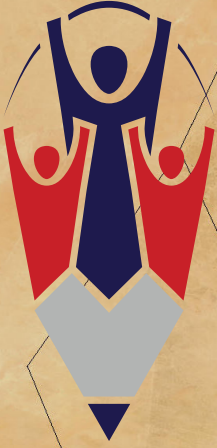


ISSN: 2791-9706

**MEZOPOTAMYA
DİSİPLİNLERARASI ÇALIŞMALAR DERGİSİ**

**MESOPOTAMIA
JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY STUDIES**



(M-JIS)
MESOPOTAMIA
JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY STUDIES

**ULUSLARARASI HAKEMLİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
INTERNATIONAL PEER-REVIEWED JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES**

Yıl / Sayı : 2022 / 2(1)
Year / Issue: 2022 / 2(1)

**MEZOPOTAMYA
DİSİPLİNLERARASI ÇALIŞMALAR DERGİSİ**

**MESOPOTAMIA
JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY STUDIES**



(M-JIS)
MESOPOTAMIA
JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY STUDIES

M-JIS

mezopotamya.jis@gmail.com

ISSN: 2791-9706

ULUSLARARASI HAKEMLİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
INTERNATIONAL PEER-REVIEWED JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Yıl / Sayı: 2022 / 2(1)
Year / Issue: 2022 / 2(1)



MESOPOTAMIA: JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY STUDIES



Amaç ve Kapsam

Mezopotamya Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi, yılda iki defa (Haziran ve Aralık) yayımlanan Uluslararası erişime açık bilimsel akademik bir dergidir. Dergide sosyal bilimlerin alanındaki makalelerin yanı sıra inter/multidisipliner makalelere de yer verilmektedir. *Mezopotamya Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*'nin amacı, sosyal bilimlerin alanına geniş bir perspektiften yaklaşp disiplinlerarası karşılaştırmalı çalışmalara önem vermektir. *Mezopotamya Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi* bünyesinde; Arkeoloji, Coğrafya, Çeviri, Çocuk Edebiyatı, Dilbilim, Edebiyat, Eğitim Bilimleri, Ekonomi, Felsefe, Gazetecilik, Halkla İlişkiler, Hukuk, İlahiyat, İletişim, İktisat, İşletme, Kamu Yönetimi, Maliye, Muhasebe, Müzik, Psikoloji, Rehberlik, Reklamcılık, Resim, Sanat Tarihi, Sinema, Siyaset Bilimi, Sosyoloji, Spor, Tarih, Turizm, Yabancı Dil Eğitimi, Yönetim ve Organizasyon gibi sosyal bilimlerin alanına giren her türlü akademik çalışmaya, derleme ve kitap tanıtımlarına yer verilmektedir. Belirli bir konuyu kapsayan özel sayının yayınlanmasına, Yayın Kurulunun salt çoğunluğu ile karar verilir. Yayınlanmış yazının tamamının tekrar yayın hakkı derginin iznine bağlıdır. Daha önce, ulusal ya da uluslararası kongre ya da sempozyumlarda sunulmuş ve özeti yayımlanmış çalışmalar, bu nitelikleri belirtilerek gönderilebilir. Yayın ücretsizdir.

Aims and Scope

Mesopotamia Journal of Interdisciplinary Studies is an internationally open access scientific academic journal published twice a year (June and December). In addition to articles in the field of social sciences, inter/multidisciplinary articles are also included in the journal. The aim of the Mesopotamia Journal of Interdisciplinary Studies is to attach importance to interdisciplinary comparative studies by regarding the field of social sciences from a broad perspective. The scope of Mesopotamia Journal of Interdisciplinary Studies is comprised of all kinds of academic studies, compilations and book launches in the field of social sciences such as Archaeology, Geography, Translation, Children's Literature, Linguistics, Literature, Educational Sciences, Economics, Philosophy, Journalism, Public Relations, Law, Theology, Communication, Economics, Business Administration, Public Administration, Finance, Accounting, Music, Psychology, Guidance, Advertising, Painting, Art History, Cinema, Political Science, Sociology, Sports, History, Tourism, Foreign Language Education, Management and Organization. The publication of a special issue covering a specific subject is decided by the absolute majority of the Editorial Board. The right to reproduce the entire published article depends on the permission of the journal. Studies previously presented in national or international congresses or symposiums, and whose abstracts have been published may be sent by defining these qualifications. No publication fee.

<i>Publisher / Yayıncı</i>	<i>Contact / İletişim</i>
Prof. Dr. Umut BALCI E-Mail: balci_u@yahoo.de    	Batman Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Batı Raman Kampüsü, Batman. Tel: 04882174041/3668 E-Mail: mezopotamya.jis@gmail.com Web: M-JIS



EDİTÖRLER (EDITORS)

İsim (Name)	Alan (Field)	Kurum- E-Mail (Institution- E-Mail)
Prof. Dr. Umut BALCI	Editor in Chief	Batman Üniversitesi E-Mail: umut.balci@batman.edu.tr
Doç. Dr. Mustafa DOĞAN	Editor in Chief	Batman Üniversitesi E-Mail: mustafa.dogan@batman.edu.tr
Doç. Dr. Nihal Şirin PINARCIOĞLU	Assistant Editor	Batman Üniversitesi E-Mail: nihalsirin.pinarcioglu@batman.edu.tr
Dr. Seray GÜLERTEKİN GENÇ	Assistant Editor	Batman Üniversitesi E-Mail: seraygulertekin@gmail.com
Dr. Sonay KAYGALAK ÇELEBİ	Assistant Editor	Batman Üniversitesi E-Mail: kaygalak.sonay@gmail.com
Dr. Nur KULAKOĞLU DİLEK	Assistant Editor	Batman Üniversitesi E-Mail: nurkulakoglu@hotmail.com

YABANCI DİL EDİTÖRLERİ (FOREIGN LANGUAGE EDITORS)

İsim (Name)	Alan (Field)	Kurum- E-Mail (Institution- E-Mail)
Dr. Fatma KARAMAN	Almanca / German	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. E-Mail: fatmakaraman33@gmail.com
Doç. Dr. Şahin ŞİMŞEK	Arapça / Arabic	Batman Üniversitesi E-Mail: sahinsimsek21@gmail.com
Doç. Dr. Osman ASLANOĞLU	Farsça / Persian	Dicle Üniversitesi E-Mail: aslanogluosman@gmail.com
Dr. Serkan DEMİRAL	Fransızca / French	Batman Üniversitesi E-Mail: demiralsirkan@hotmail.com
Dr. Selen TEKALP	İngilizce / English	Dicle Üniversitesi E-Mail: s.tekalp@gmail.com
Dr. Veysi BABAYİĞİT	Kürtçe / Kurdish	Batman Üniversitesi E-Mail: veysi.babayigit@batman.edu.tr
Öğr. Gör. Mihayel AKYÜZ	Süryanice / Syriac	Mardin Artuklu Üniversitesi E-Mail: mihayelakyuz@artuklu.edu.tr
Dr. Fatih KANA	Türkçe / Turkish	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi E-Mail: fatihkana@comu.edu.tr



ALAN EDITÖRLERİ (FIELD EDITORS)

İsim (Name)	Alan (Field)	Kurum- E-Mail (Institution- E-Mail)
Prof. Dr. Dursun ZENGİN	Alman Dili ve Edebiyat (German Language and Lit.)	Ankara Üniversitesi E-Mail: durzen2000@yahoo.de
Dr. Hasan AKREŞ	Arapça (Arabic)	Batman Üniversitesi E-Mail: hassan_akrish@yahoo.com
Doç. Dr. Ahmet GEMİ	Arap Dili ve Edebiyatı (Arabic Language and Lit.)	Mardin Artuklu Üniversitesi E-Mail: ahmetgemi04@gmail.com
Prof. Dr. Gülriz KOZBE	Arkeoloji (Archaeology)	Batman Üniversitesi E-Mail: gulriz.kozbe@batman.edu.tr
Doç. Dr. Mehmet ŞEREMET	Coğrafya (Geography)	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi E-Mail: mseremet@yyu.edu.tr
Prof. Dr. Tahir BALCI	Dilbilim (Linguistics)	Çukurova Üniversitesi E-Mail: thbalcii@gmail.com
Dr. Erdal BİLGİÇ	Ekonometri (Econometrics)	İstanbul Ayvansaray Üniversitesi E-Mail: erdalbilgic@yahoo.com
Doç. Dr. Erdem SEVEN	Ekoturizm (Ecotourism)	Batman Üniversitesi E-Mail: erdem.seven@batman.edu.tr
Dr. Muzaffer KAYA	Fransız Dili ve Edebiyatı (French Language and Lit.)	Kırıkkale Üniversitesi E-Mail: muzafferkaya23@hotmail.com
Prof. Dr. Solmaz ZELYÜT	Felsefe (Philosophy)	Ege Üniversitesi E-Mail: solmazzelyut@hotmail.com
Doç. Dr. Elmas YALDIZ HANEDAR	Finans (Finance)	Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi E-Mail: elmasy@subu.edu.tr
Dr. Bülent AYDIN	Gastronomi (Gastronomy)	Batman Üniversitesi E-Mail: bulent.aydin@batman.edu.tr
Doç. Dr. Verda İRTİŞ	Hukuk (Law)	Galatasaray Üniversitesi E-Mail: verdairtis@gmail.com
Prof. Dr. Çiğdem BOZ	İktisat (Economy)	Fenerbahçe Üniversitesi E-Mail: cigdemboz@gmail.com
Dr. Fırat KARADAŞ	İngiliz Dili ve Edebiyatı (English Language and Lit.)	Mustafa Kemal Üniversitesi E-Mail: firt.karadas@gmail.com
Dr. Joanna ROSAK- SZYROCKA	Kalite Yönetimi (Quality Management)	Częstochowa University of Technology E-Mail: joanna.rosak-szyrocka@wz.pcz.pl
Doç. Dr. Makbule ŞİRİNER	Kamu Yönetimi (Public administration)	Batman Üniversitesi E-Mail: makbule.siriner@batman.edu.tr
Dr. Veysi BABAYİĞİT	Kürt Dili ve Edebiyatı (Kurdish Language and Lit.)	Batman Üniversitesi E-Mail: veysi.babayigit@batman.edu.tr
Dr. Mesut SERT	Maliye (Public Finance)	Hakkâri Üniversitesi E-Mail: mesutsert71@gmail.com
Dr. Volkan GENÇ	Metodoloji (Methodology)	Batman Üniversitesi E-Mail: volkan.genc@batman.edu.tr
Doç. Dr. Ömer Can SATIR	Müzikoloji (Musicology)	Hitit Üniversitesi E-Mail: omercans@gmail.com
Dr. Abdullah MANAP	Psikoloji (Psychology)	Batman Üniversitesi E-Mail: abdullahmanap@gmail.com
Dr. Sonay KAYGALAK ÇELEBİ	Rehberlik (Tourist Guidance)	Batman Üniversitesi E-Mail: kaygalak.sonay@gmail.com
Prof. Dr. Seçkin AYDIN	Resim (Picture)	Batman Üniversitesi E-Mail: seckin.aydin@batman.edu.tr
Prof. Dr. Pelin TAN	Sanat Felsefesi (Philosophy Of Art)	Batman Üniversitesi E-Mail: pelin.tan@batman.edu.tr
Dr. Hakan AYTEKİN	Sinema (Cinema)	Maltepe Üniversitesi E-Mail: hakanaytekin@maltepe.edu.tr
Doç. Dr. Ayşegül KARS KAYNAR	Siyaset Bilimi (Political Science)	Humboldt Üniversitesi E-Mail: aysegul.kars@gmail.com
Prof. Dr. Yücel KARADAŞ	Sosyoloji (Sociology)	Gaziantep Üniversitesi E-Mail: karadas@gantep.edu.tr



Prof. Dr. M. Onur GÜLBAHAR	Turizm (Turism)	Batman Üniversitesi E-Mail: onur.gulbahar@batman.edu.tr
Doç. Dr. S. Emre DİLEK	Turizm Sosyolojisi (Tourism Sociology)	Batman Üniversitesi E-Mail: s.emre.d@hotmail.com
Prof. Dr. Murat GÜMÜŞ	Yönetim ve Organizasyon (Management and org.)	Batman Üniversitesi E-Mail: murat.gumus@batman.edu.tr



YAYIN KURULU (ADVISORY BOARD)

İsim (Name)	Kurum- E-Mail (Institution- E-Mail)
Dr. Taye Emmanuel AKINMULEGUN	Eastern Mediterranean University, CYPRUS E-Mail: emmanuel.akinmulegun@emu.edu.tr
Prof. Dr. Funda BARBAROS ÖZAY	Ege University, TURKEY E-Mail: funda.barbaros@ege.edu.tr
Prof. Dr. Snezana BESERMENJI	University Of Novi Sad, SERBIA E-Mail: snezana.besermenji@dgt.uns.ac.rs
Prof. Dr. Çiğdem BOZ	Fenerbahçe University, TURKEY E-Mail: cigdemboz@gmail.com
Prof. Dr. Neil CARR	University of Otago, NEW ZEALAND E-Mail: neil.carr@otago.ac.nz
Dr. Stefania CARDINALE	Culture, Tourism and Development specialist, ITALY E-Mail: stefania.cardinale@gmail.com
Prof. Dr. Peter DAVIS	Newcastle University, UK E-Mail: peter.davis@newcastle.ac.uk
Prof. Dr. Elias Torres FEIJÓ	University of Santiago de Compostela. SPAIN E-Mail: eliasjose.torres@usc.gal
Prof. Dr. David FENNELL	Brock University. CANADA E-Mail: dfennell@brocku.ca
Prof. Dr. Matthias GLEITZE	Universität Oświęcim in Małopolska, POLEN E-Mail: dr.gleitze@t-online.de
Prof. Dr. Zehra GÜLMÜŞ	Anadolu University, TURKEY E-Mail: zgulmus@anadolu.edu.tr
Doç. Dr. Ayşegül KARS KAYNAR	Humboldt- University, GERMANY E-Mail: aysegul.kars@gmail.com ,
Dr. Dasim KARSAM	Universitas Padjadjaran, INDONESIA E-Mail: dasimkarsam@yahoo.de
Prof. Dr. Gülriz KOZBE	Batman University, TURKEY E-Mail: gulriz.kozbe@batman.edu.tr
Prof. Dr. Charlie MANSFIELD	University of Plymouth, UK E-Mail: charlie.mansfield@plymouth.ac.uk
Prof. Dr. Roger MATTHEWS	University of Reading, UK E-Mail: r.j.matthews@reading.ac.uk
Prof. Dr. Rosanna MESTRE	University of Valencia, SPAIN E-Mail: rosanna.mestre@uv.es
Dr. Óscar NAVAJAS-CORRAL	University of Alcalá, SPAIN E-Mail: oscar.navajas@uah.es
Prof. Dr. Krzysztof OKOŃSKI	Kazimierz Wielki University, POLEN E-Mail: k.okonski@ukw.edu.pl
Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK	Necmettin Erbakan University, TURKEY E-Mail: alozturk10@gmail.com
Dr. Joanna ROSAK-SZYROCKA	Częstochowa University of Technology, POLEN E-Mail: joanna.rosak-szyrocka@wz.pcz.pl
Prof. Dr. Markus SCHUCKERT	The University of New Orleans, USA E-Mail: mrschuck@uno.edu
Prof. Dr. İsmail ŞİRİNER	Batman University, TURKEY E-Mail: sirineri@gmail.com
Prof. Dr. Dallen TIMOTHY	Arizona State Uni. USA E-Mail: dtimothy@asu.edu
Dr. Anastasia P. VALAVANİDOU	Ministry Of Culture and Sports, GREECE E-Mail: valavanidou@hotmail.com
Dr. Roozbeh VAZİRİ	Cyprus Science University, CYPRUS E-Mail: rouzbehvaziri@gmail.com
Dr. Justyna ŻYWIOŁEK	Częstochowa University of Technology, POLEN E-Mail: justyna.zywiolek@wz.pcz.pl



BİLİM KURULU (SCIENTIFIC BOARD)

İsim (Name)	Kurum- E-Mail (Institution- E-Mail)
Alp Emre VAROL	Osmangazi Üniversitesi E-Mail: aevarol@gmail.com
Avni Önder HANEDAR	Sakarya Üniversitesi E-Mail: onderhanedar@sakarya.edu.tr
Dilek Altınkaya NERGİS	Ege Üniversitesi E-Mail: dilek.altinkaya.nergis@ege.edu.tr
Feridun DUMAN	Batman Üniversitesi E-Mail: feridun.duman@batman.edu.tr
Giovanni RUGGIERI	University of Palermo, Italy E-mail: giovanni.ruggieri@unipa.it
Giuliana GUAZZARONI	Italian Ministry of Education E-Mail: juli.guazzaroni@gmail.com
Gülden TÜM	Çukurova Üniversitesi E-Mail: guldentum@gmail.com
Hulusi GEÇGEL	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi E-Mail: hgecgel@comu.edu.tr
Ihsan Seddar KAYNAR	Hakkâri Üniversitesi E-Mail: seddar@gmail.com
Iryna KREIDYCH	National Technical University of Ukraine E-mail: ikreidych@gmail.com
Joanna ROSAK-SZYROCKA	Częstochowa University of Technology E-Mail: joanna.rosak-szyrocka@wz.pcz.pl
Justyna ŻYWIOŁEK	Częstochowa University of Technology E-Mail: justyna.zywiolek@wz.pcz.pl
Karl Heinz RUETTİMANN	Privatgelehrter in Schwäbisch Hall E-Mail: khruettimann1@gmx.de
Maria Hadjielia DROTAROVA	University of Presov, Slovakia E-Mail: maria.hadjielia.drotarova@gmail.com
Marica MAZUREK	University of Zilina E-Mail: marica0011@yahoo.ca
Meryem NAKİBOĞLU	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi E-Mail: mnakiboglu@adu.edu.tr
Munise AKSÖZ	Çukurova Üniversitesi E-Mail: muniseyildirim@hotmail.com
Peter DAVİS	Newcastle University E-Mail: peter.davis@newcastle.ac.uk
Sema KELEŞ YILDIZ	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi E-Mail: sema.keles@erdogan.edu.tr
Songül Gül TEKDAL	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi E-Mail: ssongulgul@gmail.com
Stefania CARDINALE	Culture, Tourism and Development specialist E-Mail: stefania.cardinale@gmail.com
Tamer KUTLUCA	Dicle Üniversitesi E-Mail: tkutluca@dicle.edu.tr
Umut ÜZAR	Karadeniz Teknik Üniversitesi E-Mail: umutuzar@ktu.edu.tr
Volkan GENÇ	Batman Üniversitesi E-Mail: volkan.genc@batman.edu.tr
Yüksel GÜRSOY	Selçuk Üniversitesi E-Mail: ygursoy@selcuk.edu.tr



2022 – 2(1) SAYISININ HAKEMLERİ / REFEREES FOR ISSUE 2022 – 2(1)

Prof. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ, Ahi Evran Üniversitesi

Prof. Dr. İsmail ŞİRİNER, Batman Üniversitesi

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Snezana BESERMENJI, University Of Novi Sad, SERBIA

Prof. Dr. Tevfik ERDEM, Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Yunus ALYAZ, Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Yücel KARADAŞ, Gaziantep Üniversitesi

Doç. Dr. Devrim ÖZKAN, Harran Üniversitesi

Doç. Dr. Fetullah AKIN, Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet ŞEREMET, Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Selcan Seda TÜRSOY, Ege Üniversitesi

Katkılarından dolayı tüm hocalarımıza teşekkür eder, çalışmalarında kolaylıklar dileriz.

M-JIS DERGİ EDITÖRLÜĞÜ

We would like to thank all our instructors for their contributions and wish them well in their studies.

M-JIS JOURNAL EDITORIAL



(M-JIS)
MESOPOTAMIA
JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY STUDIES



MESOPOTAMIA: JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY STUDIES



MESOPOTAMIA: JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY STUDIES indexed by

[INDEX COPERNICUS](#)

[CITE FACTOR](#)

[DIRECTORY OF RESEARCH JOURNALS INDEXING](#)

[ACADEMIC RESEARCH INDEX](#)

[EURASIAN SCIENTIFIC JOURNAL INDEX](#)

[ROOT SOCIETY FOR INDEXING AND IMPACT FACTOR SERVICE](#)

[CROSSREF](#)

[ADVANCED SCIENCES INDEX](#)

[COSMOS](#)

GOOGLE SCHOLAR





(M-JIS)
MESOPOTAMIA
JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY STUDIES

İÇİNDEKİLER CONTENTS

Figen AYDIN 

Türkiye ve Çin'in Kazakistan Dış Politikası: Neoklasik Realist Bir İnceleme / Kazakhstan Foreign Policy of Turkey and China: A Neoclassical Realist Review1

Munise AKSÖZ  / **Yasemin DARANCIK** 

Vergleich der Meinungen von Lehrkräften und Studierenden der Deutschabteilung über die Durchführung der Online-Seminare / The Comparison of Instructors and Students' Opinions at the Department of German Language Teaching about the Implementation of Online Seminars12

Esmanur AYDIN  / **Ipek BOZLAR BALCI** 

Covid 19 Pandemi Sürecinin Lise Gençleri Üzerinde Bıraktığı İzler: Batman İli Örneği / The Traces of the Covid 19 Pandemic Process on High School Youth: The Example of Batman Province.....21

Davut ATMACA  / **Hüseyin TOYGUR** 

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Coğrafya Dersi Ayak İzleri / Footprints of Geography Course in Science Education Curriculum42

Seray GÜLERTEKİN GENÇ  / **Volkan GENÇ**  / **Ferhat KURT** 

The mediating role of experience in the effect of emotional intelligence in museums on revisit intention 56





TÜRKİYE VE ÇİN'İN KAZAKİSTAN DIŞ POLİTİKASI: NEOKLASİK REALİST BİR İNCELEME

Dr. Figen AYDIN¹ 

Anahtar Kelimeler	Öz
Neoklasik realizm Türkiye Çin Kazakistan Ara Değişkenler	Neoklasik realizm teorisi Sovyetler Birliği'nin dağılışına yeterli açıklamalar getiremeyen neorealizm sonrası geliştirilmiştir. Uluslararası sistem teorilerinden temel farkı dış politika analizi teorisi olarak kuramlaştırılmasıdır. Uluslararası sistemden gelen etkilerin yanı sıra devletlerin yerel dinamiklerine atfettiği önem, neoklasik realizmin, dış politika analizinde daha kapsamlı bir görüş sunabilmesine imkân vermektedir. Teori, yöntem olarak bir devletin bağımsız değişkenden (uluslararası sistem) aldığı etkiyi, yerel dinamikler ile bir araya getirdikten sonra bağımlı değişkene (dış politika) dönüştürdüğünü ifade etmektedir. Bu çalışmada söz konusu teori Türkiye'nin ve Çin'in Kazakistan dış politikalarının incelenmesinde kullanılacaktır. Türkiye'nin Sovyetler Birliği'nin dağılması sonrası iki devlet olarak tekrar bağlantı kurabildiği Kazakistan'a yönelik dış politikasını genişlettiği belirlenmektedir. Bu anlamda tarih, doğal kaynaklar, dış politika tercihleri, ekonomi, jeopolitik gibi yerel faktörlerin yanı sıra uluslararası sistemden gelen etkilerinde birer faktör olduğu anlaşılmıştır. Çalışmada Türkiye'nin Kazakistan siyaseti söz konusu parametreler üzerinden incelenmektedir. Çin ise Sovyetler Birliği'nin dağılışı ile Kazakistan siyasetinde önemli aşamalar kaydetmiştir. Söz konusu aşamaların etnik gruplar, ekonomi, jeopolitik gibi başlıklarda toplandığı belirlenmiştir. Nitekim bu makalede birbirine benzemeyen iki ülkenin ortak bir ülkeye karşı dış politikalarını etkileyen yerel faktörlerin neler olduğu belirlenmektedir. Bunun için yöntem olarak bir dış politika analizi teorisi olan neoklasik realizm tercih edilmiştir.
Makale Bilgisi	
Araştırma Makalesi Gönderim Tarihi: 03.06.2022 Kabul Tarihi: 07.06.2022 Yayın Tarihi: 30.06.2022	

KAZAKHSTAN FOREIGN POLICY OF TURKEY AND CHINA: A NEOCLASSICAL REALIST REVIEW

Keywords	Abstract
Neoclassical realism Turkey China Kazakhstan Intermediate variables	Neoclassical realism theory was developed after neorealism, which could not provide sufficient explanations for the collapse of the Soviet Union. Its main difference from international systems theories is that it is theorized as a theory of foreign policy analysis. In addition to the influences coming from the international system, the importance it attaches to the local dynamics of states allows neoclassical realism to offer a more comprehensive view in foreign policy analysis. The theory states that as a method, a state transforms the effect it receives from the independent variable
Article Info	

¹ Millî Savunma Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler ve Bölgesel Çalışmalar Anabilim Dalı, (Dr.), aydinfigen@windowslive.com

Research Article	(international system) into a dependent variable (foreign policy) after bringing together local dynamics. In this study, the theory will be used to analyze the foreign policies of Turkey and China in Kazakhstan. It is determined that Turkey has expanded its foreign policy towards Kazakhstan, where it was able to reconnect as two states after the collapse of the Soviet Union. In this sense, it has been understood that in addition to local factors such as history, natural resources, foreign policy preferences, economy and geopolitics, they are also a factor in their effects coming from the international system. In this study, Turkey's Kazakhstan policy is examined through these parameters. China, on the other hand, has made significant progress in Kazakhstan's politics with the collapse of the Soviet Union. It has been determined that the stages in question are gathered under the headings such as ethnic groups, economy, geopolitics. As a matter of fact, in this article, the local factors affecting the foreign policies of two dissimilar countries against a common country are determined. For this, neoclassical realism, which is a foreign policy analysis theory, was preferred as a method.
Received: 03.06.2022	
Accepted: 07.06.2022	
Published: 30.06.2022	

ETİK BEYANI: Kavramsal bir çalışma olduğundan dolayı etik raporuna gerek görülmemiştir.

