: A systematic review of empirical studies. *Applied Sciences*, 13(5), 3056.
- Duncan, A., & Joyner, D. (2022). On the necessity (or lack thereof) of digital proctoring: Drawbacks, perceptions, and alternatives. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1482-1496.
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-15.
- Gimpel, H., Hall, K., Decker, S., Eymann, T., Lämmermann, L., Mädche, A., ... & Vandrik, S. (2023). Unlocking the power of generative AI models and systems such as GPT-4 and ChatGPT for higher education: A guide for students and lecturers (No. 02-2023). *Hohenheim Discussion Papers in Business, Economics and Social Sciences*.
- Gayed, J. M., Carlon, M. K. J., Oriola, A. M., & Cross, J. S. (2022). Exploring an AI-based writing Assistant's impact on English language learners. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100055.
- Garlinska, M., Osial, M., Proniewska, K., & Pregowska, A. (2023). The influence of emerging technologies on distance education. *Electronics*, 12(7), 1550.
- Haleem, A., Javaid, M., & Singh, R. P. (2022). An era of ChatGPT as a significant futuristic support tool: A study on features, abilities, and challenges. *BenchCouncil transactions on benchmarks, standards and evaluations*, 2(4), 100089.
- Hosseini, M., Rasmussen, L. M., & Resnik, D. B. (2023). Using AI to write scholarly publications. *Accountability in research*, 1-9.
- Huang, J., & Tan, M. (2023). The role of ChatGPT in scientific communication: Writing better scientific review articles. *American Journal of Cancer Research*, 13(4), 1148.
- Iskender, A. (2023). Holy or unholy? Interview with open AI's ChatGPT. *European Journal of Tourism Research*, 34, 3414.
- Johinke, R., Cummings, R., DiLauro, F., Johinke, R., Cummings, R., & DiLaurao, F. (2023). Reclaiming the technology of higher education for teaching digital writing in a post—pandemic world. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(2), 01.
- Koraishi, O. (2023). Teaching English in the age of AI: Embracing ChatGPT to optimize EFL materials and assessment. *Language Education and Technology*, 3(1).
- Kurniati, E. Y., & Fithriani, R. (2022). Post-Graduate Students' Perceptions of Quillbot Utilization in English Academic Writing Class. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 7(3), 437-451.
- Lee, I., & Yuan, R. E. (2021). Understanding L2 writing teacher expertise. *Journal of Second Language Writing*, 52, 100755.
- Lam, R., & Moorhouse, B. L. (2022). *Using digital portfolios to develop students' writing: A practical guide for language teachers*. Taylor & Francis.

- Liu, C., Hou, J., Tu, Y. F., Wang, Y., & Hwang, G. J. (2021). Incorporating a reflective thinking promoting mechanism into artificial intelligence-supported English writing environments. *Interactive Learning Environments*, 1–19.
- Marzuki, Widiati, U., Rusdin, D., Darwin, & Indrawati, I. (2023). The impact of AI writing tools on the content and organization of students' writing: EFL teachers' perspective. *Cogent Education*, 10(2), 2236469.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Molina, M. D., Sundar, S. S., Le, T., & Lee, D. (2021). "Fake news" is not simply false information: A concept explication and taxonomy of online content. *American behavioral scientist*, 65(2), 180-212.
- Mozumder, M. A. I., Athar, A., Armand, T. P. T., Sheeraz, M. M., Uddin, S. M. I., & Kim, H. C. (2023, February). Technological roadmap of the future trend of metaverse based on IoT, blockchain, and AI techniques in metaverse education. In *2023 25th International Conference on Advanced Communication Technology (ICACT)* (pp. 1414–1423). IEEE.
- Nazari, N., Shabbir, M. S., & Setiawan, R. (2021). Application of Artificial Intelligence powered digital writing assistant in higher education: randomized controlled trial. *Heliyon*, 7(5).
- Ningrum, V. (2013). Improving Writing Skill in Writing Recount Text Through Diary Writing. *E-Journal of ELTS (English Language Teaching Society)*, 1(1).
- Ouyang, F., Zheng, L., & Jiao, P. (2022). Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. *Education and Information Technologies*, 27(6), 7893–7925.
- Priya, A. (2021). Case Study Methodology of Qualitative Research: Key Attributes and Navigating the Conundrums in Its Application. *Sociological Bulletin*, 70(1), 94–110.
- Sumakul, D. T. Y., Hamied, F. A., & Sukyadi, D. (2022). Artificial intelligence in EFL classrooms: Friend or foe?. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 232-256.
- Tambunan, A. R. S., Andayani, W., Sari, W. S., & Lubis, F. K. (2022). Investigating EFL students' linguistic problems using grammarly as automated writing evaluation feedback. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 16–27.
- Thorp, H. H. (2023). ChatGPT is fun, but not an author. *Science*, 379(6630), 313-313.
- Umamah, A., & Cahyono, B. Y. (2022). EFL university students' use of online resources to facilitate self-regulated writing. *Computer Assisted Language Learning*, 23(1), 108–124.
- Wagner, V., Sorokowski, P., Krems, J. A., & Yagmur, K. (2022). Artificial Intelligence and Human Cognition: Assessing AI Exposure Effects on Causal Attribution in Intelligence and Physical Ability. *Advances in Cognitive Psychology*, 18(2), 86-99.
- Wong, K. M., & Mak, P. (2019). Self-assessment in the primary L2 writing classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 75(2), 183–196.
- Yeo, M. A. (2023). Academic Integrity in the Age of Artificial Intelligence (AI) Authoring Apps. *TESOL Journal*, e716.
- Zhai, C., & Wibowo, S. (2023). A systematic review on artificial intelligence dialogue systems for enhancing English as foreign language students' interactional competence in the university. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100134.
- Zhao, X. (2022). Leveraging artificial intelligence (AI) technology for English writing: Introducing Wordtune as a digital writing assistant for EFL writers. *RELC Journal*, 00336882221094089.

## Üniversite Öğrencilerinin Almancaya Yönelik Tutumları: Batı Karadeniz Örneği

*Attitudes of University Students towards German*

**Öğr. Gör. Asuman YAPRAK**  
Kurum: Kastamonu Üniversitesi  
E-posta: ayaprak@kastamonu.edu.tr  
ORCID: 0000-0003-4179-4268

**Prof. Dr. Muhammet KOÇAK**  
Kurum: Gazi Üniversitesi  
E-posta: muhammetkocak@gazi.edu.tr  
ORCID: 0000-0001-6387-0765

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.72584>

### Article Info

**Received:** 21.09.2023  
**Accepted:** 29.09.2023

**Keywords:** Attitude, German, University Students

### Abstract

This study aims to measure the attitudes of students taking German courses towards German. The study group consisted of students studying German language education in the relevant faculties of the universities in the Western Black Sea Region, and the study employed survey model as the research model. "Attitude Scale towards German" was used to collect the data, and 834 students studying German at Kastamonu University, Zonguldak Bülent Ecevit University, Amasya University, Tokat Gaziosmanpaşa University and Samsun Ondokuz Mayıs University participated in the study. Considering the results of the analyses, the general attitudes of the students towards German were positive, the attitudes of females were higher than those of males, and the attitudes of the students studying in German language departments were higher than those of the students studying in other departments (Tourism and English departments).

### Makale Bilgisi

**Geliş:** 21.09.2023  
**Onay:** 29.09.2023

**Anahtar sözcükler:** Almanca, Tutum, Üniversite Öğrencileri

### Öz

Bu çalışmada Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan üniversitelerin ilgili fakültelerinde Almanca eğitimlerine devam eden öğrenciler oluşturmuş, araştırma modeli olarak ise tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanması için "Almancaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmış ve çalışmaya Kastamonu Üniversitesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitelerinde Almanca dersi gören 834 öğrenci katılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında; öğrencilerin Almancaya yönelik genel tutumlarının olumlu olduğu, kadınların erkeklere göre ve Almanca bölümü okuyan öğrencilerin diğer bölümlerde (Turizm ve İngilizce bölümleri) okuyan öğrencilere göre tutum düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

## 1. GİRİŞ

Dil öğrenme becerisi binlerce yıldır insan varlığının merkezinde yer almakta ve günümüz dünyasına uyum sağlamak için özellikle önem teşkil etmektedir. Ancak ister sınıfta ister günlük bağlamda her insan yabancı dili aynı kolaylıkla öğrenememektedir. Sıradan gözlemler bile bazı insanların diğerlerinden daha hızlı veya kolay öğrendiğini göstermektedir. Bu durum, yabancı dil öğreniminin farklı dil dışı (duyuşsal, bilişsel, biyolojik, sosyal) koşullara tâbi olan, bireysel bir süreçle bağlı olduğunu göstermektedir. Dil dışı faktörler içsel ve dışsal faktörler olarak ikiye ayrılmakta, dışsal faktörler öğretmen, materyal, yöntem veya sosyal çevre gibi öğrenenin çevresini içerirken, içsel faktörler motivasyon, tutum veya kaygı gibi içsel değişkenleri içermektedir (Yaprak, 2022: 104-105; Balcı, 2016).

Tutum, motivasyon gibi, yabancı dil edinimi için önemli bir ön koşul olarak anlaşılmaktadır. Doğuştan gelmemekte, ancak yaşam boyunca deneyimlerin etkisi altında gelişmektedir. Bu durum ise yabancı dil öğrenimi için de geçerli olmaktadır (Stancekova, 2017: 44). Tutum, belirli bir şekilde davranma isteğini temsil eder ve karmaşık, psikolojik bir yapıdır. Ayrıca tutum nesnesinin (insanlar,



olaylar, nesnelere veya fikirlerden oluşabilir) değerlendirmesinden oluşan bilişsel bir durumu temsil etmektedir (Czarnecka, 2013: 187; Werth, Seibt ve Mayer, 2020: 466). Eğitim söz konusu olduğunda öğrencilerin özellikle öğrenme davranışını gerçekleştirmeden önce birçok konu hakkında tutum sahibi olduğu bilinmektedir. Eğitsel tutumlara örnek olarak öğretmene, kursa, dil öğrenmeye yönelik tutumlar verilebilir. Öte yandan sosyal tutumlar, ikinci dil ediniminin kültürel sonuçlarına odaklanan tutumları içermektedir (Gardner 1985: 41-42).

Öğrenmeye yönelik tutumların nasıl oluştuğu, öğrenmeyi nasıl etkilediği dil öğretmenleri ve araştırmacıların da giderek daha fazla ilgisini çekmiştir. Bunun nedeni, tutumun kişinin davranışlarını, içsel ruh halini ve dolayısıyla öğrenmeyi etkilemesidir. Dolayısıyla dil öğrenimi ile öğrencinin içinde büyüdüğü çevresel bileşenler arasında bir etkileşim olduğu açıktır. Hem olumsuz hem de olumlu tutumlar, dil öğreniminin başarısı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (İnal vd., 2005). Bireyin tutumu, büyük ölçüde farklı uyaranlara bağlıdır. Bilim insanları “duygusal bileşenin, bilişsel becerilerden daha fazla ve sıklıkla dil öğrenmeye katkıda bulunduğunu” iddia etmekte ve son araştırmalarla bu görüşü desteklemektedirler. Örneğin, Stephan Krashen 1981 yılında kişilerin ikinci dil öğrenimleri ve tutumları arasındaki ilişkiyi açıklamak için monitör modeli teorisini geliştirmiş ve tutum ve yabancı dil öğrenme süreci arasındaki ilişkiyi tutumların olumlu olması durumunda dilin daha kolay bir şekilde öğrenilebileceğini, tutumların duygusal bağlılığı etkilediğini, tutumların sınıf içi katılımı etkilediğini, olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin daha yüksek notlar almasının muhtemel olduğunu belirtmiştir (Krashen, 1981). Bu nedenle öğrencilerin dil konusundaki tutumlarının keşfedilmesi, öğretme-öğrenme sürecinde hem öğretmene hem de öğrenciye yardımcı olan bir husus olduğu tartışılmazdır (İnal vd., 2005: 39).

Dil öğrenimini etkileyen faktörler birbiriyle yakından ilişkilidir. Tutum faktörü motivasyonu, motivasyon da öğrenme başarısını etkiler. Bu nedenle, öğrenenlerin öğrenilen dile, dil topluluğuna, kültüre ve dil öğrenme sürecine yönelik tutumları çoğunlukla motivasyonla ilişkili olarak araştırılmıştır (Czarnecka, 2013: 181). Dolayısıyla bireylerin geliştirmiş oldukları tutumların kendi motivasyonlarını arttırmalarına, bu sebeple de başarılı olmalarına aracılık ettiği söylenebilmektedir. Tutum bu açıdan bakıldığında eğitim başarısını belirleyen önemli bileşenlerden biri olma özelliğini taşımaktadır (İnal vd., 2005: 39). Dil öğrenim sürecinde öğrenci tutumları ile öğrenme süreçleri arasındaki ilişkiye yönelik çeşitli etkenler esas alınarak birçok çalışma yapılmıştır. Ülkemizde bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesini kapsamaktadır (Alyaz, 2011: 506). Almancaya yönelik ise; Üniversite öğrencilerinin Almancaya yönelik tutumları farklı değişkenlere göre (Üstün ve Tanrıku, 2021; Küçük, 2007); dilsel seviyeleri ile birlikte (Alyaz, 2011; Alyaz vd., 2013) ve duygusal tutumları (Demir, 2016) incelenmiştir. Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin ise Almancaya yönelik tutumları farklı değişkenlere göre (Hanbay, 2009; Erdem, 2020; Üstün, 2021; Türk, 2020; Türköz ve Bengisoy, 2022; Çelikkaya, 2013) incelenmiş, Almanlara ve Almancaya yönelik tutumları (Balkaya, 2017) ve birinci yabancı dil olarak Almancaya yönelik tutumları (Nayır, 2009) ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.

## 2. AMAÇ

Tüm bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmada; Batı Karadeniz bölgesinde yer alan üniversitelerde Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde çalışma aşağıda yer alan 10 hipotezden oluşmaktadır:

- **H<sub>1</sub>:** Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları olumludur.
- **H<sub>2</sub>:** Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermektedir.
- **H<sub>3</sub>:** Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları yaşlarına göre anlamlı bir fark göstermektedir.
- **H<sub>4</sub>:** Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları hanelerinin aylık gelirlerine göre anlamlı bir fark göstermektedir.
- **H<sub>5</sub>:** Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları Almancayla ilk hangi yaş aralığında karşılaştıklarına göre anlamlı bir fark göstermektedir.

- **H<sub>6</sub>**: Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları hayatlarının büyük kısmını hangi yerleşim yerinde geçirdiklerine göre anlamlı bir fark göstermektedir.
- **H<sub>7</sub>**: Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları okumakta oldukları üniversiteye göre anlamlı bir fark göstermektedir.
- **H<sub>8</sub>**: Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları okumakta oldukları bölüme göre anlamlı bir fark göstermektedir.
- **H<sub>9</sub>**: Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları okumakta oldukları sınıfa göre anlamlı bir fark göstermektedir.
- **H<sub>10</sub>**: Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları bilmekte oldukları başka bir yabancı dilin olup olmadığına göre anlamlı bir fark göstermektedir.

### 3. YÖNTEM

Yukarıda belirtilen amaç ve hipotezler doğrultusunda yapılan araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Var olan bir durumu olduğu şekli ile ifade etmesi ve örneklem sayısının yüksek olmasından dolayı tarama modeli tercih edilmiştir (Karasar, 2007: 77). Bu doğrultuda çalışmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve veri analizi alt başlıklar halinde verilmiştir.

#### 3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Güz döneminde Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan üniversitelerin Almanca dili eğitimi veren bölümlerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan iller Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasına (İBBS) göre ele alınmış ve Üniversiteler bu sınıflandırmaya göre seçilmiştir. İlgili bölgede yer alan üniversiteler Bartın Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Çorum Hitit Üniversitesi, Amasya Üniversitesi ve Sinop Üniversitesi şeklinde sıralanabilmektedir. Fakat Bartın Üniversitesi ve Çorum Hitit Üniversitesi talep edilen uygulama iznini uygun görmemiş, Sinop Üniversitesi, Karabük Üniversitesi ve Çankırı Karatekin Üniversitesi ise izin yazısına geri dönüş yapmamıştır. Bu nedenle uygulamanın örneklemini Kastamonu Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesinde Almanca dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu ile ilgili veriler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Frekans Dağılımları Tablosu

Değişken	Düzye	N	%
Cinsiyet	Kadın	484	58,0
	Erkek	350	42,0
Yaş	18-29	823	98,7
	30-39	8	1,0
	40-50	3	0,4
	51-61	0	0
	62 ve üzeri	0	0
Hanenin Aylık Geliri	6.000 TL ve altı	374	44,8
	7.500 – 15.000 TL	332	39,8
	15.001 - 26.000 TL	70	8,4
	26.001 TL ve üstü	58	7,0
Almancayla ilk tanışma yaş aralığı	0-6	28	3,4
	7-11	27	3,2
	12-18	494	59,2
	19-21	211	25,3
	21 ve üstü	74	8,9
Hayatlarının büyük bir kısmını geçirdikleri yerleşim yeri	Köy	92	11,0
	İlçe	183	21,9
	Şehir	207	24,8
	Büyükşehir	318	38,1

	Yurtdışı		34	4,1
Okumakta oldukları Üniversite	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi		61	7,3
	Amasya Üniversitesi		183	21,9
	Kastamonu Üniversitesi		312	37,4
	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi		71	8,5
	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi		207	24,8
Okumakta oldukları Bölüm	Turizm Rehberliği		116	13,9
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları		217	26,0
	Uluslararası İlişkiler		97	11,6
	Turizm ve Otel İşletmeciliği		49	5,9
	Mütercim Tercümanlık		152	18,2
	İngiliz Dili ve Edebiyatı		120	14,4
	Alman Dili Eğitimi		52	6,2
	İngiliz Dili Eğitimi		12	1,4
	Almanca Hazırlık		19	2,3
Sınıf	1		201	24,1
	2		200	24,0
	3		213	25,5
	4		199	23,9
	Hazırlık		21	2,5
Bilmekte oldukları başka yabancı dil	Evet		678	81,3
	Hayır		153	18,3

### 3.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Karahan (2007) tarafından öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Buschenhofen (1998)'in çalışmalarından esinlendiği, Alyaz (2011) tarafından geliştirilen toplam 25 maddeden oluşan “Almancaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, hanenin aylık geliri, okumakta oldukları üniversite, okumakta oldukları bölüm, sınıf gibi demografik soruların yanı sıra, Almancayla ilk hangi yaş aralığında karşılaştıkları, hayatlarının büyük kısmını hangi yerleşim yerinde geçirdikleri ve bilmekte oldukları başka bir dile dair sorular bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde 5’li Likert tipi ölçek kullanılmış olup, bunlar ise 1 (kesinlikle katılmıyorum), 2 (katılmıyorum), 3 (kararsızım), 4 (katılıyorum), 5 (tamamen katılıyorum) şeklindedir. Bu çalışmadan elde edilen verilerle ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0.857$ , KMO değeri ise 0,912 olarak belirlenmiştir. Son aşamada tutumlarının analiz edilmesi için anket, 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz yarısında Kastamonu Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi’nde Almanca dersi gören 834 öğrenciye uygulanmıştır. Kayıp ve eksik veri girişi nedeniyle analizde 833 ölçek dikkate alınmıştır.

### 3.3. Veri Analizi

Normallik varsayımında merkezi eğilim ölçülerinde yakınlık olması beklenmektedir (Can, 2016, s.82). Verilerin betimsel istatistiklerinde ortalama (3,47), ortanca (3,52) ve tepe değeri (3,40) birbirine yakın olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen değerler de -0,495 ve 1,362 arasındadır. Bu değerlerin -1,95 ile +1,95 arasında yer alması normallik varsayımını karşılamaktadır (Can, 2016: 85). Belirlenen alt problemlerden grup ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız değişkenlerin kategorilerinde yeterli gözlem olması ve boyutların ortalama puanlarının normal dağılım varsayımını sağlaması nedeniyle iki kategorili bağımsız değişkenler için ilişkisiz örneklem t testi kullanılırken, ikiden fazla kategorili bağımsız değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA analizinde anlamlı çıkan F değeri sonucunda farkın hangi iki gruptan kaynaklandığı ikili karşılaştırma testlerinden (Post Hoc) gruptaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını gerektirmeyen Scheffe testi kullanılmıştır.

#### 4. BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında Almanca dersi alan üniversite öğrencilerinin Almancaya yönelik tutum düzeyleri analiz edilerek tutumlarının cinsiyet, yaş, hanenin aylık geliri, Almancayla ilk karşılaşma yaş aralığı, hayatlarının büyük kısmını geçirdikleri yerleşim yeri, okumakta oldukları üniversite ve bölüm, sınıf ve başka bir yabancı dil bilip bilmediklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

##### 4.1. Üniversite Öğrencilerinin Almancaya Yönelik Tutum Düzeyleri

Öğrencilerin Almancaya yönelik genel tutum düzeylerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların Almancaya Yönelik Tutum Düzeyleri

Tutum Düzeyleri	N	Min.	Max.	X.	ss.
	833	1,00	5,00	3,47	0,585

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların Almancaya yönelik genel tutum düzeylerinin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre araştırmanın “**H<sub>1</sub>**: Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları olumludur” hipotezi kabul edilmiştir.

##### 4.2. Üniversite Öğrencilerinin Farklı Değişkenlere Göre Almancaya Yönelik Tutumları

Tablo 3’te Üniversite öğrencilerinin Almancaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Kadın	484	3,51	0,53	2,200	831	0,003
Erkek	349	3,42	0,64			

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin Almancaya yönelik tutum düzeyleri kadın ve erkeklerin sırası ile 3,51 ve 3,42’dir ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(831)}=2,200$ ;  $p=0,003<0,05$ ). Bu durumda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre Almancaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “**H<sub>2</sub>**: Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermektedir” hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 4’te Üniversite öğrencilerinin Almancaya yönelik tutumlarının yaşa göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması

Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd	KO	F	p
(1) 18-29	822	3,47	0,58	G. Arası	0,499	2	0,250	0,727	0,484
(2) 30-39	8	3,45	0,66	G. İçi	284,952	830	0,343		
(3) 40-50	3	3,88	0,42	Toplam	285,452	832			

Tablo 4 incelendiğinde Almancaya yönelik tutum düzeyleri 18-29, 30-39 ve 40-50 yaş aralığı için sırasıyla 3,47; 3,45 ve 3,88’dir ve yaş aralıklarına göre öğrencilerin tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemektedir ( $F=0,727$ ;  $p=0,484>0,05$ ).

Bu sonuçlara göre araştırmanın “**H<sub>3</sub>**: Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları yaşlarına göre anlamlı bir fark göstermektedir.” hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 5’te Üniversite öğrencilerinin Almancaya yönelik tutumlarının hanenin aylık gelir durumuna göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumlarının Hanenin Aylık Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması

Aylık Durumu	Gelir	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	p
(1) 6000 TL ve altı		373	3,51	0,57	G. Arası	1.435	3	0,478	1,397	0,243
(2) 7500–15.000 TL		332	3,46	0,60	G. İçi	284.016	829	0,343		
(3) 15.001–26.000 TL		70	3,37	0,48	Toplam	285.452	832			
(4) 26.001 TL ve üstü		58	3,41	0,64						

Tablo 4 incelendiğinde Almancaya yönelik tutum düzeyleri 6000 TL ve altı 3,51; 7500 – 15.000 TL 3,46; 15.001 – 26.000 TL 3,37 ve 26.001 TL ve üstü 3,41’dir ve hanenin aylık gelir durumuna göre öğrencilerin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $F=1,397$ ;  $p=0,243>0,05$ ).

Bu sonuçlara göre araştırmanın “**H<sub>4</sub>**: Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları hanelerinin aylık gelirlerine göre anlamlı bir fark göstermektedir.” hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 6’da Üniversite öğrencilerinin Almancaya yönelik tutumlarının Almancayla ilk karşılaşma yaş aralığına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumlarının Almancayla İlk Karşılaşma Yaşına Göre Karşılaştırılması

Yaş Aralığı	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	p
(1) 0-6	28	3,65	0,55	G. Arası	1,374	4	0,343	1,001	0,406
(2) 7-11	27	3,34	0,75	G. İçi	284,078	828	0,343		
(3) 12-18	494	3,47	0,59	Toplam	285,452	832			
(4) 19-21	210	3,45	0,54						
(5) 21 ve üstü	74	3,46	0,58						

Tablo 6 incelendiğinde Almancaya yönelik tutum düzeyleri Almancayla karşılaşma yaş aralıklarına göre 0-6 3,65; 7-11 3,34; 12-18 3,47; 19-21 3,47 ve 21 ve üstü 3,41’dir ve Almancayla ilk karşılaşma yaş aralığına göre öğrencilerin tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık gözlenmediği tespit edilmiştir ( $F=1,001$ ;  $p=0,406>0,05$ ).

Bu sonuçlara göre araştırmanın “**H<sub>5</sub>**: Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları Almancayla ilk hangi yaş aralığında karşılaştıklarına göre anlamlı bir fark göstermektedir.” hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 7’de Üniversite öğrencilerinin Almancaya yönelik tutumlarının hayatlarının en büyük kısmını geçirdikleri yerleşim yerine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumlarının Hayatlarının En Büyük Kısmını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Göre Karşılaştırılması

Yerleşim Yeri	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	p
Köy	92	3,51	0,61	G. Arası	1,558	4	0,390	1,136	0,338
İlçe	183	3,51	0,56	G. İçi	283,894	828	0,345		
Şehir	207	3,40	0,58	Toplam	285,452	832			
Büyükşehir	318	3,47	0,58						
Yurtdışı	33	3,53	0,61						

Tablo 7 incelendiğinde Almancaya yönelik tutum düzeyleri hayatlarının en büyük kısmını geçirdikleri yerleşim yerine göre köy 3,51; İlçe 3,51; Şehir 3,40; Büyükşehir 3,47 ve Yurtdışı 3,53'tür ve hayatlarının en büyük kısmını geçirdikleri yerleşim yerine göre öğrencilerin tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemektedir ( $F=1,136$ ;  $p=0,338>0,05$ ).

Bu sonuçlara göre araştırmanın “**H<sub>6</sub>**: Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları hayatlarının büyük kısmını hangi yerleşim yerinde geçirdiklerine göre anlamlı bir fark göstermektedir.” hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 8’de Üniversite öğrencilerinin Almancaya yönelik tutumlarının okumakta oldukları üniversiteye göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan analizlerde gruplar arası farklılık olduğu belirlenmiştir. Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir ( $LF=2.300$ ;  $0,057$ ). Bu nedenle ANOVA analizinde anlamlı çıkan F değeri sonucunda farkın hangi iki gruptan kaynaklandığı ikili karşılaştırma testlerinden (Post Hoc) gruplardaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını gerektirmeyen Scheffe testi kullanılmıştır.

**Tablo 8.** Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumlarının Okumakta Oldukları Üniversiteye Göre Karşılaştırılması

Üniversite	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	p
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	61	3,67	0,79	G. Arası	10,063	4	2,516	7,564	0,000
Amasya Üniversitesi	183	3,39	0,49	G. İçi	275,388	828	0,333		
Kastamonu Üniversitesi	312	3,49	0,55	Toplam	385,452	832			
Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi	71	3,71	0,61						
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	206	3,37	0,58						

Tablo 8’de görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ( $F=7,564$ ;  $p=0,000<0,05$ ) belirlenmiştir. Kategori bazında ortalama puanlara bakıldığında öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarının en yüksek olduğu üniversitenin Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi ( $X=3,71$ ), en düşük ise Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ( $X=3,37$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesinde yer alan Almanca bölümü öğrencilerinin (Alman Dili Eğitimi ve Almanca Hazırlık) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde yer alan İngilizce bölümü öğrencilerine (İngiliz Dili ve Edebiyatı ve İngiliz Dili Eğitimi) göre Almancaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “**H<sub>7</sub>**: Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları okumakta oldukları üniversiteye göre anlamlı bir fark göstermektedir.” hipotezi kabul edilmiştir. Gruplar arası anlamlı bir fark tespit edildiğinden dolayı hangi gruplardan (kategorilerden) kaynaklandığını görmek üzere Post-Hoc/Scheffe analizleri yapılmıştır.

**Tablo 9.** Öğrencilerin Okumakta Oldukları Üniversiteyi Tercihine Yönelik Scheffe Çoklu Karşılaştırma Analizi

Tercih	Tercih	Fark	sh	p
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Amasya Üni.	0,28699	0,08526	0,024
	Kastamonu Üni.	0,18778	0,08074	0,249
	Samsun Ondokuz Mayıs Üni.	-0,04084	0,10068	0,997
	Tokat Gaziosmanpaşa Üni.	0,30069	0,08406	0,013
Amasya Üniversitesi	Zonguldak Bülent Ecevit Üni.	-0,28699	0,08526	0,024
	Kastamonu Üni.	-0,09922	0,05370	0,492
	Samsun Ondokuz Mayıs Üni.	-0,32783	0,08063	0,003

	Tokat Gaziosmanpaşa Üni.	0.01369	0.05858	1,000
Kastamonu Üniversitesi	Zonguldak Bülent Ecevit Üni.	-0.18778	0.08074	0.249
	Amasya Üni.	0.09922	0.05370	0.492
	Samsun Ondokuz Mayıs Üni.	-0.22862	0.07583	0.060
	Tokat Gaziosmanpaşa Üni.	0.11291	0.05177	0.314
Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Zonguldak Bülent Ecevit Üni.	0.04084	0.10068	0.997
	Amasya Üni.	0.32783	0.08063	0.003
	Kastamonu Üni.	0.22862	0.07583	0.060
	Tokat Gaziosmanpaşa Üni.	0.34153	0.07937	0.001
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Zonguldak Bülent Ecevit Üni.	-0.30069	0.08406	0.013
	Amasya Üni.	-0.01369	0.05858	1.000
	Kastamonu Üni.	-0.11291	0.05177	0.314
	Samsun Ondokuz Mayıs Üni.	-0.34153	0.07937	0.001

Tablo 9’da öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarının, hangi üniversitelere göre farklılaştığını belirlemek için yapılan scheffe testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre; tutum puanı ortalaması en yüksek olan öğrencilerin okuduğu Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesinin ( $X=3,71$ ;  $p=0,003<0,05$ ), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ( $X=3,37$ ;  $p=0,001<0,05$ ) ve Amasya Üniversitesi ( $X=3,39$ ;  $p=0,003<0,05$ ) ile anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Tutum puanı ortalaması en düşük olan öğrencilerin okuduğu Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinin yukarıda belirtildiği gibi Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi ile birlikte Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi ( $X=3,67$ ;  $p=0,013<0,05$ ) ile de anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Kastamonu Üniversitesi öğrencilerinin ortalama tutum puanlarının herhangi bir üniversite ile anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Tablo 10’da Üniversite öğrencilerinin Almancaya yönelik tutumlarının okumakta oldukları bölüme göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan analizlerde gruplar arası farklılık olduğu belirlenmiştir. Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir ( $LF=0,859$ ;  $0,551$ ). Bu nedenle ANOVA analizinde anlamlı çıkan F değeri sonucunda farkın hangi iki gruptan kaynaklandığı ikili karşılaştırma testlerinden (Post Hoc) gruplardaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını gerektirmeyen Scheffe testi kullanılmıştır.

**Tablo 10.** Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumlarının Okumakta Oldukları Bölüme Göre Karşılaştırılması

Bölüm	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	p
Turizm Rehberliği	116	3,65	0,61	G. Arası	11,895	8	1,487	4,479	0,000
Gastronomi ve Mutfak Sanatları	216	3,44	0,56	G. İçi	273,557	824	0,332		
Uluslararası İlişkiler	97	3,45	0,58	Toplam	285,452	832			
Turizm ve Otel İşletmeciliği	49	3,47	0,67						
Mütercim Tercümanlık	152	3,38	0,51						
İngiliz Dili ve Edebiyatı	120	3,34	0,55						
Alman Dili Eğitimi	52	3,71	0,69						
İngiliz Dili Eğitimi	12	3,33	0,58						
Almanca Hazırlık	19	3,74	0,34						

Tablo 10’da görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ( $F=4,479$ ;  $p=0,000<0,05$ ) belirlenmiştir. Kategori bazında ortalama puanlara bakıldığında, öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarının en yüksek olduğu bölüm Almanca Hazırlık ( $X=3,74$ ), en düşük ise İngiliz Dili Eğitimi ( $X=3,33$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda Almanca bölümlerinde okuyan öğrencilerin tutum düzeylerinin İngilizce bölümü okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H<sub>8</sub>: Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları okumakta oldukları bölüme göre anlamlı bir fark göstermektedir.” hipotezi kabul edilmiştir. Gruplar arası anlamlı bir fark tespit edildiğinden dolayı hangi gruplardan (kategorilerden) kaynaklandığını görmek üzere Post-Hoc/Scheffe analizleri yapılmıştır.

**Tablo 11.** Öğrencilerin Okumakta Oldukları Bölüm Tercihine Yönelik Scheffe Çoklu Karşılaştırma Analizi

Tercih	Tercih	Fark	sh	p
Turizm Rehberliği	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	0.20573	0.06632	0.294
	Uluslararası İlişkiler	0.19950	0.07927	0.610
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	0.17681	0.09817	0.918
	Mütercim Tercümanlık	0.27491	0.07104	0.061
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	0.31239	0.07502	0.028
	Alman Dili Eğitimi	-0.05483	0.09616	1.000
	İngiliz Dili Eğitimi	0.32517	0.17472	0.902
	Almanca Hazırlık	-0.08799	0.14260	1.000
Gastronomi ve Mutfak sanatları	Turizm Rehberliği	-0.20573	0.06632	0.294
	Uluslararası İlişkiler	-0.00623	0.07042	1.000
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	-0.02892	0.09117	1.000
	Mütercim Tercümanlık	0.06918	0.06100	0.996
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	0.10667	0.06560	0.954
	Alman Dili Eğitimi	-0.26056	0.08900	0.381
	İngiliz Dili Eğitimi	0.11944	0.17089	1.000
	Almanca Hazırlık	-0.29371	0.13788	0.805
Uluslararası İlişkiler	Turizm Rehberliği	-0.19950	0.07927	0.610
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	0.00623	0.07042	1.000
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	-0.02270	0.10098	1.000
	Mütercim Tercümanlık	0.07541	0.07488	0.998
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	0.11289	0.07867	0.979
	Alman Dili Eğitimi	-0.25433	0.09903	0.581
	İngiliz Dili Eğitimi	0.12567	0.17632	1.000
	Almanca Hazırlık	-0.28749	0.14455	0.861
Turizm ve Otel İşletmeciliği	Turizm Rehberliği	-0.17681	0.09817	0.918
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	0.02892	0.09117	1.000
	Uluslararası İlişkiler	0.02270	0.10098	1.000
	Mütercim Tercümanlık	0.09810	0.09465	0.998
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	0.13559	0.09768	0.983
	Alman Dili Eğitimi	-0.23163	0.11472	0.850
	İngiliz Dili Eğitimi	0.14837	0.18558	1.000
	Almanca Hazırlık	-0.26479	0.15572	0.941
Mütercim Tercümanlık	Turizm Rehberliği	-0.27491	0.07104	0.061
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	-0.06918	0.06100	0.996
	Uluslararası İlişkiler	-0.07541	0.07488	0.998
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	0.09810	0.09465	0.998
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	0.03749	0.07036	1.000
	Alman Dili Eğitimi	-0.32974	0.09257	0.125
	İngiliz Dili Eğitimi	0.05026	0.17277	1.000
	Almanca Hazırlık	-0.36289	0.14020	0.570
İngiliz Dili ve Edebiyatı	Turizm Rehberliği	-0.31239	0.07502	0.028
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	-0.10667	0.06560	0.954
	Uluslararası İlişkiler	-0.11289	0.07867	0.979
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	-0.13559	0.09768	0.983
	Mütercim Tercümanlık	-0.03749	0.07036	1.000
	Alman Dili Eğitimi	-0.36722	0.09566	0.066
	İngiliz Dili Eğitimi	0.01278	0.17445	1.000
	Almanca Hazırlık	-0.40038	0.14227	0.442
Alman Dili Eğitimi	Turizm Rehberliği	0.05483	0.09616	1.000
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	0.26056	0.08900	0.381
	Uluslararası İlişkiler	0.25433	0.09903	0.581
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	0.23163	0.11472	0.850



	Mütercim Tercümanlık	0.32974	0.09257	0.125
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	0.36722	0.09566	0.066
	İngiliz Dili Eğitimi	0.38000	0.18453	0.834
	Almanca Hazırlık	-0.03316	0.15446	1.000
İngiliz Dili Eğitimi	Turizm Rehberliği	-.32517	.17472	0.902
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	-.11944	.17089	1.000
	Uluslararası İlişkiler	-.12567	.17632	1.000
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	-.14837	.18558	1.000
	Mütercim Tercümanlık	-.05026	.17277	1.000
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	-.01278	.17445	1.000
	Alman Dili Eğitimi	-.38000	.18453	0.834
Almanca Hazırlık	Almanca Hazırlık	-.41316	.21246	0.876
	Turizm Rehberliği	.08799	.14260	1.000
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	.29371	.13788	0.805
	Uluslararası İlişkiler	.28749	.14455	0.861
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	.26479	.15572	0.941
	Mütercim Tercümanlık	.36289	.14020	0.570
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	.40038	.14227	0.442
	Alman Dili Eğitimi	.03316	.15446	1.000
	İngiliz Dili Eğitimi	.41316	.21246	0.876

Tablo 11’de öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarının, hangi bölüme göre farklılaştığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçları yer almaktadır.

Bu sonuçlara göre; Almanca bölümlerinden sonra tutum puanı ortalaması en yüksek olan öğrencilerin okuduğu Turizm Rehberliği bölümü ( $X=3,65$ ;  $p=0,028<0,05$ ) ve İngiliz Dili Eğitimi bölümünden sonra en düşük ortalamaya sahip olan İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü ( $X=3,34$ ;  $p=0,028<0,05$ ) ile anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak mesleki açıdan Almanca bilmenin daha çok önemli olduğu bölümlerde (Alman Dili Eğitimi, Almanca hazırlık, Turizm Rehberliği) Almancaya yönelik tutumun daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 12’de Üniversite öğrencilerinin Almancaya yönelik tutumlarının okumakta oldukları sınıfa göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumlarının Okumakta Oldukları Sınıfa Göre Karşılaştırılması

Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	p
1	201	3,42	0,58	G. Arası	1,795	4	0,449	1,310	0,265
2	200	3,48	0,55	G. İçi	283,657	828	0,343		
3	213	3,47	0,59	Toplam	285,452	832			
4	198	3,48	0,62						
Hazırlık Sınıfı	21	3,71	0,37						

Tablo 12’de görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $F=1,310$ ;  $p=0,265>0,05$ ) belirlenmiştir. Kategori bazında ortalama puanlara bakıldığında öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarının en yüksek olduğu sınıfın hazırlık sınıfı ( $X=3,71$ ), en düşük ise 1. sınıfın ( $X=3,42$ ) olduğu anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “**H<sub>9</sub>**, Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları okumakta oldukları sınıfa göre anlamlı bir fark göstermektedir.” hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 13’te Üniversite öğrencilerinin Almancaya yönelik tutumlarının başka bir yabancı dil bilip bilmediklerine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 13.** Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumlarının Başka Bir Yabancı Dil Bilip Bilmediklerine Göre Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Evet	677	3,48	0,59	0,998	828	0,913

Hayır	153	3,43	0,56
-------	-----	------	------

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin Almancaya yönelik tutum düzeyleri başka bir yabancı dil bilenlerin 3,48 bilmeyenlerin ise 3,43'dür ve gruplar arası anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $t_{(828)}=0,998$ ;  $p=0,913>0,05$ ).

Bu sonuçlara göre araştırmanın “**H<sub>10</sub>**: Almanca dersi gören öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları bilmekte oldukları başka bir yabancı dilin olup olmadığına göre anlamlı bir fark göstermektedir.” hipotezi kabul edilmemiştir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Dil öğreniminde bilişsel faktörler kadar duyuşsal faktörler de önem taşımakta ve öğrenim sürecini etkilemektedir. Bu düşünceden hareketle çalışmada öğretmen, sınıf, yöntem, materyal gibi çeşitli faktörlerin yanı sıra öğrencilerin eğitimini aldıkları dile karşı tutumlarının da önem taşıdığı düşünülerek üniversite öğrencilerinin Almancaya yönelik tutumları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Yapılan analizlerde öğrencilerin Almancaya karşı genel tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Bu sonuç çalışmalarında üniversite öğrencilerini ele alan Alyaz, (2011), Üstün ve Tanrıkulu, (2021), Alyaz, Gürsoy ve Kazanoğlu, (2013) ve ortaöğretimde öğrenim gören ve Almanca dersi alan öğrencilerin ele alındığı çalışmalar (Nayır, 2009) ile örtüşmekte ve elde edilen verileri desteklemektedir. Fakat Türk (2020) çalışmasında ortaöğretimde Almanca dersi alan öğrencilerin genel tutumlarının orta düzey olduğunu, Çelikkaya (2013) ve Balkaya (2017) ise olumsuz olduğunu tespit etmiştir. Olumsuz tutumları için ise öğrenciler; dersi sıkıcı ve gereksiz bulduklarını, Almanca konuşmak zorunda oldukları için tedirgin olduklarını ve öğretmenlerin dersi sevdiremediğini belirtmişlerdir (Çelikkaya, 2013: 106).

Katılımcıların Almancaya yönelik tutumları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve kadınların Almancaya yönelik tutum düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Üstün ve Tanrıkulu (2021), Üstün (2021), Alyaz, Gürsoy ve Kazanoğlu (2013), Hanbay (2009), Balkaya (2017), Erdem (2020), Türk (2020), Türköz ve Bengisoy (2022) ve Çelikkaya (2013) yapmış oldukları çalışmalarda cinsiyet faktörünün kız öğrencilerinin lehine bir dağılım gösterdiğini ve erkek öğrencilere göre Almancaya yönelik daha olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiş ve çalışmada elde edilen veriler ile örtüştüğü görülmüştür. Literatür incelemesi sonucunda yalnızca Küçük (2007) tarafından ele alınan çalışmada öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre bir fark göstermediği ve çalışmanın sonuçları ile örtüşmediği tespit edilmiştir.

Çalışmada elde edilen diğer bir sonuç ise bölüm ve üniversiteler arasında anlamlı bir fark gözetilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde Almanca bölümlerinde (Alman Dili Eğitimi, Almanca Hazırlık) okuyan öğrencilerin ve dolayısıyla bu bölümlerin bulunduğu üniversitede (Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi) okuyan öğrencilerin Almancaya yönelik olumlu tutumlarının diğer üniversite ve bölümlere (İngilizce ve Turizm bölümleri) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Turizm Rehberliği bölümünde okuyan öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarının İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan öğrenciler arasında anlamlı ve Turizm Rehberliği lehinde farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu ise öğrencilerin meslek seçimleri, Almancanın okudukları bölüm açısından önemi, gelecekte mesleki açıdan gerekliliği ile yakından ilişkilidir. Eğitim aldıkları bölümler dikkate alındığında İngiliz Dili Eğitimi, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Mütercim Tercümanlık bölümlerinde okuyan öğrencilerin Almancaya yönelik olumlu tutumlarının diğer bölümlere göre daha düşük olması bu düşünceleri desteklemektedir.

Yapılan bu çalışmada öğrencilerin okudukları sınıf açısından Almancaya yönelik tutumları bakımından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Elde edilen bu sonuç Alyaz (2011) ve Alyaz, Gürsoy ve Kazanoğlu'nun (2013) yapmış oldukları çalışmalar ile çelişmektedir. Burada elde edilen sonuçlarda üniversite öğrencilerinin Almancaya yönelik olumlu yöndeki tutumlarının 1. Sınıfta en yüksek olduğu ve giderek azaldığı tespit edilmiştir. Ortaöğretimde Almanca dersi alan öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarını ölçen çalışmalarda (Balkaya,2017; Erdem, 2020; Türk,2020; Türköz ve Bengisoy, 2022) ise öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça Almancaya yönelik tutumlarının azaldığı görülmüştür. Bu sonuçlar ise sınıf seviyesi arttıkça üniversite sınavına yönelik verilen eğitim nedeniyle Çelikkaya'nın

(2013) da belirttiği gibi öğrencilerin Almancayı gereksiz bulmalarına yol açtığı şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğrencilerin hanelerindeki gelir durum düzeyi ile Almancaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Bu sonuç Hanbay'ın (2009) çalışması ile örtüşmektedir. Diğer yandan Almancayla ilk karşılaşma yaşı incelendiğinde yapılan çalışmada anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Türköz ve Bengisoy'un 2022 yılında yaptıkları çalışmada ise ortaöğretimde Almanca dersi alan öğrencilerin öğrenme yaşı azaldıkça (7-12 yaş aralığı) Almancaya yönelik olumlu tutumlarının arttığı sonucuna varmışlardır. Son olarak yaş, hayatlarının büyük bir kısmını geçirdikleri yerleşim yeri ve bilmekte oldukları başka bir yabancı dil olup olmadığı değişkenleri ve öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark tespit edilmediği sonucuna varılmıştır.

İlgili literatürden ve bu çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda üniversitede eğitim gören öğrencilerin Almancaya yönelik istekliliklerinin artırılması için söz konusu bu öğrencilere Almanca'nın, Almanca bölümlerinde okumasalar dahi kariyerleri açısından ne kadar önem taşıdığı anlatılması gerekmektedir. Giderek daha da fazla küreselleşen dünyada sadece bir yabancı dil bilmenin hatta sadece İngilizce bilmenin yeterli olmadığı aşikardır (Stegu, 2008: 118; Jakisch, 2014: 203). Bu bilinç öğrencilere yerleştirilmeli ve Almanca'nın önemi derslerde vurgulanmalıdır. Bu bilincin yerleştirilebilmesi için ise küçük yaştan itibaren Almancaya karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır. Zira, Üstün ve Tanrikulu (2021) yapmış oldukları çalışmada lisede Almanca dersi almış öğrencilerin Almanca dersini almamış olan öğrencilere göre Almancaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bu ise öğrencilerin ortaöğretimden itibaren Almanca dersini zorunlu olarak almaları gerektiğini ve ikinci yabancı dile karşı tutumlarını olumlu yönde değiştireceğini göstermektedir. Günümüzde öğrencilerin İngilizce haricinde başka bir yabancı dil öğrenmeleri gerektiğinin önemi tartışılmazdır (Stegu, 2008: 118).

Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığının 24.08.2023 tarihinde almış olduğu bir karar ile Almanca dersini "2023/2024 eğitim öğretim yılından itibaren 9. Sınıftan başlamak üzere kademeli olarak zorunlu dersler arasından kaldırılacağını" duyurmuş ve Almanca dersi seçmeli ders olarak müfredatta yer almıştır (MEB, 2023). Bu ise eğitim politikasında giderek daha fazla küreselleşen dünyada Almancaya ve İngilizce haricinde ikinci bir yabancı dilin öğrenilmesi gerektiği ile ilgili önemi azaltacak ve öğrencilerin ikinci bir yabancı dil öğrenmelerine yönelik isteklerini de olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenle Almanca'nın ortaöğretimde tekrar zorunlu ders haline getirilmesi hatta ders saatinin de artırılması ve gerekli önemin verilmesi gerekmektedir. Bunun dışında öğrencilerin Almancaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları için öğretim elemanlarının alternatif öğretim yöntemleri kullanmaları, eğlenceli ders içerikleri ve materyalleri oluşturmaları, teknolojik araç gereçleri derslerinde kullanmaları ve bunlara yönelik öğretim elemanlarına seminerler verilmesi gerektiği önerilebilir.

Sonuç olarak, söz konusu bu açıklamalar çerçevesinde eğitim kurumlarında Almanca'nın öneminin vurgulanması gerektiği, derste farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının önemli olduğu ve öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde gelişmesi için dersin farklı materyaller ve etkinlikler ile şekillendirilmesi gerekmektedir. Bu şekilde öğrencilerin derse ve dile yönelik motivasyonlarının artırılarak tutumlarının ve başarılarının da artırılacağı ifade edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Alyaz, Y. (2011). Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dilsel Seviyeleri ve Almancaya İlişkin Tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 503-525.
- Alyaz, Y., Gürsoy, E. ve Kazanoğlu, F. (2013). Yabancı dil öğretmeni adaylarının dil seviyeleri ve öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 123-148.
- Balcı, U. (2016). Anadolu Liselerinde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Eğitimi: Batman İli Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 334-341
- Balkaya, Ş. (2017). Einstellungen, Vorurteile und Stereotype von Türkischen Gymnasiasten gegenüber Deutschen und Deutscher Sprache. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.*

- Buschenhofen, P. (1998). English Language Attitudes of Final-Year High School and First-Year University Students in Papua New Guinea. *Asian Journal of English Language Teaching*, Vol.8, ss. 93-116.
- Can, A. (2016). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Czarnecka, M. (2013). Lernen Erwachsene Fremdsprachen anders? Motivation, Einstellungen, Angst als affektive Variablen im Zweitspracherwerb bei Erwachsenen und Kindern. *Germanica Wratislaviensia*, 137, 181-192.
- Çelikkaya, Ş. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Almanca Dersine Yönelik Tutumları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 96-109.
- Demir, K. (2016). Die Emotionale Einstellung Der Daf-Lernenden Zum Deutschen: Eine Fallstudie. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*.
- Erdem, Ş. (2020). Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ*.
- Gardner, C. R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Hanbay, O. (2009). 10. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Değişkenlere Göre İkinci Yabancı Dil Olarak Almancaya Yönelik Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 79-91.
- İnal, S., Evin, İ. ve Saracoğlu, A. S. (2005). The Relation Between Students' attitudes Toward Foreign Language and Foreign Language Achievement. *First International Conference Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education, 1-3 October, İzmir*.
- Jakisch, J. (2014). Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1)
- Karahan, F. (2007). Language Attitudes of Turkish Students Towards the English Language And its use in Turkish Context. *Çankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1(7), 73-87.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.
- Küçük, O. (2007). Almanca Eğitimi Alan Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi*. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_09/14104459\\_2023-37\\_Ortaogretim\\_Kurumlari.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14104459_2023-37_Ortaogretim_Kurumlari.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Nayır, D. (2009). Einstellungen Türkischer Schüler an Schulen mit Deutsch als 1. Fremdsprache in İstanbul gegenüber der Deutschen Sprache. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Stančková, S. (2017). Endogene Faktoren im Fremdspracherwerb. *Motus in Verbo: Young Scientist Journal*, 6(1).
- Stegu, M. (2008). Warum welche Sprachen lernen? Möglichkeiten und Grenzen wirtschaftlicher und sprachwissenschaftlicher Argumentation. *Fremdsprachen für die Wirtschaft: Analysen, Zahlen, Fakten*, 117-129.
- Türk, K. (2020). Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme). *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon*.
- Türköz, S. ve Bengisoy, A. (2022). Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dile (Almanca) Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA)*, 1(1), 20-32.

- Üstün, B. (2021). Anadolu Lisesi Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 863-874.
- Üstün, B. ve Tanrikulu, L. (2021). Almanca Öğretmenliği Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Almanca Derslerine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(3), 1211-1220.
- Werth, L., Seibt, B. ve Mayer, J. (2020). *Sozialpsychologie–Der Mensch in sozialen Beziehungen. Interpersonale und Intergruppenprozesse 2. Auflage*. Berlin: Springer Verlag.
- Yaprak, A. (2022). *Lerner-Endogene Einflussfaktoren im Sprachlernprozess*. Akpınar Dellal, N. ve Nalkaya, Ş. (Ed.), *Zeitgenössische und innovative Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik* içinde (s. 85-110). Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

## Kültürel Bellek Bağlamında İzmir Sefarad Yahudilerinde Dinsel Müzik<sup>1</sup>

*Liturgical Music of Izmir Sephardic Jews in the Context of Cultural Memory*

Arş. Gör. Merve Şule ÇAYCI

Dokuz Eylül Üniversitesi

sulecayci1@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4452-2057

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.73448>

### Article Info

**Received:** 06.11.2023

**Accepted:** 17.11.2023

**Keywords:** Liturgical music,  
Cultural memory, İzmir  
Sephardic Jews

### Abstract

The Sephardic Jews, who were exiled from Spain in 1492, dispersed to various parts of the world and one of these places became Ottoman lands. The Sephardic Jews, who were invited by Bayezid II, the sultan of that period, first settled in Istanbul and its surroundings, and as of the 16th century with the opening of the port and the development of trade, Izmir became an important settlement for the Jewish community. The population of Sephardic Jews, which has a history of approximately 500 years in Izmir, today is about one thousand people. Although the community is very small, it can maintain its deep-rooted traditions and cultures through solidarity within the community. However, they are well integrated with the society they live in. The most important example of this integration is that the Sephardic Jews use the traditional Turkish music components in their formal rituals in the synagogues. The music practices of minority/immigrant/diaspora communities are considered as an important tool for the construction and preservation of identity and the transfer of memory. The continuity of identity takes place by remembering the elements which compose of cultural memory. In the process of remembering, the ritual phenomenon comes to the fore. One of the main social areas where rituals are effective is religion. This paper aims to explain how memory is transferred and preserved through liturgical music of Izmir Sephardic Jews.

### Makale Bilgisi

**Geliş:** 06.11.2023

**Onay:** 17.11.2023

**Anahtar sözcükler:** Dinsel  
Müzik, Kültürel bellek, Türk  
Sefarad Yahudileri,

### Öz

1492 yılında İspanya'dan sürgün edilen Sefarad Yahudileri, dünyanın çeşitli yerlerine dağılırken, bu yerlerden biri de Osmanlı toprakları olmuştur. Dönemin padişahı II. Bayezid tarafından davet edilen Sefarad Yahudileri ilk olarak İstanbul ve çevresine yerleşmiş, 16. Yüzyıl itibarıyla limanın açılması ve ticaretin gelişmesiyle birlikte İzmir kenti de Yahudi cemaati açısından önemli bir yerleşim merkezi olmuştur. İzmir'de yaklaşık 500 yıllık bir tarihsel geçmişi bulunan Sefarad Yahudilerinin günümüz nüfusu bin kadardır. Topluluk hayli küçük olmasına rağmen, cemaat içi dayanışma sayesinde köklü geleneklerini ve kültürlerini sürdürebilmektedir. Bununla beraber yaşadıkları topluma mükemmel bir biçimde entegre olmuşlardır. Bu entegrasyonun en önemli örneği de Sefarad Yahudilerinin Sinagoglarda formal olarak yürüttükleri ritüellerinde Geleneksel Türk Müziği bileşenlerini kullanmalarındır. Azınlık/göçmen/diaspora topluluklarının müzik pratikleri, kimlik inşa etmenin ve sürdürmenin, bellek aktarımının önemli bir aracı olarak değerlendirilir. Kimliğin devamlılığı, kültürel belleği oluşturan öğelerin hatırlanmasıyla gerçekleşir. Hatırlama sürecinde ritüel olgusu ön plana çıkar. Ritüellerin etkili olduğu başlıca toplumsal alanlardan birisi de dindir. Bu makale, İzmir Sefarad Yahudilerinde belleğin dinsel müzik yoluyla nasıl aktarıldığını ve korunduğunu anlatmayı amaçlamaktadır.

<sup>1</sup> Bu makale, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Bölümünde, Prof. Dr. Ayhan EROL danışmanlığında hazırlanmakta olan "Bellek, Kimlik ve Müzik: İzmir Sefarad Yahudilerinde Dinsel ve Dindışı Müzik Pratikleri" isimli doktora tezinden üretilerek kaleme alınmıştır.

## GİRİŞ

Tarih boyunca Yahudi halkı farklı topraklara ve kültürlere dağılarak diaspora<sup>2</sup> olgusunu yaşamıştır. Atalarının vatanını terk etmek zorunda kalan Yahudi toplulukları geleneklerini, değerlerini ve inançlarını dünyanın çeşitli köşelerine taşıyarak Yahudi kültürünü çeşitlendirmiş ve onların farklı toplumlara entegre olmasını sağlamıştır. Çalışmanın konusunu oluşturan İzmir Sefaradlarının<sup>3</sup> kökeni de Yahudilerin 1492'de İspanya'dan sürülüp Osmanlı İmparatorluğu'na yerleşmesine kadar uzanır. Dini baskılar nedeniyle İspanya'yı terk etmek zorunda kalan Yahudiler, zengin müzik ve dil miraslarını da beraberinde getirerek Osmanlı topraklarına sığınır. Bu göç, Yahudi, İspanyol ve Osmanlı etkilerinin kayda değer bir şekilde kaynaşmasını sağlayarak Türk Sefarad müziğinin doğuşuna yol açar. Türk Sefarad Yahudilerinin müzik pratiklerini dinsel ve dindışı olarak ayırabiliriz. Dinsel müzik çoğunlukla İbranice olup erkeklerin alanı iken; dindışı müzik çoğunlukla Ladino (Judeo Espanyol) dilinde ve kadınların alanıdır. Her iki alan da zengin bir mirasa sahip olup detaylı bir araştırma gerektirdiğinden bu çalışmada alan olarak sadece İzmir Sefarad Yahudilerinin dinsel müzik pratikleri ele alınacaktır.

Toplumu bir arada tutan değerler, inanışlar, ortak tutum ve davranışlar bellek yoluyla sürekliliği ve kimliğin devamlılığını sağlar. Ritüeller ise kültürel belleğin tekrar tekrar kuruluşunu sağlayarak, toplumsal bilginin yeni kuşaklara aktarılması işlevini yerine getirirler (Murtezaoglu, 2012: 345). Kolektif kimliğin temel bir unsuru olan kültürel bellek, çeşitli toplulukların mirasını ve geleneklerini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu tür topluluklardan biri, diaspora, sınır dışı edilme ve göç deneyimleriyle kültürel hafızalarını büyük ölçüde etkileyen Sefarad Yahudileridir. Belleğin en iyi aktarım araçlarından biri olarak müzik de takvime bağlı ritüellerden geçiş ritüellerine (doğum, ergenliğe geçiş, evlilik, ölüm vb.) kadar bu önemli anlara eşlik eder. Mekânsal imgeler kolektif bellek üzerinde önemli rol oynar. Mekan ve grup karşılıklı olarak birbirlerinden izler taşır. Her türlü kolektif belleğin, mekânsal bir çerçevede vuku bulduğunu söyleyen Halbwachs, bir dinin inananları, düzenli aralıklarla bir araya gelme ve dindarlığa adanan binalar ile mevkilerde birbirlerine yaklaşma ihtiyacı duyarlar der (Halbwachs, 2018: 162-188). Yahudilerin kutsal mekanı olan Sinagoglar, elbette dinsel müziğin öğrenimi ve aktarılması konusunda en önemli bellek mekânlarındandır.

Kültürel belleğin ve Sefarad müziğinin akademik incelemesi, yalnızca Sefarad Yahudilerinin kültürel ve tarihi manzarasına ışık tutmakla kalmayıp, aynı zamanda diasporik topluluklarda bellek, müzik ve kimlik oluşumuna ilişkin daha geniş tartışmalara da katkıda bulunmaktadır.

## 1. SELÇUKLULAR VE OSMANLI DÖNEMİNDE YAHUDİLER

Türkler Anadolu'ya yerleşmeye başladıkları zaman hemen her yerde az çok Yahudi ile karşılaşmışlardır. Türkler ile Yahudilerin ilk teması ise Selçuklular döneminde (Güleryüz, 2012: 21). Selçuklular gerek fethettikleri şehirlerde buldukları Yahudi cemaatlerine gerek Anadolu'da kurdukları dengeli ve özgürlükçü yönetime Bizans baskısından kaçarak sığınan Yahudilere vergi karşılığında din ve vicdan özgürlüğü tanırlar (Güleryüz, 2012: 22). Bu da Bizanslı Yahudilerin Selçuklu topraklarına akmasına neden olur. Yahudi-Selçuklu ilişkisinin, Yahudi-Osmanlı Devleti ilişkisine dönüşmesi, imparatorluk akınlılarının Anadolu'ya yayılması ve böylece Bizans döneminde yerlerinden edilen Yahudilerin tekrar eski topraklarına dönmesi ile gerçekleşti (Gedik, 1996: 12). Osmanlı öncesinde birçok Yahudi büyük küçük kabileler halinde dünyanın her tarafına dağılırken, bunlardan bir kısmı da Şam'dan başlayarak kuzeye doğru Halep, Maraş ve bütün Anadolu'ya yayılmışlardır. İzmir ve Konstantiyye'de kuvvetlice birer tortu bıraktıktan sonra Rumeli ve Edirne'ye dağılmışlardır (Şakir, 2020: 49). Osmanlı Devleti Bursa'yı fethettiğinde ise oldukça kalabalık bir Yahudi cemaati ile karşılaşmıştır. Fakat ilk Yahudi yoğunluğuna Edirne'de rastlamışlardır. Edirne Trakya'da bulunan Yahudiler tarafından ruhani ve içtimai bir merkez haline getirilmiştir (Şakir, 2020: 50). Salomon Rozanes'e göre 1429'da Selanik şehri Türklerin eline geçtiği zaman, Selanik Yahudileri iki mabede sahiptiler, 1453'te

<sup>2</sup> Yunanca dağılma anlamına gelen "diaspora" kavramı ilk olarak, M.Ö. 586'da Yehuda Krallığını fetheden Babillilerin sürgün ettiği Yahudiler için kullanılmıştır. Daha sonra bu kavram anavatanından dağılıp gittiği yerde azınlık durumuna düşmüş her topluluk için kullanılmıştır (Oran, 2001: 72).

<sup>3</sup> Sefarad kelimesi, modern İbranicede İspanya demektir ve İber Yahudilerinin torunları kendilerini Sefarad olarak tanımlamaktadır.

İstanbul fethedildiği vakit, İstanbul'da da biri Rabbani, diğeri Karaî olmak üzere, iki Musevî cemaati bulunmaktaydı (aktaran Galante, 1947: 9).

1492 yılında İspanya'dan kovulan Yahudilerden önce de Avrupa'nın çeşitli yerlerinden sürgün edilen Yahudiler dönem dönem Osmanlı topraklarına göç etmişlerdir. 1391 yılında Avrupa'daki katliamdan kaçan Yahudiler Osmanlı'ya sığınmıştır. Yine 1394'te Fransa'dan gönderilen Yahudiler, Yıldırım Bayezid zamanında iltica edip Edirne'ye yerleşmişlerdir. Edirne ve Selanik, İspanya'dan gelen göç öncesi sürgünler dolayısıyla birçok Yahudi'ye ev sahipliği yapmıştır. Edirne ve Selanik'in Osmanlı İmparatorluğu'nun Yahudi nüfusunun en yoğun olduğu iki şehri olmasının sebebi budur. Diğer şehirlerin Yahudi nüfusu ise İber kökenli göç dalgasından sonra artmıştır (Benbassa, Rodrigue, 2014: 83). 15. yüzyıl başında Sicilya'yı terke zorlanan Yahudiler, Osmanlı toprağı olan Dobrovnik'e yerleştiler. 1420'de kenti işgal eden Venedikliler tarafından satın alınan Yahudiler Edirne'ye kaçmış, yine 1470'te Bavyera'dan sınır dışı edilen Yahudiler, Osmanlı İmparatorluğu'na sığınmışlardır (Güleryüz, 2012: 26). Osmanlı kadırgalarının taşıdığı Yahudilerden oluşan ilk cemaatler İstanbul, Edirne ve Selanik'te örgütlendiler. Ayrıca İzmir, Manisa, Bursa, Gelibolu, Amasya, Patras, Korfu ve Manastır'a yerleştirilenler olmuştur (Besalel, 2004: 26).

Günümüzdeki Türk Yahudilerinin de ataları olan ve Osmanlı Devleti'ne gelen Yahudilerin en büyük göçü 1492 yılında II. Bayezid döneminde yapılan göçtür. Aragon hükümdarı II. Ferdinand ile Kastilya Kraliçesi Isabella'nın 1469 yılında evlenmelerinden on yıl sonra bu iki hükümdarlık birleşir ve ardından 31 Mart 1492'de İspanya'daki son İslam toprağı olan Granada'nın Hristiyanlar tarafından ele geçirilmesinden kısa bir süre sonra Yahudilerin üç ay içinde Hristiyanlığa geçmesi veya ülkeyi terk etmeleri emredilir. Bu süreçte birçok Yahudi engizisyonla yargılanır ve işkencelere maruz kalır ve katledilir. Vatanlarından kovulan Yahudiler, Osmanlı Sultanı II. Bayezid tarafından Osmanlı topraklarına davet edilir ve binlerce Sefarad Yahudi'sinin büyük göçü başlar.

Tarihçiler hem dinden dönenlerin hem de ülkeden gidenlerin sayısını saptamakta güçlük çekmişlerdir. Gidenlerin sayısı 50 bin ile 400 bin arasında değişmektedir. Osmanlı kaynaklarına göre, 1492 yılı ve 16. yüzyıl arasında İmparatorluk topraklarına giren aile sayısının 12.000 aile olduğu tahmin ediliyor (Benbassa, Rodrigue, 2014: 44). Sefarad Yahudileri, Amasya, Bursa, Tokat, Patras, Selanik'e ve İstanbul'a yerleştiler. Bu kentlerde çok eski geleneksel kurullarla organize olmuş diğer Yahudi cemaatleriyle karşılaştılar. 1394 yılında Fransa'dan, 1470 yılında Bavyera'dan kovulup Osmanlı'ya sığınan Yahudiler gibi, var olan sistemi benimsediler (Bora, 1995: 13). İspanya Yahudilerine daha sonra Portekiz'den göç eden Yahudiler katılmıştır. Göçmenlerin benimsediği sistem bir çeşit derebeylik sistemi idi. Her Yahudi Cemaatinin kendine ait sinagogu ve Hahamı vardı (Bora, 1995: 13).

Osmanlı İmparatorluğu'nda dinsel azınlıklar güvence altındaydı. Tabi ki eşitlik söz konusu değildi; Osmanlı gerek kuramda gerek uygulamada gayrimüslim tebaayı Müslüman tebaaya eşit saymadı. Fakat "millet" adı verilen cemaatler biçiminde örgütlenmiş olan bu dinsel azınlıkların her biri kendi kurallarına göre yönetilir ve yaşardı (Oran, 2001: 119).

19. yüzyılın büyük bir bölümünde, Yahudi nüfusu köklü değişiklikler için en kısıtlı olanaklara sahip ülkelerde kitleler halinde yaşadıklarından, Yahudi yaşamının dönüşümü de yavaş olmuştur; ancak 1880'lerde Rusya ve Ortadoğu'dan Batı'ya kitlesel göçler başladığından, Doğu ile Batı arasında Yahudi yaşamı bakımından belirgin farkların olduğu ortaya çıkmıştır (De Lange, 1987: 94). Alliance Israelite Universelle Bülteni'ne göre 1908 yılında Osmanlı topraklarındaki toplam Yahudi nüfusu 367.400'dür (Şakir, 2020: 33).

Batı'nın Rönesans, Reform ve Aydınlanma Çağı gibi üç önemli devrimsel süreçler sonucu gerçekleştirdiği ulus devlet inşası, Cumhuriyet ile ancak 20. yüzyılın ilk yarısında, yeni bir kimlik kazanabilme yoluna girmiştir. Yahudiler ise kendi varlıklarını bu yeni devlete, devleti kuran kadroyla aynı söylem ve eylemleri kabul ederek korumuş ve kabul ettirme başarısı göstermişlerdir (Berber, 2012: 1796).

İmparatorlukların yıkıldığı ve milli devletlerin kurulduğu 20. yüzyılda Osmanlı'nın ardından Türkler, yeni bir devlet kurma başarısı göstermişlerdir. Bu devletin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk ise herkesin milli kimliklere ayrıldığı bu yenedünyada ırkçılığı reddeden ve herkesi Türk vatandaşı kavramı altında toplayan bir yapı benimseyecektir. Öyle ki yeni kurulacak olan milli devletin temelinin kültür birlikteliği olduğunu vurgulayarak, bu sınırlarda yaşayan herkesin eşit haklar içerisinde yaşama hakkını Cumhuriyetin vatandaşlık söylemi çerçevesinde tüm dünyaya ilan etmiştir. Bu yüzdendir ki,



Yahudiler Osmanlı coğrafyasında kendilerine bahşedilen hakları, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde de Türk vatandaşlığı ilkesi sayesinde kaybetmemişlerdir (Berber, 2012: 1782).

Anayasa Md.66/1'e göre, "Türk devletine vatandaşlık bağı ile bağlı herkes Türk'tür". Madde vatandaşı tanımlamakta ve Türk olmayı devlet ile birey arasındaki hukuksal ilişkiye, yani vatandaşlığa bağlamaktadır (Oran, 2005: 87). Bununla birlikte Türk teriminden ne anlaşıldığı önemlidir. Millet sisteminin hala süren etkisi sonucu, "Türk" sayılabilmek için Müslüman da olmak gerekmektedir; hatta Sünni Müslüman. Örneğin Türkiye'de bir Boşnak'tan söz edildiği zaman "Türk" denildiği halde, herhangi bir gayrimüslimden söz edildiği zaman "Türk" değil de "vatandaş" denmesinin nedeni budur. Cumhuriyet döneminde 1940'lara kadar gayrimüslim vatandaşların nüfus kayıtları "Ecanip" (Yabancılar) bölümüne kaydedilmiştir (Oran, 2005: 89-90).

Sefaradlar elbette kültürleriyle beraber dillerini de getirdiler. İspanya'dan getirdikleri dil zamanla Türkçe, Fransızca, İtalyanca ve Rumcadan da etkilendi ve bu dillerden çeşitli kelimeler devşirerek bugün de hala (az kişi tarafından konuşulsa da) var olan Judeo Espanyol diğer bir adıyla Ladino dilini oluşturdu. Devam eden göçlerle sayıca çoğunluğu oluşturan İspanya Yahudileri, Anadolu'nun eski Yahudi cemaatlerini de etkiledi ve zamanla onları da Sefaradlaştırdı. Hatta hâlihazırda yaşayan ve Rumca konuşan Romaniyot Yahudileri de zamanla Ladino dilini konuşmaya başlamıştır.

## 2. İZMİR YAHUDİ TARİHİ VE YAHUDİ CEMAATI

Henri Nahum'a göre, Osmanlılar İzmir'i fethettiğinde orada muhtemelen İskender döneminden beri yerleşmiş bir Yahudi cemaati bulur. Bizans İmparatorluğu'nda Yunanca konuşan bu Yahudilere Romalı ya da Romaniyot denirdi (Nahum, 2000: 31). Galante de İzmir'deki Yahudi varlığının M.Ö. 3. yüzyıla kadar gittiğini söyler (Galante, 1947: 10). Bora'ya (1995: 49) göre, Venedik filosu, 13 Eylül 1472'de İzmir'i işgal edip katliam yapmış, ayrıca 17. yüzyıla kadar meydana gelmiş altı büyük deprem İzmir'de yüksek bir can kaybına yol açmıştır. Böylece, Osmanlı yönetimindeki İzmir'in ilk Yahudi cemaati, 1472 yılındaki katliamdan ya da büyük bir deprem sonrası dağılmış ve kalanlar çevre kasabalara yerleşmiş olabilir. 16. yüzyılda İzmir limanının açılmasıyla beraber kente gelen Yahudilerin çoğu, Celali isyanlarından ötürü İzmir'in daha güvenli olacağına inanan Manisa, Tire gibi çevre kasabalardan gelen Yahudilerdi (Bora, 1995: 27).

Nahum'a göre, İzmir Yahudi Cemaati üç göçün sonunda 16. yüzyılın son çeyreğinde oluşmuştur. Bir yandan İber Yarımadasından göçler devam etmiş diğer yandan ilk göç dalgasıyla Manisa, Tire ve Ege Adalarına yerleşenler, Ege Limanı'nın yeni gelişmeye başlayan zenginliğinin cazibesine kapılıp İzmir'e gelmişlerdir. Son grup ise İber Yahudilerinin yerleştiği Selanik'ten gelen göçmenlerdir (Nahum, 2000: 33). 1631 yılında 7000 olan İzmir'deki Yahudi nüfusu 1675 yılında 15.000'e yükselmiştir (Güleryüz, 2012: 115).

17. yüzyılda İzmir'in bir ihraç limanı olarak Osmanlı Devleti'nin dış ticaretinde önem kazanmaya başlaması, kente yönelik ilgiyi arttırmış ve bu ticari etkinliğe katılmak isteyen pek çok kişi kente göç etmiştir. İstanbul, Selanik, Safed, Manisa, Tire, Venedik ve Portekiz'den İzmir'e gelen Yahudi göçmenler kendi cemaatlerini oluşturmuştur (Bora, 1995: 39). Yine bu yüzyılda yeniçeri ayaklanmaları yönetimi etkilemiş, bu durum feodal toprak sisteminin aksamasına sebep olmuştur. Ekonomik alanda yaşanan sıkıntılar, vergilerin ve fethedilen yerlerden gelen gelirin azalması ile artmıştı. Selanik ve İstanbul duraklamayı yaşarken, İzmir sanayide ve ticarete öne çıkmıştı. 1676 yılında 12.000-15.000 arasında olan Yahudi nüfusu, 1688 depreminden sonra 1800'e düşmüş, 1776 yılında 10.000 olan Yahudi nüfusu ise 1778 depremi ve büyük yangınından sonra azalmış ve 1812 yılında 5000'lere kadar düşmüştür (Bora, 1995: 29).

Osmanlı kentlerinde cemaatler, dinsel zorunluluklara ve beslenme alışkanlıklarına göre topografik bir ayrıma tabi olup, kendilerine ait mahallelerde yaşıyorlardı. İzmir kenti de beş mahalleye bölünmüştü. Avrupa uluslarının temsilcileri ve Levantenler kentin batısında deniz ile Ermeni Mahallesi arasında kalan lüks Frenk Mahallesi; Rumlar Basmane Garı'ndan denize dik çizilecek bir doğrunun kuzeyinde; Türkler kentin güneyinde, Kadifekale etekleri ve Eşrefpaşa'ya kadar uzanan alanda; Yahudiler ise Türk Mahallesi ve Ermeni Mahallesi arasında yaşıyorlardı (Bora, 1995: 35). İzmir gibi cemaatlerin geç olduğu bir kentte, yeni gelenler, eskiler gibi geldikleri bölgelere göre değil de göç dalgalarına, yerleşim yerlerine ve ortak çıkarlarına göre organize olurlar (Benbassa, Rodrigue, 2014: 111). Tarihçilerin yazdıklarından anlaşılıyor ki 1492'de İspanya'dan kovulan Yahudiler, Osmanlı topraklarına geldikten yüz yıl kadar sonra İzmir'e gelip bir Yahudi cemaati oluşturuyorlar. Fakat bu

tarihten önce, Osmanlı iskân politikaları sebebiyle daha sonradan fethettikleri yerlere yerleştirilmek üzere İzmir'den göç ettirilen Romaniyot Yahudileri ve 1492 öncesi yine çeşitli Avrupa şehirlerinden zulümden kaçıp İzmir'e yerleşen Yahudiler yaşamaktaydı.

1910 yılındaki nüfus sayımına göre İzmir'in Yahudi nüfusu, 21.102 Osmanlı Yahudi'si ve 8000 yabancı uyruklu Yahudi'yle beraber 30.000'dir. Bu da toplam nüfusun %13'ü kadardır (Nahum, 2000: 167). 20. yüzyılın başında İzmir'de sinagogların sayısı da hızla artmış ve 1900 yılında sinagog sayısı 15'e ulaşmıştır (Bora, 1995: 50). 1900'lü yılların başlarında İzmir Yahudilerinin mesleklerine bakıldığında, çerçi, şadırvancı, billurcu, okracı gibi bugün tamamen kaybolmuş meslekler yaygındır. 1914 yılında hala eski meslekler varlığını sürdürür (Bora, 1995: 121). İzmir Hahambaşılık Evlilik Defterine göre 1919 yılındaki meslek dağılımında manav, terzi, hamal, komisyoncu, tüccar gibi mesleklerin yanı sıra az da olsa doktor, öğretmen gibi mesleklerin yaygınlaşmaya başladığı görülür (Bora, 1995: 123).

İzmir'e farklı dönemlerde çeşitli coğrafi bölgelerden gelerek yerleşen Romaniot, Karaim, Aşkenaz (Orta ve Doğu Avrupa Yahudileri), Mizrahi (Ortadoğu Yahudileri) ve Sefarad asıllı Yahudilerden oluşan İzmir Yahudi Cemaati, 19. yüzyıla değin homojen bir yapıda değildi. Göçmen Yahudiler, aralarında mevcut adet-gelenek farklılıkları, liderlik yarışları ve çıkar çatışmaları nedeniyle, bir bütünün parçası gibi hareket etmemişler; kökenleri ekseninde birbirinden farklı ve bağımsız küçük cemaatler oluşturmuşlardır. Her cemaatin kendine ait sinagogu bulunmaktaydı. Her sinagogun kayıt defteri mevcuttu. Kişiler, hangi sinagogun defterine kayıtlı iseler, o sinagogun cemaatini oluştururlardı. Dolayısıyla, dini ibadet ya da toplantı amacıyla başka bir sinagoga gitmezlerdi (Bora, 2017: 46).

20. yüzyılda İzmir Yahudi cemaati iki topografik alanda toplanmaya başlar: Karantina, Karataş, Göztepe çevresi ve Juderia (Havra Sokağı ve İkiçeşmelik çevresi). Aynı yüzyılda çok az Yahudi de Karşıyaka ve Rıhtım çevresinde yaşamaktaydı (Bora, 1995: 36). 20. yüzyılın başında ülke dışına üç tane göç dalgası olmuştur. Birincisi, 19. yüzyılın son yıllarında gerçekleşen ve başlıca sebebi iktisadi zorluklar olan ve Güney Amerika'ya yönelen fakir aileleri kapsayan göçtür. İkinci dalga, doğrudan Türk-Yunan savaşının askeri olaylarına bağlıdır ve Güney Amerika, Fransa ve Mısır'a doğru gitmeden önce geçici olarak İzmir'e sığınan Yahudilerin göçüdür. İzmir yangını da İzmir Yahudi burjuvazisinin bir kısmının iflas etmesine sebep olmuş ve özellikle Fransa'ya doğru bir göçe yol açmıştır. Üçüncü dalga da ulus-devletin yeni yapısına uyum sağlayamayan ve kamu hizmetleriyle millileştirilmiş birçok kuruluştaki görevlerinden uzaklaştırılmayı kabullenemeyen kişiler ve Varlık Vergisi sonrası tüccar ve cemaatin önde gelenlerinden oluşan göçtür (Nahum, 2000: 239). 20. Yüzyılın ikinci yarısında da göç devam etmiş, İsrail Devleti'nin kurulmasıyla birlikte yeni bir umut beklentisiyle bu yeni devlete göçler olmuştur. Bu göç de çoğunlukla ekonomik durumu iyi olmayan aileler tarafından yapılmıştır.

Günümüzde İzmir Yahudi cemaatinin sayısı bin kişi civarındadır ve Sefarad kökenlidir. Karataş semtindeki birkaç aile dışında tüm cemaat Alsancak'ta yaşamaktadır. Cemaatin yaş ortalaması yüksektir ve elli yaşın üstü genelde Ladino dilini konuşabilmektedir. Genç nesilde ise bu dili bilenlerin sayısı bir elin parmaklarıyla sınırlıdır. Genç nüfus genelde Avrupa, Amerika, İsrail ve İstanbul'a göç etmiştir. Günümüzde Karataş'taki Bet İsrail Sinagogu ve Alsancak'taki Şaar Aşamayim Sinagogu aktif olarak kullanılmaktadır. Öğle dualarında Kemeraltı'ndaki Şalom Sinagogu veya Bet Hillel sinagogu kullanılmakta bayramlarda da bu sinagogların yanı sıra yine Kemeraltı'nda bulunan Algazi sinagogu ve 2. Karantina'daki Roş Ha Haar sinagogu da kullanılmaktadır.

Günümüzde bir diaspora topluluğu olarak İzmir Yahudi cemaati, dinsel kimliğini "Sefarad Yahudisi" olarak tanımlarken; ulus kimliğini de "Türklük" üzerinden inşa etmişlerdir. Bunun yanı sıra "İzmirlilik" kimliği de kendilerini diğer Türk Yahudi cemaatlerinden ayırt etmek açısından özellikle vurguladıkları bir olgu olarak öne çıkmaktadır.

### 3. BELLEK TEORİLERİ VE KİMLİK KURUCU BİR KAVRAM OLARAK BELLEK

Psikolojide bellek (hafıza), bir organizmanın bilgiyi depolama, saklama ve sonrasında geri çağırma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Mutlu, 1998: 60). Başka bir tanımla bellek, yaşantıları, öğrenileni, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücüdür. Bellek, içinde yaşadığımız zamanı saklı tutarken geçmişin geleceğe aktarılmasında bir köprü vazifesi görür.

Bellek çalışmaları ilk olarak felsefe alanında yapılmış daha sonra psikologların çalışma alanına girmiştir. 20.yüzyıl itibariyle sosyal bilimlerin çeşitli disiplinlerinde yer bulan bellek kavramı, tarihsel

süreçte çeşitli teorisyenler tarafından bireysel bellek, toplumsal bellek, sosyal bellek, kolektif bellek ve kültürel bellek gibi kavramlarla geliştirilmiştir. Bellek çalışmaları, en genel anlamıyla bireysel ve toplumsal hatırlama (ve unutma) süreçlerini inceler. Sosyal bilimciler, bellek konusunu araştırırken, özellikle bireyin içinde bulunduğu toplumsal bağlam üzerinde dururlar. Bellek çalışmaları, özellikle İkinci Dünya Savaşı ve Holocaust yani Yahudilere yönelik soykırımdan sonra ivme kazanır ve 1960'lı yıllardan itibaren sözlü tarih yöntemi, soykırımdan kurtulanların deneyimlerini dinleyerek bir ses ve görüntü arşivi oluşturmak, yaşananlara tanıklık etmek ve iyileştirme sürecine katkıda bulunmak amacıyla hızla gelişmiştir (Neyzi, 2011: 2).

Hatırlama kavramından hareketle çeşitli teorisyenler tarafından ele alınan ve açıklanan temelde üç farklı bellek yaklaşımı vardır. Bunlar: bireysel, toplumsal (kolektif, sosyal) ve kültürel bellektir.

Frederic C. Bartlett, 1930'larda bireysel belleğin sosyal boyutunu vurgulayan, belleği psikolojik olarak ele alan çalışmaların öncülerinden biridir. Bartlett her şeyden önce, sonrasında depolamak için materyalleri seçtikleri andan itibaren algılarımızı anlamlarına göre, yani dünyanın bir bilgi yapısı temelinde kodladıkları ölçüde, anılarımızın sosyal olduğunu söyler. Bartlett'a göre normalde bireylerin belirli bir olayla ilgili sahip oldukları hatıralar, diğerlerinin aynı olaylara ilişkin hatıralarından etkilenir. Dolayısıyla hatırlama oluşturulur ve bir sosyal ilişkiler ağı içinde sabitlenir (Jedlowski, 2001: 31).

Kolektif hafıza kavramı ilk olarak 1925 tarihli *Les cadres sociaux de la mémoire* (Hafızanın sosyal çerçeveleri) ve 1950'de yayınlanan *La Mémoire collective* (Kolektif Hafıza) adlı kitaplarında, Fransız sosyolog ve filozof Maurice Halbwachs tarafından incelenmiş ve geliştirilmiştir. Halbwachs'ın kolektif bellek anlayışının özünde, bireysel bellek arasındaki karşıtlık vardır. Halbwachs, bireylerin anılarını bir toplumsal gruba üyelikleri yoluyla, özellikle akrabalık, dinsel ve sınıfsal bağlantıları yoluyla edinebildiklerini, belleklerinde bir yerlere yerleştirebildiklerini ve anımsayabildiklerini öne sürer. Anılarımız kolektiftir, tek başımıza atıldığımız olaylar ve gördüğümüz şeyler hakkında olsalar dahi, başkaları tarafından bize hatırlatılır (Halbwachs, 2018: 30).

Bireysel bellek, bireyin kendisinin icat etmediği ama parçası olduğu ortamdan ödünç aldığı kelimeler ve fikirler gibi araçlar olmadan işleyemez. Bireysel bellek, zaman ve mekân içinde oldukça sınırlıdır. Kolektif bellek de öyle. Ancak ikisinin sınırları aynı değildir, bu sınırlar daha sıkışık veya genişletilmiş olabilir. Kültürel bellek, gerek bireysel gerek toplumsal belleğin açıklamakta eksik kaldığı alanları açıklama iddiasındadır. Hatırlayanı temsil eden bireysellik ve kolektiflik, gelenek kadar uzun ömürlü değildir. Bu nedenle, bu iki kuramın önerdiği bellek ömrü, birey veya grup ömrü kadardır. Oysa bir gelenek söz konusu olduğunda kimin hatırladığından çok neyin hatırlandığı önem kazanır. Böylece hatırlanan şeyin ne olduğu, geleneğin içeriğinin de ne olduğunu belirler. Hatırlanan şeyin ne olduğuna yönelecek bir hatırlatma anlayışı da "kültürel bellek" kavramıyla karşılanabilecektir. Bu durumda bellek, hem geçmişini kavrayarak gelenek haline gelmesini tesis edecek hem de belleğin "kültürel" olarak inşa edilmesini sağlayacaktır. Geleneğin, geçmişten farklı olarak kültürel bellekle ilgili bir kavram olması, geçmişin kavranılarak geleneğe dönüşmesi anlamına gelecektir (İlhan, 2018: 24).

Halbwachs'a göre toplumsal bellek sadece tarihten ayrılmakla kalmaz, belleğin "gelenek" kavramı altında toplanabilecek her türlü organize edilmiş ve objektiflik, yani somutluk özelliği kazanmış biçimlerinden de farklı niteliktedir. Gelenek onun için bir biçim değil, hatırlamanın biçimlendirilmesidir. Assmann bu noktada Halbwachs'ın bu düşüncesinin anlaşılmasının zorlaştığından ve bellek ve gelenek arasındaki geçişlerin akışkan olabildiği için sert bir kavramsal ayırım yapmanın anlamsız olduğunu söyler (Assmann, 2001: 48). Bu yüzden Assmann toplumsal bellek kavramını üst bir kavram olarak kullanırken, "iletişimsel" ve "kültürel" belleği, bellek kavramı içinde ayırır.

Assmann, "iletişimsel bellek, yakın geçmişle ilişkin anıları kapsar ve taşıyıcıları ile sınırlıdır. İletişimsel bellek bireysel anlatılar ve bir insanın ömründe yaşadığı anılara ettiği tanıklıklardan oluşur. Kültürel bellek, iletişimsel olanın aksine kurumlaşmış bir bellek tekniği sorundur" der (Assmann, 2001: 55). Bu bellek tarihi olarak grupla bağlantılıdır, zamanla oluşup zamanla yok olur. Taşıyıcıları ile sınırlı olduğundan iletişimsel bellek ortalama 80-100 yıllık bir sürece karşılık gelir ve sözlü olarak aktarılır.

Bellek, yeniden kurma işlemine dayanır. Geçmiş, bellekte olduğu gibi kalmaz. İlerleyen şimdiki zamanın değişken ilişkileri çerçevesinde sürekli yeniden örgütlenir. Yeni olan da sadece yeniden kurulan geçmiş biçiminde ortaya çıkabilir (Assmann, 2001: 45). Geçmiş, şimdi tarafından modellenir, sürekli yeniden icat edilir ve inşa edilir. Geçmiş sürekli hatırlanırsa ve bir belleğe dönüşürse

gelenekleşir. Jedlowski de belleğin şimdiye ait bir fenomen olduğunu şöyle belirtir: “Geçmiş, mirası aracılığıyla bugünü yapılandırır, ancak bu mirası seçen, bazı yönleri koruyup diğerlerini unutan ve hikâyeyi tekrar tekrar anlatarak bu geçmişe dair imajımızı sürekli olarak yeniden formüle eden şimdiki zamandır” (Jedlowski, 2001: 41).

Geçmiş bir tarihin kurucu olaylar kümesinin bir tören biçiminde anılıp kutlanarak geçmişin sürdürüldüğü yolundaki açık sav, hiçbir yerde, dünyanın büyük dinlerindeki kadar bol dile getirilmemiştir. Yahudi kimliğinin çekirdeği, bir dizi tarihsel olaya başvuru olarak kurulur. Kültürel bellek, geçmişin belli noktalarına yönelir ve daha çok anının bağlandığı sembolik figürlerde yoğunlaşır (Assmann, 2001: 55). İsrailoğullarının Mısır’dan çıkışı, çölün geçilmesi, yerleşme, sürgün; bayramlarda ve törenlerde ritüel olarak anılan ve her seferinde içinde bulunulan durumu açıklayan bu türden hatırlama figürleridir. Kültürel bellek için, gerçek değil hatırlanan tarih önemlidir. Hatta kültürel bellekte gerçek tarihin, hatırlanan tarihe ve sonrasında efsaneye dönüştüğü söylenebilir. Efsane, kurucu bir tarihtir. Mısır’dan Çıkış, tarihte gerçekte olup olmadığı bir yana, İsrail’in kuruluş efsanesidir ve her yıl Pesah Bayramında tekrar tekrar anlatılır ve Yahudi halkının kültürel belleğinin bir parçasıdır.

Diaspora, Yahudileri sözlü hikâyeye anlatımı, yazılı metinler ve anma ritüelleri yoluyla tarihlerini sürdürmeye zorlar. Bu kolektif hafıza, kutsal metinleri, tarihi olayları ve toplumsal katkıları kapsayarak geçmiş ve şimdiki nesiller arasında bir köprü görevi görmektedir.

Assmann’a göre, geçmişin versiyonlarını, geçmişi kendimize, onu temsil eden sözcüklerle ve imgelerle yeniden sunarak koruruz. Anma törenleri bu pratiğimizin önde gelen örneğini oluşturur. Söz konusu törenler, geçmiş, geçmişin olaylarının temsil edici bir resmini çizerek kafamızda tutmaya yarar. Bunlar, geçmişin yeniden canlandırılmasıdır. Ritüeller bir grubun kimliğini sürdürmesi için vardır. Bellek, kimlik kurucu bir kavram olduğundan bellek yitimi toplumsal kimliğin de yitilmesi anlamına gelmektedir. Bayramlar ve ritüeller, düzenli tekrarları sayesinde kimliği koruyan bilginin iletilmesi ve devredilmesi, böylece kültürel kimliğin yeniden üretimini üstlenirler. Ritüel tekrar, grubun zamansal ve mekânsal birlikteliğini garanti eder (Assmann, 2001: 60). Kültürel bellek ister belirli olayları aşma, ister kurumsal bir kimliği koruma ihtiyacını karşılansın, nesilden nesile sözlü gelenekler, yazılı anlatımlar, imgeler, ritüeller aracılığıyla aktarılır. Kültürel belleğin gücü, belirli anıları seçme ve bu anılara toplumsal anımsamada öncelik verme konusundaki bilinçli kararda yatar.

Kimlik, bir bellek ve hatırlama sorunudur. Bireyin kendi kimliğini sadece belleği sayesinde oluşturabilmesi gibi, bir grup da toplumsal kimliğini ancak bellek sayesinde yeniden kurabilir. Aradaki fark grup belleğinin nörolojik bir temeli olmamasıdır. Ritüeller, grubun kimliğini koruyucu bilginin sürekliliğini garanti ettiği sürece, kültürün yeni kuşaklara aktarılması süreci, tekrarlama biçiminde yaşanır (Assmann, 2001: 91). Hall’a göre kültürel kimlik, bir "var olma" meselesi olduğu kadar bir "oluş" meselesidir. Geçmişe olduğu kadar geleceğe de aittir. Hali hazırda var olan, yeri, zamanı, tarihi ve kültürü aşan bir şey değildir. Kültürel kimlikler bir yerlerden gelir, geçmişleri vardır; ancak tarihsel olan her şey gibi sürekli bir dönüşüme uğrarlar. Kültürel kimlik, tarih ve kültürün dışında değişmeden yatan sabit bir öz değildir. İçimizdeki, tarihin temel bir iz bırakmadığı evrensel ve aşkın bir ruh değildir. Her zaman hafıza, fantezi, anlatı ve mit yoluyla inşa edilir (Hall, 1990: 225-226). Hall şöyle devam eder: Kimliği belki de yeni kültürel pratiklerin temsil ettiği zaten tamamlanmış bir olgu olarak düşünmek yerine, kimliği hiçbir zaman tamamlanmayan, her zaman süreç halinde olan ve her zaman dışarıda değil içeride kurulan bir "üretim" olarak düşünmeliyiz. Bu görüş, tam da kültürel kimlik kavramının iddia ettiği otorite ve otantikliği sorunsallaştırır. Kültürel kimliği, ortak bir geçmişe ve soya sahip insanların sahip olduğu, daha yüzeysel veya yapay olarak empoze edilen 'benliklerin' içinde saklanan, ortak bir kültür, bir tür kolektif 'tek gerçek benlik' açısından tanımlar. Bu tanım çerçevesinde, kültürel kimlikler, değişen bölünmeler ve iniş çıkışlar altında 'tek halk' olarak bize istikrarlı, değişmeyen ve sürekli referans ve anlam çerçeveleri sağlayan ortak tarihsel deneyimleri ve paylaşılan kültürel kodları yansıtır (Hall, 1990: 220-223).

Din en büyük kimlik kurucularındandır. Modern zamanlarda, özellikle 18. yüzyılın sonlarından itibaren başta o dönemde ortaya çıkan ulus devletler olmak üzere siyasi yapılar kültürel belleğin de taşıyıcısı oldular. Din, bilinçli ve yeni bir kültürel yaratım için model olarak hizmet etti. Heller’a göre hiçbir devlet, dinler kadar güçlü bir bellek oluşturamaz. Ancak ulus, etnisite ve din veya bunlardan herhangi biri devletin kültürel belleğini güçlendiriyorsa aynı zamanda güçlü bir silah görevi görebilir (Heller, 2001: 140). Bellek, ister ulusal ister kültürel, etnik veya dini olsun, kolektif kimliklerin ve

sınırların inşasına yardımcı olur. Nora da “tarih kutsaldı çünkü ulus kutsaldı ve hafıza ulusun meşruiyetini sağlıyordu” der (Nora, 2006: 22).

Dini topluluk, etrafındaki her şey değişirken kendisinin hiç değişmediğine inanmak ister. Bunu da ancak aynı yerleri yeniden bularak ya da etrafında, ilk olarak ortaya çıktığı verilerin az çok simgesel bir imgesini yeniden meydana getirerek başarabilir. Çünkü bu veriler maddi şeylerin istikrarına katkı sağlar ve grubun kolektif düşüncesi, bu yerlerde yoğunlaşarak, onların sınırları içinde kalarak ve tutumunu onların düzenine göre ayarlayarak istikrar kazanma ve sürme ihtimalini arttırabilir. Belleğin temel koşulu budur (Halbwachs, 2018: 193). Belleğin mekâna ihtiyacı vardır, mekânsallaştırma eğilimi içindedir. Grup ve mekân bir arada, sembolik bir ortak yaşam kurarlar; grup kendi mekânından ayrı düşse de bu birlikteliği, kutsal mekânları sembolik olarak yeniden üreterek yaşatır. Kendini, ortak anıları olan bir toplum olarak kuran sosyal grup, geçmişini özellikle iki noktada korur. Bunlar kendine özgülüğü ve sürekliliğidir (Assmann, 2001: 43-44).

Bir grup insan ortak bir kültürel hafızayı koruduğu ve geliştirdiği sürece bu insan grubu varlığını sürdürür. Hall, özcü kimlik kavramsallaştırmaları, otantik bir kültürel kimliğin ortak bir geçmiş ve soya sahip insanların ortak tuttuğu bir gerçek benlik olduğunu iddia eder (Hall, 1990: 223). Heller da bir halkın varlığı ya da yokluğu, yaşamı ya da çürümesi, bir etnik grubun biyolojik olarak hayatta kalmasına değil, paylaşılan kültürel belleğin hayatta kalmasına bağlıdır der (Heller, 2001: 139).

#### **4. İZMİR SEFARAD YAHUDİLERİNDE BELLEĞİN MÜZİK YOLUYLA AKTARIMI**

Tüm dünyaya yayılmış diasporik bir toplum olarak Yahudiler ibadetlerinde yaşadıkları ülkenin geleneksel müziğini kullanmışlardır. Okunan metinler her yerde aynı olsa da müziksel olarak her coğrafyada ayrı müzik geleneğiyle seslendirilir. 15. yüzyılda Osmanlı topraklarına gelen Sefaradlar ibadetlerinde, yaşadıkları İmparatorluğun büyük geleneği olan İslam geleneğinin kullandığı makamsal müziğe kısa zamanda adapte olmuş ve o günden bugüne dini müzik ritüellerinde Türk makam sistemini kullanmışlardır.

Seroussi, makam sisteminin Yahudiler tarafından uygulanması, en azından son beş yüzyıldır Müslüman-Yahudi etkileşimlerinin en net göstergesi olmakla beraber; burada makamlştırma sürecinde Osmanlı Türk makam sisteminin etkisini vurgular. Yani günümüzün "Doğulu" Yahudi müzik anlatılarına, uygulamalarına ve bilimine hakim olan (modern Mısır, Suriye ve Lübnan'da uygulandığı gibi) Arap makamının hegemonyasını alt üst ettiğini söyler (Seroussi, 2013: 282). Bir başka ifadeyle 15. yüzyılın ortalarından itibaren Edirne ve daha sonra İstanbul'daki padişahların saraylarında ve ayrıca özellikle Mevlevi tarikatının tekkelerinde ortaya çıkan Osmanlı makam müziği, dünyadaki çoğu dini mezhebe ait tüm öğrenilmiş müzikler için normatif makam sistemi haline geldi. Bu nedenle, bugün Doğu Sefarad ayinlerinde hakim olan Arapça makam sistemi değil, Osmanlı makam sistemi, Yahudi ayinlerinin makamlştırılması çalışmalarının çıkış noktasıdır.

İstanbul, Edirne, Selanik ve İzmir'den Osmanlı Yahudi müzisyenleri, 17. yüzyılın başlarından beri Osmanlı klasik müziğinin gelişimine de dâhil olmuşlardır. Bunlar arasında Miskali Yahudi Yako, Tamburi Yahudi Kara Kaş, besteci Çelebiko (ünlü Osmanlı müzisyeni Prens Kantemir'in hocası), Tamburi Moshe Faro (ö. 1776), Sultan I. Mahmud'un sarayının önde gelen müzisyenlerinden Aharon Hamon (Yahudi Harun olarak bilinir, 1721'den sonra ölmüştür) ve Sultan III. Selim'in sarayında görev yapmış, Osmanlı İmparatorluğu'nun gelmiş geçmiş en önde gelen Yahudi müzisyeni Tamburi Izak olarak bilinen Isaac Fresco Romano (1745-1814) gelmektedir (Seroussi, 2006: 599-600).

Gerek ayin sırasında okunan ilahiler gerek Tevrat'ın okunuşu bakımından Türk Yahudileri bayramlarda ve dinsel ritüellerde belli makamları benimsemişlerdir ve hangi bayramda hangi makamın okunacağı belli bir gelenek çerçevesinde günümüze kadar gelmiştir. Alan çalışmam boyunca kişilerle görüşürken “İzmir geleneği” ve “İstanbul geleneği” gibi ifadeler duydum ve öğrendim ki İzmir İstanbul arasında bile bölgesel farklar mevcut. Hatta bu farklar o kadar yer etmiş ki “gelenek” kavramıyla ayrılmış. Görüşme kişilerimden Daniel Levi bu farklardan birini “Nihavend makamı matem makamı olduğu için İzmir’de okunmaz. Sadece Kudüs’teki kutsal tapınak Bet Amikdaş’ın yıkıldığı Teşa Beav gününde yani matem gününde okunur. Bunun dışında kutsal gün yani Şabat’ta coşkulu bir makam olduğundan mahur okunur. Çünkü Şabat bizim için en mutlu olunması gereken gündür. Hâlbuki nihavend İstanbul’da çok kullanılır” şeklinde ifade etmiştir. Bunun dışında İzmir’de Cuma Şabatı mahur makamı okunur. Hanuka ve Purim’de saba makamı; Roş Aşana ve Kipur’da sazkar makamı; Pesah ve

Sukot'un birinci gününde hüseyini makamı, ikinci günlerinde suzinak makamı okunur. Ama bu sekiz günlük iki bayramda da hâkim makam hüseynidir. Son gün ise bayrama veda olarak Bayati makamı okunur. Cumartesi sabahları İzmir'de serbesttir genelde ama "musaf" duasını hicaz okurlar çünkü Şabat çıkışında kullanılan makam hicazdır. Minha yani ikindi duasında ise rast makamı kullanılır. Mısır'dan Çıkış Peraşasının okunduğu gün her zaman hüseyini okunur çünkü Pesah'ta hüseyini makamı kullanılır.

İzmir'de hangi bayramın hangi makamla okunacağına dair süregelen bu gelenek ne zamandan beri böyle diye sorduğumda cemaatin dini görevlilerinden aldığım cevap ise bu geleneğin en azından son 150 yıldır böyle geldiği, ondan öncesini ise bilmemizin mümkün olmadığı şeklindeydi. Öyleyse şöyle diyebiliriz: Hazanların müziksel tercihlerine ve becerilerine göre bir dinsel müzik ortaya çıkıyor. Yani belli makamların seçimi, doğaçlama becerisi belli sürelerde hazanların becerileri ve tercihleri ile ilişkili bir biçimlenmeye kılavuzluk ediyor. Sözgelimi Müslümanların vakit ezanları ve içeride gerçekleştirilen dua ve makamlı ilahilerin vb. seslendirilme düzeni tüm camilerin imamlarını ve müezzinlerini bağlar. Herkes sabah ezanını saba makamında okur. Çünkü imam hatip okullarından itibaren gelenek merkezi olarak öğretilmiştir. Dolayısıyla kimse neden saba diye sorgulamaz. Bu da dinsel törenin ve onunla ilişkili sistematizasyonun merkezi olarak yapılandırılmasından kaynaklanmaktadır. Yahudilerin Hahambaşılığı merkezi bir öneme sahip olsa da yerel uygulamalar ve elbette ki müziksel farklılıklar bu alana merkezden müdahale olmadığı için süregeliyor. Bu gelenek cemaatlerin belleğine öyle yerleşmiş ki bu uygulamanın dışına çıkıldığında çoğunlukla kabul görmez.

Türk Yahudi dini müziği, Klasik Türk müziği ile makamdan çok daha fazlasını paylaşır. İlk olarak, her iki müzik de tek seslidir. Tüm icracılar aynı melodik dizeyi çalar ve söyler. 2/4'lükten, aksak usule kadar hem basit hem de birleşik usulleri kullanan Yahudi dini müziği, aynı zamanda Klasik Türk müziğindeki gibi hem ölçülü hem de ölçüsüz icraları içerir.

Sefarad Yahudilerinde dinsel alan ve dindışı alan ne kadar ayrılrsa da bu iki alan arasında müzikal anlamda zaman zaman alışverişler olur. Hazanın seküler alandan bilindik bir melodiyi kullanması, tanıdık ve sevilen bir melodiyi yeni bir litürjik bağlamda geri getirerek, başka bir tekrar düzeyi sağlar. Alan çalışmam sırasında benim de ilk duyduğumda şaşırdığım ezgiler oldu. Daha sonra görüşme kişilerime sorduğumda seküler şarkılarla dinsel melodiler arasında bir alışveriş olduğunu öğrendim. Bu alışveriş bazen dinsel bir melodinin seküler bir şarkıda kullanılarak yapıldığı gibi bazen de seküler şarkı repertuarının dinsel müziğe girmesi şeklinde olabiliyor. Her Şabat'ta söylenen "Yigdal" ilahisinin -ki dünyada çok çeşitli melodilerle okunur- İzmir'de genellikle rast bazen de nihavend makamında okunan iki varyasyonu vardır. Yine Nihavend makamı olan "Bekledim de Gelmedin" ve "Kız sen İstanbul'un Neresindensin" gibi popüler şarkıların ezgisinin bu ilahinin sözlerine adapte edilerek okunması, dinsel ve seküler müzik arasındaki bu alışverişin en belirgin örneklerindedir. Seroussi bu konuyla ilgili şöyle bir yorumda bulunmuştur: "20. yüzyılda İslam ülkelerinin Avrupa etkisindeki popüler şehir kültürüne Yahudilerin katılımı, bu dönemde geleneksel Yahudi yaşamının ve dini liderliğin otoritesinin zayıflamasının birçok işaretinden biridir. Eğlence endüstrisinin ve kahvehanelerin etkisinden kaçınmak için bazı hahamlar, İbranice kutsal şarkı metinlerinin günün en popüler şarkılarının melodilerine göre bestelenmesine izin verdiler" (Seroussi, 2006: 603). Bunun yanı sıra tören dili elbette İbranice olmakla beraber Sefaradların günlük konuşma dili olan Ladino<sup>4</sup> dilinde birkaç ilahiye de rastlamak mümkün.

İzmir Yahudi cemaati muhafazakâr olmayan ancak geleneklerine son derece bağlı bir cemaattir. Türk Sefarad Yahudi kimliğinin yanında İzmirlilik kimliğinin de cemaat tarafından öne çıkarılması bu bağlılığın bir göstergesidir. Ayrıca İstanbul'a kıyasla cemaatin daha sınırlı bir bölgede bir arada yaşaması ve göçler sonucunda her geçen gün sayı olarak hızla azalması geleneğin kaybolma korkusuyla onları geleneklerine daha bağlı bir cemaat olmaya teşvik etmiştir. Sayıları her geçen gün azalan İzmir Yahudi cemaatinin müzik yoluyla kültürel belleği koruma ve aktarma çabası söylemlerinde görünür olsa da günümüzde artık İzmir'de bu makamları bilen eğitimli ve yetenekli hazanların sayıca azalması ve yeni neslin bunları öğrenmeye karşı ilgisiz olması da geleneğin eskisi gibi aktarılamamasına sebep

<sup>4</sup> Elbette günümüz Sefaradlarının günlük konuşma dili Türkçedir. Bununla birlikte 50 sene öncesine kadar evde büyükler özellikle de ailenin kadınları Ladino konuştuğu için bu dil günümüze kadar gelmeyi başarabilmiş. Özellikle Cumhuriyet sonrası "Vatandaş Türkçe konuş" kampanyasının başlatılması ve bunun yasalarla desteklenmesiyle ve kadının zamanla eğitim hayatı ve çalışma hayatına atılmasıyla beraber daha çok kadınlar yoluyla aktarılan bu dilin konuşulması azalmış ev içinde Türkçe hâkim dil haline gelmiştir.

olmaktadır. Hatta eğitimli hazan sayısının azalması cemaatin mecburen İstanbul'dan hazan getirtmesi gibi sonuçlar da doğurmuştur.

## SONUÇ

Kültürel bellek, bir topluluğun, bir toplumun veya bir milletin ortak hafızasıdır. Bu hafıza, geçmişten gelen deneyimler, değerler, inançlar, gelenekler ve diğer kültürel öğelerin bir araya getirilmesiyle oluşur. Kültürel bellek, bir topluluğun kimliğini, tarihini ve kültürel mirasını korur. Kimliğin bu dirençli şekilde korunması, diasporadaki Yahudiler arasında birleştirici bir güç olarak ortaya çıkmaktadır. Müzik ise kültürel belleğin en güçlü ve etkili ifade biçimlerinden biridir. Müzik, bir toplumun coğrafi konumu, tarihi, sosyal yapıları, dinleri ve daha birçok faktörünü yansıtır. Müzik, kültürel belleği canlandırmak ve aktarmak için güçlü bir araç olmasının yanı sıra, aynı zamanda bir toplumun gelecekteki belleğini şekillendirmede de etkilidir ve bireylerin duygusal ve zihinsel olarak belleklerinde yer eden anılar oluşturmaya yardımcı olur. Müzikle birlikte yaşanan deneyimler, kişisel belleğin yanı sıra kültürel belleğin de şekillenmesine katkıda bulunur. Bireyler, müziği bir araç olarak kullanarak kişisel ve toplumsal deneyimleri hatırlar, paylaşır ve aktarır. Bellek aynı zamanda anın ihtiyaçlarına göre sürekli olarak yeniden şekillenir.

Müzik, ritüellerde ve törenlerde önemli bir rol üstlenerek kültürel belleğin korunmasına aktif olarak katkıda bulunur. Dini törenlerden geçiş törenlerine kadar müzik, bu önemli anlara eşlik eder ve onları yüceltir, kültürel uygulamaların sürdürülmesini ve kültürel belleğin aktarılmasını sağlar. Kültürel belleğin müzik aracılığıyla aktarımı nesiller arası bir çerçevede gerçekleşmektedir. Yaşlı nesiller genç nesillere müzik geleneklerini, tekniklerini ve anlatılarını aktararak kültürel kökleriyle bağ kurarlar. Türk Sefarad müziği sözlü gelenek yoluyla aktarılan bir türdür. Dinsel müzik erkeklerin alanıyken bu müziğin aktarımı ev içinde daha sonra sinagoglarda usta çırak ilişkisiyle aktarılır. Sinagoglar, Türk Sefaradları arasında dinsel müziğin öğrenilmesinde çok önemli bir rol oynamıştır. Kutsal metinleri geleneksel ezgilerle okumak ve bunu genç nesillere öğretmek görevi “hazan” olarak bilinen yetenekli kişilere emanet edilmiştir.

Etnomüzikoloji disiplininin kullandığı alan çalışması yöntemiyle yürütülen bu çalışmada İzmir Sefarad Yahudilerinin İzmir'in çeşitli sinagoglarında birçok ayin ve ritüellerini yakından gözlemleme ve alandan kişilerle görüşme yapma fırsatı buldum. Türk Sefarad Yahudileri dinsel törenleri içerisinde Geleneksel Türk Müziği unsurlarını kullanmışlardır. Dinsel ritüellerini yaparken büyük geleneğin gerçekleştirdiği yani İslam geleneğinin gerçekleştirdiği dinsel ritüellerdeki müziksel unsurları kullanarak kendi meşruiyetlerini böylece yeniden üretmektedirler. Kültürel bellekle tarih arasında şu türden korelasyonlar vardır: Örneğin İsrail'in kuruluş efsanesi olan Mısır'dan çıkış, Pesah bayramında tekrar tekrar anlatılır ve kültürel belleğin bir parçasıdır. Assmann'ın tanımına göre iletişimsel bellek 80-100 yıl arası bilgilerden, malzemelerden oluşur ve tanıklarıyla var olur. Yani tüm Yahudi topluluklarında belleğin metinsel boyutu birbiriyle örtüşür. İzmir Sefaradlarının ayırt edici özelliği bunun buradaki başka bir iletişimsel bellek çerçevesinde kültürleşmesinin ürünüdür. O da müziksel üslubun geleneksel Türk Müziğiyle yapılmasıdır. Bu yönüyle metinsel olarak kültürel belleğe denk gelirken müziksel olarak iletişimsel belleğe denk gelir.

## KAYNAKÇA

- ASSMANN, J. (2001). *Kültürel Bellek, Eski Yüksek Kültürlerde Yazı, Hatırlama ve Politik Kimlik*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- BENBASSA, E. – RODRIGUE, A. (2014). *Türkiye Ve Balkan Yahudileri Tarihi*, çev. Ayşe Atasoy, İletişim Yayınları.
- BERBER G. Ş. (2012). “Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Geçişte Yahudilerin Türkiye Cumhuriyeti, Devleti'ne Uyum Süreci: (Moiz Kohen Örneği)”, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Sayı 7/4, 2012, ss. 1779-1800.
- BESALEL, Y. (2004). *Osmanlı ve Türk Yahudileri*, İstanbul: Gözlem Gazetecilik Basım ve Yayın A.Ş
- BORA, S. (1995). *İzmir Yahudileri Tarihi 1908-1923*, İstanbul: Gözlem Gazetecilik Basım ve Yayın

- BORA, S. (2017). “İzmir Beit Hillel Sinagogu’nun Tefila Defteri ve Mustafa Kemal Paşa’ya Hanoten Teşua Duası”, *Cihannüma Tarih ve Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, Sayı III/1, Temmuz 2017, ss. 45-69.
- DE LANGE, N. (1987). *Atlaslı Büyük Uygarlıklar Ansiklopedisi Yahudi Dünyası*, İletişim Yayınları.
- GALANTE, A. (1947). *Türkler ve Yahudiler*, İstanbul
- GEDİK, B. (1996). *Eski İstanbul Hayatı ve İstanbul Yahudileri*, İstanbul: Pera Orient Kitapçılık ve Yayıncılık
- GÜLERYÜZ, N. A. (2012). *Bizans’tan 20. yy’a Türk Yahudileri*, İstanbul: Gözlem Gazetecilik Basın ve Yayın A.Ş
- HALBWACHS, M. (2018). *Kolektif Bellek*, çev. Zuhâl Karagöz. İstanbul: Pinhan yayıncılık
- HALL, S. (1990). “Cultural Identity and Diaspora”, *Colonial discourse and post colonial theory: A reader*, (ed. P. Williams-L. Chrisman), Columbia UP, ss. 392-403
- HELLER, A. (2001). “Cultural Memory, Identity and Civil Society”, *Internationale Politik Und Gesellschaft = International Politics and Society*, 2, ss. 139–143.
- İLHAN, M. E. (2018). *Kültürel Bellek, Sözlü Kültürden Yazılı Kültüre Hatırlama*, Ankara: Doğu Batı Yayınları
- JEDŁOWSKI, P. (2001). Memory and Sociology: Themes and Issues. *Time & Society*, 10(1), 29–44. <https://doi.org/10.1177/0961463X01010001002> (14.10.2022)
- MURTEZAOĞLU, S. (2012). “Kültürel Belleğin Ritüel Yoluyla Kuruluşu”, *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 5(9), ss. 344-350 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mahder/issue/28393/301980> (10.02.2021)
- MUTLU, E. (1998). *İletişim Sözlüğü*, Ankara: Ark Yayınları
- NAHUM, H. (2000). *İzmir Yahudileri*, İstanbul: İletişim Yayınevi
- NEYZİ, L. (2011). *Nasıl Hatırlıyoruz? Türkiye’de Bellek Çalışmaları*, Türkiye İş Bankası Kültür yayınları
- ORAN, B. (2001). *Küreselleşme ve Azınlıklar*, İmaj Yayınevi
- ORAN, B. (2005). *Türkiye’de Azınlıklar*, İstanbul: İletişim Yayınları
- NORA, P. (2006). *Hafıza Mekânları*, çev. Mehmet Emin Özcan, Dost Kitabevi
- SEROUSSİ, E. (2006). “Jewish Musicians in the Lands of Islam: An Overview”, *Tapasam: A Quarterly Journal of Kerala Studies* 1/3, ss. 596-609.
- SEROUSSİ, E. (2013). “Judeo-Islamic sacred soundscapes: The maqamization of the Eastern Sephardic Liturgy”, *Jews and Muslims in the Islamic World*, (ed. Bernard Dov Cooperman-Zvi Zohar), University of Maryland Press, ss. 279-302.
- ŞAKİR, Z. (2020). *Türkiye Yahudileri*, İstanbul: Akıl Fikir Yayınları



## A Review Of "Earthquake" Based on Bibliometric Mapping

**Öğr. Gör. Müşerref ARIK**  
KTO Karatay Üniversitesi  
muserref.arik@karatay.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-5334-8743

**Dr. Öğr. Üyesi. Hasan AZAZI**  
Çanakkale Onsekiz Mart  
Üniversitesi  
hasanazazi@comu.edu.tr  
ORCID: 0000-0003-4241-9857

**Melike Buse AKCAN**  
Çanakkale Onsekiz Mart  
Üniversitesi  
melikebuseakcan@hotmail.com  
ORCID: 0000-0001-5101-1613

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.73029>

### Article Info

**Received:** 14.10.2023  
**Accepted:** 13.11.2023

**Keywords:** Earthquake,  
Bibliometric Mapping Analysis,  
Disaster Management, Disaster

### Abstract

Disasters are characterized as unanticipated events that, if no action is taken may have severe consequences, including disruptions to the political, social, and economic systems. To lessen the negative consequences of unforeseen disaster events, it is deemed vital to establish disaster management systems. The most common problem in Turkey, "earthquake" management, is mentioned in the literature as another problem that has to be controlled with disaster management. In light of this, a bibliometric mapping analysis of 590 economics-based papers containing the word "earthquake" in the abstract, title, or keywords, published after 09.11.2022 and indexed in Web of Science, will be conducted. The economy will benefit if the damaging effects of the earthquake are kept to a minimum. Because of this, it is anticipated that research on the topic will be assessed, throw light on further research, and also contribute by offering market-based recommendations. As a consequence of the study, it is evident from a conceptual perspective that the focus is on risk management and catastrophe management related to earthquakes. One of the areas that have received attention recently is disaster management, which is crucial in reducing the devastation caused by earthquakes. According to the summary and key concept analysis, it can be concluded that policymakers should make political arrangements in terms of risk analysis, earthquake resistance, and disaster management. As a result of the study, guidance information is provided to those who will conduct academic research.

### Makale Bilgisi

**Geliş:** 14.10.2023  
**Onay:** 13.11.2023

**Anahtar sözcükler:** Deprem,  
Bibliyometrik Haritalama  
Analizi, Deprem Yönetimi, Afet

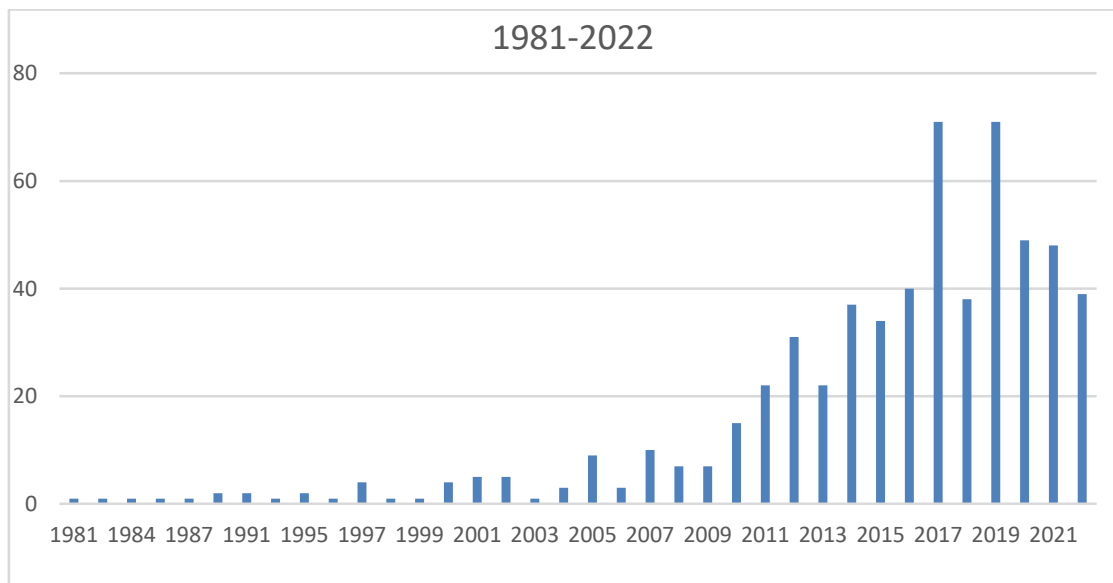
### Öz

Afet, beklenti dışında ortaya çıkan ve tedbir alınmadığı takdirde olumsuz etkilere ve buna ek olarak siyasi, sosyal ve ekonomik kesintilere yol açabilen olaylar olarak ifade edilmektedir. Ani olarak karşı karşıya kalınan afet olaylarının negatif etkisinin minimize edilmesi için afet yönetimi tekniklerinin geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Türkiye özelinde en sık karşı karşıya kalınan "deprem" yönetimi de afet yönetimi ile kontrol altına alınması gereken bir diğer konu olarak literatürde yer almaktadır. Buradan hareketle çalışma dahilinde 09.11.2022'den sonra yayımlanmış ve Web of Science'da indekslenmiş olan; özet, başlık veya anahtar kelimelerinde "deprem" kavramı geçen ekonomi temelinde inşa edilmiş 590 makalenin bibliyometrik haritalama analizi gerçekleştirilecektir. Depremin ekonomi üzerindeki yıkıcı etkisinin minimize edilmesi ekonomi üzerinde olumlu etki uyandıracaktır. Bu nedenle konu üzerine gerçekleştirilmiş çalışmaların değerlendirilerek gelecekteki çalışmalara ışık tutulacağı buna ek olarak piyasa bazı önerilerde bulunulması suretiyle katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Çalışma sonucunda alanda yer alan eserlerin incelenmesi akabinde kavramsal bazda deprem nedeniyle risk yönetimi ve afet yönetimi konularına odaklanıldığı gözlemlenmektedir. Çalışma sonucunda alanda araştırma yapacak kişilere anahtar kelime, kaynakça, yazar ve kurum analizi bilgileri verilmekle birlikte özet ve anahtar kavram analizi sonucunda politika yapımcıların risk analizi, depreme dayanıklılık ve afet yönetimi noktasında politik düzenlemelere gitmesi gerekliliği ifade edilebilecektir.

## 1. INTRODUCTION

Disasters may be defined as a series of unanticipated occurrences that, if nothing is done, have disastrous impacts on the political, social, and economic spheres. Disaster management needs to be prioritized in order to lessen these negative impacts. The "earthquake," which has a terrible economic impact, might be characterized as the natural catastrophe that Turkey experiences most frequently. (Erkal ve Değerliyurt, 2009). The devastation caused by the earthquake and its aftermath may be used to explain why the notion of "earthquake" is the subject of more than one study in the literature, particularly when it comes to disaster management. By identifying the areas of emphasis on the economic foundation of earthquakes and assessing the proposals made in this regard, the analysis of academic research published in the field will enable these studies to serve as a guide for future studies. Table 1 displays the distribution by years of 590 academic disaster management publications with a "earthquake" focus that were created under the "economy" constraint and indexed in Web of Science after 09.11.2022.

**Table 1. Article Distribution by Years**



**Source:** Web of Science Database

It is seen that the articles focusing on the concept of "earthquake" in the field of economy were published between 1981 and 2022. Although the frequency of research in the area did not grow much between 1981 and 2007, it did show a progressive increase following that year, and as 2022 draws closer, the number of publications in the subject has been rising rapidly. In this case, it is seen that the economic effect of the "earthquake" among disasters is frequently investigated in the literature. The importance of the subject as history progresses can be explained by the high economic impact of the earthquake. The frequency seen in the studies in the literature on the subject necessitates a comprehensive evaluation of the studies carried out by examining them within the scope of bibliometric mapping.

When the studies in the literature are examined, It is seen in the study of Takeuchi (2014) that he made a special examination of the 2011 March earthquake in Japan. In addition to the lives lost, the disaster's status as the most expensive earthquake in terms of economic cost prompted an examination of the topic from an insurance standpoint. The goal of Wu and Zhou's (2010) study, which assesses the evolution of risk insurance and improves its functionality by accounting for the earthquakes that occurred in China between 1966 and 2008, is to use insurance to economically control disaster destruction. Boehm et al. (2019) added a new research to its knowledge base. Based on the North Tokyo earthquake of 2011, the research looks at how the earthquake affected different countries economically and how shocks were transmitted from one to the other. It is anticipated that the impact assessment conducted as part of the research would reflect the rules based on policy. On the other hand, Sakai, Vd. (2019), focusing on the economic contribution of trash management as well as offering efficiency in health, sought a response to the topic of how to act in waste management

following the Kumanoto earthquake that happened in 2016. If the economic effects of the earthquake are used as the foundation, it is clear from studying academic research in the literature that they seek to offer efficiency in disaster management.

Examining the research in the literature reveals that none of them carry out "bibliometric mapping analysis." This circumstance demonstrates the lack of a study that assesses the field's study scope, identifies the present issues being addressed, and evaluates upcoming research from this perspective. Because of this, it is believed that this study will add to the literature by offering a broad examination

A broad analysis of the studies in the literature will be conducted based on the study's relevant goal, and this will be followed by a bibliometric mapping analysis. With the use of bibliometric mapping analysis, 590 academic publications produced on the topic of "earthquake" and from an economic perspective will be subjected to summary, key idea, and thorough bibliography analysis. The range of the studies that have been published in the subject will be assessed in light of the results, and recommendations will be made that will further current academic research and literature.

## 2. LITERATURE REVIEW

If a disaster is not averted, it may have several adverse effects, including severe economic downturns and potential humanitarian risks. It is required to conduct "earthquake"-based investigations in more than one study within the literature due to the extensive influence that earthquakes have. Table 2 includes information from the literature publications being evaluated on the main topic of the investigation, authors, time period, study variables, and study results.

**Table 2. "Earthquake" Themed Studies in the Literature**

Research Topic	Author(s) (Date)	Investigation Period	Researched Country/ Country Group	Method	Results
It examines how risk attitudes affect people's decisions to start their own businesses while taking earthquake survivors into account.	De-Blasio, Et al. (2020)	2004-2014	Italy	Emprical Analysis	It demonstrates that aversion to risk has a significant detrimental impact on one's likelihood of starting their own business.
It aims to create an earthquake-based corporate social responsibility (CSR) Simulation.	Evert, Et al. (2019)	-	Studies	Qualitative Analysis	The study revealed a deeper comprehension of CSR and better levels of moral effectiveness across all four categories.
This study explores how non-adopter groups might be distinguished by public policy makers.	Adıgüzel, (2019)	-	Turkey	Emprical Analysis	The study highlights important differences between non-adoptive groups that insurers and policy makers should consider when formulating their marketing plans.

It seeks to evaluate the efficiency of computation applications at the time of an earthquake's emergency reaction.	Sargiacomo (2015)	2009	Italy	Qualitative Analysis	Following the study, recommendations for applications were provided to reduce the adverse impacts of seismic applications.
It aims to look at disaster management strategies based on the devastation caused by earthquakes.	Wu, and Zhou (2010)	1966-2008	China	Emprical Analysis	According to the findings, the double exponential jump-diffusion model adequately describes the data.
This article reviews earthquake risk reduction and the growth of earthquake insurance in China.	Tao, Et al. (2010)	2008	China	Emprical Analysis	It is argued that it is dangerous for the insurance industry to insure such a major disaster, and a solution is proposed in this direction.
Through the use of multivariate statistical analysis, the categorization and grading of seismic catastrophes have been explored.	Mao, Et al. (2007)	1954-2005	China	Qualitative Analysis	The outcome demonstrates that the occurrence of seismic catastrophes that have already happened has a plausible explanation.

When the studies are analyzed, it is clear that academic studies with a focus on the qualitative have a greater prevalence than field research with a focus on the quantitative. While the studies' main focus is on the words of risk management and catastrophe management, a common goal of the research is to articulate preventative steps in this area and identify any gaps in risk management that may already exist. The bibliometric mapping analysis in the next section of the study is significant since it provides a thorough examination of studies with an earthquake subject.

### 3. BIBLIOMETRIC MAPPING ANALYSIS

The study's scope includes bibliometric mapping analysis of scholarly works on the topic of "earthquake" that are constructed with an economic foundation. The overall patterns of the research may be identified using the titles, abstracts, key terms, and bibliographies of the papers using the qualitative analysis approach known as "bibliometric mapping analysis." To give information that will serve as a guide for future investigations, the analysis will conceptually assess the scope and substance of all studies. A thorough idea analysis with the themes of summary, keywords, and bibliography will be conducted in this direction, in this section of the study.

#### 3.1. Most Frequently Used Words in the Summary Section

With their aim, subject, technique, data set, outcome, and suggestion, abstract study components can be described as the most crucial study components. Because of this, the word frequency in the abstracts plays a crucial role in highlighting the main themes of the investigations. The most commonly used term in the abstract of the 590 publications that will be the subject of the study, according to the bibliometric mapping analysis, has 735 usages. And this word is "earthquake". The fact that it forms the main point of the subject explains the frequency of use of the concept. Following this concept, among the concepts used (number of use), respectively, it is seen that effect(409), model(343), impact(293), disaster(280), risk(261) are included. When the ideas are taken into account, it is clear that the earthquake's effects and the possibility of disaster are the key



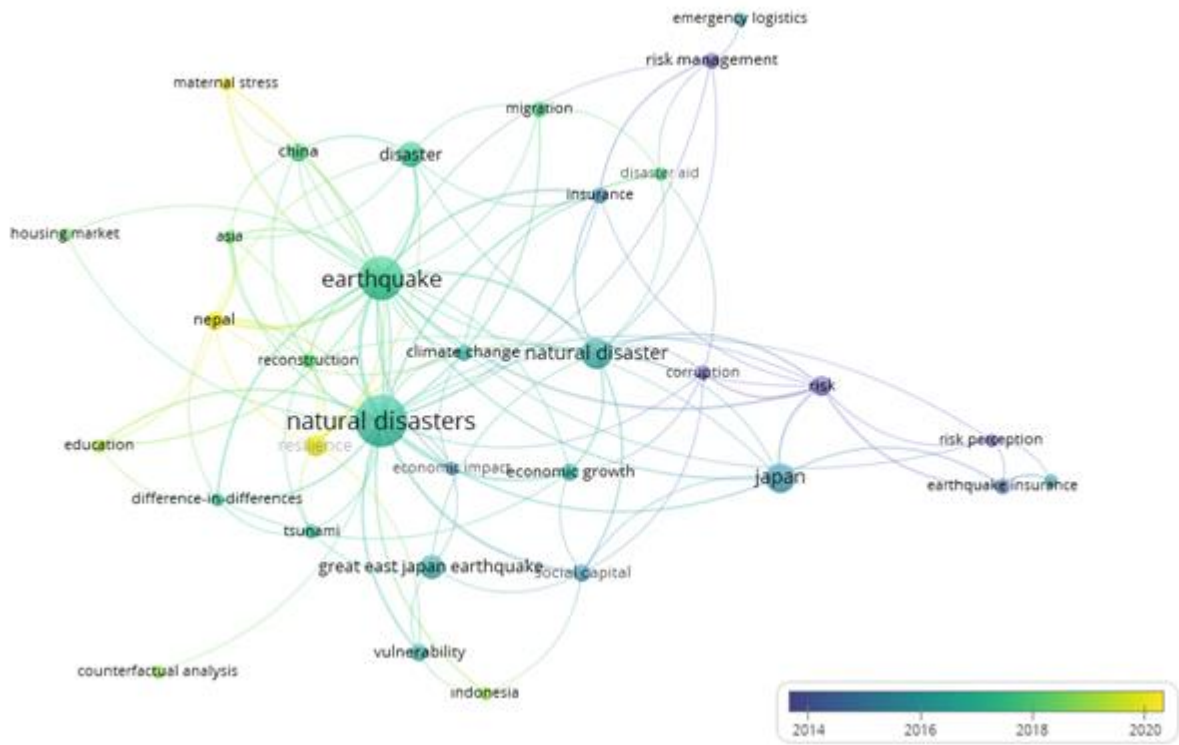
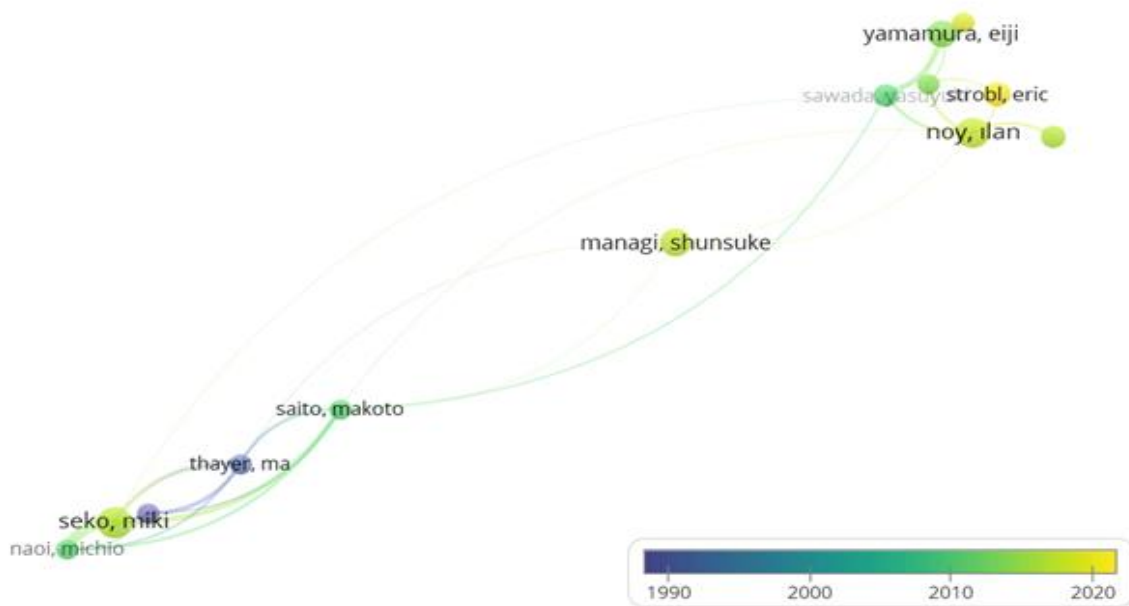


Figure 2: Most Frequently Used Keywords

The scale in the lower right corner of the picture displays the years in which the words are used more frequently than the colours, while the words in the figure display the most frequently occurring keywords in the abstracts of the research. In the first place among the words (number of use) when the analysis is carried out; natural disasters (102). The most common keywords in studies; It was included between the years 2016-2018. Following the word; earthquake (85), Japan (24), disaster (18), resilience (13) and risk (11). When the words are examined, the frequency in the use of natural disaster and earthquake, which is the main theme of the study, can be explained. The fact that "japan" comes after the words can be explained by the fact that natural disasters encountered as earthquake zones are among the topics that are frequently discussed in the academic literature. It may also be argued that research that will help in this direction are prioritized, and that the notions of "resilience" and "risk" are commonly incorporated in them in order to limit the potential disasters that may be faced following an earthquake. In fact, the yellow color representation of these two phrases within the map suggests that research concentrating on catastrophe management have been conducted in recent years in terms of scalability.

### 3.1. Co-Author Analysis

Since researchers working in the field provide the findings in the literature, the authors who specialize in that subject make the greatest impact. This is why co-authors are a factor to consider in bibliometric mapping analysis. The co-author map is shown in Figure 3.

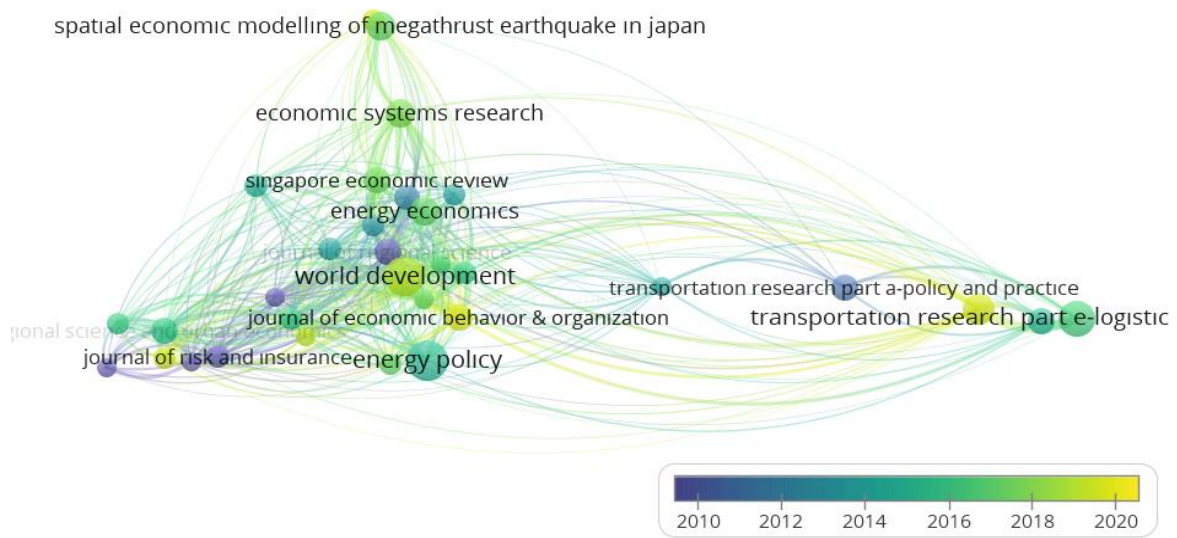


**Figure 3.** Co-Author Analysis

When looking at the map, it can be claimed that the authors with the most publications—taking into account both the number of publications and the number of citations—are represented with the largest font. Instead of using the authors' total number of publications and citations at this stage, it is important to rank the two associated variables according to the degree of influence attained. Although the quantity of publications in the subject matters, their quality contributions to the literature and amount of citations should be given priority. Accordingly, authors (number of publications, number of citations) will be ranked first by those with the highest number of publications. In this direction, the top 5 authors with the most publications are respectively; Miki Seko (10.105), Ilan Noy (9.278), Shunsuke Managi (8.90), Eiji Yamamura (7.116) and Mitsuru Okiyama (6.18). Considering the impact levels, it is seen that the authors who could not enter the top 5 with the highest number of publications had the highest effectiveness with the publications they wrote. Among the authors with the highest impact in the literature, Jiuh-Biing Sheu, who has 5 publications and 119 impact levels with 597 citations, comes first. Ma Thayer, who made 80 impact levels with 4 articles and 318 citations, came in second. The writers (effect levels) after these are, in order, Eduardo Cavallo (60), Ds Brookshire (49), and Yasuyuki Sawada (34). Even while it is clear that the influence level in this direction differs from the large number of publications, it can still be argued that it is more significant.

### 3.2. The Journals with the Most Publications

In addition to the writers' contributions to the literature, the periodicals that provide their works a chance to be read by readers are crucial to the mapping analysis. The largest number of publications in the area, the amount of citations they have gotten, and the degree of impact they have may all be used to gauge a journal's contribution to the literature. The selection of these journals will serve as a guide for choosing the journals to which writers working in the subject should submit their work.



**Figure 4.** The Journals with the Most Publication

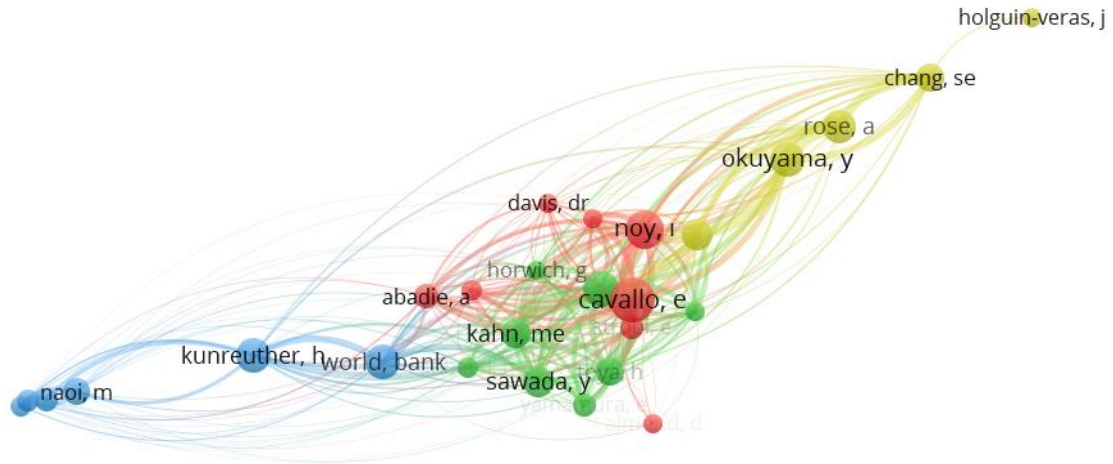
Figure 4 shows the journals that contribute to the literature, but the scale in the lower right corner of the figure also shows the journals' years of publishing frequency. The top 5 journals that contributed the most publications to the literature, as determined by bibliometric mapping analysis, are, in order, Energy Policy (22,757), World Development (20,468), Transportation Research Part E-Logistic and Transportation Review (17,1686), Socio-Economic Planning Sciences (13,185), and Energy Economics (11,204). These 5 journals can be expressed in order based on the quantity of publications, however when the impact levels of the articles are included, the order changes. From this point of view, the first among the journals with the highest impact level is the "Transportation Research Part E-Logistic and Transportation Review", which has 17 publications and 99 impact levels with 1686 citations. Following this journal, "Journal of Regional Science", which is not among the top 5 journals with the highest number of publications and has 9 publications, 804 citations and 89 impact levels, and 5 publications with 81 impact levels and "Land Economics" with 405 citations. is coming. In the fourth place is "Transportation Research Part A: Policy and Practice", which has 9 publications and 661 citations and 73 impact levels. And finally in fifth place; "Journal of Environmental Economics and Management", which has 5 publications, 281 citation levels and 56.2 impact levels, can be expressed.

### 3.3. Leading Authors in the Bibliography

Within the bibliometric mapping analysis; by performing summary analysis and keyword analysis, information about the scope of the study was provided. In addition to these, another limitation that should be examined within the bibliometric mapping analysis is expressed as bibliographic analysis. Although the bibliography is the portion of the article where the authors, works, and journals are stated and serves as the foundation for the current investigation, a thorough examination of the bibliography will be conducted in this area of the study.



Figure 5 will show up if the writers who are cited the most in the bibliography are examined first.



**Figure 5.** Leading Authors in the Bibliography

When the figure is examined, it is seen that more than one author is actively included in the bibliography. It is seen that the most cited author among these authors is Cavallo with 104 citations. The first 5 of the other authors (citation numbers) following this author are; Noy (86), Skidmore (78), Okuyama (73), and Kunreuther (72). Although the authors are the same as those listed above, the authors of the most referenced books are different. Table 2 lists these authors and the first five of their published works.

**Table 3.** Most Featured Authors and Their Works in the Bibliography

Citation	Citation Number
Skidmore, M., & Toya, H. (2002). Do Natural Disasters Promote Long-Run Growth, <i>Economic Inquiry</i> , 40(4). 664-687.	66
Kahn, M. (2005). The Death Toll from Natural Disasters: The Role of Income, Geography, and Institutions, <i>The Review of Economics and Statistics</i> , 87(2). 271-284.	59
Noy, I. (2009). The macroeconomic consequences of disasters, <i>Journal of Development Economics</i> , 88(2). 221-231.	57
Cavallo, E., Galiani, S., Noy, I., & Pantano, J. (2013). Catastrophic Natural Disasters and Economic Growth, <i>The Review of Economics and Statistics</i> , 95(5). 1549-1561.	48
Toya, H., & Skidmore, M. (2007). Economic development and the impacts of natural disasters, <i>Economics Letters</i> , 94(1). 20-25.	41

When the table is examined, it is seen that the number of citations, respectively, Skidmore, Vd. (2002) 66, Kahn (2005) 59, Noy (2009) 57, Cavallo, et al. (2013) for 48 and Toya, et al. (2007) for 41. When the table is examined, it is seen that Toya is among the top 5 most cited works in the bibliography with his two separate works, 2002 and 2007. In addition, Toya is among the authors most frequently cited in the bibliography with 54 citations.

### 3.6. Most Featured Journals in Bibliography

The journals that have a large number of citations and contribute significantly to the body of literature are those that are included in the bibliography as the most often referenced journals. The journals with the most citations, or those that are most frequently found in the bibliography, are shown in Figure 6 from this perspective.

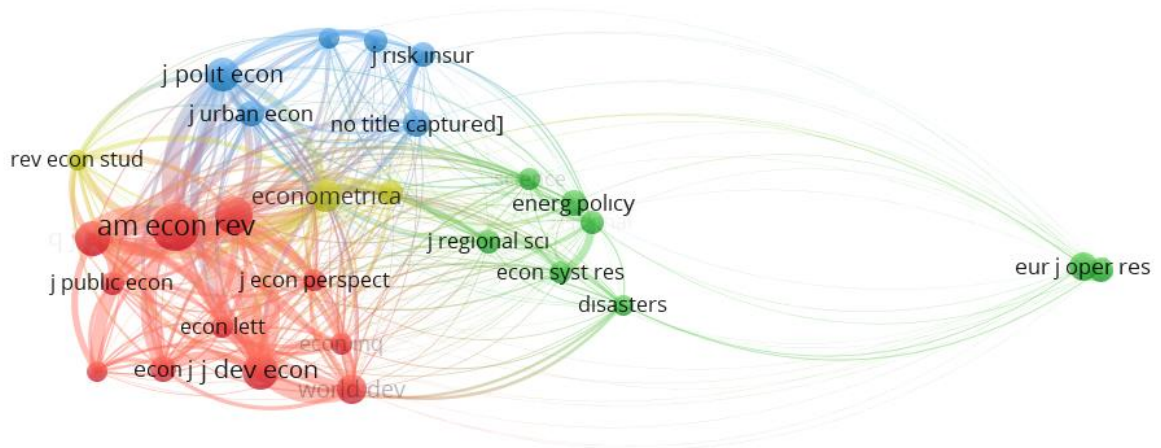


Figure 6. Most Featured Journals in Bibliography

Although there are more than one place in the table, the journals that appear most prominently in the table with the largest font can be expressed as the journals with the highest number of citations. In addition, the colors on the map in the figure are important in terms of showing the relationship of the related journals with each other.

The American Economic Review, which is shown in the image, is the journal that has the most articles in the area and is the most referenced in the bibliography, according to the bibliometric mapping study. It has 527 citations. Following this journal (number of citations), The Review of Economics and Statistics (318), Development Economics Definition (290), Quarterly Journal of Economics (286), Journal of Political Economy (267), Econometrica (248), World Development (200), European Journal of Operational Research (187), Energy Policy (153), The Economic Journal (152), Journal of Urban Economics (149), Journal of Risk and Insurance (147), Transportation Research Part E: Logistics and Transportation Review (138), Journal of Econometrics (134), Journal of Public Economics (130), Risk Analysis (130), Land Economics (125), and Journal of Regional Science (122). These journals are important in terms of being the journals that bring the most cited publication on "earthquake" in the literature.

## 4. SONUÇ

A disaster is a series of uncontrollable natural or human-caused occurrences that, if they are not avoided or prepared for, can have disastrous social and economic repercussions. Disasters' destructive impacts necessitated that academic scholars, market-based policy makers, and management address the subject in the literature. The frequent occurrence of earthquakes among catastrophes is mentioned as another concern that requires cautious consideration. Numerous studies have considered earthquakes as significant natural disasters that cannot be stopped but require action to lessen their devastation. When the studies are looked at, risk management, disaster management, durability, etc. are reviewed in order to reduce the earthquake's damaging effect. Examining the research in the literature reveals that qualitative investigations are prioritized. Within the context of bibliometric mapping analysis, examination of earthquake-themed and economic-based research helps identify the authors and publications that are active in the area as well as the concepts that the topic is focused on in the literature.

A bibliometric mapping analysis of studies on earthquakes in the literature was conducted as part of the study because it will serve as a guide for researchers who conduct fieldwork and help identify the difficulties that should be taken into account based on the market and the range of hypotheses. The goal of the bibliometric mapping analysis is to identify the most frequently used terms in study abstracts, the keywords' primary subject areas, the most frequently referenced authors, and the most frequently cited authors in works and journals. The study's findings have implications for risk management, sustainability, resilience, etc. It is clear that research trying to lessen the impact of the earthquake are focused, and related terms are the ones that appear most frequently in the abstract and among the studies' keywords.

Additionally, it can be noted that Juh-Biing Sheu has the highest degree of efficacy in the subject based on the articles he has written and the amount of citations he has earned. Miki Seko has the most works published in the field, with ten. When the journals that publish works related to earthquakes that contribute to the literature are investigated, Energy Policy comes out on top with 22 publications. Additionally, the Transportation Research Part E-Logistic and Transportation Review has been named the journal with the greatest citations based on the quantity of articles, taking into consideration the degree of activity. When the study's bibliographies are studied, it becomes clear that Cavallo is the most often referred author and that The American Economic Review is the most commonly cited publication. As the most often mentioned piece in the bibliography, however, Skildmore and Toya's (2002) study came in first.

The devastating economic effects of the earthquake made it important to study the subject. According to the results of this study, although the earthquake issue is technically suitable for discussion; Economic results were also mentioned in the studies. It is very natural that natural disasters, which are shown as a significant cost for country economies, appear in the literature. This necessity manifests itself in this study as the need to focus on precautionary policies and not bear more economic costs.

It is anticipated that the data gathered as part of the bibliometric mapping study will act as a guide for researchers doing fieldwork. It may be said that any future academic study on the subject of earthquakes should advance in terms of managing earthquake risk and long-term risk reduction. It is recommended that decision-makers develop plans in this approach. In addition, it is recommended that variables and suitable test techniques be determined in order to conduct quantitative analysis in the field and to conduct research in this direction, based on the dearth of such studies in the field.

## **REFERENCES**

- Adıgüzel F., Kleijnen M., Erkan, B.B.B., and Yozgatlıgil, C.T. (2018). Identifying non-adopter consumer segments: an empirical study on earthquake insurance adoption in Turkey, *The Journal of Consumer Affairs*, 53(2), 662-685. <https://doi.org/10.1111/joca.12217>
- Boehm C.E., Flaaen A., and Pandalai-Nayar N. (2019). Input linkages and the transmission of shocks: firm-level evidence from the 2011 Tohoku earthquake, *Review of Economics and Statistics*, 101(1), 60-75. [https://doi.org/10.1162/rest\\_a\\_00750](https://doi.org/10.1162/rest_a_00750)
- Cavallo E., Galiani S., Noy I., and Pantano J. (2013). Catastrophic natural disasters and economic growth, *The Review of Economics and Statistics*, 95(5),1549-1561.
- De-Blasio G., De-Paola M., Poy S., and Scoppa V. (2020). Massive earthquakes, risk aversion, and entrepreneurship, *Small Business Economics*, 57(1), 295-322. <https://doi.org/10.1007/s11187-020-00327-x>
- Erkal T., and Değerliyurt M. (2009). Türkiye'de afet yönetimi, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(22), 147-164.
- Evert A.F., Gray-Graves A., and Shapiro J.M. (2019). Earthquake simulation: shaking up the ethics education of future business marketing leaders, *Journal of Education for Business*, 95(5), 313-320. <https://doi.org/10.1080/08832323.2019.1649242>
- Kahn M. (2005). The death toll from natural disasters: the role of income, geography, and institutions, *The Review of Economics and Statistics*, 87(2), 271-284.

- Mao G., Gu J., and Wu X. (2007). Method study of classification and gradation of earthquake disasters. *Acta Seismologica Sinica*, 20(4), 454–466. <https://doi.org/10.1007/s11589-007-0454-8>
- Noy I. (2009). The macroeconomic consequences of disasters, *Journal of Development Economics*, 88(2), 221-231.
- Sakai S., Poudel R., Asari M., and Krikawa T. (2019). Disaster waste management after the 2016 Kumamoto Earthquake: A mini-review of earthquake waste management and the Kumamoto experience, *Waste Management & Research*, 37(3), 247-260. <https://doi.org/10.1177/0734242X18815948>
- Sargiacomo M. (2015). Earthquakes, exceptional government and extraordinary accounting, *Accounting, Organizations and Society*, (42), 67-89. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2015.02.001>
- Skidmore M, and Toya H. (2002). Do natural disasters promote long-run growth, *Economic Inquiry*, 40(4), 664-687.
- Takeuchi Y. (2014). Earthquake risk insurance, Learning from Megadisasters; Lessons From The Great East Japan Earthquake, 257-268.
- Tao Z.R., Wu, D.S.D., Zheng Z.L., and Tao, X.X. (2010). Earthquake insurance and earthquake risk management, *Human and Ecological Risk Assessment*, 16(3), 524-535. <https://doi.org/10.1080/10807031003788634>
- Toya H., and Skidmore M. (2007). Economic development and the impacts of natural disasters, *Economics Letters*, 94(1), 20-25.
- Wu D.S., and Zhou Y.Y. (2010). Catastrophe bond and risk modeling: a review and calibration using Chinese earthquake loss data, *Human and Ecological Risk Assessment*, 16(3), 510-523. <https://doi.org/10.1080/10807031003788592>

## Yapı İşlerinde Çalışan İş Güvenliği Uzmanlarının İş Sağlığı ve Güvenliği'ne Yaklaşımlarının İncelenmesi

*Investigation of Occupational Health and Safety approaches of Occupational Safety Experts Working in Construction Works*

**Osman Seyit AKGÜN**  
Kocaeli Üniversitesi  
[osmanseyitakgun@gmail.com](mailto:osmanseyitakgun@gmail.com)  
ORCID: 0000-0002-7573-4338

**Doç. Dr. Fatma OĞUZ ERDOĞAN**  
Kocaeli Üniversitesi  
[fatma.erdogan@kocaeli.edu.tr](mailto:fatma.erdogan@kocaeli.edu.tr)  
ORCID: 0000-0001-7030-2918

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.71279>

### Article Info

**Received:** 24.07.2023

**Accepted:** 08.11.2023

**Keywords:** İş güvenliği uzmanı, İş sağlığı ve güvenliği, Yapı işleri.

### Makale Bilgisi

**Geliş:** 24.07.2023

**Onay:** 08.11.2023

**Anahtar sözcükler:**  
Occupational Safety Specialist,  
Occupational Health and  
Safety, Construction Works.

### Öz

İş sağlığı ve güvenliğine ilişkin İş yeri Tehlike Sınıfları Tebliğine göre yapı işleri çok tehlikeli sınıfta yer almaktadır. Yapı işlerine ait birtakım faktörler bu iş kolunda yaşanan iş kazalarının ve ölümlerin sayısının fazla olmasına neden olmaktadır. Sosyal Güvenlik Kurumu istatistik verilerine göre yapı işlerinde meydana gelen iş kazaları oldukça yüksektir. Bu yüksek kaza sayıları göz önüne alındığında iş sağlığı ve güvenliği profesyonellerinin görev aldıkları işletmelerdeki iş sağlığı ve güvenliğine olan yaklaşımlarının son derece önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmada, iş sağlığı ve güvenliği profesyonellerinin çalışma yaşamı ve koşullarının incelenmesi, çalışanların sorunlarının belirlenerek bilimsel bir yaklaşımla çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu sebeple iş sağlığı ve güvenliği profesyonellerinin sorunları ve bu sorunlara bakış açılarının belirlenmesine yönelik 23 soruluk anket hazırlanmıştır. Anket soruları yapı işlerinde çalışan iş sağlığı ve güvenliği uzmanlarına yöneltilmiştir. Alınan cevaplar değerlendirilerek iyileştirme ve çözüm önerileri belirlenmiştir.

### Abstract

According to the Workplace Hazard Classes Communiqué on Occupational Health and Safety, construction works are in the very dangerous class. A number of factors related to construction works cause the number of work accidents and deaths in this sector to be high. According to the statistical data obtained from Social Security Institution, the number of occupational accidents occur in construction works are quite high. Considering this high number of accidents, it is understood that the approach of occupational health and safety professionals to occupational health and safety in the enterprises where they work is extremely important. In this study, it is aimed to investigate the working life and conditions of occupational health and safety professionals, to determine the problems of the employees and to develop solutions with a scientific approach. For this reason, a 23-question survey was prepared to determine the problems of occupational health and safety professionals and their perspectives on these problems. Survey questions were directed to occupational health and safety experts working in construction works. By evaluating the answers received, improvement and solution suggestions were determined.

## 1. GİRİŞ

Türkiye’ de yapı işleri inşaat sektörü geniş çaplı bir sektörel yapıya sahip olup içerisinde çokça çeşitli sayıda işkolunu bir arada barındırmaktadır. Yapı işleri alanı birçok işkolunu içinde bulundurması sebebiyle birtakım sorunları da barındırmaktadır. SGK istatistiklerine göre 2022 yılında da iş kazası sonucu ölüm en çok inşaat işlerinde yaşanmıştır. 2022 yılında inşaat işyerlerinde meydana gelen 36.652 iş kazasında 422 çalışan hayatını kaybetmiştir. Böylelikle 2022 yılında iş kazası sonucu hayatını kaybedenlerin %27,81’inin yapı işleri ile ilgili bir işte çalışmış olduğu belirlenmektedir (SGK İstatistik Yıllıkları 2022).

Ülkemizdeki sanayileşme ile teknolojik alandaki gelişmelerin artış göstermesi nedeni ile üretim faaliyetleri daha karmaşık bir durum almaya başlamış ve beraberinde işyeri içerisindeki çalışanların güvenlik ve sağlıkları yönünden birtakım problemler meydana gelmeye başlamıştır. Bu sebeple işyerlerini güvenli hale getirmek amacıyla birtakım önlemlerin alınması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu durum da işletmelerde iş sağlığı ve güvenliğinin proaktif bir yaklaşımla sağlanması gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır (Kandemir 2020).

Çalışma hayatında sürekli olarak değişen ve gelişen üretim proseslerine bağlı olarak meydana gelen iş güvenliği risklerine karşı iş güvenliği farkındalığının oluşturulmasında en etkin faaliyetlerden birinin eğitim olduğu söylenebilir. İşletmelerde verilen iş sağlığı ve güvenliği eğitimleri etkin bir şekilde verildiğinde, çalışanlar tarafından işletmelerde olan risk ve tehlike karşısında güvenli davranış farkındalığı kazandırılmış olur. Çalışanlara verilecek olan iş sağlığı ve güvenliği eğitimleri ile çalışanlar güvenli davranış sergileme konusunda bilinçlendirilmesiyle, işletmedeki tehlike ve riskler konusunda bilgi, fikir paylaşımının etkin olduğu güvenli bir çalışma ortamı beraberinde ise güvenlik kültürü oluşumunu sağlayabilmenin adımları atılmış olacaktır (Saral 2017).

İş yerlerinde iş sağlığı ve güvenliğinin sağlanması ve mevcut güvenlik ve sağlık durumlarının iyileştirilmesi için işveren ve çalışanların görev, yetki, sorumluluk, hak ve yükümlülükleri 2012 yılında kabul edilen 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu ile düzenlenmiştir (İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu 2012). İş sağlığı ve güvenliği açısından işin özelliği, işin her aşamasında kullanılan veya ortaya çıkan maddeler, iş ekipmanları, üretim yöntemleri, çalışma ortam ve şartları ile ilgili tüm hususlar dikkate alınarak iş yerleri için tehlike sınıfları belirlenir. Yapı işleri, İş sağlığı ve Güvenliğine ilişkin İşyeri Tehlike Sınıfları Tebliğine göre çok tehlikeli sınıfta yer alır. Yapı işlerinde yapılan işlerin geçici olması, işlerin farklı çalışanlarca eş zamanlı yapılması, mevsimsel faktörler, risk kaynaklarının birbirlerini etkilemesi, eğitim düzeylerinin düşük olması ve kayıt dışı gibi nedenler yapı işlerinde iş kazalarının ve kayıpların fazla olmasına sebep olmaktadır. İş Sağlığı ve Güvenliği kavramının temelinde; çalışanların, işletmenin ve üretimin işten ve iş yeri ortamından karşı karşıya kaldıkları tehlikelere karşı korunması yer almaktadır. Yapı işlerinde iş sağlığı ve güvenliği hizmetinin sağlanması amacıyla işyerinin çalışan sayısı dikkate alınarak, sayısı ve çalışma süresi belirlenecek olan ve iş sağlığı ve güvenliği profesyonelleri olarak da adlandırılan iş güvenliği uzmanı, iş yeri hekimi ve diğer sağlık personeli görevlendirmesinin yapılması gereklidir. Yapı işlerinde önemli aktörlerden biri olan iş güvenliği uzmanlarının çalışma hayatıyla ilgili görüşleri sektördeki iş kazalarını, meslek hastalıklarını ve tüm kayıpları önleyebilmek açısından oldukça önemlidir.

## 2. AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, yapı işlerinde çalışan iş güvenliği uzmanlarına çalışma hayatı ve koşullarıyla ilgili çeşitli sorular sorularak alınan cevaplar doğrultusunda iyileştirme sağlayabilmek ve çözüm önerilerini değerlendirmektir. Böylece yapı işlerinde iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının geliştirilmesi, kalıcı ve sistemli bir iyileşme sağlanması için yapılması gerekenlerin belirlenmesi, ileride yapılacak planlama çalışmalarına kaynak oluşturması amaçlanmıştır.

## 3. YÖNTEM

Yapı işlerinde her çalışanın sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek seviyesi ve uzmanlık alanına göre farklı olarak sorumluluk, görev ve yetkileri bulunmaktadır. Her bir çalışan, çalışma hayatı içerisinde üretim ve sürdürülebilirliğin ana bileşenidir. Bu nedenle çalışma ortamında iş sağlığı ve güvenliği önlemlerinin kapsamlı bir biçimde ve eksiksiz olarak alınması sağlanmalıdır. Aksi halde sağlıksız ortamlar; güvensiz hareketler ve güvensiz durumlardan kaynaklı olarak meslek hastalıkları, iş kazaları ve kayıplar meydana getirmektedir. Yapı işlerinde meydana gelen ölümlü iş kazalarının sayısı

oldukça yüksektir. Bu sebeple bu sektör için iş güvenliği uzmanlarının görüşlerini ve deneyimlerini değerlendirmek olabilecek iş kazalarını ve kayıpları önleyebilmek için çok önemlidir.

Çalışmada; ilk ağızdan güncel bilgileri edinmek için yapı işlerinde halihazırda yürütülen işlerin taraflarından biri olan iş güvenliği uzmanlarının çalışma hayatıyla ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla, yapı işlerinde çalışan veya daha önce çalışmış olan iş güvenliği uzmanlarıyla anket çalışması yapılmıştır. Anket yirmi üç adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anket soruları aynı firma altında 50 çalışanı olan iş güvenliği uzmanlarına bilgisayar ortamında e-posta yoluyla gönderilmiştir. Soruların cevaplamaları için bir aylık süre verilmiştir.

Anket çalışmasına 27 iş güvenliği uzmanı geri dönüş yapmıştır. Geri dönüş yapılan anket sorularına verilen cevaplar tek tek incelenerek, benzer cevaplar gruplandırılarak yorumlanmıştır. Bu değerlendirme sonucunda bulgular yorumlanarak tartışmaya açılmıştır.

İş güvenliği uzmanlarının verdiği cevaplar yalnızca akademik çalışma kapsamında kullanılacak olup kişisel bilginin gizliliğini garanti altına almak amacıyla isimleri talep edilmemiştir. Bu çalışmada örneklem üzerinde anket çalışması uygulayabilmek için 18.03.2022 tarihinde E-10017888-100-205786 sayılı Fen ve Mühendislik Bilimleri Etik Kuruluna başvuru yapılarak anket çalışması uygulayabilme onayı alınmıştır. Çalışmada kullanılacak olan anket soruları 23 tane açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu sorulara verilen cevaplarla yapı işlerinde mevcut durumun belirlenmesi ve mevcutta yaşanan sorunların tespit edilmesi ön görülmüştür.

#### 4. BULGULAR ve TARTIŞMA

Ankete katılan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1’de yer alan veriler değerlendirildiğinde katılımcıların 12’sinin 24-30 yaş grubunda, 11’inin 31-40 yaş grubunda, 4’ünün 41-50 yaş grubunda olduğu; 10’unun kadın ve 17’sinin erkek olduğu; 8’inin ön lisans, 8’inin lisans ve 11’inin yüksek lisans mezunu olduğu; 15’inin evli, 12’sinin bekar olduğu; 9’unun 1-5 yıl, 13’ünün 6-10 yıl, 4’ünün 11-15 yıl ve 1’inin 16-20 yıl aralığında tecrübeli olduğu gözlemlenmektedir.

**Tablo 1:** Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellikler	Frekans (n)	Oran (%)
<b>Yaş</b>		
24-30	12	44,44
31-40	11	40,74
41-50	4	14,82
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	10	37,04
Erkek	17	62,96
<b>Eğitim Durumu</b>		
Ön lisans	8	29,63
Lisans	8	29,63
Yüksek Lisans	11	40,74
<b>Medeni Durum</b>		
Evli	15	55,56
Bekar	12	44,44
<b>Tecrübe Süresi</b>		
1-5 Yıl	9	33,33
6-10 Yıl	13	48,15
11-15 Yıl	4	14,82
16-20 Yıl	1	3,70

Bu bölümde anket sonuçlarının ayrı ayrı gruplandırılarak, değerlendirilmesi ve sonuçları tablolar ile verilmiştir.

Araştırmaya katılan iş güvenliği uzmanlarına, ‘danışmanlık / rehberlik etmiş olduğunuz çalışanlar ve işverenlerin iş sağlığı ve güvenliği çalışmalarına katılımlarını nasıl değerlendirdikleri araştırılmıştır. İş

güvenliği uzmanlarının bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 2’de gösterilmiştir. Buna göre; çalışanların çalışmalara katılma oranı %29,63, katılmayanların oranı %44,44 ve yasal zorunluluk sebebiyle katılım oranı ise %25,93 olarak belirlenmiştir. İşverenlerin çalışmalara katılma oranı %29,63, katılmayan işverenlerin oranı %40,74 ve yasal zorunluluk sebebiyle katılma oranı ise %29,63 olarak belirlenmiştir.

**Tablo 2:** Çalışanlar ve İşverenlerin İSG Çalışmalarına Katılma/Katılmama Durumları

İSG çalışmalarına katılma/katılmama	Çalışan (n)	% Oran	İşveren (n)	% Oran
Çalışmalara katılıyor	8	29,63	8	29,63
Çalışmalara katılmıyor	12	44,44	11	40,74
Yasal zorunluluktan katılıyor	7	25,93	8	29,63
Toplam	27	100,00	27	100,00

Çalışanların %55,56 ve işverenlerin %59,26 oranıyla gerek isteyerek gerek yasal zorunluluktan dolayı çalışmalara katıldıkları tespit edilmiştir. Çalışanların yaklaşık %44’ ü, işverenlerin ise %41’ inin İSG çalışmalarına hiç katılmadıkları görülmüştür. Tülü (2014) tarafından yapılan çalışmada işverenlerin iş güvenliği uzmanlarını görevlendirmedeki asıl amaçlarının sorumluluklarını devretmek olduğunu düşünen iş güvenliği uzmanlarının oranının %27 olduğu belirtilmiştir (Tülü 2014).

İş sağlığı ve güvenliği kültürü açısından, İSG çalışmalarına hem çalışan hem işverenlerin önemli bir oranda katılmıyor olmaları dikkat çekicidir. İş sağlığı ve güvenliği çalışmaları hem çalışanların hem de işverenlerin birlikte uyum içerisinde, güvenlik kültürünü sağlamasıyla başarıya ulaşabilmektedir.

Çalışmada kullandığımız bir diğer soru ile çalışma alanlarına ilişkin gözlem, denetim izleme süreçlerinde yaşanan sorunlar araştırılmıştır. Konu ile ilgili soruya bir kişi birden fazla cevap vermiştir. Toplam 33 cevap elde edilmiş ve buna göre değerlendirme yapılmıştır. İş güvenliği uzmanlarının bu amaçla yöneltilen soruya verdikleri cevaplar Tablo 3’te gösterilmiştir. Buna göre, çalışma alanındaki gözlem denetim izleme süreçleriyle ilgili yaşanan sorunlar yaklaşık %42 oranıyla işveren ile ilgili, yaklaşık %48 oranıyla çalışan ile ilgili, yaklaşık %3 oranında denetimlerin etkin olmaması ile ilgilidir. Uzmanlar yaklaşık %6 oranıyla hiç sorun yaşanmadığını belirtmişlerdir.