GİRİŞ

Dış politika, uluslararası siyasal sistem içerisinde hükümetlerin eylemlerine rehber olması adına geliştirilen stratejilerin toplamıdır. Dış politika analizi, söz konusu stratejileri anlamlandırmaktadır. Devletlerin hem karmaşık uluslararası sistem içerisinde hem de kendi aralarında nasıl ilişki kurduklarını kavramaya çalışır.

Dış politikayla ilgili geleneksel düşünce, devletlerin ve onları temsil eden aktörlerin rasyonel bir şekilde düşünmesi ve hareket etmesi olmuştur. Fakat geleneksel düşünce, devletlerin kendi iç dinamiklerinin, dış politika eylemleriyle bağıntısı olmadığı neticesine ulaştırmaktadır. Böylece ülkenin ideolojik eğilimleri, devletin hükümet sistemleri, rejim türleri veya politika oluşturma süreçlerinin farklılıkları göz ardı edilmektedir (Goldstein Joshua S. ve Pevehouse Jon C. 2017, s. 206). Ancak her dış politika kararının güçlü bir iç boyutu vardır. Günümüz uluslararası ilişkileri için sadece devlet ya da uluslararası sistem merkezli analizlerin yapılması ve yorumların getirilmesi bir hatadır. Karmaşık hale gelmiş ve birbirlerini etkileyen unsurların da çözülmesi gerekmektedir. Nitekim dış politikanın nasıl oluşturulduğu, kimlerin ne derecede etkili olduğu ve kimler tarafından yürütüldüğü önem arz etmektedir (Sönmezoğlu F, 2019, s. 262).

Devletin dış politika oluşturulmasında tartışmasız mahiyetteki konumu bir yana, tek bir düzlemde dış politika analizi yapılması ve söz konusu düzlemin unsurlarının incelenmesi yeterli gelmemektedir. Günümüz uluslararası ilişkileri için sadece devlet merkezli analizlerin yapılması ve yorumların getirilmesi bir hatadır. İç içe geçmiş ve birbirlerini etkileyen unsurların da çözülmesi gerekmektedir (Erişen C, 2015, s. 3). Nitekim dış politikanın nasıl oluşturulduğu, hangi karar alıcı aktörlerin (Cumhurbaşkanı, Cumhurbaşkanı Yardımcıları, Başbakan, Dışişleri Bakanı, Ekonomi Bakanı vs.) ne derecede etkili olduğu ve kimler tarafından yürütüldüğü önem arz etmektedir. Sovyetler Birliği'nin dağılışının öngörülebilmesi ve sonraki süreçlerde yorum yapılamaması dış politikanın nasıl oluşturulduğunun önemini ortaya koymuştur.

Sovyetler Birliği'nin dağılması devletlerarası ilişkileri derinden etkilemekle kalmamış dış politika analizlerine de yeni bir boyut kazandırmıştır. Zira Birliğin dağılışı öngörülemediği gibi cevaplanamayan soruları da beraberinde getirmiştir. Söz konusu durum dâhilinde dış politika analizlerinin gözden geçirilmesi gerekmiştir. Yeni analizlerin yapılması için ihtiyaç duyulan farklı bakış açısı neticesinde, neoklasik realizm teorileştirilmiştir. 20. yüzyılın en önemli siyasi olaylarından birisi olarak görülen Sovyetler Birliği'nin dağılışı, devletlerin dış politika analizine dair getirilen eleştirileri yeni bir merhaleye taşımıştır. Realizm kuramının en son evresi olan neoklasik realizm, kendisinden önceki evre olan neorealizmin, Sovyetlerin dağılışı karşısında analiz yapamaması ve kuramın tekrar gözden geçirilerek sarsılması neticesinde gün yüzüne çıkmıştır.

Realizm ve neorealizmden sonra üçüncü aşama olarak geliştirilen neoklasik realizm kuramı (Ripsman Norrin M., Taliaferro Jeffrey W., & Lobell Steven E., 2016, s. 20, 21), ilk iki kuramın tek taraflı analizlerinden ziyade bütünsel bir yöntem sunmaktadır. Sovyetler Birliği'nin dağılışı sonrası yetersiz kalan analizler, neorealizm kuramının gözden geçirilmesi gerektiğini göstermiştir. Nitekim devletlerin dış politikaları analiz edilirken kapsamlı ve farklı bakış açıları sunan analizlerin yapılabilmesi neoklasik realizm ile mümkün hale gelmiştir. Neoklasik realizm kapsamlı bir analiz sunmasının dışında, diğer teorilerden bir önemli farkla ayrılmaktadır. Söz konusu fark, neoklasik realizmin uluslararası siyaset teorisi olarak değil dış politika analizi teorisi olarak kuramlaştırılmış olmasıdır. Neoklasik realizm uluslararası sistemin ve devletlerin yerel faktörlerinin bir arada analiz edilebilmesine olanak sağlamıştır. Millî yapının özüne verdiği değer ile daha doğru analizlerin yapılması, dış politika analizi teorisi olarak geliştirilmesinden kaynaklanmaktadır. Devletlerin dış politikalarının dönüşüm aşamalarını belirleyen teori, dış politika analizi için kullanılan politika teorilerinin yetersiz olduğunu göstermiştir.

Neoklasik realizm devletlerin yerel faktörlerine verdiği önem ile daha doğru analizlerin yapılmasını sağlamaktadır. Devletlerin aynı uluslararası sistem içerisinde verdikleri farklı tepkilerin nedenlerini açıklarken dikkatini iç dinamiklere vermektedir. Devletlerin yerel faktörlerine neoklasik realizm ile gereken önem verilmiştir. Dahası yerel dinamiklere verilen önem ve kapsamlı bakış açısı devletlerin kısa sürede yürütülen farklı politikalarının izahını kolaylaştırmaktadır. Neoklasik realizm dönem itibarıyla, Sovyetler Birliği'nin dağılışı karşısında neorealizmin açıklama getiremediği doksanlı yılların sonunda geliştirilmiştir. Uluslararası sistemin kavuştuğu düzen, yeni bir yoruma/analize ihtiyaç olduğunu açıkça göstermiştir. Sovyetlerin dağılışındakiler etkisi, neoklasik realizm ile yerel dinamikler içerisinde analize dâhil edilmiştir. Ayrıca teori, dış politika analizi yapılırken her devletin kendi özelinde inceleme yapılması gerektiğini belirtmektedir (Ripsman Norrin M., Taliaferro Jeffrey W., & Lobell Steven E., 2016, s. 20, 21).

Neoklasik realizm, devletlerin dış politika analizlerinin yapılmasında daha derin ve daha kapsamlı bir yöntem kabul ederken her devlet için özellikli bir inceleme imkânı sunmaktadır. Kısacası bir devlet için ideolojinin önemli bir yeri olurken bir başka devlet için olmadığı takdirde, ideolojinin etkisinin göz önünde bulundurulmaması teorinin kabullerindendir. Devletlerin yönetim şekllinden güvenlik anlayışlarına, jeopolitiklerinden lider algılarına her bir yerel faktör ise analize dâhil edilebilmektedir (Ripsman Norrin M., Taliaferro Jeffrey W., & Lobell Steven E., 2016, s. 20, 21).

Bu çalışmada, ilk olarak neoklasik realizm teorisi öğeleri ile birlikte açıklanacaktır. İkinci aşamada Türkiye'nin, Kazakistan dış politikası neoklasik realizm ile incelenecektir. İncelemeye tabi tutulan parametrelerin en önemlisi Türkiye ve Kazakistan'ın ortak dil, din ve kültüre sahip olmasıdır. Tarihsel bağlamda ilişkileri koparılmış iki ülkenin Sovyetlerin dağılması ile yeniden iki devlet olarak irtibat sağlayabilmesi, Türkiye'nin Kazakistan dış politikasını 1990'lı yıllarda şekillendirmiştir. Bir başka faktör ise jeopolitiktir. Lider algısı ile özdeşleşen jeopolitik, ortak bir bölgesel alan yaratmak fikri ile olgunlaştırılmıştır. Türkiye, Kazakistan aracılığıyla tüm bölgede olumlu siyasî ilişkiler kurmak istemiştir. Orta Asya'nın siyasî ve ekonomik açılardan en büyük ülkesinin Kazakistan olması, Türkiye'nin bu anlamda Kazakistan siyasetini etkilemiştir. Alt başlık altında incelenen bir diğer yerel faktör ekonomi ve doğal kaynaklardır. Sovyetlerin dağılmasının getirdiği yeni pazar imkânları Türkiye'nin dış politikasını bölgeye sevk etmiştir. Öte yandan Kazakistan'ın doğal kaynaklarının bolluğu Türkiye'nin ihtiyaçları ile örtüşmektedir.

Kazakistan'ın istikrarlı bir siyaset yürütmesi ve ulus inşasını başarılı tamamlaması incelenen bir başka yerel dinamiktir. Ilımlı dış politika tercihleri ve iletişime açık olması Türkiye'nin Kazakistan ile çok daha kolay işbirlikleri geliştirebilmesini sağlamıştır. Kazakistan'ın uluslararası sistemde başarılı bir profil çizmesi ve sınır komşuları ile ilişkilerini sorunsuz sürdürmesi Türkiye'nin Kazakistan dış politikası incelenirken belirlenen parametreler içerisinde bağımsız değişkenler olmuştur. Son başlıkta ise Çin'in, Kazakistan dış politikası neoklasik realizm ile incelenmektedir. Çin'in Kazakistan dış politikası incelenirken belirlenen parametreler, Türkiye'den birkaç noktada farklılık göstermiştir. Öncelikle Çin'in elli altı etnik kökeninden biri olan Çinli Kazaklar, Çin'in Kazakistan siyasetini şekillendirmektedir. Türk ve Müslüman olan Çinli Kazaklar, sınır komşusu Kazakistan ile ilişkilerin kademeli sürdürülmesinde etken bir faktör olmuştur.

İncelenen bir başka parametre ekonomidir. Ekonomi, Çin'in Kazakistan dış politikasının önemli bir ara değişkeni olmuştur. Çünkü ticaret ortaklıklarını çeşitlendirmek isteyen Kazakistan, Çin ile işbirliklerini geliştirmeye sıcak bakmıştır. Jeopolitik bağlamda ise güvenli bir hat sunarak Çin'i Avrupa'ya ulaştıran Kazakistan, Çin siyasetini etkilemektedir. Şeffaf yönetimi, terör karşıtlığı, iç işlerine karışmamak politikası, kazan kazan stratejilerine olumlu dönüşleri ve uluslararası alandaki işbirliği yelpazelerini genişletebilmesi, Çin devletinin Kazakistan dış politikasını belirlemektedir. Sınır komşusu Kazakistan'dan tehdit almaması ve güvenli bir komşu olması, sinofobiği aşmakta verdiği destekler, Çin'in Kazakistan dış politikasını etkileyen yerel dinamikler olarak incelenmiştir. Bu bağlamda güncelliğini koruyan neoklasik realizm teorisi ile birbirine hiç benzemeyen iki ülkenin ortak bir ülkeye karşı dış politikalarının hangi yerel faktörlerden etkilendiği belirlenmiş olacaktır. Türkiye ve Çin'in Kazakistan dış politikalarının belirlenmesinde iç dinamiklerin ne derece etkili oldukları incelenirken neoklasik realizm teorisi çalışmanın teorik alt yapısını oluşturmaktadır.

İnceleme yapılırken Türkiye'nin Kazakistan dış politikalarının parametreleri olarak tarih, ekonomi, doğal kaynaklar, dış politika tercihleri gibi yerel faktörlerin yanı sıra uluslararası sistemden gelen etkiler belirlenmiştir. Çin'in Kazakistan dış politikası incelenirken ise ekonomi, jeopolitik, etnik gruplar, siyasi tutum, bölgeselcilik, kazan kazan stratejileri yerel dinamikler olarak belirlenmiştir. Belirlenen faktörler üzerinden yapılan Türkiye ve Çin'in Kazakistan dış politikasının incelemesi bir dış politika analizi teorisi olarak kabul edilen neoklasik realizm ile açıklanmaktadır.

Bu doğrultuda ilk olarak neoklasik realizm teorisi unsurları dâhilinde ilk alt başlıkta açıklanmaktadır. İkinci alt başlıkta Türkiye'nin Kazakistan dış politikası incelenirken son başlıkta ise Çin'in Kazakistan dış politikası neoklasik realizm ile detaylandırılmaktadır.

1. BİR DIŞ POLİTİKA ANALİZİ YAKLAŞIMI OLARAK NEOKLASİK REALİZM VE UNSURLARI

Neoklasik realizm, Gideon Rose'un 1998 yılında World Politics dergisinde yayınlanan "Neoklasik Realizm ve Dış Politika Teorileri" (Gideon Rose, 1998, s. 144) isimli makalesi ile literatüre sunulmuştur. Teorinin temel iddiası, devletlerin dış politikalarının oluşumunun, iç etkenlerden bağımsız düşünülmemeyeceği yönündedir. Rose'a göre, bir devletin dış politikası hem uluslararası sistemin hem de yerel dinamiklerin etkisi sonucu oluşmaktadır. Bu nedenle yerel dinamiklerin etkisinden bağımsız analiz edilen dış politikalar eksik kalmakta ve hatalı sonuçlar vermektedir. Teori, dış politika çıktılarının sadece uluslararası sistemin etkisiyle oluştuğunu reddederek devletlerin iç faktörlerinin de katkısı olduğunu belirtmektedir. (Gideon Rose, 1998, s. 146-147) Yerel dinamiklere yüklenen anlamlar, neoklasik realizmi, realizmin diğer evrelerinden ayırmaktadır.

Uluslararası sistemin devletlerin dış politikasındaki etkisini yok saymayan neoklasik realizm, dış politika çıktısının her bir girdiden etkilendiğini ifade etmektedir. Bunun için hem uluslararası sistemin hem de yerel dinamiklerin etkisini birlikte sunan bir teorinin dış politika analizinde kullanılması yerinde olacaktır. Bu doğrultuda neoklasik realizm, realizmin kendinden önceki iki evresini kapsayarak bütünleştirilmiş bir bakış açısı ortaya koymaktadır.

Devletlerin yerel faktörlerinin farklılığı neoklasik realizme göre, uluslararası sistemden gelen etkilere farklı dönüşler yapmalarına neden olmaktadır. Daha kısa bir tanımla, her devlet uluslararası sistemden gelen etkileri farklı algılamakta ve iç dinamiklerinin etkisiyle farklı geri beslemeler yapmaktadır. Örneğin bir devlet uluslararası yapıyı tehdit olarak algılamakta bir diğeri fırsat olarak yorumlayabilmektedir. Bu algı farklılığı, devletlerin dış politikalarına yansımakta ve geri dönüşlerinin de farklı olmasına neden olmaktadır. Neoklasik realizm, realizmin ve neorealizmin kabullerini kapsam içerisine alarak dış politika analizinin çok basamaklı yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle teori, derinlemesine analizlerin yapılabilmesi için yöntem olarak üç adımdan oluşan bir yol izlemektedir. İlk adım olarak açıklanması gereken bağımlı değişken, yani devletlerin dış politika çıktılarıdır. Teoriye göre, bir devletin dış politikası sadece uluslararası sistemden aldığı etkinin sonucu oluşmamaktadır. Dış politikalar yerel dinamiklerin etkisini alarak oluşmaktadır. Böylece devletlerin dış politikası hem iç hem dış dinamiklere bağlı durumdadır. Bu nedenle dış politika sonuçları bağımlı değişken olarak isimlendirilmektedir. Yerel dinamiklerden ve uluslararası sistemin hiyerarşik güç dağılımından etkilenmektedir (Lobell, Ripsman & Taliaferro, 2009, s. 292). Uluslararası sistem ise bağımsız değişken olarak isimlendirilmektedir. Nedeni her devletin uluslararası sistemin getirdiği fırsat ve tehditleri aynı

algılamamasıdır. Devletler yerel faktörlerin ve karar vericilerin tutumları neticesinde uluslararası sisteme geri besleme yapmaktadır. Nitekim her devletin geri beslemesi farklı olduğu için uluslararası sistem bağımsız değişken olarak analize dâhil edilmektedir.

Bağımsız değişken olarak ifade edilen uluslararası sistem, neoklasik realizmin sunduğu analizde önem arz etmektedir. Fakat uluslararası sistemin tüm etkileri sadece yerel dinamiklerle bir araya getirildikten sonra dış politikaya dönüşmektedir. Bu nedenle tümevarım yöntemini takip eden neoklasik realizm için uluslararası sistem, önemli görülmektedir. (Lobell, Ripsman & Taliaferro, 2009, s. 292-293). Üçüncü ve son adım ise yerel faktörlerdir. Neoklasik realizm, ara değişkenleri teorisinin esas faktörü olarak açıklamaktadır. Her devletin dış politikasının temel belirleyicisi olarak ifade edilen yerel dinamikler, ara değişkenlerdir.

Neorealizm, uluslararası sistem nazarından devletlerin dış politikalarını analiz etmiştir. Fakat soğuk savaşın biteceği öngörülemeyenliği gibi çift kutuplu sistemin yerel faktörlerin etkisi ile sona ermesi de tahlil edilememiştir. Bu nedenle devletlerin dış politikası analiz edilirken yerel faktörlerin etkisi yok sayılmamalıdır. Nitekim neoklasik realizmi, bir dış politika analizi yaparken realizmin diğer türevlerinden ayıran temel özelliği, ara değişkenlere atfettiği önem olmuştur. (Lobell, Ripsman & Taliaferro, 2009, s. 292-293). Ara değişkenlerin neler olması gerektiği konusunda literatürde bir netlik yoktur. Fakat genel kabul, ara değişkenlerin her devlet için iki başlık altında toplanmasıdır. Liderlerin-karar vericilerin algıları, devletlerin farklı ya da aynı dış politika kararlarına varmalarının geçerli nedenidir. Bu nedenle teori, lider algısını ara değişkenler içerisinde ayrı bir başlık altında çalışmaktadır. Diğer tüm yerel dinamikler ise tek başlık altında incelenmektedir. Her devletin kendi özelinde iç dinamikler belirlenmekte ve analize dâhil edilmektedir.

2. TÜRKİYE’NİN KAZAKISTAN DIŞ POLİTİKASI

Çalışmanın bu başlığında Türkiye’nin Kazakistan dış politikası neoklasik realizm çerçevesinden incelenmektedir. Türkiye’nin Kazakistan dış politikasının sadece uluslararası sistemden alınan etkiler sonucu değil aynı zamanda yerel dinamiklerin de bir neticesi olduğu kabul edilmektedir. Ara değişkenlerin ve lider algılarının Kazakistan dış politikasının belirlenmesinde birer faktör olduğu, bu nedenle Türkiye’nin Kazakistan dış politikası analiz edilirken neoklasik realizm teorisinin kullanılmasının doğru olduğu iddia edilmektedir.

Sovyetler Birliği’nin dağılması ile Türkiye, ortak dil, din ve kültüre sahip olduğu Orta Asya devletleri ile doğrudan ilişki kurabilmiştir. Bağımsızlığını kazanan Türk devletleri içerisinde Türkiye’nin ilişkilerini en fazla derinleştirdiği ülke Kazakistan olmuştur. Kazakistan’ın işbirliğine yatkın ve ılımlı dış politikası ilişkilerin hızlı ilerlemesinde olumlu bir etken olmuştur. Bir diğer etken ise Türkiye’nin yerel dinamiklerinin Kazakistan’a yönelik dış politikasında mutlak belirleyici olmasıdır. Türkiye’nin yerel dinamikleri ve uluslararası sistemin getirdiği şartlar ikili ilişkilere yeni boyutlar eklemiştir. Sovyetler Birliği’nin dağılmasıyla yaşanan uluslararası radikal değişiklikler Türkiye’nin de adımlar atmasını ve dış politika yönünü yeniden tayin etmesini gerektirmiştir. Tarihsel birlikteliğin getirdiği ortak toplumsal değerlere ilaveten jeopolitik de bir faktör olarak eklenmiştir. Lider algısı olarak değerlendirilmesi uygun olan jeopolitik algı, Türkiye’nin Kazakistan dış politikasında etken bir yerel dinamik olmuştur. Ortak bir jeopolitik/bölgesel alan yaratmak fikri, zamanla bir nüfuz politikasına dönüşme ihtimali dolayısıyla Türk liderler tarafından dikkat çekici bulunmuştur. Jeopolitik bağ yaratmak fikrinde, bölgenin coğrafi olarak en büyük ülkesinin Kazakistan olması, ülkenin odağa alınmasını gerektirmiştir.

Türkiye’nin Kazakistan dış politikasında öne çıkan bir yerel faktör, Kazakistan’ın iç ve dış politika tercihleridir. Orta Asya bölgesi, Sovyet sonrası dönemde iç savaşlar yaşamıştır. Kazakistan yönetimi ise istikrarlı bir siyaset yürüterek, ulus inşasını kademeleştirmiş ve iç savaşların yaşanmasına engel olmuştur. Laik ve iletişime açık dış politikası, ayrıca bağımsızlık odaklı diplomasisi Türkiye’nin kendi tercihleriyle birebir uyumaktadır. Bu durum Türkiye’nin Orta Asya dış politikasında Kazakistan’a öncelik vermesinin nedenlerinden biridir. Tarihçi Prof. Dr. Kemal Karpat bu durumu şöyle açıklamaktadır: “Orta Asya devletlerinin sınırları ne kadar belirsiz olursa olsun ve bağımsız millî devlet tecrübeleri ne kadar az olursa olsun, Türkiye gibi ülkesel etnik-dilsel devletlerin vatandaşlıklar ve elitleri tıpkı Türkiye’ye benzer şekilde laik pragmatik görüşe sahiptirler (Karpat, 2019, s. 296).

Kazakistan'ın dış politika tercihlerinin Türkiye ile birebir uyuşması, Ankara'nın Kazakistan başta olmak üzere tüm Orta Asya devletlerine örnek olabilmesi ihtimalini gündeme getirmiştir. Türkiye'nin siyasî ve ekonomik olarak bölgenin en büyük ülkesi Kazakistan'a örnek olabilmesi, Türkiye için kesin bir etki alanı yaratacaktır. Kazakistan ile geliştirilen etnik ve kültürel dinamikler, Türkiye'nin zamanla tüm bölge ülkeleri ile siyasî ilişkilerine pozitif yönde etki edecektir.

Türkiye'nin yerel dinamikleri içerisinde ekonomi başlığı daima dış politika adımlarına etki eden bir faktör olmuştur. Kazakistan'ın hem yeni bir pazar olması hem de doğal kaynaklarının varlığı, Türkiye için önem arz etmiştir. Sovyetlerin dağılması sonrası bölge ülkeleri ile ekonomik birliktelik ihtimali gündeme gelmiştir. Bu nedenle yeni pazarlara açılmak konusunda adımlar atılmıştır. Zira Türkiye, bölgesel ekonomik birlikteliğin daha iyi siyasî ilişkiler yaratacağını öngörmüştür (Hale, 2003, s. 220). Ayrıca Kazakistan'ın Hazar kıyıdaşı olması ve doğal kaynaklarının varlığı, Türkiye'nin enerji ihtiyacı ile örtüşmektedir. Tüm bunların yanı sıra Türkiye'nin Kazakistan dış politikasına uluslararası sistemin etkilerinin de yön verdiğinin/etki ettiğinin altını çizmek gerekmektedir. Kazakistan, bağımsızlık sonrası uluslar arası ilişkilerini daima ileri taşımıştır. Ulus devlet inşasını problemsiz yürütmesi ve zamanla artan uluslararası örgütlere üyelikleri Kazakistan'ı uluslararası alanda kıdemli bir ortak haline getirmiştir. Sınır komşuları Rusya ve Çin ile ilişkilerini sorunsuz sürdürmesi ayrıca bölgenin lider ülkesi olarak önemini ortaya koyması, Türkiye'nin Kazakistan dış politikasına ihtimam göstermesinin nedenleri içerisinde yer almaktadır. Türkiye, Batı ile ilişkilerinde ve uluslararası alanda zaman zaman yaşadığı siyasî yalnızlık hissinden, Kazakistan'ın daimi siyasî desteği ile uzaklaşmak istemiştir. Bu nedenle Kazakistan ile ilişkilerini geliştirmeyi, Orta Asya bölgesinde ve uluslararası alanda etkili olmak adına bir imkân olarak yorumlamıştır.

Bölümün bu alt başlığında Türkiye'nin Kazakistan dış politikası neoklasik realizm ile incelenmiştir. Neticede teorinin bağımsız değişken (uluslararası sistem) ve yerel dinamikler (ara değişkenler) olarak dış politikayı şekillendirdiğini belirttiği araçlar, Türkiye'nin Kazakistan dış politikasında da belirlenmiştir. Tarih, ekonomi, doğal kaynaklar, dış politika tercihleri gibi yerel faktörlerin yanı sıra uluslararası sistemden gelen etkilerinde birer faktör olduğu anlaşılmıştır.

3. ÇİN'İN KAZAKİSTAN DIŞ POLİTİKASI

Çin'in Kazakistan dış politikasının neoklasik realizm ile incelendiği bu başlıkta, dış politikanın etkilendiği yerel faktörler belirlenecektir. Teorinin kabullerinden biri, her devletin dış politikasının etkilendiği yerel dinamiklerin ülkelere göre farklılık gösterebileceği üzerinedir. Böylece Çin'in Kazakistan dış politikasında etkili olan ara değişkenlerin farklılıkları ortaya konabilmektedir. Bir halk cumhuriyeti olan Çin, Han Çinlileri dâhil elli altı etnik gruba sahiptir. Etnik gruplarından birini Kazaklar oluşturmaktadır. Türk ve Müslüman olan Çinli Kazaklar, Çin'in Kazakistan dış politikasının en kritik yerel dinamiğidir. Rus Devrimi ve Sovyetler Birliği'nden kaçarak zamanla Çin'e yerleşen Kazaklar, Çin'in Kazakistan dış politikasının şekillenmesinde önem arz etmektedir. Çin, sınır komşusu Kazakistan ile ilişkilerinin bozulmaması için etnik gruplarından biri olan Kazaklara karşı hassas iç politikalar yürütmek zorundadır. Bağımsızlık sonrası Kazakistan'ın şeffaf yönetimi, iç savaşa ve teröre karşı duruşu ve barışçıl politikaları, Çin'in dış politika tercihlerini etkileyen yerel faktörler olmuştur. Sınır komşusu Kazakistan'dan duymadığı şüphe, Çin'in politikalarını şekillendirmektedir. Ayrıca Kazakistan'ın Şangay İşbirliği Örgütü dâhil bölgesel oluşumlara katılımı, kazan kazan işbirliklerine yakın olması Çin'in bölgesel liderlik isteği ile uyumludur. Bunun yanı sıra Kazakistan, zamanla uluslararası alanda görünürlüğünü artırmıştır. Bugün BDT, ŞİÖ, BM, Türk Keneşi gibi birliklerin üyesidir. Çin, Kazakistan'ın siyasî ortaklığı ile uluslararası alandaki imajını tazelemektedir. Daha önemlisi Orta Asya bölgesinde, etkin olmak ve sinofobiye kırmak, Kazakistan ortaklığı ile mümkün görünmektedir. Çin'in Kazakistan dış politikasını belirleyen ara değişkenlerden biri hiç şüphesiz Orta Asya bölgesinde nüfuz arayışıdır. Çin, Japonya ve Sovyetler ile yaşadığı tecrübelerden ötürü sınır komşuları ile ilişkilerinde daima tehdit ve işgal ihtimallerini değerlendirmektedir. Geçmiş deneyimlerinden etkilendiğini bugünkü dış politika söylemlerinde görmek mümkündür. Fakat Kazakistan'ın iç işlerine karışmamak politikası, barışçıl duruşu ve Sosyalizm'e karşı olumsuz olmayan tavrı Çin'i sınır komşusu Kazakistan ile işbirliğine ve bölgesel politikalara yaklaştırmaktadır.

Kazakistan, Sovyetler Birliği'nin dağılması sonrası ekonomik olarak Rusya'dan kopmamıştır. Bugün hala Kazakistan ticaret hacminin en büyük payı Rusya'ya aittir. Fakat Kazakistan, Rusya dışında

ortaklar bularak ticaret yelpazesini genişletmek istemektedir. Bu durum Çin'in bölgesel ekonomik ortaklıklarını artırmak isteği ile uyumludur. Çin, dünyanın en büyük ikinci ekonomisine sahip olarak Kazakistan'ı desteklemektedir. Ekonomi, Çin'in Kazakistan dış politikasının önemli bir ara değişkenidir. Jeopolitik, her devletin dış politikasında etkisi mutlaka görülen bir yerel faktördür. On dört ülke ile sınır komşusu olan Çin, jeopolitik konusunda gerçekçi davranmaktadır. Kazakistan, Çin'i Avrupa'ya güvenli şekilde ve kısa mesafede ulaştırabilmektedir. Hazar denizine yakınlığı ve Ortadoğu ile bağlantısı, Kazakistan jeopolitiğini ayrıca önemli hale getirmektedir. Hem konumlandığı bölge hem de sunduğu jeopolitik fırsatlar, Çin'in Kazakistan dış politikasını etkilemektedir. Üçüncü alt başlıkta Çin'in Kazakistan dış politikası neoklasik realizm çerçevesinden incelenmiştir. Neticede Kazakistan dış politikası oluşturulurken yerel dinamiklerin (ara değişkenler) etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ekonomi, jeopolitik, etnik gruplar gibi başlıklar Çin'in Kazakistan dış politikasını şekillendiren yerel dinamikler olarak belirlenmiştir.

SONUÇ

Türkiye ve Çin'in Kazakistan dış politikasının neoklasik realizm ile incelendiği bu çalışmada ilk olarak teori açıklanmıştır. Unsurları olan bağımlı değişken, bağımsız değişken ve ara değişkenler detaylandırılmıştır. Sovyetler Birliği'nin dağılması ile ihtiyaç duyulan farklı bakış açısından doğan neoklasik realizm, bir dış politika analizi teorisi olarak sunulmuştur. Neorealizmin cevap veremediği sorulara yanıtlar arayan teori, ülkelerin yerel dinamiklerinin dış politika analizinde en önemli unsur olduğunu savunmaktadır.

Neoklasik realizm, klasik realizm ile neorealizmin devleti esas gören bir kavramsal çerçeveye sahip olmakla, iç ve dış politika ilişkisine önem veren sistematik bir dış politika analizi çerçevesi geliştiremediklerini belirtmiştir. Bu nedenle Sovyetlerin dağılışı ile hem devlet dışı aktörlerin dikkate alınmasında hem de iç ve dış politika ortamları arasındaki ayrımın giderek muğlaklaşmasında artış görülmüştür. Zira Soğuk Savaş'ın neticelenmesinde Sovyet lider Gorbaçov'un yürüttüğü siyaset etkili olmuş, fakat istediği sonuçları elde edememiştir. Bu durum neorealizmin görüşü olan uluslararası sistemin devletlerarası ilişkileri belirlediği iddiasını birim düzeyindeki söz konusu değişikliklerle sorgulatmıştır.

Neoklasik realizm, sistemik kısıtlamalar ile birim düzeyindeki davranışlar arasında açık ve doğrudan bir bağlantıyı dolaylı olarak kabul etmektedir. Realizm teorisi içerisinde geliştirilen ve cevaplanamayan sorulara yanıtlar arayan neoklasik realizm, devletlerin dış politika analizleri yapılırken düşülen tek taraflı/boyutlu bakış açısı hatasına karşı bütüncül bir yaklaşım geliştirmiştir. Kısaca, klasik realizm ve neorealizm ile birlikte orta zemini işgal eder. Bu nedenle bu yaklaşıma sentez demek mümkündür.

Devlet ya da uluslararası sistem düzeyindeki dış politika analizi, devletlerin dış politikalarını neoklasik gerçekçiliğe göre açıklamada başarısız olmaktadır. Çünkü siyasi ve ekonomik sistemler, sosyal, kültürel veya ideolojik altyapı gibi benzer yapılara sahip devletlerin benzer dış politikaları izlemeleri beklenirdi. Bu varsayıma göre, aynı zamanda bir devletin benzer vakalarla karşı karşıya kaldığında her zaman benzer dış politika adımlarını atması gerekmektedir.

Neoklasik realizm bir devletin dış politikasının sadece uluslararası sistemin sonuçları olarak okunamayacağını, aslında, devletlerin iç politikalarının güdülemesinin de etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Dış politika çıktılarının iç politikaların etkilerinden ayrı analiz edilmesi, devletin dış politika analizinin eksik yapılmasına neden olacaktır. Bu nedenle, devletlerin dış politikalarının sadece uluslararası sistemin etkisiyle üretildiğini değil, kendi dinamiklerinin de etkisiyle oluştuğunu iddia etmektedir. Fakat neoklasik realizm uluslararası sistemin etkilerini reddetmemektedir. Aksine dış politika oluşumunun çok katmanlı bir yapısı olduğu için her bir dinamikten beslendiğini ifade eder. Bu nedenle neoklasik realizm daha bütünleştirici bir analiz seviyesine ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Neoklasik realizmin çok disiplinli yapısı, realizmin tüm evrelerini çerçeve içerisine almakta ve dış politika analizini yaparken analitik metodu takip etmektedir.

Neoklasik realizm aslında uluslararası politika teorisi olarak değil, bir dış politika analizi teorisi olarak geliştirilmiştir. Devletlerin aynı uluslararası sistem içerisinde neden ve nasıl farklı tepkiler verdiğini açıklamaya çalışması; bunu yaparken de ülkelerin iç dinamiklerine değer vermesi, neoklasik realizmi, realizmin diğer iki evresinden temel olarak ayırmaktadır. Bütünleştirici bakışı, iç dinamikler

sayesinde devletlerin kısa vadedeki farklı politikalarını açıklanabilir kılmıştır. Söz konusu bütünleştirici bakış, devletin millî yapısıyla ilgili olan belirleyicilerin önemini ortaya koyarken, uluslararası sistemi göz ardı etmemiştir. Buna göre, dış politika analizi teorisi olarak geliştirilen neoklasik realizm, bir devletin dış politikasının duraklarını ve dönüşüm noktalarını belirlemek ihtiyacından ortaya çıkmıştır.

Türkiye son on yıldır daha iddialı, küresel, çok yönlü ve dışa dönük bir dış politika zihniyetini benimsemektedir. Bunun yanı sıra geleneksel Batılı ve içe dönük dış politika zihniyetini sorguladığını kabul etmek gerekmektedir. Yüzünü Batı'yla birlikte Doğu'ya da çevirmiş ve hem ekonomik hem de siyasi olarak ilişkilerini ilerletmiştir. Kazakistan ile geçmişten gelen bağların olması iki ülkenin ilişkilerini derinleştirmekle beraber daha geniş alanlara da yayılmasını kolaylaştırmıştır. Türkiye'de ülke içi etkenlerin dış politikada etkili olduğu doğrudur. Türkiye, tıpkı Kazakistan gibi uluslararası sistemin orta büyüklükte bir gücüdür. Türkiye'nin kendisi ile aynı basamakta bulunan ve kimliğe ve ortak geçmişe dayalı algısı bulunan Kazakistan'a karşı dış politikasının profili çizilmiştir. Türkiye'nin Kazakistan siyasetini etkileyen iç dinamiklerin etkisi tespit edilmiştir.

Türkiye'nin Kazakistan dış politikasının neoklasik realizm ile açıklandığı ikinci başlıkta yerel dinamiklerin dış politikayı şekillendirdiği anlaşılmıştır. Buna göre Türkiye'nin Kazakistan dış politikası tarih, ekonomi, doğal kaynaklar, dış politika tercihleri gibi yerel faktörlerden etkilenmektedir. Böylece Türkiye'nin Kazakistan politikalarının sadece uluslararası sistemin baskılaması ile oluşmadığı netleştirilmiştir.

Türkiye'nin Kazakistan siyasetinin bağımsız değişkenlerden alınan etkilerin yanı sıra ara değişkenlerin de etkisi ile oluştuğu iddia edilmiştir. Sınanan hipotezin doğruluğu belirlenen ara değişkenler çerçevesinde kanıtlanmıştır. Bunun yanı sıra Türkiye'nin Kazakistan dış politikasında lider faktörünün etkili olduğu iddiasında bulunulmuştur. Dönem içerisinde Türk dış politikasının yönlendirici faktörünün lider algısı olduğu belirlenmiştir. Böylece Türkiye'nin Kazakistan dış politikası analiz edilirken neoklasik realizm teorisinin kullanılmasının doğru olduğu ispatlanmıştır.

Son başlıkta ise bu sefer Çin'in Kazakistan dış politikası neoklasik realizm ile açıklanmıştır. Çin'in Kazakistan dış politikasını etkileyen ekonomi, jeopolitik, bölgesel birliktelik gibi ara değişkenlerin varlığı tespit edilmiştir. Çin'in Kazakistan politikasının açıklanabilmesi için de yerel faktörlere eğilen neoklasik realizm teorisinin kullanılması doğru bir tercih olmuştur.

Neoklasik realizm her devletin kendi özelinde ara değişkenlerinin belirlenebileceğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda Çin'in Kazakistan dış politikasını etkileyen ara değişkenler Türkiye'den farklılık göstermektedir.

Son başlıkta etnik gruplar, ekonomi, jeopolitik gibi başlıkların Çin'in Kazakistan dış politikasını şekillendiren ara değişkenler olduğu iddia edilmiştir. Belirlenen faktörler çerçevesinde sınanan hipotezin doğruluğu kanıtlanmıştır. Böylece Çin'in Kazakistan dış politikası incelenirken neoklasik realizm teorisinin kullanılmasının doğru bir yöntem olduğu belirlenmiştir.

Sovyetler Birliği'nin dağılması sonrası uluslararası sistemde değişen güçler dengesi, her ülkenin kendi dış politika vizyonunu yeniden oluşturmasını gerektirmiştir. Çin, 1970'ler itibarıyla yürürlüğe aldığı devlet yönetimindeki ekonomik kalkınma hamlelerini sıklaştırmış ve Çin'e özgü bir sosyalizm düşüncesini zemine yaymaya çalışmıştır. Bunu yaparken statükocu tutumundan ve ekonomi uygulamalarının otoriter siyasi ideoloji ile el ele gidebileceği düşüncesinden taviz vermemiştir. Bugün gelinen noktada dünyanın en büyük ekonomilerinden birisini yönetmektedir. Dünyanın en kalabalık nüfusuna sahiptir ve dünyanın en büyük ihracatçısıdır. Otoriter bir devlet olarak rejim güvenliğini her şeyin üstünde tutmakta ve bilhassa bölgesel nüfuz elde etmek için adımlar atmaktadır. Bunların yanı sıra Pekin'in dış politikasını etkileyen liderlik, komünist rejim, uluslararası toplum anlayışı, bir arada yaşamak, ekonomik kalkınma gibi ülke içi değerler ve faktörler söz konusudur. Kısacası Çin dış politikasını, ülke içi etkenlerden bağımsız düşünmek yanlıştır. Çin, ülke içi dinamiklerinden ve tarihsel deneyimlerinden kaynaklanan anlayışları neticesinde bugünkü dış politika değerlerine sahip bir ülkedir.

Bölgesinin en büyük ülkelerinden birisi olan Kazakistan ise Çin ile ilişkilerini gerek ekonomik gerekse siyasi olarak derinleştirmiştir. Bunun şüphesiz iki nedeni vardır: ekonomik olarak ticaret yelpazesini genişleterek seçeneklerini çoğaltmak ve Rusya'nın siyasi/kültürel nüfuzundan çıkmak. Çin

için Kazakistan'ın sadece bir sınır komşusu olmadığı nüfuz alanı yaratılacak bir güç mü olduğu belirlenmiştir.

Türkiye ve Çin, uluslararası sistem içerisinde kendi bölgeleri için önem arz eden güçlü birer oyuncu olarak görülmektedir. Kazakistan ile her iki ülkenin de kritik noktalarda ilişkileri devamlıdır ve bölgenin geleceğini belirleyecektir. Buradan hareketle bu makalenin ana konusunu Türkiye ve Çin'in dış politika yaklaşımında Kazakistan'ı, neoklasik realist bir bakış açısıyla incelemek oluşturmaktadır. Neoklasik realizmin ülke içi faktörlere atfettiği değer bizim için önemlidir. Çünkü Türkiye'nin ve Çin'in dış politikalarını ülke içi dinamiklerden bağımsız değerlendirmek eksik bir görüş olduğu gibi hatalıdır.

Nitekim çalışmanın sonunda, Türkiye ve Çin'in Kazakistan dış politikalarını yönlendiren ara değişkenlerin varlığı belirlenmiştir. Her ülkenin kendi özelinde ara değişkenlerinin olduğu ve Kazakistan dış politikası incelenirken bir dış politika analizi teorisi olan neoklasik realizm teorisinin doğru bir tercih olduğunun altı çizilmiştir.

KAYNAKÇA

- Acar, E. (2018). *Küreselleşme Neoliberalizm ve Su Yönetimi*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Erişen, C. (2015). *Dış Politika Analizi ve Kuramsal Yaklaşımlar*, Mehmet Murat Erdoğan (Ed.), *Dış Politika Analizi*, Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sönmezoğlu, F. (2019). *Uluslararası Politika ve Dış Politika Analizi*, İstanbul: Der Yayınları.
- Gideon, R. (1998). Neoclassical Realism and Theories of Foreign Policy, *World Politics*, (51), 144-172.
- Goldstein Joshua S., ve Pevehouse Jon C. (2017). *Uluslararası İlişkiler*, (çev. Prof. Dr. Haluk Özdemir). Ankara: BB101 Yayınları.
- Karpat, K. (2019). *Türk Dış Politikası Tarihi*, İstanbul: Timaş yayınları.
- Lobell, E. Steven., Norrin M. R., & Jeffrey W. T. (2009). *Neoclassical Realism, The State and Foreign Policy*, Cambridge, University Press.
- Ripsman Norrin M., Taliaferro Jeffrey W., Lobell Steven E. (2016). *Neoclassical Realist Theory of International Politics*, Oxford University Press.
- William H. (2003). *Türk Dış Politikası 1774-2000*, (P. Demir, Çev.), İstanbul: Mozaik Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Foreign policy is the sum of the strategies developed to guide the actions of governments within the international political system. Foreign policy analysis makes sense of these strategies. It tries to comprehend how states interact both within the complex international system and among themselves.

The traditional thinking about foreign policy has been that states and the actors that represent them think and act rationally. However, traditional thought leads to the conclusion that the internal dynamics of the states are not related to their foreign policy actions. Thus, the ideological tendencies of the country, the governmental systems of the state, the types of regimes or the differences of policy-making processes are ignored. But every foreign policy decision has a strong internal dimension. For today's international relations, it is a mistake to make only state or international system-centered analyzes and interpretations. Elements that have become complex and affect each other also need to be resolved. As a matter of fact, it is important how the foreign policy is formed, who is effective and to what extent, and by whom.

The disintegration of the Soviet Union, which is seen as one of the most important political events of the 20th century, brought the criticisms about the foreign policy analysis of the states to a new level. Neoclassical realism, which is the last stage of the theory of realism, emerged as a result of the failure of neorealism, the previous stage, to analyze in the face of the collapse of the Soviet Union and the theory being shaken by reviewing it. Aside from the indisputable position of the state in the formation

of foreign policy, it is not sufficient to make a foreign policy analysis at a single level and to examine the elements of the said plane. It is a mistake to make only state-centered analyzes and interpretations for today's international relations. Elements that are intertwined and influencing each other also need to be resolved. As a matter of fact, it is important how the foreign policy is formed, who is effective and to what extent, and by whom. The unpredictability of the disintegration of the Soviet Union and the inability to comment on the subsequent processes revealed the importance of how foreign policy was formed.

Neoclassical realism, classical realism and neorealism, having a conceptual framework based on the state, stated that they could not develop a systematic foreign policy analysis framework that gives importance to the relationship between domestic and foreign policy. For this reason, with the disintegration of the Soviet Union, there has been an increase in both the consideration of non-state actors and the gradual blurring of the distinction between domestic and foreign policy environments. Because the Soviet leader Gorbachev's policy was effective in the conclusion of the Cold War, but he could not achieve the desired results. This situation has questioned the claim that the international system, which is the view of neorealism, determines the interstate relations, with these changes at the unit level.

Neoclassical realism implicitly acknowledges a clear and direct link between systemic constraints and unit-level behavior. Neoclassical realism, which was developed within the theory of realism and sought answers to unanswered questions, has developed a holistic approach against the one-sided/dimensional point of view error made while making foreign policy analyzes of states. In short, it occupies the middle ground with classical realism and neorealism. Therefore, it is possible to call this approach a synthesis. State or international system-level foreign policy analysis fails to explain states' foreign policies according to neoclassical realism. Because states with similar structures such as political and economic systems, social, cultural or ideological infrastructure would be expected to follow similar foreign policies. According to this assumption, at the same time, a state should always take similar foreign policy steps when faced with similar cases.