**Tablo 3:** Çalışma Alanlarında Gözlem, Denetim İzleme Süreçlerinde Yaşanan Sorunların İncelenmesi

Gözlem, denetim ve izleme süreçleri	Katılımcı Sayıları (n)	% Oran
İşveren ile ilgili sorunlar	14	42,42
Çalışanlar ile ilgili sorunlar	16	48,49
Denetimlerin etkin olmayışı	1	3,03
Sorun görülmedi	2	6,06
Toplam	33	100,00

İş güvenliği uzmanlarına göre çalışma alanlarında gözlem, denetim, izleme süreçleriyle ilgili %91 oranıyla çalışan ve işveren ile sorun yaşanmaktadır. Bu sorunlar; işveren ve çalışan açısından henüz güvenlik kültürünün oluşmaması, işverenlerin imalat ve üretim odaklı olmaları ve çalışanlarda ise İSG bilincinin oluşmaması şeklinde sıralanabilir. Namal vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada iş güvenliği



uzmanlarının işverenlerle ilgili karşılaştıkları sorunlar; İSG uygulamalarını önemsememeleri ve içselleştirememeleri, iş güvenliği uzmanlarının öneri ve uyarıları dikkate almamaları, İSG uygulamaları için ikna edilememeleri ve sorumluluklarının farkında olmamaları şeklinde belirtilmiştir (Namal, Kanver ve Kavas 2016:146-164). İş sağlığı ve güvenliği kültürünün oluşmasında gözlem, denetim, izleme süreçleri önemli bir yere sahiptir. Bu alanlarda yaşanan sorunlara odaklanmak önem arz etmektedir.

Çalışmada bir diğer soru ile, iş güvenliği uzmanlarının yapı işlerindeki çalışma alanlarındaki iş sağlığı ve güvenliği kültürünü nasıl değerlendirdikleri araştırılmıştır.

**Tablo 4:** Yapı İşlerinde İş Sağlığı ve Güvenliği Kültürünün İncelenmesi

İSG kültürü	Katılımcı Sayısı (n)	% Oran
İSG güvenlik kültürü gelişmiştir.	1	3,70
İSG güvenlik kültürü gelişmemiştir.	18	66,67
İSG güvenlik kültürü gelişmeye devam etmektedir.	8	29,63
Toplam	27	100,00

İş güvenliği uzmanları tarafından %3,70 oranıyla İSG kültürünün geliştiği, %66,67 oranıyla İSG kültürünün gelişmediği ve %29,63 oranıyla İSG kültürünün gelişmeye devam ettiğini düşündükleri tespit edilmiştir.

Yapı işlerinde çalışmakta olan iş güvenliği uzmanları yaklaşık %67 oranında İSG güvenlik kültürünün gelişmemiş olduğunu belirtmişlerdir. Uzmanların yaklaşık %29'u İSG kültürünün gelişmeye devam ettiğini belirtmişlerdir. Yapı işlerinde güvenlik kültürünün oluşmamış olmasının belirtilmesi hem çalışanlar hem de işverenlerin İSG kültürü ve eğitimlerin gerekliliği konusunda yeterli bilince sahip olmadıkları anlamına gelmektedir. İSG kültürünün her bireyinde ve çalışma ortamında oluşturulabilmesi için gerekli eğitim alt yapısının hazırlanması gerekmektedir. Takaoğlu vd. (2018) ilköğretimden başlayarak ilerleyen kademelerde de devam eden bir iş sağlığı ve güvenliği dersinin okul müfredatlarına yerleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Takaoğlu, Kaya ve İri 2018:1-9).

Çalışmadaki bir diğer soru ile çalışanlara verilen toolbox (iş başı) eğitimi, yasal iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin çalışma alanlarındaki etkinliği araştırılmıştır.

**Tablo 5:** Çalışanlara Verilen Toolbox (İş Başı) Eğitimlerinin Etkinliğinin İncelenmesi

Eğitim etkinlik yöntemi	Katılımcı Sayısı (n)	% Oran
Toolbox (iş başı) eğitimleri etkin	20	74,07
Toolbox (iş başı) eğitimleri etkin değil	5	18,52
Görüş bildirmeyen	2	7,41
Toplam	27	100,00

Araştırmaya katılan iş güvenliği uzmanlarının %74,04 oranıyla toolbox eğitimlerinin etkin olduğunu, %18,52 oranıyla iş başı eğitimlerinin etkin olmadığını belirtmişlerdir. Uzmanların %7,41'i ise hiç görüş bildirmemişlerdir. Yapı işlerinde çalışan iş güvenliği uzmanları işe başlamadan önce yapılan iş planlaması sırasında verilen toolbox eğitimlerinin %74 oranıyla etkin olduğunu düşünmeleri oldukça

önemlidir. Yapı işlerindeki mevcut problemlerin önlenmesi için toolbox eğitimlerine gereken önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yasal iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin çalışma alanlarındaki etkinliği araştırmak amacıyla elde edilen cevaplardan Tablo 6 oluşturulmuştur. Buna göre; araştırmaya katılan iş güvenliği uzmanlarının %44,44 oranıyla yasal mevzuat eğitimlerinin etkin olduğunu ve %33,33 oranıyla yasal mevzuat eğitimlerinin etkin olmadığını belirtmişlerdir. Uzmanların %22,22'si ise görüş bildirmemişlerdir.

**Tablo 6:** Çalışanlara Verilen Yasal İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Etkinliğinin İncelenmesi

Yasal eğitim etkinlik yöntemi	Katılımcı Sayısı (n)	% Oran
Yasal zorunlu eğitimler etkin	12	44,44
Yasal zorunlu eğitimler etkin değil	9	33,33
Görüş bildirmeyen	6	22,22
Toplam	27	100,00

Yapı işlerinde çalışan iş güvenliği uzmanlarının yasal olarak verilmesi zorunlu olan eğitimlerin %44,44 oranıyla etkin olduğunu düşünmeleri ve yasal eğitimlerin, toolbox eğitimlerine göre daha az etkin olduğunu belirtmeleri dikkat çekicidir. İş güvenliği uzmanları tarafından toolbox eğitimlerinin interaktif ve katılım oranının fazla olması sebebiyle yasal eğitime oranla daha etkin olduğu düşünülmüş olabilir.

Çalışmadaki bir diğer soru ile çalışanların yapacakları işe özgü mesleki yetkinliğe sahip olması olası iş kazalarını azaltmadaki etkisi araştırılmıştır. Bu sebeple Tablo 7'de çalışanların mesleki yetkinliğe sahip olmasının iş kazalarına etkisi incelenmiştir.

**Tablo 7.** Çalışanların Mesleki Yetkinliğe Sahip Olmasının Olası İş Kazalarına Etkisinin İncelenmesi

İş kazalarına etki etme durumu	Katılımcı Sayısı (n)	% Oran
Mesleki yetkinlik önemli	24	88,89
Mesleki yetkinlik önemli değil	3	11,11
Toplam	27	100,00

İş güvenliği uzmanlarının %88,89'u çalışanların mesleki yeterliliğe sahip olmalarının olası iş kazalarını azaltmada önemli olduğunu belirtmişlerdir. Uzmanların %11,11'i ise mesleki yeterliliğin önemli olmadığını belirtmişlerdir. İnsan hayatını yakından ilgilendiren bu meslekte, uzmanların yaklaşık %89'unun mesleki yeterliliğin önemli olduğunu belirtmesi oldukça önemlidir.

Çalışmadaki bir diğer soru ile; iş güvenliği uzmanlarının, çalışanlara verilen iş sağlığı ve güvenliği eğitimleri esnasında herhangi bir zaman baskısı veya yasal verilmesi gereken sürelerin kısa tuturulması gibi sorunlar ile karşılaşma durumları araştırılmıştır. Tablo 8'de bu soruya verilen cevapların yüzdeleri verilmiştir. Konu ile ilgili soruya bir kişi birden fazla cevap vermiştir. Toplam 28 cevap ilgili gruplara dağıtılarak değerlendirme yapılmıştır.

**Tablo 8.** Çalışanlara Verilen İSG Eğitimleri Esnasında Zaman Baskısıyla Karşılaşmalarının İncelenmesi

Eğitim süreçlerinde karşılaşılan sorunlar	Katılımcı Sayısı (n)	% Oran
Eğitim süreleriyle ilgili sorunla karşılaşmıyorum.	3	10,71
Eğitim sürelerinin kısa tutulması sorunu ile karşılaşmıyorum.	22	78,57
Küçük işletmelerde karşılaşmıyorum.	1	3,57
Büyük ve kurumsal işletmelerde karşılaşmıyorum.	2	7,14
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100,00</b>

Araştırmaya katılan iş güvenliği uzmanları %78,57 oranıyla verilmesi gereken yasal eğitimlerin kısa tutulması yönünde cevap vermiş, %10,71 oranıyla eğitim süreleriyle ilgili olarak herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Yine uzmanların %7,14'ü büyük ve kurumsal işletmelerde herhangi bir sorun ile karşılaşmadıklarını ve %3,57'si ise küçük işletmelerde bu sorunlar ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. İş güvenliği uzmanlarının %78,57'sinin üretim baskısı nedeniyle işverenlerin eğitim sürelerini kısa tutmaları konusunda baskı gördüklerini belirtmeleri dikkat çekicidir. Yapı işlerinde meydana gelebilecek kazaları önleyebilmek için iş güvenliği uzmanlarının bağımsız olmaları ve iş güvenliğini öncelik olmaktan çıkaracak herhangi bir zorlamayla karşılaşmamaları gerekmektedir. Kayan vd. (2017) yaptıkları çalışmada eğitim süreçlerinin formalite olarak değil de ciddi ve gerekli süreçlerde yapılması gerekliliğini belirtmişlerdir (Kayan vd. 2017:45-50).

Çalışmada sorulan diğer bir soru ile İSG uzmanlarının, yapı işlerindeki çalışmalar boyunca sık sık personel değişikliğini iş güvenliği sürecinde nasıl değerlendirdikleri araştırılmıştır. Konu ile ilgili soruya bir kişi birden fazla cevap vermiştir. Cevaplar ilgili gruplara dağıtıldığında toplam 29 olarak bulunmuş, buna göre değerlendirme yapılmıştır. Tablo 9'da bu soruya verilen cevapların yüzdeleri verilmiştir.

**Tablo 9.** Yapı İşlerindeki Çalışmalar Boyunca Sık Sık Personel Değişikliğinin İş Güvenliği Sürecine Etkisi

Sık sık personel değişikliği durumu	Katılımcı Sayısı (n)	% Oran
Güvenlik Kültürünü/bilinç olumsuz etkiliyor.	8	27,59
İş güvenliği süreçlerini olumsuz etkiliyor.	12	41,38
Kazaları kaçınılmaz kılıyor.	6	20,69
Kuralları benimsemiyor/ihlal-aksaklık yaşıyor.	2	6,90
İş güvenliği süreçlerini etkilemiyor.	1	3,45
<b>Toplam</b>	<b>29</b>	<b>100,00</b>

Araştırmaya katılan iş güvenliği uzmanlarına yapı işlerindeki çalışmalar boyunca sık sık personel değişikliğinin iş güvenliği süreçlerine etkisi sorulduğunda, %41,38 oranıyla iş güvenliği süreçlerinin olumsuz yönde etkilendiği, %27,59 oranıyla güvenlik kültürü ve bilincini olumsuz yönde etkilediği, %20,69 oranıyla iş kazalarını kaçınılmaz olarak kıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca uzmanların %6,90'ı kuralların benimsenmediği ve ihlaller/aksaklıkların yaşandığını ve %3,45'inin ise iş güvenliği süreçlerini etkilemediğini belirtmişlerdir. İş güvenliği uzmanlarına göre yapı işlerindeki sık sık personel değişikliği %41,38 oranıyla İSG süreçlerini olumsuz etkilemektedir ve bu durumun düzeltilmesiyle yapı işlerinde meydana gelen iş kazalarının azaltılması sağlanabilir.

Çalışmada sorulan diğer bir soru ile iş güvenliği uzmanlarının, çalışılan inşaat alanlarında yetkilerini etkin bir şekilde kullanıp kullanmadıkları sorgulanmıştır. Tablo 10'da iş güvenliği uzmanlarının bu soruya verdikleri cevapların yüzdeleri verilmiştir.

**Tablo 10:** Yapı İşlerinde Çalışan İş Güvenliği Uzmanlarının İnşaat Alanlarında Yetkilerini Kullanma/Kullanmamalarının İncelenmesi

Uzmanların yetkilerini kullanma durumu	Katılımcı Sayısı (n)	% Oran
Yetkilerimi etkin bir şekilde kullanıyorum.	14	51,85
Yetkilerimi etkin bir şekilde kullanamıyorum.	8	29,63
Yetkilerimi kısmen kullanabiliyorum.	5	18,52
Toplam	27	100,00

Tablo 10'a göre iş güvenliği uzmanlarının inşaat alanlarında %51,85 oranıyla yetkilerini etkin bir şekilde kullanabildikleri, %29,63 oranıyla yetkilerini etkin bir şekilde kullanamadıkları, %18,52 oranıyla ise yetkilerini kısmen kullanabildikleri belirlenmiştir. Yapı işlerindeki çalışmalarda görev alan iş güvenliği uzmanlarının yasalar ile verilmiş olan yetkilerini yaklaşık %30 oranıyla kullanamadıklarını belirtmeleri dikkat çekicidir. İş Güvenliği Uzmanlarının Görev, Yetki, Sorumluluk ve Eğitimleri Hakkında Yönetmelikte işverenler, uzmanlar görevlerini yerine getirirken mesleki bağımsızlık ve etik ilkeler çerçevesinde yürütmelerini sağlamakla yükümlü tutulmuştur (İş Güvenliği Uzmanlarının Görev, Yetki, Sorumluluk ve Eğitimleri Hakkında Yönetmelik 2012). Bu durum; iş güvenliği uzmanlarının, işveren müdahalesi olmadan çalışma haklarını ve iş güvencelerini sağlayacak bir yapının oluşturulabileceğini düşündürmektedir.

Çalışmada sorulan bir diğer soru ile yapı işlerinde çalışan iş güvenliği uzmanlarının, çalışılan firma tarafından verilen ücret/maaş memnuniyetlerini belirlemek istenmiştir. Tablo 11'de bu amaçla oluşturulan yüzdeler verilmiştir.

**Tablo 11:** Yapı İşlerinde Çalışan İş Güvenliği Uzmanlarının Aldığı Ücretten Memnuniyetlerinin İncelenmesi

Memnun olma durumu	Katılımcı Sayısı (n)	% Oran
Aldığım ücretten memnunum, yeterli	6	22,22
Aldığım ücretten memnun değilim, Yetersiz	19	70,37
Kısmen yeterli	2	7,41
Toplam	27	100,00

Tablo 11'e göre yapı işlerinde çalışan iş güvenliği uzmanları aldıkları maaş/ücretlerin %70,37 oranıyla yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Uzmanların %22,22'sinin aldığı ücretten memnun olduğu ve %7,41'inin ise aldığı ücretin kısmen yeterli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Yapı işlerinde görev alan iş güvenliği uzmanlarının aldıkları ücretleri %70,37 oranıyla yetersiz bulmaları sorunlu alan olarak görülmüştür.

Çalışmada iş güvenliği uzmanlarına sorulan bir diğer soru ile yapı işlerindeki çalışmalarda fazla mesailerin iş güvenliği süreçlerine etkileri araştırılmıştır (Tablo 12).

**Tablo 12:** Yapı İşlerindeki Çalışmalarda Fazla Mesailerin İş Güvenliği Süreçlerine Etkileri

Fazla mesainin İSG süreçlerini etkileme durumu	Katılımcı Sayısı (n)	% Oran
Fazla çalışma iş süreçlerini olumsuz etkiliyor.	9	33,33
Fazla çalışmanın yasal süreçleri aşması sağlık sorunları yaratıyor.	2	7,41
İş kazalarını artırıyor.	12	44,44
Çalışanları memnun ediyor.	4	14,81
Toplam	27	100,00

Tablo 12'ye göre iş güvenliği uzmanları yapı işlerinde yapılan fazla süreler (mesai) ile çalışmaların, %44,44 oranıyla iş kazalarını artırdığını, %33,33 oranıyla fazla mesai ile çalışmaların iş süreçlerini olumsuz yönde etkilediğini, %14,81 oranıyla fazla mesailerin çalışanları ücret bakımından memnun ettiğini ve %7,41 oranıyla da fazla çalışmanın yasal süreçleri aşması durumunda sağlık sorunlarını yarattığını belirtmişlerdir. Yapı işlerindeki fazla süreler ile çalışmalarda yaklaşık %44 oranıyla iş kazalarının arttığının ve yaklaşık %33 oranıyla iş süreçlerinin olumsuz etkilediğinin belirtilmesi dikkat çekicidir.

Çalışmada sorulan bir diğer soru ile iş güvenliği uzmanlarının yapı işlerinde iş güvenliği çalışmalarına ayrılan bütçeleri yeterli bulup bulmadıkları araştırılmıştır. Verilen cevaplar Tablo 13'de verilmiştir.

**Tablo 13:** İş Güvenliği Çalışmalarına Ayrılan Bütçelerin Yeterliğinin/Yetersizliğinin İncelenmesi

Projelerde İSG 'ye ayrılan bütçe durumu	Katılımcı Sayısı (n)	% Oran
Yeterli buluyorum.	3	11,11
Yetersiz buluyorum.	20	74,07
Projeye göre değişebiliyor.	4	14,81
Toplam	27	100,00

Tablo 13'e göre araştırmaya katılan iş güvenliği uzmanlarının yapı işlerindeki iş güvenliğine ayrılan bütçenin %74,07 oranıyla yetersiz buldukları, %14,81 oranıyla projeden proje göre değişiklik gösterebildiğini ve %11,11 oranı ile de yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Yapı işlerinde çalışan iş güvenliği uzmanları yaklaşık %74 oranıyla iş sağlığı ve güvenliği çalışmalarına ayrılan bütçenin yetersiz olduğunu belirtmeleri iş sağlığı ve güvenliği yönetim süreçlerindeki performansı azaltabilir. İş güvenliği uzmanlarının bütçeyi yeterli bulmaması iş güvenliği tedbirlerinin yeterince alınmadığını düşündürmektedir. İş sağlığı ve güvenliği bilim dalı toplumun sağlık ve güvenliğinin temini ve geliştirilmesini amaçlamaktadır. Çalışma gücünün korunması için yasal düzenlemeler yapmakta ve tedbirler almaktadır (Oğuz Erdoğan ve Duman 2022:1014-1022). Bu sebeple tüm sektörlerde olduğu gibi yapı işlerinde de İSG çalışmalarına yeterli bütçenin ayrılması gerektiği düşünülmektedir.

İş güvenliği uzmanlarına sorulan "yapı işleri çalışmalarında yaşanmış olan bir iş kazasında iş güvenliği uzmanı olarak sonuçlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuyla iş kazalarının sonuçlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Soruya bir uzman birden fazla cevap vermiştir. Elde edilen 31 cevap ile değerlendirme yapılmıştır ve Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14:** İş Güvenliği Uzmanlarının Yapı İşleri Çalışmalarında Yaşanan İş Kazalarının Değerlendirme Süreçlerinin İncelenmesi

İş kazası sonrası değerlendirme süreçleri	Katılımcı Sayısı (n)	% Oran
Şiddeti yüksek kazalardır.	2	6,45
Uzmanlar sorumlu tutulmaktadır.	7	22,58
İSG çalışmalarının gözden geçirilmesi-denetlenmesi	7	22,58
Kök nedene inerek, ekiple değerlendirme	8	25,81
Görmezden gelinmekte	1	3,23
Bir fikrim yok.	1	3,23
Ders alınmıyor.	3	9,68
Genelde küçük kazalar	2	6,45
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>100,00</b>

Araştırmaya katılan iş güvenliği uzmanlarına yapı işlerinde yaşanan iş kazası sonuçlarını nasıl değerlendiriyorsunuz sorusuna; %25,81 oranıyla kök nedene inerek, ekip ile değerlendirmede bulunduğunu, %22,58 oranıyla iş güvenliği uzmanlarının oluşan iş kazalarından sorumlu tutulduklarını ve %22,58 oranıyla iş sağlığı ve güvenliği çalışmalarının gözden geçirilmesi ile denetlemelerin düzenli aralıklarla yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca uzmanlar %9,68 oranıyla oluşan iş kazalarından ders alınmadığını, %6,45 oranıyla oluşan kazaların genel küçük kazalardan oluştuğunu, %6,45 oranıyla oluşan kazaların şiddeti yüksek kazalar olduğunu ve %3,23 oranıyla da iş kazalarının sonuçları hakkında herhangi bir fikri olmadığını belirtmişlerdir.

Yapı işlerindeki yaşanmış iş kazalarında iş güvenliği uzmanlarının kaza sonucunda sadece %25,81'inin kaza araştırmalarında kök nedenlere inildiğini belirtmiş olmaları dikkat çekicidir. Yine iş güvenliği uzmanlarının %22,58'inin İSG çalışmalarının gözden geçirilerek denetimlerin artırılması gerektiğini belirtmeleri dikkat çeken bir diğer unsurdur.

İş güvenliği uzmanlarına sorulan bir diğer soru ile yapı işlerindeki işverenlerin yasal, hak ve sorumlulukları doğrultusundaki iş güvenliği çalışmalarındaki etkinliğini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Verilen cevaplar değerlendirilerek Tablo 15 oluşturulmuştur. Buna göre araştırmaya katılan iş güvenliği uzmanların tamamı işverenlerin İSG çalışmalarında etkin olmadıkları ve yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 15:** Yapı İşlerindeki İşverenlerin Yasal, Hak ve Sorumlulukları Doğrultusundaki İSG Çalışmalarındaki Etkinliğinin İncelenmesi

İşveren çalışmalarındaki etkinlik durumu	İSG Katılımcı Sayısı (n)	% Oran
İSG çalışmalarında etkin (yeterli)	0	0,00
İSG çalışmalarında etkin değil (yetersiz)	27	100,00
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>100,00</b>

Yapı işlerindeki işverenlerin yasal, hak ve sorumlulukları doğrultusundaki İSG çalışmalarına katılmamaları, işverenlerin bu konuya yeteri kadar gerekli önemi vermediklerini düşündürmektedir. Bu durum yapı işlerinde iş kazalarının azaltılmasındaki önemli engellerden biri olabilir. Çulha ve Hüseyinli (2020) yaptıkları çalışmada; işverenlerin projenin hazırlık aşamasında sağlık ve güvenlik planını hazırlamaları, çalışanların görüşlerini alarak çalışmalara katılımlarını sağlamaları, eğitimsiz ve çok tehlikeli işlerde çalışabilir raporu olmayan işçileri çalıştırmamaları gerektiğini belirtmiştir (Çulha ve Hüseyinli 2020:1429-1460).

Yapı işlerinde çalışan iş güvenliği uzmanlarına sorulan bir diğer soru ile çalışma hayatında sunulan imkanları yeterli bulup, bulmadıkları araştırılmıştır. Verilen cevaplar Tablo 16'da düzenlenmiştir.

**Tablo 16:** İş Güvenliği Uzmanlarının Çalışma Hayatında Sunulan İmkanları Yeterli/Yetersiz Bulmasının Değerlendirilmesi

<b>İmkanları yeterli bulma durumları</b>	<b>Katılımcı Sayısı (n)</b>	<b>% Oran</b>
İmkanlar yeterli	7	25,93
İmkanlar yetersiz	16	59,26
Kısmen yeterli	4	14,81
Toplam	27	100,00

Tablo 16'ya göre iş güvenliği uzmanları %59,26 oranıyla imkanların yetersiz olduğunu, %25,93 oranıyla imkanların yeterli olduğunu ve %14,81 oranıyla imkânların kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. İş güvenliği uzmanlarına çalışma hayatında sunulan imkanların yaklaşık %59 oranıyla yetersiz olduğunu belirtmeleri yapı işlerinde çalışma hayatındaki imkanların geliştirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Çalışmada sorulan bir diğer soru ile iş güvenliği uzmanlarına; yapı işlerinde verilen yasal eğitimlerin veya toolbox eğitimlerin saha uygulamalarında karşılığını göremediğinizde nasıl bir yol izledikleri sorusu sorulmuştur. Elde edilen 33 cevap değerlendirilmiş ve Tablo 17'de düzenlenerek verilmiştir. Buna göre iş güvenliği uzmanları %33,33 oranıyla ceza-ödül sistemi uygulanmalı veya tutanak tutularak işverene yazılı bildirimde bulunulmalı, %30,30 oranıyla verilen eğitim tekrarlanmalı, %21,21 oranıyla verilen eğitim metodu değiştirilmeli, %15,15 oranıyla da bireysel eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

**Tablo 17:** Yapı İşlerinde Verilen Yasal Eğitimlerin veya Toolbox (İşbaşı) Eğitimlerin Saha Uygulamalarına Yansımadağında İzlenecek Tutumların İncelenmesi

<b>Eğitim sonrası metot durumu</b>	<b>Katılımcı Sayısı (n)</b>	<b>% Oran</b>
Eğitim tekrarı	10	30,30
Eğitim metodu değişikliği	7	21,21
Bireysel Eğitim	5	15,15
Ceza ve ödül sistemi (tutanak tutma-işverene bildirme)	11	33,33
Toplam	33	100,00

Çalışmada sorulan bir diğer soru ile iş güvenliği uzmanlarının, çalışma hayatında İSG uzmanlık alanının dışında ilave başka bir alanda görevlendirilip görevlendirilmemeleri araştırılmıştır. Verilen cevaplar Tablo 18'de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan iş güvenliği uzmanları %66,67 oranıyla uzmanlık alanı dışında görevlendirilmediklerini ve %33,33 oranıyla uzmanlık alanının dışında ek görev yaptıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 18:** İş Güvenliği Uzmanlarının, Uzmanlık Alanı Dışında İlave Başka Bir Alanda Görevlendirilip/Görevlendirilmemelerinin İncelenmesi

Uzmanlık alanı dışında görevlendirilme durumu	Katılımcı Sayısı (n)	% Oran
Uzmanlık alanım dışında ek görev yaptım.	9	33,33
Uzmanlık alanım dışında görevlendirilmedim.	18	66,67
Toplam	27	100,00

İş güvenliği uzmanlarının yaklaşık %33 oranıyla uzmanlık alanı dışında ek görevler yapmaları sorunlu alan olarak görülmüştür. İSG çalışmaları yoğun emek ve sürekli gözetim-denetim gerektiren çalışmalardır. Bu durum, iş güvenliği uzmanlarına farklı alanlarda görevlerin verilmesinin yapı işlerinde meydana gelen iş kazalarının azaltılamamasında bir etken olabileceğini düşündürmektedir.

Çalışmada yapı işlerinde görevli iş güvenliği uzmanlarına sorulan bir diğer soru ile yapı işleri çalışmalarındaki dış denetimlerin yeterli olup olmadığı araştırılmıştır. İş güvenliği uzmanlarının cevapları Tablo 19'da verilmiştir. Araştırmaya katılan iş güvenliği uzmanları %92,59 oranıyla yapı işlerindeki dış denetimlerin yetersiz olduğunu ve %7,41 oranıyla denetimlerin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. İş güvenliği uzmanlarının denetimlerin yetersiz olduğunu belirtmeleri oldukça önemlidir. Bu durum denetimlerin yeterince yapılmasının gerekli olduğunu düşündürmektedir.

**Tablo 19:** Yapı İşleri Çalışmalarındaki Dış Denetimlerin Yeterli Olup/Olmamasının İncelenmesi

Yeterli veya yetersiz olma durumu	Katılımcı Sayısı (n)	% Oran
Yeterli buluyorum	2	7,41
Yetersiz buluyorum	25	92,59
Toplam	27	100,00

Çalışmada sorulan başka bir soru ile; iş güvenliği uzmanlarının yapı işlerindeki çalışılan süre zarfında kendilerini yetersiz veya geliştirilmeye açık olan yönlerinin olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen 41 cevap Tablo 20'de gösterilmiştir. Buna göre iş güvenliği uzmanlarının %68,29'unun her zaman geliştirilmeye açık yönlerinin olduğu ve %29,27'sinin yetersiz hissettikleri belirlenmiştir. Ayrıca uzmanların sadece %2,44'ünün yetersiz hissetmedikleri belirlenmiştir.

**Tablo 20:** İş Güvenliği Uzmanlarının Yapı İşlerindeki Çalışmalarında Kendilerini Yeterlilik Açısından Değerlendirmeleri

Yetersiz veya gelişime açık olma durumu	Katılımcı Sayısı (n)	% Oran
Yetersiz hissettim	12	29,27
Her zaman geliştirilmeye açık	28	68,29
Yetersiz hissetmedim	1	2,44
Toplam	41	100,00



İş güvenliği uzmanlarının yaklaşık %29'unun kendilerini yetersiz hissetmeleri yapı işleri alanlarında ek eğitimlere ve uygulamalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Uzmanların sadece %2'sinin kendilerini yetersiz hissetmemeleri bu alanda gelişime ihtiyaç olduğunu göstermektedir. İş güvenliği uzmanlarının mesleki deneyime sahip olmadan mezun olur olmaz uzman olarak faaliyet yürütmeleri sebebiyle bu olumsuzluklar yaşanıyor olabilir. İş güvenliği uzmanları belirli bir süre deneyim kazandıktan sonra yetki almaları bu sorunun çözülmesine destek olabilir. Yapı işlerindeki iş güvenliği uzmanlarının, yenilikleri takip etmeye gönüllü ve kendilerini geliştirmeye açık olmaları sektör açısından oldukça önemlidir.

Anket çalışmasına katılan iş güvenliği uzmanlarından son olarak eklemek istedikleri herhangi bir konu varsa belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların yarısından fazlası;

- İSG çalışmalarının bir zorunluluk değil kültür olması gerektiğini,
- zamanla İSG kültürünün geliştiğini,
- güvenlik kültürünün aileden başlayıp okul öncesi ve ilköğretimle devam etmesi gerektiğini,
- İş güvenliği uzmanının işverene değil farklı bir sisteme bağlı olması gerektiğini,
- gerekli yaptırım ve denetimlerin sıklaştırılması gerektiğini,
- ücretlerin tatmin edici olmadığını

belirtmişlerdir. Yapı işlerinde görev alan iş güvenliği uzmanlarının, güvenlik kültürünün gelişmesi için bu kültürün çok daha erken yaşlarda kazandırılması gerektiğini düşündükleri görülmüştür.

## 5. SONUÇ

Çalışma hayatında iş sağlığı ve güvenliği süreçlerini güvenli ve sağlıklı bir şekilde yürütebilmenin temelinde, çalışma ortamında bulunan çalışanların ve işverenlerin bu süreçlere tam katılımıyla sağlanabilmesi yatmaktadır. İş sağlığı ve güvenliği çalışmaları iş güvenliği uzmanlarının rehberliğinde; işveren ve çalışanlarla birlikte İSG kültürü oluşturularak, İSG süreçlerine tam katılımın teşvik edilmesi ve interaktif eğitim modelleri geliştirilerek gerçekleştirilmelidir.

İş sağlığı ve güvenliği saha uygulamalarındaki denetim, izleme süreçlerinin etkin bir şekilde iş güvenliği uzmanları tarafından yapılması oldukça önemlidir. Bu denetimlerin etkin bir şekilde yapılması oluşabilecek iş kazalarının önlenmesi açısından önemlidir. Ayrıca çalışanların emniyetli bir şekilde çalışmalara katılmasının izlenmesi ve İSG kültürünün çalışma alanlarındaki etkinliğinin görülebilmesi bakımından gereklidir. İşveren ve çalışanların iş güvenliği denetimleri esnasında hassasiyetlerinin artırılması ve İSG çalışmalarına uyumluluğun sağlanması adına küçük ancak etkili bir eğitim ile güvensiz davranışların önüne geçilebilir.

Yapı işleri çalışma alanlarında çalışanların eğitim seviyelerinin düşük ve yetersiz olması sebebiyle güvenlik kültürünün gelişmemiş olması, çalışanların çalışma alanlarındaki güvensiz davranışlarının artmasına neden olmaktadır. Bu durumda işverenlerin ve çalışanların güvenli davranış modelleri üzerine eğitim almaları sağlanarak güvenlik kültürünün oluşturulabilmesine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Yapı işleri faaliyetleri çok tehlikeli sınıfta yer alması sebebiyle verilmesi gereken yasal mevzuat eğitim süresi 16 saat olup, yıllık planlama içerisinde bölünerek verilebilir. Çalışanlara verilen yasal mevzuat eğitimleri 1 yıl süre ile geçerlidir. Çalışanlara verilen yasal eğitimlerin, çalışanların anlayacağı, mevcut çalışmalara uygun, dikkat çekici, öğretici nitelikte hazırlanması ve çalışanlara sunulması interaktif katılımı artırabilir. Ayrıca yasal zorunluluk olan eğitim sadece çalışanlara verilmeyip, işverenler içinde yasal düzenlemelerde ayrı bir başlık açılarak eğitimler zorunlu hale getirilebilir.

İş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin yasal olarak verilmesi gerektiği 6331 sayılı kanun çerçevesinde düzenlenmiş olup, yasal hak olarak çalışanlara verilmesi zorunludur. Bu vesile ile eğitimlerin üretim, imalat gibi durumlar gerekçe gösterilerek kısa tutturulması veya gereksiz görülmesi gibi durumların ortadan kaldırılarak, eğitimin niteliksel olarak geliştirilmesi için öncelikle iş güvenliği kültürünün gelişimine katkı sağlayacak teşviklerin hayata geçirilmesi, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için dış denetimlerin artırılması, idari para cezalarının caydırıcı şekilde uygulanması çözümleyici olarak görülebilir.

Yapı işlerindeki çalışmaların mevsimlik, geçici veya kısa süreli olmasının yanında sürekli olarak çalışan sirkülasyonun olması, iş süreçlerini olumsuz yönde etkilediği gibi her yeni çalışanın çalışma ortamına adaptasyonunun sağlanamaması, iş verimliliğinde düşüşlerin yaşanması, mevcut tehlike ve risklerin farkına varılamaması, tekrardan eğitim süreçlerinin sil baştan başlanması gibi durumları beraberinde getirmektedir. Bu durumların iyileştirilebilmesi için işe alınacak çalışanların işe uygunluğu, işe yeterliliği, tecrübeli olması, çalışmaya istekli olması gibi durumların gözden geçirilerek işe alımların yapılması mevcutta sık sık görülen personel değişikliğini düşürebilir.

İş sağlığı ve güvenliği uzmanlarının yetkileri 29.12.2012 tarihli 28512 sayılı 'İş Güvenliği Uzmanlarının Görev, Yetki, Sorumluluk ve Eğitimleri Hakkında Yönetmelik ile düzenlenmiş olup, bu kapsamdaki hiçbir yetkisi kısıtlanamaz. İş güvenliği uzmanlarının yetkilerinin kısıtlanmasının kronik bir sorun haline gelmiş olması birçok sorunu ve sorumluluğu da beraberinde getirmektedir. Bu sebeple; iş sağlığı ve güvenliği profesyonellerinin farklı bir sistemden maaşlarını alarak görevlerini ve yetkilerini tam anlamıyla kullanmalarını sağlayacak bir sistemin geliştirilmesi sağlanabilir.

Yapı işleri çalışmaları sektör bazlı dinamik bir yapıya sahiptir. Bu nedenle stratejik planlamanın proje başlanmadan önce yapılması önem arz etmektedir. İş başlangıcı ve iş sırasında gerekli olacak önlemler ile tüm ihtiyaçların ekonomik boyutları belirlenerek planlanmalı ve gerekli aksiyonlar zamanında alınmalıdır. Burada çoğunlukla işverenlerin iş sağlığı ve güvenliği çalışmalarına bakış açıları ve verdiği önemle doğru orantılı olmakla beraber gerekli olacak sarf malzeme ihtiyaçlarının temin edilmesi sağlanmalıdır. Sağlanamaması durumlarında ise yapmış oldukları işlerde kalite ve prestij kayıplarının olabileceği ve olumsuz dönüşler yaratabileceği işverenlere anlatılmalıdır.

Yapı işleri çalışmalarında meydana gelen iş kazalarının sebep ve sonuçları incelendiğinde iş sağlığı ve güvenliği yönünden noksanlıkların olup, olmadığına incelenmesi olası oluşabilecek yeni iş kazalarının önüne geçilmesi adına önemlidir. Yaşanan iş kazalarının sebebinin çalışma ortamı kaynaklı mı ya da çalışanın güvensiz davranışları mı olduğu belirlenmelidir. İşyerlerinde meydana gelen iş kazalarının incelenmesi adına çeşitli inceleme yöntemleri bulunmaktadır. Kazanın uygun bir yöntemle incelenmesi elzemdir. Yapı işlerinde çalışma alanlarındaki yapılan denetimlerin gözden geçirilmesi, belirlenen noksanlıkların giderilerek iyileştirme süreçlerinin etkin bir biçimde yürütülmesi gerekli olup, tehlike ve risklerin minimize edilmesi için proaktif yaklaşımla önlem alınması önem arz etmektedir.

İSG kültürünün çalışma alanlarındaki etkinliğinin görülebilmesi için denetimler gereklidir ve sayıları artırılabilir.

İş güvenliği uzmanlarına göre; iş sağlığı ve güvenliği profesyonellerinin emeği karşılığında aldıkları ücret/maaş gibi durumların yetersiz olması ve tatmin edici olmayışı sorun teşkil etmektedir. Bu konuda bir düzenlenme yapılarak ekonomik açıdan daha rahat olan iş sağlığı ve güvenliği uzmanlarının daha verimli çalışmaları sağlanabilir.

İş güvenliği uzmanlarının göre; yapı işleri çalışma alanlarında verilen işbaşı eğitimlerinin saha uygulamalarında etkin olduğu belirtilmiştir. Bu eğitimlerin yaygınlaştırılması sağlanabilir ve rehber dokümanlar hazırlanabilir. İş güvenliği uzmanları görevleri ve sorumlulukları gereği iş sağlığı ve güvenliği süreçlerinde rehberlik ve danışmanlık etmekle sorumludurlar. İş güvenliği uzmanlarının uzmanlık alanı dışında ilave görevleri olmadığında rehberlik ve danışmanlık süreçlerini daha iyi yönetebilirler.

## KAYNAKÇA

- Çulha, Ş. ve Hüseyinli, N. (2020). İnşaat Sektöründe İş Güvenliği Uzmanları Açısından Yüksekte Çalışma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Çalışma ve Toplum*, 3, 1429-1460.
- İş Güvenliği Uzmanlarının Görev, Yetki, Sorumluluk ve Eğitimleri Hakkında Yönetmelik (2012). T.C. Resmî Gazete (28512, 29.12.2012). ÇSGB (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı).
- İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (2012). T.C. Resmî Gazete (28339, 30.06.2012). ÇSGB (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı).
- Kandemir, H. (2020). *İnşaat Sektöründe İSG Proseslerinin Belirlenmesi Üzerine Karar Destek Sistemi Uygulamasının Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Esenyurt Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, (Yök No: 617242).

- Kayan, Y., Doğruyol, M., Gültekin, M.Ş., Gültekin, M.C., Ayhan, E. ve Kuncan, O. (2017). İş Güvenliği Uzmanlarının Yaşadıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma. *Bilim ve Gençlik Dergisi*, 5(2), 45-50.
- Namal, B., Kanber, H. ve Kavas, M.V. (2016). İş Güvenliği Uzmanlarının Ücretlerini Denetledikleri Kurumlardan Almaları Nedeniyle Karşılaştıkları Etik Sorunlar. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 3(3), 146-164.
- Oğuz Erdoğan, F. ve Duman, O. (2022). Bir Boyahanedeki Patlayıcı Ortam Oluşumunun Standartlara Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 28(7), 1014-1022.
- Saral, A. (2017). *İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Çalışanlardaki İş Sağlığı ve Güvenliği Farkındalığına Etkisinin İncelenmesi: Yapı Sektöründe Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, (Yök No: 478764).
- Sosyal Güvenlik Kurumu İstatistik Yıllıkları (2022)  
[http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/sgk/tr/kurumsal/istatistik/sgk\\_istatistik\\_yilliklari](http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/sgk/tr/kurumsal/istatistik/sgk_istatistik_yilliklari).
- Takaoğlu, Z.B., Kaya, E.Ç. ve İri, N.İ.Ö. (2018) İş Güvenliği Uzmanlarının Yaşadığı Sorunlar. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1-9.
- Taşkıran, G. (2016). Güvencesiz İş Güvenliği Uzmanları, Piyasalaşan İş Güvenliği: Bir Alan Araştırması. *Çalışma ve Toplum*, 4, 1747-1768.
- Tülü, M. (2014). *İş Sağlığı ve Güvenliği Hizmetlerinde İSG Profesyonellerinin Algı ve Beklentileri*. İş Sağlığı ve Güvenliği Uzmanlık Tezi, Ankara.

#### **Ek 1- Çalışmada kullanılan anket soruları**

#### **Yapı İşlerinde Çalışan İş Güvenliği Uzmanlarının İş Yaşamı Hakkında Anket Soruları**

1. Danışmanlık / rehberlik etmiş olduğunuz çalışanlar ve işverenlerin iş sağlığı ve güvenliği çalışmalarına katılımlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Çalışma alanlarına ilişkin gözlem, denetim izleme süreçlerinde yaşamış olduğunuz sorunlar nelerdir?
3. Yapı işlerindeki çalışma alanlarında iş sağlığı ve güvenliği kültürünü nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Çalışanlara verilen toolbox (iş başı) eğitimi, yasal iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin çalışma alanlarındaki etkinliğini nasıl açıklarsınız?
5. Çalışanların yapacakları işe özgü mesleki etkinliğe sahip olması olası iş kazalarını indirgemede nasıl bir öneme sahiptir?
6. Çalışanlara verilen iş sağlığı ve güvenliği eğitimleri esnasında herhangi bir zaman baskısı veya yasal verilmesi gereken sürelerin kısa tutturulması gibi sorunlar ile karşılaştınız mı?
7. Yapı işlerindeki çalışmalar boyunca sık sık personel değişikliğini iş güvenliği sürecinde nasıl değerlendiriyorsunuz?
8. Çalıştığınız inşaat alanlarında yetkilerinizi etkin bir şekilde kullandığınızı düşünüyor musunuz?
9. Yapı işlerinde görev alırken, çalışılan firma tarafından sizlere verilen ücret/maaş sizi memnun ediyor mu?
10. Yapı işlerindeki çalışmalarda fazla mesailerini iş güvenliği süreçlerinde nasıl değerlendiriyorsunuz?
11. Yapı işleri çalışmalarında iş güvenliği çalışmalarına ayrılan bütçeleri yeterli görüyor musunuz?

12. Yapı işleri çalışmalarında yaşanmış olan bir iş kazasında iş güvenliği uzmanı olarak sonuçlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
13. Yapı işleri çalışmalarında çalıştırılacak iş güvenliği uzmanlarında aranılan kriterler (yaş, cinsiyet, mezuniyet, mesleki tecrübe, evli-bekar gibi.) durumların sorgulanmasını sizler kendi açınızdan nasıl değerlendiriyorsunuz?
14. Yapı işlerindeki işverenlerin yasal, hak ve sorumlulukları doğrultusundaki iş güvenliği çalışmalarındaki etkinliği nasıl değerlendiriyorsunuz?
15. Çalışma hayatınızdaki organizasyonel çalışmalarda planlı ve koordineli çalışma sizin için ne derece önemlidir?
16. Çalışma hayatınızda sizlere sunulan imkanları yeterli buluyor musunuz, yeterli değil ise önerileriniz nelerdir?
17. Yapı işlerinde verilen yasal eğitimlerin veya toolbox (işbaşı) eğitimlerin saha uygulamalarında karşılığını göremediğinizde nasıl bir yol izlersiniz?
18. Çalışma hayatınızda zaman baskısı, zamanı yönetememe, stress, mobbing gibi durumlara maruz kaldınız mı?
19. Çalışmış olduğunuz işverenlerin eğitimsiz olması veya yasal hak ve sorumluluklarını tam anlamıyla bilmemesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
20. Çalışma hayatınızda ilgili uzmanlık alanınız dışında ilave başka bir alanda görevlendirildiniz mi? Bu tarz alan dışı görevlendirmeleri nasıl değerlendiriyorsunuz?
21. Yapı işleri çalışmalarındaki dış denetimlerin (Çalışma Bakanlığı) yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
22. Yapı işlerindeki çalıştığınız süre zarfında kendinizin yetersiz veya geliştirilmeye açık olan yönleriniz olduğunu hiç düşündünüz mü?
23. Başka farklı konularda eklemek istediklerinizi ifade edebilir, açıklayabilirsiniz?

## Yaşar Kemal'in "Sarı Sıcak" ve "Beyaz Pantolon" Hikayelerinin Karşılaştırılması

*Comparison of Yaşar Kemal's "Yellow Hot" and "White Pants" Stories*

Doç. Dr. Meryem NAKİBOĞLU  
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
[mnakiboglu@adu.edu.tr](mailto:mnakiboglu@adu.edu.tr)  
ORCID: 0000-0002-1892-1620

Betül Jale KILIÇ  
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
[bkic43@gmail.com](mailto:bkic43@gmail.com)  
ORCID: 0000-0002-2022-6248

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.73808>

### Article Info

**Received:** 21.11.2023  
**Accepted:** 11.12.2023

**Keywords:** Short Story, Yaşar Kemal, Hermeneutics, Comparative Literature.

### Abstract

The lives of individuals are subject to variation based on their geographical location, social structure, family dynamics, and all encompassing structures that exert influence. This variability not only impacts numerous disciplines but also manifests within the realm of literature. This study employs a hermeneutic approach to examine two short stories, namely *Yellow Hot* and *White Pants*, authored by Yaşar Kemal, an eminent figure in Turkish literature known for his adherence to the principles of social realism. The aim of this investigation is to unveil shared and distinctive findings evident in these narratives, thus shedding light on their comparative aspects.

### Makale Bilgisi

**Geliş:** 21.11.2023  
**Onay:** 11.12.2023

**Anahtar sözcükler:** Kısa Hikâye, Yaşar Kemal, Hermeneutik, Karşılaştırmalı Edebiyat.

### Öz

İnsanların hayatları buldukları coğrafya, toplumsal yapı, aile yapısı ve insanı etkileyen tüm etmenlere göre değişiklik göstermektedir. Bu etmenlerin sonucu olarak meydana gelen değişiklik birçok disipline etkisi olduğu gibi, edebiyata olan yansımaları da karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada, Türk edebiyatının ve Çukurovalıların sesi olan toplumcu/gerçekçi anlayışa sahip önemli yazarlarından Yaşar Kemal'in *Sarı Sıcak* ve *Beyaz Pantolon* isimli iki kısa hikâyesi Hermeneutik bir yaklaşımla incelenmiştir. Bu makalenin amacı ele alınan farklı hikâyelerdeki güçsüz, hakkı yenen kahramanlara ve dönemin insan profiline dikkat çekmektir. Yazarın tanıklık ettiği toplumsal ve tarihsel olayları öykü karakterlerine uyarlaması ve bu anlamda toplumsal meseleleri nasıl ve ne şekilde ortaya koyduğunu göstermektedir. Ayrıca incelenen bu hikâyelerde saptanan ortak ve farklı bulgular ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### Giriş

Edebiyat, bir toplumun kültürünü yakından tanıyabileceğimiz mühim yapı taşlarından biridir. Toplumun insana olan bakışı, insanın bulunduğu topluma karşı aidiyet duygusunun olup olmadığı, birey-toplum ilişkisi edebi metinlerle gerçekçi bir şekilde okuyucuya sunulmaktadır. Edebi dönemler, sosyal şartlara göre şekillenmektedir. Değişen ve gelişen toplum ile birlikte, edebiyat da kendi yolunu çizer.

Yaşar Kemal, yakın dönem Türk edebiyatının güçlü kalemlerindendir. Özellikle eserleri Batı dillerine tercüme edilmiş ve Avrupalı birçok yazarın dikkat ufkunda yer almıştır. Nobel Edebiyat Ödüllü, İkinci Dünya Savaşı sonranın önemli Alman yazarlardan Günter Grass, 1997 yılında Frankfurt Paulskirche'de Alman Kitap Ticareti Barış Ödülü'nün (Friedenspreis des Deutschen Buchhandels Yaşar Kemal 1997) verilmesi nedeniyle Yaşar Kemal'e ithafen kaleme aldığı yazısında övgü dolu cümlelere yer vermiştir. Grass, konuşmasında Yaşar Kemal'in romancılıktaki ustalığı, eserlerinde geçen bölgelerin coğrafi yapısını ortaya koyuş biçiminde kendini gösterdiğine vurgu yapar. Grass, bu konuda Yaşar Kemal'e olan hayranlığını şöyle dile getirmiştir. "Çok seyahat ettim, Anadolu'ya hiç gitmedim ama yine de bir okuyucu olarak ülkenizi kitaptan kitaba öğrendim. Yabancı olan, tüm

*kokulara aşına hale geldi ve topraksız çiftçilerin ihtiyaçlarının anlaşılmasına dönüştü. Kelimeler bunu yapabilir, edebiyat ise mesafeleri ortadan kaldırır”* der. Bu ifadeler göstermektedir ki mekanları her zaman fiziksel olarak görmek şart değildir. Usta bir yazarın tasvirlerinden söz konusu olan mekanları tanımak da mümkündür.

Yaşar Kemal yaşadığı bölgenin doğası, insanları ve sorunlarıyla yakından ilgilenen yazarlardan biridir. Abidin Dino onu, ilk tanıdığı zamanki Çukurova delikanlısı olarak şöyle betimler: “Gözümüün önüne, bir deri bir kemik köylü delikanlının biri çıkacak. Adı Kemal Sadık Göğçeli. Hamite köyünden gelmedir. Dağ bayır dinlemez, köyünden, dağ köylerinden, obalardan, ovalardan, kasabalardan ikide birde kopup gelir Adana’ya, çöker önümüze, ağıtlar, türküler, destanlar serer buruşuk, sarı kâğıtlar üstüne yazılmış” (Önertoy, 2010, s.147) der. Yaşar Kemal’in yazınla ilişkisi işte bu delikanlılık yıllarında derlediği ağıt ve türkülerle başlar. Kendisi de halk yazınından yararlandığını “Halk edebiyatımızdan faydalandım. Çok şey öğrendim. Bu çağda, halk kültürü bir sanatçı için yabana atılacaklardan değil” sözleriyle belirtmiştir. Yaşar Kemal, kendisine ilkyazın tadı veren ağıtlar ve türkülerin etkisiyle şiir yazmaya başlar (Önertoy, 2010, s.147) öykü ve romanlarıyla okuyuşunun zihninde yer eder.

1950’den sonra öne çıkan önemli isimlerden biri olan Yaşar Kemal’in çok sayıda eseri uluslararası alanda tanınmıştır. Eserleri, Cumhuriyet dönemi toplumunun sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını ele alır. Eserlerde bahsedilen coğrafya, Ağrı Dağından Çukurova’ya, Çukurova’dan İstanbul’a kadar uzanan geniş bir alanı kapsar. Bu bağlamda eser içerikleri ağalık, eşkıyalık, mübadele, fakirlik, kırsal yaşam, savaşların insanî sonuçları yanında çok sayıda toplumsal olgulardan meydana gelir. Öykülerinde de toplumsal anlamda dışlanmış, güçsüz, hakkı yenen, ayrımcılığa maruz kalan insana dikkat çeker. Tanıklık ettiği toplumsal ve tarihsel olayları öykü karakterlerine uyarlar (Yavuz, 2021, s.440) ve bu anlamda toplumsal meseleleri objektif ve yalın halde yansıtır.

### **Türk Edebiyatında Kısa Hikâye**

Türk edebiyatında hikâye, edebiyat dönemlerinin içerisinde birçok merhaleden geçerek değişim göstermiştir. Klasik Türk edebiyatı, bir edebî tür olarak şiiri, farklı bir nazarda değerlendirilerek bu türe daha fazla önem vermiştir. Bu sebeple nesir türler, şiire nazaran edebiyat bünyesindeki gelişimine ilerleyen dönemlerde muvafık olmuştur. Nesre karşı gösterilen bu küçümser tavırlara rağmen eski Türk nesri her ne kadar nazım kadar olmasa da gelişimini sürdürmüş tarih, seyahatname, hikâye, menakıpname, tefsir, hadis, fıkıh, siyer vb. alanlarda pek çok kıymetli eserler kaleme alınmıştır. Bunların içinde hikâye, en az itibar edilen, hatta hafife alınan, küçümşenen bir nesir tür (Kavruk, 1998, s.6) olmuştur.

Kısa hikâye, Türk edebiyatında bir edebî tür olarak XIX. yüzyılın ikinci yarısında görülmeye başlar. İlk örnekler Tanzimat dönemi yazarlarına aittir. Sami Paşazâde Sezai’nin (1860-1936) *Küçük Şeyler* (1308/1891) adlı kitabında kısa hikâyeler yer almaktadır. Kitap, bir mukaddime, altı hikâye, bir mensure ve bir tercümeden oluşur. Yine aynı yazarın *Rümûzü’l- Edeb* ve *İclâl* adlı kitaplarında da bazı makaleler ve sohbet yazıları ile birlikte kısa hikâyeler (Çelik, 2002, s.106) bulunmaktadır.

Modernleşme hareketleri Tanzimat döneminde kendini göstermeye başlasa da geleneksel çizgi, kökleriyle olan etkileşimini bir anda değiştirmez. Batılı anlamdaki ilk örneklerde, yazarın metnin akışını bozarak araya girip okuyucuyu bilgilendirme çabasının olduğu yahut anlatımı daha etkileyici kılmak adına metin aralarında şiirsel ifadelerin yer aldığı görülür. Bunlara dayanarak denilebilir ki, Türk edebiyatının hikâyecilik hususundaki duruşu birdenbire değişiklik göstermemiştir.

1880 sonrası dönemde, yazılan ilk örneklerden sonra henüz roman, tiyatro oyunu ve şiir kadar popüler bir tür olmamakla birlikte kısa hikâye yazılmaya ve okunmaya başlanmıştır. Hüseyin Rahmi Gürpınar (1864-1944), Halit Ziya Uşaklıgil (1866-1945), Hüseyin Cahit Yalçın (1874-1957), Mehmet Rauf (1875-1931), Ahmet Hikmet Müftüoğlu (1870-1927), Ömer Seyfettin (1884-1920), Refik Halit Karay (1888-1965), Halide Edip Adivar (1882-1964), Yakup Kadri (1889-1974) gibi yazarlar kısa hikâye türünde yapıtlar ortaya koyarlar. Bu yazarların yazmış olduğu kısa hikâyelerle edebiyatımızda artık bir kısa hikâye yazma ve okuma alışkanlığı oluşmuştur denilebilir (Çelik, 2002, s.106; Balcı, Marangoz ve Kılınç, 2018, s.362). Böylelikle Türk edebiyatında kısa hikâye türü, XIX. yüzyılın ikinci yarısında geleneksellikten sıyrılarak, gelişimini günümüze kadar sürdürmüştür. Kısa hikâye türüne katkıda bulunan isimlerden biri de Yaşar Kemal’dir. Yazın hayatına ortaokulda yazdığı şiirlerle başlayan yazar, 1963’te gazeteciliği bırakarak kendini tamamen edebiyata adanmıştır. Toplumcu

gerçekçi hikâye ve roman yazarı olan Yaşar Kemal güçlü bir gözlem yeteneğine sahiptir. Eserlerinde Anadolu'yu, özellikle Toroslar ve Çukurova bölgesindeki köylülerin çileli yaşamını, halkın zorluklarla mücadelesini, sömürülüşünü, uğradığı haksızlıkları, kan davalarını, ağa-köylü, patron-işçi, zengin-fakir çatışmalarını işlemiştir. Yazar, Anadolu folkloru, halk hikâyeleri, efsane, destan ve masallardan yararlanarak çağdaş eserleri ortaya koymuştur. Eserlerinde deyim ve atasözlerinin yer aldığı şiirsel, lirik bir dil kullanan Yaşar Kemal, kahramanlarını bölgesel ağızlarla konuşturarak canlı diyaloglar oluşturmuştur (Karakış, 2019, s.5). Türk edebiyatının bir başka önemli yazarlarından Fakir Baykurt (1929-1999) da dile olan hakimiyetini ve başarısını şöyle dile getirmiştir:

*“Benim dilim sadece kitaplardan öğrenilmiş değildir. Evimizde, köyümüzde, Türkçenin olduğu her yerde çocuklardan, kadınlardan, okumuş okumamış halkımızdan emdiğim Türkçedir benim dilim. Halkımın göğüsleri bereketle dolu olduğu için ben de onu eme eme büyüdüğüm için gürbüz bir yazar olmuşumdur”* (Değirmenci 2010 s.123). Yaşar Kemal de Fakir Baykurt gibi eserlerinde Anadolu insanını kendi konuştukları ağızlarla konuşturmuş uluslararası bir yazardır.

Yaşar Kemal sadece Türk edebiyatının değil, dünya edebiyatının da önde gelen isimlerindedir. Nobel Edebiyat Ödülü'ne aday gösterilen yazarın, eserleri kırka yakın dile çevrilmiş ve çok sayıda ödül almıştır. Yaşar Kemal'in şiir, hikâye, roman, röportaj, fıkra, deneme, makale, anı ve halk bilimi türlerinde kırk beşin üzerinde eseri bulunmaktadır (Kemal, 2019, s.4). Yaşar Kemal her ne kadar romancı kişiliği ile tanınıyor olsa da toplumcu gerçekçi tavrını, Türk edebiyatına kazandırdığı tüm eserleri ile yansıtmıştır.

## Yöntem

Bu çalışmada Yaşar Kemal'in *Sarı Sıcak* ve *Beyaz Pantolon* isimli hikâyeleri; mekânlar, karakterler ve motifler üzerinden hermeneutik (yorumsayıcı) bir yaklaşımla analiz edilerek karşılaştırılmıştır. Yazarın bu iki farklı hikayesi 1952 Türkiye'sinin toplumsal yapısını ortaya koyması bakımından önemlidir. Özellikle çocuk işçiliğinin ve ağılık sistemine dayalı kırsal kesim insanların yaşamına ışık tutması bakımından sosyolojik bir olguyu yorumsayıcı yaklaşımla ortaya koymaktadır.

## Sarı Sıcak

*Sarı Sıcak*, yazarın öykülerini derlediği eserinin adıdır. Eser ilk olarak 1955 yılında yayımlanmıştır. Yaşar Kemal'in öykü türündeki ilk eseridir. Yazarın tanınmasını sağlamıştır. Bu eserdeki öykülerin büyük kısmı Çukurova'da geçer. Yazar bu öykülerde Anadolu insanının açlık, pislik, hastalık, sefalet ve çevre koşulları içinde verdiği yaşam mücadelesini konu edinir. Birçok yönleri ile bu insanların duygularını, iç dünyalarını, yaşadıkları sıkıntıları/dertleri irdeler. Yaşar Kemal'in *Sarı Sıcak* (1952) eserinin kahramanı Osman isimli çocuğun, Çukurova'nın sarı sığağında tarlada çalışmak zorunda kalışını konu edinir.

*Sarı Sıcak*'ta olaylar, Türkolog Oktay Yivli'nin öykünün nasıl başladığına dair düzen sınıflandırmasına göre “ortadan başlama” (in medias res) tekniği ile okuyucuya sunulmaktadır. Devingen başlangıç da denilen bu yöntemde olaylar/eylemler ‘bir başka ifadeyle hikâye’ ortasından anlatılmaya başlanır. Böylesi bir girişten sonra okur; bunun bir öncesi olduğunun, hikâyenin başından anlatılmadığının ayırıcısına varır (Yivli, 2015, s.46). Hikâyenin başlangıcında Osman, annesine kendisini gün ağarmadan uyandırmasını tembihler. Ancak okur bunun sebebinin ilerleyen satırlarda öğrenir.

Osman, henüz gün doğmadan uyandırılır ve köyün ırgatları ile Mustafa Ağa'nın tarlasına gider. Henüz çocuk yaşına rağmen ağanın ırgatları ile birlikte çalışmak zorundadır. Her ne kadar Osman büyük bir özveri ile kendisinden beklenen hizmeti yerine getirmeye çalışsa da çocuk yaşında olması buna izin vermez. Zayıf ve güçsüz bedeni, yorgunluğa daha fazla dayanamaz. Ağa'nın ırgatı Zeynep, Osman'ın sarı sıcakta takatinin tükendiğini fark eder. Onu, dinlenmesi için ekin yığınının gölgesine yatırır. Bir süre uyuduktan sonra kendine gelen Osman gerektiği gibi çalışmamış olmanın verdiği eziklikle başını yerden kaldıramaz. Günün sonunda ırgatlar parasını alır ve herkes evine gider. Fakat Osman yevmiyesini alamadığı için ağaya doğrudan durumunu bildiremez. Yemek faslında olan Mustafa Ağa'nın evinin etrafında dolanırken arada bir öksürür. Ağa'nın karısı Osman'ı yemeğe çağırır. Ancak Osman ağanın sofrasına oturmaktan utanır. Bu arada Ağa, Osman'ın yevmiyesinin verilmediğini fark eder ve cebinden “bir yirmi beşlik” çıkartıp Osman'a uzatır. Sevinçten tüm yorgunluğunu unutan Osman'ın gözleri parlar. Aldığı parayı sınımsız avcunda tutan bu ırgat çocuk alın

terinin ne kadar değerli olduğunu anlamıştır. Koşarak eve giden Osman parayı annesine verirken sevinçle: “*ana, ağam yevmiyemi verdi. Bugün bir yirmi beşlik kazandım!*”. Oğluyla gurur duyan anne parayı öpüp başına koyar.

### Hikâyenin Tahlili

Hikâyenin ana karakteri Osman fiziksel olarak zayıf ve çelimsiz olmasına rağmen çevik, çalışkan ve azimli bir çocuktur. Herkes gibi o da ağanın günlük işlerini tam olarak yerine getirilebilmesi için azami gayret göstermektedir. Bu sebeple annesinden güneş doğmadan kendisini uyandırmasını ister. Çukurova'nın kurak toprakları gibi insanları da verimsiz ve yoksulluk içerisinde mücadele ediyordu. Belki insanların kaderi yaşadığı coğrafyanın kaderi ile birlikte yazılmıştı. Osman da herkes gibi kaderini sarı sıcak altında kurak topraklarda daha çocuk yaşta ırgat olarak çalışmaya başlamıştı. Çünkü onun önünde tercih edeceği daha iyi bir hayat yoktu. Hatta o daha iyi bir hayatın olduğundan habersizdi. Bu yüzden geleceğini kurak topraklara bağlamıştı. Sabah onu uçsuz bucaksız sarı sığağında yine bir gün bekliyordu. Onun için annesine:

“*Anam,*” dedi, “*anam, yarın sabah gün ışımadan uyandır beni.*”

“*Gene uyanmazsan?*” (Kemal, 2014, s.9).

Henüz çocuk yaşta yaban işinde çalışmak zorunda kalan Osman her şeye rağmen bir çocuktur; yaşlıları gibi doyusuya uyumak, oynamak ve çocukluğunu yaşamak istiyordu. Onun için sabahın erken saatinde tatlı uykudan uyandırılmak belki de en zor olanıydı. Ölüm uykusundan uyanırcasına çocuğunu her gün uyandırıp ırgatların peşine göndermesi bir annenin kabul edeceği en zor davranış olmalıydı. Bu duygularla Osman'ın yorgun bakışlarını süzerek sordu:

“*Gene uyanmazsan?*”

“*Uyanmazsam iğne sok etime. Saçlarımı çek. Döv beni.*”

Anadolu'nun soluk yüzlü, cefakâr kadını şefkatli bakışlarla çocuğu süzerek:

“*Ya gene uyanmazsan?*”

“*Öldür beni.*”

Sanki bir an yüreğine hançer saplanan anne şefkatle oğlunun saçlarını okşadı ve sonra onu sımsıkı kucakladı.

“*Cannn!*”

Anası yeniden, aynı sevecenlikle, gözleri yaşararak onu bağına basıp öptü.

“*Bak uyanmazsam ağzıma biber koy ha!..*” (Kemal, 2014, s.9).

Eserlerinde oluşturduğu hayatları, yaşadığı coğrafyanın o dönemin şartlarından beslenerek ortaya koyan Yaşar Kemal, kendi çocukluğunu da şu şekilde aktarmaktadır:

“*Bana hiçbir zaman çocukmuşum gibi köyde kimse davranmadı. Başka çocuklara da... Ben köyden ayrılp şehre düşünce çocukların çocuk olduğunu anladım. Elbette çocuktuk biz de... Ama hiç kimse bize küçültücü bir davranışta bulunmadı. Bizim köyde çocuklar da insandı. Bizi çok şeylerde büyüklerden ayırmıyorlardı. Büyük destanları bizler de büyüklerle birlikte sabaha kadar dinliyorduk. Kimse bize bunlar çocuk, bu büyük destanları anlamazlar demiyordu*” (Kemal, 2019, s.49).

Çocukluğunu yaşadığı yerleri dile getiren Yaşar Kemal, gözlemlerinden edindiği tecrübeleri eserlerine yansıtmıştır. *Sarı Sıcak* hikâyesinde Osman'a babasının gösterdiği davranışlar ancak yetişkin bir insana gösterilebilecek nitelikte yansıtılmıştır:

“*Aşağıdan kocası bağırdı,*

“*Gene uyanmadı mı?*”

*Kadın, okşar, yalvarır bir sesle, “Ne istersin çocuktan?” dedi. “Daha parmak kadar. Kemikleri kırılacak, öyle ince işte...”*

*Koca huysuzlandı,*



*“Bugün mutlak uyanmalı. Uyanmalı diyorum sana! Çalışsın, alışmasın tembel. Çocuklukta pişmeli”* (Kemal, 2014, s.11).

Derin uykusundan uyandırılmaya çalışılan Osman tarlaya geç kalıyordu. Babası hışımla çocuğun odasına yöneldi:

*“Hızla çardaktan aşağı indi. Çardak beşik gibi sallandı. Erkek köpürdü,*

*“Allah senin de belanı versin, onun da... Uyanmıyormuş!”*

*“Uyanmıyor işte napayım!”*

*Erkek sertçe merdivenlere atladı. Çardağa çıktı, hınçla çocuğun iki kolundan tutup kaldırdı. Çocuk, bir tavşan yavrusu gibi, elinde asılı kaldı. Uyku sersemi çırpınıyor, “ana ana” diye bağıriyordu. Adam çocuğu çardaktan aşağı indirip kadının önüne atıverdi. Çocuk avlunun tozları içine serildi.*

*Kadın çocuğuna baktı baktı,*

*“Allah kimsenin yavrusunu, kimsenin eline koymasın” dedi. Çocuğu yerden hızla kapıp bağına bastı...”* (Kemal, 2014, s.12).

Babanın acımasız tavırları karşısında annenin çocuğunu uyandırmaya kıyamayışı, fiziksel olarak onun zayıf, cılız ve çelimsiz oluşu karşısında şefkatli davranışları hikâye boyunca yansıtılmaktadır.

*Gözleri incecik kolda. Şimdiye kadar, çocuğun bunca zayıf olduğunun farkına neden varmadığına şaşır kalıyor.*

*“Acımızdan öleceksek de ölelim”* (Kemal, 2014, s.11).

Her gün ırgatları toplayan Mustafa Ağa'nın arabası Osman'ın evinin önünde belirir. Annesi endişe içinde telaşlanır:

*Ana, Mustafa Ağalara gündeliğe giden Zeynep'i bir kenara çekip, “Kurban olayım Zeynep, Osman'ı kolla, çocuk... Bir deri bir kemik...” dedi.*

*Zeynep,*

*“Korkma bacı, Osman'ı incitir miyim hiç?”* (Kemal, 2014, s.12).

Hikâyede müşfik anne tipolojisi iki kadın üzerinden verilmektedir.

Irgatlar tarlaya vardığında güneş henüz doğmamıştır. Uykusu bölünerek uyandırılan Osman enerji dolu hareketleri ile dikkat çeker. Irgatlar onu daha da coşturmak için *“Yaşa, Osman!”*, *“...Aslan Osman'ım!”* diye desteklemesi Osman'ı daha da şevke getirir ve işini canla başla yapar. Sarı sıcak tepeye dikilir, Osman'ın sabahki enerjisi yerini yavaş yavaş yorgunluğa bırakır.

*“Gün tepeye doğru yekindi. Ortalık ışığa boğulmuş... Topraktaki ekin saplarına, destelere vuran gün şavkıyor... Işıltular iplik iplik söniyor. Binlerce, yüz binlerce, birbirine dolanmış ışık ipliği uçuşuyor. Destecilerin yüzleri toza bulanmış, yüzlerden oluk oluk ter süzülüyor. Dört bucağa ateş düşmüş yanyor”* (Kemal, 2014, s.13).

Kendini sorumluluk altında gören Osman ağır şartlara rağmen çalışmaya devam eder. Zeynep çocuğun dinlenmesi için atı ondan aldığı Osman yorulmadığını ağlayarak anlatır. Zeynep ise Osman'ın annesine onu gözeteceğine söz vermiştir. Çocuk ise kendini ispat etme çabası içinde harıl harıl çalışır. Yaşar Kemal'in eserlerine konu olan insanlar yılmayan, umudunu kaybetmemeye mücadeleci, çalışkan ve fedakâr kimselerdir. Osman'da olduğu gibi şartlar bazı insanları direnmeye mecbur eder. Yaşar Kemal eserlerinde ezilen insanların müşfik kimseler tarafından nasıl sahiplenildiğini, koruyup kollandığının altını çizmektedir.

*“Mecburular, insanın içindeki başkaldırının eylemcileridir. İnce Memed'de, dört roman boyunca bu başkaldırmaya mecbur insanın derinine kadar inmek istedim”* der. Mecbur insanlar tüm zorluklara, engellere rağmen yapmakla mecbur olduklarını her şartta yerine getirmektedirler (Dur, 2021, s.62).

Osman'ın zayıf bedeni ağır iş şartlarına günün sonuna kadar dayanamaz. İşini tam olarak yapamadığı için mahcup olmuştur. Başını öne eyer, kendince “utanç” duyar. Günün sonunda ırgatlar Mustafa Ağa'nın arabasına biner. Eve dönerken Zeynep, Osman'a çok iyi çalıştığını ve Mustafa Ağa'nın bunu karşılıksız bırakmayacağını söyler. Zeynep'in sözlerinden sonra içine ferahlayan Osman'ın yorgunluktan mecali kalmamıştır. Yol boyunca emeğinin karşılığında alacağı yevmiyeyi düşünür. Mustafa Ağa'nın kapısına vardıklarında Ağa sofraya başındadır. Bir süre bekledikten sonra kendisini fark etmeyen Ağa'ya gözükme için kapı önünde gezinmeye başlar. Ağa'nın karısı Osman'ın bir isteğinin olduğunu anlamıştır. Şefkatle onu yemeğe çağırır. Henüz eve gitmediğini, annesinin merak edeceğini söyler. Bunun üzerine Ağa, çocuğun yevmiyesini almak için beklediğini anlamıştır. Osman'ın yevmiyesini verir ve Osman sevinç içinde evlerine doğru koşar. Hikâyenin sonunda Osman, “zayıf” çocuk rolünden çıkar, onun yerini kendine güvenen sağlam bir karakter olarak karşımıza çıkar. Sonuç bölümünde emeğinin karşılığını elde eden, onurlu ve gururlu bir çocuğun zaferi yansıtılır.

### **Beyaz Pantolon**

Yaşar Kemal'in *Beyaz Pantolon* isimli eserinde Mustafa isimli yetim çocuk ayakkabı tamircisinde çıraktır. Annesi, oğlunun kazandığı para ile geçinmektedir. Mustafa'nın hayali beyaz bir pantolon ve yazlık bir ayakkabı almaktır...

Hikâyedeki olaylar *Sarı Sıcak*'ta olduğu gibi “ortadan başlama” (in medias res) tekniği ile sunulmaktadır (Yivli, 2015, s.46). Bunaltıcı yaz sığağın dorukta olduğu bir günde Mustafa, ayakkabı tamir etmektedir. Bir işveren olan ustasının arkadaşı Hasan Bey yanlarına uğrar. Ustaya, Mustafa'yı üç günlüğüne, tuğla ocağında çalışması için kendi işçisi Cumali'nin yanına vermesini, yevmiyesini “*bir buçuk lira*” olarak ödeyeceğini söyler. Mustafa teklife çok sevinir. Annesine sorup ustasına bildireceğini söyler. Hayalindeki beyaz pantolon ve ayakkabıya sahip olacağını hayalini kurmaya başlar. Ustasından haftalık olarak aldığı 25 kuruş ile hayalini gerçekleştirmesi için aylarca çalışması gerektiğini bilmektedir. Ancak Hasan Bey'in üç günlük yevmiye teklifi ile hayalini gerçekleştirebilecektir. Akşam eve gidince annesiyle konuşur. Tuğla ocağında çalışmanın zorluklarından bihaber olan oğlunun, öyle ağır bir işin altına girmesine razı olmaz. Ancak Mustafa beyaz pantolon hayalinden bahsedince anne oğlunun hayalini gerçekleştirmesi için izin verir. Ancak “izin veriyorum” cümlesini sarf etmez. “*Ben karışmam, ne yaparsan yap!*” (Kemal, 2014, s.94) der.

Mustafa güneş doğmadan uyanır, tuğla ocağına gider. Hasan Bey'in işçisi Cumali iriyarı bir adamdır. Mustafa'yı görünce, yardım için *el kadar çocuğun* gönderildiğine sinirlenir. Küfürler savurarak Mustafa'yı oradan kovar. Mustafa pes etmez. Yevmiyesini önceden aldığını ve harcadığını, eğer dönerse Hasan Bey'in kendisini tekrar ocağa göndereceğini söyler. Ne yapıp edip kendisini Cumali'ye kabul ettirir. Cumali Mustafa'ya ne yapması gerektiğini gösterir ve uyumaya gider. Arada bir uyanıp Mustafa'nın işi doğru yapıp yapmadığına bakar. Cumali arada Mustafa'nın da uyuması için müsaade eder. Mustafa'nın uyuduğu esnada Hasan Bey gelir, çocuğu uyuyor görür. Ancak Mustafa'nın büyük bir gayretle çalıştığını bilmektedir. Üçüncü güne Mustafa çalışmaktan bitap düşer. Bir ara içi geçtiğinde ocak söner. “*Ateş ocakta biraz azalırca tuğla pişmez. Tüm emekler boşa gider*” (Kemal, 2014, s.101). Mustafa gözlerini açtığında ocağın sönmüş olduğunu görür. Telaş içinde ocağa odun taşımaya başlar. Cumali'yi uyandırmaya çalışırken korkudan bayılacak gibi olur. Cumali ocağın sönmüş olduğunu görüce hiddetlenir, Mustafa'yı tekmelemeye başlar, bağırır, hakaret eder. Ocağın içine dikkatlice bakınca, ateşin hepten sönmediğini görür. Cumali, Mustafa'ya güvenip artık uyumaya gitmez. Mütemediyen Mustafa'ya hakaret eder, belalar okur. Hasan Bey ocağına gelir, Mustafa'nın yine uyuduğunu görür. Mustafa durumu açıklamaya çalışsa da Hasan Bey kabul etmez. İş bitiminde eve dönen Mustafa'yı karşılayan annesi gözlerine inanamaz. Çocuğun her yeri yırtılmış, gözleri çökmüş, yüzü kuruyup kavrulmuştur. Annenin yüreği yanar.

Ertesi gün, beyaz pantolonun hayali ile uyanır Mustafa. Hacı Memed'e gidip beyaz bir lastik ayakkabı ve beyaz çorap ısmarlar. Terzi Vayis Usta'ya da beyaz pantolon diktirmek istediğini söyler. Aradan bir hafta geçmesine rağmen Hasan Bey Mustafa'nın parasını vermemiştir. İçi içini yese de ne ustasına ne de annesine konuyu açamaz. Bir gün Hasan Bey dükkânın önünden geçerken usta onu çağırır ve Mustafa'nın parasını neden vermediğini sorar. Hasan Bey, çocuğun sürekli uyumuş olduğunu, bu yüzden onun yevmiyesini de Cumali'ye verdiğini söyler. Ustanın hatırı için, “*bir tane kâğıt lira, iki de yirmi beş kuruşluk*” çıkarıp verir. Mustafa'nın boğazı düğümlenmiştir, ağlamamak için kendini zor tutar. Uğradığı haksızlığa şahit olan ustası, haftalığına zam yapar ve Mustafa'ya

istediği beyaz pantolonu ve ayakkabıyı alması için para vererek haftalıklarından peyderpey keser. Mustafa sevinç içinde Hacı Memed ve terzi Vayis Usta'ya koşar.

### Hikâyenin Tahlili

Hikâyenin kahramanı Mustafa, babasız yetim bir çocuktur.

*“Babam olsaydı?”*

*“Sen yüksek mekteplere giderdin.*

*Okurdun da büyük adam olurdun”* (Kemal, 2014, s.95).

Mustafa, kunduracı çırağı olarak çalışmakta ve dul annesi ile yaşamaktadır. Annesini mutlu etmek isteyen hikâyenin kahramanı beyaz bir pantolon alma hayali içindedir. Henüz çocuk olmasına rağmen hayat şartları onu erken yaşta sorumluluk altına almıştır.

Hikâyedeki anne karakteri ise *Sarı Sıcak'ta* olduğu gibi müşfik bir tiptedir. Oğlu tuğla ocağında çalışmak istediğinde bunun, Mustafa için ağır bir iş olduğunu söylemiştir. Sabahları uyanmakta zorlanan çocuğun tuğla ocağında çalışmaya dayanamayacağını düşünmüştür. Fakat Mustafa hayalindeki beyaz pantolonu almak için azimle çalışmıştır. Hayalindeki beyaz pantolonu “Tevfik Beyin oğlu Sami'nin pantolonu gibi” şeklinde tanımlamıştır. Anne, oğlunun yaşlıları gibi her imkana sahip olmasını istemekte, ancak çetin hayat şartları içinde ezildiğine üzülmemektedir. Bu şartlar altında çocuğunun erken yaşta iş hayatına atılmasını çaresizlik içinde seyreder.

Mustafa, tuğla ocağında her gün öğleye kadar Cumali'nin gelmesini bekler. Hikâyenin kötü adamı Cumali kaba, asabi ve acımasız bir adamdır. Mustafa'yı ilk gördüğünde yardımcı işçi olarak gelmiş olabileceğine önce ihtimal vermez. Çünkü Mustafa, tuğla üretiminde çalışamayacak yaşta bir çocuktur. Bu yüzde hakaret ederek çocuğu yanından kovar. Mustafa önce dönüp gitmek istese de hayalindeki beyaz pantolonu düşündüğünde çalışmak için Cumali'ye adeta yalvarır. Hatta işe kabul edilmesi için üç günlük emek hakkını peşin aldığını söylemesi de yalandır.

*“Bir çalışırım ki... Bir yakarım ki ocağı. Yaa, ben paramı peşin aldım, o paraya da beyaz pantolon aldım. Vayis Usta dedi ki, ‘En güzel dikişi senin pantolona vurdum.’ dedi. Yaaa... Sen de peşin aldın değil mi? Bir yakarım ki ocağı...”* (Kemal, 2014, s.97).

Mustafa'nın hevesli sözleri asabi kişiliğe sahip olan Cumali'nin bile kalbini yumuşatmıştır.

*“Puştlar,” dedi, “bunlar hep puşt zaten. İlk ocağa bu kadar çalı doldurulur mu?”*

*Mustafa'yı karşısına aldı. Çalıları ocağa nasıl, ne biçim atacağını uzun uzun anlattı. Hem küfrediyor hem anlatıyordu* (Kemal, 2014, s.97).

Cumali'nin herkese ve her şeye karşı bitmek bilmeyen bir öfkesi vardır. Belki geçmişte kendisi de insanların acımasız davranışlarına maruz kaldığı için öfke patlaması yaşıyordu. Bu yüzden Mustafa'ya da çocuk olarak değil, yetişkin biri gibi davranıyordu. Ocağın nasıl idare edileceğini gösterdikten sonra tüm işi Mustafa'ya bırakıp uyumaya gidiyordu.

*“İşte böyle, hep Mustafa çalıştı. Yoruldu, öldü bitti, canını dişine takıp çalıştı. Cumali ağır, hantal, domuzuna uyudu uyandı, “yoruldun mu?” diye sordu. Ateş önünde pişen çocuk boynunu büktü, karşılık vermedi”* (Kemal, 2014, 100).

Tüm işi Mustafa'nın üstüne yıkan Cumali, çocuğu gözden düşürmek için işten kaytaran biri gibi gösteriyor, Hasan Bey'in ocağa geleceği zaman uyuması için ona dinlenme molası veriyordu.

*Hasan Bey geldiğinde Mustafa daha uyuyordu.*

*Hasan Bey Cumali'ye, “Çocuk nasıl? İyi çalışıyor mu” diye sordu.*

*Cumali de dudak büküp ağacın altında uyuyan Mustafa'yı gösterdi,*

*“Çocuk.” dedi.*

*Hasan Bey, “İdare et, sonra hesaplaşırız.” dedi, gitti* (Kemal, 2014, s.100).

Çocuk yaşına rağmen Mustafa'nın büyük işlerin üstesinden gelmesi Cumali'de kıskançlığa yol açar. Ağır iş şartları karşısında Mustafa ilk gün ümitsizliğe kapılır. Ancak beyaz pantolon hayali onu çalışmaya mecbur eder.

*“Sonra gözünün önüne iki kocaman sıcak günü, cehennem gibi yapış yapış, insanın etine sıvayan boğucu geceyi getirdi. Birden umudu kesildi.*

*Daldı. İki gün de ne yani? Pamuk o kadar beyaz değildir. Dokurken ilaçlarlar tabii. Hiç ilaçlamaz olurlar mı?..”* (Kemal, 2014, s.100).

Üçüncü iş gününde Mustafa ayakta duramayacak kadar yorulur. Cumali keyifle uyumaya devam eder. Yorgunluktan mecali tükenen Mustafa bir ara ocağın başında beklerken içi geçer. Uyandığında ocağın sönmekte olduğunu görür ve telaş içinde Cumali'yi uyandırır. Durumu gören Cumali hiddetlenir, küfürler savurur. Yaşadığı korku Mustafa'ya yetmiştir. Cumali'nin hakaretlerine aldırmaz. Bir yandan telaş içinde ocağa odun taşımaya başlar. Bir yandan da durumu açıklamaya çalışır. Cumali daha da öfkelenir ve Mustafa'yı yanından kovar.

*“Gün çıkıp da karşı tepenin üstüne oturuncaya kadar Mustafa oturduğu yerde, başı önünde, oraya bağlamışlar gibi, kıvıldamadan kaldı. Gün tepenin üstünden yukarılara doğru yükselmeye başlayınca başı iyicene önüne düşüp sıza kaldı”* (Kemal, 2014, s.102).

Verilen görevi layıkıyla yerine getiremediği için suçluluk duygusuna kapılır ve utancından başını kaldıramaz.

Mustafa, üç günün sonunda hayaline kavuşma ümidiyle eve dönmüştür. Annesi onu kapıda karşılar. Oğlunun dumura uğramış halini görünce dizlerine vurur. Gördüğü manzara karşısında çığlık atar.

*“Mustafa donup kaldı. Olduğu yerde kanı kurumuş gibi dimdik kaldı. Mustafa'nın yüzü kurumuş, kavrulmuş, yırtılmıştı. Gözleri de çökmüştü.*

*“Vay yavrum, vay yavrum... Sana ne etmişler böyle!”*

*Kucaklayıp içeri götürdü”* (Kemal, 2014, s.103).

Mustafa'nın vaziyeti karşısında annenin gösterdiği tepki siyasal bir itiraz olarak sorumlulara isyan etmektedir. Tepkinin temelinde toplumsal sınıf ayrılığına işaret edildiğini söyleyebiliriz.