Neoclassical realism stated that the foreign policy of a state cannot be read only as the results of the international system, in fact, the motivation of the domestic policies of the states also has effects. Analyzing foreign policy outputs separately from the effects of domestic policies will cause incomplete analysis of the state's foreign policy. For this reason, he claims that the foreign policies of states are not only produced by the influence of the international system, but also by the influence of their own dynamics. But neoclassical realism does not reject the effects of the international system. On the contrary, he states that foreign policy formation is fed from each dynamic as it has a multi-layered structure. Therefore, neoclassical realism states that a more integrative level of analysis is needed. The multidisciplinary structure of neoclassical realism includes all phases of realism and follows the analytical method while making foreign policy analysis.

Neoclassical realism was originally developed not as a theory of international policy, but as a theory of foreign policy analysis. Trying to explain why and how states react differently within the same international system; while doing this, the fact that it values the internal dynamics of countries fundamentally distinguishes neoclassical realism from the other two phases of realism. Its integrative perspective has made the short-term different policies of states explainable thanks to internal dynamics.

The said integrative view, while revealing the importance of the determinants related to the national structure of the state, did not ignore the international system. Accordingly, neoclassical realism, which was developed as a theory of foreign policy analysis, emerged from the need to determine the stops and transformation points of a state's foreign policy.

For the last ten years, Turkey has adopted a more assertive, global, versatile and outward-looking foreign policy mentality. In addition, it must be admitted that it questions the traditional Western and inward-

looking foreign policy mentality. It has turned its face to the East along with the West and has improved its relations both economically and politically. Having ties with Kazakhstan from the past has deepened the relations between the two countries and facilitated their spread to wider areas. It is true that domestic factors are effective in foreign policy in Turkey. Turkey, like Kazakhstan, is a medium-sized power in the international system. The profile of Turkey's foreign policy towards Kazakhstan, which is at the same level as Turkey and has a perception based on identity and common past, will be drawn. The effect of internal dynamics affecting Turkey's Kazakhstan policy will be determined.

The changing balance of powers in the international system after the collapse of the Soviet Union required each country to reconstruct its own foreign policy vision. China has intensified the economic development moves in the state administration, which it has put into effect as of the 1970s, and has tried to spread a Chinese-specific socialism idea on the ground. While doing this, he did not compromise his status quo stance and the thought that economic practices can go hand in hand with authoritarian political ideology.

Today, it manages one of the largest economies in the world. It has the world's most populous population and is the world's largest exporter. As an authoritarian state, the regime puts its security above all else and takes steps especially to gain regional influence. In addition to these, there are domestic values and factors such as leadership, communist regime, understanding of international society, living together, economic development that affect Beijing's foreign policy. In short, it is wrong to think of Chinese foreign policy independently of domestic factors. China is a country with today's foreign policy values as a result of its understanding stemming from its domestic dynamics and historical experiences.

Kazakhstan, one of the largest countries in its region, has deepened its relations with China both economically and politically. There are undoubtedly two reasons for this: expanding the range of trade economically, increasing its options and getting out of Russia's political/cultural influence. However, it is unclear whether Kazakhstan is just a border neighbor or a power to create a sphere of influence for China.

Turkey and China are seen as strong players that are important for their own regions in the international system. The relations between Kazakhstan and both countries at critical points are continuous and will determine the future of the region. From this point of view, the main subject of this article is to examine Kazakhstan from a neoclassical realist perspective in the foreign policy approach of Turkey and China. The value that neoclassical realism attributes to domestic factors is important for us. Because evaluating Turkey's and China's foreign policies independently of domestic dynamics is wrong as it is an incomplete view.

As a matter of fact, in this study, the Kazakhstan foreign policies of Turkey and China, which are two dissimilar countries, are examined from the perspective of neoclassical realism. While examining how effective the internal dynamics are in determining the foreign policies of Turkey and China in Kazakhstan, neoclassical realism theory constitutes the theoretical infrastructure of the study. While examining, the parameters of Turkey's Kazakhstan foreign policy were determined as the effects from the international system as well as local factors such as history, economy, natural resources, foreign policy preferences. While examining China's Kazakhstan foreign policy, economy, geopolitics, ethnic groups, political attitude, regionalism, win-win strategies were determined as local dynamics. The analysis of Turkey and China's Kazakhstan foreign policy, which is based on the determined factors, is explained with neoclassical realism, which is accepted as a foreign policy analysis theory.

In this direction, it is first explained in the first sub-title within the elements of neoclassical realism theory. In the second sub-title, Turkey's Kazakhstan foreign policy is examined, while in the last title, China's Kazakhstan foreign policy is detailed with neoclassical realism.



VERGLEICH DER MEINUNGEN VON LEHRKRÄFTEN UND STUDIERENDEN DER DEUTSCHABTEILUNG ÜBER DIE DURCHFÜHRUNG DER ONLINE-SEMINARE

Prof. Dr. Munise AKSÖZ¹ 
Doç. Dr. Yasemin DARANCIK² 

Anahtar Kelimeler	Zusammenfassung
Online-Bildung Fremdsprachenunterricht Covid-19-Epidemie Deutsch als Lehramt Universitäre Bildung	Durch die Covid-19-Epidemie haben sich im Bereich der universitären Bildung verschiedene Veränderungen vollzogen. Die Seminare wurden durch viele Anwendungen online durchgeführt und die Studierenden durch diese Anwendungen bewertet. Somit wurden nach dieser Wende viele wissenschaftliche Studien angesichts der Online-Bildung gemacht und die Vor- bzw. Nachteile dargelegt. Das Ziel dieser Arbeit ist jedoch aufzuzeigen, wie effektiv die Online-Bildung aus der Sicht der Lehrkräfte und Studierenden durchgeführt werden konnte, wie effizient ihre Kontinuität und Kommentare sind. Diese Daten wurden aus zwei Studien, die die Kommentare der Lehrkräfte und Studierenden getrennt durchgenommen haben, ausgearbeitet. In dieser Arbeit dagegen wurden die Ergebnisse von zwei Gruppen verglichen und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kommentare erarbeitet. Somit wurden die Auswirkungen der Online-Bildung sowohl auf den Fremdsprachenunterricht als auch auf die Lehrerbildung gezeigt.
Makale Bilgisi	
Araştırma Makalesi Gönderim Tarihi: 16.05.2022 Kabul Tarihi: 23.05.2022 Yayın Tarihi: 30.06.2022	

THE COMPARISON OF INSTRUCTORS AND STUDENTS' OPINIONS AT THE DEPARTMENT OF GERMAN LANGUAGE TEACHING ABOUT THE IMPLEMENTATION OF ONLINE SEMINARS

Keywords	Abstract
Online Education Foreign Language Classes Covid-19 Epidemic German as a Teacher Training University Education	The Covid-19 epidemic has brought about various changes in the field of university education. The seminars were carried out online through many applications and the students developed or assessed through these applications. Thus, at this turning point, many scientific studies were carried out about online education and the advantages and disadvantages were presented or analysed. However, the aim of this work is to show how effectively online education could be carried out from the point of view of teachers and students, how efficient its continuity and comments are. These comments were elaborated on from two studies that focused on the comments of teachers and students separately. In this work, however, the results of the two groups were compared and the similarities and differences of the comments were determined. Thus, the effects of online education on both foreign language teaching and teacher training were shown.
Article Info	
Research Article Received: 16.05.2022 Accepted: 23.05.2022 Published: 30.06.2022	

¹ Cukurova-Universität, pädagogische Fakultät, Abteilung für Deutschlehrerausbildung, muniseaksoz@hotmail.com

² Cukurova-Universität, pädagogische Fakultät, Abteilung für Deutschlehrerausbildung, ydarancik@cu.edu.tr

1. EINLEITUNG

Die Covid-19-Epidemie, von der die ganze Welt betroffen ist, machte in vielen Bereichen verschiedene Veränderungen notwendig. Die wichtigste und umfassendste davon liegt im Bereich der Bildung. Zu diesem Zweck wurden für viele Online-Bildungseinrichtungen verschiedene Plattformen und Anwendungen verwendet. Es wurde versucht sicherzustellen, dass die Bildung nicht vom Netz fällt oder durch irgendetwas Anderes unterbrochen wird. Man muss auch betonen, dass das Erziehungsministerium mit dieser Situation unvorbereitet konfrontiert war. Denn so eine Epidemie war unerwartet, sodass man die nötigen Vorbereitungen nicht zur rechten Zeit treffen konnte. Dies zeigte sich leider an den Schulen und Universitäten. Denn alle Erziehungseinrichtungen hatten erstens nicht dieselben Möglichkeiten, und zweitens waren nicht alle Schüler und Studierenden in der Lage, einen Computer oder einen Internetanschluss bereitzustellen. So konnten in der Türkei 6 Millionen ihre Bildung nicht weiterführen (Demir, 2020).

Unter diesen Umständen wurde die Bildung in den Schulen und Universitäten online durchgeführt. So kann man in vielen Studien um dieses Thema sowohl aus dem positiven als auch aus dem negativen Aspekt der Online-Bildung sehen (Doğan, 2020; Dolmacı und Dolmacı, 2020; Sarıtaş und Barutçu, 2020). Es ist zwar positiv, dass das Thema in der Online-Bildung von den Schülern oder Studierenden bei Bedarf wieder aufgerufen, wiederholt und ohne zeitliche und örtliche Barrieren verwendet werden kann. Aber die Tatsache, dass die Studierenden durch Selbstdisziplin motiviert und regelmäßig arbeiten müssen, zeigt die negative Seite der Online-Bildung (Tanyıldızı und Semerci, 2005; Çelen, Çelik und Seferoğlu, 2018). In dieser Studie wird nicht intendiert, die negativen und positiven Seiten der Online-Bildung zu diskutieren, die schon in vielen Arbeiten bearbeitet wurden, sondern die Meinungen der Lehrkräfte und Studierenden über die Nachteile bzw. Vorteile der Online-Bildung vergleichend darzustellen. Die Daten dieses Vergleichs gehen auf zwei Artikel zurück, in denen die Meinungen der Lehrkräfte (Darancık, 2021) und der Studierenden (Aksöz, 2021) der Deutschabteilung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Çukurova-Universität analysiert wurden. In beiden Artikeln sind die Meinungen der Lehrkräfte und der Studierenden über die Online-Bildung im Vordergrund.

Ziel dieser Studie ist es aufzuzeigen, wie effektiv die Online-Bildung durchgeführt werden konnte und wie effizient ihre Kontinuität aus der Sicht der Lehrkräfte und Studierenden samt ihren Kommentaren ist. Darüber hinaus zeigt diese Studie die Auswirkungen der Online-Bildung auf den Fremdsprachenunterricht und somit auch auf die Lehrerbildung.

1.1 Untersuchungsmethode

In diesem Artikel handelt es sich um eine qualitative Studie. Die zugrunde liegenden Daten wurden aufbereitet, um die allgemeine Meinung von Lehrkräften und Studierenden im Fremdsprachenunterricht für die Durchführung von Online-Seminaren zu vergleichen und Lösungen für eventuelle Probleme vorzuschlagen. Diese Daten wurden aus zwei veröffentlichten Artikeln erhoben (Aksöz, 2021; Darancık, 2021). Die Fragebögen wurden aus diesen Artikeln entworfen. Die den Lehrkräften gestellten Fragen bestanden aus 14 und die der Studierenden aus 15 Items. Jedoch wurden in dieser Studie die Fragen berücksichtigt, die sich inhaltlich überschneiden.

Die jeweiligen Fragebögen wurden im Frühjahrssemester 2020-2021 im Fachbereich Pädagogik von den Lehrkräften und Studierenden der Çukurova-Universität ausgefüllt. Bei der Auswertung der Daten wurde die „Inhaltsanalyse-Technik“ verwendet, die herausfinden will, wie oft Geschriebenes und Gesprochenes wiederholt werden (Krippendorff, 2004; Neuendorf, 2002).

1.2 Untersuchungsteilnehmer

Die Studiengruppe dieser Forschung besteht aus Lehrkräften und Studierenden. Die Lehrkräfte lehren an der Deutschabteilung der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Çukurova. Es handelt sich um drei Professoren, eine habilitierte Dozentin, fünf Assistenzprofessoren, drei Lehrbeauftragte und zwei Assistenten. Bis auf eine Lehrbeauftragte und 2 Assistenten, die keine Vorlesungen halten, nahmen alle Lehrkräfte, also 92% des Fachbereichs, an der Befragung teil.

Die Studentengruppe dieser Studie besteht aus 67 Studierenden, von denen 61 weiblich und 6 männlich sind. Das Durchschnittsalter der Studierenden liegt zwischen 22 und 23 Jahren. Von den 67

Studierenden, die an der Umfrage teilgenommen haben, sind 4 Studierende im 1., 7 Studierende im 2., 32 Studierende im 3. und 24 Studierenden im 4. Jahrgang. Man sollte hier noch hinzufügen, dass die Studierenden dieser Abteilung zum hohen Prozent weiblich sind.

2. ERGEBNISSE

Wie schon vorher erwähnt, wurden die Frage-Items aus zwei wissenschaftlichen Artikeln entnommen, und die entsprechenden und inhaltlich überschneidenden Fragen erarbeitet. Folgende Schlussfolgerungen wurden aus den Antworten gezogen:

2. 1. Welche Prüfungsform haben Sie bevorzugt? Warum?

Die von der Universität angebotenen Prüfungsarten waren im Sommersemester 2020/21 „Online-Prüfung“ oder „Online-Hausarbeit“, und diese Prüfungsoption musste von den Lehrkräften vor der Prüfung im System aufgeladen/angegeben werden. Für die Online-Prüfungen wurde für die Studierenden ein bestimmter Zeitabschnitt an einem Tag angegeben, in dem die Prüfungsfragen wahrzunehmen waren und die sie in einer bestimmten Zeitdauer beantworten mussten. Für die Online-Hausarbeiten dagegen wurde eine bestimmte Zeitspanne vorgesehen.

Bei der Beantwortung der Frage „Welche Prüfungsform haben Sie bevorzugt? Warum?“ ergab sich ein interessantes Ergebnis; 46 % der Lehrkräfte und 54 % der Studierenden bevorzugten die Online-Prüfung. Dagegen bevorzugten 46 % der Studierenden und 27 % der Lehrkräfte die Online-Hausarbeit. 27 % der Lehrkräfte bevorzugten beide Prüfungsformen je nach Ziel und Inhalt des Seminars, die sie für jedes Seminar verschieden auswählen konnten.

Studierende, die die Prüfungsform „Online-Hausarbeit“ bevorzugt haben, haben eine bemerkenswerte Antwort auf ihre Wahl gegeben. Sie sagten, dass die meisten Studierenden während der Online-Prüfung durch WhatsApp oder andere Applikationen sich gegenseitig halfen und dass in diesem Fall fleißige und faule Studierende nicht unterschieden werden konnten, so dass manche Studierende gute Noten bekamen, ohne jemals am Online-Seminar teilgenommen zu haben. Diese Antwort wurde von den Lehrkräften erwartet, aber nicht von den Studierenden. Diese Aussage unterscheidet auch die bewussten und nicht-bewussten Studierenden voneinander. Die Lehrkräfte und auch die bewussten Studierenden haben behauptet, dass durch die Online-Hausarbeiten sich mehr Forschungsmöglichkeiten ergeben und somit das Lernen bewusster und effektiver wird. Der andere Grund, warum in beiden Gruppen manche die Online-Hausarbeit bevorzugt haben, sind der begrenzte Internetanschluss und die Stromausfälle, die während der Prüfungen großen Stress erzeugen.

Bei der zweiten Frage wird offenkundig gesehen, dass die Antworten sich mit denen der ersten Frage überdecken.

2.2. Glauben Sie, dass die Prüfungen Ihren Erfolg ausreichend messen? Reichen Online-Prüfungen aus, um Ihren Kurs zu messen und zu bewerten? Wieso?

Die obige erste Frage wurde an die Studierenden und die zweite an die Lehrkräfte gestellt. Die Lehrkräfte und auch die Studierenden sind der gleichen Meinung und behaupten, dass die Online-Prüfungen den Bildungserfolg nicht gut / ausreichend messen.

Die Lehrkräfte gaben an, dass die Studierenden, die die Prüfung vor dem Bildschirm ablegen, sehr wahrscheinlich sich gegenseitig helfen, ihre Fragelösungen von anderen machen lassen und dass sie aufgrund der mangelnden Interaktion im Klassenzimmer bzw. in der Seminaratmosphäre nicht vollständig diszipliniert werden. Somit können sie auch im Seminar die erwartete Leistung nicht erreichen. Diese Negativitäten spiegeln sich in der Prüfung wieder.

Hierin sind die Studierenden und die Lehrkräfte derselben Meinung, so dass sich unter den Studierenden Messenger-Gruppen gebildet haben, damit die Fragen beantwortet werden. Daher sind diejenigen, die nie am Seminar teilgenommen, nicht geübt und sich keine Mühe gegeben haben, öfters gegenüber denjenigen, die an den Seminaren teilnahmen und fleißig lernten, im Vorteil. Sie schrieben auch, dass es möglich sei, bei Google zu suchen und das Google-Übersetzungssystem zu verwenden.

2.3. Glauben Sie, dass die Online-Prüfungen die Fleißigen und Nicht-Fleißigen (Faulen) voneinander getrennt haben? Warum?

Auch bei dieser Frage überlappen sich die Meinungen. Beide Gruppen gaben an, dass die Online-Prüfungen die Fleißigen und Nicht-Fleißigen nicht voneinander getrennt haben. Einige Studierende haben argumentiert, dass sie eine positive Rückmeldung für ihren eigenen Erfolg erhalten haben, aber dass dieses System nicht zwischen denen unterscheidet, die üben bzw. nicht üben. Aus diesem Grund vertreten viele Studierende die Meinung, dass das Hausaufgabensystem anstelle der Klausur verwendet werden sollte, damit derjenige, der seine Hausaufgaben wirklich selbst bearbeitet, recherchiert und geschrieben hat, seine wirkliche Leistung erhält.

Eine Aussage von einer Lehrkraft fasst eigentlich alles zusammen:

Leider können Online-Prüfungen die Unterschiede zwischen den guten und schlechten Studierenden nicht zeigen, da unsere theoretischen und praktischen Seminare hinsichtlich der Sprach-, Motivations- und Lernpsychologie nicht genau in die von uns gewünschte Richtung umgesetzt werden können. Denn selbst unsere Lehre in der Online-Bildung ist nicht so, wie wir es uns wünschen. Die soziale Bindung zu unseren Studierenden wurde minimiert.

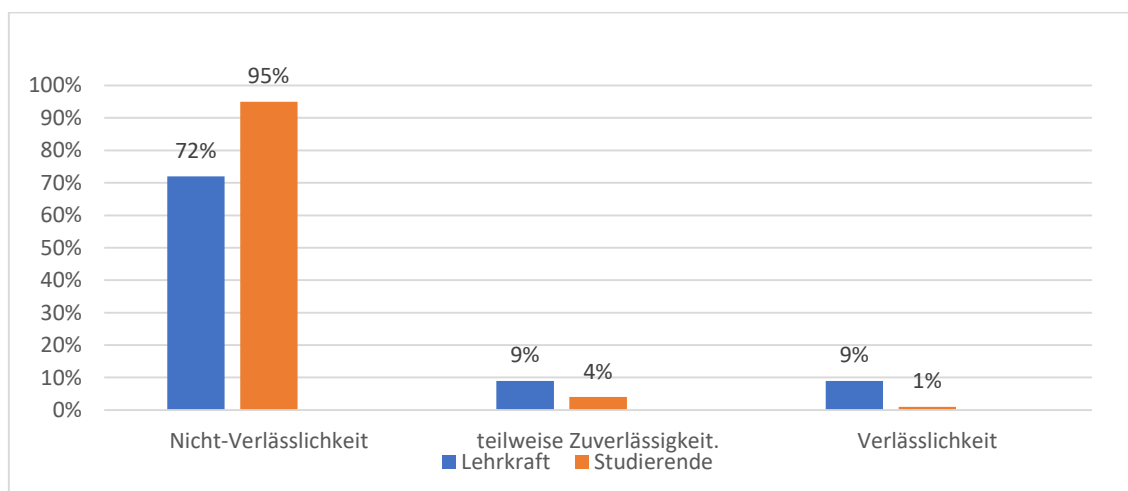
Wir als Lehrkräfte haben immer versucht in unseren Seminaren, so weit wie möglich von den traditionellen Lehrverfahren abzuweichen, somit konnten wir den Studierenden die Möglichkeit geben, ihre Kreativität in unseren angewandten Seminaren zu entwickeln. [...] Es gibt äußerst nützliche Methoden, Studierende in einem kognitiven Kontext zu aktivieren und den Fächerablauf im Gedächtnis zu strukturieren. Und ich habe die Erfolgsquote ständig beobachtet und positive Entwicklungen gesehen.

Wir können durch die Online-Bildung leider keinen persönlichen Kontakt zu den Studierenden aufnehmen. Wir können unsere Körpersprache, Tafel und Stift nicht benutzen, und weil wir keinen Blickkontakt haben, können wir nicht die Energie bekommen, die wir von den Studierenden erwarten. Da die Studierenden nicht aktiv am Seminar teilnehmen und sich die Aufzeichnung erst später ansehen, handelt es sich um einen Monolog, daher spiegelt sich dies in meiner Prüfung wider, und es ist eine schwierige Situation Studierende einzuschätzen und zu bewerten.

2.4. Ist die Prüfungssicherheit ausreichend? Warum? (Lehrkräfte) 4. Wurde das gegenseitige Helfen durch die Prüfungsdurchführung verhindert? (Studierende)

Auch bei dieser Frage über die Verlässlichkeit der Online-Prüfungen haben die Lehrkräfte und die Studierenden in der gleichen Richtung geantwortet.

Abbildung 1. Meinungen zur Verlässlichkeit der Online-Prüfungen



Während 72 % der Lehrkräfte die Online-Prüfungen als nicht sicher klassifizierten, gaben 9 % an, dass sie sicher und 9 % dagegen, dass sie teilweise sicher seien (vgl. Abb. 1). Die Mehrheit ist der Meinung, dass es nicht möglich ist zu verhindern, dass sich Studierende über Internet oder andere Applikationen gegenseitig helfen.

95 % der an der Umfrage teilnehmenden Studierenden gaben an, dass das gegenseitige Helfen nicht verhindert werden kann, während das restliche 4 % behauptet, dass das gegenseitige Helfen

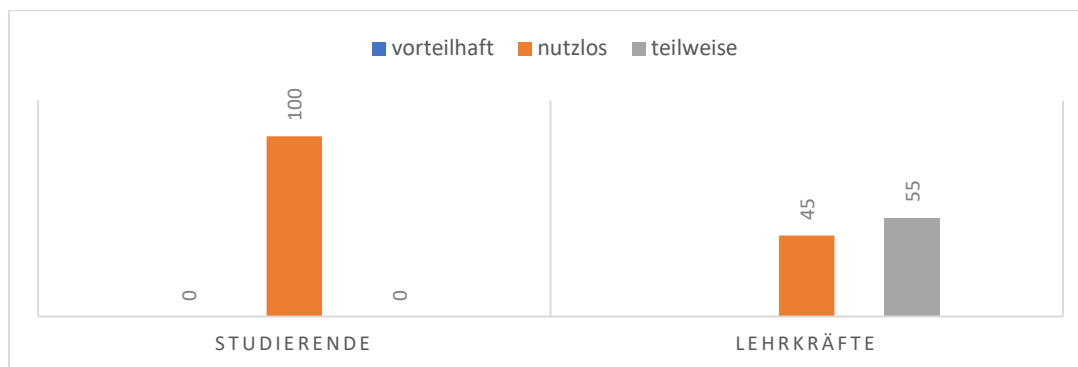
teilweise zu verhindern ist. Laut der Aussagen der meisten Studierenden auf diese Frage hatten sie während der Prüfung ihre Skripte vor sich und schrieben ab, sie erhielten Hilfe von ihren Freunden und standen auf verschiedenen Plattformen in Kontakt miteinander.

2.5. Gab es Schwierigkeiten in den Prüfungen? (Lehrkräfte) Mit welchen Problemen waren Sie während der Prüfungen konfrontiert? (Studierende)

Die Antworten auf diese Frage überschneiden sich. Fast alle Studierenden und 82 % der Lehrkräfte haben besagt, dass sie während der Prüfungen Probleme hatten. Zu den Problemen gehören Stromausfall, Mangel an technischer Ausrüstung, Verbindungsprobleme beim Internet, systemische Probleme, Zeitprobleme usw.

2.6. Glauben Sie, dass die durchgeführten Online-Seminare von Vorteil sind? Wieso?

Abbildung 2. Meinungen über den Vorteil der Online-Seminare



Der Grund dafür, dass die Online-Seminare nicht von Vorteil angesehen wurden (vgl. Abb. 2), ist unten nach den Angaben der Teilnehmenden in Stichpunkten aufgereiht:

- Sehr geringe Möglichkeit zum Sprechen der deutschen Sprache.
- Schwierigkeiten bei der Kommunikation mit der Lehrkraft.
- Zögern/sich schämen, Fragen zu stellen.
- Mangelnde Motivation vor dem Bildschirm und dadurch Ablenkung.
- Konzentrationsschwäche wegen der unnötigen Länge der Seminarstunden.
- Mangelnde Disziplin im häuslichen Umfeld.
- Keine Gelegenheit zu diskutieren, zu reden, Ideen zu generieren und über verschiedene Ideen zu sprechen.
- Internet- und Stromausfall, Mangel an angemessener Ausrüstung, finanzielle Schwierigkeiten.
- Nicht für Gruppenarbeit geeignet.
- Auch wenn es gering ist, wurden die vorteilhaften Seiten der Online-Seminare folgendermaßen angesprochen:
- Möglichkeiten der Wiederabspielung der Aufnahmen und folglich der Wiederholung der Themen.
- Detailliertere und umfassendere Vorbereitungen werden getroffen, um die effektive Rückmeldung auch vor dem Bildschirm bekommen zu können.

Durch diese Sichtweisen wollten 82 % der Lehrkräfte in den folgenden Jahren Online-Seminare, der Rest dieser Zahl bevorzugte wegen der Bedenklichkeit einer Krankheit durch die Epidemie Online-Seminare nicht. 99 % der Studierenden dagegen waren der Meinung, dass die Bildung „Angesicht zu Angesicht“ sein muss und Online-Seminare auf keinen Fall den gewünschten Erfolg bringen.

2.7. Ist die Teilnahme der Studierenden an der Online-Bildung möglich, wie viel?

Nach der Meinung der Lehrkräfte war die Beteiligung in den frühen Stadien der Epidemie sehr hoch, aber im Laufe der Zeit wurde sie sehr gering, weil Studierende die Möglichkeit haben, den Kurs später wieder abzuspielen. Aufgrund der Flexibilität der Anwesenheit minderte sich die Zahl der

Studierenden an den Seminaren. Die Beteiligung in der letzten Zeit des Semesters ging bis zu 20 % zurück, und es nahmen immer die gleichen Studierenden am Seminar teil.

In sehr wenigen Punkten unterscheiden sich die Meinungen der Studierenden von denen der Lehrkräfte. Sie behaupten, dass das lange Sitzen vor dem Bildschirm zur Depression führt und dass sie sich langweilen bzw. keine Lust mehr am Seminar haben.

Obwohl die Teilnahme an den Haupt-Seminaren der Abteilung höher war, konnte sich dies je nach Seminarstunden ändern. Der Grund dafür war, dass die Teilnahme an den Seminaren, die früh am Morgen stattfanden, geringer war.

Abgesehen davon hängt die niedrige Beteiligungsquote von den Unannehmlichkeiten im häuslichen Umfeld und in anderen Verantwortlichkeiten, dem Fehlen des Internets, den beruflichen Tätigkeiten, der geringen Motivation, den finanziellen Problemen, dem Stromausfall, dem Computermangel und der schweren Erreichbarkeit vom Telefon ab.

3. DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNG

Für die Optimierung des Lern- und Lehrprozesses ist der Standpunkt der Lernenden und Lehrenden von äußerst großem Belang (vgl. Balcı, Serindağ und Aksöz, 2006; Aksöz, Serindağ und Balcı, 2006; Balcı und Balcı, 2019; Karaman, 2021). Demgemäß haben wir mit dieser Untersuchung ihre persönlichen Urteile über die Online-Bildung erfragt und dargelegt. Diese Studie verglich zwei verschiedene Artikel (Aksöz, 2021; Darancık, 2021), die die Meinungen der zwei Gruppen getrennt dargestellt hatten. In dieser Arbeit dagegen wurden die zwei Artikel zur Hand genommen und ein Vergleich der Ergebnisse gemacht. Es wurden 7 Fragen bearbeitet und die Antworten analysiert, aus denen folgende Schlussfolgerungen gezogen werden können:

1. Fast die Hälfte jeweils beider Gruppen bevorzugte die Online-Prüfung bzw. die Online-Hausarbeit. Der Grund für die Wahl der Online-Hausarbeit war, dass das gegenseitige Helfen während der Prüfung Sorge bereite. Aber interessant ist, dass diese Sorge nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch 46 % der Studierenden getragen haben. Im Fremdsprachenunterricht gibt es viele Seminare, die sowohl praktische als auch theoretische Kenntnisse erfordern. Man sollte nicht vergessen, dass diese Abteilung Lehrer/Innen ausbildet bzw. erzieht. Die erforderlichen Fähigkeiten der Lehrerbildung sind mit Online-Bildung sehr schwer zu erreichen.
2. In Bezug auf die Messung und Bewertung des Seminars wurden die Online-Prüfungen von 90 % der Teilnehmer als unzureichend angesehen. Der hauptsächliche Grund dafür war, dass durch die Online-Prüfungen das gegenseitige Helfen nicht verhindert werden konnte.
3. Auch hier kommen die vier Grundfertigkeiten in den Sinn, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden müssen. Lesen, Schreiben, Sprechen und Hörverstehen spielen eine große Rolle. Sie werden während des Seminars aktiviert und von den Lehrenden bei der Bewertung berücksichtigt. Jedoch konnten diese Fertigkeiten in der Online-Bildung nicht effektiv genutzt werden. Dies ist auch ein Faktor bei der Bewertung der Seminare. Kurz gesagt, in den Online-Seminaren ist die Bewertung der Aktivität begrenzt.
4. Beide Gruppen haben behauptet, dass die Online-Prüfungen keinen Unterschied zwischen Fleißigen und Nicht-Fleißigen machen. Dadurch kommt es zu Ungerechtigkeiten. Das stört die Studierenden, die aufgrund ihres hohen Verantwortungsbewusstseins regelmäßig an den Seminaren teilnehmen und ihre Hausaufgaben nicht vernachlässigen.
5. Ein Student behauptet, dass Studierende, die überhaupt keine Verantwortung oder Teilnahme zu den Seminaren zeigen, die gleiche Note erhalten wie die Fleißigen. Um diese Ungerechtigkeit zu vermeiden, können wöchentliche Hausaufgaben gegeben werden, die zur Bewertung beitragen. Für so eine Bewertung müssen die Studierenden arbeiten; damit kommt hervor, wer weniger oder mehr lernt bzw. sich anstrengt. Somit kriegt jeder die Note, die er wirklich verdient.
6. Durch diese Meinungsäußerungen kann man eigentlich auch auf die Frage, ob die Prüfungssicherheit ausreichend ist, und auf die 2. und 3. Frage eine Schlussfolgerung ziehen. Als Lösung könnte die Art der Frage berücksichtigt, die Vielfalt der Fragen erhöht und die Zeit gut eingeteilt werden, um die Kommunikation zwischen den Studierenden zu mindern.

7. Bei den Prüfungen sind Stromausfall, System- und Internetprobleme aufgetreten. Es ist natürlich möglich, diese zu kompensieren. Doch die Tatsache, dass die Studierenden in der Online-Bildung keine technologische Ausrüstung haben, verursacht Ungleichheit. In diesem Sinne müssen die verantwortlichen Behörden Vorkehrungen treffen.
8. Bildung bedeutet nicht nur Informationsübertragung. Es ist auch wichtig, dass sie durch Leben, Sehen und Handeln erweitert wird. Das ganzheitliche Lernen mit allen Sinnen zeichnet also die Bildung aus. Auch mit Freunden zusammen sein, verschiedene Perspektiven sehen und gegenseitig diskutieren sind wichtige Stufen der Bildung. Das Leben auf dem und außerhalb des Campus, sich an Aktivitäten beteiligen, sich in diesem Sinne weiterentwickeln, Kontakte knüpfen ist ein Teil der universitären Bildung.
9. Allgemein werden die Online-Seminare nicht vorteilhaft für Studierende angesehen; sie sind auch für Lehrkräfte langweilig. Die freundliche Atmosphäre durch die Lehrkraft-Studenten/Innen-Interaktion im Klassenzimmer erreicht man nicht in der Online-Bildung.
10. Für beide Gruppen bedeutet Bildung die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten im Einklang mit gesellschaftlichen Werten neue Ansichten und Verhalten gewinnen zu lassen; das kann man nur durch Bildung von Angesicht zu Angesicht erreichen.
11. Durch Zusammensetzung der Studentengruppen werden außerdem die Seminarstunden mit zu vielen Studierenden durchgeführt, dadurch erfüllt der Fremdsprachenunterricht nicht seinen Zweck und das Lernen einer Fremdsprache wird nicht effektiv genug.
12. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Studierenden wollten so schnell wie möglich die Bildung „Angesicht zu Angesicht“ haben. In der Online-Bildung wurden Interaktion, Anwendung der vier Grundfertigkeiten, angewandte Kenntnisse, Sozialisation, Kooperation, Kompetenztransfer als fehlende Punkte angesehen. Es ist sehr schwierig, diese wichtigen Funktionen mit Online-Bildung zu vermitteln.
13. Um die Teilnahmequote der Studierenden an der Online-Bildung zu erhöhen, ist es sinnvoll, dass die Kameras eingeschaltet bleiben und die Anwesenheitspflicht einzuführen. Aber man muss auch in Acht nehmen, dass die Dauer der Seminarstunden kürzer sein muss, denn vor dem Bildschirm kann man nicht so lange konzentriert sitzen wie in den Seminaren, die „Angesicht zu Angesicht“ durchgeführt werden.

Unter Berücksichtigung aller oben genannten Kommentare und Probleme findet ein effizienter und effektiver Fremdsprachenunterricht mit Online-Bildung oder digitalem Lernen aus der Sicht der Lehrkräfte und der Studierenden nicht statt. Diese Studie zeigt, dass beide Forschungsgruppen gleicher Meinung sind. Die bewussten und lernorientierten Studierenden haben natürlich die Online-Prüfung nicht effektiv gefunden, da dadurch die gerechte Bewertung nicht gemacht werden konnte. Durch das Einanderhelfen konnten die Erfolge von den Lernenden nicht unterschieden werden. Somit kommt es auch zu Demotivation bei den aktiven bzw. fleißigen Studierenden. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte die Online-Prüfungen gut organisieren müssen, in dem sie die Vielfalt der Fragen erhöhen und die Zeit gut bzw. sinnvoll einteilen.

Die Online-Bildung wirkt sich auch auf den natürlichen Lern- und Lehrprozess negativ aus. Die Art des Lehrens und Lernens sollte in gegenseitiger Kommunikation erfolgen. Alle vier Fähigkeiten, die im Fremdsprachenunterricht wichtig sind, können nur durch diese gegenseitige Kommunikation wirkungsvoll entwickelt werden. Also 'Angesicht zu Angesicht' bietet den Studierenden ihre Kommunikation, ihre Fehleranalyse, ihre Entwicklung im Hinblick der vier Fertigkeiten der zu lernenden Fremdsprache besser zu analysieren und zu entwickeln.

Wenn man auch beachtet, dass diese Studierenden in der Zukunft Lehrer/Innen werden, ist es sehr schwer, dass sie durch die Online-Bildung ihre Lehrfähigkeit erfolgreich erfüllen können. Denn die Lehrkräfte sind in der Bildung 'Angesicht zu Angesicht' mit ihren Vortragsstilen, ihrer Gestik-Mimik, ihrem Verhalten, den verwendeten Materialien, ihrem Klassenraum-Management eigentlich ein Vorbild für die zukünftigen Lehrer/Innen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aksöz, A. S., Serindağ, E., und Balcı, T. (2006). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğrenim Öğretim Süreçlerine ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 14-28.
- Aksöz, M. (2021). Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Çevrimiçi Derslerin Öğrencilere Olumlu ya da Olumsuz Etkisi, In: Balcı, T., Öztürk, A. O., Aksöz, M.: *Schriften zur Sprache und Literatur V*, Ijopce Publication. London. 189-199.
- Balcı, T., Serindağ, E. und Aksöz, A. S. (2006). 1998-1999 Eğitim-Öğretim Yılında Uygulamaya Konulan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Örneği. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31,1-13.
- Balcı, T. und Balcı, U. (2019). Almanca Öğretmenliği Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Beklenti ve Başarı Durumlarının Analizi. In: *Çukurova II. Multidisipliner Çalışmalar Kongresi*. 114-123. Adana: İksad Publications.
- Çelen, F. K., Çelik, A. und Seferoglu, S. S. (2018). Yükseköğretimde Çevrim-İçi Öğrenme: Sistemde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34. <http://www.eu-journal.org/index.php/JEE/article/view/172>
- Darancık, Y. (2021). Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Eğitimde Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri. In: Balcı, T., Öztürk, A. O., Aksöz, M.: *Schriften zur Sprache und Literatur V*, Ijopce Publication. London. 200-213.
- Demir, Y. (2020). 6 milyon öğrenci uzaktan eğitime erişemiyor, <https://www.sozcu.com.tr/2020/egitim/6-milyon-ogrenci-uzaktan-egitime-erisemiyor-6052922/>, [abgerufen am: 24.11.2021].
- Doğan, Y. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Çevrim-İçi Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (1), 483-504. DOI: 10.37217/tebd.655955
- Dolmacı, M. & Dolmacı, A. (2020). Yabancı Dil Hazırlık Sınıfındaki Üniversite Öğrencilerinin Eş Zamanlı Çevrimiçi Eğitim İle İlgili Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 657-684. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.782906>
- Karaman, F. (2021). Türkiye’de Kovid 19 Pandemi Sürecine Bağlı Uzaktan Eğitimin Almanca Öğretimine Etkisi. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 9/2, 633 – 658. <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030771>
- Krippendorff, K. (2004). Content Analysis. London: Sage Publications.
- Neuendorf, A. K. (2002). The Content Analysis Guidebook. London: Sage Publications
- Sarıtaş, E. und Barutçu, S. (2020). Öğretimde Dijital Dönüşüm ve Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu: Pandemi Döneminde Pamukkale Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11 (1), 5-22. <https://doi.org/10.34231/iuyd.706397>
- Tanyıldızı, M. / Semerci, Ç. (2005): Çevrim İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretim Elemanı Ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 197-216. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26124/275194>

EXTENDED ABSTRACT

The Covid-19 epidemic, which is affecting the whole world, made various changes necessary in many areas. The most important and most comprehensive of these is in the field of education. To this end, various platforms and applications have been used across many online educational institutions and attempts have been made to ensure that education is not interrupted. Under these circumstances, online education in schools and universities continued.

This study does not intend to discuss the negative and positive sides of online education, which have already been dealt with in many papers, but rather to present and compare the opinions of teachers and students about the disadvantages and advantages of online education.

With this study, the teachers and students of the Faculty of Education in the Department of German as a Teaching Degree in the context of online education have expressed their views. This study compared two different articles (Aksöz, 2021; Darancık, 2021) that presented the opinions of the two groups separately. In this work, however, the two articles were analysed in detail and a comparison of the results was made. Seven questions were answered that made sense for comparison and the following conclusions were drawn:

- 1) Almost half of both groups preferred the online exam or the online term paper. The reason for choosing the online homework was that helping each other during the exam. But it is interesting that this concern was not only borne by the teachers, but also by 46% of the students. There are many seminars in foreign language teaching that require both practical and theoretical knowledge. One should not forget that this department trains and educates teachers. The required teacher education skills are very difficult to achieve with online education.
- 2) With regard to the measurement and evaluation of the seminar, the online exams were considered insufficient by 90% of the participants. The main reason for this was that the online exams did not prevent mutual help.
- 3) Both groups have claimed that the online exams make no distinction between the hardworking and the non-hardworking. This creates injustice. This bothers the students who, due to their high sense of responsibility, regularly take part in the seminars and do not neglect their homework.
- 4) With these expressions of opinion, one can actually draw a conclusion on the question of whether the test security is sufficient enough on the 2nd and 3rd questions. The solution could be to take the type of question into account, increase the variety of questions, and allocate time well to reduce communication between students.
- 5) There were power authorities, system and internet problems during the tests. It is of course possible to compensate for this. However, the fact that students who have online education do not have technological equipment that creates inequality. With this in mind, the responsible authorities must take precautions.
- 6) Education is not just about transferring information. It is also important that it needs to be expanded through life, sight, and action. Holistic learning with all the senses is what sets education apart. Being with friends, seeing different perspectives and discussing each other are important stages of education. Life on and off campus, taking part in activities, developing yourself in this sense, making contacts is part of university education.
In general, the online seminars are not viewed as beneficial to students; they are boring for teachers too. The friendly atmosphere created by the teacher-student interaction in the classroom cannot be achieved with online education.
For both groups, education means imparting knowledge and skills in accordance with social values, allowing new attitudes and behaviours to be gained; this can only be achieved through face-to-face education.
- 7) Both teachers and students wanted to have “face to face” education as quickly as possible. In online education, interaction, application of the four basic skills, applied knowledge, socialization, cooperation, and transfer of skills were seen as missing points. It is very difficult to convey these important roles with online education.

Taking all of the above comments and problems into account, efficient and effective foreign language teaching with online education or digital learning does not take place according to teachers and students. If one also takes into account that these students will become teachers in the future, he/she can realize that it is very difficult for them to be able to successfully carry out their teaching activities through online education. Because the teachers are actually a role model for prospective teachers during ‘face to face’ education with their presentation styles, the materials they use and their classroom management skills.



COVID 19 PANDEMİ SÜRECİNİN LİSE GENÇLERİ ÜZERİNDE BIRAKTIĞI İZLER: BATMAN İLİ ÖRNEĞİ

Esmanur AYDIN¹ 
İpek BOZLAR BALCI² 

Anahtar Kelimeler	Öz
Pandemi Covid 19 Lise Öğrencileri Sosyal Yaşam Sağlık	Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020 tarihinde pandemi olarak tanımlanan COVID 19 dünyanın her tarafında etkili olup sosyal hayatı kökünden değiştirmiştir. Bu süreçten tüm insanlar olumsuz etkilenmiştir, fakat bu çalışmada pandemi sürecinin liselerde eğitim gören gençler üzerinde bıraktığı olumlu veya olumsuz etkinin ve izlerin tespit edilip ortaya konması amaçlanmıştır. Yazarlar tarafından oluşturulup pilot çalışma çerçevesinde geçerlilik analizi yapılan ölçek ile veriler toplanmış, SPSS programı aracılığıyla nicel açıdan analiz edilmiş, böylelikle öğrencilerin ilişki, duygu, yaşam tarzı, sağlık ve boş zaman bakımından geçirdikleri değişimler ortaya konmuştur. Çalışmanın sonucunda kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre pandemi sürecinde boş zamanlarını daha iyi değerlendirdikleri, 9. sınıfların 11. sınıflara göre hayata bakışlarının daha olumlu olduğu, öğrencilerin genel anlamda hayata bakış açılarının olumsuz etkilendiği, hayata dair kaygı oranlarının, internet bağımlılığının ve hijyen bilincinin arttığı, okula karşı duygu bağlarını zayıfladığı gibi pek çok sonuca ulaşılmıştır.
Makale Bilgisi	
Araştırma Makalesi Gönderim Tarihi: 25.04.2022 Kabul Tarihi: 26.05.2022 Yayın Tarihi: 30.06.2022	

THE TRACES OF THE COVID 19 PANDEMIC PROCESS ON HIGH SCHOOL YOUTH: THE EXAMPLE OF BATMAN PROVINCE

Keywords	Abstract
Pandemic Covid 19 High school students Social life Health	Defined as a pandemic by the World Health Organization on March 11, 2020, COVID 19 has been effective all over the world and has radically changed social life. All people have been negatively affected by this process, but in this study, it is aimed to determine and reveal the positive or negative effects and traces of the pandemic process on young people studying in high schools. The data were collected with the scale, which was created by the authors and whose validity was analyzed within the framework of the pilot study, and the data were analyzed quantitatively through the SPSS program. Thus, it reveals the changes that students experienced in terms of relationships, emotions, lifestyles, health and leisure time. At the end of the study, many results were reached. Accordingly; female students made better use of their spare time during the pandemic than male students; the 9th graders had a more positive outlook on life than the 11th graders; the students' perspective on life in general was negatively affected; the rates of anxiety about life, internet addiction and hygiene awareness increased, students' emotional ties towards the school weakened.
Article Info	
Research Article Received: 25.04.2022 Accepted: 26.05.2022 Published: 30.06.2022	

ETİK BEYANI: Bu çalışmanın anket uygulaması için Batman Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 13.04.2022 tarih ve E-57962 sayılı etik kurul izni alınmıştır (Bkz. Ek. 2).

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, aydinesra172@gmail.com

² Milli Eğitim Bakanlığı, ipekbozlarbalci4@gmail.com

GİRİŞ

İlk olarak Çin'in Wuhan kentinde tespit edilen ve Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde bir pandemi olarak tanımlanan COVID 19 dünyanın genelinde sosyal yaşamı derinden etkilemiş, insanların yaşam tarzı ve hayata bakış açıları başta olmak üzere her şeylerini değiştirmiştir (Bkz. Yıldız, 2020:111vd; Karataş, 2020; Kaya, 2020; Üstün ve Özçiftçi, 2020). Bu değişim her yaşta insanlarda ortaya çıkmasına rağmen, dinamik bir yaşam tarzına sahip gençler üzerinde bıraktığı etki daha fazladır (Günay, 2020:83vd.). Çünkü gençler, gün içinde zamanlarının büyük bir kısmını okulda, parklarda, alışveriş merkezlerinde, oyun alanlarında başta olmak üzere sosyal hayatın hızlı aktığı ortamlarda geçirmektedir. 16 Mart 2020 tarihinden itibaren kademeli olarak gerçekleştirilen kapanma süreci, gençleri hızlı ve yoğun yaşam tarzından durağan bir yaşam tarzına itmiştir. Bu durum ise gençleri olumsuz etkilemiştir.