Mustafa sabah, beyaz pantolonun hayali ile uyanır. İşe gider gitmez siparişlerini verir. Ustasına da bahseder. Ancak bir hafta geçmesine rağmen Hasan Bey, Mustafa'nın parasını vermemiştir. Mustafa içten içe dertlenir. Kendini yiyip bitirir. Yine de çevresindekilere belli etmemeye çalışır. Ustası, Hasan Bey'den Mustafa'nın parasını istediğinde, Hasan Bey sadece bir günlük yevmiye verir, *“Hep uyumuş, her gece uyumuş... Onun gündeliğini de Cumali'ye verdim. Bu da senin hatırın için”* (Kemal, 2014, s.104). Burada Cumali'nin insani değerleri, kul hakkını hiçe sayan bir tutumu söz konusudur. Hasan Bey'in gelmesine yakın vakitlerde Mustafa'ya dinlenme molası veren Cumali, işin sonunda gece gündüz çalışan Mustafa'nın iki günlük yevmiye hakkı kendisi alır. Toplum sosyolojisi açısından değerlendirdiğimizde Hadisi Şerifte bildirilen **“işçinin hakkını teri kurumadan verin”** düsturuna inanılırken bu hikâyede hak yenildiğine, kul hakkına girildiğine, toplumsal değerlere riayet edilmediğine dikkat çekilir.

Mustafa'nın emek hakkının yenildiğini, çalışanın kıskanç ve art niyetli olması yüzünden haksızlığa uğradığının anlatıldığı hikâyenin sonunda hayallerine kavuşan çocuğun Beyaz Pantolon ve yazlık ayakkabıyı alabilmiş olması dürüstlük, çalışkanlık ve azimlilik gibi değerlerin ne kadar kıymetli olduğu anlatılır (Yavuz, 2021, s.448).

### **Hikâyelerin Mukayeseli Değerlendirilmesi**

Bu çalışmanın merkezi doğrultusunda incelenen her iki hikâye de Yivli'nin düzen sınıflandırmasına göre, “ortadan başlama” (in medias res) tekniği ile sunulmaktadır (Yivli, 2015, s.46). Her iki hikâyede de eylem ağırlıklı olay örgüsüne sahiptir. Maupassant, yazarın iyi bir olay örgüsü kurgusunu “ilgi çekici bir başlangıç ya da heyecan verici bir sonla duyguları, zaafı kullanarak değil, küçük küçük olayları maharetle bir araya getirerek başarabileceğini ileri sürmüştür (Maupassant, 2009,

s.18). *Sarı Sıcak ve Beyaz Pantolon* hikâyelerinde de olayların ilmek ilmek hazırlanarak okuyucuya sunulduğunu görmekteyiz.

İki hikâyede de karşımıza işçi çocuklar çıkmaktadır. Yetişkinlerle beraber ağır koşullarda çalıştırılan çocukluklar saf ve temiz hayallere sahiptirler. *Sarı Sıcak*'ın kahramanı Osman, çocuk yaşta büyüklerin dünyasına girmiştir. Takdir görmek, insanları gururlandırmak, toplumsal düzenin içinde bir yer edinebilmek onun için mühim meselelerdir. “*Büyüyünce Zeynep teyzesine altın küpe almak*” (Kemal, 2014, s.14) gibi hayalleri vardır. Şartlar ne derece ağır olursa olsun, dimdik ve gururlu bir şekilde ayakta kalabildiğini herkese kanıtlamak azmine sahiptir. Her canlının tabii ihtiyacı olan “uyku” Osman için, “**olmasa da olur**” şeklinde kabullenilmiştir. Zayıf bedenine rağmen yaptıkları ile dev bir adama dönüşmüştür.

*Beyaz Pantolon*'un kahramanı Mustafa da en az Osman kadar azimlidir. Hakaret ve fiziki şiddetle kovulsa da hayallerinin peşinden gitmeyi ve başladığı işi yarım bırakmamaya kararlıdır. Sütbeyaz bir pantolon ve bir ayakkabıdır onun elde etmek istediği tek hayali. “**Tevfik Beyin oğlu Sami'nin pantolonu gibi**” gibi olacaktır. Emeği sömürülse, hakkı verilmese de ses çıkaramayacak kadar gözü, gönlü toktur. Her iki karakter de çalışkan ve azimli Anadolu insanını temsil etmektedir.

Hikâyelerdeki anne motifi de benzerlik gösterir. Anneye has tüm ulvi özellikler hikâyede yer alan anne karakterleri ile yansıtılmıştır. Şefkatli, sevgi, merhamet ve anaç olma gibi olgular her iki hikâyede verilmiştir. *Sarı Sıcak*'taki Zeynep de bir anne olarak Osman'ın kurtarıcısı olmuştur. Ona her daim merhametle, şefkatle yaklaşmıştır. Ancak *Beyaz Pantolon*'daki Mustafa'nın, çalıştığı yerde böyle bir kurtarıcı yoktur. Aksine, merhamet duygusu olmayan, kurnaz Cumali ile karşı karşıya kalır.

Doğup büyüdüğü coğrafyanın tüm yöresel özelliklerine hâkim olan yazar hikâyelerinde, yaşadığı coğrafyanın hayat şartlarını, yöre ağzını, dil özelliklerini ve geleneklerini okuyucuya ustalıkla yansıtmaktadır. Hatta yaşatmaktadır demek belki daha doğru olur. Yoksulluğun getirdiği zorunlu şartlar yüzünden çocuklar okul yerine ırgatlığa, çıraklığa gönderilmektedir. Her iki hikâyede de işçiler bunaltıcı sıcak iklim şartları altında çalışmaktadır. Bölge insanının bu konuda çektiği zorluklar da okuyucunun zihninde iz bırakmaktadır.

Yaşar Kemal, Anadolu coğrafyasının gerçekleri yaşanmışlıklarını ve halkın sorunlarını anlatmayı kendisine görev saymıştır. Yazarın yöntemleri toplumcu yazarlar tarafından iz sürümü olarak kullanılmıştır. Bu tür eserlerde konuşma dili esas alınmış ve kahramanlar temsil ettikleri bölgenin ağız özellikleri göz önünde bulundurularak konuşturulmuştur. Toplumcu gerçekçi öykü ve romanın ustalarından Yaşar Kemal'in eserleri de ağız bakımından oldukça zengindir (Karakış, 2019, s.1). Yerel ağız özelliklerini gösteren “Alloooş”, “Cannn!” gibi hitap şekilleri her iki hikâyesinde de yer vermiştir.

“*Sarı Sıcak ve Beyaz Pantolon*” isimli iki eser hermenötik yöntemle incelendiğinde, her iki anlatımda da ortak ve farklı bulgular görülecektir. Yaşar Kemal'in her iki hikâyede de toplumsal sorunlara, eşitsizliğe ve bu olguların insan üzerindeki etkilerine değindiğini görmekteyiz. Yazarın yaşadığı coğrafya ve olaylardan hareketle kaleme aldığı hikâyeler, gerçekçi unsurlarla okuyucuyu etkisi altına aldığı ve okuyucuyu düşünmeye sevk ettiği dikkat çekmektedir.

“*Sarı Sıcak ve Beyaz Pantolon*” hikâyelerinde karşımıza çıkan Osman ve Mustafa isimli hikâye kahramanları çocuk işçilerdir. İçinde buldukları şartlar sebebiyle çalışmak zorunda kalan çocuklar okula gitme ve çocukluklarını yaşama imkanına sahip değildirler. Yaşadıkları coğrafyanın ekonomik şartları ve yoksulluk içinde geçen hayat şartları sebebiyle fiziki gelişimleri zayıf ve çelimsiz kalmalarına yol açmıştır. İkisinin de küçük dünyalarında kendilerince büyük hayalleri vardır. Karşılarına farklı zorluklar çıksa ve haksızlığa uğrasalar da hayallerini gerçekleştirmek için kendi dünyalarında mücadele etmişlerdir.

Hikâyenin her iki müşfik anne karakteri, şartların getirdiği tüm olumsuzluklara rağmen sevgi ve şefkat dolu, koruyucu, sahiplenici davranışlarıyla çocuklarına destek olmuşlardır. Bu nedenle çocuklar için anne karakterleri vazgeçilmez bir sığınak ve dayanak olduğuna dikkat çekilmiştir. Anadolu'nun izlerini taşıyan anne tipolojisinin her iki eserde de sergilendiğini görürüz.

Hikâyelerde iyi karakterlerin yanında kötü karakterlerin de olduğu, bunların, haksızlık yapan, insani vasıf ve duygulardan uzak kişiler olduğuna dikkat çekilir.

Ele aldığımız iki farklı hikâyede Yaşar Kemal zayıf ve fakat mücadeleci çocuk karakterleriyle okuyucuya doğruluğun, çalışkanlığın, emeğin karşılığının alınması gerektiğinin mesajını verir.

Yaşar Kemal yalnız yalnız Türk okuyucuların değil aynı zamanda Avrupalı yazarlarında yüksek kabulünü görmüştür.

### Sonuç

“Sarı Sıcak ve Beyaz Pantolon” isimli iki eser hermenötik yöntemle incelendiğinde, her iki anlatımda da ortak ve farklı bulgular görülecektir. Yaşar Kemal’in her iki hikâyede de toplumsal sorunlara, eşitsizliğe ve bu olguların insan üzerindeki etkilerine değindiğini görmekteyiz. Yazarın yaşadığı coğrafya ve olaylardan hareketle kaleme aldığı hikâyeler, gerçekçi unsurlarla okuyucuyu etkisi altına aldığı ve okuyucuyu düşünmeye sevk ettiği dikkat çekmektedir. “Sarı Sıcak ve Beyaz Pantolon” hikâyelerinde karşımıza çıkan Osman ve Mustafa isimli hikâye kahramanları çocuk işçilerdir. İçinde buldukları şartlar sebebiyle çalışmak zorunda kalan çocuklar okula gitme ve çocukluklarını yaşama imkanına sahip değillerdir. Yaşadıkları coğrafyanın ekonomik şartları ve yoksulluk içinde geçen hayat şartları sebebiyle fiziki gelişimleri zayıf ve çelimsiz kalmalarına yol açmıştır. İkisinin de küçük dünyalarında kendilerince büyük hayalleri vardır. Karşılıklarına farklı zorluklar çıksa ve haksızlığa uğrasalar da hayallerini gerçekleştirmek için kendi dünyalarında mücadele etmişlerdir. Hikâyenin her iki müşfik anne karakteri, şartların getirdiği tüm olumsuzluklara rağmen sevgi ve şefkat dolu, koruyucu, sahiplenici davranışlarıyla çocuklarına destek olmuşlardır. Bu nedenle çocuklar için anne karakterleri vazgeçilmez bir sığınak ve dayanak olduğuna dikkat çekilmiştir. Anadolu’nun izlerini taşıyan anne tipolojisinin her iki eserde de sergilendiğini görürüz. Hikâyelerde iyi karakterlerin yanında kötü karakterlerin de olduğu, bunların, haksızlık yapan, insani vasıf ve duygulardan uzak kişiler olduğuna dikkat çekilir. Ele aldığımız iki farklı hikâyede Yaşar Kemal zayıf ve fakat mücadeleci çocuk karakterleriyle okuyucuya doğruluğun, çalışkanlığın, emeğin karşılığının alınması gerektiğinin mesajını verir.

### Kaynakça

- Ay, İ. (2018). *Yaşar Kemal’in “Sarı Sıcak” Adlı Hikâyesinde Metnin İç İşleyişinde Bir Gösterge Birimi Olarak Leitmotiv Tekniği*, Route Educational and Social Science Journal, Volume 5(10).
- Balcı, U., Kılınç, A., & Marangoz, E. S. (2018). Ömer Seyfettin ve Wolfgang Borchert Örneğinde Kısa Öykü Türünün Yapısal ve İçerik Analizi. *İçinde: Schriften zur Sprache und Literatur II*. S. 361-375.
- Demirci, M. (2010). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, *Çocuk Hikâyesi Ve Fakir Baykurt’un Çocuk Hikâyeciliğine Katkısı*, Yüksek Lisans Tezi.
- Dur, N. S. (2021). *Orhan Kemal ve Yaşar Kemal Romanlarında Çocuk Olgusu*, Antalya, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi). <http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/bitstream/handle/123456789/6266/T06900.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Friedenspreis des Deutschen Buchlandels Yasar Kemal (1997).
- Karakış, Y. (2019). *Yaşar Kemal’in Romanlarında Çukurova Ağzına Ait Sözcükler ve Etimolojiler*, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi). <https://acikerisim.cumhuriyet.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12418/12202/10248274.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Alıntı Tarihi: 11.11.2023.
- Kavruk, H. (1998). *Eski Türk Edebiyatında Mensur Hikâyeler*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Kemal, Y. (2014). *Sarı Sıcak*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kemal, Y. (2019). *Yaşar Kemal Kendini Anlatıyor, Alain Bosquet ile Görüşmeler*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Maupassant, Guy de (2009). *Yazarın Amacı Nedir?* Bülent Aksoy (Haz.) *Hikâye Sanatı Üstüne Yazılar*, İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Önertoy, O. (2010). *Yaşar Kemal ve Çukurova*, İstanbul Şehir Üniversitesi Arşivi.
- Yalçın-Çelik & S. D. (2002). *Türk Edebiyatında Kısa Hikâye Hakkında Yapılan Çalışmalar*, *Türkbilig*, (3).ss.106-129.
- Yavuz, M. (2021). *Yaşar Kemal'in Öykülerinde Değerler*, İstanbul, RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (25).
- Yivli, O. (2015). *Kısa Öyküde Yöntem - Cemil Süleyman Uygulaması*, Konya: Çizgi Kitabevi.

## Turkish EFL Instructors' Views on Emergency Remote Online Teaching: Challenges, Opportunities and Suggestions

*İngilizce Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Çevrimiçi Öğretim ile İlgili Görüşleri: Zorluklar, Fırsatlar ve Öneriler*

**Öğr. Gör. Hüseyin GÜLEÇ**  
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi  
[huseyin.gulec@asbu.edu.tr](mailto:huseyin.gulec@asbu.edu.tr)  
ORCID: 0000-0002-5689-319X

**Öğr. Gör. Ebru NOYAN**  
Batman Üniversitesi  
[ebru.noyan@batman.edu.tr](mailto:ebru.noyan@batman.edu.tr)  
ORCID: 0000-0001-6349-2100

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.73582>

### Article Info

**Received:** 11.11.2023  
**Accepted:** 25.11.2023

**Keywords:** emergency remote online teaching, challenges and opportunities in online teaching, online foreign language teaching, views of English language instructors, Covid-19

### Makale Bilgisi

**Geliş:** 11.11.2023  
**Onay:** 25.11.2023

**Anahtar sözcükler:** acil uzaktan çevrimiçi öğretim, çevrimiçi öğretimde zorluklar ve fırsatlar, çevrimiçi yabancı dil eğitimi, İngilizce öğretmenlerinin görüşleri, Kovid-19

### Abstract

The widespread and rapid impacts of the Covid-19 pandemic have led to the adoption of Emergency Remote Online Teaching (EROT) as a mandatory and innovative approach to provide education at all levels. With the aim of exploring the challenges and opportunities that this new educational practice created for instructors working in the Turkish higher education context, this study utilized a qualitative case study approach. Comprehensive interviews were conducted with three English as a Foreign Language (EFL) instructors, affiliated with a public institution, to reveal their instructional experiences and viewpoints on EROT. Thematic data analysis demonstrated that participants experienced various difficulties and benefits related to EROT and made some suggestions for more effective implementation of it. The findings of the study provide valuable insights not only for the Turkish EFL setting but also for all language education milieus for the future of distance online language education.

### Öz

Kovid-19 pandemisinin yaygın ve hızlı etkileri, Acil Uzaktan Çevrimiçi Öğretimin (EROT) her düzeyde eğitim sağlamak için zorunlu ve yenilikçi bir yaklaşım olarak benimsenmesine yol açmıştır. Bu yeni eğitim uygulamasının Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretmenler açısından ne tür zorluklar ve fırsatlar ortaya çıkardığını incelemek amacıyla, bu çalışma nitel bir vaka çalışması olarak yürütülmüştür. Bu amaç ile Türkiye'de bir devlet üniversitesinde çalışmakta olan 3 İngilizce öğretmeni ile derinlemesine görüşmeler yapılmış ve böylece bu öğretmenlerin Acil Uzaktan Çevrimiçi Öğretim uygulamasına yönelik tecrübe ve görüşleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Tematik veri analizi, katılımcıların EROT ile ilgili çeşitli güçlükler ve avantajlar yaşadıklarını ve EROT'un daha etkili bir şekilde uygulanması için bazı önerilerde bulduklarını göstermiştir. Bu araştırmanın bulguları yalnızca Türkiye'deki yabancı dil eğitim sistemi için değil, aynı zamanda uzaktan çevrimiçi dil eğitiminin geleceği adına tüm dil eğitimi ortamları için önemli bilgiler vermektedir.

## 1. INTRODUCTION

In mitigating the effects of the global Covid-19 pandemic on human health, various modifications have been made regarding educational practices, as in other areas of life. In this sense, the most important measure implemented by governments has been the shutdown of schools at all levels, in order to reduce physical and social contact among people so as to minimize the contagious effect of the disease. The closure of educational institutions around the world has led to an urgent transformation of the school system, moving education to remote online platforms (Öztürk Karataş & Tuncer, 2020; Talidong, 2020; Alhaider, 2023). Namely, learning and teaching have persisted despite the closure of schools (Carver, 2020).



Transferring instruction online can provide the flexibility of teaching and learning in any place and at any time but “well-planned online learning experiences are meaningfully different from courses offered online in response to a crisis or disaster” (Hodges et al. 2020: 1). Thus, this quick shift from face-to-face traditional classrooms to virtual ones in a time of uncertainty has led to a new educational practice, that is Emergency Remote Online Teaching (EROT). Making a seamless switch from a conventional educational background to online learning and teaching in a limited amount of time is unfeasible (Xia et al., 2020). So, this rapid transition has been accompanied by a number of challenges (Crawford et al., 2020) along with some opportunities (Toquero, 2020) in all levels of education.

Similar to other higher education institutions all around the world, Turkish universities have also started EROT practices in all areas of study, one of which is foreign language education. Within this context, the aim of this study is to reveal Turkish EFL (English as a foreign language) instructors' views on their way of practicing EROT. By adopting a qualitative case study approach in a state university and unravelling the participants' reactions to and solutions for dealing with their altered way of teaching may provide promising implications beyond the concerned ‘case’ improve the efficiency and quality of online courses.

## 2. REVIEW OF LITERATURE

Thanks to the advances in Information and Communication Technologies (ICT), education has undergone significant transformations. Those internet-based education practices go by different titles, such as ‘online education’, ‘online learning/teaching’, ‘e-learning and teaching’, ‘web-based learning/teaching’, or in a more inclusive term ‘distance education’. The simple assumption behind these terminologies is that the internet is used “in some way to enhance the interaction between teacher and student” (Curtain, 2002: 12) or the utilization of internet technology to learn and teach educational content. Apart from eliminating physical and time barriers, online education is highly flexible, adaptive, and personalized for the individual, while fostering autonomous learning. In contrast, considering some missing components of face-to-face interaction, an ambience of community and personal relationships must be consciously built in online spaces between learners and teachers and among students (Gacs et al., 2020).

The rapid transition of education from face-to-face classrooms to online platforms has been referred to as online teaching but this type of “crisis-prompted remote language teaching is not comparable to well-designed and carefully planned online language education” (Gacs et al., 2020: 1). Naturally, a cautiously designed online teaching implementation and a necessity-oriented EROT practice differ from each other significantly. The following table outlines the fundamental differences between online learning and emergency remote online teaching (Öztürk Çalık & Altay, 2021: 75).

**Table 1**

*Differences between Online Learning and EROT*

Online learning	Emergency remote teaching
Designed purposely to be remote and distant	Activated in response to a crisis or something beyond human control
Regarded as a main mode of education (not an exception) and meant to be a long-term solution	Meant to be temporary
All resources are accessible	May lack resources
Has full faculty support	May not have full faculty support
Accessible and voluntary	Obligatory
Has a detailed planning period	Urgent

As can be discerned from the table above, there are distinct differences between online education and emergency distance education in terms of aim, planning, design, preparation, implementation, evaluation and participation will, etc. “While planned online teaching is characterized by different modalities (e.g., fully online, blended) and modes of communication (e.g., synchronous, asynchronous), remote teaching may actually rely on or avoid technology for instructional purposes” (Moser et al., 2021:2). Additionally, the way remote teaching is carried out in divergent milieus may differ because of access to technology and internet facilities, geographical constraints and infrastructure, socio-economic levels of families, expertise, and experience of teachers, age of students, and institutional/state regulations. Taking into consideration the previous discussion, the current study uses the term ‘Emergency Remote Online Teaching (EROT)’ to conceptualize the teaching practice applied by the participant teachers in their particular context and time.

The widespread adoption of EROT practices during the pandemic was destined to bring forth a range of problems and difficulties and a variety of other issues as well (Bailey & Lee, 2020). To exemplify, Moser et al. (2021) investigated any noteworthy transformation in the practices and perceptions of PreK-12 and post-secondary foreign language teachers’ instruction during Covid-19 in the United States. The German, Spanish, and French language teachers were also asked to compare their prior planned online teaching experience and the emergent one through a Likert-type survey. The participants reported that while engaged in remote teaching, they made multiple modifications to their customary practices, regulations, and expectations. They all voiced their worries about student achievements during the EROT procedures. By analyzing the results, the researchers concluded that “the pandemic presented unique circumstances that potentially reduced student engagement and impacted outcomes” (Moser et al., 2021: 8) and especially PreK-12 language teachers need further support to implement online teaching practices. Pertaining to course implementation, via Indonesian EFL teachers’ self-reflection, Atmojo and Nugroho (2020) observed that emergency language teaching through the Internet deters teachers from satisfying preparation and planning lesson stages due to various obstacles.

In another study conducted by Hartshorn and McMurry (2020), the participant ESL (English as a second language) teachers working in an American university conveyed that the transition to virtual and synchronized instruction proved hard, as it entailed various obstacles such as keeping records of student attendance, resolving technical problems, and promoting engaging and interactive tasks. Embracing a similar methodology to the current study, Ghanbari and Nowroozi (2022) presented a descriptive account of how two Iranian EFL teachers coped with EROT challenges at the tertiary level. The participants proposed a range of coping measures to tackle the challenge of online teaching. To address technological difficulties (e.g., broken connections), the teachers employed synchronous and asynchronous devices to keep the learning process going and they became familiar with the virtual landscape and adopted new teacher roles and responsibilities. By diverting the focal point to a more specific issue, Zhang et al. (2021) investigated Chinese EFL teachers’ online assessment practices during the Covid-19 pandemic. The study explored how the teachers altered their practices to meet the demands of the new evaluation modality and what factors influenced those alterations. The analysis of qualitative data suggested that “the adjustments in the assessment practices were a mixture of planned and improvised changes” (p. 504) based on national and local policies, contextual factors, and experiential reflections on online assessment practices. In the Turkish EFL context, Meç et al. (2020) sought, through a cross-sectional survey design, to explore English instructors’ perceptions of online teaching, particularly the technical, pedagogical, and institutional problems they have come across. The findings signify that the participants confronted a deficit of technical equipment for online classes, an upsurge in the workload and a lack of financial backing from the institution. Along with their overall positive attitude towards EROT, the areas they perceived to be the most challenging were students’ lack of motivation and autonomy, the faculty’s lack of standards, and internet connection problems. Recently, Avcıoğlu and Altay (2022: 395) also have suggested that “distance English language teaching could be made more effective by taking some instructional, technical, technological, and digital precautions, and through training and guidance”.

Considering the findings of all the aforementioned studies, this study aims to extend the literature knowledge of EROT practices by revealing Turkish EFL instructors’ views on the relevant issue, and more specifically, to identify their considerations and suggestions based on their own experiences in online EFL classes. The study is believed to guide the betterment of distance language

education implementations thanks to its context-specific implications as well. Fulfilling this purpose, the researchers also try to provide “a roadmap for planning, implementing, and evaluating online education in ideal and in crisis contexts” (Gacs et al., 2020: 1) beyond the local circumstances and the global Covid-19 pandemic.

With this objective in mind, the following research questions are posed:

1. What are the Turkish EFL instructors’ views on emergency remote online teaching during the Covid-19 pandemic in terms of the challenges?
2. What are the Turkish EFL instructors’ views on emergency remote online teaching during the Covid-19 pandemic in terms of the opportunities?
3. What are the Turkish EFL instructors’ suggestions for a successful implementation of emergency remote online teaching?

### **3. METHODOLOGY**

#### **3.1. Research Design**

Within a qualitative inquiry paradigm, the present research is a single case study addressing the emergency remote online teaching practices and views of EFL instructors working at the English preparatory program of a state university placed in South-eastern Anatolia, Türkiye. As has been noted by Yin (2018), as an empirical method, a case study “investigates a contemporary phenomenon (the ‘case’) in-depth and within its real-world context, especially when the boundaries between the phenomenon and context may not be clearly evident” (p. 23). This study examines a single group as the case, that is all three teachers situated in the intensive English program of the university concerned. The participant teachers were portrayed through semi-structured interviews with an in-depth focus to unravel what they thought about, how they carried out, and what challenges and opportunities they experienced with the emergency remote online teaching during the Covid-19 pandemic in their specific context.

#### **3.2. Context and Participants**

This study was undertaken at a newly-founded state university that provides intensive English language classes only for the students of English Language and Literature department before they embark on their program of study. Three Turkish EFL instructors participating in this study were among the staff of English preparatory school, but they were only responsible for teaching general English classes to those students. Therefore, purposive sampling method was utilized for the study group. The participants expressed their practices, views, problems and benefits regarding the impact of the Covid-19 pandemic on EFL teaching during emergency online teaching practices. They all also voiced their concerns about this new teaching method, which they had no previous experience with. The backgrounds of the participant teachers with their pseudonyms are described below to have a better understanding of them.

**Table 2***Background Information about the Participants*

<b>Hasan</b>	<b>Veysel</b>	<b>Zeynep</b>
Hasan is a 62-year-old male teacher who has been working in the university's School of Foreign Languages for 10 years. He previously taught at the Ministry of National Education for 24 years. He got his BA degree in ELT in 1985 and completed his MA in the field of History in 2014. He is teaching 8 hours of grammar and 8 hours of reading and writing at the intensive program. He is using Zoom as the online teaching platform and the school's Learning Management System (LMS) to assign grammar exams.	Veysel is a 29-year-old male teacher. He has been teaching English for 8 years. He worked at the Ministry of National Education for seven years before he started to work at the university last year. He is holding BA and MA degrees in ELT and going on his PhD in the same field. He is teaching 8 hours of integrated skills and 8 hours of speaking and listening courses at the intensive program. He is using Zoom as the online teaching platform and the textbook's online platform to assign homework and quizzes.	Zeynep is a 30-year-old female teacher. She has been teaching English for 8 years. She previously taught at the schools of Ministry of National Education for four years before moving to tertiary level. Last year she started working as an instructor at her current institution, but she previously worked at another state university for three years. She holds BA and MA degrees in ELT. She is teaching 16 hours of integrated skills course at the intensive program. She is using Zoom to deliver online classes and the textbook's online platform to assign homework.

**3.3. Data Collection**

Interviews have been the most common and core way of collecting data in qualitative inquiries since they allow the researcher to make an in-depth investigation into the phenomenon under investigation (Miles et al., 2014). In the same vein, Richards (2009) brings to the fore that interviews are an instrument that can be used to delve into the truth beneath the surface from the perspectives of participants in order to grasp the nature of their experiences and feelings. According to Creswell and Creswell (2017), interviews can be conducted one-to-one or in group/s in a face-to-face way or through the telephone, internet, and e-mails. According to the degree of structure, a researcher may decide to carry out a structured interview (with pre-determined questions), an unstructured interview (without any planned questions), or a semi-structured interview (using pre-prepared questions with sufficient flexibility). Semi-structured interviews enable the interviewer to arrange the direction and guidance of the interview and thus the interviewee might be encouraged to reflect on the issue by changing the order or wording of pre-determined questions (Dörnyei, 2007).

Considering the advantages, semi-structured interviews were employed in the present research as the main data collection tool. Upon asking an ELT professor who is an expert in qualitative research for his opinions of the questions prepared by the researchers, a piloting session was conducted with another instructor working for the same institution, then some amendments were made to the questions based on the expert's view and piloting. The participants were then invited to hold the interviews (see appendix A). With permission of the participants, data were collected through recorded Zoom meetings with three instructors in a one-on-one mode. Each meeting lasted about forty minutes and the interviews were held in the first language of the participants to make them feel comfortable so that they explain themselves better.

### **3.4. Data Analysis**

After completing the data collection phase through the semi-structured interviews, the recorded meetings were transcribed by the researchers collaboratively. The data were then processed through thematic analysis with the purpose of “finding and marking the underlying ideas in the data, grouping similar information together, and relating different ideas and themes to one another” (Rubin & Rubin, 1995: 229). Theming of the interview data or search for themes in the data “requires comparable reflection on participants’ meanings and outcomes” (Saldana, 2013: 177). The researchers independently listened to the interviews and iteratively read the transcriptions to code the data as they emerge. The purpose of this coding process was to recognize and name as many ideas as possible that reflect the instructors’ challenges and opportunities of emergency remote online teaching. The designated codes were compared by checking the relevance between them so that the themes were generated. Disagreements in identifying the codes and themes (see Table 3 and Table 4 below) were resolved through negotiated consensus among the researchers. The themes identified for each participant were constantly compared to reveal the group’s common outcomes. As an effort to ensure the trustworthiness (Lincoln & Guba, 1985) of data analysis, a colleague pursuing a Ph.D. in English Language Teaching reviewed the codes and emerging themes along with the transcriptions and then an agreement was reached upon discussions on small differences. Finally, as for member-checking (Onwuegbuzie & Leech, 2007), the researchers also asked the participants to review and comment on the transcriptions and analysis of their cases both for the Turkish and English versions.

## **4. RESULTS**

The purpose of this case study was to provide insight into the experiences of three EFL instructors employed by a Turkish public university who were teaching remotely in the wake of Covid-19. Based on information gathered through online interviews with the instructors and observation of their online classes, which provided insightful viewpoints into the interview data, the drawbacks and benefits of emergency remote online instruction, along with recommendations for future implementation, were provided under the following subtitles.

### **4.1. Challenges Faced in the Emergency Remote Online EFL Teaching Period**

The participants of the current case study reported multiple drawbacks of emergency remote online EFL teaching by comparing it with face-to-face language teaching. Voicing mostly negative views and reservations, they usually accentuated that online teaching cannot serve as a substitute for face-to-face classroom instruction, especially in foreign language education, emphasizing especially on the vitality of an interactive and dynamic atmosphere.

In order to make the common problems that the instructors identified easier to comprehend, they were assigned to codes and themes as presented in table 3.

**Table 3***Challenges of Emergency Remote Online English Teaching*

Themes	Codes
1. Digital Divide	-Restriction in the number and quality of assignments - Power outages -Unstable internet connection -Insufficient internet allowance -Awkward communication with students residing in rural areas -Financial obstacles faced by students
2. Limitations in Available Online Platforms	-Lack of multiple students' participation -Difficulty in tracking students' movements -Limited pair and group work opportunity -Limited interaction -Limited video storage capacity -Difficulty in tracking students' progress -Difficulty in conducting oral exams or tasks
3. Lack of Attendance	-The dilemma of recording online classes/the negative sides of recorded lectures
4. Lack of a Physical Classroom Setting	-Poor sense of belonging -Inability in establishing a good rapport with students -Lack of peer collaboration -Speaking anxiety -Lack of eye-contact with students
5. Remaining at Home	-Being disturbed by family members -Limited social life
6. Online Privacy	-Deactivated webcams -Anxiety towards recorded lessons
7. Unreliable Assessment	-Placing someone else in the exams -Cheating/googling the answers -It is difficult to prove whether students engage in the exam independently
8. Students' Negative Attitudes Towards Online Education	-Unawareness of the importance of online lessons -The exploitation of the online lessons' conditions
9. Teachers Professional Inadequacy	-Little ICT knowledge -Lack of experience in online teaching and assessment

**4.1.1. Digital Divide**

The results showed that conducting online courses is hampered by the students' inequality in wealth and technology, their inability to pay for digital amenities and internet infrastructure, and their place of residence. The instructors' complaints over the restricted availability of information and communication technology were identical. It was reported that irregular power outages, intermittent internet access, or students' inadequate internet allowance led to unfavorable interactions, both in and

out of class, with students particularly those from low-income backgrounds or who lived in rural areas. Zeynep claimed that this limited the quantity and quality of assignments offered to students.

*Zeynep: "Not every student has an individual place to live within their residence. For instance, one of my students resides in a rural dwelling characterized by a singular stove in just one room as its primary heating. Despite this constraint, she endeavors to engage in remote instruction by relocating to the sole room within her residence that offers access to the internet but lacks a stove."*

#### **4.1.2. Limitations in Available Online Platforms**

One other concern raised by the instructors relates to the limitations imposed by the already accessible web platforms for establishing virtual learning environments. Based on the feedback supplied by the participants, it was seen that the learning management system (LMS) utilized by the university did not include the necessary elements required for facilitating effective language sessions. According to Hasan, establishing eye contact with students proved a challenge, a factor he deems highly significant. Additionally, the instructor expressed that the online teaching platform utilized by the university restricted the ability of numerous students to actively engage through the use of webcams or microphones. This limitation posed challenges in monitoring students' activities and movements. Consequently, the instructor opted against utilizing this platform for conducting online lessons. In a similar vein, Veysel asserted that the online educational platform at their access lacked provisions for collaborative activities such as pair or group work, hence resulting in restricted options for student interaction. The instructor also addressed the issue of video storage capacity on the platform, noting the inability to upload lectures recorded on a different online platform.

*Hasan: "Our university's teaching platform prevents students from simultaneously activating cameras and microphones. Listening to the teacher and typing in the chat box are all that they do. I was unable to instruct on that platform."*

#### **4.1.3. Lack of Attendance**

Zeynep identified students' lack of attendance as the primary obstacle she encountered. Consequently, there arose challenges in consistently monitoring students' academic advancement. Furthermore, Veysel expressed his inability to properly evaluate the students' oral proficiency due to the limited engagement observed in online instructional sessions. According to the instructor's point of view, assessing the speaking proficiency of students who are not present poses significant challenges and lacks logical justification. Moreover, Zeynep highlighted her concerns over the video documentation of instructional sessions, as the availability of recorded material may foster a tendency among students to disregard the live sessions.

*Zeynep: "The primary issue is the attendance of the students. Almost all of the students attend face-to-face classes. However, it is sometimes challenging to monitor their academic advancement in online courses, particularly when students frequently exhibit non-attendance."*

*Veysel: "One could only track the progress of pupils who attended online classes. Unfortunately, I couldn't help others. They were unknown to me. I never saw their faces. Only 15-20 students attended courses consistently. I cannot grade non-attenders by their summative exam scores. Only those who regularly attend online sessions can be assessed in terms of productive skills."*

#### **4.1.4. Lack of a Physical Classroom Setting**

The findings of the analyses indicate that teachers encountered several obstacles as a result of the absence of a physical classroom setting in distant online teaching. According to Hasan, the practice of online teaching poses limitations on establishing visual contact with students. In a similar vein, Zeynep asserted that students exhibited a deficient sense of engagement with the class and encountered challenges in cultivating a positive relationship with their instructors. She further stated

that the utilization of peer collaboration benefits was not possible. Consequently, the combination of such problems ultimately resulted in a form of speaking anxiety.

Zeynep: *“ Online education lacks the authentic ambiance of a physical classroom setting. The establishment of a favorable classroom environment holds significant importance within the realm of language instruction, particularly in the cultivation of speaking proficiency. The students do not experience a sense of belonging within the class. The students are unable to develop a positive relationship with their teachers, resulting in the experience of speaking anxiety.”*

Hasan: *“ I like to make eye contact with my students due to my instructional personality. I don't think lessons are just theory. I think teachers and students should be spiritually connected.”*

#### **4.1.5. Remaining at Home**

The examination of interview data and class recordings revealed that the presence of teachers in their homes may give rise to certain challenges. As an illustration, Hasan asserted that his family members expressed dissatisfaction with their limited interactions with him, despite his physical presence within the household. The potential for interruption during online lectures may arise due to the desire of his grandchildren to engage in play with him. In addition, Veysel argued that emergency remote online teaching has also curtailed social interactions, as individuals were formerly able to socialize with friends during their daily commute to school or work. He added that being in a domestic environment hampers his inclination to engage in social interactions with his friends.

Veysel: *“ During the face-to-face instruction time, we could see our friends on the way to work or talk to each other outside after school. You have things to do, though, so you don't want to go out when you're stuck at home. This makes it hard for me to hang out with other people.”*

Hasan: *“ My grandchildren wanted to play with and see their grandfather. My family also complained about my endless online classes. I spent most of my time at my computer desk. The kids saw me at home but they couldn't talk to me, which caused problems.”*

#### **4.1.6. Online Privacy**

Teachers faced an additional obstacle pertaining to the concerns around students' online privacy. Participants exhibited a prevailing inclination to deactivate their cameras and mute their microphones. Zeynep expressed her opinion on the worries experienced by students in relation to video recording. According to her viewpoint, students may not consistently show the necessary preparation for being recorded on an open camera.

Zeynep: *“Typically, I offer students the opportunity to make necessary preparations prior to requesting them to activate their cameras. The issue arises when individuals choose to keep their cameras deactivated, as they may not always be inclined to activate them due to concerns around personal privacy.”*

#### **4.1.7. Unreliable Assessment**

Another pattern that was identified from the analyzed data was the presence of worries related to the reliability and validity of the online evaluation. The findings from semi-structured interviews indicate a prevalent belief among teachers on the potential for students to engage in the act of hiring or arranging for someone else to take their tests on their behalf. In addition, concerns were raised over the potential for cheating or students' ability to access answers through online search engines during the administration of an online examination. In addition, Zeynep expressed concern that it is difficult to determine whether the students themselves made the exam.

Veysel: *“We couldn't give students one or two days to finish the tests in the coursebook's digital platform as they either gave the test to someone else or shared the results with other people.”*



Zeynep: *“The examinations exhibit issues pertaining their dependability. During the examination, my ability to visually monitor students is limited, so impeding my capacity to ascertain whether they independently complete the test, seek any external assistance, or consult internet resources for answers. It is a fact that individuals have the potential to obtain certain responses through the use of online search engines such as Google. However, the verifiability of such potential remains problematic.”*

#### **4.1.8. Students’ Negative Attitudes towards Online Education**

The results of the study also indicated a potential issue pertaining to students' perceptions of online education. According to Veysel, students undervalue the significance of online instruction. Moreover, as indicated by Hasan, students tend to consider online learning as a task that can be easily accomplished. Another aspect of concern relating to this matter is that students are likely to exploit the advantages of the conditions presented by online learning.

Veysel: *“Students feel comfortable with online education due to the lack of physical contact with teachers. Since attendance is optional, they say they don't have a phone, computer, etc. I have troubles with non-attending students that request a great deal after the course.”*

Hasan: *“The availability of online courses has fostered a sense of comfort among students, as they perceive an increased ease in comprehending the course material. This impression is mostly attributed to the opportunity of accessing video recordings at a later time, so facilitating a more flexible and personalized learning experience.”*

#### **4.1.9. Teachers’ Professional Inadequacy**

The ultimate issue emerged from the data pertains to the educators' deficiency in online instructional delivery and evaluation. Prior to the onset of the COVID-19 pandemic, educators possessed a level of familiarity with pedagogical approaches employed within conventional classroom settings, while their proficiency in information and communication technology (ICT) was confined to the digital tools and resources utilized inside their instructional environments. However, the implementation of emergency remote online teaching compelled educators to augment their proficiency in information technology and discover novel and efficient methodologies for delivering instruction online. Their little understanding of ICT and insufficient proficiency in the specific ICT skills required for online teaching and assessment turned out to be a significant obstacle for them.

Zeynep: *“I have little proficiency in utilizing technology. I received assistance from both of my colleagues.”*

Hasan: *“The novel instructional design was unfamiliar to both educators and learners. Undoubtedly, the utilization of digital instruments inside an online setting demands the acquisition of distinct proficiencies.”*

#### **4.2. Benefits Gained within the Emergency Remote Online EFL Instruction Period**

Given the novel nature of emergency remote online teaching, the researchers sought to figure out whether there were any potential advantages inherent to this novel instructional approach, in addition to its inherent problems. The semi-structured interviews provided insights into the difficulties faced by the teachers during the Covid-19 outbreak, as well as the various opportunities that emerged from emergency remote online EFL instruction. Addressing this particular issue, the thematic analysis of the data obtained from the interviews yielded a set of codes and themes indicated in table 4.

**Table 4***Benefits of the Emergency Remote Online EFL Teaching*

Themes	Codes
1. Digital Grading System	-Automatic score calculation -Avoiding the consumption of paper and optimizing time usage
2. Remaining at Home	-Becoming nearer to one's own family -Having an opportunity to advance in one's academic career - Establishing physical comfort
3.Utilizing Information and Communication Technology	-The practical distribution of instructional materials -Utilizing engaging and captivating instructional materials -Enhancing proficiency and familiarity with Information and Communication Technology
4. Teaching Comfort and Flexibility	-Providing teaching sessions without timing constraints and irrespective of location -Being allowed to deactivate students' cameras and microphones and remove them from the session when needed. -Reduced exposure to students exhibiting misbehavior -No time waste for commuting

**4.2.1. Digital Grading System**

As indicated in table 4, the primary benefit highlighted by the instructors is the automated calculation of examination scores facilitated by the online technologies the instructors employed. They made clear that they stopped utilizing paper and time-consuming manual scoring methods for exams by taking advantage of the digital grading system. The following are examples of arguments that were presented.

Veyssel: *“In the context of traditional classroom instruction, we would generate hard copies of the examination materials prior to the implementation. We would engage in deep reading sessions, dedicating significant time to evaluating written and auditory components. Currently, the homework is assigned on the online platform associated with the textbook. Subsequently, the students complete the assignments, and the system automatically assesses their performance. Only the writing and speaking components need to be evaluated manually.”*

Zeynep: *“I distribute the tasks and assessments that are included at the end of each unit to the students. The performance of students is evaluated by the system, I monitor their progress by a comparative analysis of scores on a unit-by-unit basis.”*

**4.2.2. Remaining at Home**

In the preceding section, teaching a class within one's own residence was perceived as presenting challenges, although it also yielded certain advantages for educators as well. The obligation to provide education in the home environment seems to foster a stronger relationship between mothers

who also act as instructors and their children. Furthermore, the instructors have indicated that engaging in remote instruction offers a chance for academic advancement, while simultaneously providing individuals a sense of personal well-being and physical ease.

Zeynep: *“I have recently commenced an additional graduate program. Had we not transitioned to online education, it is likely that I would have encountered significant difficulties in completing the program due to the overwhelming workload and the requirement to be physically present on campus for a full five days each week.”*

Hasan: *“Being in a classroom means I always stand while I teach and write on the board. But with this kind of learning, I can sit in my chair and still use my tongue and fingers.”*

#### **4.2.3. Utilizing Information and Communication Technology**

The teachers also highlighted the benefits associated with making use of Information and Communication Technology (ICT). The utilization of ICT is facilitating individuals in developing a greater level of familiarity with technological tools, hence augmenting their professional expertise. They stated that their use of ICT has enabled them to efficiently and conveniently access a wide range of educational materials, hence facilitating their ability to provide guidance and support to students based on these resources. Moreover, it has grown individuals' awareness regarding the accessibility of enjoyable and intellectually engaging material. Additionally, this sudden shift to online teaching has enhanced their proficiency and aptitude in utilizing ICT tools and technologies.

Hasan: *“The younger demographic exhibits a greater affinity towards the digital world, which we are compelled to recognize this. In real terms, I received assistance from my colleagues in relation to the technology-related problems.”*

Veysel: *“I advise my students to utilize specific social media channels. One example is the application called "Speaky." if they establish positive relationships with others within that context, they may further enhance their oral communication abilities. Moreover, the wealth of videos are available on the popular online platform YouTube that might be utilized by students as a means to enhance their proficiency in English.”*

#### **4.2.4. Teaching Comfort and Flexibility**

The instructors have additionally expressed that the implementation of emergency remote online teaching provided them the freedom to engage in teaching activities without constraints of time and location. Educators enjoyed the ability to arrange a class session at 10 o'clock in the evening and deliver instructional content from their balcony while taking a cup of coffee at the same time. The use of emergency remote online teaching was reported to offer increased flexibility in terms of time and physical limitations.

The instructors additionally indicated that online teaching facilitated managing sessions as they could switch off cameras and reduce speaker volume as desired. Likewise, it was made clear that there is a lower probability of exposure to disruptive students in online learning environment when compared to the conventional classroom settings.

One further advantage highlighted by the teachers is the reduced time commitment associated with online instruction. People are no longer expending time on commuting. In addition, teachers have claimed that they spend less time creating instructional materials for online teaching compared to the extensive time they previously spent on preparing such resources for use in traditional classrooms.

Veysel: *“It is often more effective for teachers to hold lessons from home, since it allows for greater flexibility in scheduling classes based on their personal preferences. They just ask students make themselves available.”*

Hasan: *“When attending the class, the students show a high level of interest, demonstrating an intense curiosity in receiving instructions. Notably, they refrain from engaging in any form of*

*distracting activities or engaging in conversations in groups. The students direct their whole attention to me, actively engage in listening and respond to inquiries. Hence, thus far, I have not encountered any challenges pertaining to class management in the context of my Zoom-based teaching.”*

Zeynep: *“In online education, individuals have observed a reduction in the duration of their daily commute to work, often ranging from 40 to 45 minutes. Consequently, this time has been directed for personal use and self-care.”*

Another purpose of the present study was to derive practical recommendations from instructors in order to enhance the efficacy of online teaching. During the interviews, a number of proposals were put forth by teachers regarding the new teaching methodology, which are outlined in the following section.

### **4.3. Instructors’ Suggestions for Successful Implementation of Online EFL Teaching**

According to Öztürk Karataş and Tuncer (2022), the Covid-19 pandemic has left a lasting impression on language instruction due to its highly contagious nature. Hence, it is obligatory upon all parties involved to address and fix the shortcomings and deficiencies inherent in emergency remote online teaching, and thereafter create and execute future online classes in a manner that accounts for such variables. The challenges associated with emergency remote online teaching may not have a universally applicable solution. However, instructors propose several recommendations to improve the quality of local online English as a Foreign Language (EFL) instruction, while considering certain worldwide characteristics.

The participants provided several recommendations for effectively implementing online English teaching. These proposals can be summarized as follows.

1. Efforts should be made to build local online platforms that are effective in facilitating language teaching through promoting engagement and enabling pair and group work.
2. There is a need for enhancing teachers' ICT expertise and digital literacy skills.
3. The development of online assessment systems that possess both reliability and validity is crucial.
4. It is imperative that students are provided with free supplementary internet data allowance.
5. There is a need to enhance student attendance.
6. The unlimited involvement of students in online classes should be limited.
7. The compulsory nature of attendance in online classes should mirror that of traditional classroom settings.
8. It is imperative to provide students with training in order to enhance their understanding and recognition of the significance of synchronous learning.

## **5. DISCUSSION**

The findings of this study unveiled the experiences of three EFL instructors employed at a state university in Türkiye throughout the quick shift to the emergency remote online teaching environment necessitated by the Covid-19 outbreak. The findings of this study correlate with past research, while also introducing novel concepts that can serve as a foundation for future investigations.

The research findings indicate that the teachers who took part in the study reported encountering several challenges during the transition process. However, they also acknowledged that this change yielded several advantages for both themselves and their students. Furthermore, they proposed a range of essential measures that need to be promptly adopted in order to ensure the continued effectiveness of this system.

For instance, the findings of this study pertaining to research question 1 are consistent with the findings of a study conducted by Atmojo and Nugroho (2020), which identified numerous deficiencies

in the EROT system with regards to course preparation and planning. Likewise, the present findings are consistent with the outcomes of other investigations carried out within the same timeframe. As an example, Meç et al. (2020) highlighted that Turkish English as a Foreign Language (EFL) instructors encountered various challenges throughout this particular process. These challenges encompassed a dearth of technical resources, deficiencies in the economic framework of educational establishments, issues associated to student motivation and autonomy, as well as problems related to internet connectivity during the implementation of the EROT application. Similarly, Hortshorn and McMurry (2020) conducted a study wherein they noted that the shift to synchronous education presented challenges for instructors in terms of monitoring class attendance, troubleshooting technical issues, and engaging in interactive activities during classes. Additionally, Moser et al. (2021) expressed their concern on the pandemic's distinctive circumstances, which resulted in diminished student engagement and influenced academic achievement. Upon examination of the findings pertaining to the first research question in this study, it becomes evident that the participants in this study had similar challenges as the aforementioned issues.

The participants of this study also expressed some concerns on the available internet opportunities for students, which can be attributed to economic disparities or unsatisfactory learning environments at home. The possible explanation for this phenomenon could be attributed to the fact that the research was done at a university located in a socioeconomically deprived region of Türkiye, with a student population characterized by limited financial resources. Conversely, the study participants expressed challenges associated with administering oral examinations and monitoring students' academic progress. The current scenario appears to be associated with the insufficiency of the online platforms utilized for educational purposes within this university, namely ALMS and Zoom. The system offered by Zoom is primarily intended for facilitating meetings rather than functioning as a specific training solution. The ALMS system was widely adopted by numerous institutions in Türkiye as a result of their rapid adoption of the EROT system. It is possible that these problems may be minimized in light of the existence of advanced online platforms that are better equipped to facilitate the delivery of instruction.

On the other hand, it became clear that the requirement for participants to conduct their classes at home resulted in significant challenges. Regrettably, the prevailing circumstances can be mostly attributed to the government-imposed restrictions in response to the existing pandemic conditions. Under new circumstances, teachers would not be required to deliver their courses remotely from home. There is also availability of other locations within the teacher's institution, such as their office, computer laboratories, or even quiet cafes, which can facilitate the provision of online education. Teachers have expressed concerns regarding the disparities between online education and traditional face-to-face instruction in physical classrooms. Similarly, it is implied by the participants that students also have exhibited negative attitudes towards online education. These sentiments can be attributed to the fact that both teachers and students are accustomed to the conventional school environment and the physical conditions associated with it. The sudden switch to online learning has resulted in a lack of familiarity and a diminished sense of belonging, thus contributing to their dissatisfaction. It is possible that their lack of knowledge may be the reason for their limited understanding of the subject matter. Finally, the issues pertaining to assessment reliability by the teachers may be attributed to the insufficiency of the online platforms employed by the institution for delivering online education, which are presently the most widely recognized in the industry, as well as the absence of a suitable online platform specifically tailored for this subject that has yet to be developed or noticed by these teachers. One potential strategy could be implementing a kind of design for the platforms that prioritizes reliability in the context of examinations, evaluations and assessment.

In line with the research conducted by Meç et al. (2020), the participants in this study demonstrated a favorable disposition towards the EROT application as well. Within this particular scenario, the individuals engaged in a discussion pertaining to the diverse advantages they possess in relation to the second inquiry of the research. However, although the participants in the study conducted by Meç et al. (2020) indicated having an extensive workload, the instructors included in this study asserted that it actually facilitated their work process. The observed discrepancy could perhaps arise from variations in the institutional requirements. Also, upon analyzing the findings, the instructors participated in this study expressed that the automated computation of students' grades in tests conducted via the ALMS system, along with the removal of the need for commuting to work or

school, resulted in time savings. This circumstance is obviously connected to the necessity of conducting classes remotely and staying at home. In the absence of pandemic-related stay-at-home measures, individuals would be expected to stick to their regular work schedules and participate in in-person examinations. However, it is indisputable that the rapid shift to online education has resulted in teachers and students not only acquiring previously unattained technological abilities, but also taking advantage of previously unexplored internet resources. In relation to the participants' perceptions of teaching comfort and flexibility, it is evident that these factors are also influenced by the prevailing pandemic circumstances. It is important to note that any alterations to these conditions may potentially introduce constraints on certain aspects of the aforementioned flexibility and comfort in an online teaching context.

The final inquiry of the study pertained to the perspectives of the participating instructors regarding possible improvements to the standard of instruction delivered in EROT mode. In light of the recommendations put forth, it is apparent that certain instructional, technical, and digital measures should be implemented, as supported by the research conducted by Zhang et al. (2021) and Avcıoğlu and Altay (2022). In particular, it has been emphasized that assessment practices should be upgraded to align with the requirements of the new education system, and adequate instruction and guidance should be provided to ensure their successful implementation. In light of the recommendations put forth within this framework, it is worth noting that although several of them correlate with those of other studies and possess universal applicability, some others emphasize the necessity for evaluations to be conducted with a special focus on regional or institutional settings.

## 6. CONCLUSION

This study examined the challenges faced and advantages gained from the emergency remote online teaching mode, which has become globally mandatory due to the Covid-19 pandemic, from the perspectives of three English language instructors working at a public university in Türkiye. The interviews conducted with the teachers revealed that they encountered a range of challenges, including technical issues, power outages, difficulties in ensuring student engagement and adaptation to the lesson, economic inequalities and restrictions, inadequate knowledge of materials and equipment, difficulties in monitoring student progress, doubts towards the evaluation system, and the complications arose as a result of carrying out lessons in a home environment.

However, the instructors also noted the advantages of this novel mode of instruction, including time savings for both students and instructors, increased convenience across multiple domains, faster digital skill development, and increased frequency of interactive media utilization. Finally, a variety of recommendations, some of which are institutional or regional in scope and others of which are universal in nature, have been put forth in response to the issues raised by educators.

The findings of this study offer some pedagogical implications for all stakeholders in foreign language education. It has been revealed that the recommendations put forth by instructors to enhance the efficacy and quality of online instruction primarily concentrate on the provision and accessibility of technological resources, which should immediately be taken into consideration by educational authorities. To ensure a clear understanding of the pedagogical implications of this research, it is posited that the problems and benefits that emerged from this study, when combined with the aforementioned suggestions, may offer significant insights and assign a degree of responsibility to governmental bodies, university administrators, school principals, and instructors themselves (e.g. improving their ICT skills, possessing knowledge of online teaching methodologies) to ensure that future online language education programs are executed efficiently.

## REFERENCES

- Alhaider, S. M. (2023). Teaching and learning the four English skills before and during the COVID-19 era: Perceptions of EFL faculty and students in Saudi higher education. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00193-6>

- Atmojo, A. E. P., & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49-76. <https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76>
- Avcıoğlu, A., Altay, İ. F. (2022). An investigation of university preparatory class teachers attitudes towards English language teaching in distance. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 10(1). 394-427.
- Bailey, D. R. and Lee, A. R. (2020). Learning from experience in the midst of COVID-19: Benefits, challenges, and strategies in online teaching. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(2), 178-198.
- Carver, L. (2020). Supporting learners in time of crisis. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 7(4) 129-136. <https://doi.org/10.14738/assrj.74.8109>
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J. et al. (2020). COVID-19: 20 Countries Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses. *Journal of Applied Teaching and Learning*, 3, 1-21. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Curtain, R. (2002). Online delivery in the vocational education and training sector. <http://www.flexiblelearning.net.au>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Gacs, A., Goertler, S., & Spasova, S. (2020). Planned online education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. *Foreign Language Annals*, 53, 380–392. <https://doi.org/10.1111/flan.12460>
- Ghanbari, N., & Nowroozi, S. (2022). Iranian EFL teachers challenges and coping strategies during COVID-19 Pandemic: A case study. *The Qualitative Report*, 27(3), 605-625. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5066>
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of Distance Education* (pp. 333-350). New York: Routledge.
- Hartshorn, K. J. and McMurry, B. L. (2020). The effects of the COVID-19 pandemic on ESL learners and TESOL practitioners in the United States. *International Journal of TESOL Studies*, 2 (2), 140-156. <https://doi.org/10.46451/ijts.2020.09.11>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Meç, A., Sağlam Ertem, İ., Şener, B. (2020). Online teaching experiences of ELT instructors. *Journal of Education, Technology and Online Learning*, 3(3), 340-362. <https://doi.org/10.31681/jetol.770418>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publications.
- Moser, K. M., Wei, T., & Brenner, D. (2021). Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. *System*, 97, 102431. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431>
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Validity and qualitative research: An oxymoron? *Quality and Quantity*, 41, 233–249. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9000-3>.

- Öztürk Çalık, E. & Altay, İ. F. (2021). Analysis of English lesson broadcasts during emergency remote teaching from pedagogical, instructional and technical aspects. *International Journal of Education, Technology and Science*, 1(2), 71-87.
- Öztürk Karataş, T. & Tuncer, H. (2020). Sustaining language skills development of pre-service EFL teachers despite the COVID-19 interruption: A case of emergency distance education. *Sustainability*, 12(19), 8188. <https://doi.org/10.3390/su12198188>
- Richards, K. (2009). Interviews. In J. Heigham & R. A. Croker (Eds), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 182-199). Palgrave Macmillan.
- Rubin, H., & Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage Publications.
- Saldana, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Talidong, K. J. B. (2020). Implementation of emergency remote teaching (ERT) among Philippine teachers in Xi'an, China. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 196-201.
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and opportunities for higher education amid the COVID-19 pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research*, 5(4), em0063. <https://doi.org/10.29333/pr/7947>
- Xia, Y., Hu, Y., Wu, C., Yang, L., & Lei, M. (2022). Challenges of online learning amid the COVID-19: College students perspective. *Frontiers in Psychology*, 13:1037311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1037311>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.
- Zhang, C., Yan, X., & Wang, J. (2021). EFL teachers online assessment practices during the COVID-19 pandemic: Changes and mediating factors. *Asia-Pacific Education Researcher*, 30, 499-507. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00589-3>

### Appendix A: Interview Questions

1. What is your first impression related to emergency remote online teaching over Covid-19 pandemic?
2. How have you implemented online classes in the intensive English program?
3. What kind of difficulties have you experienced while delivering your online EFL classes during the Covid-19 pandemic period?
4. What kind of opportunities have you experienced while delivering your online EFL classes during the Covid-19 pandemic period?
5. What are your general views on the implementation of online education as regards to learner attendance, participation, motivation, and responsibilities?
6. What are your general views on the implementation of online education as regards to classroom management?
7. What are your general views on the implementation of online education as regards to assessment and evaluation?
8. What are your general views on the implementation of online education as regards to teachers' collaboration, workload and personal life?
9. What are your suggestions for an implementation of more effective online classes?



## Ebelikte Mentorluk ve Mentorluk Davranışını Etkileyen Faktörler: Çanakkale İli Örneği

*Mentoring In Midwifery And Factors Affecting Mentoring Behavior: The Case Of Canakkale*

**Gülnara SEYİDOVA**  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
[gulnaraseyidova01@gmail.com](mailto:gulnaraseyidova01@gmail.com)  
ORCID: 0000-0002-5799-9981

**Dr. Öğr. Üyesi Fehmi Volkan AKYÖN**  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
[volkanakyon@comu.edu.tr](mailto:volkanakyon@comu.edu.tr)  
ORCID: 0000-0001-7198018X

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.73658>

### Article Info

**Received:** 14.11.2023

**Accepted:** 01.12.2023

### Keywords:

Mentoring, Midwifery,  
Mentoring in Midwifery.

### Abstract

Every successful person has a mentor who knocks on his door and consults when he is in trouble. A loving wise person who presents with his life experiences what libraries full of books cannot tell and no school can teach is a person who will share his experiences and knowledge and have gone through the same paths as them: Mentor. "In Greek Mythology; The friend and guide of Odysseus, the 'Mentor', who is also the teacher of his son Telemachus, is the person who gave the name to this process. While Odysseus joined the war, Mentor undertook his son's education. His mission was to educate and inform Telemachus and to raise him as king of İthaca. Today, the word mentor means guide, trusted advisor and mentor. As in all professions, the role of mentoring in the midwifery profession is huge. Our research's aim is to strengthen the communication of midwifery students with pregnant women and patients, to improve their problem-solving skills, to facilitate their adaptation to new emerging technologies, and to enable them to develop their own knowledge/skills. It is to identify students who have not yet determined their goals in the midwifery profession, who have difficulty in getting used to the corporate culture and making decisions on their own, and who need support, and to ensure that they are supported by their mentor colleagues. With this study, it is aimed to move health institutions and organizations forward and better, to increase the performance of intern midwives, to make future plans, and to reach individual and institutional goals. To help students adapt quickly and healthily to the academic and social life of the University from their first days. With the Mokken scale analysis and the Ten-İtem Personality Scale to be applied, it is aimed that midwifery students discover the value of mentoring.

### Makale Bilgisi

**Geliş:** 14.11.2023

**Onay:** 01.12.2023

### Anahtar sözcükler:

Ebelik, Ebelikte Mentorluk,  
Mentorluk.

### Öz

Her başarılı insanın başı sıkıştığı vakit, kapısını çaldığı, akıl danıştığı bir yol göstericisi vardır. Hiçbir okulun öğretilmediği, okuduğu kitapların anlatamadığını hayat tecrübeleriyle sunan sevecen bir bilge kişi, deneyimlerini ve birikimlerini paylaşacak, kendileriyle aynı yollardan geçmiş kişidir: Mentor. Yunan Mitolojisinde; Odysseus'un rehberi ve aynı zamanda arkadaşı, oğlu Telemachus'un da öğretmeni olan 'Mentor', bu sürece adını veren kişidir. Odysseus savaşa katıldığı sırada Mentor Telemachus'un eğitimine üstlenmiştir. Mentor' un görevi ise, Telemachus'u eğitip bilgilendirmek ve İthaca kralı olarak yetiştirmektir. Günümüzde ise, mentorluk kelimesi rehber, güvenilir danışman ve akıl hocası anlamına gelmektedir. Tüm mesleklerde olduğu gibi ebelik mesleğinde de mentorluğun oynadığı rol çok büyüktür. Araştırmamızın amacı ebelik öğrencilerinin gebe ve hastalarla olan iletişimlerini güçlendirmek, problem çözme yeteneklerini geliştirmek, yeni gelişmekte olan teknolojilere adaptasyon süreçlerini kolaylaştırmak ve kendi bilgi/becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır. Ebelik mesleğinde hedefini henüz belirlememiş, kurum kültürüne alışmakta ve kendi başına karar vermekte zorlanan, desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin tespit edilmesi ve mentor meslektaşları tarafından desteklenmesini sağlamaktır. Bu çalışmayla Sağlık kurum ve kuruluşlarını ileriye ve daha iyiye taşımak, stajyer ebelerin performansını yükseltmek, gelecek planlarının yapılması, bireysel ve kurumsal hedeflere ulaşılması hedeflenmektedir. Öğrencilerin ilk günlerinden itibaren hızlı ve sağlıklı bir biçimde Üniversitenin akademik hayatına ve sosyal yaşamına kolay uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Uygulanacak olan Mokken Mentorluk ölçek analizi ve On-Maddeli Kişilik Ölçeği ile ebelik öğrencilerinin mentorluğun değerini keşfetmesi hedeflenmiştir.

## Giriş

Mentorluk, öğrenci eğitiminin temel taşı olarak görülürken, mentorluğun en iyi şekilde tüm uygulayıcıların mentor olması gereken bir süreç olarak sunulup sunulmadığı veya daha gelişmiş bir seçkin rol olup olmadığı konusundaki tartışmalar sürmektedir. Her geçen gün hızla değişen dünyada, bireylerin becerilerini tanımaları ve bunlara uygun davranışları sergilemeleri, mesleği donanımlı bir şekilde ele almaları son derece önem taşımaktadır. Akademik süreç sonrası meslek yaşamına geçiş sürecinde bireylerin yaptıkları mesleğe uygun olmadıklarını düşünmeleri çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir. Bu yüzden meslek seçiminin bilinçli olarak yapılması ve eğitim- öğretim yıllarında teorik bilgilerin uygulamalı derslerle beraber pekiştirilmesi gerekmektedir. Mesleki gelişimin teşviki, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için mentorluğun kullanılması yeni bir fikir değildir. Bu çalışmada, yazılı metin üzerinde az çalışılmış, özellikle Türkçe literatüründe çok sınırlı sayıda olan bir konu ele alınmıştır. Ebelik eğitiminin desteklenmemesi ve yetersiz müfredatın olması, eğitim ortamındaki uygunsuzluk önemli sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Mc. Kenna, H. vd. 2003). Üniversitelerin eğitim ve araştırma hastanelerinde bulunan tıp fakültesi öğrencilerinin eğitimi nedeni ile klinik staja gelen ebelik bölümü öğrencileri doğuma müdahale edememektedirler. Bu durum ise ebelik öğrencilerinin doğum esnasında herhangi bir girişimde bulunamamasına ve uygulamalı eğitim için devlet hastanelerinde yığılmalara neden olmaktadır. Uygulamalı eğitimlerde önemi çok büyük olan eğitimci sayısının yetersiz olması ve özellikle bu eğitimcilerin ebelik bölümü mezunu olmadıkları görülmektedir. Nitelikli eğitimcilerin varlığı ebelik öğrencilerinin başarısını etkilemektedir. Bu çalışmada ÇOMÜ Ebelik Bölümü öğrencilerinin mentorluk hakkındaki düşünceleri ve uygulamadaki başarısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Mokken ölçeğiyle, öğrencilerin uygulamalı stajlarında beraber çalışmak istedikleri mentorlarını değerlendirmesi, On maddeli Kişisel Farkındalık ölçeğiyle de “stres ve duygularla başa çıkma becerileri”, “empati kurma becerileri, özfarkındalık becerileri”, “karar verme becerileri, problem çözme becerileri, “yaratıcı düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerileri”, “iletişim becerileri ve kişilerarası iletişim becerileri”, yaklaşımları detaylı incelenmiştir.

Çalışma sonucunda ebelik bölümü öğrencilerinin mesleki farkındalık düzeyinin artırılması hedeflenmiştir Ebelik mesleğinde mentorluk ile ilgili çalışmalar çok yetersizdir. Bu alanda yapılmış uluslararası kaynaklardan ve çalışmalardan (makaleler, tezler vb.) yararlanılmıştır. Ebelik öğrencilerinin erken dönemlerde ve klinik uygulamaları sırasında mentorluk becerilerini geliştirmelerini sağlamak esas alınmıştır.

## Araştırmanın Amacı

Yaptığımız çalışmanın temel amacı, öğrencilerin demografik değişkenlerini değerlendirmek, akademik başarısı ve uygulamalardaki katkısını belirlemektir. Ebelik öğrencilerinin gebe/hastalarla olan iletişimlerini güçlendirmek, problem çözme yeteneklerini geliştirmek, yeni gelişmekte olan teknolojilere adaptasyon süreçlerini kolaylaştırmak ve kendi bilgi/becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır (Maggs, 1994: 22-29).

Yapılan çalışmamızdaki hedef stajyer ebelik öğrencilerine bir mentorun sorumlu olduğu görevlere aşına olma fırsatı sunarak, iletişim ve etkileşim yeteneklerini kullanmalarını ve teorik bilgilerini pratiğe dökmelerini sağlayarak onların profesyonel meslek mensubu haline gelmelerine destek olmaktadır. Diğer hedefimiz ise öğretim, gözlem, planlama, koordine etme, doğru karar verme, anında müdahale etme ve diğer faaliyetleri geliştirmelerini sağlamaktır.

Uygulamalarda öğrenciler eğitmeninin davranış biçimlerini örnek alırlar. Dinleme, yerinde soru sorabilme, yapıcı bir şekilde tartışma öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirir. Diğer bir deyişle, yanında mentor olan öğrenciler birbirlerine güvenirlere, aralarında karşılıklı saygı vardır; birbirlerinin zayıf yönlerine değil güçlü yönlerine odaklanırlar ve birbirlerini motive ederler. Genellikle, bu tür bir kültür içerisinde dinlendiğini, saygı duyulduğunu ve değer verildiğini hisseden öğrenciler bu durumdan çok etkilenirler. Bu etki ise okul ve uygulamalı dersler içinde birbirleriyle etkileşimi sonucunda kendini gösterir. Öğrenciyi iyi şekilde yetiştiren bir eğitim sistemi pek çok fayda elde edebilir. Çünkü geleceğin meslek mensupları onlar olacak.

Ebelik mesleğinde hedefini henüz belirleyememiş, kurum kültürüne alışmakta ve kendi başına karar vermekte zorlanan, desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin tespit edilmesi ve mentor meslektaşları tarafından desteklenmesini sağlamaktır. Aldıkları teorik bilgilerini klinik ortamda doğru bir şekilde uygulayabilmesi için ortamın uygun olması ve birimlerde çalışan sağlık mensupları tarafından

desteklenmesi lazımdır (Oran, 2019: 120-141). Bu çalışmayla Sağlık kurum ve kuruluşlarını ileriye ve daha iyiye taşımak, stajyer ebelerin performansını yükseltmek, gelecek planlarının yapılması, bireysel ve kurumsal hedeflere ulaşılması hedeflenmektedir. Ebelik öğrencilerinin hayati öneme sahip mentorluk rolüne değer verdiğini destekleyen bir dizi kanıt vardır, ancak mentorların aynı fikirde olduğunu gösteren çok az şey vardır. NMC Kodunda aşağıdaki ifade yer almaktadır: "Öğrencilerin ve diğerlerinin yetkinliklerini geliştirmelerini kolaylaştırmalısınız" (NMC, 2008: 5). Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanımı sonucunda elde edilen bulguların, bu konuda araştırma yapmayı düşünen araştırmacılara farklı bakış açıları kazandıracığı ve geliştirilen ölçeğin yeni araştırmalara destek olacağı, bununla beraber ebelerde mentorluk konusunda bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen bulguların, sağlık çalışanları için ebelerde mentorluk ölçeğinin geliştirilmesi ile stajyer ebelerin mentorluk konusundaki farkındalık düzeyi konusunda sağlık sektöründeki yapılacak olan araştırmalara önemli bir kaynak sağlayacağı ve farklı bakış açıları kazandırılacağı da düşünülmektedir.

## **KURAMSAL ÇERÇEVE VE ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR**

### **Mentorluk Kavramı ve Tanımı**

Kendi kendini yöneten öğrenmenin özetinin özeti şeklindeki ifadesidir – mentorluk. Öğrencinin kendinden sorumlu olması, öğrenme amaçlarını belirlemede, strateji geliştirmede, kaynak bulmada ve öğrenmeyi değerlendirmede sorumluluğunu olduğunu kabul ettiği anlamına gelir. Bahsi geçen bu ikili ilişkilerde sorumluluk karşılıklı olarak belirlenir ve paylaşılır (Zachary, 2005: 225).

Jane Cocking: "Mentorluk, bir kuruluşa, daha bilgili, daha deneyimli bir kişiden rehberlik ve yeni bir anlayış teminidir. Rehberlik, çoğunlukla kariyer gelişimi ve kuruluşun politika çalışmalarını içerir. Mentor, bilgi ve deneyimini paylaşır, ilaveten insanlar için gerçek bir destek yapısı oluşturabilir. Akıl hocalığı(mentorluk), kısa bir tanımlamayla, kişisel ve profesyonel gelişime yardımcı olmak için düşünce ve deneyimlerini paylaşan iki kişi arasında olan bir anlaşmadır. Bir başka ifadeyle, eğitimi, öğrenmeyi ve gelişmeyi amaçlayan mentorluk aynı zamanda yardımlaşma ve paylaşma ilişkisidir. Bu ikili ilişkide mentor, tecrübesiz kişinin bilgi ve beceri kazanması için zaman ve çaba harcar. Böylelikle mentor öğrenen kişinin verimliliğini ve başarısını artırır. Mentordan destek alan kişi de onun fikirlerinden ve tecrübelerinden aktif olarak yararlanır. Kişisel ve mesleki gelişimini yönlendirme de olumlu katkısını görür. Yaptığımız çalışmada değişik görüşlere yer vererek mentorluk kavramlarıyla ilgili gelişmeleri tüm okuyuculara iletmeyi amaçladık. Yüksek performans gösteren bireyleri yetiştirmek için mentorluk uygulamalarına başvurmak gerekir.

Kısaca özetleyecek olursak, mentorluk, öğrencinin belirlediği hedefe mentorun desteğiyle daha kolay ulaşması ve karşılaştığı sorunların üstesinden tek başına gelmeyi öğrenmesini amaçlar.

Mentorluk, bireyde var olan özelliklerin paylaşılmasının yanında, içindeki özelliklerini geliştirmesinde yardımcı olma, hedeflediği yerlere ulaşmasını sağlamaktır. Staja çıkan öğrenci kendisini daha iyi tanıma fırsatı bulur, klinikteki potansiyelini keşfeder ve yaptığı hatalarından ders alarak yetkinliklerini geliştirir. Kavramlar dediğimiz ihtiyaçlardan doğar. İhtiyaçlar ise, öğrenme ile fark edilir.

Günümüzde teknolojik gelişmeler, iletişim yollarının yaygınlaşması öğrenmeyi hızlandırmakta ve ihtiyaçların bilincine vardırılmaktadır. Diğer yandan artan işsizlik sayıları, eğitim düzeyindeki düşüşler, birden fazla işi tek kişi üzerine yükleyerek birey kapasitelerinin zorlanması ve isyan ettirmesi, yaşamı sürdürmek için lazım olan maddi ihtiyaçlar, azalan iş çeşitlerini artırma ihtiyacını doğurmaktadır.

Mentorluk ise, ihtiyaç ve sorunları bireyin keşfetmesi, çözüm yollarını ve yeni bilgileri bireyin bulmasını hedefler. Bir işin nasıl yapılacağı konusunda yol göstericilik yaparak, bireyin içinde bulunduğu duruma göre üstün özelliklerini kullanarak, değer yaratabileceği bir alan yaratmak ister.

### **Mentorluğun tarihsel gelişimi**

Aslına bakacak olursak mentorluk uygulamaları eski Türk (Orta Asya ve Osmanlı Selçuklu Dönemleri) yönetim geleneği içinde olduğu da bir gerçektir. Örnek olarak, padişahların yetişmesinde önemli rolü olan Lala'lar, Oğullarını tahta oturtmak isteyen sultanlar, çeşitli toplum önderlerinin (Mevlâna, Yunus Emre, Hacı Bektaş gibi) yaptıkları faaliyetler günümüzün mentorlarının yaptıklarıyla

rtşmektedir. Antropologlar, taş devrinde mağara artistleri, Őamanlar ve çakmaktaşı yapanların bu yetenekleri kazanmalarına çok katkı sağladıklarını belirtmektedirler. Ayrıca dnden bugüne tüm anne ve babalarda, doğal mentorluk görevlerini yerine getirmektedirler (Uçkun, G. Kılınç, İ. 2007).

Daresh (2004)'e göre: Mentorluk akıllı, bilge ve tecrübeli bir insanın daha geç ve az tecrübeli olan birine yardım etmesi olarak Homeros'un Odessa destanına kadar dayanmaktadır. Odessa'nın savaşa gideceği zaman oğlu Telemachus'u emanet ettiği ğretmen, mentor olarak bilinir. Bu edebi açıklamalara dayanarak mentorluk kavramını açıklayacak olursak, mentor dediğimiz kişi aslında, meslektaŐlarının hayatını yönlendiren, Őekillendiren rehber olarak algılanmaktadır (Daresh, 2004, s.498). Bu nedenle, günümüzde mentor kelimesi, özellikle okul hayatından iş hayatına geçiş dönemleri için kullanılmaktadır (Alred and Garvey, 2000). Mentorluğun tarihsel gelişimine bakacak olursak Bizans'tan başlayarak, Selçuklu ve Osmanlı yönetim sistemlerinin tümünde''Vazurk'', ''Vezir'', ''Danışman'', ''DanıŐmend'', ''Müşavir'', ''Musahip'' ve benzeri adlarla ifade edilen ''Yol göstericiler'' bulunmaktadır. Asya Türk devletlerinde ise''Hatun'' doğrudan bu yol göstericilik görevine üstlenen, rehberlik eden''bilge kişiler hep olmuştur. Anadolu kültürüne baktığımızda, bu''yol göstericilik'' görevini yerine getiren kişinin belirli bir adı yoktur. Onun yerine''MürŐit'' yani''Aydınlatan'' ya da''Yoluna IŞık Tutan'' kişi vardır.

### **Mentorluk mesleği ve türleri**

Literatürü taradığımız zaman çok farklı mentorluk modelleriyle karŐılaŐabiliriz. Ama biz bu çalıŐmamızda sadece birkaçından bahsedeceğiz. İlkini ıracılık modeli ile baŐlayalım, diğer bir deyişle mentorların rol model olduğu bir kavram. Bu modelde mentor stajyerlerin çalıŐmasını gözlemler ve ğretim süreci hakkında fikir edinir. İkinci model klinik denetleme veya yeterlilik olup, burada acemi stajyerler mentorların gözlemi altında farklı ğretim stratejilerini ve tekniklerini uygulayarak öğrenirler. nc model ise, irdeleyici model olarak bilinir. Burada ğretim darağacını genişletmek ve daha iyi kavramalarını sağlamak için öğrencilerin farklı ğretim yollarını eleştirel olarak değerlendirmesi istenir.

### **Ebelik Mesleği Tanımı**

Ebelik mesleği tarihi en eski ve en önemli sağlık mesleklerinden biridir. Ebelik uygulamaları sadece doğum olarak görülmemekle birlikte çok daha geniŐtir. Ebe; fetüs/bebeğe hem de kadın/gebe/lohusa/anneye hizmet veren, sağlık durumlarıyla ilgili sorumluluk alan aile ve toplum sağlığının korunmasında önemli rolü olan profesyonel bir sağlık çalıŐanıdır.

Sağlık bakanlığı ebeyi Şöyle tanımlar: tüm gebelere doğum ve doğum sonrası hizmetleri veren, anne ve ocuk sağlığı hizmetlerini yürüten, normal doğumları yaptıran, 0-6 yaştaki ocuk izlemleri ve aÇıları yapan sağlık mensubu çalıŐanlardır. Aynı zamanda aile planlaması, ilk yardım eğitimi, bulaşıcı hastalıklardan korunmayla ilgili konularda birey, aile ve topluma sağlık eğitimi veren, ahlaki ve insani davranışları ile örnek olan, Bakanlık tarafından tescil edilmiş sağlık okulu mezunu kişilerdir.

Türk ebeler derneği tanımına göre ise, ebeler; gebelik, doğum ve doğum sonu döneminde gerekli olan tüm bakım ve izlemleri yapan, danışmanlık ve eğitim hizmetlerini yürüten normal doğum ve doktorun olmadığı hallerde makat doğumları kendi sorumluluğunda yaptıran kişilerdir.

Gerektiğinde epizyotomi uygulayan, acil durum geliştiği zaman uygun giriŐimlerde bulunan, kadın, aile ve toplum sağlığının korunması ve geliştirilmesi için gerekli olan tüm ebelik uygulamaları planlayıp uygulayan, değerlendiren, denetleyen ve yöneten yetkili sağlık çalıŐanıdır (Karahan, N. 2020).

### **Türkiye'de ebelik mesleğinin tarihsel gelişimi ve bugünü**

Türkiye'de ebelik mesleği anneden kıza geçen, tecrübeye dayalı bir meslek olarak başlamıştır. İstanbul ve İzmir illerinde 19.yy'da tanınmıŐ ebelerle birlikte yetiŐen 'küçük ebe' adı verilen geç kızlar ebelik görevine stelenmiŐlerdir (Eren, N. 1991). Mekteb – i Tıbbiye'de ise, 1846-1848 yılları arasında ebelik yapan kişilere doğum bilgisi vermek için iki yıl süren ebelik eğitim kursu başlatılmıştır. Dr. Besim Ömer Akalın 1880 yılında açılan ebelik kursunun ders programlarının, kayıt ve kabul Şartlarını tekrardan düzenlemiŐtir. Ebelik kursuna; Türkçe konuŐmayı bilen ve otuz yaşının altında olan kadınlar kabul görmüştür (Köker, H.A. 1997). İstanbul'da ilk ebe okulu ve kadın doğum kliniği 1909 yılında açılmıştır. Açılan bu okul ülkemiz çapında bilime dayalı ebe yetiştiren ilk ebelik

okulu olmakla beraber ders programlarında uygulamalara yer verilmiştir. Ebelik mesleğini diğer mesleklerden farklı bir meslek dalı olarak değerlendiren Dr. Besin Ömer; ebelik okulunu yeniliğe açık bir özelliğe kavuşturmuştur. Bu alanda'' Ebe Hanımlara Öğütlerim'', '' Ebelik'' ve ''Doğurduktan sonra'' adlı kitaplarını yazmıştır (Hot, İ. 1996). İçişleri Bakanlığına bağlı 1920'de Sağlık Genel Müdürlüğü tarafından diğer illerden gelen ilkokul bitiren kız çocukları Kadırga Kızılay barakalarında yatılı olan iki yıl eğitimini tamamladıktan sonra ihtiyacı olan farklı illere gönderilmiştir. 1924 yılında Cumhuriyetin kurulmasından sonra ise Tıp Fakültesindeki okullara ortaokul mezunu kız öğrenciler kabul edilmiş ve 3 yıl eğitilmişlerdir. 1928'de 'Tababet ve Şuabatı Sanatlarının Tarz-ı İcrasına Dair Kanun'' ile diploması olmayan ebelerin doğuma yardım etmeleri tamamen yasaklanmış ve suç sayılmıştır (Karanisoğlu, H. 2000). Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı (SSYB) 1942 yılında köylerdeki ebelik okulunda 9 ay devam eden eğitim ile ebeler yetiştirilmeye başlamıştır. Daha sonra bu okulların süresi 1,5 yıla kadar çıkarılmıştır.1943 yılında Köy Enstitülerinde ebelik artık bölüm olarak okutulmaya başlatılmıştır. 3 yıl süren sağlık okulları ise, 1961 yılında açılmıştır. Böylelikle ilkokulu bitiren ve 3 yıllık programı tamamlayan öğrencilerin, teorik dersleri okulda, uygulamalı dersleri ise doğum evlerinde sürdürülmüştür. Köy ebeliği görevlerine üstlenen çalışanların yetiştirildiği sağlık okulları 1978 yılında kapatılmıştır (Karanisoğlu, H. 2000). 2001 yılında sağlık meslek liseleri açılmış ve yeniden ebe yetiştirilmeye başlatılmıştır. 2004 yılında ise bu okullar Millî Eğitim Bakanlığı'na devredilerek ebelik bölümüne öğrenci alınmamıştır (<http://sdb.meb.gov.tr>). 1985 – 1986 yıllarında 2 yıla dayalı sağlık hizmetleri meslek yüksekokullarında ebe yetiştiren programları açılmıştır. Açılan bu okuldan mezun öğrencilere ise ön lisans diplomasıyla birlikte ebe ünvanı verilmiştir. 1995 yılında Yüksek Sağlık Şura'sının kararıyla ebelik eğitimlerinin lisans düzeyinde tamamlanması için 1996 tarih ve 96/8655 sayılı kararı ile Sağlık Yüksek Okullarının kurulmasına karar verilmiş ve 1997 – 1998 yılında da ebelik eğitimleri lisans olarak başlanmıştır (Karanisoğlu, H. 2000). Ebe; ebelik eğitimi programını kazandıktan sonra, bu programı başarıyla tamamlayarak, mesleğini icra etmek için, tescili yapılan kişi olarak tanımlanır. Günümüzde ise, ebelik bakım süreçleri üreme sağlığı alanını ve kadın merkezli hizmetlerin tümünü kapsamaktadır. Bu bakım süreçleri, hastalıklardan koruma, kadının sağlığının sürdürülmesi, yeniden kazanılması ve yaşam kalitesinin artırılmasıdır (Neglia, B.H. 2003). Ebelik eğitimi için bilgi ve becerilerin geliştirilmesiyle birlikte uygulamalı derslerin düzenlenmesi çok önem arz etmektedir. Ayrıca ebelik eğitimlerinin ilerlemesi ve devamının sağlanması için ebelik bölümünde yüksek lisans ve doktora programlarının geliştirilmesi gerekmektedir (Mc. Kenna, H., Hasson, F., Smith, M. 2003).