Yukarıda aktarılan bilgiler ışığında bu çalışmada, COVID 19 pandemi sürecinin özellikle lise öğrencileri üzerinde bıraktığı izlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Batman ili örneğinde ele alınan bu çalışmada öncelikli olarak gençlik kavramı tanımlanmış, gençlerin temel sorunları ele alınmış, gençlerin pandemi sürecinde yaşadıkları sorunlar işlenmiş, son olarak da uygulama bölümünde yer alan anket verilerinden elde edilen bilgiler ışığında durum tespiti yapılmış ve olumsuz sonuçlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

1. GENÇLİK KAVRAMI

Gençlik kavramı farklı açılardan ele alınması gereken bir kavramdır. Bu açıların Türker-Küyel'e göre (1986:1) ilki biyolojik, sonra sırasıyla psikolojik, sosyolojik ve sosyopsikolojik yaklaşımlardır. Biyolojik yaklaşımda gençlerin yaş aralığına göre tanımlanması ele alınmaktadır. Örneğin Birleşmiş Milletler (BM), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) ve Dünya Bankası (WB), 15-24 yaş aralığındaki kişileri "genç" olarak, Avrupa Birliği'nin bazı raporlarında da gençler 15-29 yaş aralığındakiler olarak tanımlanmaktadır (Commission of the European Communities, 2011, Common Wealth Youth Programme, 2011). Gençlik ve Spor Bakanlığı Ulusal Gençlik ve Spor Politikaları Belgesinde gençliği 14-29 yaş, Milli Eğitim Bakanlığı'nın gençliğe dair tanımı; "buluş çağına erme nedeni ile biyo-psikolojik bakımdan çocukluğun sonu ile toplum hayatında sorumluluk alma dönemi olan çocukluk ile genç yetişkinlik arasında kalan, 12-24 yaşları arasındaki grup" olarak tanımlanır (Bkz. Selvi, 2019:28; Baş, 2017:57; Ekici ve Çolakoğlu, 2005; Acar, 2008). Görüldüğü üzere gençlerin biyolojik olarak yaş gruplarına ayrılması farklı kurumlarda farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bu durum ilgili kurumların gençlerden beklentilerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Baş'a göre (2017:57) genç, bir geçiş dönemi insanı olarak değerlendirilmekte, böylelikle geçiş döneminde yaşanabilecek pek çok psikososyal halin varlığı kabul edilmektedir. Bu yaklaşımla genç; heyecan, sabırsızlık, özgürlük hareketlilik ve kişisel bağımsızlık gibi pek çok parametreyi muhteva eden bir psikososyal karakteri temsil etmektedir. Fornas ve Bolin (1995) gençleri kültürel ve politik eksende değerlendirerek onların cinsiyet, sınıf, etnisite gibi dinamik yönlerine göndermede bulunmuştur. Genç kavramına yönelik en ilgi çekici kategorize ise Jones ve Wallace (1992: Akt. Çelik, 2013:28) tarafından yapılmıştır. Jones ve Wallace gençliği yetişkin olabilmek için uğranmak zorunda olunan bir dönem, bir geçiş kategorisi olarak ele almış, buna göre genç, çocuk değildir ve henüz yetişkin de değildir. O bir geçiş sürecinde olanıdır.

2. GENÇLERİN TEMEL SORUNLARI

Gençlik kavramını açıkladığımız önceki bölümümüzde bazı kurumlarda değişkenlik gösterse de 15-24 yaş arası grubun genç kategorisinde değerlendirildiğini ifade etmiştik. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) sonuçlarına göre³ 2020 yılı sonu itibarıyla Türkiye'nin toplam nüfusu 83 milyon 614 bin 362 kişi iken 15-24 yaş grubundaki genç nüfus 12 milyon 893 bin 750 kişidir. Bu durumda genç nüfus, toplam nüfusun %15,4'ünü oluşturmaktadır. Ayrıca genç nüfusun %51,3'ünü erkek nüfus, %48,7'sini ise kadın nüfus oluşturmaktadır. Avrupa Birliği üye ülkelerinin genç nüfusları bağlamında değerlendirildiğinde ise Türkiye %15,4 ile Avrupa'nın fazla genç nüfusa sahip ülkesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu rakamlar Türkiye açısından genç nüfusun ciddi anlamda önem arz

³ Verilere Türkiye İstatistik Kurumu'nun <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Genclik-2020-37242> adresinden ulaşılmıştır. Erişim Tarihi: 18.01.2022

ettiğini, dolayısıyla sosyo-kültürel açıdan başta olmak üzere her açıdan araştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Türkiye'nin genç nüfusunun yüksek olması gençlere yönelik eşit, ulaşılabilir ve hakkaniyete dayalı yapısal hizmet sunumunu (Çelik, 2013: 33) zorlaştırmaktadır. Bundan dolayı iş, eğitim, sosyal gibi pek çok alanda gençlere yönelik hizmet ve olanak konusunda sıkıntılar, dengesizlikler veya eşitsizlikler ortaya çıkmaktadır. Böylece gençlerin sayısal çokluğu aslında gelecekleri açısından dezavantaja dönüşmektedir. Bora (2011) bu durumu "fırsat" ile "engel" arasında bir ikilem olarak görmekte, niteliğin azalmasından ötürü gençleri sorun olarak görme, suçlama ve suçu gence yükleme eğiliminin kuvvetlendiğini ifade etmektedir.

Genç denince akıllara farklı sosyal gruplardan insanlar gelmektedir. Örneğin hiçbir sosyal faaliyetin içinde olmayan gençler, işsiz gençler, öğrenci gençler, yoksul gençler, suçlu gençler, kırsal bölge gençleri, şehirli gençler, erken evlenen gençler, kimsesiz gençler vs. Ama bunların arasından en çok ele alınıp değerlendirilen genç gurubu öğrenci gençlerdir. Bunun yanı sıra gençliğin temsiliyeti toplumsal cinsiyet üzerinden de belirlenebilmektedir, çünkü genç denince akla ağırlıklı olarak "erkek" gelmektedir. Türkiye'deki genç nüfusun %51,3'ünü erkek nüfus, %48,7'sini ise kadın nüfus oluştursa da⁴ akıllara erkek kavramının gelmesi sayısal çoğunluktan dolayı değil, tersine öncelikli olarak ataerkil aile yapısından, sonra da genç kadınların düşük statülü işlerde ve mesleklerde yoğunlaşmasından (Gundert ve Mayer, 2012) kaynaklanmaktadır.

Liselerde eğitim gören gençlerin yaşadıkları sorunlar çok çeşitli olup bunlar alt başlıklar halinde sıralanabilmektedir. Örneğin;

2.1. Okul farklılığı

15-24 yaş arası lise gençleri farklı derecelerde eğitim görmektedirler. Bu farklı eğitim kurumlarının öğrencilere sunduğu eğitim olanakları da farklıdır. Dolayısıyla bu farklılıklar eşitsizliklere yol açmakta ve öğrenciler arasında mutsuzluk, motivasyon eksikliği, geleceğe dair kaygı gibi olumsuz duyguların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

2.2. Madde Bağımlılığı

Lise gençlerinin sık yaşadığı ve en önemli sorunlardan biridir. Bu kapsamda Özmen ve Kubanç (2013:376) detaylı bir araştırma yapmış, araştırma sonucunda uyuşturucu kullanımının sebeplerini daha çok aile faktörüne (%47) bağlamışlardır. Aile ilgisizliği, ailedeki problemler ve ailedeki bölünmüşlük yüzünden çocukların uyuşturucu maddelere yöneldiğini ifade eden Özmen ve Kubanç, çocuğun kişiliğinin temel taşları okul öncesi dönemde, ailede geliştiğini, dolayısıyla, okulda aldığı eğitim yanında, çocuğun aile ortamında geçirdiği yaşantısının da davranışları üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymuşlardır.

2.3. Akran Zorbalığı

Okul zorbalığı, tüm dünyada yaygın olan ve küçümsenmemesi gereken bir sorundur. Farklı araştırmalarda hem zorba, hem de kurban (Akranları tarafından zorbalığa uğrayan öğrenci) oranlarının %50'lere vardığına ilişkin bulgulara rastlamak mümkündür (Pişkin, 2005, Akt. Gökler, 2009:514).Saldırı aleti kullanmak, tehditle zorbalık, sözel zorbalık, sanal ve cinsel zorbalık, basit fiziksel zorbalık, duygusal zorbalık, ağır fiziksel zorbalık gibi zorbalık türleri lise öğrencileri arasında en sık görülen zorba davranışlardır. Zorba davranışların uygulanması ve maruz kalınması bakımından cinsiyet önemli bir faktördür. Bütün zorbalık türlerini erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha çok uygulamaktadır (Genç, 2007:182 vd). Olweus'a göre (1999, Akt. Gökler, 2009:515) bir eylemin zorbalık olarak tanımlanabilmesi için üç temel ölçütün olması gerekmektedir: 1. Kasıtlı olarak zarar verme amacı güden saldırgan davranışlar olması, 2. Süreklilik özelliği taşıması, bir başka deyişle zorbanın bu tür eylemleri bir kez değil devamlı olarak yapması, 3. Zorba ve kurban arasında fiziksel ya da psikolojik güç dengesizliğinin olması; zorbaca eyleme uğrayan kurbanın, zorbaya karşı kendisini çaresiz ve savunamayacak durumda hissetmesi gerekir.

⁴ Verilere Türkiye İstatistik Kurumu'nun <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Genclik-2020-37242> adresinden ulaşılmıştır. Erişim Tarihi: 18.01.2022

Yukarıda ele alınan fiziksel zorbalığa ek olarak siber zorbalık da günümüzde gençler arasında hızla yaygınlaşan bir saldırı türüdür. Erdur-Baker ve Kavşurt'a göre (2007:33) siber zorbalık fiziksel ortamda gerçekleştirilen zorbalık türlerine benzemektedir. Temel fark internet veya cep telefonu gibi sanal iletişimin gerçekleşebildiği bilgi ve iletişim teknolojilerinin aracı olarak kullanılmasıdır. Siber zorbalıkta saldırgan ile kurban arasında kişisel bir temas bulunmamasına rağmen, saldırıya uğrayan kişi psikolojik zarar görmektedir.

2.4. Ergenlik

Ergenlik en kritik değişimlerin, duygu, yargı ve tutumlarda en keskin gelişmelerin davranışlarda en çarpıcı bocalamaların yer aldığı yaş dönemidir (Ünlüoğlu, 1987:209). Bu dönemde gençler kimlik ve benlik değişim sürecine girmekte, sıkıntılı bir şekilde gerçekleşen bu değişim süreci gençler yeni gerçek kimliklerini kazanıp onu benimseyene kadar devam etmektedir (Onur, 1998:212). Ergenlik döneminde ruhsal sorunların olması bir dereceye kadar normaldir. Yapılan araştırmalar bu çağ gençlerinin %15'inin uyum problemleri olduğunu ortaya koymuştur. Söz konusu uyumsuzluklar bu dönem davranışlarının aşırıya götürülmesi ile ortaya çıkar (Başaran, 2008, s.18 vd). Ertem ve Yazıcı (2006:12) liselerde eğitim gören ergenler üzerine yaptıkları araştırmada ergen öğrencilerin yarısından fazlasının bu döneme özgü fiziksel değişiklikleri fark ederken ruhsal değişiklikleri daha az algıladıklarını, ergenlerin yarıya yakınının ergenlik dönemi sorunları için herhangi birisinden yardım almadığını, bu döneme özgü sorunlar için en çok tercih edilen bilgi kaynağının anne olduğunu, kız ergenler arasında hafif ve orta düzeyde, erkek öğrenciler arasında ağır depresyonun daha yüksek olduğunu ve son olarak geniş ailelerde ağır depresif belirti gösteren öğrenci oranının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu durum ergenlik çağındaki öğrencilere aile, okul ve sağlık kurumu el birliğiyle destek olunması gerektiğini ve onlara yaşadıkları dönem ile ilgili sağlıklı bilgiler aktarılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

2.5. Benlik Sorunu

Benlik kavramıyla ilgili olarak ergenlerin bazı davranışları kazanmaları beklenir. Bunlar benliğini anlama ve bilme, kendini kabullenme, kişisel bir değere sahip olma, yeterliğine inanma, kendine güvenme, gelişim görevleriyle ilgili sorunları çözebilme, kendini yönlendirme, seçenekleri görme, karar alma ve alınan kararlar için sorumluluk geliştirme, yanlış kavram ve kanıları değiştirebilme ve duygusal duyarlılık kazanmadır (Adana, Arslantaş ve Şahbaz, 2012:23). Sıralanan biyolojik ve sosyal değişimler ergenlik çağındaki gençlerde bazen farklı tepkilere neden olabilmektedir. Ergenlikle birlikte ortaya çıkan benlik sorunu gençlerin kendilerini aile ve sosyal çevreye ispatlama durumundan dolayı ortaya çıkmakta, bu ispat çabası da süreç içinde gençleri özellikle ebeveynlere karşı agresif davranışlarda bulunmaya sevk etmektedir.

2.6. Ekonomik Sorunlar

Lise çağındaki gençlerin okul ortamında ve okul dışında birlikte zaman geçirdikleri arkadaşlarıyla olan etkileşimi çok önemlidir. Gençler arkadaşlık ilişkilerinde sıklıkla aile, çevre, ekonomik durum bağlamında sohbetler etmektedir. Özellikle ailenin hangi marka arabaya sahip olduğu, satın alınan bir ayakkabı, mont, telefon bağlamında gerçekleşen sohbetler aileler arasındaki ekonomik farklılığı ortaya koymaktadır. Arkadaşlarının sahip olduğu ekonomik koşullara sahip olamayan gençler kendilerini yalnız, ezilmiş ve mutsuz hissetmekte, suçluluk ve yalnızlık duygusuna kapılmakta, bu da aileye karşı tepkisel davranışlarına neden olabilmektedir.

Bu bölümde sıralanan ve lise çağındaki gençlerin sıklıkla karşılaştıkları sorunları ele alan yukarıdaki maddeler lise gençlerinin geçmişten günümüze kadar yaşadıkları temel sıkıntılardır. 11 Mart 2020'de ortaya çıkan ve dünya geneline hızla yayılan COVID 19 ile birlikte yaşanan sosyal yaşamdaki köklü değişiklikler gençlerin sorunlarını körüklemiştir. Dolayısıyla gençlerin sorunları da farklılaşmıştır ki bu çalışmada bu farklılıkların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

3. ÇALIŞMANIN AMACI

Covid 19 pandemi sürecinin etkisiyle Türkiye dâhil olmak üzere dünyanın tüm ülkelerinde sosyo-ekonomik çalkantılar ve sıkıntılar yaşanmıştır. Bu sıkıntıların en belirgin olanı eğitim bağlamında ortaya çıkmış, eğitim kurumları faaliyetlerine uzun süre ara vermişlerdir. Türkiye'de 16 Mart 2020 tarihinden itibaren yüz yüze eğitim faaliyetlerine ara verilmiş, çevrimiçi eğitime

geçilmiştir. Bunun sonucunda öğrenciler çok uzun bir süre okullarına gidememiş, sosyal hayattan izole olmuş bir şekilde evde kalmış, eğitimlerine uzaktan devam etmişlerdir. Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı pandeminin lise gençlerinin üzerinde bıraktığı etkiyi ortaya koymaktır. Bundan hareketle bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Pandemi lise öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilemiş midir?
2. Pandemi lise öğrencilerinin öğretmenleriyle olan ilişkilerini olumsuz etkilemiş midir?
3. Pandemi lise öğrencilerinin hayata bakış açısını olumsuz etkilemiş midir?
4. Pandemi lise öğrencilerinin aileleriyle olan ilişkilerini olumsuz etkilemiş midir?
5. Pandemi lise öğrencilerinin duygusal açıdan kendilerini yalnız hissetmelerine sebep olmuş mudur?
6. Pandemi lise öğrencilerinin kötü alışkanlıklar edinmelerine sebep olmuş mudur?
7. Pandemi lise öğrencilerinin hayata dair kaygı oranını yükseltmiş midir?
8. Pandemi lise öğrencilerinin okula yönelik duygu bağını azaltmış mıdır?
9. Pandemi lise öğrencilerinin internet bağımlılığını arttırmış mıdır?
10. Pandemi lise öğrencilerinde sevdiklerinden ayrılma korkusu yaratmış mıdır?
11. Pandemi lise öğrencilerinin temizlik ve hijyen bilincini arttırmış mıdır?
12. Pandemi lise öğrencilerine hobilerini gerçekleştirmek için zaman yaratmış mıdır?
13. Pandemi lise öğrencilerinin bölüm seçme tercihlerini olumsuz etkilemiş midir?
14. Pandemi lise öğrencilerinin tıp ve sağlık bölümlerine bakış açılarını değiştirmiş midir?
15. Pandemi lise öğrencilerinin daha çok kitap okumalarına vesile olmuş mudur?
16. Pandemi lise öğrencilerinin kültür sanat etkinliklerine katılımlarını etkilemiş midir?

Yukarıda sıralanan sorular aracılığıyla bu çalışma kapsamında elde edilen veriler ve sonuçlar lise öğrencilerinin pandemiden ne şekilde etkilendiğini ve pandeminin lise gençleri üzerinde kalıcı izler bırakıp bırakmadığını tüm ayrıntılarıyla ortaya koymuştur.

4. ÇALIŞMANIN YÖNTEMİ

Araştırma pandeminin lise düzeyinde gençler üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel yöntemin anket tekniği ile tespit edilen veriler analiz edilerek rapor haline getirilmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Bu araştırmanın anketi için Batman Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 13.04.2022 tarih ve E-57962 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

4.1. Ölçek Geliştirme Kavramı ve Ölçek Geliştirme Süreci

Psikoloji biliminde ölçek kavramı “*duyumlar, tutumlar veya zihinsel nitelikler gibi fenomen ölçümlerin ifade edildiği dereceli bir dizi olarak, matematik biliminde ise bir dizideki iki nokta arasında yer alan terim sayısı olarak tanımlanmaktadır. Ölçekler, farklı bağlamları birleştiren ve doğrudan gözlemlenemeyen değişkenlerin seviyelerini ortaya koymayı amaçlamakla beraber ölçüm, bir ilgi fenomenini ölçmek ve bu fenomene dair gözlemleri anlamlandırmak için kullanılır*” (Lee, 2013, s.31). Eğer bir ölçeğin geliştirilmesine karar verilmişse, bu sekiz aşamalı bir ölçek geliştirme sürecine geçilmesi anlamına gelmektedir. Bunlar:

1) Öncelikli olarak araştırma problematiğinin net ve açık bir şekilde ortaya konması gerekmekte olup “neyin araştırılacağı” belirgin bir şekilde tanımlanmalı, ölçülecek değişkenlere dair kuramsal alt yapısının çerçevelendirilmesi,

- 2) Bir madde havuzunun oluşturulması,
- 3) Ölçme aracının formatının belirlenmesi,
- 4) Maddelerin ilgili uzmanlar tarafından değerlendirilmesi,
- 5) Maddelerin geçerliliğinin sağlanması,
- 6) Ölçeğin uygulanması (pilot çalışma)
- 7) Maddelerin değerlendirilmesi,
- 8) Ölçeğin son halinin verilmesi (Lee, 2013).

Birinci aşamada literatürdeki çalışmalardan yararlanarak pandemi sürecinin gençler üzerine nasıl bir etki yarattığına yönelik çalışmalar derlenmiştir. Bu çalışmaya dair hazırlanan anket formu iki farklı bölümden oluşan 22 sorunun öğrencilere yöneltildiği Likert tipi bir ankettir. Anketin birinci bölümü öğrencilerin demografik bilgileri, ikinci bölümü pandemi sürecine ilişkin tutumlarına yöneliktir. Çalışmanın ikinci aşamasında hazırlanan anket çalışması için bir öge havuzu oluşturulmuş olup öge havuzunda pandemi boyutlarını potansiyeli en yüksek olan soru formları oluşturulmuştur. Anketin ikinci bölümünde “*Pandemi sürecini*” konu alan ve yirmi maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuş, devamında birbirine benzeyen maddelerin elimine edilmesiyle birlikte on yedi soruluk ölçek, ilgili alanda herhangi bir çalışma bulunmamasından kaynaklı olarak, öğrenciler gözlemlenerek geliştirilmiştir. Bu bağlamda bu ölçek, gençleri konu edinen çalışmalar için yeni bir perspektif sunma potansiyeli bakımından önemlidir.

Çalışmanın üçüncü, dördüncü ve beşinci aşamasında ölçüm formatı belirlenmiş olup araştırmanın nihai ölçeğinin oluşturulmasında bir veri toplama aracı olarak tanımlanan Lawshe tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknik çalıştığı alanda yeterli mesleki uzmanlık ve teknik bilgiye sahip olan en az beş en çok kırk uzmandan oluşan bir “alan uzmanları grubunun” belirlenmesini gerektirmekte olup alan uzmanlarının görüşlerinin ve alanyazından alınan veriler neticesinde oluşturulmuş bir aday ölçek havuzunun oluşturulmasını gerektirmektedir (Şencan, 2005). Bu teknik ışığında, kurgusal boyutlara dönük hazırlanan on yedi soruluk anket formu, uzman olan kişilere (akademisyenler, öğretmenler, psikolog vb.) değerlendirmek üzere yollanmıştır. Toplam on iki kişiden oluşan uzman grubu bu proje kapsamında oluşturulan anket formunu değerlendirmiş olup tavsiye edilen düzenlemeler sonucunda ankete son hali verilmiştir. Kapsam geçerliliğine dair veriler tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Kurgusal boyutların Kapsam Geçerliliği Analizi

İfadeler	ne	N	N/2	KGO {[ne- (N/2)]/(N/2)}	Karar
Pandemi Ölçeği					
İlişki					
1 Pandemi arkadaşlarımla olan ilişkilerimi olumsuz etkiledi.	12	12	6	1	Kabul
2 Pandemi öğretmenlerimle olan ilişkilerimi olumsuz etkiledi	12	12	6	1	Kabul
3 Pandemi ailemle olan ilişkimi olumsuz etkiledi	12	12	6	1	Kabul
Duygu					
5 Duygusal açıdan kendimi yalnız hissettim.	12	12	6	1	Kabul
6 Pandemi hayata dair kaygı oranımı yükseltti.	12	12	6	1	Kabul
7 Pandemi okula karşı duygu bağımı zayıflattı.	10	12	6	0.6666	Kabul
8 Pandemi okula karşı olan özlemimi arttırdı.	12	12	6	1	Kabul
9 Pandemi sevdiklerimden ayrılma korkusu yarattı.					
Yaşam Tarzı/Hayata Bakış					
10 Pandemi hayata bakış açımı olumsuz etkiledi	12	12	6	1	Kabul
11 Pandemi kötü alışkanlıklar edinmeme sebep oldu.	11	12	6	0.8333	Kabul
12 Pandemi internet bağımlılığımı arttırdı	11	12	6	0.8333	Kabul
13 Pandemi üniversitede okumayı hedeflediğim bölüm tercihim değişti.	12	12	6	1	Kabul
Sağlık					
13 Pandemi temizlik ve hijyen bilincimi arttırdı.	12	12	6	1	Kabul
14 Pandemi tıp ve sağlık bölümlerine bakış açımı olumsuz etkiledi.	12	12	6	1	Kabul
Boş Zaman					
15 Pandemi hobilerimi gerçekleştirmek için zamansal olanak sundu.	12	12	6	1	Kabul
16 Pandemi süresince daha çok kitap okuma fırsatım oldu.	12	12	6	1	Kabul

17	Pandemi süresince kültür sanat etkinliklerine (online) daha çok zaman ayırdım.	12	12	6	1	Kabul
----	--	----	----	---	---	-------

Çalışmanın altıncı aşamasında kapsam geçerlilik analizine tabi tutulmuş anket formu için pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışma, asıl çalışma için bir ön hazırlık olarak tanımlanmakta olup ölçekler ile ilgili bir sorunun olup olmadığının kontrol edilmesi amaçlanmaktadır. Pilot çalışma kapsamında Batman'da 2021 Ekim ayında otuz öğrenciye anket çalışması uygulanmıştır. Anketteki cümlelerin, ifade biçimlerinin ve kullanılan dilin anlaşılması noktasında herhangi bir sorun tespit edilmemiştir. Bu durum maddelerin katılımcılar tarafından anlaşıldığını göstermektedir. Bu bağlamda yüzeysel geçerliliği sağlamaktadır.