### **Dünyada ebelik eğitimi ve genel kavramlar**

Dünyada ebelik eğitimleri ve hizmetleri kendi ülkelerinin tarihi, kültürel ve sosyo – politik durumlarından etkilenmiştir. Ülkeler arasında ebelik eğitimlerine bakıldığında farklılıklar görülmektedir. Güney ve Batı Avrupa ülkelerindeki ebelerin bağımsız, otonomi sahibi ve profesyonellik yönünden daha gelişmiş olduğu kanıtlanmıştır (Arslan, H. 2005). İngiltere'de ebelik eğitimi doğrudan giriş programlarıyla ve eğitim sonrası kurslarla verilmektedir (Arslan, H. 1998, <http://www.midwifery.school.org>). Amerika'da 3 yıllık ebelik eğitimleri verilmektedir. Lisansını tamamlayan ebeler (Licenced Midwife) ve hemşireler tamamladıkları eğitimi üzerine 1,5 yıllık eğitimle yetiştirilen hemşire ebeler (Nurse – Midwife) olmak üzere iki düzeyde yapılmaktadır. Eğitim sonrası lisanslı ebeler serbest çalışabilmekte, evde ve doğumhanelerde doğum yaptırabilmekte, bazı ilaçları reçete edebilmektedirler (<http://www.hscbklyn.edu>). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ebeyi; gebelikte, doğumda, doğumdan sonra gerekli olan tüm bakım ve danışmanlığı veren, normal doğumları kendi sorumluluğunda yaptıran eğitimli birey olarak tanımlar. Aynı zamanda ebe, yenidoğanın bakımı ve aile planlaması danışmanlığını da yapar.

Uluslararası Ebeler Konfederasyonu'na (İCM) göre ebe; gebelik, doğum ve lohusalık süreçlerinde kadının bakımını sağlayan, gerekli tavsiyelerde bulunan, kendi sorumluluğunda doğumu gerçekleştiren, yenidoğanın bakımını sağlayan ve kadın ile iş birliği içinde olan, sorumluluk sahibi olan profesyonel bir sağlık mensubudur. Dahası İCM ebeyi, antenatal eğitim ve ebeveynliğe hazırlanma, cinsel sağlık, üreme sağlığı ve çocuk bakımı gibi sadece kadın için değil, toplum ve aile için de önemli göreve üstlenen kişi olarak tanımlar.

### **Mentorluğun ebelik öğrencilerin başarısındaki etkisi**

Her işi bilen birine sormalıyız! Bilmediğimiz konularda ise tecrübelerinden faydalanabileceğimiz bir mentora danışabiliriz. İş hayatımızda, okul hayatımızda fikir danışacağımız birilerine ihtiyaç

duyarız. Yapılan çalışmalar, mentor ile beraber çalışan öğrencilerde; sorumluluk bilincinin geliştiğini, motivasyon ve yapılan işlerin kalitesinin arttığını, kişisel sorunların en aza inmesi, eğitimlere daha çok önem verilmesi, yeniliklere her zaman açık olma, uyum sağlama ve alt-üst iletişimlerinin güçlenmesi gibi gelişmeler göstermiştir. Üniversite öğrencilerine staj eğitimleri (school-based training) süresince, Almanya, Büyük Britanya ve diğer ülkelerin okullarında ilgili rehberliği yapan öğretmenler de rehber öğretmen (mentor) olarak belirlenir (Jones, 2000; Maynard, 2000; Hayes, 2001; Hobson, 2002; Ralph, 2002). Birçok uzmanımız mentorluğun akran öğrenmesi, destek kavramlarıyla örtüşmediği ve aynı olmadığı konusunda hemfikirlerdir. Aynı eğitimi alan ya da deneyime sahip bir iş arkadaşı yerine bir mentor' 'daha tecrübeli, etkili ve başarılı'' bir kişi olarak düşünülmektedir (Jacobi, M.1991, s.513). Mentorluk, yeni ile kıdemli bir profesyonel arasındaki etkileşimdir. Üniversitelerde eğitim alan öğrencilerin öğrenmeye istekli olması, kendini tanıma, sorumluluk alma, meslekte etik davranma gibi öğrenci eğilimlerinin gelişimine önem verilmesi vurgulanır. Bunun için mesleki eğilimlerinin önemi hafife alınmamalıdır. Çünkü mentorluk, kişisel değerlerinin açık olmasına dayalı kendini tanımasını gerektirir.

Seçimler yaparken akıllıca davranmak, en önemli değerlerini sıralarken net ve emin olmasına bağlıdır. Yapılan araştırmalar mentorluğun her iki taraf için de olumlu faydaları olacağını göstermektedir. Hangi mentorluk yaklaşımı kullanılırsa kullanılsın önemli olan öğreten kişinin bilgi ve becerilerini artırarak sahip olduğu niteliklerin üzerine yeni şeyleri eklemektir. Bunun için mentor verilen süre içerisinde üzerinde çalışacakları öğretme yöntemlerini, geçmiş deneyimlerini, devam edilen önceki eğitimleri ve sınıfın aktif durumunu bilmesi gerekir. Böylelikle, stajların sonunda öğrenciler için hangi stratejilerin ne fayda sağladığı belirlenmiş olur.

Öğretmenlik yapan bireyler iyi bilirler ki öğrenci konumundan meslek sahibi konumuna gelmeleri büyük bir değişim ve güçtür. Bu süreçte öğrencinin çevresinde ona yol gösterecek ve güveneceği birinin olması onun için ayrıcalıktır. Öğretmenin öğrenciye karşı sorumluluğu olduğu kadar öğrencinin de öğretmene karşı sorumluluğu vardır. Bir öğretmenin öğrencisine mentorluk yapması onun okuldaki başarısı etkileyen ön önemli rollerden biridir (Yirci, R. 2012. S:49).

### Veri toplama araçları ve yöntem

“ÇOMÜ SBF Ebelik öğrencilerine çevrimiçi anket uygulaması yapılmıştır. Üniversitenin Ebelik Bölümüne kayıtlı 363 öğrenci için; dönem içi ve yaz stajları esnasında deneyimledikleri mentorluk bilgileri ve klinik uygulamadaki başarı/başarısızlıkları yapılan anketlerle değerlendirilmiştir. Veriler üç bölümden oluşturulan anket formu kullanılarak toplanmıştır.

Anket formunun birinci bölümünde, öğrencilerin sosyo – demografik özelliklerini içeren 20 sorulu Katılımcı Bilgi Formu, ikinci bölümünde Mentorluk ölçeği ve son bölümde de öğrencilerin kişilik özelliklerine yönelik on maddeli soru formu bulunmaktadır (Seyidova, G.2023).

### Verilerin Analizi

Veriler, öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 20, kişisel özelliklerine yönelik 10, mentorluk bilgilerini ölçen 37 ve toplamda 67 maddeden oluşan ölçek ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi için Statistical Package For The Social Sciences (SPSS) 19 Windows programı ve Excel Microsoft 365 kullanılmıştır (Seyidova, G. 2023).

**Tablo 1. Ebelik Öğrencilerinin Mentorluk Kavramlarına İlişkin Bilgilerinin Değerlendirilmesi**

Değişken	Gruplar	Frekans(f)	Yüzde(%)
Daha önce mentorluk kavramını duyduunuz mu?	Evet	90	34,4
	Hayır	172	65,6
Çevrenizde size mentorluk Yapan oldu mu?	Evet	54	20,6
	Hayır	208	79,4
İhtiyaç duyduğunuz zaman Size yardım edecek birinin yanınızda olmasını ister	Evet	258	98,5
	Hayır	4	1,5

misiniz?

<b>Öğrenmek için hangisini tercih edersiniz?</b>	<b>Teorik derslerin olması</b>	<b>6</b>	<b>2,3</b>
	<b>Uygulamalı derslerin olması</b>	<b>204</b>	<b>77,9</b>
	<b>Mentorla beraber</b>	<b>52</b>	<b>19,8</b>

Tablo 1’de Daha önce mentorluk kavramını duydunuz mu sorusuna katılımcıların %34,4’ü evet, %65,6’sı hayır cevabını vermiştir.

Çevrenizde size mentorluk yapan oldu mu sorusunu yanıtlarken %20,6’sı evet, %79,4’ü ise hayır olarak yanıtlamıştır. Katılımcılara ihtiyaç duyduğunuz zaman size yardım edecek birinin yanınızda olmasını ister misiniz sorusu sorulduğunda %98,5’i evet, %1,5’i ise hayır yanıtını vermiştir. Öğrenmek için hangisini tercih edersiniz sorusuna katılımcıların %2,3’ü teorik derslerin olması, %77,9’u uygulamalı derslerin olması ve %19,8’i ise mentorla beraber olarak yanıtlamıştır.

**Tablo 2. Öğrencilerin Mezuniyet Sonrası Hedefleri Frekans Dağılımları**

<b>Değişken</b>	<b>Gruplar</b>	<b>Frekans(f)</b>	<b>Yüzde(%)</b>
Mezuniyet sonrası hedefiniz	Atanma		
	Özel sektör	210	80,2
	Kendi iş yerini açmak	24	9,2
		28	10,7

Tablo 2’de, katılımcıların mezuniyet sonrasında %80,2’sinin Sağlık Bakanlığı’nda çalışmak istediği %9,2’sinin Özel sektör memuru olarak çalışmak istediği ve %10,7’sinin de kendi iş yerini açmayı düşündüğü cevabı alınmıştır.

Ölçeklerin alfa değerleri aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3. Mentorluk Davranışları Ölçeği Güvenilirlik Analizi**

<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
,992	37

Tablo 3’de Mentorluk Davranışları Ölçeğinin Güvenilirlik testi sonucu ,992 oldukça güvenilir çıkmıştır.

**Tablo 4. On Maddeli Kişilik Ölçeği Güvenilirlik Analizi**

<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
,981	10

Tablo 4’de anketin güvenilirlikleri ‘Cronbach’s Alpha’ ile test edilmiştir. Güvenilirlik testinde,981 oldukça güvenilirlik sonucuna ulaşılmıştır.

#### **Faktör Analizleri**

Mentorluk davranışları ölçeğine ait faktör analizi sonuçları tablo 5’te verilmiştir

**Tablo 5 KMO ve Bartlett's Testi**

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü.		,968
Bartlett'in Küresellik Testi	Yaklaşık Kay-Kare	17913,200
	Serbestlik Derecesi	666
	Sig.	,000

Tablo 5 anket faktör analizi ile ölçülmüştür. Kaiser-Meyer-Olkin örnekleme yeterliliğinin ölçümü testi ile faktör analizinin güvenilir olup olmadığı değerlendirilmiştir. KMO testi sonucu yapılan faktör analizinin yüksek güvenilir (0,968>0,500) olduğunu tespit etmiştir. Bartlett testi sonuçları bu testte anlamlı olarak ilişkilendirilmiştir (p<0,05). Yapılan testlerin sonucunda değişkenler arasındaki yüksek korelasyonlar faktör analizi için uygun bulunmuştur.

**Tablo 6. OMKÖ'nün KMO ve Bartlett's Testi**

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü		,912
Bartlett'in Küresellik Testi	Yaklaşık Kay-Kare	6653,720
	Serbestlik Derecesi	382
	Sig.	,000

Tablo 6'da KMO testi sonucuna göre yapılan faktör analizi yüksek güvenilirlik (0,912>0,500) saptanmıştır. Bartlett testine bakıldığında bu testte anlamlıdır (p<0,05). Verilerin istatistiksel analizi için uygun bulunmuştur.

**Tablo 7. Mentorluk Kavramını Duymuş Olma İle Mentorluk Davranışı T-testi Sonuçları**

Faktörler	Daha önce mentorluk kavramını duydunuz mu?	N	Ortalama	SS	
Profesyonel Geliştirme	Evet	0	4,3958	1,57324	017
	Hayır	72	4,8223	1,24396	
Psikolojik Destek	Evet	0	4,4434	1,54842	082
	Hayır	72	4,7532	1,25885	
Öğrenmeyi Kolaylaştırma	Evet	0	4,3000	1,57644	76
	Hayır	72	4,6116	1,20699	

\*p<0,05

Yukarıdaki tabloda öğrencilere: "Daha önce mentorluk kavramını duydunuz mu?" sorusunun "Evet" ve "Hayır'a" göre karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Tablo 33'e göre, profesyonel geliştirme (p=,017) faktörünün ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Psikolojik destek (,082) ve öğrenmeyi kolaylaştırma (,076) faktörlerinin ortalamalarında ise istatistiksel farklılık tespit edilememiştir (p>0,05). Sonuçları aritmetik ortalama büyüklüğü açısından değerlendirdiğimizde; profesyonel geliştirme (4,39)'ü evet, (4,82)'si ise hayır, psikolojik destek (4,44)'ü evet, (4,75)'i hayır ve öğrenmeyi kolaylaştırma (4,30)'ü evet, (4,61)'i de hayır olarak yanıtlamıştır. Mentorluk kavramını daha önce duyan öğrenci sayısı, kavramı duymayan öğrenci sayısına göre daha azdır.

**Tablo 8. Mezuniyet Sonrası Hedefler ve Mentorluk Davranışı Varyans Analizi (ANOVA)**

Faktörler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kareler	F	P
Profesyonel	Gruplar Arası	1,140	2	,570	,298	,742



Geliştirme	Gruplar İçi	494,500	259	1,909		
	Toplam	495,640	261			
Destek Psikolojik	Gruplar Arası	2,926	2	1,463	,778	,460
	Gruplar İçi	487,112	259			
	Toplam	490,038	261	1,881		
Öğrenmeyi Kolaylaştırma	Gruplar Arası	5,668	2	2,834	1,560	,212
	Gruplar İçi	470,367	259	1,816		
	Toplam	476,035	261			

**\*p<0,05**

Tablo 8’de Mezuniyet sonrası değişkeninde faktör ortalamalarının farklarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına Tek yönlü Varyans (ANOVA) analizi ile bakılmıştır. PG (,742), PD (,460) ve OK (,212) faktörlerinin p değerleri 0,050 ten büyüktür. Buna göre faktörlerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

### **Tartışma**

Bu araştırmada, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ebelik Bölümü öğrencilerinin mentorluk tutumu, kişisel özelliklerine yönelik becerileri, akademik başarısını etkileyen değişkenlerinde bu faktörler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin mentorluk tutumu 3 alt boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar; “profesyonel geliştirme, psikolojik destek ve öğrenmeyi kolaylaştırma yaklaşımlarıdır. Yapılan çalışmada, Ebelik bölümü öğrencilerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin mentorluk kavramını daha önceden duymuş olması, profesyonel geliştirme faktörünü anlamlı olarak etkilemektedir. Psikolojik destek ve öğrenmeyi kolaylaştırma faktörlerinin ortalamalarını ise etkilememektedir. Çünkü mentorluk kavramını daha önceden duyan öğrenci sayısı, kavramı duymayan öğrenci sayısından azdır. Öğrencinin mentorluk kavramını daha önceden duymuş olması ve bir mentorun sahip olduğu özellikleri bilmesi, ona profesyonel geliştirmede nasıl destek alabileceği konusunda yardımcı olur. Gittiği klinikte rahatlıkla mentoru ile iletişim kurmasını ve desteklenmesini sağlar. Öğrencilerin çevresinde mentorluk yapan kişilerin olma durumu psikolojik destek faktörünün ortalamasıyla anlamlı olarak yorumlanmıştır.

Profesyonel geliştirme ve öğrenmeyi kolaylaştırma faktörlerinin arasında ise anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Elde edilen bu sonuca göre, öğrencilerin daha önceden çevresinde mentorluk yapan kişilerin olması onlara psikolojik rahatlık sağlamaktadır. Üniversite hayatında da mentor ile destekleyici eğitim sürdürebileceğini biliyor olması akademik başarısını olumlu etkilediği yorumu yapılmaktadır. Mezuniyet sonrası hedefler faktöründe mentorluk davranış faktörlerini etkileyen anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Literatürde aynı konu üzerinde yapılan bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Ebelik bölümü öğrencilerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin akademik başarısı ile mentorluk davranış faktörleri arasında önemli bir ilişki tespit edilememiştir. Demek ki, ebelik öğrencilerinin okuldaki akademik başarısı mentorluk davranışının alt boyutlarının herhangi birinden etkilememektedir. New York’ta 1990 yılında Commonwealth Fund tarafından yapılan bir araştırmada ise, mentorluk uygulamasının ne kadar başarılı olduğu gözlenmiştir. Bir mentorun danışmanlığı altındaki 400 öğrenciye, mentorluktan ne kadar memnun kaldıkları, ne kadar yararlandıkları sorulmuştur. Öğrencilerin %59’u Mentorunun notlarını yükseltmesinde kendisine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin %86’sı ise tekrar bir mentorla çalışmak istediğini belirtmiştir.

### **SONUÇ**

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişte büyük rol oynayan eğitimli insan gücü gelişmenin ve kalkınmanın önemli faktörüdür. Artık kurumlar bünyesinde çalışan işgücünün niceliğinden çok niteliği sayesinde ön plana çıkmaya başlamışlardır. Geleceğin yüksek performanslı ve nitelikli insan gücünü yetiştirecek olan öğretmenler, öğrencilerini mesleğe iyi bir şekilde hazırlayıp yetiştirmeleriyle mümkündür. Tecrübeli bir yol gösterici, rehber eşliğinde mesleğe adım atan öğrenciler, mesleğinin en zorlu olan uygulamalı dönemini daha kolay atlattıklarıdır. Ebe adayları ile

deneyimli ebe-hemşire arasında olan ilişkiyi mentorluk olarak adlandırabiliriz. Mentorluk uygulamaları hem mentor hem ğrenci ebeler hem de kurumlar açısından bilgi, tecrübelerin, kurum kültürünün paylaşıldığı ve aktarıldığı, üniversitelerin üretken ve verimli hale getirildiği, öğrencilerin niversite sonrası kisel ve mesleki yaşantıya dönük yetiştirildiği ve kariyer geliştirme konularında katkılar sağladığı bir pozisyona gelecektir. Araştırmamızın sonucunda tecrübelerinden faydalanacak olan öğrenciler mentorundan bekledikleri özelliklerden sırasıyla bahsedebiliriz. Ebelik ğrencileri mentorlarının iyi bir dinleyici olmasını, zayıf olduğu alanlarında onları güçlendirmesini ve her Őeyi erteleme gibi sıkıntılı alanlarında devreye girerek motive etmesini istedikleri sonucu ortaya kondu.

Stajyerlik dönemlerinde mentorları tarafından desteklenen öğrenciler ise, kendilerini ve başkalarını daha iyi anlayabilir, meslek hayatına atandıkları zaman etkili danışan ve kişilerarası iletişim becerileri çok yüksek olur. Mentorluk yapacak olanlar bireysel okuma yaparak, staja gelen öğrencilerle fikir aliveriinde bulunabilir, mentorluk bilgilerini ve bu alan hakkındaki hazırlıklarını iyileştirebilirler. Aynı zamanda iş birliği, kaynaştırıcı, yetişkin ve ğrenci öğrenmesini sağlayan ortamı yaratmalıdırlar. Öğrencilere mentorluk yaparken, mentor ve ğrenci arasındaki iletişimi tarif etmenin en iyi yolu, başkalarına yardım ederken kendimize de nasıl faydamız olduğunu ortaya koymaktır (Atkinson,v.d.1994). Bu sebeple, öğrencilere yol gösterirken, kendimize de mentorluk yapmış oluruz ve ğrenci- mentor arasında karşılıklı mentorluk çalışmalarını ortaya çıkarmış oluruz (Zachary, 2005).

Bu alıma, öğrencilerin mentorluk hakkındaki görüşlerini keşfetmeye, mentorlarına verdiği değeri araştırmaya ve ğrenci ebelerin uygulamalarında mentorluğun değerini keşfetmeye yöneliktir. Donanımlı mentorla beraber çalışan öğrenciler, kendi görevleri yönünden daha istekli ve ilgili olurlar. Onun için sözü edilen mentorlar, staja gelen öğrencilere öncelikle meslek ve i tanımını yapmanın yanı sıra, güçlü etik karaktere, güçlü iletişim becerilerine ve başarıya sahip olmaları beklenmektedir. Elde edilen literatürün çoğunda, mentorların öğrencileri klinik uygulamada desteklemesi için zaman yetersizliğinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple, mentorluk yapacak olanların çalışma saatlerinde düzenleme yapılması olası sorunları ortadan kaldırmaya yardımcı olabilir. Gerekirse, mentorluk yapacak olan bireyler hiçbir ücret talep edilmeksizin iyi bir hizmet verebilmesi için standart eğitim programına dâhil edilmeli ve bu süreçleri nasıl yrteceklerine yönelik okuldaki eğretim görevlilerine başlangıç stratejileri vermeyi içermelidir.

Ebelikte mentorluk, öğrencilere yüksek performans standartlarını sağlama yoluyla, sürekli araştırmaya ve öğrenmeye teşvik eder. Yeni işe balayan ebeler, profesyonel meslek sahibi, etik değerlere sahip olan ve kendinden sonraki gelen meslektaşlarına da rol model olurlar. Müfredatı iyi takip etmek, en iyi pedagojik yaklaşımlarla bilgilerimizi yenileyip, öğrencilerimizle iyi ilişkiler kurmaya devam etmeliyiz. Buna rnek olarak, her dersteki mfredatımıza eklediğimiz eğretimsel faaliyetleri gösterebiliriz. Bu faaliyetler, hem öğrencilerimizin çalışmalarına ve hedeflerine kafa yormalarına n ayak olmak açısından hem de kendi iimizi ve gelişimimizi değerlendirmek açısından iyi bir fırsat olabilir. Yapılan araştırmamızda aday ebeler yardım ve rehberlik edecek önemli uzmanların balarındaki mentorlar olmasını istediklerini belirtmiştir.

Bunun için stajyerlik eğitimi sürecinin paydaşları veya işe uyum sürecinin yardımcıları olarak mentorlardan faydalanılmalıdır. Öğrencilere bu süreçte gelecekteki kariyerleri ve i/mesleğini öğrenmelerine destek olunmalı ve yol gösterilmelidir. ğretmek, her zaman mesleğimizin ana merkezinde ve hep öyle kalacaktır. Öğrencileri zamanını ve enerjisini mantıklı kullanmaya teşvik etmeliyiz. Tartımalarımızda aktif olup, bireyselden ziyade herkese faydalı olan konulara odaklanmalıyız. Aksi yapılırsa hem bize hem de öğrencinin kariyerindeki baarisına zarar verecektir.

Mentorluk için, kamu sektöründe çalışan eğretmeye hevesli ebe-hemşire çalışanlardan destek alınmalıdır. Kurum içinden olduğu için staja gelen öğrenciler güvenli ve rahat bir ortamda bir mentorla birlikte kendi kariyer fırsatları hakkında konuşma fırsatı elde ederler. Öğrenciler okul içinde herhangi bir sorun ve duruma yönelik araştırma yürütebilirler ve çözüm nerisi de sunabilirler. Akabinde ğrencinin yaptığı araştırma daha sonra bir öneri veya soruna karşı üretilen çözümü de içerebilir. Gelişmelere ilgi duyan öğrenciler görev gçlerinde ve çalışma konusunda arzuludurlar. Bu nedenle bir mentor açık ve anlaşılır iletişimi desteklemeli ve tüm öğrencileri tartışmaya katkıda bulunmaya davet etmeli, herkesin kendini değerli hissetmesini ve eğitimin, uygulamalı derslerin anlaşılır amaçlarının olmasını ve aynı zamanda bunlara kolaylıkla ulaşmasını sağlamalıdır. Öğrenciler düşüncelerinin ve bakış aılarının takdir edildiğini ve bunlara değer verildiğini hissetmelidir

(Soininen, 2004). Böyle bir fırsat ise bireyin ileriye yönelik öngörüsünü aynı zamanda bireysel tecrübesini de artırır.

## KAYNAKÇA

- Alred, G. and Garvey, B. (2000). Learning to produce knowledge- the contribution of mentoring, *Mentoring and Tutoring*, 8(3), pp.261-272.
- Arslan, H. (1998). Ebelik Eğitiminde Kalite. Hemşirelik- Ebelik Eğitimi ve Uygulamalarında Kalite Sempozyumu. Kayseri.
- Arslan, H. (2005). Ebenin Çalışma Alanları ve Ebeden Beklenen Hizmetler. *Hemşirelik Formu Dergisi*, (Eylül- Aralık); s.4-11.
- Atkinson, D.R., Casas, A., & Neville, H. (1994). Ethnicminoritypsychologists: Whom they mentor and benefits they derive from the process. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 22 .pp.37-48.
- Daresh, J. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? *Educational Administration Quarterly*.40(4), p.495-517.
- Eren, N. Uyer, G. (1991). Sağlık Meslek Tarihi ve Ahlakı. 4.Baskı. Hatiboğlu Yayınevi. Ankara. s.94-105.
- Hayes, D. (2001). The impact of mentoring and tutoring on student primary teacher's achievements: a case study. *Mentoring and Tutoring*, 9(1), pp.5-21.
- Hobson, A.J. (2002). Student teachers' perceptions of school- based mentoring in initial teacher training. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), pp.5-20.
- Hot, İ. (1996). Besim Ömer Paşa'nın Anne ve Çocuk Sağlığı Açısından Ülkemiz Nüfus Meselesi Hakkındaki Görüşleri Ülkemiz Nüfus Meselesi Hakkındaki Görüşleri, yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İ.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- <http://sdb.meb.gov.tr>. Erişim Tarihi: 12.10.2004.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A litersture review. *Review of Education Research*, 61, p.505-532.
- Jones, M. (2000). Trainer teachers' perceptions of school- based training in England and Germany with regard to their preparation for teaching, mentor support and assessment. *Mentoring and Tutoring*, 8(1). Pp.63-80.
- Karahan, N. (2021) Sağlık Uygulamalarında Temel Kavramlar ve Beceriler. Bir Meslek Olarak Ebelik (Bölüm adı). Nobel Tıp Kitapevi. Editör Akçay Ay, F. 8.basım. Ankara.
- Karanisaoğlu, H. (2000). Türkiye'de Ebelik ile İlgili Gelişmeler. 2000'li yıllarda Sağlık Yüksek Okullarında Eğitimin Geleceği Sempozyumu. Malatya.
- Köker, H.A. (1997). Doğum ve Ebelik Tarihi. Erciyes Üniversitesi Gevher Nesibe Tıp Tarihi Enstitüsü. Yayın No: 26. Erceyis Üniversitesi Matbaası, 1-9. Ankara. S:27-34.
- Maggs, C. (1994). ''Mentorship in nursing and midwifery education: Issues for research'', *Journal Elsevier*, 14(1), p.22-29.
- Maynard, T. (2000). Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of schoolbased teacher training. *Mentoring and Tutoring*, 8(1), pp.17-30.
- Mc.Kenna, H., Hasson, F., Smith, M. (2003). Training Needs of Midwifery Assistants.*Journal of Advunca Nursing*., 44(3), s: 308-317.
- Midwifery -The Program, <http://www.hscbklyn.edu> ,Erişim Tarihi: 20.09.2004.
- Neglia, B. H. (2003). The Future of Midwifery Education. *Midwifery*, (19), s: 3-9.

- NMC, 2008, Uygulamada ğrenmeyi ve Değerlendirmeyi Desteklemeye Yönelik Standartlar, Google scholar, Londra.
- Oran, N. (2019). "Ebelikte Klinik Uygulamalar", Ankara Nobel Tıp Kitabevi, Ankara.
- Programe-Academic.htm, <http://www.midwifery.school.org> , Erişim Tarihi: 21.08.2001.
- Seyidova, G. Ebelikte Mentorluk ve Mentorluk Davranışını Etkileyen Faktörler: anakkale İli rneği.(Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 2023;78).
- Uçkun, G. Ve Kılınç, İ. (2017). Koçluk ve Mentorluk. rn Yayınları: Ankara.
- Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2012). "Dünyada Mentorluk Uygulamaları", Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Yirci, R. Ve Kocabaş, İ. (Ed). (2012). Dünyada Mentorluk Uygulamaları. Pegem Akademi Yayınevi: Ankara.
- Zachary, L. (2005). Creating a mentoring culture. San Francisco, CA: Jossey- Bass.

## Ulusal ve Uluslararası Hukukta Sığınma ve Sığınma Hakları *Asylum And Asylum Rights in National And International Law*

**Esmeray KOÇAK**  
Silivri Necip Sarıbekir MTAL  
[kocakesmeray@gmail.com](mailto:kocakesmeray@gmail.com)  
ORCID: 0000-0002-3293-2860

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.73991>

### Article Info

**Received:** 01.12.2023

**Accepted:** 18.12.2023

**Keywords:** Migration, Human Rights, Asylum, Asylum Seeker, Asylum Rights

### Abstract

Globalization, wars, economic and social effects accelerate the migration movements around the world, affecting structural problems and various factors (capital, trade, information, human circulation, etc.), making it necessary to update international cooperation and national borders and borders. People and masses migrate by leaving their places of residence for voluntary or compulsory reasons. This study examines the right to asylum and asylum, which is the most humane dimension of migration for forced reasons, in the context of nationally and internationally accepted protocols and agreements. Asylum movements and the right to asylum, which carry actual risks in international practices, are expected to be protected by the states and produce solutions. In this context, the United Nations Charter, the Universal Declaration of Human Rights, the 1951 Geneva Convention on Refugees and the legal texts accepted in international law have been examined. Due to the fact that Turkey has been exposed to various migrations for many geographical, historical and cultural reasons, it has gone to re-creation or updates in its legal texts. In the study, the laws and regulations made in Turkey's domestic law are also included. As a result, generalizations on migration movements and the definition of various migration groups cannot be made because migration has many geographical, ethnic, cultural, economic and environmental dimensions. Asylum movements in migration studies have started to be studied in recent years. This causes an important limitation in the literature. In addition, the fact that the phenomenon of migration has a dynamic and constantly renewing structure makes the size of the research difficult.

### Makale Bilgisi

**Geliş:** 01.12.2023

**Onay:** 18.12.2023

**Anahtar sözcükler:** Göç, İnsan Hakları, Sığınma, Sığınmacı, Sığınma Hakları

### Öz

Küreselleşme, savaşlar, ekonomik, sosyal etkiler dünya genelinde göç hareketlerine hız katarak yapısal sorunları ve çeşitli faktörleri (sermaye, ticaret, bilgi, insan dolaşımı... gibi) etkileyerek uluslararası işbirliği ve ulusların sınır içi ve sınır dışı hukuklarında güncellemeleri zorunlu kılmaktadır. Kişi ve kitleler gönüllü veya zorunlu sebeplerden dolayı yaşadıkları yerlerden ayrılarak göç etmektedirler. Bu çalışma kişilerin veya kitlelerin zorunlu sebeplerle göçün en insani boyutu olan sığınma ve sığınma haklarını ulusal ve uluslararası kabul edilen protokol ve anlaşmalar bağlamında incelemektedir. Uluslararası teamüllerde fiili risk taşıyan sığınma hareketlerinin ve sığınma hakkının devletler tarafından korunarak çözüm üretmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda Birleşmiş Milletler Antlaşması, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve 1951 tarihli Mültecilere İlişkin Cenevre Sözleşmesi ile uluslararası hukukta kabul edilen hukuki metinler incelenmiştir. Türkiye coğrafi, tarihi, kültürel birçok sebeple çeşitli göçlere maruz kalmasından dolayı hukuki metinlerinde yeniden oluşturma veya güncellemelere gitmiştir. Çalışmada Türkiye'nin iç hukukunda yaptığı kanun ve yönetmeliklere de yer verilmiştir. Sonuç olarak göç hareketleri ve çeşitli göç gruplarının tanımlanmaları üzerine genellemelere gitmek göçün coğrafi, etnik, kültürel, ekonomik, çevresel birçok boyutunun olmasından dolayı yapılamamaktadır. Göç çalışmalarında sığınma hareketleri son yıllarda çalışılmaya başlanmıştır. Bu da alan yazın konusunda önemli bir sınırlılığa neden olmaktadır. Ayrıca göç olgusunun dinamik ve sürekli kendini yenileyen bir yapıya sahip olması araştırmaların boyutunu zorlaştırmaktadır.

## 1. GİRİŞ

Uluslararası hukukun en temel amaçlarından biri insan haklarını korumaktır. Tarihsel süreç içerisinde, insanlar çeşitli nedenlerle hak ihlallerine uğramış veya çeşitli nedenlerle yaşadığı yerlerden ayrılmış ve başka ülkelere sığınmak zorunda kalmıştır. Ulus devlet yapılanmasının oluşması ve vatandaşlık kavramının uluslararası toplumun konusu olması, II. Dünya Savaşı sonrasında yaşanan süreçler, yeni güvenlik anlayışları, ulus üstü çatı teşkilatlanmalarının yolunu açmış, Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi göçmenler, sığınmacılar bağlamında temel metin olarak birçok devletin imzalanması sağlanmıştır. Bireylerin hareket serbestliği ve başka bir devlete sığınma hakları bu bildirgeyle belirtilerek 1951 Mülteci Sözleşmesi'nin kabulü oluşturulmuştur. 1951 Mülteci Sözleşmesi "mülteci" kavramını tanımlayarak mültecilerin korunmasına yönelik temel ilkeleri ve mültecilerin uluslararası alanda sahip oldukları hakları düzenlenmiştir (Dost,2014 :8-9, 2005: 196; Caşım, 2013: 1383).

Devletler, aralarında yaptıkları anlaşmalarla bazı kişi ve grupları korumaya yönelik düzenlemeler getirerek, gerçek kişilerin uluslararası hukukun konusu etmiştir. Özellikle de savaş zamanlarında yaşanacak insan hakları ihlallerine karşı, mağdur olan insanların, toplulukların korunması önem kazanmıştır (Bozkurt, 2012: 168) Bu gruplar; azınlıklar, mülteciler/sığınmacılar ve uyruksuzlar olarak tanımlanmaktadır. (Pazarcı, 2005: 196). Sığınmacılar gittikleri ülkelerdeki tanımlanmalarına göre hak ve sorumluluklar elde etmektedir. Bir devletin, sığınma taleplerine karşı yükümlülükleri, o devletin uluslararası anlaşmalara taraf olup olmamasına göre değişmektedir

İnsanlık tarihi boyunca görülen göç hareketleri, devlet içi ve devletlerarası çatışmaların arttığı dönemlerde yoğunlaşmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) günümüzde yaklaşık 71 milyon kişinin zorunlu nedenlerden dolayı ülke içinde ya da dışında göç etmiş olduğunu belirtmektedir. Bu sayı, insanlık tarihi boyunca tanık olunan en yüksek rakamdır. Buna ilaveten her gün 37.000 insan daha çatışma ya da baskı nedeniyle evini terk etmek zorunda kalmaktadır. 71 milyon göçmenin yaklaşık üçte biri (26 milyon kişi) mülteci durumundadır.(UNHCR, "Figures at a Glance"). Mülteci Hukuku Statüsüne İlişkin Birleşmiş Milletler Sözleşmesi ve diğer hukuki anlaşmalar, protokoller mültecilere uluslararası hukukta bazı hakları kazandırmıştır. Güvenli sığınma hakkı sığınmacılara mültecilere tanınan haklardan yaralanma haklarını getirmiştir. Düşünce özgürlüğü, dolaşım özgürlüğü vb. Ayrıca, 'zorla geri göndermeme' ilkesi (non-refoulement) mültecileri barındıran ülkeleri bağlayan bir maddedir. Bu bağlamda mülteciler sığındıkları ülkelerin yasalarına uyma yükümlülükleri de vardır ( Demirtaş, 2019 :1). Mültecilerin güvenli sığınma hakkına sahip olduğunu belirtmek mümkündür. Mültecilere yönelik sağlanan uluslararası koruma hem fiziksel güvenlik sağlarken hem de düş.13.ünce özgürlüğü, dolaşım özgürlüğü, eğitim, sağlık vb. haklar sağlanması gerekmektedir (Ulusoy, 2011

### 1.KAVRAM HARİTASI

#### 1.1. Göç

Göç; "genellikle yerleşmek amacıyla, bir yerleşim yerinden bir başka yerleşim yerine, bir ülkeden bir başka ülkeye gitme eylemidir." (Keleş, 1980: 53). Göç (migration), "Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret" olarak tanımlanmaktadır (TDK,https://sozluk.gov.tr/, 2020). Uluslararası Göç Örgütü göç kavramını; "Bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir Devlet içinde yer değiştirmesi. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Buna, mültecilerin, yerinden edilmiş kişilerin, ekonomik göçmenlerin, aile birleşimi gibi farklı amaçlarla hareket eden kişilerin göçü de dâhildir." tanımlar (Uluslararası Göç Örgütü, 2013: 35-36; Şakacı,2020:1-2).

#### 1.2. Mülteci

Mülteci; ülkesinde ırk, din, sosyal konum, siyasi düşünce ya da ulusal kimliği nedeniyle kendisini baskı altında hissederek kendi devletine olan güvenini kaybeden, kendi devletinin ona tarafsız davranmayacağı düşüncesi ile ülkesini terk edip, başka bir ülkeye '*sığınma*' talebinde bulunan ve bu talebi o ülke tarafından ' *kabul*' edilen kişidir.(URL 1)

Türkiye'nin de taraf olduğu Cenevre Sözleşmesi'nde 1/a,2. maddesinde mülteci, "İrki, dinî, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı

sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen kişi” olarak tanımlanmıştır (Yılmaz,2007:14).

### 1.3. Sığınmacı

Sığınmacı; ırk, din, sosyal konum, siyasal düşünce ya da ulusal kimliği nedeniyle ülkesinde ayrımcılığa uğradığı veya baskıya uğradığını düşünen ve ülkesinden ayrılan ve henüz sığınma talebi, gittiği ülkenin yetkilileri tarafından '*soruşturma*' safhasında olan kişidir. İskân Kanunu Madde: 3 /3'e göre; "**Türkiye'de yerleşmek maksadıyla olmayıp bir zaruret ilcasıyla muvakkat oturmak üzere sığınanlara sığınmacı denir.**" tanımlanmıştır.

### 1.4. Geçici Sığınma

Tehlikeli bir durum veya acil koruma ihtiyacının karşılanması amacıyla sığınılacak ülkeye yasal olarak geçici bir süre kalma durumudur. Bu bağlamda geçici statüdeki kişi veya grubun ihtiyaçları sığınılan ülke tarafından karşılanır ve 'geri göndermeme ilkesi' uygulanır. Mevcut mevzuatımızda kanuni düzeyde yer almayan geçici koruma rejimi, Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun "Geçici Koruma" başlıklı 91 inci maddesinde şu şekilde tanımlanmaktadır: "(1) Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara geçici koruma sağlanabilir" (URL.).

### 1.5. Göçmen

Göçmen; ülkesinde ırk, din, sosyal konum, siyasal düşünce ya da ulusal kimliği nedeniyle baskı ve ayrımcılığa uğramadan bu nedenlerin dışında, çoğu zaman ekonomik gerekçelerle, ülkesini gönüllü olarak terk ederek başka bir ülkeye, o ülke yetkililerinin bilgi ve izni ile yerleşen kişidir. Göçmen (immigrant) genel olarak; "bireyin göç etme kararını kendi özgür iradesiyle ve 'kişisel uygunluk' sebepleriyle aldığı tüm durumları kapsar" (Şakacı, 2020:2). Kentbilim Terimleri Sözlüğü'nde göçmen; "bir ülkeden bir başka ülkeye yerleşmek amacıyla giden kişi, aile ya da toplumsal kümedir" (Keleş, 1980: 53) diye tanımlanmaktadır. Göçü Uluslararası Göç Örgütü; "hareket eden kişi ve aile bireyleri" için geçerli kabul edilmiştir. Birleşmiş Milletler (BM) ise göçmeni, "yabancı bir ülkede bir yıldan fazla ikamet eden bir birey" olarak tanımlar. Turist veya işadamı statüsüyle kısa süreli giriş yapan kişiler göçmen statüsünde değildirler (Uluslararası Göç Örgütü, 2013: 37) diye tanımlayarak göçün daha çok zorunlu olmayan yönleri belirtilmiştir.

### 1.6. Kaçak Göçmen

Kaçak göçmen; gittikleri ülkeye yasadışı yollarla sınırlardan giriş yaparak gelen veya yasadışı kendilerinin o ülkede olduğunu bildirmeyen ve yaşamaya devam eden göçmenlerdir (Koç,2001). Göçmen kaçakçılığı faaliyetlerini, UNODC (2003) "bir kişinin vatandaşı veya daimî ikametgâhı olmayan bir Taraf Devlete yasadışı girişinden, doğrudan veya dolaylı olarak mali veya diğer maddi çıkarları elde etmek amacıyla tedarik edilmesi" tanımlamaktadır. TCK md 79/1 de suçun maddi karşılık gözetilerek yapılması esası, teröre destek olmak amacıyla yurda kaçak yollarla yabancıların sokulmasını/barındırılmasını veya ayrılmasını sağlamak noktasındaki farkı da belirlediği görülmektedir. Kaçak göçmen kaçakçılığı ile diğer yasadışı yollarla kişileri sınırdan geçirmek arasındaki farkı, Türk hukukunda maddi kazanç belirlemede ve buna göre cezai işlem yapılmaktadır (Öcal ve Atasever, 2021:7-8).

## 2. MÜLTECİ ve SİĞINMACI

Mülteci ve sığınmacı kelimeleri bazen aynı anlamlarda bazen de farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Mülteci ve sığınmacı kelimeleri farklı anlamlarda kullanıldığında kişilere farklı statü vermektedir. 1947 yılında, Avrupa'daki mültecilerle ilgili olarak, 3 yıl süreliğine kurulan Uluslararası Mülteci Örgütü'nün, anayasasında yaptığı mülteci tanımı bu alanda yapılan ilk tanımlamadır. Burada mülteci; "esasında ırk, tabiiyet, politik düşünde ve dini inançlarından dolayı zulme uğrayan ya da tabiiyetinde bulunduğu ülke tarafından korunma imkânı bulunmayan kişilerdir" (Caşın, 20132: 1377) diye tanımlanmıştır.

Mülteci (refugee), "İrkı, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu korku yüzünden, ilgili ülkenin korumasından yararlanmak istemeyen kişidir" 1967 Protokolü ile Mültecilerin hukuki statüsüne İlişkin uluslararası hukukta çeşitli sözleşme ve bildirimlerle bir teamül

oluşturmuştur. (Mültecilerin Hukuki Statüsüne 1951 Sözleşmesi, 1A(2) Maddesi 2; Uluslararası Göç Örgütü, 2013: 65). 1951 Mülteci Sözleşmesi, Madde 1A(2)'deki mülteci tanımına ilaveten, 1969 tarihli Afrika'daki Mülteci Sorunlarının Özel Yönlerini Düzenleyen ABÖ (Afrika Birliği Örgütü) Sözleşmesi mülteciyi: “kendi menşe ülkesi ya da vatandaşı olduğu ülkenin bir bölümünde ya da tümünde dış saldırı, işgal, yabancı egemenliği ya da kamu düzenini ciddi biçimde bozan olaylar nedeniyle ülkesini terk etmeye zorlanan kişiler” olarak tanımlar (Uluslararası Göç Örgütü, 2013: 43). ABÖ (Afrika Birliği Örgütü) Sözleşmesi bölgesel bağlayıcılığı olan tek anlaşmadır. Oluşumunda Afrika sömürgeciliğinin sebep olduğu göçmen hareketleri etkili olmuştur. Bu sözleşme; 1951 Cenevre Sözleşmesi'nin “mültecilerin statüsüne ilişkin temel ve uluslararası bir belge” olduğunu kabul etmiştir (Çorabatır,2016).

1984 yılında Güney Amerika ülke temsilcileri ve hukukçularının bölgedeki mültecilerin korunmaları için Kolombiya'nın Cartagena kentinde bir araya gelerek Cartagena Bildirisi oluşturup onaylamıştır. Cartagena Bildirisi Güney Amerika bölgesinde 1951 Cenevre Sözleşmesi'nin yaptığı mülteci tanımını genişleterek bildiriye almıştır. Mülteci, “yaygın şiddet, dış saldırı, iç çatışmalar, yaygın insan hakları ihlalleri ya da kamu düzenini ciddi olarak bozan diğer durumlardan dolayı hayatları, güvenlikleri veya özgürlükleri tehdit altında bulunduğu için ülkesinden kaçan kişidir” olarak tanımlanmıştır. Mülteciler; “eziyet, çatışma, saldırı veya toplum huzurunu ciddi şekilde bozan diğer durumlarda, geldikleri ülkelerin dışında bulunan ve bunun sonucu olarak da ‘uluslararası koruma’ talebinde bulunan kişilerdir” (UNHCR, 2016: 1; <http://madde:14.org>; 2020; Şakacı, 2020:2)

Hathaway,e göre; (2012: 182-183) kişinin mülteci olarak değerlendirilebilmesi için 6 kriterin sağlanması gerekmektedir. Bunlar:

- Kişi asıl ülkesinin dışında bulunmalı;
- Gerçek bir risk söz konusu olmalı;
- Ciddi zarar doğuracak bir eziyet olmalı;
- Başarısız bir devlet korumasından kaynaklanmalı;
- Söz konusu risk kişinin medeni ve siyasi hallerle bağlantılı olmalı (ırk, din, uyruk, herhangi bir sosyal gruba üye olma ya da politik düşünce);
- Kişi koruma ihtiyacı içerisinde olmalıdır. (akt: Ergüven, Özturanlı, 2013:18).

Mülteci, bulunduğu ülkede mülteci statüsünü alan kişilerdir. Gittikleri ülkenin kanunlarından yararlanırlar. Sığınmacı ise, mülteci statüsü almak için daha başvuru yapmamış ya da yaptığı başvuru henüz kabul edilmemiş kişilere denilmektedir. Sığınmacı, bulunduğu ülkede mültecilik statüsü incelenen ve geçici bir korumadan yararlanan kişilerdir. Sığınmada, kişi sığınma talebinde bulunur ancak mülteci statüsünü hemen kazanamaz (Akbatır, 1996: 2). Sığınma hakkı geçici kısa süreli bir barınmayı sağlayan fiili bir durumdur. Sığınmacılar mültecilerin haklarına sahip değildirler (Özcan, 2005: 22).

MÜLTECİ	SİĞINMA
Gittiği ülke tarafında sığınma talebi kabul edilmiş	Sığınma talebi henüz kabul edilmemiş
Mülteci statüsünü hukuken kazanmış	Geçici korunmadan yararlanır
Kalıcı barınma	Kısa süreli barınma
Mültecilik hukuki bir statüdür	Sığınma bir süreçtir
Gönüllü zorunlu sebepler olabilir	Riskli durum; siyasi dini zulüm,baskı olabilir
Kendi ihtiyaçlarını kendileri sağlar	Her türlü ihtiyaçları karşılanır

Şekil 1: Mülteci ve Sığınma Arasındaki Farklılıklar.



### 3. SİĞINMA HAKLARI

Devletlerin sığınmacıları kabul etmesinde o ülkenin uluslararası anlaşmalara taraf olup olmamasına bağlıdır. Sığınılan devlet, anlaşmada taraf ise, bu anlaşmalarda öngörülen kurallara uygun olarak, sığınma isteyenleri ülkesine kabul etmek ve onlara mülteci statüsünü tanımak zorundadır. Devletler mültecilere ilişkin herhangi bir anlaşmaya taraf değilse, devletler serbesttir. Yani herhangi bir uluslararası yükümlülük yoktur (Urk, 2010 :26). Bununla beraber uluslararası hukukta sığınma taleplerinin ülkeler tarafından kabul edilmesi yönünde bir teamül oluşmuştur. Sığınma talebi insani boyutu olan ve çoğunlukla tehdit içermeyen zorunlu hallerin sonucunda oluşur. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi madde:14/(1).’de sığınma hakkını; “Herkes, zulüm karşısında başka ülkelerde sığınma talebinde bulunma ve sığınma olanağından yararlanma hakkına sahiptir.” tanımını yaparak temel insan hakkı olarak saymıştır.

Sığınma (asylum) kimi zaman iltica olarak da tanımlanmaktadır. Sığınma; bir kişinin, vatandaşı olduğu ve oturduğu devletten siyasi, dini, kültürel, etnik ayrımcılık ve baskı gibi durumları yaşamasından dolayı ayrılarak başka bir devletin diplomatik temsilciliğine, devlet gemi veya uçağına girerek, sığındığı devletin korumasına tabi olmasıdır. Sığınma zorunlu riskli bir sebepten dolayı olmaktadır. Ayrıca siyasi, dini, zulüm ve başka kişi veya gruplara yapıldığından dolayı sığınmada amaç bu sığınmacılara güvenli ortam sağlamaktır (Urk, 2010:15). Sığınma hakkı sığınma talebinde bulunan kişileri hukuki olarak doğrudan bir koruma sağlamamakta kişinin hukuki güvence altına alınmasını, başvurduğu devletin ihtiyarına bırakmaktadır. Devletler, uluslararası hukukta anlaşmalara taraf olma ve iç hukuklarına göre kişilere sığınma hakkını tanıma ya da tanımama yetkisine sahiptir ( Savaşan, 2009: 16).

Sığınma, toplu olarak veya bireysel olarak yapılabilir. Burada sığınmayı oluşturan sebepler sadece kişilere değil bir topluluğa da uygulanabilir (baskı, zulüm, siyasi, dini ayrımcılık, iç savaş...). Birden fazla kişinin zorunlu sebeplerden kaçarak sığınmasına toplu sığınma; tek bir kişinin yine aynı sebeplerden kaçarak sığınmasına bireysel sığınma denir (Pazarıcı, 2005: 186). Sığınma hakkı, kişilerin kendi devletleri dışında bir devletten koruma güvenlik araması, sığınılan devletin de kişileri korumasıdır. Sığınma hakkı, sığınılan ülkeye girilmesine ve orada geçici bir süre kalınmasını sağlar (Pazarıcı, 2005: 189).

Boed’a göre (1994-1995: 3); Sığınma hakkı devletlere bazı yükümlülüklerde getirebilir:

- Topraklarına kişileri kabul etmek,
- Kişilere o ülkede geçici olarak kalma izni vermek,
- Kişileri kovmaktan kaçınmak,
- Kişileri sınır dışı etmekten kaçınmak,
- Kişilerin özgürlüklerini kısıtlamaktan ya da yargulamaktan ve cezalandırmaktan kaçınmak (akt : Çalık, 2015 :9).

Uluslararası anlaşmalar, Sığınma hakkının korunmasında devletleri bağlayıcı bir unsur olur. Devletler taraf oldukları bu uluslararası anlaşmalardan dolayı kendi iç hukuklarında düzenlemeler yaparak sığınma hakkının korunmasını sağlarlar (Caşın, 2013: 1383).

Sığınma hakkı aynı zamanda “geçici koruma rejimi”ni kapsar. Geçici koruma rejimi, kalıcı veya daha iyi bir çözüm bulununcaya kadar bir ara çözüm ve fiili durumu geçici olarak güvence altına almaktır. Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ülkesine dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla, kitlesel olarak bir ülkenin sınırlarına gelen veya sınırlarını geçen yabancılara uygulanan rejimdir. Geçici koruma statüsü tanınan kişilerin her türlü ihtiyacını geçici korumayı sağlayan devlet karşılamaktadır (Dizman, 2012: 2).

Türkiye hukukunda göç hareketleri ‘yabancılar hukuku’ ve ‘vatandaşlık hukuku’ olarak çerçevelendirilmiştir (Ekşi, 2006,: 80). Türkiye’de geçici korumaya iç hukukunda yer vermiş ihtiyaca yönelik güncellemeler yapmıştır. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 4 Nisan 2013 tarihinde yürürlüğe konularak 2011 yılından itibaren süren yoğun göçlere yönelik madde 1’de kanunun amacı açıklanmıştır.

MADDE 1 – “Bu Kanunun amacı; yabancıların Türkiye’ye girişleri, Türkiye’de kalışları ve Türkiye’den çıkışları ile Türkiye’den koruma talep eden yabancılara sağlanacak korumanın kapsamına ve uygulanmasına ilişkin usul ve esasları (...)” düzenlemek denilmiştir.

MADDE 2 (1) “Bu Kanun, yabancılarla ilgili iş ve işlemleri; sınırlarda, sınır kapılarında ya da Türkiye içinde yabancıların münferit koruma talepleri üzerine sağlanacak uluslararası korumayı,

ayrılmaya zorlandıkları ülkeye geri dönemeyen ve kitlesel olarak Türkiye'ye gelen yabancılara acil olarak sağlanacak geçici korumayı (...)” kapsar denilerek Türkiye'ye sığınan kişilere geçici koruma sağlanacağı belirtilmektedir (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013). Bu kanunla birlikte ülkesinden zorla ayrılan ülkesine tekrar dönemeyen ve geçici koruma talebi ile kitlesel biçimde Türkiye'ye sığınan kişilere geçici koruma sağlanarak hem bireysel hem de toplu olarak zorunlu olarak gelen göçmenlere geçici koruma imkanı oluşmuştur (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013).

Geçici Koruma Yönetmeliği'ndeki maddeler ile Türkiye'nin yabancılara yönelik izlediği politika ve işleyiş ; (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014)

- Geçici korumadan yararlanabilecek kişiler,
- Geçici koruma kararına ilişkin hükümler,
- Geçici koruma kapsamındaki işlemler,
- Geçici korunanlara sağlanacak eğitim, sağlık, çalışma, sosyal ve tercümanlık hizmetleri,
- Geçici koruma kapsamına alınan kişilerin sorumlulukları,
- Geçici barınma merkezlerinin sevk, yönetim ve işletim hizmetleri,
- Geçici koruma kapsamındaki kişilerin gönüllü olarak geri dönüş ve üçüncü ülkeye çıkma işlemleri,
- Geçici koruma konusunda sivil toplum ile ulusal ve uluslararası kuruluşlarla iş birliğidir, şeklinde düzenlenmiştir.

Ülkemizde yabancılara yönelik yapılan yasal düzenlemeler (Fansa, 2021: 4-5)

YASAL DÜZENLEME	YILLAR
İltica Yönetmeliği	1994
Yabancı Çalışma Kanunu	2003
Göçle İlgili Ulusal Eylem Planı	2005
İskan Kanunu	2006
Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu	2013
Geçici Koruma Yönetmeliği	2014

Şekil 2: Yabancılara Yönelik Türkiye'deki Yasal Düzenlemeler (Kaynak: Fansa,2021 :5).

#### 4. SİĞİNMA HAKKININ KORUNMASI

Vatandaşlar mensubu olduğu devletler tarafından korunurlar. Devletler çeşitli nedenlerle, vatandaşlarını korumakta yetersiz veya isteksiz kalabilirler. Bu durum kişi veya toplulukların hak ihlalleri yaşaması sonucunu oluşturur. Nihayetinde bu durumda yaşamak ve maruz kalmak istemeyen kişiler, yaşadıkları ülkeyi terk ederler. Uluslararası toplum temel insan hakları ihlalleri olduğu durumlarda çatı kuruluşları oluşturma ve müdahale etme yoluna gitmiştir ( Jastram, 2001: 15; akt: Çalık, 2015:8).

I. Dünya Savaşı sonrası oluşan mülteci sorunlarının çözümünde Milletler Cemiyeti uluslararası çatı kuruluş olarak anlaşmalar oluşturma çözüm yoluna gitmiştir. 1933 tarihli Mültecilerin Uluslararası Statüsü ile 1938 tarihli Almanya'dan Gelen Sığınmacıların Statüsü sözleşmeleri atılan ilk adımlardır. Milletler Cemiyeti, mülteci statüsünden yararlanma statüsünü, ülke dışında bulunmayı ve herhangi bir devletin koruması altında olmama olarak tanımlamıştır. II. Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa'da, çok sayıda insanın yer değiştirmesi uluslararası kuruluşların kurulması için devletlerarasındaki yakınlaşmanın ve işbirliğinin oluşmasını sağlamıştır. Uluslararasılaşma anlayışı, karşılıklı işbirliği ve iletişimi artırmış, Birleşmiş Milletler bünyesindeki devletleri mülteci sorununa kalıcı çözümler bulmaya yönlendirmiştir. Bu bağlamda 1948'de ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 14. maddesinde sığınma, temel bir insan hakkı olarak kabul edilmiştir ( Çaşın, 2013: 1387).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 14. maddesinde sığınma hakkı; “Herkes, kendi ülkesi de dahil olmak üzere, herhangi bir ülkeden ayrılmak ve ülkesine yeniden dönmek hakkına sahiptir” ve “Herkesin zulüm altında başka ülkelere sığınma ve sığınma olanaklarından yararlanma hakkı vardır” şeklinde yer almaktadır. Birleşmiş Milletler Kişisel ve Siyasal Haklar Sözleşmesinde de “Herkes kendi ülkesi de dahil, bir ülkeden ayrılmakta serbesttir” ve “Hiç kimse, kendi ülkesine girme hakkından

keyfi olarak yoksun bırakılmaz” denilerek sığınma hakkının temel bir insan hakkı olduğu belirtilmiştir ( Boed, 1994-1995: 33; akt: Öztürk, 2012: 22-25).

Mültecilere yönelik korumanın temel dayanağı; Birleşmiş Milletler Antlaşması, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve 1951 tarihli Mültecilere İlişkin Cenevre Sözleşmesi’dir. Mültecilere İlişkin Cenevre Sözleşmesi, mültecilerin hukuki statüsünü ve mültecilerin yöneldiği devletlerin hukuki, siyasi, ekonomik ve sosyal sorumluluklarını düzenlemek üzere hazırlanmıştır. Bu anlaşma 1954 yılında yürürlüğe girmiştir. Cenevre Sözleşmesinin, mültecilere geniş çaplı bir koruma sağlamasının nedeni, sözleşmede mülteci tanımı yer ve zaman bakımından kısıtlamalar içermemesinden kaynaklanmaktadır ( Barkın, 2014: 338).

#### **4.1. 1951 Mültecilerin Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi Bakımından Sığınma Hakkının Korunması**

Kişilerin her türlü haklarının korunmasında birincil koruma kendi devletleridir. Sığındıkları ülke ikincil koruma statüsündedir. Bu bağlamda 1951 Mülteci Sözleşmesi, uluslararası devletlere bazı yükümlülükler getirmiştir. Kişilerin Mülteci Sözleşmesi’nden yaralanması kendi ülkelerinin korunmalarından yoksun kaldıkları durumda devreye girer. Devletin iç karışıklıkları, zulüm, ayrımcılık ve yine devletin vatandaşlarını korumaktan kaçınması gibi durumlar sayılabilir (Uzun, 2013: 123).

1951 Cenevre Sözleşmesi “Hiçbir taraf Devlet, bir mülteciyi ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi fikirleri nedeniyle hayatı ya da özgürlüğü tehdit altında olacak ülkelere, her ne şekilde olursa olsun geri göndermeyecek veya iade (refül) etmeyecektir.” (Madde 33-1) kararını alarak geri gönderme (Non-refolman) ve sığınma hakkının durumunu belirlemiştir. Buna karşılık yine uluslararası hukukta Zulüm riski olan yere geri gönderme (refülman) yapılan sözleşme ve bildirimlerle koruma altına alınmak istenmiştir. Bu bağlamda İşkenceye ve Diğer Zalimane, İnsanlık Dışı veya Onur Kırıcı Muamele veya Cezaya Karşı Sözleşme (Madde 3), 1949 Dördüncü Cenevre Sözleşmesi’nde (Madde 45, para.4), Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi’nde (Madde 7), Kaybolmaya Karşı Herkesin Korunması Hakkında Bildiri’de (Madde 8), Kanun Dışı Keyfi ve Yargısız İnfazların Etkili bir Şekilde Önlenmesi ve Soruşturulması Hakkındaki Prensipler’de (Prensip 5) de geri gönderme (refülman) yasaklanmaktadır. Ayrıca İnsan Haklarını ve Temel Özgürlükleri Korumaya dair Avrupa Sözleşmesi (Madde 3), Amerika İnsan Hakları Sözleşmesi (Madde 22), ABÖ Mülteci Sözleşmesi (Madde 2) ve Arap Dünyasındaki Mültecilerin ve Yerinden Edilmiş Kişilerin Korunmasına Dair Kahire Sözleşmesi gibi uluslararası belgelerde geri gönderme yasaklanmıştır (Çorabatır,2016).

Geri Göndermeme İlkesi mültecilere koruma sağlayan bir ilkedir. Geri göndermeme ilkesiyle mülteciler geniş bir korumaya sahip olurken devletlerin egemenlik hakları kısıtlanmaktadır. Geri göndermeme ilkesine göre “devletler; sığınmacıların kendi topraklarına girmesini izin verir ve onlara sığınmacı statüsünü vermelidir” denilerek devletleri bağlayıcı bir ilke olmuştur (Savaşan, 2009: 17) . Geri göndermeme ilkesi fiili bir durumla karşı karşıya olan mültecileri (işkence, zulüm gibi..) kapsamaktadır.

Geri Göndermeme İlkesi bazı durumlarda devletler tarafında ihlal edilmiş sayılır;

- Herhangi bir yerde sığınma arama ihtimali olan sığınmacıyı sınırda reddetmek,
- Esas ülkesi ya da başka bir ülke olup olmadığına bakılmaksızın, mültecinin işkence göreceği bir devlete sınır dışı edilmesi ya da geri gönderilmesi,
- Başka güvenli bir yer arama ihtimali olan bir mülteciye gerekli uygun zaman verilmeden başvurusunun reddedilmesi ( Frieberg, 2013; Abou El Wafa, 2009 :62: akt: Çalık, 2015:17-18).

Geri Göndermeme İlkesi göç etmeye zorlanmış kişilerin temel haklarından birisidir. 1967 New York Protokolü ile bazı değişikliklere uğrayan 1951 tarihli Mültecilerin Statüsüne Dair Sözleşme geri gönderme yasağı ile mültecilere koruma sağlamaktadır Sözleşmenin 33. maddesinde yer alan; “Hiçbir Taraf Devlet, bir mülteciyi, ırkı, dini, tabiiyeti belirli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi fikirleri dolayısıyla hayatı ya da özgürlüğü tehlike altında olacak ülkelerin sınırlarına, her ne şekilde olursa olsun geri göndermeyecek veya iade etmeyecektir.”. Söz konusu ilke, sınır dışı etme, iade etme, suçluların iadesi.. gibi sebeplerle, mültecilerin ölüm, işkence, zulüm tehdidi altında olabilecekleri ülkeye gönderilmemesini içermektedir. Geri Göndermeme İlkesinin sadece ülkeye giriş yapmış ve mülteci

statüsünü kazanmış kişilerin değil yanı sıra; sınırdan (sınır kapısı, liman, havalimanı) henüz giriş yapmamış ancak sınırdan iltica talebini beyan eden kişilerin kabul edilmeyerek geri gönderilmesi durumunda hayatı tehlikeye girebilecek ya da zulme uğrama riski bulunanları da kapsamaktadır. Bununla birlikte geri göndermeme mutlak bir ‘kabul yükümlülüğü’ ülkeler için oluşturmaz. Ülke sınırlarına yasa dışı olarak giren yabancıların şartları mevcutsa geri gönderilemez. Bu bağlamda Mültecilerin Hukuki Statüsü hakkında Sözleşme’nin 33. mad/2: ‘bulunduğu ülkenin güvenliği için tehlikeli sayılması yolunda ciddi sebepler bulunan veya özellikle ciddi bir adi suçtan dolayı kesinleşmiş bir hükümle mahkum olduğu için söz konusu ülkenin halkı açısından bir tehlike oluşturmaya devam eden bir mülteci, işbu hükümden yararlanmayı talep edemez’ denilmiştir. Geri Göndememe İlkesi kitlesel göç durumunda devletlerin negatif yaklaşımlarla uygulamalarına yol açmaktadır. Devletler, sınırlarına gelen kitlesel göç durumlarında gelenlere mültecilik statüsü yerine geçici koruma statüsü vermekten yana yol izlemektedirler. Kitlesel göçlerin doğası gereği çok sayıda insanın koruma talebinin yanı sıra anda olması koruma koşullarını zorlaştırmakta ve bazı durumlarda insan hakları ihlallerinin yaşanmasına sebep olmaktadır (Yıldırım ve Özdan, 2018: 3-4).

Uluslararası teamüllerde geri göndermeme ve sığınma hakkının insani yönüne vurgu yapılarak sığınılan ülkenin çözüm üretmesi beklenilmektedir. Geri göndermeme (Non-refulman) kişi veya gruplara karşı bir zulüm görme riski taşınmasına yönelik uluslararası hukuk teamülünde kabul edilen bir ilke olarak sığınma hakkını da içermektedir. Sığınma risk taşıyan bir durum sonucu olduğundan dolayı devletlerin sığınma taleplerini değerlendirmeleri insani ve barışçı bir yoldur. 1967 Birleşmiş Milletler Genel Kurulu devletlerin sığınma taleplerini değerlendirmeleri yönünde karar almıştır. ABÖ Sözleşmesi ve Cartagena Bildirgesi’nde ülkelerin sınırlarına gelen mültecilere sığınma hakkının verilmesinin siyasi değil insani bir karar olacağı vurgulanmıştır (Çorabatır, 2016).

Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa Birliğine üye devletlerin birçoğu ülke sınırlarına yasadışı gelen veya yasal yollardan başvuru yapan göçmenlere yönelik kontrollü ve seçici kabul politikaları uygulamaktadırlar. Bu ülkelerin sınırlarında uyguladıkları yoğun güvenlik önlemleri hayat tehlikesi içerisinde olan sığınmacıları da kapsamaktadır (Aykaç ve Yertüm, 2017: 24). Ülkelerin sınırlarında uyguladıkları güvenlik önlemleri insani ihlallerin yaşandığı durumları ortaya çıkarmaktadır.

#### 4.2. Avrupa Birliği’nin Temel Belgelerinde Sığınma Hakkının Korunması

Amsterdam Antlaşması’na kadar, Avrupa Birliği üye devletleri, ortak sığınma hükümlerini farklı yorum ve uygulamalarla gerçekleştirmiştir. Üye devletler kendi ulusal sığınma sistemlerini oluşturarak, mülteci sayısını en alt seviyede tutabilecekleri düzenlemeler oluşturmuştur. 1990’da Dublin ve Schengen Sözleşmelerinin imzalanması ile Avrupa Birliği sığınma politikaları bağlamında ortak bir uygulama sağlanmıştır (Ata, 2013: 84). Amsterdam Antlaşması üye ülkelerin sığınma politikalarını ve uygulamalarını uyumlu hale getirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca üye ülkeler arasında başvuru prosedürlerinde, başvuruların değerlendirilmesinde ve sığınmanın tanınmasındaki uygulama farklılıkları çözülmek istenmiştir. Avrupa Birliği Temel Haklar şartı, sığınma hakkını tek başına bağımsız bir hak olarak ele almıştır. “Sığınma hakkı, 28 Temmuz 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi ve sığınmacıların statüsüne ilişkin 31 Ocak 1967 tarihli Protokol kuralları dikkate alınarak ve Avrupa Topluluğu’nu kuran Antlaşma’ya uygun olarak (Savaşan, 2009: 24), Lizbon Antlaşmasıyla sığınma konusu, V. Başlıkta Özgürlük, Güvenlik ve Adalet Alanı adı altında düzenlenmiştir. Avrupa Birliği, sığınma, ikame koruma ve geçici koruma konularında uluslararası koruma isteyen 3. Devlet Vatandaşlarına, “Geri Göndermeme İlkesi” de dâhil olmak üzere ortak politikalar düzenleyecek ve bu politikalar, 1951 Sözleşmesi’ne ve 1967 Protokolü “ne aykırı olmayacaktır (Özkan, 2011: 176).

Avrupa Brliğine üye devletler egemenlik alanlarını, güvenliklerini ve vatandaşlarının haklarını ön planda tutmak ve uyumlaştırma çalışmalarını kendi ulusal çıkarları doğrultusunda gerçekleştirmek isterken, mültecilerin uluslararası hukuktan doğan haklarını da korumak isterler. Ancak üye devletlerin kendilerini koruma tutumu, Avrupa Birliği içindeki yorum ve uygulama farklılıklarının sürmesini, sığınma hakkının azami şekilde korunmasını engellemektedir (Savaşan, 2009:32).

Avrupa Birliği geçici koruma rejimi, 1990’ lı yıllarda Yugoslavya ve Kosova’da yaşanan zulümler sonrası Avrupa Birliği’nin sınırlarına yapılan toplu nüfus hareketlerine çözüm bulmak amacıyla oluşturulmuştur. Amsterdam Antlaşması ve 20 Temmuz 2001 tarihinde Konsey tarafından kabul edilen Geçici Koruma Yönergesi ile sığınmacılara geçici korunmanın asgari standartları oluşturulmak istenmiştir (Dizman, 2012: 2-3, Özcan, 2005: 159). Yönergeye göre, üye devletler geçici koruma statüsü verdikleri kişilere, kalış süreleri boyunca oturma izninin yanı sıra barınma, çalışma ve

eğitim imkânları sağlamak ve bu kişilerin yiyecek, giyecek ve sağlık ihtiyaçlarını karşılamak zorundadırlar. Geçici koruma süresi boyunca kişiler, buldukları devletin himaye ve gözetimi altındadır (Güçer, Karaca, Dinçer, 2013: 27).

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi kapsamında faaliyet gösteren Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, bağlayıcı nitelikli kararlar almaya yetkilidir bu yönüyle kişileri uluslararası alanda devletlerin faaliyetlerine karşı koruyan bir çatı kuruluşudur. AİHS geniş bir kapsama içererek mülteciler, uyruksuzlar, kaçak suçlular dahil olmak üzere koruma sağlar. Mültecilere AİHM aracılığıyla uluslararası alanda hukuksal koruma sağlamaktadır. Yaşam hakkı, işkence yasağı, kölelik yasağı, geçmişe yönelik cezalandırma yasağını Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ile mutlak nitelikte düzenlemeye kavuşmuştur (Korkut, 2008 : 24).

## 2. AMAÇ

Ulusal ve uluslararası hukukta sığınma ve sığınma hakları konusu dünyanın en büyük sorunlarından ve trajedilerinden biridir. Bu konuda farkındalık oluşturmak ve literatüre katkı sağlamak temel amaç olarak belirlenmiştir.

## 3. YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır

Çalışmamızın evrenini “Ulusal Ve Uluslararası Hukukta Sığınma Ve Sığınma Hakları” konusu oluşturmaktadır. Örnekleme ise uluslararası göçmenlerdir.

## 4. SONUÇ

Temel bir insan hakkı niteliğinde olan sığınma hakkının, temel uluslararası belgelerde tanımının yapılmamış olması sığınma hakkının ikincil bir hak olarak yorumlanmasına ve algılanmasına neden olmaktadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde, kişilerin sığınma arama ve sığınmadan yararlanma hakkına sahip olduğu belirtilmiş olsa da içerik ve kapsam bakımından yetersiz kalmaktadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin bağlayıcılığının olmaması sığınma haklarında tam koruma sağlayamamaktadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi insan haklarına ilişkin pek çok uluslararası anlaşmanın temelini oluşturması nedeniyle sığınma ve mülteci hukuku bağlamında yine de önemlidir. Zira 1951 Mülteci Sözleşmesinin başlangıç yazısında, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’ne atıf yapılmıştır.

1951 Sözleşmesinin mülteci tanımında yer ve zaman bakımından kısıtlamaların bulunması bu sözleşmeyi eksik bırakmaktadır. 1967 Protokolü ile eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. 1951 Sözleşmesi mülteci kavramının kapsamını daraltan “zulüm görme korkusu” şartı, varlığını hala sürdürmekle beraber bu durum, doğal afetler ya da savaşlar nedeniyle ülkelerin terk eden insanların mülteci kapsamının dışında kalmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda kişilerin yaşayacağı korku, savaş ve doğal afet durumlarını da kapsamalıdır. Tanımda yer alan korku, zulüm korkusu olarak yer alması savaş ve doğal afetleri Sözleşme’nin kapsamına alınmamasına neden olmaktadır. Fiiliyattaki bu eksiklikler uluslararası toplumun üzerinde ortak anlaşma sağlayacağı kapsamlı bir mülteci tanımının yapılmasını zorunlu kılmaktadır.

Sığınma ve mültecilik küresel bir sorun olarak dünya toplumunda bütün devletlerin, ihtiyaç halindeki mültecilerin bakımlarını eşit bir şekilde paylaşmalarını gerektirmektedir. Uluslararası ortak fonlar oluşturularak sığınma ve mültecilerin bakım maliyetleri paylaşılmalıdır. Mülteci ve sığınmacılara maruz kalan devletler tazminat bedeli alabileceği bu uluslararası fonlar hem sığınılan devleti yükünü azaltma hem de mültecileri daha insani bir koruma sağlayacaktır. Bölgesel bazlı olarak bazı devletler daha fazla çeşitli göçlere maruz kalmaktadır. Göçe maruz kalan devletler sosyolojik, kültürel ve ekonomik vb. birçok bedel ödemektedirler. Göç hareketleri uluslararası bir sorun olarak göçe yoğun olarak maruz kalan devletlerin mali yükünün paylaşıldığı bir sisteme dönüştürülmelidir

**KAYNAKÇA**

- Abou-El-Wafa, A. (2009). The Right to Asylum between Islamic Shari'ah and International Refugee Law, Riyad.
- Akbatur, F. (1996). "Çocuk Hakları Sözleşmesi Işığında Mültecilik Ve Çocuklar" Milletlerarası Hukuk ve Milletlerarası Özel Hukuk Bülteni, 16(1-2), 1-18
- Ata, F. K. (2013). *Avrupa Birliği Ve İnsan Hakları*. Ankara. Siyasal Kitabevi.
- Aykaç, M. & Yertüm, U. (2017). Avrupa Birliği Göç Politikalarının Gelişimi: Misafir İşçi Kabulünden Sığınmacı Akınına. *Journal of Social Policy Conferences* , 1-29 .
- Barkın, E. (2014). 1951 Tarihli Mülteciliğin Önlenmesi Sözleşmesi. *Ankara Barosu Dergisi*. (1), 331-360
- Boed, R. (1994). The State Of The Right Of Asylum In International Law. *Duke Journal Of Comparative & International Law*, 5, 1
- Bozkurt, E., Kütükçü M. A. & Poyraz, A. (2012). *Devletler Hukuku*, (7. Baskı). Ankara: Yetkin yayınları.
- Caşın, M. H. (2013).. *Modern Uluslararası Hukukun Temel Esasları*, Cilt: II, İstanbul: Legal yayıncılık
- Çağlayan, S. (2006). Göç Kuramları, Göç Ve Göçmen İlişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (17) , 67-91
- Çalık, T. (2015). Sığınma Hakkının Korunması. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 23(1), 117-146
- Demirtaş, B. (2019). *Mülteciler ve güvenlikleştirme*. *Güvenlik Yazıları Serisi*, 18, 1-8.
- Dizman, A. O. (2012). *Geçici Koruma Politikası ve Türkiye'ye Sığınan Suriyeliler*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı Değerlendirme Notu, Ağustos.
- Dost, S. (2014). Ulusal Ve Uluslararası Mevzuat Çerçevesinde Ülkemizdeki Suriye'li Sığınmacıların Hukuki Durumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 4(1), 27-69
- Ergüven, N. S. & Özturanlı. B. (2013). Uluslararası mülteci hukuku ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 62 (4) 2013: 1007-1061
- Fansa, M. (2021). Kimim ben? Göçmen, sığınmacı, mülteci, yabancı, vatansız ve geçici koruma: Türkiye'deki Suriyeliler. *Antakiyat*, 4(2), 289-306.
- Güçer, M., Karaca, S., & Dinçer, O. B. (2013). *Sınırlar arasında yaşam savaşı Suriyeli mülteciler alan çalışması*. International Strategic Research Organization (USAK).
- Hathaway, J. C. (2012). *Refugees and Asylum*. Foundation Of international Migration Law, (Edited By: Brian Opeskin, Richard Perruchoud, Jillyanne Redpath-Cross), New York
- Jastram, K., & Achiron, M. (2001). *Refugee protection: A guide to international refugee law*. Geneva: IPU/United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR).
- Karpat, K. H. & Sönmez, A. (2003). *Türkiye'de Toplumsal Dönüşüm: Kırsal Göç, Gecekondu Ve Kentleşme*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Keleş, R. (1980). *Kentbilim Terimleri Sözlüğü* . Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kjaerum, M. (2013). Handbook On European Law Relating To Asylum, Borders And Immigration, Luxemburg
- Korkut, L. (2008). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi kararlarının devletlerin sığınmacıları sınır dışı etme egemen yetkisine etkisi: Türkiye Örneği. *Ankara Barosu Dergisi*, (4), 20-35.
- Oğuz, Ö. & Atasever, B. (2021). Düzensiz Göçün Karanlık Yüzü: Göçmen Kaçakçılığı. *Kapadokya Akademik Bakış*, 5(1), 41-65.

- Özcan, M. (2005). Avrupa Birliği Sığınma Hukuku: Ortak Bir Sığınma Hukukunun Ortaya Çıkışı, Ankara: Usak Yayınları
- Özkan, I. (2011). A.İ.H.M. ve Avrupa Birliği Adalet Divan Kararlar Işığında Avrupa Birliği'nin Göç ve Sığınma Politikası. *Ankara Barosu Dergisi*: 69, Sayı:69.
- Öztürk, N. Ö. (2012). Avrupa Birliği Temel Haklar Şartında Yer Alan Sığınma Hakkının Tahlili. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Cilt:3 Sayı:2. s 22-25.
- Pazarıcı, H. (2005). Uluslararası Hukuk Dersleri, 2. Kitap, (8. Baskı), Ankara.
- Savaşan, Z. (2009). AB'de sığınma hakkı: ortak sığınma sistemi oluşturma amacı ve devam eden kısıtlamalar. *İnsan Hakları Yıllığı*, 27, 13-34.
- Şakacı, K. B. (2020). "Türkiye'nin Göç Ve İskân Politikaları: 1934 Tarihli 2510 T.C. Resmî Gazete. (2014). *Geçici Koruma Yönetmeliği*. Ankara.
- Urk. M. (2010); Göç Olgusu Bağlamında Mülteciler, Sığınmacılar ve İnsan Hakları. (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- URL. 1 <https://bianet.org/biamag/bianet/2953-multeci-siginmaci-gocmen-nedir> E.T. 07.03.2023
- URL. 2 [https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/Yayinlar/Kitaplar/iltica\\_goc\\_mevzuati.pdf](https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/Yayinlar/Kitaplar/iltica_goc_mevzuati.pdf) E.T.07.03.2023
- URL. 3 <https://www.tesadernegi.org/amerika-birlesik-devletlerinin-gocmen-politikalari-baglaminda-tarim-iscisi-gocmen-kadinlarin-guncel-sorunlari-ve-joe-biden-donemi.htm> E.T.07.06.2023
- URL. 4 <https://sozluk.gov.tr/>. E.T. 08.06.2023
- URL. 5 <https://www.unhcr.org/> E.T. 09.06.2023
- URL. 6 <https://www.hukukpolitik.com.tr/2016/04/27/savas-multeciler-siginma-hakki/> E.T. 11.07.2023
- Uzun, E. (2013). *Uluslararası Mülteci Hukuku*. Uluslararası Hukuk II, (Editör: Ayşe Nur Tütüncü, Elif Uzun), Eskişehir.
- Yıldırım, M. T. & Özdan, S. (2018). AB ile Türkiye arasındaki Geri Kabul Anlaşması'nın İnsan Hakları Açısından Değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 24(1), 36-49.
- Yılmaz, N. Ö. (2007). 5543 Sayılı İskân Kanunu Hükümleri Uyarınca Türk Vatandaşlığının Kazanılması. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 68, 241-264.

## COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan Maliye Politikaları: Seçilmiş Ülke Örnekleri

*Financial Policies Implemented During the COVID-19 Pandemic: Selected Country Examples*

**Ayşe KOCAGÖZ**

Kurum: Antalya Vakıflar Bölge Müdürlüğü

E-posta: [aysekocagoz935@gmail.com](mailto:aysekocagoz935@gmail.com)

ORCID: 0000 0002 8249 9428

**Doç. Dr. Ufuk GENCEL**

Kurum: İzmir Demokrasi Üniversitesi

E-posta: [ufukgencel@gmail.com](mailto:ufukgencel@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-9345-2572

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.73738>

### Makale Bilgisi

**Received:** 18.11.2023

**Accepted:** 22.12.2023

**Anahtar sözcükler:** Covid-19, Türkiye, Pandemi, Maliye Politikası

### Öz

Dünya Sağlık Örgütü'nün ölümle sonuçlanan ağır etkileri ve yayılma hızı nedeniyle 11 Mart 2020'de koronavirüs salgınına "pandemi" olarak ilan etmesinin ardından tüm dünya ülkeleri ekonomik ve sosyal tedbirleri uygulamaya başlamışlardır. Uygulanan tedbirler nedeniyle eğitim, ticaret, kültürel hayatın olağan işleyişi ve daha birçok yaşam alanı olumsuz etkilenmiştir. Pandeminin ekonomi üzerindeki etkileri dış ticarete daralmalar, büyüme rakamlarında düşüşler, kamu bütçelerinde açıkların artması, işsizlik oranlarında artışlar vb. şeklinde kendini göstermiştir. Bu etkilerle birlikte gelir dağılımında adaletsizliklerin artması, eşit olarak hizmete erişimde sıkıntıların yaşanması, borç ödemelerinde sıkıntılar yaşanması ve üretim sürecinin işleyişinde kopukluklar yaşanması gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın amacını, Covid-19 pandemisinin neden olduğu sorunların çözümlenmesi için maliye politikalarını en fazla kullanan ülkelerin uyguladıkları politikaların incelenmesi oluşturmaktadır. Çalışmada, tüm dünyayı etkileyen pandemi koşullarına ülkelerin mali ve sosyo-kültürel yapılarının hazır olamaması nedeniyle yaşanan olumsuzluklarla mücadelelerin daha uzun ve maliyetli olduğu sonucuna varılmış, bu sorunlara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

### Article Info

**Geliş:** 18.11.2023

**Onay:** 22.12.2023

**Keywords :** Covid-19, Türkiye, Pandemic, Fiscal Policy

### Abstract

After the World Health Organization declared the coronavirus outbreak as a "pandemic" on 11 March 2020 due to its severe effects resulting in death and the speed of its spread, all countries of the world started to implement economic and social measures. Due to the measures implemented, education, trade, the normal functioning of cultural life and many other areas of life have been negatively affected. The effects of the pandemic on the economy manifested themselves in the form of contractions in foreign trade, decreases in growth figures, increased deficits in public budgets, increases in unemployment rates, etc. Along with these effects, problems such as increased inequalities in income distribution, problems in equal access to services, problems in debt payments and disconnections in the functioning of the production process have emerged. In this context, the aim of the study, which uses a descriptive survey model, is to examine the policies implemented by the countries that use fiscal policies the most to solve the problems caused by the Covid-19 pandemic. In the study, it was concluded that the struggles against the negativities experienced were longer and costly due to the unpreparedness of the financial and socio-cultural structures of the countries for the pandemic conditions affecting the whole world, and suggestions were developed for these problems.

## 1. GİRİŞ

Pandemi, bulaşıcı bir hastalığın ölümcül bir şekilde farklı bölge ve kıtalarda hızla yayılmasıdır. Tarih boyunca veba, kolera, grip, ebola, insan bağışıklık yetmezliği virüsü (HIV), edinilmiş bağışıklık yetersizliği sendromu (AIDS), çiçek ve tifüs gibi pandemi olarak kabul edilen birçok hastalık görülmüştür. Koronavirüs ilk olarak 31 Aralık 2019'da Çin'in Hubei şehrinde ortaya çıkmıştır. Hastalık, başlarda sebebi bilinmeyen zatürre vakaları olarak kaydedilse de ilerleyen süreçte artan vaka sayıları ve ölümlerle sağlık otoriteleri tarafından daha dikkatle araştırmalar yapılmıştır. Uluslararası seyahatler



nedeniyle bölgeden ayrılan turistlerle mevcut virüs kıtalara yayılmaya başlamıştır. Dünya Sağlık Örgütü, virüsün yayılma alanı ve hayati etkileri nedeniyle 11 Mart 2020 itibariyle hastalığı pandemi olarak ilan etmiştir.