Çalışmanın yedinci ve sekizinci aşamasında, Anket kapsamında kullanılan ölçeklerde herhangi bir sorunun bulunmadığı tespit edilmiş olup ölçeklere dair güvenirlik katsayılarının kabul edilebilir aralıklarda olmasından kaynaklı ölçek maddelerinde herhangi bir değişikliğe gidilmemiş olup ankete son şekli verilmiştir.

4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemenin Belirlenmesi

Batman'da pandeminin (COVID-19) lise düzeyindeki gençler üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bu çalışmada araştırma evrenini Beşiri'de 5 resmi, 1 özel; Gercüş'te 4 resmi; Hasankeyf'te 2 resmi; Kozluk 7 resmi, 2 özel; merkezde 52 resmi, 20 özel ve Sason'da 4 resmi olmak üzere Batman ve ilçelerinde bulunan toplam 97 lise oluşturmaktadır. Bu liselerde toplamda 164126 öğrenci eğitim-öğretim görmektedir⁵ ve bu araştırma evrenini oluşturmaktadır. Ana kütlede alınan örneklem hacminin yeterli büyüklükte olması ve ana kitleyi temsil etme gücünün bulunması açısından analizde aşağıda belirtilen formülden yararlanılmıştır. Genelleme yapılabilmesi için kaç öğrenciden cevap alınabilmesi gerektiği (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004) bu formül ile tespit edilmeye çalışılmıştır. N'nin ana kütle sayısı, 1.96 ise % 95 güven aralığının t-tablosu değeri olduğu bu formül aşağıdaki gibidir.

$$\text{Örnek Büyüklüğü} = \frac{2500 * N * (1.96)^2}{[25(N - 1)] + [2500 * (1.96)^2]}$$

$$\text{Batman Lise Öğrenci Sayısı} = \frac{2500 * 164126 * (1.96)^2}{[25(164126 - 1)] + [2500 * (1.96)^2]} = 383 \text{ öğrenci}$$

164126 birimden oluşan bir evreni temsil edecek bir örneklemin en az 383 öğrenciden oluşması önerilmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Verilerin online olarak toplanmasının en önemli nedeni pandemi koşullarında gerek karantina uygulaması gerekse yüz yüze temasın en aza indirgenmesi düşüncesidir. Bu bağlamda, kolayda örnekleme tekniği ile online olarak 494 sayıda veri toplanmıştır. Bu sayı çalışmanın genellenebilmesi için hesaplanan sayının üzerindedir.

4.3. Hatalı Verilerin Ayıklanması

Hatalı veya uygun olmayan veriler sonucunda elde edilen analizlerin hatalı olma durumu göz önüne alındığında, bu çalışma kapsamında uygulanan anket verilerinden geçerli sonuçların elde edilebilmesini mümkün kılmak adına verilerdeki hataların ayıklanması ve verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Şencan, 2015). Bu çerçevede anket verileri SPSS programına aktarıldıktan sonra her bir değişken için Betimsel analizler gerçekleştirilmiş olup veri kütesinde varsa eksik veya fazla veri girişi, işlem hatası ve hatalı indeksleme, aralık dışı ve mükerrer kodlama gibi sorunlar kontrol edilmiştir. Veriler online olarak toplandığı ve öğrencilere sadece bir seçenek işaretlemesi hakkı verildiği için herhangi hatalı veriye rastlanmamıştır.

⁵ Verilere Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün <https://batman.meb.gov.tr/www/duyurular/kategori/2> sayfasından ulaşılmıştır. Erişim Tarihi: 04.01.2022

4.4. Ortak Metot Varyansı

Anket tekniğinden faydalanılarak gerçekleştirilen çalışmalarda ortak metot varyansı ortaya çıkabilecek sorunlar arasındadır. Bu, sorunu çözmek için araştırmada gönüllük temeline göre ankete katılımın sağlanmasına ve onları yönlendirici herhangi bir eylemde bulunmamaya dikkat edilmiştir.

4.5. Hipotezler

H₁: Lise düzeyindeki öğrencilerin cinsiyetleri ile pandemi tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

H₂: Lise düzeyindeki öğrencilerin aile türleri ile pandemi tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

H₃: Lise düzeyindeki öğrencilerin yaşları ile pandemi tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

H₄: Lise düzeyindeki öğrencilerin eğitim gördükleri sınıfları ile pandemi tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

H₅: Lise düzeyindeki öğrencilerin eğitim gördükleri lise türü ile pandemi tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

4.6. Normallik Testleri

Araştırma için gerçekleştirilen veri toplama sürecinde 494 anket toplanmış ve analize dahil edilmiştir. Veri toplama sonucunda hangi analizlerin (parametrik veya non-parametrik) kullanılıp kullanılmadığına karar vermek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri sonucunda tüm boyutların değerleri ± 1.5 aralığında olduğu tespit edilmiştir (Güriş ve Astar, 2014). Bu bağlamda bu çalışmada, parametrik testler kullanılmıştır.

5. ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE YORUMLARI

Tablo 2: Örneklem Grubunun Cinsiyet Dağılımı

	Sayı	Yüzde
Kız	298	60.3
Erkek	196	39.7
Toplam	494	100.0

Örneklem grubunun %60.3'ü kızlardan oluşurken, %39.7'si erkeklerden oluşmaktadır. Dolayısıyla kızların çalışmaya daha yüksek bir katılım gösterdiği gözlemlenmiştir.

Tablo 3: Örneklem Grubunun Yaş Dağılımı

	Sayı	Yüzde
13-15	217	43.9
16-18	266	53.8
19-21	8	1.6
21+	3	.6
Toplam	494	100,0

Örneklem grubunun %53.8'i 16-18, %43.9'u 13-15, %1.6'sı 19-21 ve %0.6'sı 21+ yaş üzeri katılımcılardan oluşmaktadır.

Tablo 4: Örneklem Grubunun Aile Yapısının Dağılımı

	Sayı	Yüzde
Çekirdek	381	77.1
Geniş	113	22.9
Toplam	494	100.0

Örneklem grubunun %77.1'i çekirdek, %22.9'u ise geniş aile yapısından oluşmaktadır.

Tablo 5: Örneklem Grubunun Lise Türünün Dağılımı

	Sayı	Yüzde
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	23	4.7
Anadolu Lisesi	438	88.7
İmam Hatip Lisesi	18	3.6
Çok Programlı Anadolu Lisesi	6	1.2
Sosyal Bilimler Lisesi	9	1.8
Toplam	494	100.0

Örneklem grubunun %88.7'si Anadolu Lisesi, %4.7'si Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, %3.6'sı İmam Hatip Lisesi, %1.8'i Sosyal Bilimler Lisesi ve %1.2'si Çok Programlı Anadolu Lisesi'nde okumaktadır.

Tablo 6: Örneklem Grubunun Sınıf Dağılımı

	Sayı	Yüzde
9	35	7.1
10	216	43.7
11	88	17.8
12	155	31.4
Toplam	494	100,0

Örneklem grubunun %43,7'si 10, %31,4'ü 12, %17,8'i 11 ve %7,1'i 9 sınıflardan oluşmaktadır. Anadolu Liselerinin diğer lise türlerine göre Batman ilinde çok daha fazla olması anketlere katılımın Anadolu Liseleri ağırlıklı olmasına neden olmuştur.

Tablo 7: Pandeminin Örneklem Grubunun Tutum ve Davranışları Üzerindeki Etkilerinin Dağılımı

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		ORTALAMA
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	
Pandemi arkadaşlarımla olan ilişkilerimi olumsuz etkiledi	45	9,1	115	23,3	90	18,2	155	31,4	89	18,0	3,3
Pandemi öğretmenlerimle olan	48	9,7	109	22,1	87	17,6	162	32,8	88	17,8	3,3

İlişkilerimi olumsuz etkiledi											
Pandemi hayata bakış açımı olumsuz etkiledi	43	8,7	83	16,8	78	15,8	159	32,2	131	26,5	3,5
Pandemi ailemle olan ilişkimi olumsuz etkiledi	94	19,0	175	35,4	85	17,2	83	16,8	57	11,5	2,7
Duygusal açıdan kendimi yalnız hissettim	63	12,8	112	22,7	73	14,8	141	28,5	105	21,3	3,2
Pandemi kötü alışkanlıklar edinmeme sebep oldu	171	34,6	176	35,6	50	10,1	57	11,5	40	8,1	2,2
Pandemi hayata dair kaygı oranımı yükseltti	40	8,1	49	9,9	68	13,8	160	32,4	177	35,8	3,8
Pandemi okula karşı duygu bağımı zayıflattı	49	9,9	77	15,6	55	11,1	124	25,1	189	38,3	3,7
Pandemi okula karşı olan özlemimi arttırdı	90	18,2	86	17,4	94	19,0	122	24,7	102	20,6	3,1
Pandemi internet bağımlılığımı arttırdı	36	7,3	71	14,4	62	12,6	156	31,6	169	34,2	3,7
Pandemi sevdiklerimden ayrılma korkusu yarattı	46	9,3	93	18,8	66	13,4	179	36,2	110	22,3	3,4
Pandemi temizlik ve hijyen bilincimi arttırdı	28	5,7	56	11,3	37	7,5	220	44,5	153	31,0	3,8
Pandemi hobilerimi gerçekleştirmek için zamansal olanak sundu	63	12,8	111	22,5	105	21,3	148	30,0	67	13,6	3,1
Pandemi üniversitede okumayı hedeflediğim bölüm tercihim değişti	86	17,4	170	34,4	94	19,0	87	17,6	57	11,5	2,7
Pandemi tıp ve sağlık bölümlerine karşı bakış açımı olumsuz etkiledi	99	20,0	178	36,0	76	15,4	84	17,0	57	11,5	2,6
Pandemi süresince daha çok kitap okuma fırsatım oldu	50	10,1	91	18,4	66	13,4	178	36,0	109	22,1	3,4
Pandemi süresince kültür sanat etkinliklerine (online) daha çok zaman ayırdım	97	19,6	160	32,4	77	15,6	113	22,9	47	9,5	2,7

Pandeminin örneklem grubunun tutum ve davranışları üzerindeki etkilerine bakıldığında örneklem grubunun; -“*Pandemi arkadaşlarımla olan ilişkilerimi olumsuz etkiledi*” ifadesinde kararsız kaldıkları ($x=3,3$), “*Pandemi öğretmenlerimle olan ilişkilerimi olumsuz etkiledi*” ifadesinde kararsız kaldıkları ($x=3,3$), “*Pandemi hayata bakış açımı olumsuz etkiledi*” ifadesine katıldıkları ($x=3,5$), “*Pandemi ailemle olan ilişkilerimi olumsuz etkiledi*” ifadesinde kararsız kaldıkları ($x=2,7$), “*Duygusal açıdan kendimi yalnız hissettim*” ifadesinde kararsız kaldıkları ($x=3,2$), “*Pandemi kötü alışkanlıklar edinmeme sebep oldu*” ifadesine katılmadıkları ($x=2,2$), “*Pandemi hayata dair kaygı oranımı yükseltti*” ifadesine katıldıkları ($x=3,8$), “*Pandemi okula karşı duygu bağımı zayıflattı*” ifadesine katıldıkları ($x=3,7$), “*Pandemi okula karşı olan özlemimi arttırdı*” ifadesinde kararsız kaldıkları ($x=3,1$), “*Pandemi internet bağımlılığımı arttırdı*” ifadesine katıldıkları ($x=3,7$), “*Pandemi sevdiklerimden ayrılma korkusu yarattı*” ifadesinde kararsız kaldıkları ($x=3,4$), “*Pandemi temizlik ve hijyen bilincimi arttırdı*” ifadesine katıldıkları ($x=3,8$), “*Pandemi hobilerimi gerçekleştirmek için zamansal olanak sundu*” ifadesinde kararsız kaldıkları ($x=3,1$), “*Pandemi üniversitede okumayı hedeflediğim bölüm tercihim değişti*” ifadesinde kararsız kaldıkları ($x=2,7$) “*Pandemi tıp ve sağlık bölümlerine karşı bakış açımı olumsuz etkiledi*” ifadesinde kararsız kaldıkları ($x=2,6$), “*Pandemi süresince daha çok kitap okuma fırsatım oldu*” ifadesine nispeten katıldıkları ($x=3,4$), “*Pandemi süresince kültür sanat etkinliklerine (online) daha çok zaman ayırdım*” ifadesinde kararsız kaldıkları ($x=2,7$) tespit edilmiştir.

6. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ANALİZLERİ

Covid 19 Pandemi sürecinin lise gençleri üzerinde bıraktığı izler çalışmasında pandemi ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) çalışmalarında Batman İli’nde eğitim ziyaret eden 494 lise öğrencisinden toplanan anketler ile yapılmıştır. Temel amacı boyut indirgeme olan ve araştırmadaki veri kütleindeki geçerliliğini ortaya koymak için sosyal bilimlerde kullanılan en önemli analiz türü faktör analizidir (Yaşlıoğlu, 2017, s.75).

AFA, sıklıkla gözlemlenen ölçümlerdeki varyansın ve kovaryansın gizil kaynaklarını bulmak ve ortaya çıkarmak için kullanılmış olup test ölçek geliştirme veya yeni hipotez kurmada başlangıç olarak kullanışlıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.178). Yapılan her araştırmada elde edilen değişken ve veri kütesinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek adına birçok test yapılmaktadır. Kaiser-Mayer-Olkin testi örneklem büyüklüğü bakımından veri yapısını test etmeye dönük yapılan bir analiz çeşidi olup gözlenen korelasyon katsayılarının büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştırmaktadır (Çokluk ve ark., 2010, s.207). Kaiser-Mayer-Olkin analizinin yüksek değerde çıkması, ölçekteki her değişkenin diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelmekte olup değerlerin sıfır veya sıfıra yakın bir değerde çıkması durumunda korelasyon katsayı dağılımında bir dağınıklık olduğu için yorum yapılmamaktadır (Çokluk ve ark., 2010, s.207).

Tablo 8: Lise Öğrencilerinin Yaşadığı Pandemi Ölçeği Faktör Analizi Uygunluğuna İlişkin Veri Tablosu

Lise Öğrencilerinin Yaşadığı Pandemi Ölçeği Faktör Analizi Uygunluğuna İlişkin Veriler			
Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği			0.777
Bartlett Testi	Ki-Kare		902.982
	Df		136
	Sig.		0.00
(P<0,01)			
N: 494			

Tablo 8’de incelendiğinde Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri 0,70’in üzerinde çıkmış olup bu değer kabul edilebilir olarak tanımlanmaktadır. Yine Bartlett Küresellik Testi χ^2 değeri 0,000 olarak bulunmuş olup bu değer 0.05’ten küçük çıkması verilerin analiz için uygun olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın teorik yapısı gereği beş faktörlü bir yapı ortaya çıkmaktadır. Bu teorik yapının oluşturduğu boyutu incelemek üzere Temel Bileşenler Tekniği ile Varimax Rotasyonu uygulanarak Açımlayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Eksenler arası açıyı bozmadığı için Varimax Rotasyon Döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir (Şencan, 2005’ten akt., Genç, 2018, s.91). Yapılan analizin ilk aşamasında ortak yükler tablosunun çıkarım sütunundaki değerlerin duygu boyutundaki tek madde hariç 0.50’nin üstünde olduğu görülmüştür. İlgili madde ölçekten çıkarıldıktan sonra oluşturulan modelin toplam varyansın % 57.560’ını açıkladığı tespit edilmiştir. Güvenirlik analizinde de tüm boyutların güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9: Pandemi Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analiz Sonuçları

Modelin Faktörleri ve İfadeler	Faktör Yükleri				
	1	2	3	4	5
İlişki Boyutu					
1. Pandemi arkadaşlarımla olan ilişkilerimi olumsuz etkiledi.	0.788				
2. Pandemi öğretmenlerimle olan ilişkilerimi olumsuz etkiledi	0.818				
3. Pandemi ailemle olan ilişkimi olumsuz etkiledi	0.712				
Duygu Boyutu					
1. Duygusal açıdan kendimi yalnız hissettim		0.736			
2. Pandemi hayata dair kaygı oranımı yükseltti		0.688			
3. Pandemi okula karşı duygu bağımı zayıflattı		0.610			
4. Pandemi okula karşı olan özlemimi arttırdı*					
5. Pandemi sevdiklerimden ayrılma korkusu yarattı		0.741			
Yaşam Tarzı/Hayata Bakış					

1. Pandemi hayata bakış açımı olumsuz etkiledi.			0.635		
2. Pandemi kötü alışkanlıklar edinmeme sebep oldu			0.706		
3. Pandemi internet bağımlılığımı arttırdı			0.714		
4. Pandemi üniversitede okumayı hedeflediğim bölüm tercihimde değiştirdi			0.676		
Sağlık Boyutu					
1. Pandemi temizlik ve hijyen bilincimi arttırdı				0.710	
2. Pandemi tıp ve sağlık bölümlerine bakış açımı olumsuz etkiledi.				0.858	
Boş Zaman Aktivitesi Boyutu					
1. Pandemi hobilerimi gerçekleştirmek için zamansal olanak sundu.					0.861
2. Pandemi süresince daha çok kitap okuma fırsatım oldu					0.603
3. Pandemi süresince kültür sanat etkinliklerine (online) daha çok zaman ayırdım.					0.555
Açıklanan Varyans	25.372	11.249	7.592	6.337	7.010
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	0.712	0.702	0.716	0.678	0.701

*Faktör yükü 0.50'in altında kaldığı için ölçekten çıkarılmıştır.

6.1. Analizler

Katılımcıların cinsiyetleri ile pandemi boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını sınamak amacıyla t testi uygulanmış ve sonuçları ortaya konulmuştur (Bkz tablo 10). Yapılan analiz sonucunda cinsiyet ile pandemi boyutları (ilişki, duygu, yaşam tarzı, sağlık, boş zaman) arasında boş zaman boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre pandemi sürecinde boş zamanlarını daha iyi değerlendirmiştir. Bu bağlamda, **H1** desteklenmiştir.

Tablo 10: Boyutlara İlişkin Cinsiyet Farklılık Analizi

Boyutlar	Cinsiyet	n	Ortalama	t değeri	p değeri
İlişki	Kız	298	3.069	.153	.879
	Erkek	196	3.056		
Duygu	Kız	298	3.583	1.712	.088
	Erkek	196	3.439		
Yaşam Tarzı	Kız	298	3.007	-1.141	.254
	Erkek	196	3.093		
Sağlık	Kız	298	3.284	1.389	.166
	Erkek	196	3.171		
Boş Zaman	Kız	298	3.144	2.257	.024*
	Erkek	196	2.956		

Araştırmanın ikinci hipotezinde öğrencilerin yaşadıkları aile yapıları ile pandemi boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını sınamak amacıyla da t testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda aile yapıları ile pandemi boyutları (ilişki, duygu, yaşam tarzı, sağlık, boş zaman) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiş ve **H₂** hipotezi **desteklenmemiştir** (Bkz. Tablo 11)

Tablo 11: Boyutlara İlişkin Aile Yapısı Farklılık Analizi

Boyutlar	Aile Yapısı	n	Ortalama	t değeri	p değeri
İlişki	Çekirdek	381	3.042	-0.960	.338
	Geniş	113	3.138		
Duygu	Çekirdek	381	3.502	-1.060	.290
	Geniş	113	3.606		
Yaşam Tarzı	Çekirdek	381	3.023	-0.860	.390
	Geniş	113	3.099		
Sağlık	Çekirdek	381	3.224	-0.668	.505
	Geniş	113	3.287		
Boş Zaman	Çekirdek	381	3.047	-0.996	.320
	Geniş	113	3.144		

Araştırmanın diğer bir hipotezinde öğrencilerin pandemi sürecinde eğitim gördükleri sınıflar ile pandemi boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflar ile pandemi boyutları (ilişki, duygu, yaşam tarzı, sağlık, boş zaman) arasından yaşam tarzı/ hayata bakış açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farklılık hangi gruptan olduğunu öğrenmek amacıyla post hoc karşılaştırması yapılmıştır. Varyanslar eşit dağılmadığı için Tamhane testi uygulanmıştır. Buna göre 9. sınıfların 11. sınıflara göre hayata bakışları daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, H_3 hipotezi desteklenmiştir (Bkz. Tablo 12).