Pandemi koşulları nedeniyle tüm ülkelerde benzer tedbirler alınmaya başlamıştır. Maske, dezenfektan ve kolonya kullanımını yaygınlaştırma, sokağa çıkma kısıtlamaları, sınır kapılarını kapatma, eğitime ara verilmesi vb. düzenlemeler yapılmıştır. İlerleyen süreçte virüsü kontrol altına almak için geliştirilen aşular ve bunların vatandaşlarda kullanılmaya başlanması ile karantina tedbirlerindeki kısıtlamalar kaldırılmaya başlanmıştır. Bu süreçte hükümetler, süreci kontrol altına almak ve koronavirüsle mücadele için birçok konuda politikalar uygulamışlardır. Bu politikalar arasında vergisel düzenlemeler, kamu harcamaların çeşit ve miktarına yönelik düzenlemeler ile bütçe düzenlemelerinden oluşan maliye politikaları, pandeminin neden olduğu olumsuzlukların giderilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu kapsamda çalışmada pandemi ile mücadele için en fazla kaynak ayıran ülkelerin uyguladıkları maliye politikaları incelenerek gelecekte yaşanabilecek pandemiler için politika önerilerinin hazırlanması amaçlanmıştır.

Ülkeler, bu kapsamda, pandemiden etkilenen sektörler için vergisel avantajlar, kredi kolaylıkları, borç ödemelerinin ertelenmesi, gelir durumu kötü vatandaşlara yapılan hibeler verilmesi, beyannamelerinin verilme sürelerinin uzatılması, tüketim üzerinde alınan vergilerde yeni düzenlemeler yapılması, pandemiden olumsuz etkilenen işletmelere mali yardımlar yapılması, çeşitli vergi indirimleri yapılması, sağlık sistemlerinin pandemi ile mücadele edebilmesine yönelik harcamaların artırılması, ek bütçelerin hazırlanması vb. birçok tedbir uygulanmıştır.

Çalışmada tarihsel süreç içinde yaşanmış pandemi örnekleri, koronavirüslerin ortaya çıkışı, gelişimi, Covid-19'un ekonomiye etkileri değerlendirilmiş ve Covid-19 pandemisi sürecinde seçili ülkeler (hükümetlerin açıklamış olduğu mali paketlerin büyüklüğü açısından en fazla kaynak ayıran ülkeler: Japonya, ABD, Almanya, İngiltere, Fransa, Hindistan) ile Türkiye'de uygulanan maliye politikasına yönelik yapılan düzenlemeler incelenmiştir.

## 2. PANDEMIYE İLİŞKİN KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde pandeminin ne olduğu, tarihsel süreç içinde yaşanmış pandemi örnekleri, koronavirüslerin ortaya çıkışı ve gelişimi ile Covid-19'un ekonomiye etkileri açıklanacaktır.

### 2.1. Pandemi Kavramı

İnsanların yerleşik hayata geçmesinin ardından tarım toplumlarının gelişmesi, tarihte yaşanan büyük salgın hastalıkların en temel sebeplerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Çünkü yerleşik hayata geçişle beraber kentlerin kurulması ve insanların bir arada yaşamaya başlaması, yeterli hijyenin olmaması, temiz suyun bulunamaması, evlerin sağlıksız olması, açlık ve sefalet gibi faktörler salgınların artmasına neden olmuştur. Tarih boyunca insanlar, çeşitli hastalıklar ile mücadele etmiştir. Hastalıkların etkili oldukları alan ve kapsamı bakımından toplumdaki yansımalarına göre genel tanımlamaları da yıllar içinde farklılıklar göstermiştir. Bu hastalıklar bazı dönemlerde *endemi* bazı dönemlerde *epidemi* (*salgın*) şeklinde kendini göstermiştir. Endemi kavramı belli bir coğrafyada sürekli olarak belli oranda hastalığın görülmesidir. Epidemi yani salgın kavramı ise Yunancada "halkın üzerinde etkili olan ve belirli bir zaman dilimi içerisinde oluşan hastalıkların hızla farklı bölgelere yayılmasıdır" şeklinde ifade edilmektedir. Buradan hareketle salgın, belirli bir coğrafyada hızla yayılan ve aynı anda birçok kişiyi etkileyen hastalıktır (TÜBA, 2020).

1600'lerin ortalarından itibaren kullanımda olan "*pandemi*" kavramı, ilk ortaya çıktığı zaman farklı bölgelerde farklı anlamlarda ifade edilmiştir. Pandemi, en basit haliyle tüm insanlığı etkileyecek düzeyde büyük çaplı salgındır. 1889'da küresel grip salgının aniden ortaya çıkmasının ardından, "pandemi" kavramı, "bir bölge, ülke, kıta veya küresel olarak ortaya çıkan" bir hastalık olarak tanımlanmıştır (Morens ve Daszak, 2020). Alanyazın incelendiğinde pandemi kavramının farklı şekilde tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Bu tanımların bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Pandemi; farklı ülkeler ve kıtalarda aynı bulaşıcı salgın hastalığın görülmesidir (Gögebakan, 2020). Pandemi kavramını; Derman (2020) belirli bir zaman diliminde ortaya çıkan herhangi bir hastalığa karşı insanların bağışıklığının olmaması nedeniyle hastalığın bütün insanlara yayılması, Khan ve Saif (2021), tipik olarak bir veya birkaç bölgede bulaşıcı hastalığın yaygın olarak ortaya çıkması, Dünya Sağlık Örgütü (2020); belirli bir coğrafyada yaşayan nüfusun daha önce maruz kalmadığı derecede hastalığa sebep olan etkenin, insanlara bulaşarak devamlı bir şekilde kolayca yayılması,

Merriamve Webster (2022) ise geniş bir coğrafi alanda (birden çok ülke veya kıta gibi) meydana gelen ve nüfusun önemli bir bölümünü etkileyen salgın hastalık olarak tanımlamışlardır.

Yapılmış olan tanımlarından hareketle pandemi; herhangi bir hastalığın bulaşıcı olarak farklı kıtalarda tüm insanlar üzerinde yayılım gösterdiği ve ölümlerle sonuçlanacak derecede ağır sonuçlarının olduğu küresel salgın şeklinde tanımlanabilir. Tablo 1’de tarihte yaşanan pandemiler genel olarak verilmiştir.

Tablo 1: Tarihte Yaşanan Pandemiler

<b>Veba</b>	Veba, fare ve fare pirelerinden kaynaklanan ve çok kısa süre içerisinde ölüme yol açacak boyutta ciddi sonuçları olan bakteriyel bir hastalıktır (TÜBA, 2020). Veba, 19. Yüzyılın sonlarına kadar endemi, epidemi ve pandemi olarak varlığını devam ettirmiştir (Artvinli, 2020). Tarih boyunca pek çok insanın ölümüne neden olmuştur. Bilinen en büyük veba pandemileri; Atina vebası, Antonine vebası, Justinian vebası ve Bombay vebalarıdır <sup>1</sup> .
<b>Kolera</b>	Şiddetli ishal ve kusmalarla kendini gösteren, çok bulaşıcı ve öldürücü bir hastalıktır (TDK, 2019). Kolera, Vibrio cholerae bakterisi aracılığıyla kontamine <sup>2</sup> yiyecek veya suların yiyip içilmesinden kaynaklanan akut <sup>3</sup> bir ishal enfeksiyonudur ve 19. yüzyılın önemli salgın hastalıklarındandır (WHO, 2021). Ölümcül etkileri olan ve tüm dünyada yaygın olarak görülmüş olan yedi adet kolera pandemisi bulunmaktadır. Birinci kolera pandemisi 1817 – 1824, ikinci kolera pandemisi 1826-1837, üçüncü kolera pandemisi, 1846-1860, dördüncü kolera pandemisi 1863-1875, beşinci kolera pandemisi 1881-1896, altıncı kolera pandemisi, 1899- 1923 tarihleri arasında devam etmiştir. Yedinci kolera pandemisi ise 1961 yılında Endonezya’da başlamış olup halen devam ettiği düşünülmektedir <sup>4</sup> .
<b>Gripler</b>	Grip, yorgunluk, kırıklık, kas ağrıları, ateş vb. belirtileri olan, bulaşıcı salgın hastalık olarak tanımlanmaktadır. Grip adıyla tespit edilen ilk salgın, 1173’te İtalya ve Fransa’yı etkileyen epidemidir. 1580 yılında yaşanan grip salgını ise ilk grip pandemisi olarak kabul edilmektedir (Kılıç, 2020). İnfluenza pandemileri, on altıncı yüzyıldan itibaren 10-50 yıl arasında değişen aralıklarla şiddeti ve etkisi değişerek tekrarlanmıştır (Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, 2019). Dünyada yaygın olarak görülen başlıca grip pandemileri; İspanyol Gribi (1918-1920), Asya Gribi (1957-1958), Hong Kong Gribi (1968-1969) ve Domuz Gribi (2009-...) pandemileridir <sup>5</sup> .
<b>Ebola</b>	Ebola virüsü, ilk kez 1976’da Demokratik Kongo Cumhuriyeti ve Sudan’da eş zamanlı ortaya çıkmıştır. Virüs ismini bölgedeki Ebola Nehrinden almaktadır (Ridgwell, 2014). Büyük salgınlar şeklinde yayılım göstermiş olup yaklaşık ölüm oranı %55-80’dir (Karatay ve Çevik, 2015). Pandemi olarak ilan edilmesi 2014 yılında hastalığın yeniden ağır boyutlarda patlak vermesi ile olmuştur. 26 Aralık 2013’te Gine’deki küçük bir köyde başlamış olan hastalığın nedenleri başlarda anlaşılabilmiştir <sup>6</sup> .
<b>HIV ve AIDS</b>	İnsan Bağışıklık Yetmezliği Virüsü (HIV) ve Edinilmiş Bağışıklık Yetersizliği Sendromu (AIDS): 1981 yılında ortaya çıkmasından kısa süre sonra Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir (Harmancı ve Gökçelioğlu, 2021). HIV nedeniyle günümüze kadar 36 milyon kişi ölmüştür ve önemli bir küresel sağlık sorunu olarak varlığını devam ettirmektedir. 2020’de dünya çapında HIV nedeniyle yaklaşık 680.000 insan ölmüş ve 1,5 milyon insan da yeni enfekte olmuştur (WHO, 2022). Tüm dünyada yaygın olan (HIV-1)

<sup>1</sup> Veba salgınları hakkında detaylı bilgi için bkz; (Mark, 2020; Kılıç, 2020; Birsal ve Malazizi, 2021; Yüksel, 2020; Artvinli, 2020; National Army Museum, 2022; Üçüncü, 2021; WHO, 2022; Saryıldız, 1994; Bahadır, 2020; Varlık, 2018).

<sup>2</sup> Kontamine, enfeksiyon etkeninin vücut yüzeyi, eşyalar veya su, gıda gibi maddeler üzerinde bulunması durumudur. Yani enfeksiyonun bulaşıcılığını ifade etmektedir.

<sup>3</sup> Akut, hastalığın birden başlaması ve şiddetlenmesi halidir.

<sup>4</sup> Kolera pandemilerinin görüldüğü alanlar ve ölen insan sayıları için bkz; (Göğebakan, 2020; Scholarly Community Encyclopedia, 2022; Kılıç, 2020; Azizi, 2010; Claeson ve Waldman, 2019; Melfi ve Hamal, 2019; Nelsson, 2020; Sağınç, 2021; Bakar, 2017).

<sup>5</sup> Grip salgınları hakkında detaylı bilgi için bkz: (CDC, 2021; Lina, 2008; Temel ve Ertin, 2020; Abanoz, 2021; Potter, 2008; Kilbourne, 2006; Paul ve Ghosh, 2021; Türk Tabipler Birliği, 2009; Şanlı, 2010; Badur, 2010; Rewar ve Mirdha, 2015).

<sup>6</sup> Ebola salgınları hakkında detaylı bilgi için bkz: (WHO, 2021; Aslan ve Altındış, 2016; Kaçar ve İpek, 2020; CDC, 2019).

	ve daha çok Afrika ülkelerinde görülen (HIV-2) olmak üzere iki türü bulunmaktadır (Akgül ve Çalışkan, 2018) <sup>7</sup> .
<b>Çiçek</b>	Çiçek hastalığı, variola virüsünün neden olduğu bulaşıcı bir hastalıktır (WHO, 2022). Tarihte ilk çiçek salgını MS 161-62'de Çin'de başlamış, 165'te Roma topraklarına kadar yayılmış ve hastalığa yakalananların üçte biri ölmüştür (TÜBA, 2020). DSÖ, 1967'de çiçek hastalığını ortadan kaldırmak için birkaç yıl boyunca dünya çapında yaygın aşılama ve gözetim uygulamaları başlatmıştır. Bilinen son doğal vaka 1977'de Somali'de yaşanmıştır. DSÖ 1980'de çiçek hastalığının eradike <sup>8</sup> edildiğini ilan etmiştir <sup>9</sup> (WHO, 2022).
<b>Tifüs</b>	İnsandan insana bitler ve benzeri canlılar aracılığı ile bulaşan bir hastalıktır. Hastalık insan vücudunda yarattığı lekeler nedeniyle "Lekeli Humma" olarak da adlandırılmaktadır (Bakırcı, 2011). Aynı zamanda savaş dönemlerinde ordularda da sık sık görüldüğü için "Harp Humması-Ordu Humması" olarak da adlandırılmıştır (Özer, 2016). Dünya çapında salgın haline dönüşmesi ise 16. - 19. yüzyıllar arasında olmuştur. 1918-1922 yıllarında hastalığa yaklaşık otuz milyon kişi yakalanmış ve bunların da üç milyonu ölmüştür (Bakırcı, 2011).
<b>Koronavirüs</b>	-SARS-Cov virüsü ilk kez 2002-2003 yıllarında Çin'in Guangdong Eyaletinde görülen bir virüs olarak ortaya çıkmıştır (Dhama ve Haque, 2020). Yüksek ölüm oranı ile seyreden ve tüm dünyaya yayılmış olan bu virüse ilerleyen zamanda "Severe Acute Respiratory Syndrome" kelimesinden oluşturulan (SARS) adı verilmiştir (İnal, 2016). - Haziran 2018'e kadar devam eden MERS-Cov salgını 5 kıtada yayılım göstermiştir (TÜBA, 2020). - SARS-Cov-2 (Covid-19) virüsü 31 Aralık 2019 tarihinde ilk olarak Çin'in Hubei Eyaletine bağlı 11 milyon nüfuslu Wuhan şehrinde ortaya çıkmıştır (TÜBA, 2020). 11 Mart 2020 tarihinde DSÖ, virüsün etki ve yayılım alanının genişliği nedeniyle pandemi olarak ilan etmiştir. Covid-19 pandemisi sürecinde Dünya nüfusunun % 64,4'ü en az bir doz Covid-19 aşısı olmuştur. Dünya çapında 11.26 milyar doz uygulanmış olup her gün 17.98 milyon doz aşı uygulanmaya devam etmektedir (Our World in Data, 2022). Türkiye'de ise toplam yapılan aşı sayısı 30 Ocak 2023 itibarıyla 152.675.923 olup bunların içinden 1.doz uygulanan kişi sayısı 57.951.598, 2.doz uygulanan kişi sayısı 53.187.611 olup 3.doz uygulanan kişi sayısı ise 28.231.969'dur (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2023). Dünya genelinde 6 Mayıs 2022 tarihi itibarıyla koronavirüs nedeniyle 513.955.910 onaylanmış vaka ve 6.249.700 ölüm tespit edilmiştir (WHO, 2022) <sup>11</sup> .

## 2.2. Covid-19 Pandemisinin Ekonomik Etkileri

Covid-19 pandemisi küresel olarak sadece kişilerin sağlığı ile yaşam standartları ve kalitesini; firmaların performansını etkilememiş, makro ekonomik bağlamda da ülkelerin üretim, büyüme, milli gelir, kişi başı harcanabilir gelir, işsizlik, enflasyon, durgunluk, döviz kurları, devalüasyon, revalüasyon ve dış ticaret hacmi gibi ekonomik göstergelerini de etkisi altına almıştır (Anıl, 2022). Bu etkiler çok çeşitli olmuş ve sıklıkla farklı veya birbirine bağımlı endüstrilere sıçramıştır. Ekonomiler, üstten aşağıya ve alttan yukarıya doğru etkilenirken, işletmeler ve bireyler benzer şekilde ulusal ve uluslararası arz ve talep eğilimlerini değiştirmek zorunda kalmıştır. Temel ve ikincil sektörler, özellikle arz kıtlıklarından etkilenmiştir. Hizmetler ve eğitim ise genellikle talep odaklı olmuştur. Parasal politikalar, bu aksaklıkları hafifletmeye yönelik özel olarak hedeflenmişken, birçok durumda çalışanları koruma amaçlı önlemler, iş rekabetini sınırlamıştır (Delardas vd., 2022).

<sup>7</sup> HIV ve AIDS salgınları hakkında detaylı bilgi için bkz: (TÜBA, 2020; Tümer ve Ünal, 2003; Akgül ve Çalışkan, 2018; Harmanlı ve Gökçelioğlu, 2021; WHO, 2022).

<sup>8</sup> Bir enfeksiyon etkeninin dünya genelinde kalıcı olarak sona ermesidir.

<sup>9</sup> Çiçek hastalığının eradike olması nedeniyle süreç içerisinde yapılan çiçek aşılarının durdurulmasıyla *Maymun Çiçeği* virüsü, Orta ve Batı Afrika'da tropik ormanlarda ortaya çıkmış olup kentlere doğru yayılmaya devam etmiştir. DSÖ, virüsün yayılma alanını ve seyrini takip etmekte olup 23 Temmuz 2022 itibarıyla "Küresel Sağlık Acil Durumu" olarak ilan etmiştir.

<sup>10</sup> Çiçek salgınları hakkında detaylı bilgi için bkz: (WHO, 2022; Radetsky, 1999; TÜBA, 2020).

<sup>11</sup> Koronavirüs salgınları hakkında detaylı bilgi için bkz: (Dhama ve Haque, 2020; İnal, 2016; Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, 2020; TÜBA, 2020; İnal, 2016)

Pandeminin uluslararası alanda neden olduğu etkiler, ulusal ve uluslararası kuruluşları ekonomik ve toplumsal alanda daha sıkı tedbirler almaya zorlamıştır. Alınan bu tedbirlerden uluslararası tedarik zinciri ciddi şekilde etkilenmiş ve dolayısıyla uluslararası ticaret ve ekonomi de zarar görmüştür. Ortaya çıkan bu durum ulusal ve uluslararası ekonomilerde daralmaya sebep olmuştur (Öçal, 2022). İşsizlik oranlarında alınan önlemlere rağmen artışlar meydana gelmiştir. İşten çıkarılan işçilerin gelir kaybı veya ücret gelirlerindeki azalma nedeniyle ortaya çıkan gelir kaybı talepteki daralmalara neden olarak kendi kendini besleyen ikincil şokları tetiklemiş, üretim kayıplarına neden olmuştur. Pandemi öncesinde Dünya geneli için işsizlik oranı 5.37 iken bu oran 6.47'ye yükselmiştir (Özmen, 2022). 2018 yılında 25.219 trilyon dolar olan küresel ticaret hacmi 2019'da düşüş eğilimine başlamış, bu eğilim pandeminin etkisiyle daha da şiddetlenmiş ve %10'luk bir düşüş ortaya çıkmıştır (Delice ve Bayraktar, 2023).

Kutlar vd. (2023) tarafından 2019:q1-2020:q3 dönemini kapsayan çalışmada, Covid-19'un Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) ülke ekonomilerine etkileri incelenmiştir. Bu etkiler, ülkelerin ekonomik yapıları, dünya ekonomisinden aldıkları paylar, gelişmişlik düzeyleri, dış açıklık derecesi vb. bağlı olarak farklılık göstermiştir. Çalışmada, 2020'nin ikinci çeyreğinde Covid-19'un ekonomi üzerindeki olumsuz etkilerinin ciddi bir şekilde hissedildiği belirtilmiştir. İspanya, Meksika, İngiltere ve Kolombiya pandemi nedeniyle en fazla ekonomik kayba uğrayan ülkeler olmuştur. 2020'nin üçüncü çeyreğinde hazırlanan destek paketleri, gelir kayıplarını azaltmak için hazırlanan gelir destekleri, istihdam kaybının önlemek için alınan önlemler ve piyasaları rahatlatmak için yapılan faiz indirimleri ekonomik kayıpların azaltılmasında etkili olmuştur. Dış ticaret hacmi, en fazla daralma görülen ekonomik değişken olmuştur. İstihdamın korunmaya çalışıldığı ülkelerde işsizlik oranları daha yavaş artarken, diğer ülkelerde işsizlik oranları daha fazla artmıştır. Üretim ve tüketim hacminde meydana gelen daralmalar ekonomik büyümeyi de olumsuz etkilemiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde Covid-19 pandemisinin dünya ekonomileri üzerinde pek çok etkisi olmuştur. Bu etkiler, sağlık krizi, ekonomik kırılganlık, işsizlik, tedarik zinciri sorunları, ticaret kısıtlamaları ve dijital dönüşüm gibi çeşitli faktörleri içermektedir. Bu olumsuz etkileri kırabilmek için birçok ülkede çeşitli alanlarda dönüşümler başlamıştır. Bunlar arasında çoğu ülke sağlık sistemlerini güçlendirmek ve salgını kontrol altına almak için büyük bütçe ayrımları yapmıştır. Ancak, sağlık harcamalarındaki artış, bütçe açıklarını büyütürken ekonomik kırılganlığın artmasına neden olmuştur. Birçok sektördeki kapanmalar ve kısıtlamalar, işsizlik oranlarını artırmış, insanların gelir kaybına uğramasına yol açmıştır. Bunun dışında sınır kapanmaları ve seyahat kısıtlamaları da küresel ticareti olumsuz etkilemiştir. Tedarik zinciri aksamaları, birçok sektörde üretim düşüşlerine neden olmuş ve mal fiyatlarını etkilemiştir. Bu nedenlerle hükümetler tarafından ekonomik kırılganlığı azaltmak ve işletmeleri korumak için geniş çaplı teşvik paketleri uygulanmıştır. Yukarıda açıklanan olumsuz etkilerin dışında pandemi koşullarının gereklerinden olan uzaktan çalışma ve eğitim gibi alanlarda da artışlar yaşanmıştır. Dijital hizmetler ve e-ticaret, salgın döneminde büyük talep görmüş bu durum birçok işletmenin iş modelini değiştirmesine neden olmuştur.

### 3. SEÇİLMİŞ ÜLKELERDE COVID-19 PANDEMİSİ SÜRESİNCE UYGULANAN MALİYE POLİTİKALARI

“Maliye politikası” ifadesi kavramsal olarak ilk kez Edwin R. A. Seligman tarafından 19. yüzyılın başlarında Aldoph Wagner'in, hükümetlerin bütçe yoluyla gelir dağılımını düzenlemeleri gerektiği yönündeki görüşünü eleştirmek amacıyla kullanılmıştır (Şen ve Kaya, 2015). Maliye politikası genel olarak vergiler, kamu harcamaları, borçlanma ve bütçe araçlarından oluşmaktadır. Devletin sahip olduğu bu araçları kullanarak gelir dağılımını düzenlemek, tam istihdamı sağlamak, ekonomik dalgalanmaları en aza indirmek, bölgeler arasındaki gelişmişlik farklılıklarını azaltmak, dış ticaret dengesini sağlamak vb. için uyguladığı politikalar, maliye politikası olarak adlandırılmaktadır. Pandemi döneminde ekonomilerde yaşanan daralmaların etkisini giderebilmek için reel ekonomi üzerindeki genişletici etkisi yüksek olan maliye politikaları etkin olarak kullanılmıştır.

Küreselleşmenin etkisiyle Dünya'nın belirli bir bölgesinde ortaya çıkan ekonomik, tıbbi ya da toplumsal sorunlar ülkeler arasındaki ilişkinin kapsamına göre doğrudan ya da dolaylı olarak birbirlerini etkilemektedir. Bu nedenle Covid-19 pandemisi nedeniyle Çin'de ortaya çıkan virüsün neden olduğu salgın hastalığın diğer ülkelere yayılması nedeniyle yeni koşullara uygun olarak ülkelerin ekonomik,

sosyal vb. önlemler alması gerekmiştir. Çalışmanın bu bölümünde, Covid-19 pandemisinin negatif etkilerini azaltmak için ülkelerin açıklamış oldukları mali tedbir paketlerinin büyüklüğüne göre yapılan değerlendirmeler (Sönmez ve Ören, 2023) sonucunda en fazla kamu harcaması yapan 6 ülke (ABD 4.013 milyar dolar, Japonya 2.210 milyar dolar, Almanya 1.471 milyar dolar, İngiltere 877 milyar dolar, Fransa 603 milyar dolar, Hindistan 214 milyar dolar) ile Türkiye'nin 71 milyar dolarlık mali paketleri incelenmiştir.

### 3.1. JAPONYA

Japonya'da, Avrupa ve Amerika ile karşılaştırıldığında vaka sayısı az olmasına rağmen nüfusunun büyük çoğunluğunu yaşlıların oluşturması ve yoğun bakım kapasitelerinin yeterli olmaması nedeniyle uygulanacak politikalar pandemi sürecinde daha da önemli bir hale gelmiştir. Örneğin bu süreçte enfekte olmuş bazı hastaların tedavilerini yapacak yeterli kapasitede hastanenin olmaması ve onları kabul etmemeleri nedeniyle insanlar ambulanslarda hayatını kaybetmiştir. Bu nedenle Japonya'da sosyal güvenlik harcamalarının payının artırılması, tıbbi ekipmanlarda iyileştirmeye gidilmesi, yaşlı bakımı ve ekonomisi yönünde alternatif çözümlerle sürecin devam ettirilmesi gibi uygulamalar gerçekleştirilmiştir (Yamamoto ve Ozaki, 2021). Sadece Japonya'ya özgü bir durum olmasa da uygulanan genişletici politikaların ilerleyen süreçte ülkelerin bütçe kalemleri üzerinde yük oluşturacağı öngörülmektedir.

Covid-19 pandemisinin Japon ekonomisine önemli etkileri olmuştur. Tokyo Shoko Research tarafından yapılan araştırmaya göre 10 milyon Yen'den az olan kurumsal iflasların oranı, 2010 yılı ile kıyaslandığında %23'e yükselmiştir. Bu oran yıllık iflas oranları dikkate alındığında en yüksek iflas oranıdır (Abe, 2021).

#### 3.1.1. Vergi Düzenlemeleri

Japonya'da gelir vergisi beyannamesi yıllık olarak 16 Şubat ile 15 Mart tarihleri arasında verilmektedir. Bununla birlikte koronavirüs 11 Mart 2020 itibarıyla DSÖ tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir. Bu nedenle gelir vergisi beyannamelerini verme zamanı ile pandeminin en yoğun olduğu an aynı zaman aralığına denk gelmiştir. Vergi dairelerinde yoğunluk oluşturmamak için acil olarak yapılan eylem planları içerisinde ilk olarak gelir vergisi beyanname verme süreleri 1 ay uzatılmıştır. Bölgesel ve küresel ölçekte uygulanan karantina tedbirleri vb. nedeniyle faaliyet hacimleri daralan işletmelerin içinde buldukları olumsuz durumlar nedeniyle bunların telafisi için yerel ve ulusal vergilerin ödemeleri ertelenmiş, ayrıca gecikme tazminatı da alınmamıştır. Bir vergi mükellefinin Covid-19 nedeniyle işletme gelirinde önemli bir oranda düşüş yaşanırsa ve bu nedenle vergisini ödemekte güçlük çekiyorsa, vergi ödemesi teminat veya gecikme farkı olmaksızın bir yıl ertelenebilmektedir (Masui, 2020).

Covid-19 salgını nedeniyle iptal edilen kültür, sanat veya spor etkinliklerinin iptali ile ilgili olarak bireyler tarafından yapılan hayırsever katkılar için özel indirim hükmü uygulanmaktadır. Bu hüküm kapsamında devletin uyguladığı tedbirler nedeniyle iptal edilen kültür, sanat veya spor etkinliklerine giriş için ödenen tutar, bireyler tarafından Covid-19'un yayılmasını önlemek için geri talep etme hakkından feragat edilirse, hayırsever katkı kesintisi (gelir veya vergi indirimi) feragat edilen miktar (200.000 Yen'e kadar) için uygulanacaktır. Pandemi nedeniyle konut kredileri ödemesinde sıkıntı yaşayan kişilere özel vergi indirimlerinden faydalanabilmek için esneklikler sağlanmıştır. Örneğin inşaatı devam eden konut inşaatlarında pandemi nedeniyle yaşanan gecikmelerden kaynaklı satın alım tarihinden itibaren 6 ay sonuna kadar konutun kullanılmaması durumunda bu durumun telafisi için vatandaşın, konut kredisindeki vergi indirim şartlarına 13 yıl süreyle indirim hakkı tanınmıştır (OECD, 2022).

Japon hükümeti Mart 2020'de herhangi bir vergi ödemesi için *bir yıllık ödemesiz dönemi* açıklamıştır. Ödemesiz dönem kapsamında olabilmek için işletmenin pandemi kaynaklı mali sıkıntı içinde bulunması ve tek bir malın üretimini gerçekleştiriyor olması şartı aranmaktadır (Hoshi ve Kawaguchi, 2021). Ek olarak pandemi nedeniyle indirim/muafiyet vb. şekillerde vergisel kolaylıklarda sağlanmaktadır (Whatley ve Kawasaki, 2020).

- *Tele-çalışma için kullanılan varlıkların satın alınmasıyla ilgili olarak küçük ve orta ölçekli kuruluşlar (KOBİ'ler) için vergi indirimi;* belirli varlıkların (örneğin, tele-çalışma için

kullanılan araç gereçler) harcamalarına ilişkin %7 veya %10 oranında vergi indirimi sağlanmaktadır.

- *Damga vergisinden muafiyet*; bankalar vb. ile işletmeler ile koronavirüs kaynaklı zarar gören işletmeler arasındaki uygulanacak işlemlerde damga vergisine tabi olunmayacaktır.
- *Sabit kıymet vergisinden muafiyet veya %50 muafiyet*; Şubat 2020'den Ekim 2020'ye kadar herhangi bir ardışık üç ay boyunca satışları, önceki yıla kıyasla şirketin satışlarının %50 veya daha fazla azalması durumunda 2021 yılı sabit kıymet vergisinden muafiyet imkânı tanınmaktadır.

### 3.1.2. Kamu Harcamaları Düzenlemeleri

Covid-19 salgını nedeniyle finansal zorluk yaşayan kişi ve kurumlara yönelik geliştirilen politikalar arasında hibe ve sübvansiyonlar bulunmaktadır. Hibeler ve sübvansiyonlar kendi içerisinde üçe ayrılmaktadır. Birincisi, KOBİ'lere anında yardım sağlamayı amaçlayan "İş Sürekliliği Hibeleri"dir. Merkezi hükümet tarafından oluşturulan fona GSYH'nin %1'ine denk gelen yaklaşık 4 trilyon Yen yatırılmıştır. Fondan yararlanabilmek için aylık satış tutarları, işletmenin kurulduğu tarih ve devamlılığının olup olmayacağı gibi şartlar aranmaktadır. İkincisi ise KOBİ'lerin uzaktan çalışmasına katkı sağlayacak dijital ekipmanların kurulması, yenilenmesi ya da uzun vadede sabit yatırımlar yapmaya teşvik etme gibi amaçları bulunan hibelerdir. Üçüncüsü ise pandemi öncesinde de Japonya'da uygulanmakta olan "İstihdamı Düzeltme" sübvansiyonları olup pandemiyle kapsamı genişletilmiştir (Hoshi ve Kawaguchi, 2021).

7 Ocak 2021'de yayınlanan olağanüstü hal ilanında, mesai saatleri 20.00'ye indirilmiş bu saatten sonra dışarı çıkma yasağı uygulanmaya başlamıştır. Hükümetin uygulamaya koyduğu bu yasağa uyan işletmelere günlük olarak 60.000 Yen ödeme yapılması kararlaştırılmıştır (Abe, 2021). Japon hükümeti koronavirüs sürecinde zor durumda kalan işçilerine ve vatandaşlarına yönelik karşılıksız transfer harcamalarını uygulamaya koymuştur. Özel herhangi bir koşulu olmaksızın Japonya'da ikamet eden vatandaşlarına ve çalışanlarına 100.000 Yen (yaklaşık 950 dolar) tutarında ödemeler yapmıştır (Kaneda ve Kubota, 2021).

### 3.1.3. Bütçe Düzenlemeleri

Pandemi sürecinde Japonya'da uygulamaya konulan 2021 bütçesi, pandeminin yayılmasını kontrol altına almak için orta ve uzun vadeli sorunlar için önlemler (dijital ve yeşil toplum, canlı yerel topluluklar, doğum oranındaki düşüşü önlemeye yönelik önlemler vb.) dikkate alınarak oluşturulmuştur. Süreç içerisinde beklenmedik değişikliklere hazır olabilmek için oluşturulmuş olan acil durum fonuna da 5 Trilyon Yen ayrılmıştır. Bunların dışında Covid-19 pandemisinin kontrol altına alınabilmesi amacıyla da çeşitli tedbirler alınmıştır. Bu tedbirler aşağıdaki gibidir (MOF, 2020).

- Hastane yataklarının ve konaklama yerlerinin güvence altına alınması,
- Bulaşıcı hastalıklara yönelik kriz yönetim sistemi ve halk sağlığı merkezi sisteminin geliştirilmesi,
- Bulaşıcı hastalıklarla mücadelede tıbbi ücretler için geçici önlemler alınması,
- Tıbbi ekipmanın yerli üretim kapasitesinin artırılması,
- İleri düzey yaşlı sağlık hizmetlerinin ödeme oranının gözden geçirilmesi gibi sistem reformları yapılması ve
- İki yılda bir güncellenen ilaç fiyatlarının yıllık olarak düzenlenmesidir. Bu kapsamda uygulanacak ilaç fiyat indirimi "Covid-19 Özel İstisnası" ile ilaç maliyetlerinin %0,8 oranında hafifletilmesidir. Böylelikle kamu üzerindeki ilaç maliyetlerinin azalmasını (-431,5 milyar yen) sağlanmıştır.

## 3.2. AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ

ABD'de Covid-19 pandemisi nedeniyle maliye politikası kapsamında alınan tedbirler ve uygulamalar vergisel düzenlemeler, kamu harcamaları düzenlemeleri ve bütçe düzenlemeleri şeklinde incelenecektir.

### 3.2.1. Vergi Düzenlemeleri

Pandeminin ekonomi üzerindeki olumsuz etkileri nedeniyle süreç içerisinde federal hükümetin vergilere yönelik almış olduğu önlemler arasında çocuk vergi kredisi, gelir vergisi muafiyet kapsamının genişletilmesi, vergi indirimlerine gidilmesi vb. düzenlemeler bulunmaktadır. Belirtilen düzenlemeler genel olarak aşağıdaki gibidir.

*Çocuk vergi kredi uygulaması*, mükellefin 2021 yılı vergi beyannamesine uygun şekilde talep edebileceği çocuk vergi kredisi tutarının yüzde 50'sinin ABD Gelir İdaresi (Internal Revenue Service - IRS) tarafından erken ödenmesi şeklinde uygulanmaktadır. Mükelleflerin belirtilen uygulamadan yararlanabilmesi için aşağıdaki belirtilen şartları taşıması gerekmektedir (IRS, 2022). Bu şartlar;

- 2019 veya 2020 vergi beyannamesi verilmiş olması ile Çocuk Vergi Kredisi talebinde bulunmak,
- Bir takvim yılı içerisinde 6 aydan fazla ABD'de ikamet etmek veya yılın 6 ayından fazla ABD'de ikamet eden eş aracılığı vasıtasıyla, 2021 yılı sonunda 18 yaşının altında olan ve geçerli bir Sosyal Güvenlik numarası olan çocuğa sahip olmak,
- Belirli bir gelir sınırının altında olmak.

Amerikan Kurtarma Planı (American Rescue Plan -ARP) kapsamında 2020 yılında alınan 10.200 dolar tutarındaki işsizlik yardımının gelir vergilerinden muaf tutulması için karar alınmıştır. Muafiyet kapsamında olabilmek için yıllık gelirin 150.000 doların altında olması gerekmektedir. Muafiyet önceki yıl alınan işsizlik yardımlarına uygulanmaktadır. Ortak Vergilendirme Komitesi (Joint Committee on Taxation - JTC)'nin muafiyet kapsamındaki gelir kaybının 24,9 milyar olduğu belirtilmektedir (Watson ve York, 2021).

Amerikan İş Planı (American Jobs Plan – AJP) kapsamında kurumların yurtiçi ve yurtdışı kazançları üzerindeki vergi yükünü arttırarak alt yapı yatırımlarını ve diğer harcamaları finanse etme yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda kurumlar vergisi oranının %21'den %28'e yükseltilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca 100 milyon doların üzerinde geliri olan firmalara mali karları üzerinden alınacak kurumsal defter gelirlerine %15'lik vergi konulması kararlaştırılmıştır (York, 2021).

Kazanılan gelir vergisi kredisi kapsamında düşük ve orta gelirli çalışanların vergi indiriminden yararlanması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda 2020 için gelir limitinin 3.650 dolar veya daha az olması gerekmektedir. Çalışanın talep edeceği maksimum kredi tutarı eğer çocuğu yoksa 538 dolar, bir çocuk için 3.584 dolar, iki çocuk için 5.920 dolar, üç ve daha fazla sayıda çocuk için 6.660 dolar olarak belirlenmiştir (IRS, 2022).

### 3.2.2. Kamu Harcamaları Düzenlemeleri

Pandemi yönetimi kapsamında küçük işletmelerin faaliyetlerinin desteklenmesi ve borç indirimleri gibi düzenlemeler yapılmıştır. Vatandaşlara yönelik gerçekleştirilen uygulamalar; mortgage yardımı, öğrenci kredisi muafiyeti, gıda pulları yardımı, acil broadband yardımı vb. şeklindedir. Belirtilen tedbirler aşağıdaki gibidir (USAGOV, 2022).

- **Maaş Koruma Programı:** Küçük işletmelere ve kâr amacı gütmeyen kuruluşlara yönelik düzenlenmiştir. Bu kapsamda işletmelere, çalışanlarını istihdam etmelerine yardımcı olacak şekilde krediler sunulmuştur. Bu uygulama, 31 Mayıs 2021'de sona ermiştir.
- **Ekonomik Afet Kredileri:** Küçük işletmelere ve kâr amacı gütmeyen kuruluşlara yönelik düzenlenmiştir. Bu uygulama pandemi nedeniyle para kaybeden, finansal yükümlülükleri ya da işletme giderleri için fona ihtiyacı olan kuruluşlara yönelik oluşturulmuştur. Uygulama, 31 Aralık 2021'de sona ermiştir.
- **Küçük İşletme İdaresi (SBA) Borç Yardımı:** SBA'nın borç kurtarma programı normal koşullarda 7 Eylül 2020'den önce kullanılan mikro krediler için 6 aylık anapara, faiz ve ücretleri ödemeyi kapsamaktadır. Pandemi sürecinde Şubat 2021'den itibaren bu yardımın süresi belli işletmeler için uzatılmıştır
- **Kapalı Mekân İşletmecileri Hibesi:** Tiyatro, müze veya canlı performans sanatlarıyla ilgili mekân işleten mükelleflere yönelik düzenlenmiştir. Bu kapsamda ilgililer, brüt gelirlerinin %45'i kadar hibe alabilmiştir

- **Mortgage Yardımı:** Pandemi nedeniyle finansal sıkıntı içine düşen ipotek sigortalı evi olan vatandaşların bu süreçte zor durumda kalmamaları amacıyla ipotek ödemelerinde, geçici duraklamalar ya da tutarda azaltmalar şeklinde uygulanabilmektedir.
- **Gıda Pulları ve Gıda Programları:** Pandemiden önce de gıda pullarından faydalanan vatandaşların pandemi süresince de kullanacakları pullarına finansal ilaveler yapılmıştır. Ayrıca uygulanan karantina tedbirleri nedeniyle okulları kapanan çocuklara yönelik olarak velileri aracılığıyla evde tüketmeleri için okul yemekleri alınabilmektedir.
- **Acil Broadband<sup>12</sup> Programı:** Pandemi sırasında düşük gelirli hanelere yönelik aylık broadband internet faturalarında geçici indirim sağlanmaktadır. Bu kapsamda broadband hizmeti için aylık 50 dolar, nitelikli kabile topraklarında yaşayan hanelerde 75 dolar, başvuruların bilgisayar ya da tablet satın almaları durumunda tek seferlik 100 dolara kadar indirim uygulanmaktadır.
- **Cenaze Yardımı:** Pandemi sırasında Federal Acil Durum Yönetim Kurumu (Federal Emergency Management Agency – FEMA) tarafından Covid-19 hastalığı nedeniyle gerçekleşen ölümlerin, cenaze masrafları için 9.000 dolara kadar ödeme yapılmaktadır. Cenaze yardımından yararlanabilmek için ölüm tarihinin 20 Ocak 2020'den sonra gerçekleşmiş olması gerekmektedir.
- **Öğrenci Kredisi Muafiyeti:** Pandemi nedeniyle öğrenci kredisini ödeme konusunda problem yaşayan öğrencilerin kredilerinin anapara ve faiz ödemeleri 31 Aralık 2022'ye kadar askıya alınmıştır. Bu yardımdan faydalanabilmenin tek koşulu, alınan kredinin ABD Eğitim Bakanlığı destekli olmasıdır.

### 3.2.3. Bütçe Düzenlemeleri

Pandemi nedeniyle ABD'de 13 Mart 2020 itibariyle acil durum ilan edilmiştir. Bu kapsamda federal hükümet halk sağlığını korumak amacıyla geniş çapta önlemler almıştır. Süreç içerisinde çıkarılan yasalar aşağıda belirtilmiştir.

- 2020 Yılı Koronavirüs Hazırlık ve Müdahale Ek Ödenek Yasası (PL 116-123)
- Aileler İlk Koronavirüs Müdahale Yasası (FFCRA, PL 116-127)
- Koronavirüs Yardım, Yardım ve Ekonomik Güvenlik Yasası (CARES Yasası, PL 116-136)
- Maaş Koruma Programı ve Sağlık Hizmetlerini Geliştirme Yasası (PPHCE Yasası, PL 116-139)
- Konsolide Ödenekler Yasası, 2021 (CAA, PL 116-260)
- 2021 Amerikan Kurtarma Planı Yasası (ARP, PL 117-2)

Belirtilen yasalar, Covid-19'un sağlık ve ekonomi alanındaki etkilerini dikkate alarak ABD vatandaşı olan işçilere, ailelere, küçük işletmelere ve eyalet hükümetlerine yardım sağlamanın yanında ABD endüstrisi için düzenlemeler de öngörmektedir.

2020 mali yılında bütçe açığı 147,5 milyar dolarlık artış ile 3.1 trilyon dolar olmuştur. Bütçedeki 3.1 Trilyon dolarlık açığın en büyük nedeni olarak Covid-19 pandemisi gösterilmektedir. Pandemi koşulları nedeniyle hükümetin uygulamış olduğu tedbirlerle kamunun gelirlerinde azalmaların yaşanmasına karşın kamu harcamalarının kapsamının ve miktarının genişlemesi nedeniyle kamu açığında artış yaşanmaktadır. Bu süreçte bütçe açığının borçlanılarak finanse edilmesi yoluna gidilmiş, 2020 itibariyle kamunun borç tutarı 21.0 trilyon dolara ulaşmıştır. 2021 mali yılında bütçe açığı 356,3 milyar dolar (%11,4) azalarak 2,8 trilyon dolara gerilemiştir. Bu ekonomik düzelmeye, pandemi koşullarında uygulanan maliye politikalarının etkileri söz konusudur. Bu noktada CARES ve CAA yasalarının olumlu etkilerine bağlanmaktadır (Bureau of the Fiscal Service, 2022). ABD'de kurumlara Covid-19 kapsamında tahsis edilen ödenekler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Kurumlara Tahsis Edilen Covid-19'a Yönelik Ödenekler (Milyar dolar)

Kurumlar	2020	2021	Toplam
Hazine Bakanlığı	632.8	975.0	1.607,8
Küçük İşletme Yönetimi	242.8	751,8	994.6
Çalışma Bakanlığı	451.5	394.3	845.8

<sup>12</sup> "Broadband" kelimesinin çevirisi yapıldığında "geniş bant" olarak çevirisi yapıldığı için çeviri şekliyle kullanılmıştır.



Sağlık Bakanlığı	233.7	250.4	484.1
Eğitim Bakanlığı	251.1	31.0	282.1
Tarım Bakanlığı	91,3	73,2	164.5
İç Güvenlik Bakanlığı	70.0	45,9	115,9
Ulaştırma Bakanlığı	70,2	36.0	106.2
Diğer	165.1	76,0	241.1
Toplam	2,208.5	2,633.6	4,842.1

**Kaynak:** Amerikan Hazine Bakanlığı (<https://fiscal.treasury.gov/> (E.T: 09.10.2022))

2021 mali yılında pandemi yönetimi için ayrılan ödenek toplamı 4.8 Trilyon olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda en fazla ödenek 1.6 Trilyon ile Hazine Bakanlığına ayrılmıştır. Küçük işletme yönetimleri için 994 milyar dolar ayrılmıştır. Ödeneklerin nihai amacı pandeminin olumsuz etkilerinin giderilmesinde kişilere ve kurumlara yardımcı olmaktır. Bunun dışında pandeminin ülke içinde kontrolünün sağlanması amacıyla sağlık alanında tedbirler almak, eksikleri gidermek (malzeme ve personel) ve yenilikleri yakalamak (aşı geliştirme çalışmaları) amaçlanmaktadır.

### 3.3. ALMANYA

Koronavirüs pandemisinin 2020 ve 2021 yıllarında Alman ekonomisi üzerindeki maliyeti 330 milyar avroya ulaşmıştır. Bu rakam 2019 yılı için oluşturulan genel ekonomi çıktılarının %10'u kadarının kaybına denk gelmektedir (Wollmershäuser, 2022).

#### 3.3.1. Vergi Düzenlemeleri

Pandemi nedeniyle ekonomik aktivitelerinde daralma yaşanan sektörlerin toparlanabilmesi için federal hükümet tarafından çeşitli tedbirler alınmıştır. Alınan tedbirlerin temelinde sektörlerin likidite seviyelerini iyileştirmek yer almaktadır. Firmaların vergilerini ödemede sıkıntı yaşamaları durumunda moratoryum ilan edebilmelerine izin verilmesi ya da ödeme sürelerini askıya alma gibi yöntemler uygulanmıştır (Herr ve Nettekoven, 2022). Bu kapsamda 30 Haziran 2022'ye kadar faizsiz olarak vergi ödemelerini erteleme fırsatı verilmiştir (BMF, 2022).

- Şirketler, basitleştirilmiş vergi ertelemeleri, yaptırımların ertelenmesi veya azaltılmış avans ödemeleri ile kapsamlı bir şekilde desteklenmiştir. Vergi beyannamesi verme süreleri uzatılarak mükellefler ve danışmanları üzerindeki yük de azaltılmıştır.
- Taşınurlara yönelik sınırlı bir süre için kademeli amortisman uygulamasına izin verilmiştir. 2020 ve 2021 yıllarında satış vergisi oranı geçici süreliğine düşürülmüştür.
- Muaccel hale gelen vergilerinin (gelir, kurumlar, kilise, tüketim ve satış vergileri gibi) 30 Eylül 2021 tarihine kadar ertelenebilmesi sağlanmıştır.
- Şirketlere ve serbest meslek mensuplarına 2020 ve 2021 yılları için gelir ve kurumlar vergilerindeki avans ödeme tutarlarını düzeltme imkânı sağlanmıştır.
- Mükelleflerin talepleri ile 2020 yılı için satış vergilerinin avans ödemeleri kısmen ya da tamamen düşürülmüştür.
- 2019 ve 2020 vergilendirme dönemlerinin uzatılmasıyla faizsiz bekleme süresi ile ek vergi alacak ve iadelerinde faizin başlaması uzatılmıştır.
- Belçika, Fransa, Lüksemburg, Hollanda, Avusturya, Polonya ve İsviçre gibi komşu ülkelerle sınır ötesi çalışanların ücretlerine ilişkin vergilendirme haklarının dağılımını değiştirmek için ev-ofis günlerinin sayısının artması nedeniyle geçici anlaşmalar yapılmıştır (BMF, 2021).

Yukarıda açıklanan tedbirlerin dışında pandemi süresince federal hükümet tarafından gelişen ekonomik ve sosyal olaylara göre korona vergi yardım yasaları çıkarılmıştır. Bu yasalarla likiditeyi iyileştirmek, vatandaşların satın alma gücünü arttırmak, pandemi ile mücadele edebilmek ve ekonomiyi önceki seviyelerine döndürmek amaçlanmaktadır. Belirtilen yasalar aşağıdaki gibidir (BMF, 2021).

**Birinci Korona Vergi Yardımı Yasası**, temel amaç likiditeyi iyileştirmektir. Bu kapsamda alınan önlemler aşağıda açıklanmaktadır.

- Restoran ve yemek hizmetleri için, içecek satışı hariç, 30 Haziran 2020 ve 1 Temmuz 2021 tarihleri arasındaki satış vergisi oranı yüzde 19'dan yüzde 7'ye (veya 31 Aralık 2020'ye kadar yüzde 5'e) düşürülmüştür.
- Sosyal Güvenlik Kanunu'na 29 Şubat 2020 ve 1 Ocak 2021 tarihleri arasında başlayan ücret ödeme dönemleri<sup>13</sup> vergiden muafıdır. Pandemi ilerledikçe bu düzenleme 31 Aralık 2021'e kadar bir yıl daha uzatılmıştır.

**İkinci Korona Vergi Yardımı Yasası**, temel amaç hızlı ve etkili ekonomik destek önlemleriyle vatandaşların ve özellikle çocuklu ailelerin satın alma gücünü arttırmaktır. Bu yönüyle aslında birinci korona vergi yardım yasaasının tamamlayıcısı olmuştur.

- Satış vergisi oranları, 1 Temmuz 2020 - 31 Aralık 2020 tarihleri arasında %19'dan %16'ya ve %7'den %5'e düşürülmüştür.
- İthalat satış vergisinin vadesi, ithalatı takip eden ikinci ayın 26'sına ertelenmiştir.
- Sosyal denge hedefiyle 2020 yılında çocuk parası almaya hak kazanan her çocuk için 300 avro çocuk ikramiyesi verilmiştir. Tek ebeveynler için yardım miktarı başlangıçta 2020 ve 2021 yılları için 1,908 avrodan 4,008 avroya çıkarılmıştır.
- 2020 ve 2021 yıllarında satın alınan veya imal edilen menkul kıymetler için, satın alma ve üretim maliyetlerinin en fazla % 25'ine kadar doğrusal amortismanın 2,5 katına kadar azalan amortisman kullanma imkânı sunulmuştur.
- Vergi mükelleflerinin 2020 ve 2021 yılları için evde çalışılan günler için gideri düşebilmelerine olanak sağlanmıştır.

**Üçüncü Korona Vergi Yardım Yasası**, pandemiyle mücadele etmek ve iç talebi güçlendirmek amacıyla uygulamaya konulmuştur.

- Restoran ve catering hizmetleri (içecek satışı hariç) için indirimli satış vergisi oranı 30 Haziran 2021'den 31 Aralık 2022'ye kadar uzatılmıştır.
- Çocuk parası almaya hak kazanan her çocuk için 2021 yılında 150 avro çocuk ikramiyesi verilecektir.

**Dördüncü Korona Vergi Yardım Yasası**, pandeminin olumsuz ekonomik etkilerini olabildiğince azaltabilmek amacıyla 16 Şubat 2022'de federal hükümet tarafından onaylanmıştır. Amaç şirketleri ve vatandaşları hedefli vergi indirimleriyle desteklemek ve ekonomiyi istikrara kavuşturmak (BMF, 2022).

- Pandemi sürecinde belirli tesislerde (özellikle hastanelerde) çalışan personellere yönelik işverenler tarafından verilen ikramiyelerin 3.000 avroya kadarının vergiden muaf tutulması kabul edilmiştir.
- Kısa çalışma ödeneklerine yönelik vergi muafiyeti, 2022 Haziran ayı sonuna kadar 6 ay uzatılmıştır.
- Ev-ofis sabit ücretine ilişkin mevcut düzenleme 31 Aralık 2022'ye kadar 1 yıl daha uzatılmıştır.
- Azalan bakiye amortismanı, hızlı yeniden finansman ve taşınır sabit kıymetler için 2022'de satın alınan veya üretilen varlıklarda 1 yıl uzatılmıştır.
- Uzatılmış zarar mahsup işlemi 2023'ün sonuna kadar tekrar uzatılacaktır. Bu kapsamda 2022 ve 2023 yılları için zararın geri verilmesi için azami miktar, ortak değerlendirme için 10 milyon avroya veya 20 milyon avroya yükseltilecektir. Ek olarak, zararın geri verilmesi 2022'den itibaren kalıcı olarak 2 yıla uzatılacak ve hemen önceki 2 yılda gerçekleşecektir.
- 2022'de yatırım yapmak isteyen ancak korona salgını nedeniyle yatırım yapamayan mükelleflere, vergi yatırım indirimi süreleri 1 yıl daha uzatılarak 2023'teki yatırımlarını telafi etme fırsatı verilmiştir.

### 3.3.2. Kamu Harcamaları Düzenlemeleri

Federal hükümet tarafından pandemi ile mücadele edebilmek amacıyla alınan tedbirlerin bir kısmı da kamu harcamalarında düzenlemeler yaparak ekonomiyi müdahale etmektir. Bu kapsamda

<sup>13</sup> Kısa çalışma ödeneği ve mevsimlik kısa çalışma ödeneği için hedef ücret ile fiili ücret arasındaki farkın %80'ine kadar sübvansiyonlar sağlanmaktadır.

korona nedeniyle ortaya çıkan gelir eşitsizliklerini minimize etmek için ücretsiz sağlık hizmetlerinin sunumu, çeşitli alanlarda sübvansiyonlar vb. düzenlemeler yapılmıştır. Belirtilen düzenlemeler aşağıda verilmiştir (EC, 2022).

- Pandeminin yarattığı eğitim eşitsizliklerini giderebilmek için süreç içerisinde ek kurslar ve rehberlik hizmetlerini de kapsayan düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda yeni çocuk bakım tesisleri inşa edilmesiyle birlikte mevcut olanların da yenilenmesi için 500 milyon avro harcanması kararlaştırılmıştır.
- Pandemi süresince çıkarları desteklemek amacıyla 725 milyon avro ayrılmıştır.
- Sağlık sistemlerini güçlendirme amacıyla hastanelerin dijitalleştirilmesi konusunda 3 milyar avro, kamu sağlık ofislerini modernize etmek için de 814 milyon avro ayrılmıştır.
- *Çocuk ikramiyesi*, pandemi sürecinde çocuklu aileleri desteklemek için tek seferlik yapılan bir ödemedir. Ebeveynler çocuk başına 300 avro almaktadır. Bu uygulama özellikle düşük gelirli aileler için yapılmıştır.
- *Bekâr ebeveynler için vergi indirimi*, pandemiden önce de uygulanan bir politika olmakla birlikte pandemi sürecinde 2019'da yıllık 1.908 avrodan 2020 ve 2021'de 4.008 avroya yükseltilmiştir. Bu uygulamadaki amaç pandemi sürecindeki yüksek yaşam maliyetlerini tazmin etmektedir.
- *Küçük işletmeler için Soforthilfe uygulaması*, küçük işletmeler ve serbest meslek sahipleri için tek seferlik uygulanmaktadır. Bu uygulamadaki amaç faaliyet sırasındaki işletme kayıplarını tazmin etmekle birlikte işletmelerin cari giderlerini karşılamaktadır (Christl ve Poli, 2021).
- Federal hükümet doğrudan talebi canlandırmak için çeşitli yöntemler denemiştir. Bunlar arasında elektrikli otomobillerin daha fazla satın alınabilmesi için araba başına 3.000 avrodan 6.000 avroya kadar destek verilmesi ya da 2020 yılı için Katma Değer Vergisi (KDV) oranının Temmuz ayından yılsonuna kadar %19'dan %16'ya düşürülmesi kararlaştırılmıştır.
- Covid-19 aşı geliştirme çalışmaları kapsamında şirketlere çeşitli sübvansiyonlar uygulanmıştır. Örneğin Biontech firmasına 375 milyon avro sübvansiyon verilmiştir (Herr ve Nettekoven, 2022).
- Şirketlerin pandemi veya ekonomik sebeplerle iş kaybı yaşaması durumunda 31 Mart 2022'ye kadar kaybedilen çalışma süreleri için ödemiş oldukları sosyal güvenlik prim kesintileri %100 oranında geri ödenmiş 1 Ocak- 31 Mart 2022 arasındaki dönem için %50 geri ödeme yapılması kararı alınmıştır (Bundesagentur Für Arbeit, 2022).

Avrupa Birliği (AB) üyeliği bulunan Almanya'nın pandemi sürecinde üyeliğinin getirisi ile Avrupa Komisyonundan İyileşme ve Dayanıklılık Kolaylığı (Recovery and Resilience Facility – RRF) planına başvurabilme imkânı olmuştur. Almanya RRF planıyla; temel olarak sağlık sektörü altyapısını modernleştirmek, yatırım darboğazlarının üstesinden gelmek, idari planlama ve onay prosedürlerini kısaltmak, finansman sübvansiyonu talep etmek için gereklilikleri standartlaştırmak ve konut inşaatını hızlandırmak için ulusal ve bölgesel düzeylerde ortak bir programa dâhil olmuştur. Almanya'nın RRF planı kapsamında talep etmiş olduğu ön finansman tutarı 2,25 milyar avrodur. Belirtilen bu tutar Avrupa Komisyonu tarafından ödenmiştir. Bu tutarın dışında Avrupa Komisyonu, Almanya'nın toparlanması için RRF planı süresince tamamı hibelerden oluşan 25,6 milyar avro daha alması imkânını sunmuştur (EC, 2021).

### 3.3.3. Bütçe Düzenlemeleri

Alman ekonomisi 2020 pandemisi sürecinde alınan vergi önlemleri ve artan kamu harcamaları nedeniyle 7 yıldır devam eden bütçe fazlalarını bu süreçte koruyamamış ve açık vermiştir (BMF, 2021). Bu nedenle koronavirüs ile mücadele için federal hükümet üç ek bütçe kabul etmiştir. Bunlardan birincisi Mart 2020'de 156 milyar avro (GSYH'nin %4,7'si), ikincisi Haziran 2020'de 130 milyar avro (GSYH'nin %3,9'u) ve üçüncüsü Mart 2021'de 60 milyar avro (GSYH'nin %1,7'si) olarak belirlenmiştir (IMF, 2021). Belirtilen bütçelerle alınan önlemler arasında sağlık ekipmanlarının iyileştirilmesi ve kapasitelerinin artırılması, aşı çalışmaları, işçiler ve işverenlere yönelik destekler ile yeşil enerji ve dijitalleşmeye yönelik sübvansiyon vb. bulunmaktadır.

Federal hükümet 23 Mart 2020'de pandemi nedeniyle aksayan ekonomik düzene müdahale etmek için ek bir bütçe ile ekonomik istikrar fonu oluşturmuştur. Ek bütçe ile 122,5 milyar avro ek harcama ve 33,5 milyar avro vergi indirimi kabul edilmiştir. 2020 ek birinci bütçede toplam harcama 484,5 milyar Euavro olarak belirlenmiştir (CRP, 2021).

Harcamalar, KOBİ'lere hibe yardımı, sosyal yardım ödemeleri ve sağlık çalışanlarına yönelik ücret sübvansiyonlarına ayrılmıştır. 29 Haziran 2020'de ise 130 milyar avro tutarında ikinci ek bütçe oluşturulmuştur. Ek ikinci bütçe kapsamında aşağıdakiler uygulanmıştır (Goodman ve Gerstel, 2020).

İkinci ek bütçe kanunu, 24,04 milyar avroluk harcama sağlanmasına imkân vermiştir ve 2. Korana Vergi Yardım Yasası ile uygulamaya konmuştur. Bütçe, vergi indirimine ek olarak küçük ve orta ölçekli şirketlerin geleceğini güvence altına almak amacıyla tasarlanmıştır. Bunu gerçekleştirmek için 10 milyar avronun 3 milyar avrosunun erken yatırımlara, 2 milyar avrosunun tam gün okulların ve tam gün bakım evlerinin genişletilmesine ve 250 milyon avrosunun bölgesel ekonomik yapıların desteklenmesine ayrılması kararlaştırılmıştır (Deutscher Bundestag, 2020).

Üçüncü ek bütçe kanunu, 60 milyar avro olarak belirlenmiştir. Böylelikle federal hükümet pandeminin seyrine göre daha hızlı tepki vermeyi amaçlamıştır. Süreç içerisinde planlanan ek harcamalar özellikle aşılardan teminine yöneliktir. Federal Sağlık Bakanlığına 8,7 milyar avro tutarında ek harcama imkânı getirilmiştir. Bu tutarın 6,2 milyar avrosu aşı alımlarına yöneliktir. Bunun dışında vatandaşları, şirketleri ve serbest meslek erbaplarını destekleyecek önlemleri de kapsamaktadır. Ayrıca üçüncü ek bütçe ile daha önce pandemiye yönelik alınmış mali tedbirlerin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. Böylelikle 2021'deki toplam harcamalar 547,7 milyar avro artmıştır (BMF, 2021).

### 3.4. İNGİLTERE

Ülkede salgın seviyesinde bulunan virüsle ilgili diğer ülkelerle kıyaslandığında sıkı tedbirler alınmamıştır. Böylelikle virüse karşı bağışıklık kazanılacağı düşünülmüştür. Ancak ilerleyen süreçte vaka sayılarının artışı nedeniyle diğer ülkelerin uyguladığı şekilde karantina tedbirleri alınmaya başlamıştır. Örneğin *Acil Durum Fonu Kanunu*'nu yürürlüğe koyarak bir önceki döneme göre kamu harcamalarına %48'lik ek bir harcama eklenmiştir. Bunun dışında sağlık sektörüne yönelik düzenlemeler yapılmıştır (Ergenay ve Şataf, 2021).

#### 3.4.1. Vergi Düzenlemeleri

Hükümet tarafından pandeminin olumsuz etkilerinin giderilmesi için çeşitli mal ve hizmetlerin KDV oranlarında değişiklikler yapılmıştır.

- Hükümet tarafından perakende mülkler için eğlence ve konaklama sektörlerini de kapsayacak şekilde *genişletilmiş perakende indirim*i, 1 Nisan - 30 Haziran 2021'e kadar üç ay boyunca %100 ve 1 Temmuz 2021'den kalan dönem için %66'ya kadar uygulanmıştır (gov.uk, 2021).
- Konaklama sektörü için mevcut %20 olan KDV oranı, 15 Temmuz 2020'den 31 Mart 2021'e kadar geçerli olacak şekilde %5'e düşürülmüştür. İlerleyen süreçte hükümet, 1 Ekim 2021'den 31 Mart 2022'ye kadar KDV oranı geçici olarak %12,5 belirlemiştir. Belirtilen tarihler geçtikten sonra mevcut %20 oranına geri dönmüştür (Woodhouse ve Kehoe, 2021).
- 20 Mart - 30 Haziran 2020 arasında vadesi gelen KDV ödemelerini erteleyen işletmelere, 31 Mart 2021'e kadar tam ödeme ya da ertelenmiş KDV ödemelerini daha küçük, faizsiz taksitlere yapabilmeleri için 21 Haziran 2021'e kadar yeni ödeme planı sunulmuştur (gov.uk, 2021).
- Başbakan, 8 Temmuz 2020'den 31 Mart 2021'e kadar İngiltere ve Kuzey İrlanda'daki konut mülklerinin satın alış fiyatının ilk 500.000 sterlini için Konutta Damga Vergisi Arazi Vergisinde (Stamp Duty Land Tax – SDLT) geçici bir "sıfır oran bandı" ilan etmiştir. Mevcut oran bantları, 500.000 sterlin üzerindeki aşımalar için geçerli olacaktır. Dönem içerisinde konut kiralama ile ilgili olarak ödenecek kiranın "net bugünkü değeri" için geçerli olan SDLT sıfır oran bandı 500.000 sterlini aşan kısım için %1 şeklinde uygulanacaktır (Ayres, 2022).
- Hükümet, insanları dışarıda yemeğe dönmeye teşvik etmek için "Dışarıda Yiyip Yardım Edin" kampanyasını uygulamaya koymuştur. Kampanya kapsamında herhangi bir öğününü, yemek hizmeti sunan (restoran, kafe vb.) işletmelerde yiyen herkese (bu kişilerin çocukları da dâhil olmak üzere) kişi başına 10 sterlini aşmamak kaydıyla %50'lik indirim hakkı tanınmıştır (Kivlehan, 2022).
- Koronavirüs sırasında AB üyesi olmayan ülkelerden Birleşik Krallığa getirilen koruyucu ekipmanlar ve tıbbi cihazlar üzerindeki ithalat vergisinden ve ithalat KDV'sinden 30 Ocak -

31 Aralık 2020 tarihleri arasında muafiyet talep edilebileceği açıklanmıştır (Hickman ve Morris, 2022).

### 3.4.2. Kamu Harcamaları Düzenlemeleri

Pandeminin iş dünyası üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için kamu harcamalarında işçi ve işverenlerin korunmasına yönelik düzenlemelere gidilmiştir.

- *Koronavirus İş Tutma Programı* kapsamında pandemi tedbirleri nedeniyle çalışanlarını geçici olarak izne çıkarmayı gerekli bulan işverenlere, personellerini ellerinde tutabilmek için İngiltere Gelir ve Gümrük İdaresi (HM Revenue & Customs – HMRC)’ne hibe başvurusunda bulunma imkânı sunulmuştur. Mart 2020’den itibaren uygulamaya başlanan program 3 aşamadan geçmiştir. Eylül 2021’e kadar süreç içerisinde çalışanların aylık ücret maliyetlerinin %80’ine kadarını karşılarken Temmuz ayında %10, Ağustos ve Eylül aylarında ise %20’sinin finanse edilmesiyle devam etmiştir (Hickman ve Morris, 2022).
- Koronavirüs sürecinde izinli olan çalışanlar, komisyon, ücretler veya ikramiyeler hariç çalışılmayan saatler için maaşlarını %80 oranında almaya devam etmiştir. Hükümet, maaşın aylık kişi başına 3.125 pound olduğu durumda en fazla 2.500 poundunu finanse etmiştir (gov.uk, 2021).
- Serbest Meslek Sahibi Gelir Destek Programı (Self-Employment Income Support Scheme – SEISS) kapsamında serbest meslek sahiplerini pandemi sürecinde desteklemek amacıyla 5 aşamalı hibeler geliştirilmiştir. İlki Nisan, Mayıs ve Haziran 2020 için aylık 2.500 pounda kadar ortalama aylık gelirlerinin %80’ine kadar vergiye tabi hibe olarak sunulmasıdır. İkincisi ortalama aylık gelirin %70’i olarak belirlenmiş olup maksimum toplu ödeme 6,570 pound olarak belirlenmiştir. Üçüncüsü ortalama aylık gelirin %80’i olup maksimum toplu ödeme 7.500 pound olarak sınırlanmıştır. Dördüncüsü ise üçüncü ile aynı şartları taşımaktadır. Beşincisinde ise hibe ödeme oranı, Nisan 2020 - Nisan 2021 dönemi için kişinin ticari cirosunun Covid-19 nedeniyle azaldığı miktara bağlı olarak farklı ödeme yöntemleri uygulanmıştır. Örneğin %30 veya daha fazla ciro düşüşü olanlar için üç aylık ortalama ticari karının %80’i, 7.500 pound ile sınırlı iken ciro düşüşü %30’dan az olanlar için üç aylık ortalama işlem karının %30’u, 2.850 pound ile sınırlanmıştır (Hickman ve Morris, 2022).
- *Yasal Hastalık Ödeneği (SSP)* kapsamında işveren tarafından çalışamayacak durumda olan hasta çalışanlarına yönelik 28 haftaya kadar haftada 99,35 pound ödenmesi kararlaştırılmıştır (gov.uk, 2022). Küçük veya orta ölçekli işletmelere (yani 30 Kasım 2021 itibariyle 250 veya daha az çalışanı olan) çalışanın koronavirüs nedeniyle hastalandığı veya tecrit edildiği durumlarda 21 Aralık 2021’den 17 Mart 2022’ye kadar ödemiş olan SSP tutarlarını geri talep edebilmesi imkânı sunulmuştur (Hickman ve Morris, 2022).
- *Kurtarma Kredisi Programı*, KOBİ’lerin büyümek ve yatırım yapmak için ihtiyaç duydukları finansmana erişmelerini sağlamaktadır. Bu kapsamda hükümet, finansmanın %70’ini borç verene garanti etmektedir (gov.uk, 2021).
- *Yeniden Başlatma Hibesi* kapsamında perakendeciliğe uygun işletmeler (konaklama, eğlence, kişisel bakım, spor salonu vb. işletmeler) bir defaya mahsus olmak üzere *Yeniden Başlatma Hibesine* 1 Nisan 2021’den itibaren başvurabilmektedir. Bu hibeler iş binalarının puanlanabilir değerlerine göre verilmektedir. Örneğin 1 Nisan’da değeri 15.000 pound veya altında olan işletmeler, 2.667 pound; 51.000 pound veya daha fazla değere sahip olan işletmeler ise 6.000 pound ödeme alacaktır (Feller ve Gough, 2021).
- *Kapalı İşletmeler Kilitleme Ödemesi (CBLP)*, 5 Ocak 2021’de başlayan ulusal karantina nedeniyle kapatılması gereken işletmeler desteklenmektedir. Şartlara uygun işletmeler, yerel belediyelerinden bir defaya mahsus olmak üzere 9.000 pounda kadar nakit hibe almaya hak kazanmaktadır (gov.uk, 2021).
- Sübvansiyon ödenekleri kapsamında yeni yurt içi katkı payı, 4 Mart 2021 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bunlar *Küçük Miktarlarda Mali Yardım Ödeneği* (3 yıllık herhangi bir süre boyunca 335.000 pounda kadar), *Covid-19 İşletme Hibe Ödeneği* (1.600.000 pounda kadar) ve *Covid-19 İşletme Hibe Özel Ödeneğinden* oluşmaktadır. *Covid-19 İşletme Hibe Özel Ödeneği*, Küçük Miktarlarda Mali Yardım Ödeneği ve Covid-19 İşletme Hibe Ödeneklerinde limitlere ulaşılması durumunda 9 milyon pounda kadar olan ilave bir finansman ödeneğine başvurma imkânı sunulmuştur (gov.uk, 2021).

### 3.4.3. Bütçe Düzenlemeleri

Koronavirüs pandemisi nedeniyle diğer ülkelerde olduğu gibi İngiltere’de de ek düzenlemeler yapılmıştır. Bunların bir kısmı aşağıda açıklanmış olup diğer düzenlemelerde kamu harcamaları ve vergi düzenlemeleri kısmında belirtilmiştir (gov.uk, 2021).

- Pandemi sürecinde geliştirilen 2020 kamu bütçesinde güvenlik ve istikrarı sağlamak için geçici olarak alınacak önlemlere 12 milyar sterlin ayrılmıştır.
- Ulusal Sağlık Hizmetini (National Health Service – NHS) desteklemek için 6 milyar sterlinden daha fazla finansman ayrılacağı taahhüt edilmiştir. Böylelikle sağlık sektöründeki personel ve araç eksiklikleri giderilecektir.
- Sağlık Altyapı Planının parçası olan 40 yeni hastane yapılmasına ilişkin projeye yönelik 100 milyon sterlinin üzerinde yatırım yapılacaktır.
- Ulusal Sigorta Katkısı eşiklerini 8.632 sterlinden 9.500 sterline yükselterek tipik bir çalışanın yılda 104 sterlin tasarruf etmesi sağlanmıştır.
- Bira, elma şarabı ve alkollü içkilerden alınan vergi oranları dondurulmuştur.
- Kadın hijyen ürünlerindeki %5’lik KDV oranı 1 Ocak 2021’den itibaren kaldırılmıştır.
- İşveren Ulusal Sigorta Katkıları için İstihdam Ödeneği 3.000 sterlinden 4.000 sterline yükseltilmiştir. Böylelikle yarım milyondan fazla işletmenin istihdam maliyetlerinde 850 sterlinlik bir azalma olmuştur.

### 3.5. FRANSA

Fransa Maliye Bakanı Bruno Le Maire, pandemi sürecinde sağlık yönetimi açısından alınan tedbirlerle ekonomiyi desteklemeye yönelik alınan önlemlerin 450 milyar avroya karşılık geldiğini belirtmiştir. Bu tutar aynı zamanda ülke Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYH)’nın %20’sini oluşturmaktadır. Süreç içerisinde devlet tarafından sunulan sübvansiyonlar, devlet garantili krediler, vergi ertelemeleri vb. düzenlemeler yapılmıştır (Reuters, 2020).

#### 3.5.1. Vergi Düzenlemeleri

Pandeminin olumsuz etkilerinden kurtulmak için alınan vergisel önlemler arasında KDV oranlarını düşürme, vergi indirimleri uygulama, vergi ödeme sürelerini erteleme vb. uygulamalar yer almaktadır. Bu uygulamalar aşağıdaki gibidir (Ashworth ve Gutmann, 2022; Viu,2020, Nouel ve Dauchez, 2020; Proskauer, 2020).

- Ülke içi satın alımlarda ve maske, koruyucu giysi, kişisel hijyen ürünlerinin ithalatında KDV oranı %20’den %5,5’e düşürülmüştür.
- Sosyal güvenlik katkı payları ve bordro vergisi ödeme süresi 3 aylığına ertelenmiştir.
- 31 Aralık 2019’da kapatılan vergi yılları için yıllık transfer fiyatlandırması basitleştirilmiş formunun dosyalanması için son tarih 5 Kasım 2020’den 31 Aralık 2020’ye ertelenmiştir .
- Hükümet pandemi nedeniyle kiralarını ödemede sorun yaşayan şirketlerin nakit akışlarının iyileşebilmesi için mülk sahiplerini yani kiraya verenleri, kiraları silmeye çağırmıştır. Geçici bir uygulama olup (15 Nisan- 31 Aralık 2020 tarihleri arasında) mülk sahipleri için de silinen kira bedellerini mahsup edebilme imkânı tanınmıştır
- Kâr amacı gütmeyen kuruluşlara ödenen meblağların vergi kesinti tavanları yükseltilmiştir. Örneğin gıda bankalarını destekleyen kar amacı gütmeyen kuruluşlara ödenen tutarların gelir vergisi kesinti tavanı 1.000 avroya yükseltilmiştir.
- Pandemi nedeniyle faaliyetlerini askıya alan işletmelere vergi indirimi uygulanmıştır.
- Pandemiye etkilenen küçük işletmelere yardımcı olmak için dayanışma fonundan 7 milyar avroluk ödeme yapılmıştır. Bunun dışında nakit güçlüğü yaşadığını kanıtlayan işletmelere 1.500 avroya kadar ek ödeme yapılmıştır. Yapılan ödemeler kurumlar vergisi, gelir vergisi ve kanun veya toplu iş sözleşmesi ile öngörülen tüm sosyal güvenlik prim ve harçlarından muaf kabul edilmiştir.

#### 3.5.2. Kamu Harcamaları Düzenlemeleri

Pandemiden etkilenen şirketlere, vatandaşlara yönelik kamu harcamalarında düzenlemeler yapılmıştır.

- Pandemiden etkilenen 10'dan az çalışanı olan (bir şirketler grubuna ait olanlar hariç) ve 2019 cirosu 1 milyon avrodan az olan şirketleri desteklemek için 1.500 avroluk ödenek oluşturulmuştur. Bu ödenekten yararlanabilmek için şirketin bir önceki yıla göre faaliyetlerinde %70'ten fazla bir düşüş yaşadığını kanıtlaması gerekmektedir (Attias, 2020).
- Çalışanların fazla mesai ücretleri, normal şartlar altında gelir vergisinden ve 5.000 avroya kadar çalışan katkı paylarından muaftır. Pandemi nedeniyle olağanüstü hal ilan edilmesiyle bu süreçte tahakkuk eden fazla mesai ücretlerinde tavan 7.500 avroya yükseltilmiştir (Calisti ve Hazan, 2020).
- Hükümet maddi sıkıntı içinde bulunan öğrencilere 25 Ocak 2020'den itibaren hem öğle yemeklerini hem de üniversite restoranlarında akşam yemeklerini 1 avroya yiyebilmeleri imkânı tanımıştır. Bunun dışında CROUS<sup>14</sup> tarafından tek seferlik 500 avroya kadarlık acil yardım erişim sürecini basitleştirmiştir (Campus France, 2021).
- Karantina nedeniyle kapatılan işletmelere yönelik 1.500 avroluk yardım paketi açıklanmıştır. Paketten yararlanabilmek için işletmelerin 10'dan az çalışanı olması ve yılda 1 milyon avrodan az gelir elde etmesi gerekmektedir (The Local Fr, 2020).
- Kısıtlamalar nedeniyle oto galerilerde bekleyen 400 bin aracın satılmasına yardımcı olmak için, ailelere 3.000 avro destek verilerek yeni araç alımı teşvik edilmiştir (BBC, 2020).
- KOBİ'ler ve genç yenilikçi şirketler (JEI), Araştırma Vergi Kredisi (CIR) gelir beyanlarını sunmadan 2019 yılı için yaklaşık 1,5 milyar avroluk kurumlar vergisi alacaklarının erken iadesini talep edebilme imkanı sunulmuştur (economie.gouv.fr, 2020).
- Hükümet pandemi sürecinde sağlık endüstrileri tarafından yürütülen 166 projeyi desteklemiştir. Bu da 683 milyon avrosunu kamu destekli olmak üzere 1,42 milyar avroluk sanayi yatırımlarını oluşturmuştur (economie.gouv.fr, 2021).
- Hane halkı desteği kapsamında 2.5 milyon haneye tek seferlik 150 avroluk (ek olarak bağımlı çocuk başına 100 avro) nakdi ödeme yapılmıştır (Alonso ve Buesa, 2021).
- Vergi mükelleflerine nakit iadelerinin hızlandırılması, vergi denetimlerinin askıya alınması ve net işletme zararlarının önceki yıllara aktarılmasının sağlanarak önceki yıllarda ödemiş oldukları kurumlar vergisini geri alabilme fırsatı sunulmuştur (Autret ve Bine, 2020).

### 3.5.3. Bütçe Düzenlemeleri

Bütçe aracılığıyla *acil durum planı*, *dayanışma fonu* oluşturma gibi yöntemlerle 2021 yılında 34,4 milyar avroluk kredi kullanılmıştır. Böylelikle mali sıkıntı içinde bulunan kamu kurumları (özellikle Air France) ve vatandaşlar desteklenmiştir. Vergi indirimleri, sosyal güvenlik tazminatları ya da sağlık ekipmanı vb. satın alımlar gerçekleştirilmiştir. Bunun dışında pandemiden etkilenen bireyler ve firmalara yönelik 100 milyar avroluk *France Relance Planı* oluşturulmuştur. Bu plan ile aynı zamanda Fransız ekonomisi üzerinde ekolojik dönüşümün hızlandırılması, ticari rekabeti gücünün artırılması, sosyal ve bölgesel uyumun güçlendirilmesi de amaçlanmıştır (budget.gouv.fr, 2022). Bu noktada belirtilen amaçların gerçekleştirilmesi için ek olarak AB'den 40 milyar avroluk finansman temin edilmiştir (diplomatie.gouv.fr, 2022). Belirtilen amaçlar aşağıda açıklanmaktadır (economie.gouv.fr, 2022)

- **Ticari rekabet gücü:** Ekonomik açıdan sürdürülebilirliği sağlamak ve teknolojik bağımsızlığı arttırmak için 34 milyar avroluk bütçe ayrılmıştır. Bunun dışında pandemi nedeniyle uygulanan karantinalar nedeniyle borç altına girmek zorunda kalan şirketlerin nakit akışlarını güçlendirmek için yaklaşık 3 milyar avro ayrılmıştır.
- **Bölgesel uyum:** Ülke içinde eşitsizliklerin artmasını önlemek, istihdamın sürekliliğini sağlamak ve güvencesiz insanları korumak için 36 milyar avroluk bütçe ayrılmıştır. Bu kapsamda hükümet sağlık sektörüne ve yerel yönetimlere yatırım yapma, gençlerin ve savunmasız işçilerin gelecek vaat eden sektörlerde eğitim almasını ve işe alınmasını sağlama gibi yöntemler uygulamaktadır. Genç istihdamı konusunda 6,5 milyar avro ve kısmi işsizlik tazminatı içinde 6,6 milyar avro ayrılmıştır. Ayrıca bu kapsamda geliştirilen projeler aşağıda verilmiştir.
- **Gençlik Becerileri Uyum Programı (Gençlik PEC):** "1 genç, 1 çözüm" planının bir parçası olarak bu program, işgücü piyasasından uzak, 26 yaş altı ve 30 yaş dâhil olmak üzere gençlere yöneliktir. Böylelikle profesyonel bir faaliyet çerçevesinde becerilerini geliştirme

<sup>14</sup> Fransa'da bulunan karma yurtlar. Türkiye'deki KYK'ye eşdeğerdir.

ve istihdam edilebilme imkânı sağlanmış olacaktır. Kar amacı gütmeyen kuruluşların bu nitelikteki gençleri istihdam etmesi durumunda devlet tarafından sunulan yardımdan yararlanabilmektedir.

- **Çıracılık işe alım yardımı:** “1 genç İçözüm” planının bir parçası olarak, bir çıracılık sözleşmesiyle işe alınmayı kolaylaştıran bu sistem, 1 Temmuz 2020 ile 31 Aralık 2022 tarihleri arasında geçerlidir. İşverenler, 18 yaşından küçük çalışanları için 5.000 avro; 18 yaşından büyük çalışanları için 8.000 avro mali yardımdan yararlanabilmektedir. Bu yardımdan yararlanabilmek için işverenlerin belli şartları taşıması gerekmektedir. Örneğin 250’den az çalışanı olan işletmelerde herhangi bir koşul aranmazken 250 veya daha fazla çalışanı olan işletmelerin ise iş etüdü vb. sözleşmelerdeki eşiklere uymayı taahhüt etmeleri gerekmektedir
- **Öncelikli hastane projeleri ve şehir hastanesi yatırımları:** Sistem, hastanelerin modernizasyon işlemlerinin gerçekleştirilmesi için 5 yılda taahhüt edilecek şekilde 2,5 milyar avro ayırmaktadır.
- **Yerel yatırım destek hibesi** (Dotation de soutien à l’investissement- DSIL): Belediyelerin ve bağlı kuruluşlarının temel yatırım önceliklerini finanse etmeyi amaçlamaktadır. Hibe kapsamında yıllık olarak bütçeden 570 milyon avro ayrılmaktadır. Bunun dışında 2020 ve 2021 mali yılları için pandemi nedeniyle istisnai olarak 950 milyon avro luk bir bütçe oluşturulmuştur.

### 3.6. HİNDİSTAN

Hindistan’da Covid-19 pandemisi nedeniyle maliye politikası kapsamında alınan tedbirler ve uygulamalar vergisel düzenlemeler, kamu harcamaları düzenlemeleri ve bütçe düzenlemeleri şeklinde incelenecektir.

#### 3.6.1. Vergi Düzenlemeleri

Vergisel düzenlemelere yönelik alınan ilk önlemlere öncelikli olarak KOBİ’lerden başlanmıştır. Ardından Çalışanlar İhtiyat Fonu’na, Bankacılık Dışı Finansal Şirketlere ve Elektrik Dağıtım Şirketlerine yönelik gelir vergisi düzenlemeleri yapılmıştır. Bu düzenlemeler aşağıdaki gibidir (Deloitte, 2020).

- Gelir vergisi iadelerinin derhal yapılması kararlaştırılmıştır. Böylelikle hayır kurumları ve kurumsal olmayan vergi mükelleflerinin (mülk sahipleri de dâhil olmak üzere, ortaklıklar, sınırlı sorumlu ortaklıklar ve kooperatifler) beklemede olan tüm geri ödemeleri derhal yapılmıştır.
- Kaynakta Vergi İndirimi (TDS)/Kaynakta Vergi Tahsilat (TCS) oranlarında indirim yapılmıştır. Belirli ödemeler için yapılan TDS oranlarının 14 Mayıs 202 ile 31 Mart 2021 tarihleri arasında %25 indirilmesi kararlaştırılmıştır.
- Gelir vergisi beyannamelerinin verilme süreleri uzatılmıştır.
- Vergi denetim raporlarının dosyalanması 31 Ekim 2020’ye uzatılmıştır.
- *Vergi Uyuşmazlıklarını Çözümleme Planı (Vivad Se Vishwas Scheme)* kapsamında uyuşmazlıklarla ilgili ödeme süreleri uzatılmıştır. Bu kapsamda yapılan uzatmalar nedeniyle herhangi bir ek ödeme olmadan 31 Aralık 2020’ye kadar ödeme imkânı tanınmıştır.
- Şeffaf yönetimi sağlama girişimi için 13 Ağustos 2020’de Gelir Vergisi Departmanı tarafından *Faceless Assessment Scheme* programı başlatılmıştır. Bunun dışında *Central Board of Direct Taxes (CBDT)* tarafından Ağustos 2020’de gelirin 14 puanlık, vergi mükellefinin 6 puanlık şeklinde değerlendirileceği yeni bir Vergi Mükellefi Beyannamesini oluşturmuştur (Sharma, 2022).

#### 3.6.2. Kamu Harcamaları Düzenlemeleri

Pandemi sırasında istihdamı, sağlığı, eğitimi ve ticareti desteklemek amacıyla çeşitli eylem planları uygulanmaya konmuştur. Örneğin *Pradhan Mantri Garib Kalyan Yojana'nın (PMGKY)*



kapsamında 1.70 lakh crore<sup>15</sup>'lik yardım paketi açıklanmıştır. Paket kapsamında yapılan düzenlemeler aşağıda açıklanmıştır (CBGA, 2020).

- *Pradhan Mantri Garib Kalyan Paketi (PMGKP)* kapsamında, işveren ve çalışan katkısı olarak temel maaşın %12'sinin örgütlü çalışan işçiler için *Çalışan İhtiyat Fonuna (EPF)* yatırılması kararlaştırılmıştır. İlk uygulamada Mart, Nisan ve Mayıs'ı kapsayacak şekilde uygulanmış, ilerleyen süreçte 3 ay daha uzatılmıştır (Deloitte, 2020).
- İhtiyaç sahibi aileler için 5 kiloluk gıda tahılları (pirinç, buğday vb.) sunulmuştur. Bu yardımdan Hindistan nüfusunun yaklaşık üçte ikisi faydalanmıştır.
- Emekli, dul ve engelliler için 3 ay boyunca iki taksitte ödenecek şekilde 3.000 crorelik nakit transferi yapılmıştır.
- *İnşaat ve Diğer İnşaat İşçileri Refah Fonu* kapsamında inşaat işçilerine nakdi yardımda bulunmak ve onları mevcut krizden korumak için 31.000 crorelik yardım yapılması kararlaştırılmıştır.
- Çiftçilere destek olmak için normalde Nisan ayında çiftçilere ödenecek olan 2.000 rupilik tutarın önden ödenmesi kararlaştırılmıştır.
- *The Mahatma Ghandi National Rural Employment Guarantee Act (MGNREGS)* kapsamındaki çalışanların, ücretleri 182 rupiden 202 rupee çıkarılmıştır. Belirtilen yardımdan 13.62 crore aile yararlanacaktır.
- Karantina sırasında evsizlere ücretsiz yiyecek sağlanması için *Ulusal Kentsel Geçim Misyon Fonlarından* evsiz kişi başına günlük en fazla 100 rupilik yardım yapılmıştır.
- Çiftçiler için genişletilmiş faiz sübvansiyon planı kapsamında bankalara %2 faiz sübvansiyonu sağlanmıştır.

Hükümet, Hint Endüstrisini korumak için pandemi sürecinde 26,77 milyon dolara kadar yapılan alımlar için küresel ihaleler düzenlememiştir. Böylelikle yerli küçük işletmelerin ihalelere katılabilmesine imkân tanınmıştır (Ecovis, 2020). Pandemiden olumsuz etkilenen turizm sektörünü güçlendirmek amacıyla alınan tedbirler arasında ilk 5 bin turiste bir aylık ücretsiz turist vizesi verilmiştir. Bu planın hükümete mali etkisinin ise 100 crore rupi olacağı açıklanmıştır.

- *Aatma Nirbhar Bharat Rozgar Yojana* projesi, işverenlerin yeni istihdam yaratmalarını teşvik etmeyi ve istihdam kayıplarını azaltmayı amaçlamaktadır. 1.000 çalışana kadar hem işverenin hem de çalışanın katkı payları toplamının %24'ü; 1.000 çalışandan fazla olması durumunda yalnızca çalışan paylarının %12'si sübvansiyon edilmiştir. 18.06.2021 tarihine kadar program kapsamında 79.577 kuruluşun 21.42 lakh yararlanıcısına 902 crore verilmiştir.
- Sağlık sektörünü, kredi garanti programı yoluyla desteklemenin yanı sıra, halk sağlığı alt yapısını ve insan kaynaklarını da güçlendirmek için 23.220 crore'lik kaynak tahsis edileceği açıklanmıştır (PIB Delhi, 2021).

### 3.6.3. Bütçe Düzenlemeleri

Pandemi nedeniyle Hindistan'da da sağlık sistemlerinin düzenlenmesi ve bu alanlara daha fazla kaynak ayrılması ön planda tutulmuştur. Bu kapsamda evrensel sağlığa ulaşmak için aşamalı olarak yapılması planlanan Ulusal Sağlık Politikası ile hükümetin, sağlık harcamalarının payının 2025'e kadar GSYH'nin %2,5'una çıkarılması planlanmaktadır. Bunun dışında mevcut koşullarda pandemiyle mücadele edebilmek için merkezi ve eyalet hükümetleri iş birliğiyle GSYH'nin yaklaşık %1,9'u sağlık sektörüne ayrılmıştır. Bu oran yaklaşık olarak 2,45 lakh croreye denk gelmektedir. Bunun dışında da pandeminin kontrol altına alınması için bölgeler arasında farklı uygulamalar denenmiştir. Örneğin pandemi nedeniyle gelir kaybı yaşayan kamu bütçesine bunun telafisi için ülkenin belli eyaletlerinde benzin, dizel ve alkollü içecekler üzerindeki vergi miktarının artırılması yoluna gidilmiştir. Ancak bazı eyaletlerde de pandemi nedeniyle olumsuz etkilenen sektörleri telafi edebilmek için alkollü içecekler üzerinden alınan vergilerde kesintiler yapılmıştır. Yani hükümet bir yandan kendi bütçesini telafi etmeye çalışmış bir yandan da özel sektörü desteklemeye çalışmıştır (Tiwari ve Surya, 2020).

2021-2022 yılı bütçesi hazırlanırken Covid-19 krizinin etkileri üzerinden bir çalışma yürütülmüştür. Bu kapsamda sağlık harcamaları 2020-2021 bütçesinde 94,452 rupi olarak belirlenmiş iken 2021-2022 yılında ise %137'lik artışla 223,846 rupi olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda yapılması

<sup>15</sup> 1 Crore= 10 milyona denk gelmektedir.

gerekenler arasında sağlık sistemlerini güçlendirmek, mevcut kurumların kapasitelerini arttırmak, yeni ortaya çıkan hastalıkların tanısı ve tedavisini sağlamak için yeni tesislerin inşa edilmesi kararlaştırılmıştır. Örneğin tüm ilçelerde entegre halk sağlığı laboratuvarları ve 3.382 blok halk sağlığı birimleri kurulması kararlaştırılmıştır. Buna ek olarak 602 ilçe ve 12 merkezde yoğun bakım hastanelerinin kurulması ve tüm halk sağlığı laboratuvarlarını birbirine bağlamak için Entegre Sağlık Bilgi Portalının tüm eyaletler çapında genişletilmesi planlanmıştır. Bunların dışında Covid-19 aşısının temini için 35.000 crore karşılık ayrılmıştır (pib.gov, 2021).

### 3.7. TÜRKİYE

Türkiye’de Covid-19 pandemisinin sağlık sistemi üzerindeki 12 aylık toplam maliyeti 3 trilyon 700 milyon TL olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca hastalığın şiddetine göre de maliyetlerde değişiklikler beklenmektedir (Camöz, 2021). Örneğin yatarak tedavi gören Covid-19 hastalarının bulaştırma ihtimalleriyle bu nitelikteki hastalara hizmet veren hastanelere, her hasta için günlük 660 TL ek ödeme yapılmıştır (Alagöz, 2021).

#### 3.7.1. Vergi Düzenlemeleri

Pandemisi nedeniyle çeşitli vergisel düzenlemeler yapılmıştır. Bunlar arasında çeşitli vergilerin beyannamelerinin verilme ve ödeme sürelerinde ertelemeye gitmek, vatandaşların kalabalık ortamda bulunmalarını engellemek, mücbir sebep konusuna yenilikler getirmek ve Hazine ve Maliye Bakanlığına bu konuda verilen yetkilerin kapsamını genişletmek, KDV oranlarında değişime gitmek vb. düzenlemeler bulunmaktadır. Bu düzenlemeler aşağıda açıklanmaktadır.

Uygulanan pandemi tedbirleri nedeniyle *çeşitli vergilerin beyannamelerinin verilme ve ödeme sürelerinde ertelemeye* gidilmiştir. Bu tedbirler aşağıdaki gibidir (Gelir İdaresi Başkanlığı, 2020).

- 18 Mayıs 2020 gün sonuna kadar verilmesi gereken gelir ve kurumlar vergisi geçici beyannamelerin verilme ve ödeme sürelerinin uzatılmıştır.
- KDV beyannamelerin verilme ve ödeme süreleri 28 Nisan’a uzatılmıştır.
- 2019 hesap dönemine ait Kurumlar Vergisi beyannamesinin verilme ve ödeme süreleri 1 Haziran 2020 gün sonuna kadar uzatılmıştır.
- Mart, Nisan, Mayıs ve Haziran 2020 aylarında oluşturulması ve aynı zamanda yüklenmesi gereken e-defterler ertelenmiştir.
- Ba ve Bs bildirim formlarının 2020 Şubat dönemine ilişkin normal koşullarda verilme süresi 31 Mart 2020 gün sonuna kadar iken bu süre 30 Nisan 2020 gün sonuna kadar uzatılmıştır.
- Yeminli mali müşavir tasdik raporlarının teslimi ertelenmiştir (Avcı ve Yeniçeri, 2020).
- SGK ve muhtasar beyannamelerin birleştirilmesi 1 Temmuz 2020’ye ertelenmiştir.
- Pandemi hastanesi olarak ilan edilen özel hastanelere SGK tarafından ödenecek tutarlar yükseltilmiştir.
- Perakende, AVM, demir-çelik, otomotiv, lojistik-ulaşım, sinema-tiyatro, konaklama, yiyecek-içecek, tekstil-konfeksiyon ve etkinlik-organizasyon sektörleri için muhtasar ve KDV tevkifatı ile SGK primlerinin Nisan, Mayıs ve Haziran ödemeleri 6’şar ay ertelenmiştir (KOTO, 2020).
- Mükelleflerin içinde buldukları zorluklar nedeniyle mücbir sebep ilan edilmiştir. Ayrıca VUK’da da belirtilen *mücbir sebep konusuna yönelik yeni düzenlemeler yapılmıştır*.

*Vatandaşların kalabalık ortamlarda bulunmamasına yönelik alınan tedbirler* şu şekildedir (Gelir İdaresi Başkanlığı, 2020).

- 10.04.2020 tarihine kadar vergi dairesine verilmesi gereken tüm dilekçeler, İnteraktif Vergi Dairesi uygulamasıyla ya da posta yoluyla gönderilebilecektir.
- 10.04.2020 tarihine kadar belli türde gelir kalemleri (gayrimenkul sermaye iradı, menkul sermaye iradı, ücret ile diğer kazanç ve iratlar) için sadece Hazır Beyan Sistemi üzerinden beyannameler verilecektir.
- Kurumlar vergisi mükelleflerinin vergilerini ödemeleri için vergi dairelerinin veznelere yerine alternatif ödeme kanallarıyla (İnteraktif Vergi Dairesi, anlaşmalı bankalar ve PTT) ödemelerini yapabilmeleri sağlanmıştır.
- Gelir İdaresi Başkanlığı tarafından belli borç türlerinin (yıllık gelir vergisi, zirai kazanç gelir vergisi, gelir vergisi stopajı, kurumlar vergisi, kurumlar vergisi stopajı, basit usulde ticari

kazanç, gerçek usulde KDV, hasılat esaslı KDV, gelir geçici vergi, kurum geçici vergi, diğer ücretler ve KDV tevkifatı) 50.000 TL'ye kadar olan kısımlarının İnteraktif Vergi Dairesi uygulaması üzerinden anlaşmalı bankaların kredi kartlarıyla ödenebilmesi sağlanmıştır.

- Geri Kazanım Katılım Payı (GEKAP) beyannamelerinin elektronik ortamda verilmesi zorunluluğu getirilmiştir. Buna ek olarak beyan dönemlerinde de değişiklik yapılmıştır. Örneğin 2020 yılı için altı aylık dönemler şeklinde iken takip eden yıllar içinse üçer aylık dönemler şeklinde verilmesi kararlaştırılmıştır.

Pandemi döneminde *KDV oranlarına yönelik de düzenlemeler* yapılmıştır. Bu düzenlemeler Tablo 3'e verilmiştir.

Tablo 3: Geçici Olarak KDV Oranlarında Yapılan Düzenlemeler

<b>ORAN</b>	<b>1</b>	Geçici 5. Madde kapsamında hava yolu ile yolcu taşımacılığı hizmetleri, Geçici 6. madde kapsamında Ekli 2 sayılı listenin "B) Diğer Mal ve Hizmetler" bölümünün 16. sırasında yer alan giriş ücretleri, 24 üncü sırasında yer alan yeme içme hizmetleri, 25 inci sırasında yer alan geceleme hizmetleri, Geçici 7. Madde kapsamında 1 Eylül 2020 ile 30 Haziran 2021 tarihleri arasında verilen eğitim öğretim hizmetleri, Geçici 8. Madde kapsamında Sağlık Bakanlığınca onaylanan Covid-19 aşılarının 31.12.2022 tarihine kadar teslimleri, Geçici 9. Madde kapsamında ekli 2 sayılı listenin "B) Diğer Mal ve Hizmetler" bölümünde düzenlenen geceleme hizmetleri,
	<b>8</b>	Geçici 6. Madde kapsamında: <ul style="list-style-type: none"> <li>• İşyeri kiralama hizmeti,</li> <li>• Evde kullanılan elektrikli cihazların bakım ve onarımı,</li> <li>• Kongre, konferans, seminer, konser, fuar ve lunapark giriş ücretleri,</li> <li>• Düğün, nikâh, balo ve kokteyl salonlarında verilen organizasyon hizmetleri,</li> <li>• Berberlik ve kuaförlük hizmetleri ile güzellik salonunda verilen hizmetler,</li> <li>• Terzilik, giyim eşyası ve ev tekstil ürünlerinin onarım ve tamirati,</li> <li>• Ayakkabı ve deri eşyaların onarımı ile ayakkabı boyama hizmetleri,</li> <li>• Kuru temizleme, çamaşırhane, giyim eşyası ve diğer tekstil ürünlerini ütüleme hizmetleri,</li> <li>• Halı ve kilim yıkama hizmetleri,</li> <li>• Bisiklet, motosiklet ve diğer motorlu bisikletlerin bakım ve onarımı (malzemeler hariç),</li> <li>• Evde kullanılan elektrikli cihazların bakım ve onarımı (malzemeler hariç),</li> <li>• Tüketici elektroniği ürünlerinin bakım ve onarımı (malzemeler hariç),</li> <li>• Evde kullanılan ısıtma ürünlerinin bakım ve onarımı (malzemeler hariç),</li> <li>• Ev ve bahçe gereçlerinin bakım ve onarımı (malzemeler hariç),</li> <li>• Mobilyaların ve ev döşemelerinin bakım ve onarımı (malzemeler hariç),</li> <li>• Bilgisayarların, iletişim araç ve gereçlerinin, saatlerin bakım ve onarımı (malzemeler hariç),</li> <li>• Müzik aletlerinin bakım ve onarımı,</li> <li>• Çilingirlik ve anahtar çoğaltma hizmetleri ile hamallık hizmetleri,</li> <li>• Motorlu kara taşıtlarının yağlanması, yıkanması, cilalanması hizmetleri ile bunlara ait koltuk ve döşemelerin bakım ve onarımı (malzemeler hariç),</li> <li>• Her hane sakinlerine verilen konut bakım, onarım, boya ve temizlik hizmetleri (malzemeler hariç),</li> <li>• Ekli 2 sayılı listenin "B) Diğer Mal ve Hizmetler" bölümünün 24. sırası kapsamı dışındaki yeme içme hizmetleri (alkollü içecekler isabet eden kısmı hariç),</li> <li>• Yolcu taşıma hizmetleri,</li> </ul> Ekli 2 sayılı listenin "A) Gıda Maddeleri" bölümünün 4. sırasında yer alan mallar hariç olmak üzere, 30.12.2019 tarihli ve 1951 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararının eki İstatistik Pozisyonlarına Bölünmüş Gümrük Tarife Cetvelinin 6 no.lu faslında yer alan süs bitkileri ile çiçek teslimlerinde,

**Kaynak:** "Mal ve Hizmetlere Uygulanacak KDV Oranlarının Tespitine İlişkin Karar" verileri kullanılarak hazırlanmıştır. <https://www.gib.gov.tr/node/108756> (E. T.: 10.03.2023)

### 3.7.2. Kamu Harcamaları Düzenlemeleri

Cumhurbaşkanı kararı ile 20.05.2021 itibariyle esnaf ve sanatkârlar ile gerçek kişi tacirlere gerçekleştirdikleri ekonomik faaliyetleri nedeniyle 1. Grup (5.000 TL) ve 2.Grup (3.000 TL) şeklinde ayrılarak hibe verilmesi kararlaştırılmıştır (Ticaret Bakanlığı, 2021).

Sanayi ve Teknoloji Bakanlığınca 15.03.2020 tarihinde yapılan açıklamayla birlikte teknopark şirketleri ile ARGE Tasarım merkezlerinin evden çalışmaya uygun gördükleri personellerinin sayısını aylık olarak bakanlığa bildirmeleri durumunda muafiyet ve teşviklerden Nisan 2020'nin sonuna kadar yararlanabilmeleri imkânı tanınmıştır (Kınsız ve Yalçın, 2020).

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı(AÇSHB) tarafından Covid-19 pandemisinin vatandaşlar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla "Sosyal Koruma Kalkanı" geliştirilmiştir. Çalışma hayatı, sosyal güvenlik, sosyal yardım ve sosyal hizmet olarak dört başlıktan oluşmaktadır (Alagöz, 2021). Tablo 4'te Sosyal Koruma Kalkanının kapsamı içerisinde yer alan Sosyal Destek

Programı, Biz Bize Yeteriz Türkiyem Kampanyası, Kısa Çalışma Ödeneği, Nakdi Ücret Desteği, İşsizlik Ödeneği ve Normalleşme Desteği ile ödeme yapılan hane/kışı sayısı ile yapılan ödemelerin miktarı verilmiştir.

Tablo 4: Sosyal Koruma Kalkanı

Türkiye Geneli		Ödeme yapılan hane/kışı	Miktar (TL)
Sosyal Destek Programı (hane)	Faz 1	2.111.254	2.111.254.000
	Faz 2	2.316.010	2.316.010.000
	Faz 3	1.949.785	1.949.785.000
Biz Bize Yeteriz Türkiyem	Hane	2.053.282	2.053.282.000
Kısa Çalışma Ödeneği	Çalışan	3.582.455	23.371.396.994
Nakdi Ücret Desteği	Çalışan	2.216.622	6.478.346.870
İşsizlik Ödeneği	Kışı	913.818	4.527.867.466
Normalleşme Desteği	Çalışan	3.183.435	2.461.543.960

**Kaynak:** T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı <https://www.csqb.gov.tr/haberler/> (E. T.: 24.01.2023)

15 Aralık 2020 tarihli Cumhurbaşkanlığı tarafından yapılan açıklamalar kapsamında basit usule tabi 806 bin 871 mükellef ile kısıtlamalar sebebiyle salgından doğrudan etkilenen 432 bin 567 esnafa 3 ay süreyle ayda 1000 TL destek ödemesi yapılmıştır. İş yeri kira olan esnafa 3 ay süreyle, büyükşehirlerde aylık 750 TL, diğer illerde ise 500 TL kira desteği sağlanması kararlaştırılmıştır (KOTO, 2020).

*Ekonomik İstikrar Kalkanı paketinde* kamu harcamaları kapsamında yer alan düzenlemeler aşağıdaki gibidir (T.C. Hazine ve Maliye Bakanlığı, 2020).

- En düşük emekli aylığı 1.000 TL'den 1.500 TL'ye çıkarılmıştır. Böylelikle emekli aylığı 1.500 TL'nin altında olan yaklaşık 650 bin emeklinin aylığı yükseltilmiştir.
- Emeklilerin Ramazan Bayramı ikramiyelerinin Nisan ayında ödenmesi kararlaştırılmıştır.
- İhtiyaç sahibi 2 milyon 111 bin haneye 1.000 TL nakdi yardım yapılması kararlaştırılmıştır. Böylelikle AÇSHB'nin belirlediği ölçütlere uygun ailelere nakdi yardımlar için ilave 2 milyar liralık kaynak ayrılmıştır.
- İl Özel İdareleri, belediyeler ve bağlı kuruluşların mülkiyetinde bulunan taşınmazlara ilişkin kira ödemelerinde kolaylık sağlanmıştır.
- Tüm sağlık çalışanları ve üniversite hastanelerinde çalışanlar için performans ödemelerinin 3 ay boyunca en üst seviye tavandan yapılması kararlaştırılmıştır.
- 32 bin sağlık personeli alımı gerçekleştirilmiştir.

### 3.7.3. Bütçe Düzenlemeleri

2021 Bütçe Gerekçesinde Covid-19 pandemisi nedeniyle yapılan düzenlemeler aşağıda açıklanmıştır (SBB, 2020)

- Yoğun bakım servislerinde yatırılarak tedavi edilen tüm hastalar için hâlihazırda ödenen yoğun bakım tedavi bedelleri kadar bakım hizmetlerinin de ödenmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca yoğun bakım tedavi ücretleri 2 katına çıkarılmıştır.
- Pandemi süresince pandemi olgularına ilişkin tanı ve tedavi hizmetleri de acil hal kapsamında olduğu için hastalardan katılım payı alınmaması kararlaştırılmıştır.
- Covid-19 pandemisi nedeniyle sağlık sektörünün var olan ihtiyaçları daha da artmıştır. Bu nedenle bütçe kapsamında makine teçhizat giderlerinde ve korona hastalarının teşhis ve tedavilerini gerçekleştirilmesinde gerekli olan bakım onarım giderleri için ödenek tahsis edilmiştir.

Pandemi sürecinde uygulanan yeni düzenlemeler ya da var olan düzenlemelere yapılan eklemeler nedeniyle Türkiye’de sağlık hizmetleri sunumunda bütçe giderlerindeki değişim Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 5: Sağlık Hizmetleri Sunumunda Bütçe Giderleri (Aralık)

(Bin TL)

	2019	2020	2021	2022
<b>Personel Giderleri</b>	22.862.998	29.081.062	35.960.778	82.484.315
<b>SGK Ödemeleri</b>	5.189.135	6.595.352	8.060.344	13.845.875
<b>Cari Transferler</b>	360.067	665.941	7.709.926	1.605.412
<b>Sermaye Transferleri</b>	8.596	108.854	105.896	154.958

**Kaynak:** Merkezi yönetim bütçe istatistikleri kullanılarak oluşturulmuştur. <https://muhasabat.hmb.gov.tr>  
(E.T.:10.03.2023)

2020 yılında sağlık hizmetlerinde personel giderleri, Sosyal Güvenlik Kurumu (SGK) ödemeleri, cari transferler ve sermaye transferlerinde bir önceki yıla göre artışlar yaşanmıştır. Bunun temel nedeni olarak Covid-19 ile mücadele kapsamında uygulanan tedbirler gösterilebilir. Örneğin 2020 yılında personel giderleri bir önceki yıla göre 6.219.064 TL artışla 29.081.062 TL olmuştur. Buradan sağlık hizmetlerinin sunumu için yeni personellerin temin edildiği anlaşılmaktadır. Personel giderlerindeki bu artış 2021 ve 2022 yıllarında devam etmiştir. Cari transferlerde ise 2020 yılında bir önceki yıla göre 305.874 TL artış yaşanmıştır. Bunun temel nedeni olarak pandemiyle mücadelede kullanılmak üzere mal ve hizmet teminleri gösterilebilir. Tablodaki yıllar itibariyle cari transferlerdeki en yüksek rakam ise 2021 yılında 7.709.926 TL olmuş ve 2022 yılında ise 6.104.514’lük bir azalma ile 1.605.412 TL olmuştur. Bu azalmanın nedeni olarak Covid-19 pandemisinin etkisinin giderek azalması gösterilebilir (Muhasebat Genel Müdürlüğü, 2023).

#### 4. SONUÇ

Bulaşıcı olarak farklı kıtalarda tüm insanlar üzerinde yayılım gösteren ve genellikle ölümlerle sonuçlanan küresel salgın hastalıklar, pandemi olarak nitelendirilmektedir. Bu kapsamda koronavirüs de DSÖ tarafından 11 Mart 2020’de pandemi olarak ilan edilmiştir. Son derece ölümcül etkileri olan Covid-19’la mücadele kapsamında karantina tedbirleri alınmıştır. Bu tedbirler sonrasında ülkelerin mevcut ekonomik düzenlerinde değişimler yaşanmaya başlamıştır. Dünya genelinde tedarik zincirinde aksamalar, sınır kapılarının kapatılması, sektörlerde küçülmeler yaşanmıştır. Bu nedenlerle genel olarak kamu harcamalarındaki önemli miktardaki artışa paralel olarak sağlık harcamaları da artış göstermiştir. Bunun sonucunda da bütçe açıkları yaşanmış ve ek bütçeler hazırlanmıştır.

Covid-19’un eğitim, sağlık, ticaret, ulaşım, sosyal hayat, sanat ve daha birçok alanda olumsuz etkileri olmuştur. Hükümetler de bu olumsuz etkileri pandemi koşullarına uygun olarak telafi etmek için çeşitli mali paketler açıklamışlardır. Bu çalışmada seçili ülkeler (ABD, Japonya, Almanya, İngiltere, Fransa, Hindistan) ile Türkiye’de yapılan uygulamalar incelenmiştir. Ülkelerin pandemi ile mücadele kapsamında açıkladıkları mali paketlerin ortak özellikleri şunlardır:

- Beyannamelerinin verilme süreleri uzatılmıştır.
- KDV ödemelerinde yeni düzenlemelere gidilmiştir.
- Pandemiden olumsuz etkilenen şirketlere belli oranlar dâhilinde mali yardım yapılması kararlaştırılmıştır.
- Faaliyetlerine ara veren işletmelere vergi indirimleri yapılmıştır.
- Sağlık sistemlerinin pandemi ile mücadele edebilmesine yönelik harcamalar artırılmıştır.
- Küçük işletmelere çeşitli mali avantajlar tanınmıştır.

Bu kapsamda seçili ülkeler arasında pandeminin ortaya çıkışından itibaren 4.013 milyar dolarlık en büyük mali paketi açıklayan ABD olmuştur. Bunu 2.210 milyar dolarla Japonya, 1.471 milyar dolarla Almanya, 877 milyar dolarla İngiltere, 603 milyar dolarla Fransa, 214 milyar dolarla Hindistan ve 71 milyar dolarla Türkiye takip etmiştir. ABD’de açıklanan paket kapsamında pandemiden en fazla etkilenen sektörlere kredi yardımları, küçük işletmelerin korunması çalışmaları ve düşük gelir gruplarına yönelik çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. ABD’nin ardından en büyük mali paket Japonya’da uygulanmıştır. Bu kapsamda pandemi nedeniyle zorluklar yaşayan şirketlere mali yardımlar ile kira yardımları yapılmıştır. Japonya’nın ardından Almanya’da süreç içerisinde ek bütçeler ile pandemi süreci

yönetilmeye çalışılmıştır. Küçük şirketlere maddi yardımlar, çocuk başına yardımlar gibi düzenlemeler yapılmıştır. İngiltere’de pandemiden olumsuz etkilenen büyük şirketlere olduğu kadar küçük işletmelere de destekler sunulmuştur. İstihdamın korunması için işverenlere destek sağlanmıştır. Hindistan’da daha çok küçük işletmelere odaklanılmıştır. Bu kapsamda likidite ve işgücüne yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Bunlar arasında kurulacak olan yeni tesislere vergi indirimi ile yabancı yatırımcılara yönelik teşvikler yapılmıştır. Fransa’da pandemiden olumsuz etkilenen sektörler için düzenlemeler yapılmıştır. Bunlar arasında karantina tedbirleri nedeniyle olumsuz etkilenen otomotiv sektörüne yönelik kredi destekleri, elektrikli araç kullanmaya teşvik ve tüketicilere mali destekler bulunmaktadır. Türkiye’de açıklanan Ekonomik İstikrar Kalkanı paketiyle büyük-küçük işletmelere ve hane halkına yönelik çeşitli ekonomik düzenlemeler yapılmıştır. Bunlar arasında vergi oranlarında indirimler, borç ödemelerinde ertelemeler, kredi kolaylıkları, ekonomik darboğaz içinde olan hane halkına ve esnaflara hibeler vb. düzenlemeler bulunmaktadır.

Küreselleşmenin artmasıyla birlikte ülkeler arasındaki karşılıklı ilişkiler de yoğunlaşmıştır. Bu nedenle bir ülkede yaşanan hastalık o ülke ile bağlantısı olan ülkeleri de dolaylı hatta doğrudan etkileyebilmektedir. Bu duruma ilişkin en önemli örnek Covid-19 pandemisi olmuştur. Bu kapsamda Covid-19 pandemisi sürecinde yaşananlar dikkate alındığında hem küresel hem de bölgesel olarak değerlendirilmesi gereken konular ve alınması gereken önlemler bulunmaktadır. Tüm dünyayı etkisi altına alan pandemilerin ortaya çıkmasının ardından alınacak tedbirler kadar yeni pandemilerin ortaya çıkmaması için önlemler alınması da son derece önemlidir. Bu kapsamda pandemi riskini azaltmak için aşağıdaki önlemler alınabilir.

- Toplum sağlığı konusunda bilinç düzeyinin artırılması için sağlık alışkanlıkları, temizlik, aşuların etkileri gibi temel konularda eğitimler verilmelidir.
- Hastalıkların tespit edilmesi ve hızlı müdahale için hastalık izleme ve erken uyarı sistemleri geliştirilmelidir. Bunun için her ülkede etkin bir hastalık izleme ve raporlama sistemi oluşturulmalıdır. Bu sistemde; laboratuvar altyapıları ve çalışanları dinamik bir yapıda olmalı, salgın hastalıkların izlenmesi için epidemiyolojik araştırmalar yapılmalı, sağlık çalışanları hastalık izleme ve erken uyarı konusunda eğitilmelidir. Elde edilen verilerin hızla analiz edilerek modellemeler yapabilecek teknikler kullanılmalıdır.
- Pandemi ile mücadelenin en önemli bileşenlerinden birisi de uluslararası iş birliğidir. Ülkeler arasında veri paylaşımı, tecrübe aktarımı ve ortak çalışmalar artırılmalıdır. Sınır kontrolleri güçlendirilmeli ve seyahat sağlığı konusunda önlemler artırılmalıdır. Uluslararası seyahatlerde sağlık kontrolleri ve taramalar yapılmalı, riskli bölgelerden gelen kişilerin takibi sağlanmalıdır.
- Halkın hastalık izleme sistemine katılımı artırılmalıdır. Bu kapsamda halkla iletişim ve düzenli bilgi paylaşımı çok önemlidir. Hastalık belirtileri, korunma yöntemleri ve hastalık konusundaki gelişmeler halkla paylaşılmalıdır. Bu amaçla internet ve sosyal medya etkin bir şekilde kullanılabilir. Pandemi konusunda bilgi veren internet ve sosyal medya platformları, hastalık izleme ve erken uyarı sistemleri için önemli bir kaynak olabilir.
- Covid-19’un pandemi olarak ilan edilmesinin ardından tüm ülkelerde ortak sorunlardan birisi tıbbi ekipmanların (maske, dezenfektan, koruyucu elbise vb.) temini olmuştur. Bu ürünlerin yeni pandemilerin ortaya çıkma ihtimaline karşılık uluslararası ölçekte faaliyet gösterecek tesislerde üretimini sağlanarak yeterli stokların oluşturulması ve belirli aralıklarla da ekipmanların yenilenmesi sağlanmalıdır.
- Salgın hastalıkların ne zaman ortaya çıkacağı ve etkilerinin ne derece olacağı hiçbir zaman bilinemeyeceği için aşı üretme ve geliştirme alanında faaliyet gösteren kurum (üniversiteler, enstitüler, araştırma merkezleri vb.) ve işletmelerin çalışmalarına destekler verilmelidir.
- Olağanüstü durumlar (salgın hastalıklar, deprem, yangın vb.) için her ülkenin Acil Durum Fonu olabilir. Her yıl kamu bütçesi hazırlanırken bu bütçenin düşük de olsa belirli bir yüzdesinin bu fona aktarılması ile yeni felaketlerin hızla atlatılması için gereken mali kaynağın bir kısmı hazır halde bulundurulabilir.
- Pandemi gibi felaketlerin yaşanması durumunda sağlık sistemlerinin sürece hızla uyum sağlayabilmesi için sağlık sisteminin maddi ve beşeri unsurlarının kalitesinin artırılması için çalışmalar yapılmalı ve kalkınma planlarında bu konulara dikkate alınmalıdır.
- Pandemi sürecinde maliye politikalarının yaşanan ekonomik ve sosyal gelişmelerin etkisini en aza indirebilmesi için uygulanacak politika bileşenlerinin belirlenebilmesinde (işletmelere

ve çalışanlara finansal destek sağlanması, kısa çalışma ödeneği, işsizlik ödeneği gibi programların genişletilmesi, ekonomik canlanmayı teşvik etmek için vergi indirimleri, kredi kolaylıkları ve hibe programları gibi mali teşvikler uygulanması, pandemiden etkilenen sektörler için özel düzenlemeler yapılması, ülke sınırları içinde ve dışında etkili ihracat ve ithalat kontrolleri uygulanarak ekonomik dengenin korunması gibi) uzmanlardan oluşan bir birim kurulabilir.

- Maliye politikası araçlarının otomatik stabilizatör olarak sürece hızla müdahale edebilmesi için mali mevzuatta düzenlemeler yapılabilir. Örneğin beyanname ertelemeleri, işsizlik ödemeleri, uygulanacak mali destekler pandemi kararının alınması ile otomatik olarak devreye girebilir.

Covid-19 pandemisi Dünya genelinde çok sayıda ölüme, ekonomik ve mali sıkıntılara, sosyal ve kültürel etkinliklerin zarar görmesine, pek çok sağlık sorunlarının yaşanmasına neden olmuştur. Yaşanan bu olumsuzlukların tekrarlanmaması ve daha az zararla atlatılması için ulusal ve uluslararası düzeyde düzenlemelerin ve iş birliklerinin artırılması gerekmektedir. Bu ve benzeri çalışmaların artması sürece katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Abanoz, C. (2021). İspanyol Gribinde Kıtalararası Devrim: İngiltere ve Amerika. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 19(2), 37-43.
- Abe, T. (2021). The Japanese Economy and The Covid-19 Pandemic. *Investigación Económica*, 80(316), 56-68.
- Akgül, Ö. ve Çalışkan, R. (2018). HIV/AIDS: Güncel Yaklaşımlar. *Tıp Fakültesi Klinikleri Dergisi*, 1(1), 19-31.
- Alagöz, H. (2021). *Salgın ve Afet Dönemlerinde Sosyal Koruma Kalkanı*. Türkiye İnsani Çalışmalar Yıllığı. <https://yillik.kizilayakademi.org.tr/salgin-ve-afet-donemlerinde-sosyal-koruma-kalkani/> (Erişim Tarihi: 29.01.2023)
- Alonso, D. ve Buesa, A. (2021). Fiscal Policy Measures Adopted Since the Second Wave of the Health Crisis: Euro Area, The United States and The United Kingdom. *Banco De Espana*, 1-24.
- Artvinli, F. (2020). *Salgınların Tarihi: Toplumsal ve Siyasal Açından Kısa Bir Bakış*. TBB. [https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor\\_6/covid19-rapor\\_6\\_Part9.pdf](https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part9.pdf), (Erişim Tarihi: 05.03.2022)
- Ashworth, E. ve Gutmann, D. (2022). *Covid-19 Tax*. CMS Francies Lefebvre. <https://cms.law/en/fra/insight/covid-19-coronavirus/tax> (Erişim Tarihi: 15.11.2022)
- Aslan, F.G. ve Altındış, M. (2016). Güncel Viral Etkenler; Zika, Chikungunya, Ebola, Enterovirüs D68, Mers Cov, İnfluenza. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3), 11-16.
- Attias, S. (2020). *€1,500 To Support Small Businesses*. CMS Francis Lefebvre. <https://cms.law/en/fra/news-information/1-500-to-support-small-businesses> (Erişim Tarihi: 15.11.2022)
- Avcı, O. ve Yeniçeri, H. (2020). Vergi Sistemlerine Pandemi Ayarı. *Turkish Studies*, 15(6), 123-137.
- Ayres, P. (2022). *Summer Economic Update - Personal Taxes*. BDO. <https://www.bdo.co.uk/en-gb/summer-economic-update/personal-taxes> (Erişim Tarihi:15.11.2022)
- Azizi, F. (2010). History of Cholera Outbreaks in Iran during the 19th and 20th Centuries. *Middle East Journal of Digestive Diseases*, 51-55.
- Badur, S. (2010). H1N1 Epidemiyolojisi ve Virüs. *ANKEM Dergisi*, 24(ek-2), 190-195.
- Bahadır, O. (2020). *İstanbul'da Veba ve Karantina*. Sarkaç. <https://sarkac.org/2020/04/istanbulda-veba-ve-karantina/>, (Erişim Tarihi: 21.02.2022)

- Bakar, C. (2017). Kırk Yedi Yıl Sonra Yeniden Bir Salgının Hikayesi: 1970 Sağmalcılar Kolera Salgınından Günümüze Dersler. *Turkish Journal of Public Health*, 15(3), 245-269.
- Bakırcı, Ç. (2011). *Tifüs*. Evrim Ağacı. <https://evrimagaci.org/tifus-670>, (Erişim Tarihi: 22.03.2022)
- BBC. (2020). *Koronavirüs: Hangi ülkelerde ne tür ekonomik destek paketleri açıklandı?* <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-52828167>, (Erişim Tarihi: 15.11.2022)
- Delice, B. ve Bayraktar, S. (2023). Covid-19 Pandemisinin Türkiye'nin Dış Ticaret Performansı Üzerindeki Etkileri. *Ekonomi İşletme Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Dergisi (JEBPIR)*, 9(1), 19-36.
- Bine, P. ve Autret, V. (2020). *France's Emergency Package in Response to the COVID-19 Pandemic*. JRSUPRA. <https://www.jdsupra.com/legalnews/france-s-emergency-package-in-response-10850/>, (Erişim Tarihi: 15.11.2022)
- Birsel, H. ve Malazizi, N. (2021). DR. Jean Lauminier'e Göre: Tarih Boyunca Veba ve Yarattığı Felaketlere Bakış. *Bellek Uluslararası Tarih ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı), 65-82.
- Öçal, B. (2022). Covid-19'un Türkiye'nin Dış Ticaret Taşıma Türlerine Etkisinin İncelenmesi. *Disiplinlerarası Girişimcilik ve Yenilikçilik Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 62-74.
- budget.gouv.fr. (2022). *Le Projet De Loi Et De Règlement Et D'approbation des Comptes De l'Etat Pour 2021*. <https://www.budget.gouv.fr/reperes/budget/articles/le-projet-de-loi-et-de-reglement-et-dapprobation-des-comptes-de-letat-pour>, (Erişim Tarihi: 15.11.2022)
- Bundesagentur für Arbeit. (2022). *Informationen für Unternehmen zum Kurzarbeitergeld*. <https://www.arbeitsagentur.de/unternehmen/finanziell/kurzarbeitergeldformen/kurzarbeit-ergeld-anzeige-antrag-berechnung/informationen-fuer-unternehmen-zum-kurzarbeitergeld>, (Erişim Tarihi: 28.09.2022)
- Bundesministerium der Finanzen (BMF). (2021). *Nachtragshaushalt 2021 des Bundes (Sollbericht)*. <https://www.bundesfinanzministerium.de/Monatsberichte/2021/06/Inhalte/Kapitel-3-Analysen/3-3-nachtragshaushalt-2021-sollbericht.html>, (Erişim Tarihi: 06.10.2022)
- Bundesministerium der Finanzen (BMF). (2022). *Beitrag des Steuerrechts zur Bewältigung der Folgen der Corona-Pandemie*. [https://bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Standardartikel/Themen/Steuern/2020-04-01-FAQ\\_Corona\\_Steuern.html](https://bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Standardartikel/Themen/Steuern/2020-04-01-FAQ_Corona_Steuern.html), (Erişim Tarihi: 02.10.2022)
- Bureau of the Fiscal Service. (2021). *Management's Discussion & Analysis the Government's Financial Position and Condition*. <https://www.fiscal.treasury.gov/reports-statements/financial-report/government-financial-position-and-condition.html>, (Erişim Tarihi: 09.10.2022)
- Calisti, G. & Hazan, S. (2020). *French Tax Measures in Response to the Covid-19 Epidemic*. Dentons. <https://www.dentons.com/en/insights/alerts/2020/may/4/french-tax-measures-in-response-to-the-covid19-epidemic>, (Erişim Tarihi: 15.11.2022)
- Camözü, F. (2021). *Covid-19 Tedavisinin Ekonomik Yükü*. TÜSAP. <https://tusap.org/covid-19-tedavisinin-ekonomik-yu%cc%88ku%cc%88/>, (Erişim Tarihi: 14.05.2022)
- Campus France. (2021). *Health Crisis: The French Government Increases Support to Young People*. <https://www.campusfrance.org/en/health-crisis-the-french-government-increases-support-to-young-people>, (Erişim Tarihi: 15.11.2022)
- Center For Disease Control and Prevention (CDC). (2019). *2014-2016 Ebola Outbreak in West Africa*. <https://www.cdc.gov/vhf/ebola/history/2014-2016-outbreak/index.html#:~:text=The%20impact%20this%20epidemic%20had, outside%20of%20these%20three%20countries>, (Erişim Tarihi: 15.03.2022)
- Center For Disease Control and Prevention (CDC). (2022). *Cholera - Vibrio Cholerae Infection*. <https://www.cdc.gov/cholera/general/index.html#one>, (Erişim Tarihi: 07.04.2022)



- Centre for Budget and Governance Accountability (CBGA). (2020). *Numbers on the Edge: Assessing India's Fiscal Response to Covid-19*. <https://www.cbgaindia.org/wp-content/uploads/2020/05/Numbers-on-the-Edge-Indias-Fiscal-Response-to-COVID-19-1.pdf>, (Erişim Tarihi: 15.04.2022)
- Christl, M. ve De poli, S. (2022). The Role of Short-time Work and Discretionary Policy Measures in Mitigating the Effects of the Covid-19 Crisis in Germany. *International Tax and Public Finance*, 1-30.
- Deloitte. (2020). *Tax Alert-Delivering Clarity*. <https://www2.deloitte.com/in/en/pages/tax/articles/in-tax-restarting-india-covid-fiscal-measures.html>, (Erişim Tarihi: 16.11.2022)
- Derman, O. (2020). Tarih Boyunca İnsanlığın Salgın Hastalıklarla Mücadelesi, *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 63(1-4), 26-31.
- Deutscher Bundestag. (2020). *Bundestag Beschließt Zweiten Nachtragshaushalt in Der Corona-Krise*. <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2020/kw27-de-nachtragshaushaltsgesetz-701728>, (Erişim Tarihi: 03.10.2022)
- Dhama, K. ve Haque, S. (2020). SARS-CoV-2, SARS-CoV, and MERS-COV: A comparative overview. *Le Infezioni in Medicina*, 28, 174-184.
- diplomatie.gouv.fr. (2022). *France Relance Recovery Plan: Building the France Ff 2030*. <https://www.diplomatie.gouv.fr/en/french-foreign-policy/economic-diplomacy-foreign-trade/promoting-france-s-attractiveness/france-relance-recovery-plan-building-the-france-of-2030/>, (Erişim Tarihi: 15.11.2022)
- economie.gouv.fr. (2022). *Covid-19: Le Remboursement des Crédit Impôt Recherche Et Crédit Impôt Innovation*. <https://www.economie.gouv.fr/mediateur-des-entreprises/covid-19-le-remboursement-des-credit-impot-recherche-et-credit-impot>, (Erişim Tarihi: 15.11.2022)
- economie.gouv.fr. (2022). *Le déploiement du plan France Relance*. <https://www.economie.gouv.fr/plan-de-relance>, (Erişim Tarihi: 16.11.2022)
- economie.gouv.fr. (2022). *Le Soutien Aux Industries De Santé Dans La Lutte Contre La Covid-19*. <https://www.economie.gouv.fr/soutien-aux-industries-de-sante-dans-lutte-contre-covid-19#>, (Erişim Tarihi: 16.11.2022)
- Ecovis. (2020). *Covid-19 Economic Relief Package for Micro, Small and Medium-Sized Enterprises in India*. <https://www.ecovis.com/global/covid-19-economic-relief-package-for-micro-small-and-medium-sized-enterprises-in-india/>, (Erişim Tarihi: 16.11.2022)
- Ekonomik İstikrar Kalkamı Paketi, 18.03.2020
- Ergenay, O. ve Şataf, C. (2021). İngiltere'de Sağlık Harcamaları ve Covid-19. *Journal of Public Economy and Public Financial Management*, 1(1), 10-27.
- European Commission (EC). (2021). *Next Generation EU: European Commission Disburses €2.25 Billion in Pre-financing to Germany*. [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip\\_21\\_4402](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_21_4402), (Erişim Tarihi: 28.09.2022)
- Özmen, F. (2022). Covid 19 Pandemisinin Yerel Ekonomik Etkileri: Isparta İli Dış Ticareti Üzerine Bir İnceleme. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 576-593.
- Feller, Z. ve Gough, S. (2021). *Bird & Bird & Covid-19*. Two Birds. <https://www.twobirds.com/-/media/pdfs/in-focus/coronavirus/uk-government-financial-package-for-covid19-relief-bird-bird-update-2.pdf>, (Erişim Tarihi: 25.10.2022)
- Goodman, M. ve Gerstel, D. (2020). *Comparing U.S., Japanese, and German Fiscal Responses to Covid-19*. CSIS. <https://www.csis.org/analysis/comparing-us-japanese-and-german-fiscal-responses-covid-19>, (Erişim Tarihi: 28.09.2022)

- GOV.UK. (2020). *Pay Coronavirus Job Retention Scheme Grants Back*. [https://www.gov.uk/guidance/pay-coronavirus-job-retention-scheme-grants-back?utm\\_source=d05d7002-4659-4a1a-9141-](https://www.gov.uk/guidance/pay-coronavirus-job-retention-scheme-grants-back?utm_source=d05d7002-4659-4a1a-9141-), (Erişim Tarihi: 25.10.2022)
- GOV.UK. (2020). *Budget 2020: What you need to know*. <https://www.gov.uk/government/news/budget-2020-what-you-need-to-know>, (Erişim Tarihi: 16.11.2022)
- GOV.UK. (2021). *Recovery Loan Scheme*. <https://www.gov.uk/guidance/recovery-loan-scheme>, (Erişim Tarihi: 25.10.2022)
- GOV.UK. (2021). *Business Rates: Expanded Retail Discount 2021 to 2022 - Local Authority Guidance*. <https://www.gov.uk/government/publications/business-rates-expanded-retail-discount-2021-to-2022-local-authority-guidance/business-rates-expanded-retail-discount-2021-to-2022-local-authority-guidance>, (Erişim Tarihi: 15.11.2022)
- GOV.UK. (2021). *Check If Your Business is Eligible for the Coronavirus Closed Businesses Lockdown Payment*. <https://www.gov.uk/guidance/check-if-your-business-is-eligible-for-the-coronavirus-closed-businesses-lockdown-payment>, (Erişim Tarihi: 25.10.2022)
- GOV.UK. (2021). *VAT Deferred due to Coronavirus (Covid-19)*. <https://www.gov.uk/guidance/deferral-of-vat-payments-due-to-coronavirus-covid-19>, (Erişim Tarihi: 15.11.2022)
- GOV.UK. (2022). *Statutory Sick Pay (SSP)*. <https://www.gov.uk/statutory-sick-pay>, (Erişim Tarihi: 25.10.2022)
- Göğebakan, T. (2020). *Tarihteki Diğer Pandemiler: İnsanlık Diğer Ölümcül Salgın Hastalıklardan Nasıl Kurtuldu?*. VeriAnaliz. <https://verianaliz.net/pandemi-tarihi-corona-covid19-veri-analiz-infografik/>, (Erişim Tarihi: 01.05.2022)
- Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü. (2017). *Grip Nedir?* <https://grip.saglik.gov.tr/tr/grip-nedir.html>, (Erişim Tarihi: 20.01.2022)
- Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü. (2020). *Genel Bilgiler, Epidemiyoloji ve Tanı*. <https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/39551/0/covid-19rehberigenelbilgilerepidemiyojivetanipdf.pdf>, (Erişim Tarihi: 15.11.2021)
- Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü. (2021). *HIV-AIDS İstatistik*. <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/bulasici-hastaliklar/hiv-aids/hiv-aids-liste/hiv-aids-istatistik.html>, (Erişim Tarihi: 15.03.2022)
- Harmancı, C. ve Gökçelioğlu, G. (2021). *Covid-19 Salgınında HIV İle Yaşayanlar*. Pozitif Yaşam Derneği. <https://pozitifyasam.org/wp-content/uploads/Raporlar/Pandemi%20Raporu.pdf>, (Erişim Tarihi: 15.11.2021)
- Herr, H. ve Nettekoven, Z. (2022). Macroeconomic Effects of the Covid-19 Pandemic in Germany and The European Monetary Union and Economic Policy Reactions. *Econstor*, 1-185.
- Hickman, J. ve Morris, P. (2022, Temmuz 28). *Covid-19: Government Support for Individuals and Businesses*. BDO. <https://www.bdo.co.uk/en-gb/insights/tax/corporate-tax/covid-19-government-support-for-individuals-and-businesses#tax-improved-time-to-pay-arrangements>
- Hoshi, T. ve Kawaguchi, D. (2021). The Return of the Dead? The COVID-19 Business Support Programs in Japan. *CARF*, 1-63.
- Internal Revenue Service (IRS). (2022, Ağustos 30). *Earned Income and Earned Income Tax Credit (EITC) Tables*. <https://www.irs.gov/credits-deductions/individuals/earned-income-tax-credit/earned-income-and-earned-income-tax-credit-eitc-tables>, (Erişim Tarihi: 06.09.2022)
- Internal Revenue Service (IRS). (2022, Haziran 5). *Advance Child Tax Credit Payments in 2021*. <https://www.irs.gov/credits-deductions/advance-child-tax-credit-payments-in-2021>, (Erişim Tarihi: 01.09.2022)

- International Monetary Fund (IMF). (2021). *Policy Responses to Covid-19*. <https://www.imf.org/en/Topics/imf-and-covid19/Policy-Responses-to-COVID-19#G>, (Erişim Tarihi: 02.10.2022)
- İnal, S. (2016). Middle East Respiratory Syndrome-Coronavirus (MERS-CoV) Enfeksiyonu: Ortadoğu Solunum Yetmezliği Sendromu-Koronavirüs Enfeksiyonu. *Okmeydanı Tıp Dergisi*, 32(Ek Sayı), 37-45.
- Kaçar, M. ve İpek, V. (2020). Multidisipliner Perspektiften 2014 Ebola Salgını ve Bu Salgınla Mücadelede Türkiye'nin Rolü. *Klimik Dergisi*, 33, 111-121
- Kamu Borç Yönetim Raporları (2019-2021)
- Kaneda, M. ve Kubota, S. (2021). Who spent their Covid-19 stimulus payment? Evidence from personal finance software in Japan. *The Japanese Economic Review*, 409-437.
- Karatay, G. ve Çevik, Y. (2015). Ebola Epidemiyolojisi, Klinik Özellikleri ve Hemşirelik Bakımı. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 31(3), 90-98.
- Kaymaz, V. (2021). Covid-19 Enflasyon Sepeti. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (60), 735-753
- Khan, M. ve Saif, S. (2021). Covid-19: A Global Challenge with Old History, *Epidemiology and Progress so far. Molecules*, 26(39), 1-25.
- Kilbourne, E.D. (2006). Influenza Pandemics of the 20th Century. *Emerging Infectious Diseases*, 12(1), 9-14.
- Kılıç, O. (2020). *Tarihte Küresel Salgın Hastalıklar ve Toplum Hayatına Etkileri*. TÜBA. [https://www.tuba.gov.tr/files/yayinlar/bilim-ve-dusun/TUBA-978-605-2249-46-8\\_Ch1.pdf](https://www.tuba.gov.tr/files/yayinlar/bilim-ve-dusun/TUBA-978-605-2249-46-8_Ch1.pdf), (Erişim Tarihi: 15.11.2021)
- Kivlehan, T. (2022, Kasım 15). *Summer Economic Update - Indirect Taxes*. BDO. <https://www.bdo.co.uk/en-gb/summer-economic-update/indirect-taxes>, (Erişim Tarihi: 15.11.2022)
- Kocaeli Ticaret ve Sanayi Odası (KOTO). (2020). *Koronavirüs Kapsamında Yapılan Düzenlemeler ve Alınan Önlemler*. <https://koto.org.tr/korono-virusu-kapsaminda-yapilan-duzenlemeler-ve-alinan-onlemler-hd-5e847469937d7>, (Erişim Tarihi: 13.04.2023)
- Kutlar, A., Gülmez, A., Koç, P. ve Öncel, A. (2023). Pandemi Sürecinde Meydana Gelen Makroekonomik Kayıpların Analizi: OECD Ülkeleri Üzerine Bir Araştırma. *Sakarya İktisat Dergisi*, 12(1), 125-150.
- Lina, B. (2008). *History of Influenza Pandemics. Didier Raoult and Michel Drancourt. Paleomicrobiology: Past Human Infections*. Fransa, France: Springer.
- Mark, J. (2020, Mart 23). *Vebanın Avrupa Üzerindeki Etkileri*. World History Encyclopedia. <https://www.worldhistory.org/trans/tr/2-1543/veban-avrupa-uzerindeki-etkileri/>, (Erişim Tarihi: 23.03.2022)
- Masui, Y. (2020), Covid-19 and Japanese Tax Policy. *Intertax*, 48(8), 783-786.
- Melfi, S. ve Hamal, S. (2019). *History of Cholera*. ArcGIS Story Maps. <https://storymaps.arcgis.com/stories/b294ab3e12f249ccb9f0bcc95591769e>, (Erişim Tarihi: 01.03.2022)
- Merkezi Yönetim Bütçe İstatistikleri (2019-2022)
- Merriam-Webster. (2022). *Pandemic*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/pandemic>, (Erişim Tarihi: 02.01.2022)
- MOF. (2020). *Highlights of the FY2021 Draft Budget*. <https://www.mof.go.jp/english/policy/budget/budget/fy2021/01.pdf>, (Erişim Tarihi: 20.10.2022)

- Morens, D. ve Daszak, P. (2020). Pandemic Covid-19 Joins History's Pandemic Legion. *ASM Journals*, 11(3), 1-9.
- National Army Museum. (2022). *The Bombay Plague*. <https://www.nam.ac.uk/explore/bombay-plague#:~:text=In%201896%2C%20bubonic%20plague%20broke,photographs%20by%20a%20British%20officer,> (Erişim Tarihi: 25.07.2022)
- Nelsson, R. (2020). *Checking The Evil': Ways to Halt the Advance of a Cholera Pandemic - Archive, 1866*. The Guardian. [https://www.theguardian.com/society/from-the-archive-blog/2020/apr/22/halting-cholera-pandemic-archive-1866,](https://www.theguardian.com/society/from-the-archive-blog/2020/apr/22/halting-cholera-pandemic-archive-1866) (Erişim Tarihi: 19.01.2022)
- Anıl, N.K. (2022.), Pandeminin Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkelerin Dış Ticaretine Etkileri. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 33-46.
- Nouel, C. ve Dauchez, O. (2020, Haziran 3). *Covid-19 | Tax Measures*. Gide Loyrette Nouel. [https://www.gide.com/en/news/covid-19-tax-measures,](https://www.gide.com/en/news/covid-19-tax-measures) (Erişim Tarihi: 15.11.2022)
- OECD Library. (2022). *Taxing Wages 2022: Impact of Covid-19 on the Tax Wedge in OECD Countries*. [https://www.oecd-ilibrary.org/sites/6703e52cen/index.html?itemId=/content/component/6703e52cen#section-d1e173826,](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/6703e52cen/index.html?itemId=/content/component/6703e52cen#section-d1e173826) (Erişim Tarihi: 15.07.2022)
- Oflaz, N. (2022). Covid-19 Pandemisi, Sağlık Okuryazarlığının Artan Önemi ve Seçilmiş OECD Ülkeleri Üzerine Ekonomik Bir Değerlendirme. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 25(1), 233-254.
- Delardes, O., Kechagias, K., Pontikos, P. ve Giannos, P. (2022). Socio-Economic Impacts and Challenges of the Coronavirus Pandemic (COVID-19): An Updated Review. *Sustainability*, 14(15), 1-13.
- Our World in Data. (2022). *Coronavirus (Covid-19) Vaccinations*. [https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=OWID\\_WRL#citation,](https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=OWID_WRL#citation) (Erişim Tarihi: 31.03.2022)
- Özer, S. (2016). I. Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nde Tifüs (Lekeli Humma) Salgını. *Belleten Dergisi*, 80(287), 219-260.
- Paul, P. ve Gosh, S. (2021). Community Transmission of a Virus: A Global Pandemic Overview. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 8(3), 1518-1527.
- PIB Delhi. (2021). *Finance Minister Smt. Nirmala Sitharaman Announces Relief Package Ff Rs 6,28,993 Crore to Support Indian Economy in Fight Against Covid-19 Pandemic*. <https://pib.gov.in/PressReleasePage.aspx?PRID=1730963#:~:text=Nirmala%20Sitharaman%20announces%20relief%20package,fight%20against%20COVID%2D19%20pandemic,> (Erişim Tarihi: 16.11.2022)
- PIB. GOV. (2021). *Press Information Bureau Government of India Ministry of Finance Summary of the Budget 2021-22*. [https://pib.gov.in/Pressreleaseshare.aspx?PRID=1693908,](https://pib.gov.in/Pressreleaseshare.aspx?PRID=1693908) (Erişim Tarihi: 16.11.2022)
- Politik und Zeitgeschichte (CRP). (2021). *Bundeshaushalt 2020*. [https://crp-infotec.de/deutschland-bundeshaushalt-2020/,](https://crp-infotec.de/deutschland-bundeshaushalt-2020/) (Erişim Tarihi: 28.09.2022)
- Potter, C.W. (2008), A History of Influenza. *Journal of Applied Microbiology*, 91(4), 572-579.
- Proskauer. (2020). *The French Government Response to the Covid-19: Highlights of Measures Taken*. [https://www.proskauer.com/alert/the-french-government-response-to-the-covid-19-highlights-of-measures-taken,](https://www.proskauer.com/alert/the-french-government-response-to-the-covid-19-highlights-of-measures-taken) (Erişim Tarihi: 15.11.2022)
- Radetsky, M. (1999). Smallpox: A History of Its Rise and Fall. *The Pediatric Infectious Disease Journal*, 18, 85-93.
- Reuters. (2020). *French Crisis Measures Have Cost 450 bln Euros, Finance Minister Says*. [https://www.reuters.com/article/uk-health-coronavirus-france-economy-idUKKBN2310MP,](https://www.reuters.com/article/uk-health-coronavirus-france-economy-idUKKBN2310MP) (Erişim Tarihi: 15.11.2022)

- Rewar, S. ve Mirdha, D. (2015). Treatment and Prevention of Pandemic H1N1 Influenza. *Annals of Global Health*, 81(5), 645-653.
- Ridgwell, H. (2014). *Ebolanın Tarihiçesi*. VOA. <https://www.voaturkce.com/a/adini-nehirden-alan-bulasici-hastalik/2574711.html>, (Erişim Tarihi: 20.01.2022)
- Sağrıç, E. (2021). *Salgınlar*. Acil Çalışanları. <https://www.acilcalisanlari.com/salginlar.html>, (Erişim Tarihi: 19.01.2022)
- Sarıyıldız, G. (1994). Karantina Meclisi'nin Kuruluşu ve Faaliyetleri. *Belleten Dergisi*, 58(222), 329-376.
- Scholarly Community Encyclopedia. (2022). *Cholera Outbreaks and Pandemics*. <https://encyclopedia.pub/entry/30397>, (Erişim Tarihi: 19.01.2023)
- Sezen, F. (2009). İnfluenza Pandemileri. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 66, 21-24.
- Sharma, M. (2022). Covid-19 Pandemic: Response of the Government through Public Policy Mainly Direct Taxation. *Sage Journal*, 68(2), 219-232.
- Sönmez, P. ve Ören, H. (2023). Covid-19 Pandemisinin G7 Ülkeleri ve Bazı Yükselen Piyasa Ekonomilerine Etkilerinin ve Uygulanan Ekonomik Destek Paketlerinin İncelenmesi. *Uygulamalı Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar Dergisi*, 5(11), 59-74.
- Şanlı, K. (2010). İnfluenza Virüsü ve Domuz Gripi. *Jinekoloji Obstetrik Pediatri Dergisi*, 2(1), 4-12.
- Şeker, M. (2020). *Covid-19 Pandemi Değerlendirme Raporu*. TÜBA. <https://www.tuba.gov.tr/files/images/2020/kovidraporu/Covid-19%20Raporu-Final+.pdf>, (Erişim Tarihi:15.10.2021)
- Şen, H. ve kaya, A. (2015). Ekonomik Krizlerin Değişmeyen İmdatçısı: Maliye Politikası. *Sosyoekonomi*, 23(23), 55-86.
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2023). *Covid-19 Aşısı Bilgilendirme Platformu*. <https://covid19asi.saglik.gov.tr/>, (Erişim Tarihi: 30.01.2023)
- Temel, M.K. ve Ertın, H. (2020). 1918 Grip Pandemisi Kıssasından COVID-19 Pandemisine Hisseler. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25(Covid-19 Özel Sayısı), 63-78.
- The Local. (2020). *Coronavirus: All you need to know about financial help in France for self-employed and business owners*. <https://www.thelocal.fr/20200424/what-economic-help-self-employed-in-france-are-entitled-to-during-the-coronavirus-lockdown/>, (Erişim Tarihi: 15.11.2022)
- Tıvarı, S. ve Surya, S. (2020, Aralık). *State Of State Finances*. PRS Legislative Research. [https://prsindia.org/files/policy/policy\\_analytical\\_reports/State%20Finances\\_2020-21.pdf](https://prsindia.org/files/policy/policy_analytical_reports/State%20Finances_2020-21.pdf). (Erişim Tarihi: 20.11.2022)
- Ticaret Bakanlığı. (2021). *Esnaf ve Sanatkârlar İle Gerçek Kişi Tacirlere Koronavirüs Salgını Nedeniyle Verilecek Hibe Desteği Hakkında Karar Yürürlüğe Girdi*. <https://ticaret.gov.tr/haberler/esnaf-ve-sanatkarlar-ile-gercek-kisi-tacirlere-koronavirus-salgini-nedeniyle-veri>, (Erişim Tarihi: 24.01.2023)
- Tümer, A. ve Ünal, S. (2003). HIV/AIDS Epidemiyolojisinde Gelişmeler ve Korunma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12(1), 15-18.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). *Kolera*. <https://sozluk.gov.tr/>, (Erişim Tarihi: 04.03.2022)
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2022). *Pandemi*. <https://sozluk.gov.tr/>, (Erişim Tarihi: 01.05.2022)
- Türk Tabipler Birliği. (2009). *Domuz Gripi Hakkında En Çok Sorulan Sorular*. [https://www.ttb.org.tr/haberarsiv\\_goster.php?Guid=669c2390-9232-11e7-b66d-1540034f819c](https://www.ttb.org.tr/haberarsiv_goster.php?Guid=669c2390-9232-11e7-b66d-1540034f819c), (Erişim Tarihi: 19.01.2022)
- USAGOV. (2022). *Financial Assistance for Food, Housing, and Bills*. <https://www.usa.gov/covid-financial-help-from-the-government>, (Erişim Tarihi: 09.10.2022)

- USAGOV. (2022). *Covid-19 Small Business Loans and Assistance*. <https://www.usa.gov/covid-small-business-loans>, (Erişim Tarihi: 01.09.2022)
- Üçüncü, B. (2021). 1896 Bombay Vebası ve Hastalığın Hicaz'a Sirayetinde Hindistanlı Hacıların Rolü. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 11(3), 625-638.
- Ünütvar, İ. ve Aktaş, H. (2022). Dünya'da ve Türkiye'de Covid-19 Pandemisinin Ekonomik Etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 25(1), 124-140.
- Varlık, N. (2018). Osmanlılarda Veba Salgınları. *Toplumsal Tarih Dergisi*, (296), 30-36.
- Vergi Usul Kanunu Genel Tebliği (Sıra No:518) (2020), 24.03.2020
- Viu, T. (2020). *Tax Support for Rent Write-Offs*. CMS Francis Lefebvre. <https://cms.law/en/fra/news-information/tax-support-for-rent-write-offs>, (Erişim Tarihi: 15.11.2022)
- Waldman, R. ve Claeson, M. (2019). Cholera through History. Britannica. <https://www.britannica.com/science/cholera/Cholera-through-history>, (Erişim Tarihi: 05.04.2022)
- Watson, G. ve York, E. (2021). *The American Rescue Plan Act Greatly Expands Benefits Through the Tax Code in 2021*. Tax Foundation. <https://taxfoundation.org/american-rescue-plan-covid-relief/>, (Erişim Tarihi: 12.09.2022)
- Whatley, E. ve Kawasaki, A. (2020). *Japan's Corporate Tax Measures in Response to Covid-19*. Bloomberg tax. <https://news.bloombergtax.com/daily-tax-report-international/japans-corporate-tax-measures-in-response-to-covid-19>, (Erişim Tarihi: 18.08.2022)
- Wollmershauser, T. (2022). *Coronavirus Pandemic Caused EUR 330 billion in Economic Losses for Germany*. Ifo Institute. <https://www.ifo.de/en/press-release/2022-02-17/coronavirus-pandemic-caused-eur-330-billion-economic-losses-germany>, (Erişim Tarihi: 01.10.2022)
- Woodhouse, G. ve Kehoe, S. (2021). *Temporary 5% VAT Rate for Hospitality – How it Works*. BDO. <https://www.bdo.co.uk/en-gb/insights/tax/vat-and-indirect-taxes/temporary-5-vat-rate-for-hospitality-how-it-works>, (Erişim Tarihi: 15.11.2022)
- World Health Organization (WHO). (2021). *Ebola Virus Disease*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/ebola-virus-disease>, (Erişim Tarihi: 15.03.2022)
- World Health Organization (WHO). (2022). *Data on the Size of the HIV Epidemic*. <https://www.who.int/data/gho/data/themes/topics/topic-details/GHO/data-on-the-size-of-the-hiv-aids-epidemic?lang=en>, (Erişim Tarihi: 15.03.2022)
- World Health Organization (WHO). (2022). *Smallpox*. [https://www.who.int/health-topics/smallpox#tab=tab\\_2](https://www.who.int/health-topics/smallpox#tab=tab_2), (Erişim Tarihi: 21.03.2022)
- World Health Organization (WHO). (2022). *Cholera*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/cholera>, (Erişim Tarihi: 04.03.2022)
- World Health Organization (WHO). (2022). *Coronavirus (Covid-19) Dashboard*. <https://covid19.who.int/>, (Erişim Tarihi: 09.05.2022)
- World Health Organization (WHO). (2022). *Plague*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/plague>, (Erişim Tarihi: 07.07.2022)
- Yamamoto, T. ve Ozaki, M. (2021). Assessment of Critical Care Surge Capacity During the Covid-19 Pandemic in Japan. *Health Security Journal*, 19(5), 479-487.
- Yeni Korona Virüs Hastalığı (Kovid-19) İle Etkin Mücadele Kapsamında Alınan Bazı Tedbirler Hakkında Gelir İdaresi Başkanlığı Duyurusu
- Yıldırım, U. (2021). Covid-19 Pandemisinin Dış Ticaret Üzerine Etkisi: İstatiksel Bir Yaklaşım. *Fiscaoeconomia*, 5(1), 280-295.

York, E. (2021). *Tax Policy in the First 100 Days of the Biden Administration*. Tax Foundation. <https://taxfoundation.org/biden-first-100-days-taxes/>, (Erişim Tarihi: 06.09.2022)

Yüksel, E. (2020). Konstantinapol'un Fethi ve Veba. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (3), 441-459.

2021 Yılı Bütçe Gerekçesi



Kutlu, B., & Kartal, E. (2023). İnternet ve otonom dil öğrenimi bağlamında *Alloprof* sitesinin çözümlenmesi. *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 6(2), 230-251

Research Article

## İnternet ve Otonom Dil Öğrenimi Bağlamında *Alloprof* Sitesinin Çözümlenmesi

*The Analysis of the Alloprof Website in the Context of Internet and Autonomous Language Learning*

Lisans Öğrencisi Bahar KUTLU

Kurum: Bursa Uludağ Üniversitesi

E-posta: [062020006@ogr.uludag.edu.tr](mailto:062020006@ogr.uludag.edu.tr)

ORCID: 0009-0008-7369-8565

Prof. Dr. Erdoğan KARTAL

Kurum: Bursa Uludağ Üniversitesi

E-posta: [ekartal@uludag.edu.tr](mailto:ekartal@uludag.edu.tr)

ORCID: 0000-0002-9836-5221

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.74124>

Article Info	Abstract
<p><b>Received:</b> 10.12.2023 <b>Accepted:</b> 22.12.2023</p> <p><b>Keywords:</b> <i>Alloprof</i> website, Internet and foreign language learning, Autonomous learning, French as a foreign language,</p>	<p>Internet tools, which are widely used today for distance education and individual (autonomous) learning purposes, also allow their users to utilize many applications in the field of foreign language teaching/learning. In this regard, it is observed that a significant number of websites have been designed for the teaching/learning of major languages spoken worldwide. With increased Internet speed, enhanced specifications, diversified tools/platforms, and the growing number of people using the Internet, the number of such websites is rapidly expanding. This study thus aims to analyze the French language teaching module of the <i>Alloprof</i>, designed as an extracurricular digital learning platform to assist allophone students (those whose first language is not English or French) attending primary and secondary education in the province of Quebec, Canada) with their lessons and assignments. The analysis was conducted within the framework of language teaching methods, approaches, and principles. In this study, based on the scanning model, document analysis, a qualitative research method, was employed.</p>
Makale Bilgisi	Öz
<p><b>Geliş:</b> 10.12.2023 <b>Onay:</b> 22.12.2023</p> <p><b>Anahtar sözcükler:</b> <i>Alloprof</i> sitesi, İnternet ve yabancı dil öğrenimi, Otonom öğrenme, Yabancı dil olarak Fransızca.</p>	<p>Günümüzde uzaktan eğitim ve bireysel (otonom) öğrenme amaçlı olarak yaygın bir biçimde kullanılan İnternet araçları, yabancı dil öğretimi/öğrenimi alanında da pek çok uygulamaya imkân sağlamaktadır. Bu bağlamda, özellikle dünya genelinde yaygın olarak konuşulan belli başlı dillerin öğretimi/öğrenimi için İnternet üzerinde çok sayıda Web sayfasının (sitesinin) tasarlandığı görülmektedir. İnternetin hızının artması, teknik özelliklerinin gelişmesi, sunduğu araçların /ortamların çeşitlenmesi ve kullanımının gittikçe yaygınlaşmasıyla birlikte bu sitelerin sayısı da her geçen gün hızla artmaktadır. Bu çalışmada, Kanada'nın Kebek (Québec) eyaletinde anadili İngilizce ve Fransızca olmayan, ilk ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören göçmen çocuklarına (Allophone) ders ve ödevleri konusunda yardımcı olmak amacıyla okul dışı bir dijital öğrenme ortamı olarak tasarlanan <i>Alloprof</i> sitesinin Fransızca ders modülünün dil öğretim yöntem, yaklaşım ve ilkeleri çerçevesinde çözümlenmesi amaçlanmaktadır. Tarama modeline dayanan bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri başlığı altında değerlendirilen doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır.</p>

## 1. GİRİŞ

Günümüzde İnternet teknolojisi ve onun sağlamış olduğu çoklu-ortamlı siteler, kullanıcıların/ziyaretçilerin de içerik üretmesine imkân sağlayan *blog* ve *wikiler*, sosyal ağlar, *Youtube*, *Digg* ve *Blogger* gibi platformlar ve ücretsiz içerik üretmeye yarayan araçlar, başta iletişim, bilişim, ticaret ve eğitim olmak üzere hayatın hemen hemen her alanında gittikçe artan bir sıklıkla kullanılmaktadır. Lancien (1998a)'in de vurguladığı gibi kendinden önceki metin, ses, resim, görüntü (video) ortamları ve onların kayıt, çoğaltma ve yayma teknolojilerden farklı olarak, metin, ses ve görüntü (film ya da resim) üçlüsünü sayısal (dijital) olarak bir arada sunabilen, çoklu-göndermeli (multiréférentialité),



çoklu-kanallı (multicanalite), üst-metinsel (hypertextualite) ve insan-makine etkileşimine (interactivite) olanak tanıyan bu yeni ortam, aynı zamanda eğitime de yeni boyutlar kazandırmaktadır (Özen, Gülaçtı ve Çıkkılı, 2004). Özellikle uzaktan eğitim ve otonom öğrenme alanında kullanılan İnternet araçları, dil öğrenimi/öğretimi bağlamında da çok sayıda uygulamaya imkân sağlamaktadır (Baron ve Bruillard, 1996; Derville ve Perrin, 1998; Mangenot, 1997). Bu amaçla, Mangenot (1998)'un da belirttiği gibi dünya genelinde yaygın olarak konuşulan özellikle belli başlı dillerin öğrenimi/öğretimi için Web üzerinde çok sayıda "site" ve "sayfa" tasarlanmıştır. Zamanla İnternetin hızının artması, teknik özelliklerinin çeşitlenmesi ve kullanımının yaygınlaşmasına koşut olarak bu öğrenme ortamlarının sayısının da arttığı görülmektedir. Bununla birlikte, sözü edilen dil öğrenim/ öğretim "site" ve "sayfaları", Kartal (2005)'in da dikkat çektiği gibi yapısal olduğu kadar içerik ve amaç bakımından da birbirinden oldukça farklılık arz etmektedir. Bütün bu farklılıklara rağmen günümüzde İnternet, Lancien (1998b)'in ifade ettiği gibi her türlü yazılı, görsel ve işitsel otantik dokümana erişebilme olanağı sunmaktadır. Bunların yanı sıra, herhangi bir dili konuşan insanlarla eşzamanlı veya artzamanlı olarak iletişim kurup, pratik yapabileme ve birbirinden farklı çok sayıda dilsel etkinliğe imkân tanınması sebebiyle İnternet araçlarının (web 2.0) dil öğretimi/öğrenimi alanı için etkili bir öğretim teknolojisi olabileceği birçok araştırmacının da ortak düşüncesidir (Cord-Maunoury, 1999; 2000; Lancien 1998b).

Chevalier ve Perrin (1997)'in de altını çizdiği gibi özellikle bu araçlar içerisinde, dil öğretimi/öğrenimi amaçlı tasarlanmış site ve uygulamaların tanıtımında kurucularının en sık ileri sürdükleri savlardan biri de bu ortamların insan-makine etkileşiminin yanı sıra kullanıcılara otonom (kendi kendine) öğrenme imkânı da sağlamasıdır. Sanz ve Villanueva (2002, s. 66), 2000'li yılların başında söz konusu kavramın, bir diğer ifadeyle öğrenen özerkliğinin son yirmi yılda genelde eğitim alanında, özelde ise dil öğrenimi alanında anahtar kavram haline geldiğini belirtmektedir. Ancak Demaizière (2001), otonom kavramının yeni bir kavram olmayıp asırlardır var olduğuna, her yönüyle klasik eğitime karşı geliştirildiğine ve özellikle geride bıraktığımız yüzyıl içerisinde teknolojik akımların etkisiyle yeniden ele alınarak benimsendiğine, hatta zaman zaman da suistimal edildiğine dikkat çekmektedir. Çalışma alanımız olan yabancı dil olarak Fransızca öğretimi (Français langue étrangère) alanında bu kavrama öncülük eden Holec (1998, s. 225-226)'e göre ise otonom kavramı salt yalnızlık değil aynı zamanda öğrencinin içinde bulunduğu öğrenme sürecinin daha çok farkına varması, kendi bilişsel stilini tanımlaması, öğrenme yollarını tanıyarak kendisine en uygun olanları belirlemesi ve kendi öğrenme stratejilerini geliştirmesini kapsayan "çok" anlamlı bir kavramdır. Son olarak Carton (2011, s. 59) da bütün bu özelliklerin doğuştan gelmediğini, sonradan öğrenilebilen/ edinilebilen bir kazanım olduğuna dikkat çekmektedir.

Yabancı dil öğretimi/öğrenimi alanında Mangenot (1996); a. *fiziksel* (öğrencinin klasik "öğretmen-öğrenci" etkileşim modeli yerine diğer modelleri takip ederek öğrenme olanağı); b. *sosyal* (bir grupta etkileşim halinde öğrenme); c. *dilsel* (dille başka herhangi bir şey yapmak için dili öğrenmek) ve d. *bilişsel* (kendi başına öğrenmeyi öğrenmek) olmak üzere dört farklı otonomi türünden bahseder. Bütün bu otonomi türleri, yapıları gereği birbirleriyle çelişmediği gibi kimi zaman tek bir (dilsel) etkinlik bu türlerin birkaçını aynı anda kapsayabilmektedir. Sözü edilen türler arasında ilk sırada yer alan *fiziksel otonomi*, Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (CALL) veya daha spesifik olarak İnternet ortamlarının dil öğrenme amacıyla kullanılması düşüncesini akla getirmektedir. Bu anlamda kastedilen özerklik (otonomi); öğrencinin öğretmen olmadan veya en azından öğrenci-öğretmen etkileşiminin ürünü olmayan bir etkileşim modelini izleyerek tek başına çalışmasıdır. Benzer şekilde bir grup araştırmacı da otonom öğrenme için faydalı oldukları yönündeki varsayımıyla birlikte bilgisayarların öğrenme sürecine en fazla katkıda bulunduğu alanın *fiziksel özerklik* olduğuna vurgu yapmaktadırlar (Chevalier, Derville & Perrin, 1998; Mangenot, 1997).

Bu çalışmada, Kanada'nın Kebek (Québec) eyaletinde anadili İngilizce ve Fransızca olmayan, ilk ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören göçmen çocuklarına (Allophone) ders ve ödevleri konusunda yardımcı olmak amacıyla okul dışı (*parascolaire*) bir dijital öğrenme ortamı olarak tasarlanan *Alloprof* (<https://www.alloprof.qc.ca/>) sitesinin Fransızca ders modülünün dil öğretim yöntem, yaklaşım ve ilkeleri çerçevesinde çözümlenmesi amaçlanmaktadır. Tarama modeline dayanan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemleri başlığı altında değerlendirilen doküman analizi tekniğinden ve Kartal (2005)'in yabancı dil olarak Fransızca öğretimi için tasarlanmış İnternet sitelerinin çözümlenmesi için geliştirmiş olduğu değerlendirme şablonu (*grille d'évaluation*)'ndan (Ek. 1) yararlanılmıştır.

## 2. ALLOPROF SİTESİ

*Alloprof* sitesi, Sandrine Faust ve Jacynthe Côté öncülüğünde 1996 yılında Kanada'nın Kebek eyaletindeki T  l  -Qu  bec ofisinde kurulur. "Fransızca" ders modülü haricinde Kebek eyaletinin ilk ve ortaöğretim müfredatında yer alan İngilizce, Matematik, Kimya vb. derslerin de yer aldığı toplamda 11 dersi ücretsiz olarak kullanıcılara / öğrencilere sunmaktadır. Her dersin de kendine ait oyun, dosya, dilsel etkinlik, video ve   zetleri bulunmaktadır. Sitenin temel amacı; öğrencilerin müfredattaki dersler içerisinde anlamakta zorlandıkları herhangi bir derse ait konuları eğlenceli arayüzüyle merak uyandıracak şekilde dosyalar aracılığıyla sunmak, işlenilen konuları oyunlarla desteklemek,   zg  n videolar yardımıyla anlaşılmasını sağlamak ve öğrencilerde hedeflenen becerilerinin gelişimini desteklemektir. Ayrıca sitenin temel sloganı olan *Alloprof aide aux devoirs* (ev   devlerine Alloprof yardımı) ifadesinden de anlaşılacağı üzere öncelikli görevleri, sözü edilen örgün eğitim düzeylerindeki öğrencilerin ev ödevlerine yardım ederek onların motivasyonunu arttırmaktır. Kebek Millî Eğitim Bakanlığı'nın söz konusu platformu ulusal ev   devi desteği çerçevesinde resmi olarak onaylamasının ardından kurucuların bu hizmeti eyaletteki belediye kütüphaneleri, okul sonrası programlar ve düşük gelirli merkezlerin en   cra köşelerine kadar ulaştırdıkları ve hedeflerini daha ileri bir düzeye taşımak için de dikkatlerini özellikle lise terk oranlarının en yüksek oldu   düşük gelirli bölgelere   evirdiklerinden bahsedilmektedir. Bütün bu hedeflerin gerçekleştirebilmesi içinse bir takım teknolojik alt yapı eksikliklerinin de adım adım tamamlanmakta oldu   belirtilmektedir. Eyaletteki kimi bölgeler arasında her ne kadar dijital alt yapı farklılıkları olsa da tüm öğrencilerin siteye erişebilmesi için çaba harcadıklarını vurgulayan platform yönetimi Ő imdilerde   ğrenci ve öğretmenlere hizmet sağladığı gibi aynı zamanda ebeveynler için de faydalı olabilecek içerikler sunmaktadır.

*Alloprof* aslında ilk kuruldu   yıllarda ambleminden (Resim1) de anlaşılacağı üzere değişik merkezler üzerinden telefon aracılığıyla hizmet sağlayan gönüllü bir yardım kurulu  u niteliğindedir. Ancak teknolojik gelişmelere koşut olarak, özellikle de İnternet bağlantısının gelişip yaygınlaşmasıyla birlikte 90'lı yılların sonundan itibaren yeniden yapılandırılarak eğitime destek sağlayan sanal kitaplık, animasyon, etkinlik ve videolar eklenerek günümüzdeki halini alır.

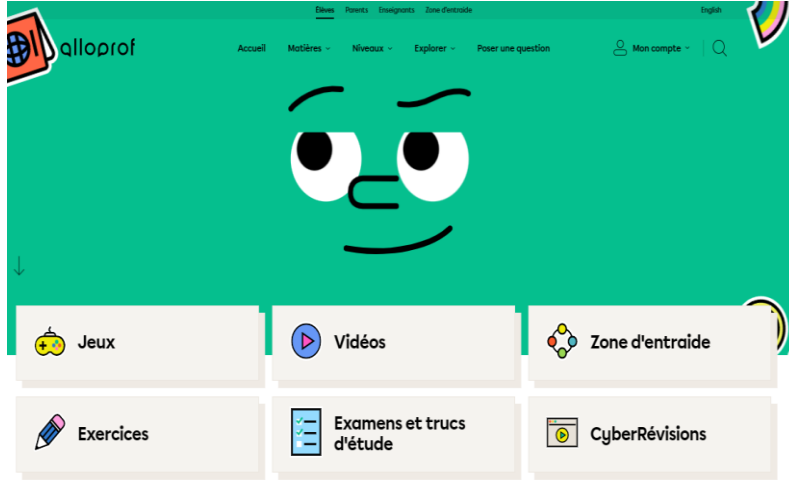


Resim 1. Sitenin amblemi

Öncelikle platformun giriş sayfasında yer alan oyun, video, dilsel etkinlik, sınav, ders notları ve bir *YouTube* platformuna açılan kutucukların öğrencinin ilgisini çekebileceği söylenebilir. Sayfanın en üst kısımda yer alan ve kolaylıkla seçilebilen *Mati  re* (ders) kısmına tıklanıldığında Kebek ilk ve orta   ğretim müfredatında okutulan Fransızca dersine dair seviye ve konuların tamamına erişim imkânı bulunmakla birlikte her bir konu için anadili Fransızca olan eğitmenler tarafından hazırlanmış müfredattaki ders videolarını da izlenebilmektedir. Yine en üst kısımda yer alan ve hesap oluşturmaya yarayan d  ğme (buton) yardımıyla da kullanıcı kendi kişisel hesabını oluşturabilmekte ve eğitim düzeyini (sınıfını) de seçerek karşısına çıkan ilgili seviyedeki konuları çalışabilmektedir. Giriş sayfasının hemen altında *En vedette* (  ne çıkanlar) kısmında ise öğrencilere okuyabilecekleri bir çok bilgilendirici metin sunulmaktadır. Bireysel, bir diğer ifadeyle otonom öğrenmeyi ama   layan platform ayrıca uzman kişilere soru sorma imkânı sunan *Poser une question* (bir soru sor) adında bir sekme (bölüm) oluşturarak kullanıcılara bir anlamda profesyonel olarak da yardım sağlamayı ama   ladığı görülmektedir.

Site ayrıca yukarıda da bahsedildiği gibi ebeveyn ve öğretmenler için de pek çok olanak sağlamaktadır. Örneğin ebeveynlerin çocuklarına derslerinde yardımcı olabilmeleri için siteye eklenen *Favoriser le d  veloppement de l'autonomie chez son enfant* (  ocu  nuzda özerklik gelişimini teşvik edin) gibi bilgilendirici metinlerin bulunduğu bölüme ek olarak öğrenciler için   ng  r  len *Poser une question* düzeneğine benzer şekilde işleyen, profesyonellere danışmak yoluyla kendi çocukları hakkında pedagojik yardım alabilecekleri bir hizmet bulunmaktadır. Öğretmenler içinse profesyonel olarak ihtiya    duyabilecekleri her tür yardım sunulmaktadır. Örneğin; veliler hakkında bilgi edinmeyi, herhangi bir konuda onlara yardımcı olmayı ve öğrencilerin eğitimleri konusunda neler yapabileceklerini içeren sekmeler bulunmaktadır. Ayrıca   ğretmenlerin kullanabileceği *Ressources pour enseigner* (  ğretime yönelik kaynaklar) adlı başlıkta dersleri planlama ve   ğretim yaklaşımlarını geliştirmek için kaynaklar

sunulmakta ve yapılacak etkinlikleri değerlendirebilecekleri bir bölüme yer verilmektedir. Sitenin giriş sayfası (Resim2) sözü edilen tüm bu bilgilere kolaylıkla erişilebilecek şekilde tasarlanmıştır ve belirli yönergeler tıklanarak ilk bakışta site hakkında merak edilen veya aranan, çalışmak istenilen ve müfredatta yer alan dersin konusu hakkında bilgi sahibi olunabilmektedir.



**Resim 2.** Sitenin giriş sayfası

Yukarıda Resim 2'nin en üst kısmında yer alan *Élèves - Parents - Enseignants* (öğrenciler-ebeveynler-öğretmenler) başlıklarıyla kullanıcı tipi seçenekleri ve *Zone d'entraide* (karşılıklı yardım alanı) başlığının bulunduğu kısmın hemen aşağısında yer alan *Accueil* (anasayfa), *Matières* (dersler), *Niveaux* (seviyeler), *Explorer* (keşfetme) ve *Poser une question* (bir soru sor) kısımlarına ulaşmak oldukça kolaydır. En üst sağ köşede yer alan arama butonuyla kullanıcı, Fransızca müfredatına ait herhangi bir konuyu araştırabilmekte ve butunun sol tarafında yer alan hesap oluşturma bölümüyle de kendisi adına kalıcı bir hesap oluşturabilmektedir. Buna ek olarak, sözü edilen her iki butunun üst kısmında yer alan dil seçeneği yardımıyla kullanıcılar Fransızca ya da İngilizce arayüzü olarak siteyi yenileyebilmekte ve herhangi bir derse ait kaynaklara o dilde erişebilmektedir. Bu noktada, platformun İngilizceyi "araç dil" olarak yardımcı bir öğe şeklinde kullandığı söylenebilir; öyle ki iyi derecede İngilizce bilen ve Fransızcaya yeteri kadar hâkim olmayan kullanıcılar İngilizce seçeneğine tıklayarak istediği dersle ilgili kaynakların tamamına ulaşabilmektedir.

Diğer yandan, ekranın en altında sıralanan *Jeux* (oyunlar), *Vidéos* (videolar), *Zone d'entraide* (karşılıklı yardım bölgesi), *Exercices* (etkinlikler), *Examens et trucs d'étude* (sınavlar ve çalışma tüyoları) ve *CyberRévisions* (YouTube kanalı) başlıklı 6 gri sekmeye ise oldukça kolay bir şekilde erişim sağlanabilmektedir. Ardından, biraz aşağı inildiğinde de kullanıcıları düzey (sınıf) ve ders seçme kısımları karşılamaktadır (Resim 3). Seviyeler, diğer bir ifadeyle sınıflar *Primaire 1*'den *Secondaire 5*'e kadar Kebek sistemindeki ilk ve ortaöğretim (ortaokul ve lise) düzeylerine göre sınırlandırılmıştır. *Primaire* olarak adlandırılan 1'den 6'ya kadar olan ilk periyod ilköğretim düzeyindeki 6-11 yaş arasındaki öğrencileri kapsarken, *Secondaire* olarak ifade edilen sonraki 5 yıllık zaman aralığı ise ortaokul ve lise yıllarına tekabül etmekte olup 12-16 yaşına arasında eğitim gören öğrencileri içermektedir.



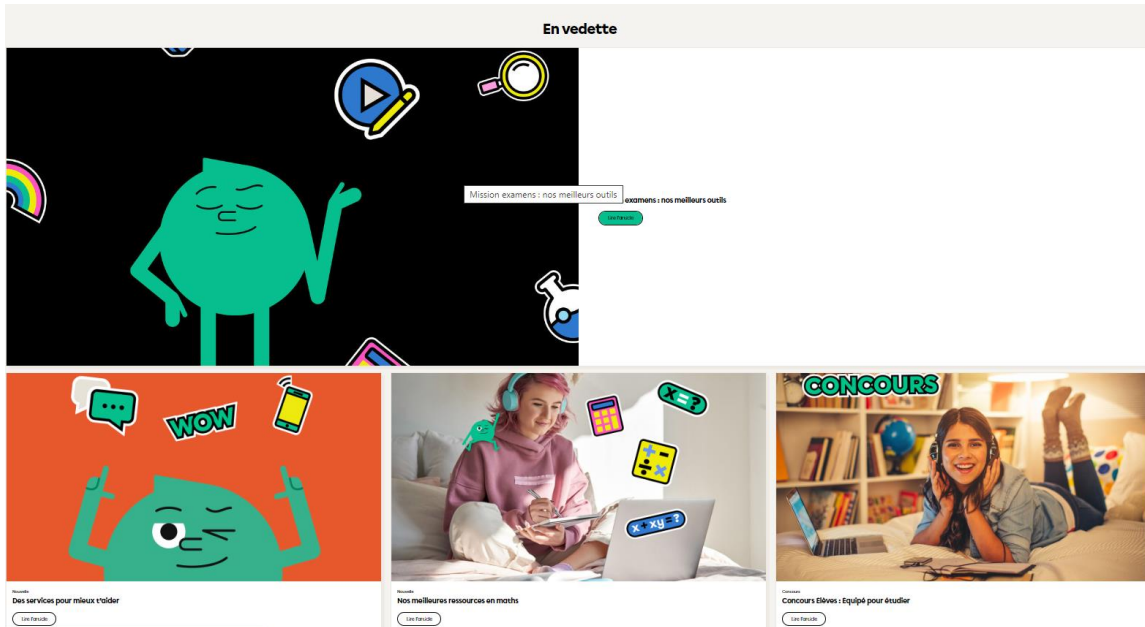
**Resim 3.** Ders ve seviye (sınıf) seçme bölümü

Buradan sınıf düzeyini seçen öğrenci (kullanıcı) küçük bir animasyon geçişiyle başka bir sayfaya yönlendirilmektedir (Resim 4). Oldukça sade ancak bir o kadar canlı ve göz alıcı renklerle tasarlanmış bu sayfanın aşağısındaki yer alan *Recherche* (arama motoru) ve *Toutes les matières* (tüm dersler) butonları aracılığıyla istenilen herhangi bir ders veya konuya erişim sağlanabilmektedir. Ardından sayfa biraz daha aşağıya doğru kaydırıldığında seçilen ders (konu) ile bağlantılı olarak öğrencinin seviyesine uygun eğlendirerek öğretmeyi amaçlayan oyunlar (*jeux*), ders konularının anlatıldığı metin içerikli dosyalar (*fiches*), işlenen konuya dair farklı soru türlerinin olduğu etkinlikler (*exercices*), Francophonelara, yani anadil olarak Fransızca konuşanların yer aldığı konu anlatım videoları ve son olarak sınavlara yönelik küçük tüyoların (*examens et trucs d'étude*) bulunduğu başlıklar/ bölümler kullanıcıları karşılamaktadır.



**Resim 4.** *Secondaire 5* için giriş sayfası

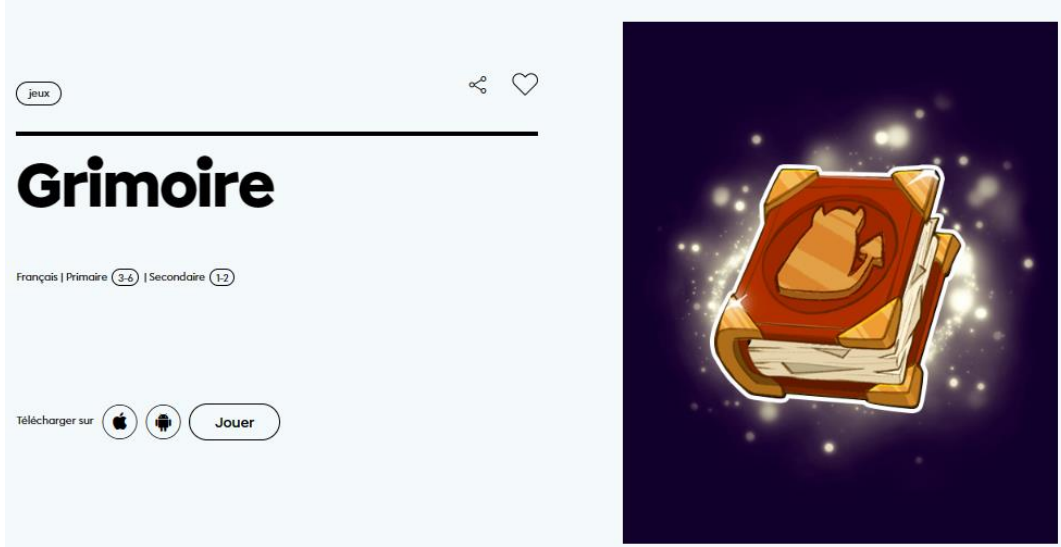
Tarayıcının yukarısında sol üst köşede yer alan geri butonuna tıklayarak tekrar ana sayfaya döndüğünde ise ders ve seviye seçme bölümünün (Resim 3) hemen altında *En vedette* başlıklı başka bir bölüm yer almaktadır. Türkçe “öne çıkanlar” olarak adlandırılabilir bu başlık altında basit bir arayüzle daha çok kullanıcıların okumaları için farklı başlıklar altında hazırlanmış eğitici ve bilgilendirici metinler yer almaktadır (Resim 5).



**Resim 5.** *En vedette* (öne çıkanlar) bölümü

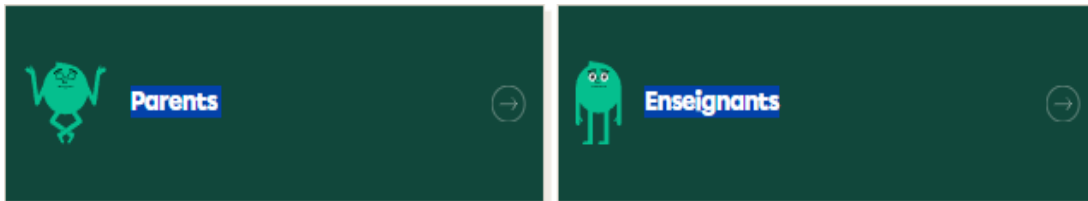
Bu başlıkta ziyaret anında sayfada bulunmayan diğer tüm metinlere ulaşabilmek için sayfanın hemen altında yer alan *Voir tout* (tümünü gör) butonuna basmak yeterlidir. Bu kısımda, özellikle makale formatında yazılan metinlerde oldukça sade ve anlaşılır bir dil kullanıldığı, çoğunun eğitici bilgiler ve hedef kitleye hitap eden haberler içerdiği söylenebilir. Örneğin burada yer alan bir metinde öğrencilere fayda sağlayabilecek *Grimoire* adlı bir oyundan bahsedilmektedir (Resim 6). Sözü edilen oyunun, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için tasarlandığı anlaşılmaktadır. Metinde genel anlamda bu oyunun içeriğinden bahsedilirken verilen bağlantı aracılığıyla kullanıcılar oyunun sayfasına

yönlendirilmekte ve oyunda aşama kaydedebilmek için de kendi hesaplarıyla giriş yapmaları gerekmektedir. Oyun içerisinde okunması gereken kitaplar zorluk seviyesine göre sınıflandırılmış olup, okunan her sayfa için kullanıcılara çoktan seçmeli sorular yöneltilmektedir. Doğru cevaplandırılan her bir soru için “yumurta”, “sabun”, “yiyecek” ve “oyuncak” temin edilmektedir. Doğru cevap sayısı arttıkça “yumurta” büyümekte ve kullanıcıların gözüne hoş gelebilecek sevimli bir yaratığa dönüşmektedir. Bu türden bir yaratıcı oyun aracılığıyla özellikle küçük yaşta öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmanın onların zihinsel ve entelektüel gelişimleri açısından faydalı olabileceği söylenebilir.



**Resim 6.** Grimoire oyunu

Yeniden sitenin giriş sayfasına (Resim 2) döndüğünde, burada bilgilendirici metinlerin yer aldığı *En Vedette* kısmının hemen altında son olarak *Parents* (ebeveynler) ve *Enseignants* (öğretmenler) için hazırlanmış iki ayrı kutucuk (sekme) bulunmaktadır (Resim 7). Çalışmanın ilerleyen kısımlarında ayrıca *Yönlendirme* başlığı altında ele alacağımız bu iki kutucukta bulunan yeşil minik yaratığın adı *Flo* olup sözü edilen kullanıcı grupları için bir tür arka planda yardımcı aracı olarak da tanımlanabilir. Kutucuklarda ebeveynleri temsil eden *Flo*'nun biraz daha rahat bir yüz ve vücut ifadesi varken öğretmenleri temsil edenin ise daha ciddi ve gergin bir yapıda olduğu gözlemlenmektedir. Böylelikle site tasarımcıların görsel öğelere ve bunların taşıdığı anlamlara da önem atfettiği anlaşılmaktadır.



**Resim 7.** Parents (ebeveynler) ve Enseignants (öğretmenler) kutucukları

Bu kutucukların hemen altında ise eğitsel amaçlı arka plan araçları başlığı altında ayrıca değerlendireceğimiz platforma ait *Facebook*, *Instagram*, *YouTube* ve *X* gibi sosyal medya hesapları yer almaktadır. Son olarak sayfanın en alt kısmında da *Gouvernement du Québec*, *Rio Tinto*, *Fondation Desjardins*, *Fondation de la famille Pathy*, *Fondation familiale Trottier*, *La Fondation Rossy*, *Kaleido* ve *Banque Nationale* gibi platformu destekleyen resmi kurum, vakıf ve derneklerin sembolleri (logoları) bulunmaktadır. Adı geçen tüm bu kuruluşların siteye çeşitli araç, gereç ve bir takım kamu hizmetlerini ücretsiz sağladıkları anlaşılınca birlikte sitenin ayrıca kullanıcıların gönüllü olarak bir miktar bağış yapabilmeleri için öngörmüş oldukları *Faire un don* (bağış yap) başlıklı bir bağış düğmesi de mevcuttur. Sosyal medya butonlarının hemen altında yer alan bu kısımda öğrencilerin eğitimine destek olmak isteyen tüm gönüllüler, bağış tutarı fark etmeksizin, belirtilen bağlantıya tıklayarak bağışta bulunabilmektedirler.

Son olarak, platformda bir kullanıcı hesabı oluşturmak içinse giriş sayfasının sağ üst köşesinde dil seçeneğinin hemen altında bir giriş butonu bulunmaktadır. Üzeri tıklandığında kullanıcıları *Se connecter* (giriş) ve *Créer un compte* (hesap oluştur) seçenekleri karşılamaktadır. Hesap oluşturma aşamasında ilk olarak kullanıcıdan hesabın kimin adına açılacağı, sonrasında ise sırasıyla nerede eğitim gördüğü, hangi dili kullanacağı ve yaşını seçmesi istenmektedir. Bir sonraki aşamada da kullanıcıdan hesabı için bir isim oluşturması talep edilmektedir ancak bu aşamada kullanıcının kendisi de isim üretebilmekte ve dilerse bu ismi kullanmaya devam edebilmektedir. Hemen ardından kullanıcıdan bir e-posta adresi girmesi ve şifre oluşturması istendikten sonra uyması gerek etik ve yasal kurallar hatırlatılmaktadır. İlgili koşulların kabulü işaretlendiğinde ise *Flo* hesap oluşturma işlemlerin tamamlandığını kullanıcıya hatırlatmakta ve son olarak kullanıcı *Terminer* (tamamla) butonuna tıklayarak platformda istediği oyunu ve etkinliklere ücretsiz olarak erişim hakkına sahip olmaktadır.

## 2.1. Dilsel etkinlikler (Aktiviteler)

Bu başlıkta, platformdaki Fransızca ders modülünde öğrencilere otonom olarak çalışmalarını için sunulan dilsel etkinliklerin tamamı incelenmiştir. Bu bağlamda ilk olarak sunulan etkinliklerin oldukça çeşitli ve sayıca çok oldukları görülmektedir. İçerik olarak oldukça kapsamlı ve öğretici oldukları gözlemlenen etkinlikler aynı zamanda öğrencilerin kendi başlarına (otonom) rahatlıkla çalışabilecekleri şekilde düzenlendikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ilgili dersin müfredattaki sınavlarında karşılaşabilecekleri soru tiplerini görebilmeleri ve bunları özümseyerek kendilerini geliştirebilmelerini de hedefleyen sitenin, Web araçlarının sunduğu tüm soru biçimlerinden faydalanmayı tercih ettiği belirlenmiştir. Böylelikle öğrencilere, dilbilgisi ağırlıklı konularda çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru ve yanlış gibi yapısal alıştırmalar türünde etkinliklerin sunulduğu, sözcük öğretiminde ise oyun ağırlıklı etkinlik ve alıştırmalara yer verildiği gözlenmektedir. Örneğin, Fransızca (Français) kısmına girildiği anda öğrencilerin karşısına çıkan oyunlar, egzersizler ve videolar sıralamasındaki ilk etkinlik olan *Potager en péril* oyunu bir havucun kurgusal hikâyesi aracılığıyla öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeyi amaçlamaktadır (Resim 8).



**Resim 8.** *Potager en péril* oyunu

Türkçe “sebze bahçesi tehlikede” anlamına gelebilecek *Potager en péril* oyunu özellikle çocukların seveceği türden bir çizimle oluşturulmuş sevimli bir havuç tasarımı ile resmedilmektedir. Böylelikle öğrencilerin ilgisinin çekilmesinin amaçlandığı da söylenebilir. Oldukça sade bir tasarımı olan bu oyunun sol alt köşesinde, oyunun aynı zamanda bilgisayarlar ve IOS ve Android gibi işletim sistemi olan telefonlarda da oynanabileceğini gösteren yönergeler bulunmaktadır. Oyunu başlatmak için *Jouer* (oyna) tuşuna basıldıktan sonra öğrencileri oyunun ana sayfasında oyuna girişten önce mini bir animasyon karşılamaktadır (Resim 8a ve 8b).



Resim 8a. Başlangıç sayfası



Resim 8b. Animasyon gösterimi

Sözü edilen animasyon, Resim 8a'nın sağ alt köşesinde yer alan *Passer Introduction* (tanıtımı geç) butonuyla atlanarak doğrudan oyuna geçilebilir. Ancak bu yardımcı öğeler eşliğinde oyunun daha eğlenceli bir hale geldiği ve akıcı hikayesiyle öğrenciyi cezbediği söylenebilir. Oyunun nasıl oynanacağını gösteren yönergeler, Indiana Jaune (yönergeleri veren havucunun karşılaştığı sevimli minik yaratık)'gramer gösterimi ve kolay anlaşılabilir arayüzüyle *Potager en péril* oyunu, öğrencilerin eğlenerek dil öğrenmelerini sağlamanın yanı sıra onların kelime daracıklarını zenginleştirmekte eksikliklerini tamamlama konusunda doğru bir seçim olduğu düşünülebilir. Oyunda gidişata göre öğrenciler sebze bahçesini böceklerden arındırarak tehlikeden kurtarmak için kelimeleri aktifleştirmek yoluyla elmaslar toplayarak aşamaları bitirmeleri gerekmektedir. Platform, oyun öncesi öğrencilere alıştırmaya yapabilmeleri için ek bir süre de tanımakta ve bu esnada oyunu nasıl oynayabilecekleri konusunda da onlara basit anlatımlı yönergeler sunmaktadır.

Geliştirici bir etkinlik olmasının yanı sıra oyun içerisinde Indiana Jaune'un konuşmaları iyi bir dilbilgisiyle yazıldığından öğrencilerin doğrudan dinleme-anlama yetileri ve gramer bilgilerinin hedeflendiği görülmektedir. Sonrasında ise cümlelerde yer alan isimlerin nasıl etkin hale getirilebileceklerini anlatan göstergeler kullanıcıların karşısına çıkmaktadır. Bu kısım, oyuna başlamadan önce kullanıcıya ilk olarak deneme hakkı sunmakta olup sonrasında ise geliştirmek istenilen konuya göre hangi yolun seçilmesi gerektiği kullanıcılara bırakılmaktadır. Oyunun ilerleyen aşamalarında kurgunun ilerlemesiyle birlikte seçilen kelimenin konusuna göre gidilen yolda öğrenci için asıl meydan okuma da başlamaktadır. Oyun içerisinde neler yapılması ve kaç kelime bulunması gerektiği sol üst köşede yer alan mavi arka planlı yazıda belirtilmektedir. Toplamda 10 aşama, bu şekilde kelime bularak geçilirken bulunan her bir kelime için elmas toplanabilmekte ve bu da öğrenciye oyunun devamı için motivasyon sağlamaktadır.

Aşamalar geçildikten sonra ise minik bir hazine kutusu ortaya çıkmakta ve oyun içinde kaç tane kelime bulunduğu, kaç tane elmas toplandığı, kaç tane düşman öldürüldüğü ve bunların kaç saniyede tamamlandığını belirten bir dönüt alınmaktadır. Oyun sona erdikten sonra, örneğin seçilen *Nom* (isim) türünün dışında kalan *Déterminant* (belirteç) ve *Adjectif* (sıfat) gibi sözcük türleri için de oyunu devam ettirmek mümkündür. Oyun süresince öğrencilere sunulan bağlamsal yardımlarla birlikte oyunun canlı bir animasyon üzerinden kurgulanması, öğrencileri otonom olarak ders çalışmaları konusunda güdüleyici unsurlar değerlendirilebilir. Ayrıca eğlenceli interaktif yapısıyla oyunun bilgilerin akılda kalmasını da kolaylaştırdığı söylenebilir.

Diğer yandan, sitede yer alan etkinliklerin tamamı *Fiches* kısmında çalışılan konuların devamında sayfanın en alt kısmında bağlantılı olarak verildiği görülmektedir (Resim 9). Bunun dışında etkinliklere doğrudan *Exercices* kısmından da erişim sağlanabilmektedir (Resim 10). Örneğin, öğrencinin gün içerisinde belirlediği bir program doğrultusunda çalıştığı konunun hemen ardından o konuya ait bir etkinliğe kolaylıkla erişebilmektedir. Ancak o gün seçilen ders konusu daha önceden işlendi, hatta pratiği dahi yapıldı ve doğrudan etkinliklere geçilmek isteniliyorsa, sözü edilen konuyu tamamen platform üzerinden çalışmak yerine konuya Fransızca dersinin altında bulunan *Exercices* bölümünden ulaşabilmek de mümkün olmaktadır.

çalış | ... | La phrase passive

forme passive pronom groupe prépositionnel préposition groupe nominal voix passive régime passif par fait divers Montrer plus

## La phrase passive

Primaire 5-6 Secondaire 1-5

**définition**

Une phrase de forme passive est une phrase dans laquelle le sujet subit l'action du verbe principal. Cette forme de phrase s'oppose à la forme active de la phrase de base. En effet, dans une phrase active, le pronom ou le groupe de mots qui occupe la fonction sujet fait l'action exprimée par le verbe.

### Resim 9. Konu anlatımı ( Fiches )

İki şekilde de *Exercices* bölümünde yer alan etkinliklere ulaşabiliyor olmak site içerisinde gezinme ve işlevsel yönlendirme açısından kolaylaştırıcı bir unsur olarak değerlendirilebilir. Ayrıca genelde öğrencilerin bu tür otonom öğrenme amaçlı tasarlanmış sitelerde gezinirken zorlaştırıcı algoritmalar görmek istemedikleri de söylenebilir.

**Exercices** (154)

Exercice Conjugaison de verbes Français Prim. 2-6 Sec. 1-2	Exercice Exercice de vocabulaire pour le primaire Français Prim. 5-6 Sec. 1-2	Exercice Conjugaison de verbes Français Prim. 3-6 Sec. 1-5	Exercice Les classes de mots Français Secondaire 1-5
Exercice Genre et nombre Français Prim. 3-6 Sec. 1-5	Exercice Outil : Conjugaison de verbes Français Prim. 2-6 Sec. 1-2	Exercice Le schéma narratif Français Secondaire 1-5	Exercice Les constituants de base de la phrase Français Prim. 4-6 Sec. 1-5

### Resim 10. Exercices (alıştırmalar) sayfası

Bunların yanı sıra, yukarıda Resim 10'da verilen *Exercices* sayfasında öğrencilerin/ kullanıcıların otonom olarak çözebilecekleri birçok teste de yer verildiği görülmektedir. Sayfada, geleneksel alıştırmalar başlığı altında değerlendirilen çoktan seçmeli soru tipi başta olmak üzere eşleştirme ve doğru-yanlış gibi birden fazla soru tipine de rastlanmaktadır. İçerik bakımından incelendiğinde de alıştırmaların oldukça çok sayıda konuyu kapsadığı anlaşılmaktadır. Örneğin; öğrencinin müfredata dayalı o gün derste gördüğü ve eve gelip platform üzerinden çalıştığı konunun *types et formes de phrases* (cümle türleri ve tipleri) olduğu varsayılın; öğrenci, etkinlikler bölümünde işlediği bu konuyu bulup üzerine tıkladığında karşısına çıkan ilk sayfa aşağıdaki gibi olacaktır (Resim 10a). Öğrenci konu hakkında ilgili testi çözdükten sonra platform kendisinde neleri geliştirebileceğine dair bilgileri maddeler halinde *objectifs* (hedefler) başlığı altında sunmaktadır. Ayrıca öğrencinin sormak istediği herhangi başka bir sorusu varsa da bunu sitedeki soru sorma bölümünden öğretmenlere sorabileceği hatırlatılarak bir bağlantı yardımıyla sözü edilen sayfaya yönlendirilmektedir. Sağ alt köşede yer alan *Commencer* (başla) tuşuna basıldığında ise öğrencinin karşısına ilk olarak çoktan seçmeli bir soru gelmektedir.



**français** alloprof

**Synthèse types et formes de phrases**

**Objectifs:**

- améliorer sa maîtrise de la grammaire de la phrase;
- améliorer sa syntaxe, sa ponctuation, son orthographe lexicale et grammaticale;
- augmenter sa capacité à identifier les types et les formes de phrases.

**Tu as des questions?**

Si tu as des questions concernant les formes de phrases, je te suggère de consulter [ce lien](#) sur la bibliothèque virtuelle d'Allô prof. Pour les types de phrases, je te conseille plutôt [ce lien](#).

Commencer

### Resim 10a. Cümle tipleri alıştırmasının ilk sayfası

Aşağıda Resim 10b'de görüldüğü üzere çalışılan konu hakkında ilk soru örneği çoktan seçmeli bir soru olup, şıkların hemen üzerinde italik olarak verilen *C'est de recommencer inlassablement le même exercice qui te contrarie* cümlesi örneğinde olduğu gibi her soruda öğrencilerden verilen cümlelerin formunu ve tipini bulmaları istenmektedir: *Qualifier la phrase (types et formes)*. Öğrenciler cümleyi okuduktan sonra maddeler halinde verilen seçenekler arasından doğru seçeneği işaretlemek durumundadır. İşaretlemenin hemen ardından sağ alt kısımda yer alan *Valider* (doğrula) tuşu ile de cevabını kontrol edebilmektedir. Seçilen cevap doğru ise karşısına çıkan sayfada cevabının doğru olduğunda dair yeşil renkli arka plan başlığı ile *Bonne reponse!* (doğru cevap!) yazılı bir dönüt çıkmaktadır.

**Choix multiples** (1) Consignes (+) Besoin d'aide?

**Qualifier la phrase (types et formes) (4)**

Qualifie la phrase suivante selon son **type** (déclaratif, exclamatif, interrogatif ou impératif) et sa **forme** (positive ou négative, active ou passive, neutre ou emphatique, personnelle ou impersonnelle).

*C'est de recommencer inlassablement le même exercice qui te contrarie.*

1. déclarative-positive-passive-neutre-impersonnelle
2. déclarative-positive-active-emphatique-personnelle
3. déclarative-positive-active-emphatique-impersonnelle
4. interrogative-négative-passive-neutre-impersonnelle

### Resim 10b. Çoktan seçmeli soru örneği

Bununla birlikte, soruya verilen cevap yanlış ise *Valider* (doğrula) butonuna basıldıktan sonra ilgili soruya yönelik kısa bir açıklama ile geri bildirimde (dönüt) bulunmaktadır. Dönüt sonrasında cevap yanlış ise öğrenci *Solution* (çözüm, Resim 11) tuşuna basarak doğru cevabı görebilmekte, tekrar bu soruyu doğru bir şekilde yanıtlamak istiyorsa *Reprendre* (yeniden cevapla, Resim 11a) tuşuna basarak yenileyebilmekte ve son olarak testi çözmeye devam edebilmek içinse *Continuer* (devam et, Resim 11b) tuşuna basarak ilerleyebilmektedir.

Solution Reprendre Continuer

### Resim 11. Solution tuşu

### Resim 11a. Reprendre tuşu

### Resim 11b. Continuer tuşu

Teste devam edildiğinde karşılaşılan ikinci soru tipi ise eşleştirmedir (Resim 12). Bu alıştırmalarda öğrencilerden, verilen ifadenin doğru karşılığını bulması istenerek karışık şekilde verilen tanım-karşılık kutucukların doğru bir şekilde sıralamaları beklenmektedir. Böylelikle öğrencilerin

verilen iki sütun arasındaki doğru bağlantıları bulmak için çabalamaları gerekmektedir. Resim 12’de görüldüğü gibi cümle tipleri ve formları ile ilgili bir eşleştirme sorusu bulunmaktadır. İlk sütun konuya dair tanımlardan oluşurken ikinci sütun ise bu tanımların karşılığı olan ifadelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin bu tanımları okuyarak sağda yer alan uygun ifadeleri doğru şekilde sıraya dizmeleri gerekmektedir. Sıralamanın ardından cevabını doğrulamak için yine sağ alt köşede yer alan *Valider* butonuna ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenci cevapları, doğru olduğunu düşündüğü tanımların yanındaki boşluğa tek tek taşıyıp sıraladıktan sonra kontrol etmekte ve sonrasında doğru ve yanlış cevaplarını gösteren yeni bir sayfa ile karşılaşabilmektedir. Yukarıda çoktan seçmeli soru türünün incelemesinde de bahsedildiği gibi eğer bir sayfada birden fazla soru cevaplanıyor ve dönüt toplu şekilde alınıyorsa bu durum dolaylı dönüt olarak adlandırılmaktadır. Dolayısıyla, platformda yer alan bu tür eşleştirme sorularından alınan dönüt doğrudan olmayan bir dönüt şeklinde gerçekleşmektedir.

**Associer les types et les formes à leur définition**

Associe les types et les formes de phrases à leur définition.

1	Ce type de phrase sert à énoncer un fait, une information ou une opinion. Elle ressemble à la phrase de base.	Déclarative
2	Ce type de phrase sert à exprimer une émotion, un sentiment ou un jugement.	Négative
3	Ce type de phrase sert à poser une question.	Impérative
4	Ce type de phrase sert à donner un ordre, un conseil ou à formuler une demande.	Interrogative
5	Cette forme de phrase sert effectivement à nier, à refuser ou à interdire quelque chose. Elle	Emphatique

**Resim 12.** Eşleştirme soru örneği

Çoktan seçmeli ve eşleştirme soru tiplerinden sonra karşılaşılan bir diğer soru tipi ise doğru-yanlıştır (Resim 13). Bu tür sorularda da genellikle bir konu hakkında tek bir cümle vererek bunun doğru ya da yanlış olup olmadığını sorgulamaktadır. Öğrenci cümleyi okuduktan sonra emin olduğu seçeneği işaretleyerek ilerleme kaydedebilmekte ve diğer tüm soru örneklerde olduğu gibi *Valider* tuşuna basarak cevabının doğru olup olmadığına dair dönüt alabilmektedir. Bu alıştırmada türünde de çoktan seçmeli sorular örneğinde olduğu gibi kullanıcılara yine doğrudan bir dönüt sağlanmaktadır.

**Vrai ou faux**

On peut mélanger les formes et les types de phrases. Vrai ou faux?

1. Vrai
2. Faux

**Resim 13.** Doğru-yanlış soru örneği

Platform üzerindeki *Exercices* (alıştırmalar) kısmında yer alan alıştırmalar türlerinden biri de klasik boşluk doldurma alıştırmalarıdır (Resim 14). Bilindiği üzere bu tür alıştırmalarda öğrencilere genellikle arada kimi kelime ya da ifadelerin eksiltildiği metin ya da cümleler verilerken bunları doğru ve uyumlu bir şekilde tamamlamaları istenmektedir. Örneğin aşağıda Resim 14’de ekran görüntüsü verilen alıştırmada da geçmiş zamanda yazılmış bir metnin fillileri eksiltilerek, daha doğrusu geçmiş

zamandaki tüm yapılar da çekilmiş bir halde verilerek, öğrencilerden bunların içerisinde doğru olanını bulmaları istenmektedir. Öğrenci metni okuyup doğru çekimi bulup cümleye yerleştirdikten sonra kontrolünü yeniden *Valider* (doğrula) butonuyla sağlayabilmektedir. Dönüt (kontrol) sayısında öğrenciye yanlış doldurduğu boşlukların doğru cevapları gösterilmekte, yani dolaylı bir dönüt sağlanmakta ve bu çekimlerin de hangi zaman yapısına ait oldukları küçük bir bilgilendirme notuyla yine kendisine bildirilmektedir. Bu tür alıştırmalarda öncelikle metnin baştan sona iyice okunarak konusunun kavranması ve duruma göre önerilen seçenekler arasından doğru cevapların seçilmesi gerekmektedir. Böylelikle öğrenciler bildikleri fiilleri, öğrenmiş oldukları kip ve zamanlara göre çekimleyerek kullanabilme imkânı bulmakla birlikte okuma-anlama becerilerini de geliştirebilmektedir.

**Texte lacunaire** (Consignes) (Besoin d'aide?)

**Texte au passé**

Choisis le bon temps de verbe dans le menu déroulant.

En faisant mon jogging dans le parc, j'apercevais un homme âgé assis sur un banc. Il était là, avec sa canne et peinait à se relever. Je me dis alors que je l'aiderais une fois que j'arriverais près de lui. Après quelques tentatives, il se résignera et se laissa choir sur le banc de bois. Puis, il sortit de la poche de sa veste un téléphone cellulaire et, de sa main tremblante, tenta de composer un numéro. Toutefois, je vois bien que la tâche lui sera ardue. J'étais presque arrivée à sa hauteur, je l'interpellai donc : «Bonjour monsieur! Pourrais-je vous aider?» Il me sourit faiblement et me tendit son cellulaire. Je et m'assis à ses côtés. En soufflant un peu, je lui demandai ce qui n'allait pas. Il m'expliqua, d'une voix chevrotante : «Ces pour nous simplifier la vie. Et malgré tout, on n'arrive pas à tout faire... Je vous jure que dans ma tête, ça Mais la vieillesse paralyse ma vie! Je compris sa frustration et l' à se relever. Je lui proposai de le raccompagner, ce qui lui fit plaisir. Nous parlâmes tout au long du voyage. Il me raconta des souvenirs incroyables de sa jeunesse beaucoup. En refermant la porte d'entrée de sa maison, je courus, non sans une boule d'émotion dans la gorge. Je réalisai qu'un jour, ce à mon tour d'avoir besoin d'aide comme Monsieur Blais.

**Resim 14.** Boşluk doldurma alışırması

Soru türlerine dair bir diğer örnek ise etkileşimli kelime alıştırmalarıdır. Bu alıştırmalarda da öğrencilerin sözcük bilgileri, işitme-anlama ve sınırlı da olsa yazma becerileri pekiştirilmeye ve ölçülmeye çalışılmaktadır. Alıştırmaya başlarken seviye (sınıf) ve buna bağlı olarak konu başlığı seçimi kullanıcılara bırakılmaktadır (Resim 15 ve Resim 15a).

**Exercice interactif de vocabulaire**

**Tu as un code?**  
Entre le code d'une liste pour commencer à t'exercer!

7204YKX

**Mes listes de mots**  
Retrouve tes listes de mots ou crées-en de nouvelles!

Mes listes

**Les listes de mots d'Alloprof**  
Choisis une liste adaptée à ton niveau scolaire!

Primaire 1 Primaire 2  
Primaire 3 Primaire 4  
Primaire 5 Primaire 6

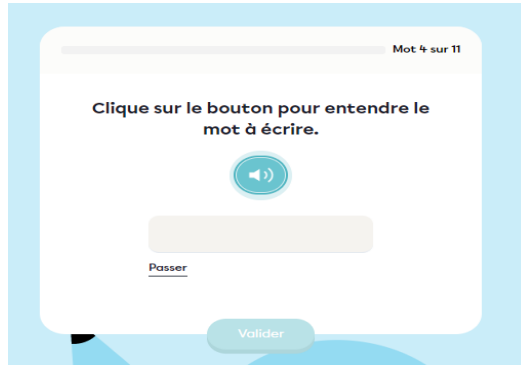
Fond d'écran alloprof

**Resim 15.** Etkileşimli kelime alışırması (başlangıç sayfası)



**Resim 15a.** Etkileşimli kelime araştırması için konu başlığı seçimi

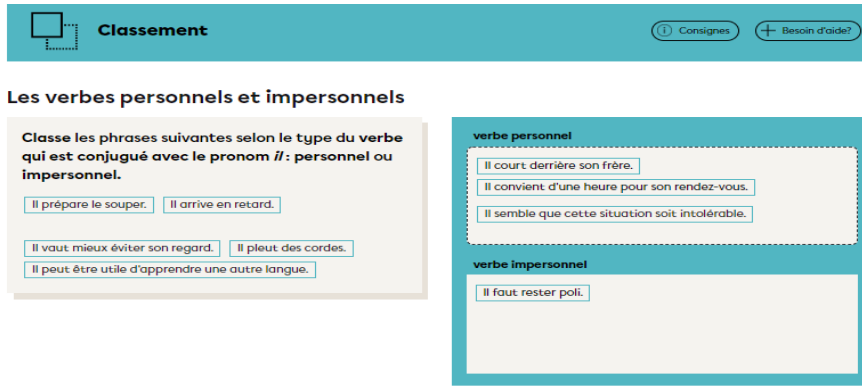
Ayrıca öğrenci Resim (ekran) 15a'dan sonraki sayfada karşısına çıkan listeden de istediği herhangi bir kelime başlığını seçebilmektedir. Seçimini tamamlayıp başlatma tuşuna bastığı anda öğrenciyi minik bir hoparlör ve tam altında duyduğunu yazması için ayrılmış bir boşluğun yer aldığı bir ekran karşılamaktadır (Resim 15b).



**Resim 15b.** Sesli alıştırma örneği

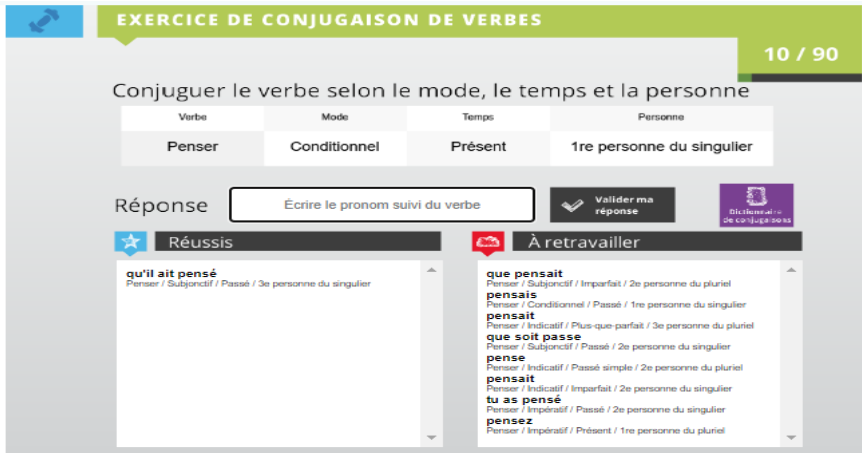
Bir tür işitme-anlama etkinliği olarak da adlandırılabilir bu sesli alıştırmada, hoparlör butonuna üzerine basıldığında seçilen konu başlığıyla ilgili bir sözcük Fransız natif bir konuşucu tarafından seslendirilmekte ve kullanıcılar da duydukları bu kelimeyi verilen boşluğa doğru olarak yazmaya çalışmaktadır. Eğer kelime anlaşılıyor veya bilinmiyorsa *Passer* (geç) butonuna basılarak bir sonraki sözcüğe geçilebilmektedir. Verilen cevabı doğrulanması içinse diğer tüm soru örneklerinde olduğu gibi *Valider* tuşu kullanılmakta ve bu alıştırma türüne mahsus olmak üzere doğrudan bir dönüt alabilmektedir. Yukarıda da belirtildiği üzere öğrencilerin duyduklarını anlama, sınırlı da olsa kendilerini yazılı olarak ifade etme ve kelime bilgilerini pekiştirme amaçlı hazırlanmış bu tür sesli alıştırmaların aynı zamanda öğrencilerin telaffuzlarını düzeltme ve geliştirmelerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Platformdaki alıştırma türleri bunlarla sınırlı olmayıp *Exercices* (alıştırmalar) sayfasındaki seçilen konuya göre değişiklik gösteren alıştırma türleri de bulunmaktadır. Bu alıştırma türlerinden biri de *Classement* (sınıflandırma) örneğidir. Genellikle öğrencilere bir grup cümle verilerek bunların belirli ölçütlere ya da tanımlara göre sınıflandırılması istenmektedir. Örneğin aşağıda verilen ekran görüntüsünde öğrencilere 6 (altı) adet cümle verilerek bu cümlelerde kullanılan fiillerin çekim türlerine (şahıslara göre çekilenler ve şahıssız olarak çekilenler) göre sınıflandırılmaları istenmektedir (Resim16). Böylelikle öğrenciler sol sütunda konumlanmış cümleleri okuduktan sonra bunları ayrı ayrı taşıyarak sağ sütunda verilen iki ayrı başlık altında sınıflayabilmekte ve kontrolünü de diğer tüm alıştırmalarda olduğu gibi anında sağlayabilmektedir.



Resim 16. Sınıflandırma soru örneği

Bu başlıktaki son alıştırma türü ise etkileşimli fiil çekimidir. Bu alıştırma sayesinde öğrenciler Fransızca fiil çekim bilgilerini kontrol edebilmektedir. Alıştırma başlığına tıklandıktan sonra öncelikle ilk açılan sayfada kullanıcılar çekmek istedikleri fiil ya da fiilleri ilgili bölmeden tek tek girerek /seçerek (herhangi bir harf girildiğinde o harfle başlayan fiiller otomatik olarak hemen sıralanmaktadır) bir çekim listesini oluşturabilmektedir. Ardından sağ tarafta yer alan sütundan çekim listesindeki fiiller için kip/leri ve zaman/ları da işaretleyip *Commencer* (başlat) butonuyla alıştırmaya başlayabilmektedir. Bu sefer açılan sayfada sistem, kullanıcıların seçtiği fiil listesindeki ilk fiilden başlayarak fiilin master halini verip bir önceki sayfada işaretlenen kip ve zamanlara göre sistemin rastgele kendi seçmiş olduğu şahısta alttaki *Réponse* (cevap) bölümüne yazmaları istenmektedir. Ardından *Valider ma réponse* (cevabımı doğrula) düğmesine basarak cevaplarını doğrulayabilmekte, şayet cevap doğruysa hemen aşağısındaki *Réussis* (başarılı) bölümüne düşmekte, yanlış bir çekim yapıldığı takdirde de *À retravailler* (yeniden dene) seçeneğiyle yeni bir çekim daha yapabilmektedir. Böylelikle bu alıştırma türünde de kullanıcılara doğrudan bir dönüt sağlandığı ve bu sayede onların da tek bir sayfada hem çalışıp hem de doğru ve yanlışlarını anında göreberek ona göre bir ilerleme kaydedebilecekleri anlaşılmaktadır (Resim 17).



Resim 17. Etkileşimli fiil çekimi alıştırması

## 2.2. Yönlendirme

Genel yapı ve içeriğinin ardından bu başlık altında da site içerisinde kullanıcıların işlevsel ve eğitsel amaçlı olarak nasıl yönlendirildikleri, gezinimlerinin nasıl sağlandığı ve otonom olarak çalışabilmeleri için kendilerine ne tür bağlamsal arka plan yardım araçları sunulduğu incelenmektedir.

### 2.2.1 İşlevsel yönlendirme

İşlevsel yönlendirmede öncelikle kullanıcıların site içerisinde kolaylıkla gezinebilmeleri amaçlanmaktadır. Böylelikle hangi amaçla olursa olsun herhangi bir site tasarlanırken bilişim ve İnternet teknolojilerinin bütün imkânlarından yararlanılması kaçınılmaz olmaktadır. Bu bağlamda, ilk olarak giriş sayfasında, yukarıda Resim 2'de de görüldüğü gibi kullanıcıların karşısına sembol ve başlıklarla donatılmış gri renkteki; *oyunlar*, *videolar*, *karşılıklı yardım alanı*, *alıştırmalar*, *sınavlar* ve *küçük çalışma tüyoları*, *CyberRévisions* (YouTube kanalı) ana menüleri/bölümleri çıkmaktadır. Ardından

sayfa aşağıya doğru kaydırıldığında da sırasıyla yukarıda açıkladığımız *seviye seçme*, *ders seçme*, *öne çıkanlar* ve son olarak da *ebeveynler ve öğretmenler* kutucuklarına ulaşmaktadır. Kullanıcılar için, özellikle de küçük yaştaki öğrenciler için bütün bu başlık ve menülerde yer alan yazılı, görsel ve sesli dokümanlar, oyunlar ve etkinliklerin tamamına; *başlat*, *devam et*, *tanıtım videosunu geç*, ← → ok (yönlendirme) tuşları ya da klavye üzerinden kullanılan kimi kısa yol tuşları gibi oldukça basit ve kısa yönlendirmeler aracılığıyla ulaşmak, içerilerinde gezinmek ve etkileşmek mümkün olmaktadır.

Bunların yanı sıra, alıştırmaya ve videolarda kullanıcıların karşısına çıkan hoparlör simgesi ve videoyu başlatıp durdurmak için konumlanan sembollü diğer göstergeler de birer işlevsel yönlendirme araçları olarak kullanıcıların sitede kolaylıkla gezinmelerine yardımcı olmaktadır. Son olarak, yukarıda giriş sayfasının çözümleme aşamasında bahsedilen sevimli yaratık figürü *Flo* da giriş sayfasında kullanıcılara statüleri ve sınıf düzeyleriyle ilgili seçim yapmaları konusunda gereken yönlendirmelerde bulunmaktadır (Resim 18).



Resim 18. Flo'nun sunduğu yönlendirme yardımı

## 2.2.2. Eğitsel yönlendirme

Eğitsel yönlendirme, otonom öğrenme amaçlı tasarlanmış sitelerde kullanıcılara öğrenimleri sırasında ihtiyaç duyabilecekleri bir takım yönergeler (Fr. consignes), bağlamsal arka plan yardımları ve dönütleri içermektedir.

### 2.2.2.1. Yönergeler

Eğitsel yönergeler, kullanıcılar otonom olarak çalışırken sunulan içerik, derse ya da alıştırmalara dair neler yapmaları ve nasıl ilerlemeleri gerektiği konusunda bir takım yazılı, sözlü veya görsel (ikonik) eğitsel direktifleri içermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde *Alloprof* sitesinin; içerik, etkinlik ve alıştırmalara yönelik oldukça zengin, sade ve anlaşılır yönergelerle donatıldığı görülmektedir. Örneğin giriş sayfasından başlayan *Choisis un niveau scolaire* ve *Choisis un matière* gibi “başlık” yönerge, etkinlik, alıştırmaya ve oyunlar içerisinde spesifik olarak gittikçe daha ayrıntılı ve anlaşılır bir hal almakta ve o alıştırmaya ya da oyuna özgü neyin nasıl yapılması gerektiği konusunda oldukça sade ve anlaşılır direktifler (yönergeler) içermektedir. Ayrıca kimi zaman yönergelerle birlikte sunulan kısa bilgilendirme metinlerinin de alıştırmaya ve oyunlar hakkında kısa bilgiler içermesi kullanıcıların, soruların nasıl cevaplanabileceği veya oyunların nasıl oynanacağı hakkında fikir sahibi olmalarına da imkân tanımaktadır (Resim 19).

## Synthèse types et formes de phrases

### Objectifs:

- améliorer sa maîtrise de la grammaire de la phrase;
- améliorer sa syntaxe, sa ponctuation, son orthographe lexicale et grammaticale;
- augmenter sa capacité à identifier les types et les formes de phrases.

Resim 19. Çoktan seçmeli sorular hakkında bilgilendirici metin

Bütün bunların yanı sıra, özellikle konu anlatımlarında, konuyla ilgili olarak öğrenciler bağlantılar aracılığıyla diğer konu başlıklarına yönlendirilmektedir. Öğrenci *En savoir plus* (daha fazla bilgi edin) adlı bu kısma geldiğinde konuya dair başka bilgilere ulaşmak için verilen bağlantıları kullanabilmektedir (Resim 20).



**Resim 20.** Konuyla bağlantılı diğer anlatımlara ulaşabileceğini gösteren kısım

Bu örnekler haricinde sitede her bir alıştırmaya ve oyun öncesinde kullanıcıların karşısına çıkan kısa fakat etkili bilgilendirme metinleri, bu türden otonom dil öğrenme platformları için oldukça gerekli ve faydalı sayılabilecek yönlendirmelerdir.

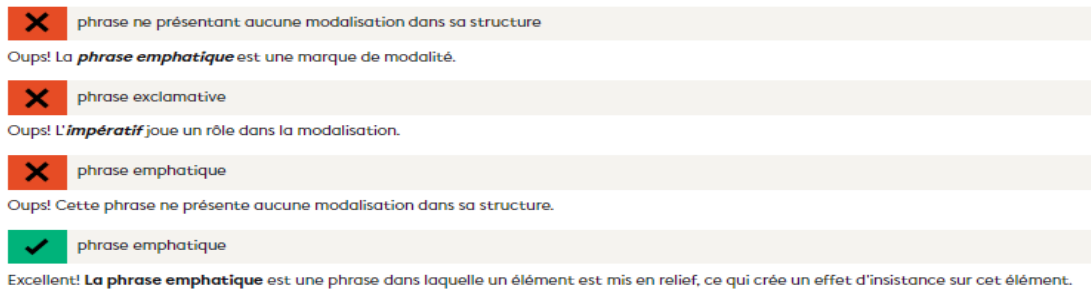
### 2.2.2.2. Dönüt

*Alloprof* sitesi, yukarıda alıştırmalar kısmında da belirtildiği gibi kullanıcılara cevaplarıyla ilgili doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki tür dönüt sağlamaktadır. Örneğin aşağıdaki “doğru-yanlış” türündeki gibi alıştırmalarda kullanıcılara cevaplarıyla ilgili anında doğrudan bir dönüt verilirken (Resim 21), çoktan seçmeli ve benzer alıştırmaya türlerinde ise sonradan dolaylı bir dönüt sağlanmaktadır (Resim 22).



**Resim 21.** Doğrudan dönüt örneği

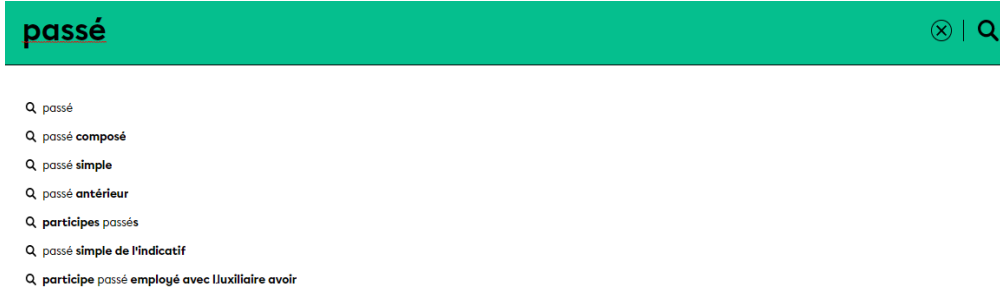
Alıştırmalarda dönütün türünü belirleyen en önemli unsur; sayfada tek bir sorunun olması ve bu sorunun cevabının da sayfa yenilemeden, yani başka bir sayfaya geçmeden doğrudan aynı sayfa üzerinden verilebilmesidir. Örnek olarak yukarıda sunulan doğru-yanlış soru tipinde olduğu gibi sorunun ekranda tek bir soru olarak görünmesi sebebiyle kullanıcı işaretlemiş olduğu cevabı *Valider* tuşuna basarak doğrudan anında kontrol edebilmektedir. Ancak aşağıdaki “çoktan seçmeli” soru örneğinde ise kullanıcı sayfada art arda sıralanan sorulara doğru olduğunu düşündüğü cevapları verdikten (işaretledikten) sonra ancak başka bir sayfada cevaplarını kontrol edebilmektedir. Dolayısıyla bu noktada, kullanıcı sorularının cevaplarını hem sonradan kontrol edebildiği için hem de bu cevaplara başka bir sekmede ulaşabildiği için “dolaylı” olarak nitelendirilebilecek bir dönüt almaktadır (Resim 21).



**Resim 22.** Dolaylı dönüt örneği

### 2.3. Eğitsel amaçlı arka plan yardım araçları

Kullanıcıların tamamen otonom (özerk), bir başka deyişle herhangi bir yönlendirme olmaksızın ve eğitsel yardım almadan kendi başlarına çalışabilmeleri için platformun bağlamsal birçok arka plan yardım aracı sunduğu görülmektedir. Sözü edilen yardım araçları; başta site içi arama motoru olmak üzere, fiil çekim sözlüğü, çevrimiçi ortamda herhangi bir konu hakkında öğretmenlere soru sorulabilme düzeneği (Zone d'entraide) ve sosyal medya hesaplarından oluşmaktadır.



**Resim 23.** Örnek olması amacıyla aratılan bir konu ve çıkan başlıklar

Yukarıda Resim 23'de görüldüğü gibi ana giriş sayfasının sağ üst köşesinde yer alan ve oldukça kolay erişilebilen bir site içi arama motoru aracılığıyla kullanıcılar, derslere dair herhangi bir konu hakkında bilgi edinmek için araştırma yapabilmektedir. Arama motoruna ek olarak dilbilgisi alıştırmaları kısmında kullanıcılara, özellikle fiil çekim alıştırmalarında yararlanabilmeleri için çevrimiçi bir Fransızca fiil çekim sözlüğü sunulmaktadır. Sözü edilen alıştırmaların olduğu sayfanın sağ tarafında yer alan *Dictionnaire de conjugaisons* (çekimler sözlüğü) bağlantısı (simgesi) ile bu sözlüğe erişim sağlanabilmekte ve sağ üst köşesinde bulunan boşluğa çekimi bilinmeyen herhangi bir fiil yazılarak tüm kip ve zamanlarında çekimlerine ulaşmak mümkün olmaktadır. Her ne kadar dolaylı olarak erişilse de kullanım kolaylığı ve kullanıcıların dilbilgisi kazanımlarına katkı sağlaması sebebiyle faydalı bir arka plan yardım aracı olarak değerlendirilebilir (Resim 24).

OUTIL DE CONJUGAISON DE VERBES			
PENSER			
<b>INDICATIF</b>			
<b>Présent</b> je pense tu penses il pense nous pensons vous pensez ils pensent	<b>Passé composé</b> j'ai pensé tu as pensé il a pensé nous avons pensé vous avez pensé ils ont pensé	<b>Futur simple</b> je penserai tu penseras il pensera nous penserons vous penserez ils penseront	<b>Futur antérieur</b> j'aurai pensé tu auras pensé il aura pensé nous aurons pensé vous aurez pensé ils auront pensé
<b>Imparfait</b> je pensais tu pensais il pensait nous pensions vous pensiez ils pensaient	<b>Plus-que-parfait</b> j'avais pensé tu avais pensé il avait pensé nous avions pensé vous aviez pensé ils avaient pensé	<b>Conditionnel présent</b> je penserais tu penserais il penserait nous penserions vous penseriez ils penseraient	<b>Conditionnel passé</b> j'aurais pensé tu aurais pensé il aurait pensé nous aurions pensé vous auriez pensé ils auraient pensé
<b>Passé simple</b> je pensai tu pensas il pensa nous pensâmes vous pensâtes ils pensèrent	<b>Passé antérieur</b> j'eus pensé tu eus pensé il eut pensé nous eûmes pensé vous eûtes pensé ils eurent pensé	<b>IMPÉRATIF</b>	
<b>SUBJONCTIF</b>		<b>INFINITIF</b>	
<b>Présent</b> que je pense que tu penses qu'il pense que nous pensions que vous pensiez qu'ils pensent	<b>Passé</b> que j'aie pensé que tu aies pensé qu'il ait pensé que nous ayons pensé que vous ayez pensé qu'ils aient pensé	<b>Présent</b> pense pensons pensez	<b>Passé</b> aie pensé ayons pensé ayez pensé
		<b>PARTICIPE</b>	
		<b>Présent</b> pensant	<b>Passé</b> pensé
		<b>Passé composé</b> ayant pensé	

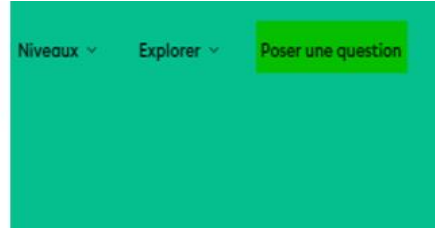
**Resim 24.** *Penser* fiilinin çekim örneği

Kullanıcılara sunulan bir diğer bağlamsal yardım ise Türkçe "karşılıklı yardım alanı" anlamına gelen *Zone d'entraide* sayfasıdır. Platformdaki bu düzenek sayesinde öğrenciler ya da diğer bir ifadeyle kullanıcılar, eğitimlerle işbirliği yapabilmekte ve sorular sorup yanıtlar alabilmektedir. Bu kısma giriş sayfasındaki kendi adını taşıyan butondan (Resim 25) ya da sayfasının en üst kısmında sıralanmış sekmelerdeki *Poser une question* sekmesinden erişim sağlanabilmektedir (Resim 25a).



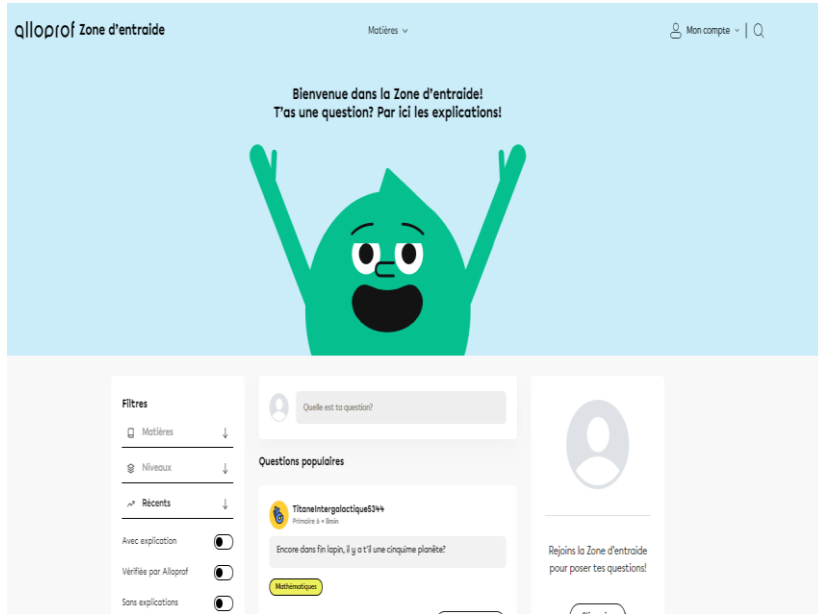


Resim 25. Zone d'entraide butonu



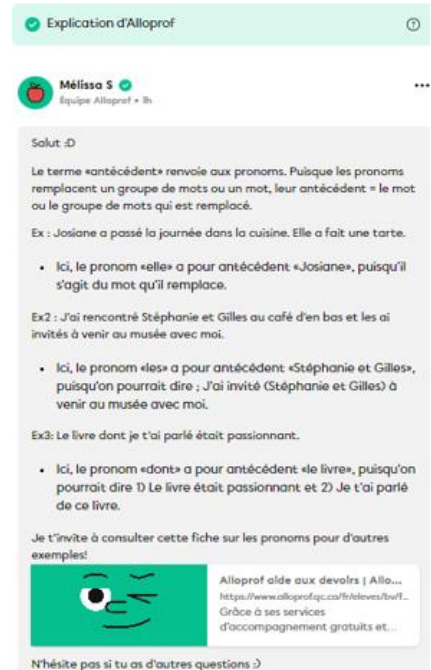
Resim 25a. Poser une question sekmesi

Her iki seçenekte de kullanıcıların karşısına “soru sorma” sayfası çıkmaktadır (Resim 25b). Ancak *Poser une question* sekmesinden gidildiğinde kullanıcıları iki seçenekli bir başka ekran karşılamaktadır: *Zone d'entraide* ve *Demander un prof*. İkinci seçenek, yani “bir öğretmen talep et” özelliği hâlihazırda kullanılmaz durumdadır. Ayrıca bu kısımda Kebek eyaleti dışında ikamet eden öğrenciler/kullanıcıların soru soramayacağını gösteren bir de uyarı bulunmaktadır.



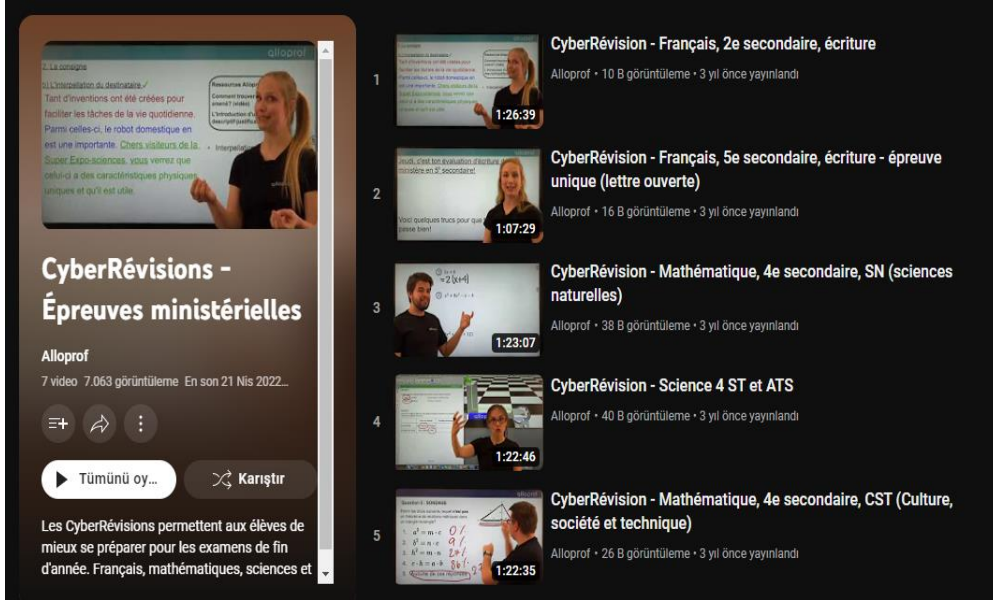
Resim 25b. Zone d'entraide sayfasının görünümü

Bu bölümde kullanıcılar (öğrenciler) dersleri hakkında istedikleri zaman yazılı olarak platform öğretmenlerine sorularını yöneltebilmekte, öğretmenler de duruma göre bu sorulara iki ile üç gün içerisinde ve hatta kimi zaman saatinde cevaplar verebilmektedir. Öğrencilerle her daim işbirliği içerisinde olan deneyimli öğretmenlerin bu soruları yanıtlarken oldukça istekli oldukları gözlenmektedir. Sayfaya göz gezdirildiğinde, solda derslerin ve sınıf düzeylerinin filtrelene seçenekleri, orta kısımda sorunun girilebileceği küçük bir boşluk, onun altında daha önce sorulan sorular ve güncel açıklamaların bulunduğu bir kısım ve hemen sağ tarafında ise platformda herhangi bir hesabı olmayan kullanıcıları hesap açmaları için yönlendiren bir bölüm yer almaktadır. Yan taraftaki ekran görüntüsünde (Resim 25c), bu bağlamda sorulan güncel bir soru ve ona verilen yanıt incelenmiştir: Fransızca *antécédent* konusunun ne olduğunu içeren sorunun platform öğretmenlerinden Mélissa tarafından cevaplandırıldığı görülmektedir. Öğretmenin bu dilbilgisi sorusunu, uzun ve ayrıntılı bir açıklamayla birlikte kimi cümlelerle de örneklendirerek yanıtladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca konusuna göre kimi soruların sonuna açıklamaları takiben kimi bağlantılar eklendiği görülmektedir. Bu bağlantılar aracılığıyla da kullanıcılar doğrudan o konuların anlatıldığı sayfalara yönlendirilmektedirler.



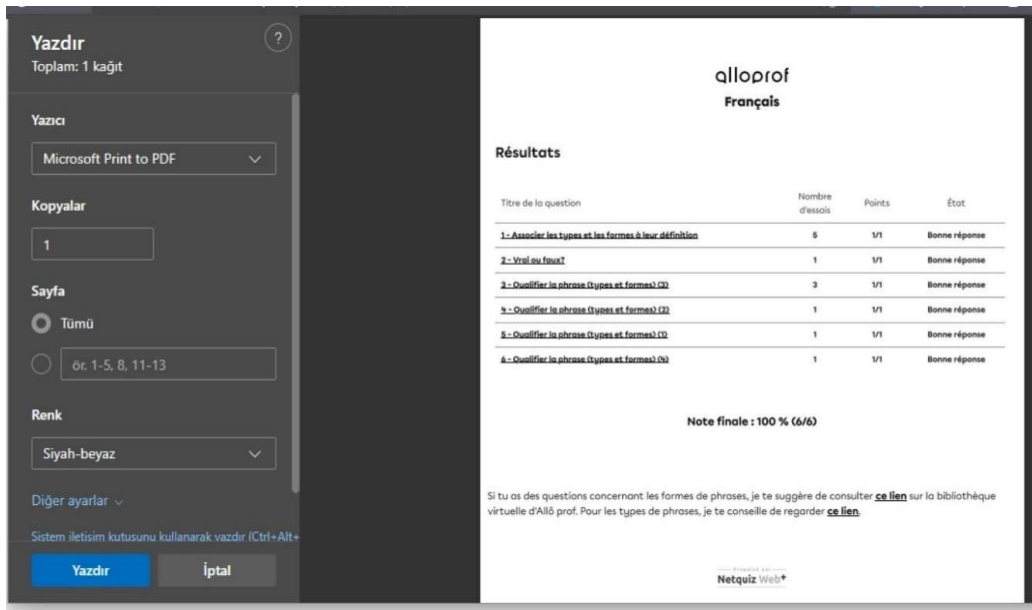
Resim 25c. Sorulan soruyu açıklama örneği

Platformun aynı zamanda *CyberRévisions* adlı bir *YouTube* kanalı bulunmaktadır. Eğitsel amaçlı arka plan yardım araçlarından biri sayılabilecek bu kanala site bünyesinde görev yapan öğretmenlerin kimi dersler için konu anlatım videolarını yükledikleri görülmektedir. Buradaki ders videolarına, girişi sayfasındaki Explorer sekmesinin altında yer alan *CyberRévisions* düğmesiyle ulaşılabildiği gibi sitenin giriş sayfasının en alt kısmında sosyal medya hesaplarının yer aldığı bölümdeki *YouTube* arama butonuna “CyberRévisions” yazarak da erişim sağlanabilmektedir (Resim 26). Ancak buradaki video listesinin (toplamda 7 video bulunmaktadır) 4 yıl önce oluşturulduğu (yüklendiği) ve o tarihten bu yana herhangi bir güncelleme yapılmadığı görülmektedir.



Resim 26. *CyberRévisions* (YouTube kanalı listesi)

Kullanıcılara sunulan bir başka yardım aracı da alıştırmaları cevapladıktan sonra başarı durumlarını yazdırabilme seçeneğidir. Bir tür ölçme-değerlendirme düzeneği olarak da tanımlanabilecek bu özellik kullanıcıların o konuya dair alıştırmalardaki başarı oranlarını göstermektedir. Bir tür “karne” de sayılabilecek bu özellik kullanıcılara ancak ilgili konudaki alıştırma sorularının tamamı yanıtlandıktan sonra sunulabilmektedir. Öğrencilerin performanslarını bu şekilde belgelendirerek kaydedebilmeleri ya da çıktı olarak alıp saklayabilmeleri bir tür bağlamsal yardım olarak görülebilir (Resim 27).



Resim 27. Ölçme-değerlendirme düzeneği

Son olarak, yukarıda sitenin genel yapısından bahsederken de değinildiği gibi kullanıcılar, giriş sayfasının sağ alt köşesinde yer alan *Instagram* (<https://www.instagram.com/alloprof/>), *Twitter* (<https://twitter.com/alloprof>), *Facebook*: (<https://www.facebook.com/alloprof>) ve *YouTube* (<https://www.youtube.com/c/alloprof/videos>) gibi sosyal medya araçları üzerinden de platformu takip edebilmekte ve çalışanlarla birebir iletişime geçebilmektedirler. Sosyal medya hesaplarının haricinde kullanıcılar ayrıca başka birçok konuda bu hesapların hemen altında yer alan *Nous contacter* (bizimle iletişime geçin) bölümünü kullanarak da verilen başlıklar doğrultusunda platformla iletişim kurabilmektedir. *YouTube* hariç platforma ait sosyal medya ortamlarının tamamı düzenli olarak içerik üretip paylaşımlar yapmak suretiyle kullanıcılarıyla olan etkileşimlerini canlı tutmaktadır.

### 3. SONUÇ YERİNE

Bu çalışmada, Kanada'nın Kebek eyaletinde ilk ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören göçmen çocukları için okul dışı bir dijital öğrenme ortamı olarak tasarlanan *Alloprof* sitesinin Fransızca ders modülü otonom dil öğrenimi çerçevesinde çözümlenmiştir. Bu çözümlene neticesinde elde edilen verilerden hareketle şu çıkarımlar yapılmıştır:

- a. Sitenin içeriğinin, ulusal düzeyde ilk ve ortaöğretim müfredatı doğrultusunda yapılmış olması, bu öğrenim basamaklarında olan öğrenci ve ailelerin derslerle ilgili yardım gereksinimlerini ücretsiz bir şekilde karşılayabilecekleri bir olanak sunduğu;
- b. Hedefin göçmen çocuklar olması sitenin geliştirilmesinde kapsayıcı bir yaklaşımla hareket edildiği;
- c. Müfredattaki derslerin neredeyse tamamı için bir içeriğin sunulması sitenin hedef kitlenin eğitimine yönelik bütüncül bir yaklaşımla tasarlandığı;
- d. Bu site aracılığıyla öğrencilerin okuldaki derslerde öğrenmekte ve/ya takip etmekte zorlandıkları konular için doğrudan yardım alabilme olanakları sunulduğu ve bu olanakların sunulmasında da eğlenceli arayüzlerle merak uyandırıldığı;
- e. Verilen desteklerde konuların işlenişinin oyunlarla desteklenmesinin hedef kitlenin gereksinimlerinin dikkate alındığı;
- f. “Ulusal ev ödevi desteği” çerçevesinde Kebek Millî Eğitim Bakanlığı tarafından platformun resmi olarak onaylanmasının siteye erişimin yaygınlaştırılmasına doğrudan katkı getirdiği;
- g. Bu siteye erişimde okul terk oranlarının yüksek olduğu bölgelere erişimin öncelikli görülmesinin yaşamsal bir önemi olduğu;
- h. Sitenin kullanıcılara bir dili öğrenirken ihtiyaçları olan tüm araç, gereç ve içeriği bir bütün olarak sunduğu;
- i. “Karşılıklı yardım bölgesi” (Zone d’entraide) uygulamasının site açısından en ayırt edici uygulamalardan biri olduğu; kullanıcının doğrudan yardıma gereksinim duyduğu durumlarda platform ekibindeki eğitimci tarafından yardım sağlandığı;
- j. Diğer yandan, temel dil becerileri tüm bileşenleri ile göz önünde bulundurulduğunda; platformun bilişim (enformatik) teknolojilerinin son imkanları doğrultusunda ağırlıklı olarak Fransızca yazılı (okuma) ve sözlü anlatım becerilerini öncelediği, yazılı anlatım becerilerinin boşluk doldurma gibi küçük bir takım yapısal sözcük ve dilbilgisi alıştırmalarıyla sınırlı olduğu ve sözlü anlatım yetisine yönelik herhangi bir düzenek ve içerik sunulmadığı;
- k. Alıştırmalarda özellikle de yanlış yanıtlandığı belirtilen sorulara ilişkin herhangi bir geribildirim verilmemesi veya açıklama yapılmamasının önemli bir eksiklik olduğu, aksine her yanlış yanıt sonrasında bilgilendirici notların olması ve/ya yanlış cevaplanan sorunun bağlantılı olduğu konu hakkında hypertext aracılığı ile ulaşılabilir bir bağlantı olmasının tercih edilebileceği, böylelikle öğrencinin aklında hiçbir soru işareti kalmadan o soruyu neden yanlış yaptığını ve doğru cevaba nasıl ulaşabileceğini öğrenebileceği;

1. Son olarak, sitenin *CyberRevisions* kısmında bulunan *YouTube* oynatma listesindeki konu anlatımlarının güncel olmadığı, buraya en son 4 yıl önce video yüklendiği için platformun bu özelliğinden yararlanmak isteyenlere sınırlı bir hizmet sunulduğu düşünülmektedir.

Bütün bu çıkarımlar doğrultusunda, çalışma kapsamında çözümlenen platform her ne kadar ulusal (Kebek) ölçekte desteklenen bir site olsa da Fransızcanın yabancı dil olarak öğrenilmesi söz konusu olduğunda, özellikle de başlangıç düzeyinde Fransızca öğrenenler için bu tür ortamların yararlı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Baron, G. L., & Bruillard, É. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris: PUF.
- Carton, F. (2011). L'autonomie, un objectif de formation. In V. Castellotti & J. N. Nishiyama (Eds.), *Le Français Dans Le Monde (Numéro Spécial): Recherche et Applications: Contextualisations du CECR- Le Cas de l'Asie du Sud-Est* (p.57-67). Paris: CLE International.
- Chevalier, Y., & Perrin, D. (1997). Stratégies semi-autonomes d'apprentissage du Français langue étrangère. *Revue de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères*, (16), 145-160.
- Chevalier, Y., Derville, B. & Perrin, D. (1998). Je vous ai compris: un outil multimédia pour l'autonomie. *Les Cahiers de l'ASDIFLE: Multimédia et Français langue étrangère*, (9), 64-68.
- Cord-Maunoury, B. (1999). Analyse du site *Lire-français*. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, 2(4), 49-61. <http://journals.openedition.org/alsic/1646>
- Cord-Maunoury, B. (2000). Analyse du site *Polar FLE*. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, 3(2), 239-254. <http://journals.openedition.org/alsic/1880>
- Demaizière, F. (2001). Autoformation et individualisation. In L. Vincent-Durroux & R. Panckhurst (Eds.), *Autoformation et autoévaluation: une pédagogie renouvelée?* (pp.17-32). Montpellier: METICE-Université Paul Valéry, Montpellier III.
- Derville, B., & Perrin, D. (1998). Je vous ai compris: un outil multimédia pour l'autonomie. *Les Cahiers de l'ASDIFLE: multimédia et français langue étrangère*, (9), 64-68. <https://asdifle.com/publications/les-cahiers-de-lasdifle/liste-complete-des-cahiers/>
- Holec, H. (1998). L'apprentissage autodirigé: une autre offre de formation. In J. Sheils (Ed.), *Le Français Dans Le Monde (Numéro Spécial): Recherches et Applications: Apprentissage et Usages des Langues Dans le Cadre Européen* (p.213-256). Paris: Hachette EDICEF.
- Kartal, E. (2005). Çoklu-ortamlı yazılımların Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimindeki yeri ve işlevleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 231-244. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16682/173346>
- Kartal, E. (2005). The internet and autonomous language learning: A typology of suggested aids. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 54-58. <http://www.tojet.net/articles/v4i4/448.pdf>
- Lancien, T., (1998a). *Le multimédia*. Paris: Clé International.
- Lancien, T., (1998b). Réseau et Français langue étrangère. In *Conférence Virtuelle sur les Applications des TIC dans l'Enseignement du Français Langue Étrangère*. Agence intergouvernementale de la Francophonie, du 7 au 18 décembre 1998, consulté le 09 janvier 2002. <http://ciffad.francophonie.org/CONFLE/RESSOURCES/contrib-lancien.html>
- Mangenot, F. (1996). Informatique et autonomie dans l'apprentissage des langues. In B. Rüschoff & D. Wolff (Eds.), *Technology-enhanced language learning in theory and practice* (pp. 21-32). Hull: EUROCALL.
- Mangenot, F. (1997). Le multimédia dans l'enseignement des langues. In J. Crinon et Ch. Gautellier (Eds.), *Apprendre avec le Multimédia: Où en est-on?* (pp. 119-134). Paris: Retz.

- Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, 1(2), 133-146. <http://journals.openedition.org/alsic/1515>
- Özen, Y., Gülaçtı, F., & Çıkılı, Y. (2004). Eğitim Bilimleri ve İnternet. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 52-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fudad/issue/47032/591208>
- Sanz, M., & Villanueva, M. L. (2002). Le projet SMALL et les enjeux de l'hypertexte pour l'autoformation. In M.-J. Barbot & V. Pugibet (Eds.), *Le Français Dans le Monde (Numéro spécial): Recherches et applications: Apprentissage des langues et technologies: Usages en émergence* (pp.67-75). Paris: Clé International.

### Ek 1. Dil öğretim siteleri için değerlendirme şablonu

1. SİTENİN TEKNİK ÖZELLİKLERİ	
<b>Sitenin adı</b>	
<b>İşlenen doküman (lar)ın türü</b>	Resim+ ses+ metin / Ses + metin/ Resim + metin/ Sadece metin
<b>Yazar-Tasarımcı</b>	-
<b>Sitenin ait olduğu sektör</b>	Dernek ya da özel kuruluşlar/ Resmi (devlet) / İlk ya da orta öğretim kurumları/ Üniversite/ Proje/ Yayınevi...
<b>Tasarlanma tarihi</b>	-
<b>Sitenin adresi</b>	-
<b>Güncelleme</b>	Düzenli olarak güncelleniyor ya da hiçbir zaman güncellenmiyor
<b>Gerekli donanım</b>	-
<b>Fiyatı</b>	Ücretsiz ya da ödemeli
2. EĞİTSEL ÖZELLİKLERİ	
<b>Hedef dil</b>	Fransızca/ İngilizce /Almanca/ İspanyolca
<b>Alan</b>	Genel Fransızca/ Özel alan Fransızcası
<b>Hedef kitle</b>	Yeniyetmeler/ Yetişkinler/ Herhangi bir dilsel topluluk
<b>Düzye</b>	Başlangıç/ Orta/ İleri
<b>Dilsel beceri (ağırlıklı olan)</b>	Sözlü anlama / Sözlü anlatım /Yazılı anlama/ Yazılı anlatım
<b>Amaç (ağırlıklı olan)</b>	Sözcüksel/ dilbilgisel/ sesletimsel/ kültürel/ iletişimsel
<b>Sözlü dil</b>	Var/ Yok
3. SİTENİN ÇÖZÜMLENMESİ	
<b>Genel Yapı/ İçerik</b>	
<b>Alıştırmalar/ Etkinlikler</b>	Geleneksel yapısal alıştırmalar/ Benzeşimler / Oyunlar...
<b>Yönlendirme (guidage)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ İşlevsel yönlendirme (Gezinme / Yükleme),</li> <li>○ Eğitsel yönlendirme <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Yönergeler</li> <li>○ Yardımlar</li> <li>○ Yanlıkların yeniden ele alınması ve dönüt</li> </ul> </li> </ul>
<b>Eğitsel amaçlı arka plan yardım araçları</b>	Dilbilgisi fişleri/ Sözlük/ Ses kayıtları ya da filmlerin yazı dökümü/ Çeviri/ Arama motorları/ Tartışma odaları/ Elektronik posta/ Program ya da belge indirme
4. BİREŞİM (SENTEZ): SİTENİN OLASI KULLANIM DURUMLARI	