Tablo 12: Boyutlara İlişkin Sınıf Farklılık Analizi

Boyutlar	Sınıf	n	F değeri	Ortalamalar	p değeri	farklar
İlişki	9	35		2.895		
	10	216	1.283	3.118	0.280	
	11	88		2.931		
	12	155		3.101		
Duygu	9	35	1.103	3.407	0.347	
	10	216		3.524		
	11	88		3.417		
	12	155		3.616		
Yaşam Tarzı	9	35		3.257		
	10	216		3.116		
	11	88	3.280	2.843	0.021*	9>11
	12	155		2.998		
Sağlık	9	35		3.128		
	10	216	0.894	3.215	0.444	

Boş Zaman	11	88		3.181	
	12	155		3.329	
	9	35	2.458	3.428	0.062
	10	216		3.080	
	11	88		3.075	
	12	155		2.969	

Araştırmanın dördüncü hipotezinde öğrencilerin yaşları ile pandemi boyutları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin yaşları ile pandemi boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Dolayısıyla, H_4 hipotezi **desteklenememiştir**. (Bkz. Tablo 13)

Tablo 13: Boyutlara İlişkin Yaşa Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Yaş	n	F değeri	Ortalamalar	p değeri	farklar
İlişki	13-15	217		3.087		
	16-18	266	1.551	3.026	0.213	
	19 ve üzeri	11		3.515		
Duygu	13-15	217		3.482		
	16-18	266	0.804	3.549	0.448	
	19 ve üzeri	11		3.795		
Yaşam Tarzı	13-15	217		3.078		
	16-18	266	0.528	3.006	0.590	
	19 ve üzeri	11		3.136		
Sağlık	13-15	217		3.152		
	16-18	266	2.477	3.295	0.085	
	19 ve üzeri	11		3.590		
Boş Zaman	13-15	217		3.113		
	16-18	266	4.482	3.037	0.618	
	19 ve üzeri	11		2.969		

Araştırmanın beşinci hipotezinde ise öğrencilerin eğitim gördükleri lise türü ile pandemi boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin eğitim gördükleri lise türü ile pandemi boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısıyla, H_5 hipotezi **desteklenmemiştir**. (Bkz. Tablo 15)

Tablo 15: Boyutlara İlişkin Lise Türüne Göre Farklılık Analizi

Boyutlar	Lise Türü	n	F değeri	Ortalamalar	p değeri	farklar
İlişki	Mes. ve Tek. Ana. L.	23		3,130		
	Anadolu L.	438	0,897	3.068	0.465	

	İmam Hatip	18		2.870	
	Çok Prog. Ana. L.	6		3.555	
	Spor L.	9		2.740	
	Mes. ve Tek. Ana. L.	23		3.489	
	Anadolu L.	438		3.537	
Duygu	İmam Hatip	18	1,252	3.111	0,288
	Çok Prog. Ana. L.	6		3.916	
	Spor L.	9		3.638	
Yaşam Tarzı	Mes. ve Tek. Ana. L.	23	1,258	3.271	0.286
	Anadolu L.	438		3.021	
	İmam Hatip	18		2.944	
	Çok Prog. Ana. L.	6		3.291	
	Spor L.	9		3.444	
Sağlık	Mes. ve Tek. Ana. L.	23	0,628	3.931	0,643
	Anadolu L.	438		3.232	
	İmam Hatip	18		3.027	
	Çok Prog. Ana. L.	6		3.500	
	Spor L.	9		3.388	
Boş Zaman	Mes. ve Tek. Ana. L.	23	0,546	3.087	0,702
	Anadolu L.	438		3.064	
	İmam Hatip	18		2.925	
	Çok Prog. Ana. L.	6		3.500	
	Spor L.	9		3.259	

SONUÇ

Covid 19 pandemi süreci dünyanın tüm ülkelerinde her alanda etkili olmuş ve insanların yaşam tarzlarının değişimine sebep olmuştur. En belirgin değişiklikler ve sıkıntılar eğitim alanında ortaya çıkmış, özellikle liselerde eğitim gören gençler, evlerine kapanmanın ve sosyal hayattan tecrit edilmenin etkisiyle ciddi sosyo-psikolojik dalgalanmalar yaşamışlardır. Covid 19 pandemi sürecinden önce okul farklılığı, madde bağımlılığı, akran zorbalığı, ergenlik, benlik ve ekonomik gibi sorunlarla boğuşan lise gençlerinin pandemiden sonra ortaya çıkan sosyo-psikolojik duygu değişimlerinin tespit edilmesi üzerine odaklanan bu çalışmada gençlerin ilişki, duygu, yaşam tarzı, hayata bakış, sağlık ve boş zaman bağlamında ne gibi değişimler geçirdikleri analiz edilmiştir. Veri analizlerinin ortaya koyduğu sonuçlar şu şekildedir:

- Cinsiyet ile pandemi boyutları (ilişki, duygu, yaşam tarzı, sağlık, boş zaman) arasında boş zaman boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre pandemi sürecinde boş zamanlarını daha iyi değerlendirmiştir.
- Aile yapıları ile pandemi boyutları (ilişki, duygu, yaşam tarzı, sağlık, boş zaman) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

- c) Öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflar ile pandemi boyutları (ilişki, duygu, yaşam tarzı, sağlık, boş zaman) arasından yaşam tarzı/ hayata bakış açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farklılık hangi gruptan olduğunu öğrenmek amacıyla post hoc karşılaştırması yapılmıştır. Varyanslar eşit dağılmadığı için Tamhane testi uygulanmıştır. Buna göre 9. sınıfların 11. sınıflara göre hayata bakışları daha olumlu olduğu belirlenmiştir.
- d) Öğrencilerin yaşları ile pandemi boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.
- e) Öğrencilerin eğitim gördükleri lise türü ile pandemi boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.
- f) Pandeminin örneklem grubunun tutum ve davranışları üzerindeki etkilerine bakıldığında örneklem grubunun pandemiden ötürü;
 1. arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin olumsuz etkilenip etkilenmediği, öğretmenleriyle olan ilişkilerinin olumsuz etkilenip etkilenmediği, aileleriyle olan ilişkilerinin olumsuz etkilenip etkilenmediği, duygusal açıdan kendilerini yalnız hissedip hissetmedikleri, okula karşı olan özlemin artıp artmadığı, sevdiklerinden ayrılma korkusu yaratıp yaratmadığı, hobileri gerçekleştirmek için zamansal olanak sunup sunmadığı, üniversitede okumayı hedefledikleri bölüm tercihini değiştirip değiştirmediği, tıp ve sağlık bölümlerine karşı bakış açılarının olumsuz etkilenip etkilenmediği, kültür sanat etkinliklerine daha çok zaman ayırıp ayırmadıkları konusunda **karasız kaldıklarını**
 2. hayata bakış açılarının olumsuz etkilendiğine, hayata dair kaygı oranlarının arttığına, internet bağımlılığının arttığına, temizlik ve hijyen bilincinin arttığına, okula karşı duygu bağlarını zayıflattığına, daha çok kitap okuma fırsatlarının ortaya çıktığına **katıldıklarını**
 3. kötü alışkanlıklar edinme durumuna **katılmadıklarını** dile getirmişlerdir.

ÖNERİLER

Çalışmanın veri analizi ve bu analizden elde edilen sonuçlar göz önünde alındığında aşağıdaki maddeler önerilmektedir;

1. Erkek öğrencilere yönelik oluşturulacak destek ve yönlendirme programları artırılıp teşvik edilmelidir.
2. 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin kaygı oranının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum pandemi süreci ile bu sürecin geleceğe dair planlarına etki boyutundan kaynaklanmaktadır. Bu yüzden son sınıf öğrencilerinin gelecek kaygılarının en aza düşürülmesi gerekmektedir. Dolayısıyla lise gençlerin geleceğine dair resmi kurumlarca tedbirler alınıp bu tedbirler sosyal medyada paylaşılmalıdır.
3. Geleceğe dair kaygı oranı yüksek olan öğrencilere destek olunmalıdır.
4. Öğrencilerin okula yönelik duygu bağlarını arttırmak için resmi makamlarca girişimlerde bulunulmalı, sosyal aktiviteler artırılmalıdır.
5. Covid 19 ve gelecekte yaşanması yüksek muhtemel olan diğer salgınların artık hayatın bir parçası olduğunu kabullenip yaşam tarzlarının ona göre şekillenmesi gerekliliği vurgulanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Acar, H. (2008). “Türkiye’nin ulusal gençlik politikası nasıl yapılandırılmalıdır?”. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-20.
- Adana, F., Arslantaş, H., ve Şahbaz, M. (2012). “Lise öğrencilerinin benlik kavramlarını algılama biçimleri ve ilişkili faktörler”. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 3(1), 22-29.

- Baş, H. (2017). "Türkiye’de Genç Nüfus: Sorunlar Ve Politikalar". *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 255-288.
- Başaran, C. (2008). *Çeşitli Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bora, T., Bora, A., Erdoğan, N. ve Üstün İ, (2011). *Boşuna mı Okuduk? Türkiye’de Beyaz Yakalı İşsizliği*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çelik, K. (2013). „Genç Olmak Zor İş: Türkiye’de Genç Olmayı Etkileyen Bazı Unsurlar“. *Journal of Youth Research*, 1(1) 26-45.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Ekici, S., & Çolakoğlu, T. (2005). "Farklı yaş grubu gençlerin gençlik ve spor genel müdürlüğü gençlik kamplarından yararlanma düzeylerinin karşılaştırılması". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 145-156.
- Erdur-Baker, Ö., ve Kavşut, F. (2007). „Akran zorbalığının yeni yüzü: siber zorbalık“. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (27), s. 31-42.
- Ertem, Ü ve Yazıcı, S. (2006). "Ergenlik Döneminde Psiko-Sosyal Sorunlar ve Depresyon“. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 7-12.
- Fornas, J. ve Bolin, G. (1995). *Youth Culture in Late Modernity*. Londra: Sage
- Genç, G. (2007). *Genel Liselerde Akran Zorbalığı ve Yönetimi*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Gökler, R. (2009). „Okullarda akran zorbalığı“. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Gundert, S. ve Mayer, K. U. (2012). "Gender Segregation in Training and Social Mobility of Women in West Germany". *European Sociological Review*, 28(1), 59-81
- Günay, U. (2020). *Salgın Döneminde Gençler*. İçinde: Ed. Aylaz, R ve Yıldız, E. Yeni Koronavirüs Hastalığının Toplum Üzerine Etkileri Ve Hemşirelik Yaklaşımları. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları. S. 83
- Güriş, S., ve Astar, M. (2014). Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik.
- Jones, G., and Wallace, C. (1992). *Youth, Family and Citizenship*. Milton Keynes: Open University Press.
- Karataş, Z. (2020). "COVID-19 Pandemisinin toplumsal etkileri, değişim ve güçlenme". *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 3-17.
- Kaya, B. (2020). P”andeminin ruh sağlığına etkileri". *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23(2), 123-4.
- Lee, H.M. (2013). A Visitor Experience Scale: Historic Sites and Museums, Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Department of Recreation and Leisure Studies at the University of Waterloo*, Canada, 75
- Selvi, Y. (2019). *Gençlerin güncel Sorunları*. İçinde: Gençlik Ruh Sağlığı Çalıştayı. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu
- Türker-Küyel, M. (1986). „Gençlik Kavramı“. *Erdem*, 2(4), 1-12.
- Ünlüoğlu, G. (1987). *Ergenliğin Psikopatolojisi, Ergenlik Psikolojisi*, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık,.

- Üstün, Ç., & Özçiftçi, S. (2020). „COVID-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması“. *Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences*, 25(Special Issue on COVID 19), 142-153.
- Onur, B. (1995). *Ergenliği Anlamak*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenilirlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, (46), 75-78.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2020). *COVID-19 Pandemisinin Yaşam Tarzı ve Psikososyal Alandaki Etkileri*. İçinde: Ed. Aylaz, R ve Yıldız, E. Yeni Koronavirüs Hastalığının Toplum Üzerine Etkileri Ve Hemşirelik Yaklaşımları. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları. S.111

Ek. 1: Anket Formu**Sevgili Öğrenciler;**

Bu anket, pandeminin lise düzeyindeki gençler üzerindeki etkisini belirlemeye dönük TÜBİTAK projesi kapsamında hazırlanmıştır. Amacımız COVID 19 pandemi tatilinin lise gençleri üzerinde bıraktığı etkiyi ortaya koymaktır. Bu anketi olabildiğince samimi ve objektif cevaplandırmanız çalışmanın amacına ulaşması açısından oldukça önemlidir. Elde ettiğimiz veriler yukarıda adı belirtilen çalışma kapsamında kullanılacak, başka hiçbir yerde hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

Proje Yürütücüsü
İpek BOZLAR BALCI
Mevlana Anadolu Lisesi
Almanca Öğretmeni

1. BÖLÜM

Yaş	13-15	16-18	19-21	21+
Cinsiyet	Kız ()	Erkek ()		
Aileniz	Çekirdek ()	Geniş ()		
Lise Türü	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Akşam Lisesi	Anadolu Lisesi	Güzel Sanatlar Lisesi
	Fen Lisesi	İmam Hatip Lisesi	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Spor Lisesi
	Sosyal Bilimler Lisesi	Mesleki Açık Öğretim Lisesi	Açık Öğretim Lisesi	
Sınıf	9	10	11	12

2. BÖLÜM

Bu bölümde pandemi sürecinin lise gençleri üzerinde bıraktığı etkiyi ortaya koymaya yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadeleri aşağıdaki değerlendirme ölçütleri bağlamında işaretleyiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Durum	1	2	3	4	5
Pandemi arkadaşlarımla olan ilişkilerimi olumsuz etkiledi					
Pandemi öğretmenlerimle olan ilişkilerimi olumsuz etkiledi					
Pandemi hayata bakış açımı olumsuz etkiledi					
Pandemi ailemle olan ilişkimi olumsuz etkiledi					
Duygusal açıdan kendimi yalnız hissettim					
Pandemi kötü alışkanlıklar edinmeme sebep oldu					
Pandemi hayata dair kaygı oranımı yükseltti					
Pandemi okula karşı duygu bağımı zayıflattı					
Pandemi okula karşı olan özlemimi arttırdı					
Pandemi internet bağımlılığımı arttırdı					
Pandemi sevdiklerimden ayrılma korkusu yarattı					
Pandemi temizlik ve hijyen bilincimi arttırdı					
Pandemi hobilerimi gerçekleştirmek için zamansal olanak sundu					
Pandemi üniversitede okumayı hedeflediğim bölüm tercihimizi değiştirdi					
Pandemi tıp ve sağlık bölümlerine bakış açımı olumsuz etkiledi					
Pandemi süresince daha çok kitap okuma fırsatım oldu					
Pandemi süresince kültür sanat etkinliklerine (online) daha çok zaman ayırdım					

Ek. 2. Etik Kurul İzni

1

T.C. BATMAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARI			
Toplantı Tarihi	: 13.04.2022		
Toplantı Sayısı	: 2022/04		
Toplantıda Alınan Karar Sayısı	: 07		
Üniversitemizin Etik Kurulu, Rektör Yardımcısı Prof. Dr. Rohat CEBE Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararlar alınmıştır. Karar 2022/04-04 Batman Mevlana Anadolu Lisesinde Öğretmen olarak görev yapmakta olan İpek BOZLAR BALCI'nın " Covid 19 Pandemi Sürecinin Lise Gençleri Üzerinde Bıraktığı İzler: Batman İli Örneği" başlıklı çalışma (Anket) yapma talebine ilişkin 04.04.2022 tarihli ve 56281 sayılı dilekçe görüldü; Yapılan görüşmeler sonucunda; Batman Mevlana Anadolu Lisesinde Öğretmen olarak görev yapmakta olan İpek BOZLAR BALCI'nın "Covid 19 Pandemi Sürecinin Lise Gençleri Üzerinde Bıraktığı İzler: Batman İli Örneği" başlıklı çalışma (Anket) yapma talebinin uygun görüldüğüne toplantıya katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.			
BAŞKAN (İmza) Prof. Dr. Rohat CEBE			
ÜYE Prof. Dr. Hamit ADIN	(İmza)	ÜYE Prof. Dr. Mehmet Onur GÜLBAHAR	(İmza)
ÜYE Prof. Dr. Filiz AKBAŞ	(İmza)	ÜYE Prof. Dr. Tarık ARAL	(İmza)
ÜYE Prof. Dr. Abdulkadir LEVENT	(Katılamadı)	ÜYE Prof. Dr. Salih YAZICIOĞLU	(İmza)
ÜYE Dr.Öğr.Üyesi Veyssel ERATİLLA	(Katılamadı)	ÜYE Dr.Öğr.Üyesi Özlem BEZEK GÜRE	(İmza)
		Raportör Erkan ZENGİN	(İmza)

ASLI GİBİDİR



EXTENDED SUMMARY

First detected in Wuhan, China, and defined as a pandemic by the World Health Organization (WHO) on March 11, 2020, COVID 19 has deeply affected social life around the world, changing everything, especially people's lifestyles and perspectives on life. Although it occurs in people of all ages, it has a greater effect on young people with a dynamic lifestyle. Because young people spend most of their time in schools, parks, shopping centers and playgrounds, especially in environments where social life flows fast. The gradual lockdown process, which started on 16 March 2020, has pushed young people from a fast and busy lifestyle to a sedentary lifestyle. This situation negatively affected the youth.

In the light of the information given above, in this study, it is aimed to determine the traces left by the COVID 19 pandemic process, especially on high school students. In this study, conducted in the example of Batman province, firstly the concept of youth was defined, the main problems of the youth were discussed, the problems experienced by the youth during the pandemic process were processed, and finally, the data determined by the survey technique of the quantitative method were analyzed and reported and suggestions were presented. Ethical committee approval dated 13.04.2022 and numbered E-57962 was obtained from Batman University Ethics Committee for the survey of this research.

Target population of the study consisted of a total of 97 schools in Batman city center and 5 towns: 5 state schools and 1 private school in Beşiri; 4 state schools in Gercüş; 2 state schools in Hasankeyf; 7 state schools, 2 private schools in Kozluk; 4 state schools in Sason; 52 state schools, 20 private schools in the city center. A total of 164126 students receive education in these high schools and this constitutes the research population. It is suggested that a sample that will represent the population consisting of 164126 units should consist of at least 383 students. In this study, 494 data were collected online with convenience sampling technique.

As a result of the study,

- a) A significant difference was found between gender and pandemic dimensions (relationship, emotion, lifestyle, health, leisure time). Female students made better use of their free time during the pandemic than male students.
- b) No significant difference was found between family structures and pandemic dimensions (relationship, emotion, lifestyle, health, leisure time).
- c) A significant difference was found between the classes in which the students were educated and the dimensions of the pandemic (relationship, emotion, lifestyle, health, leisure time) in terms of lifestyle/view of life. A post hoc comparison was made to find out which group the difference was from. Tamhane test was applied because the variances were not evenly distributed. Accordingly, it was determined that the 9th graders had a more positive outlook on life than the 11th graders.
- d) No significant difference was found between the ages of the students and the dimensions of the pandemic.
- e) No significant difference was found between the type of high school students study and the dimensions of the pandemic.
- f) When the effects of the pandemic on the attitudes and behaviors of the sample group were examined, it was determined that the students' perspectives on life were negatively affected, their anxiety rates about life increased, their internet addiction increased, the awareness of cleanliness and hygiene increased, their emotional bonds towards school weakened, and more opportunities to read books emerged.



FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA COĞRAFYA DERSİ AYAK İZLERİ¹

Davut ATMACA² 
Hüseyin TOYGUR³ 

Anahtar Kelimeler	Öz
Disiplinlerarasılık Öğretim Programı Fen Bilimleri Dersi Coğrafya Dersi	Disiplinlerarası kavramı, ortak bir hedefi gerçekleştirmek üzere belli bir bakış açısıyla disiplinleri bütünleşmiş bir şekilde birbirine bağlama olarak ifade edilmektedir. Disiplinlerarası çalışmaların en büyük avantajı sorunların değişik açılardan ele alınmasını sağlamasıdır. Son yıllarda insan ve çevre etkileşimine yönelik olayların tek bir disiplin tarafından ele alınamayacak kadar karmaşık bir yapı sergilemesi disiplinlerarası çalışmaların önem kazanmasına neden olmuştur. Bu çalışmanın amacı İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Fen Bilimleri 3. Sınıf Ders Kitabındaki Coğrafya Dersi ile ilgili kazanım ve becerileri disiplinlerarası perspektifte ele alarak değerlendirmektir. Bu bakımdan araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öne çıkan sonuçlardan bir kısmı şu şekildedir: Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki kazanımların % 38'i Coğrafya Dersi Öğretim Programındaki coğrafi beceriler ile ilişkilidir. "Gezegemizi Tanıyalım" ünitesindeki kazanımların tamamında coğrafi beceriler yer almaktadır. Buna göre İlköğretim düzeyinde Fen Bilimleri Dersi, Hayat Bilgisi Dersi ve Sosyal Bilimler Derslerinde ortak etkinlik, tartışma ve uygulamalara yer verilebilir. Fen Bilimleri Dersi ve Coğrafya Derslerinde ortak arazi çalışmaları ve doğa gezileri gibi etkinliklerle insan ve çevre etkileşimine yönelik ortak noktalar daha net vurgulanabilir.
Makale Bilgisi	
Araştırma Makalesi	
Gönderim Tarihi: 15.05.2022 Kabul Tarihi: 15.06.2022 Yayın Tarihi: 30.06.2022	

FOOTPRINTS OF GEOGRAPHY COURSE IN SCIENCE EDUCATION CURRICULUM

Keywords	Abstract
Interdisciplinarity Curriculum Science Lesson Geography Lesson	The concept of interdisciplinary is expressed as connecting disciplines in an integrated way with a certain perspective to achieve a common goal. The biggest advantage of interdisciplinary studies is that they enable problems to be handled from different perspectives. In recent years, the fact that the events related to human and environment interaction have a complex structure that cannot be handled by a single discipline has led to the importance of interdisciplinary studies. The aim of this study is to evaluate the acquisitions and skills related to the Geography Lesson in the Primary School Science Curriculum and the 3rd Grade Science Textbook by considering them from an interdisciplinary perspective. In this respect, the document analysis method was used in the research. Some of the prominent results of the research are as follows: 38% of the achievements in the Science Curriculum are related to the geographical skills in the Geography Curriculum. Geographical skills are included in all of the achievements in the unit "Let's Get to Know Our Planet". Accordingly, joint activities, discussions and practices can be included in the Science Lesson, Life Sciences Lesson and Social Sciences Lessons at the primary education level. Common points regarding human and environmental interaction can be emphasized more clearly with activities such as joint field studies and nature trips in Science and Geography Lessons.
Article Info	
Research Article	
Received: 15.05.2022 Accepted: 15.06.2022 Published: 30.06.2022	

¹ Bu çalışma 14.05.2022 tarihli Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresinde (LOCK) bildiri olarak sunulan çalışmadan oluşturulmuştur.

² Milli Eğitim Bakanlığı, adaatmaca17@gmail.com

³ Milli Eğitim Bakanlığı, huseyintoygur84@gmail.com

GİRİŞ

Son yıllarda insan ve çevre etkileşimine yönelik olayların tek bir disiplin tarafından ele alınamayacak kadar karmaşık bir yapı sergilemesi disiplinlerarası çalışmaların önem kazanmasına neden olmaktadır. Bu durum disiplinlerarası çalışmaları giderek daha popüler ve yaygın hale getirerek, kuramsal ve pedagojik bir yaklaşım halini almasını sağlamaktadır (Değirmenci, 2011, s. 72). Disiplinlerin bu denli iç içe girmesinin bir sebebi de bazı öğretim programlarının tek bir uzmanlık veya disiplin tarafından gerektiği gibi ele alınamayacak kadar kapsamlı olmasıdır (Klein & Newell, 1998).

Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin Yıldırım (1996) disiplinlerarası öğretimi belli konu alanlarının belli kavramlar etrafında bir araya gelerek toplanması olarak ifade ederken, Jacobs (1989) disiplinlerarası yaklaşımını problem veya konuların birden çok disiplinin kullanılarak analiz edilmesi şeklinde tanımlamıştır. Öztürk (2019) bu kavramı konuların birden fazla disiplinle ilişkilendirilerek ele alınması olarak ifade etmiştir. Bunun yanında Aydın ve Balım (2005), Mialeret (2010), Klein & Newell (1998), Klein (2000), Aytar & Kaptan (2021) de disiplinlerarası kavramına ilişkin benzer tanımlamalar getirmiştir. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere disiplinlerarası yaklaşımda etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretim programlarını geliştirmenin önem ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Yıldırım, 1996). Çünkü öğrencilerin öğrenim sürecinde sınıf etkinliklerinde öğrenmek durumunda oldukları birçok konunun disiplinlerarası boyutu bulunmaktadır (Wronski, 1981).

Son yıllarda okullardaki uygulamalarda daha fazla hissedilir hale gelmeye başlayan disiplinlerarası yaklaşımlar (Yıldırım, 1996) özellikle 1980'li yıllardan itibaren kullanılmaya başlamıştır (Turna & Bolat, 2015). Türk eğitim sisteminin temel amaçları içinde “yetkinlik ve değerlerle bütünleşen bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek” hedefi bulunmaktadır. Bu bağlamda değer ve beceriler, kazandırılması hedeflenen bilgi, yetkinlik ve davranışlar arasındaki bütünlüğü kurarak öğretimde nihai hedefin gerçekleşmesini sağlamaktadır (MEB, 2018b). Aslında bu koşullar öğretim programlarının etkili bir şekilde aktarılması adına senkronize olarak ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (FBDÖP) ile Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP) incelendiğinde programlar arasında ortak bir uyum olduğu görülmektedir. Her ne kadar doğayı inceleyen doğa bilimleri disiplinleri içerisinde başlıca alt disiplin olarak fen bilimleri disiplinleri akla gelse de fen bilimleri ve sosyal bilimler arasında köprü bir disiplin olarak sınıflandırılan Coğrafya Dersi de bu sistem içinde yer almaktadır (Önol ve Çamurcu, 2021, s. 139). Bu değerlendirmeler ışığında FBD'nin temel amaçları ve CDÖP'nin özel hedefleri üzerinde durulduktan sonra bu iki dersin amaçları doğrultusunda bütünlüklük hedeflere yönelik bazı değerlendirmelerde bulunulmuştur.

1. FEN BİLİMLERİ DERSİ (FBD)'NİN TEMEL AMAÇLARI

Fen Bilimleri Dersi, ilkökul 3 ve 4. sınıf ile ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulan doğal olgulara yönelik mantıksal ve sistematik çıkarımlarda bulunma hedefine dayalı temel bir derstir. Bu ders Sosyal Bilgiler Dersi gibi tek başına bir disiplin değil farklı disiplinlerden bir araya getirilmiş konuların, disiplinlerarası yaklaşımla içeriğin oluşturulduğu bir derstir. Bu dersin nihai hedefleri arasında bireyleri fen okuryazarı olarak yetiştirerek, “yaşam becerileri” kazandırmak gibi alana özgü beceriler bulunmaktadır. Bu nedenle FBD ister istemez doğa ve yaşamla ilgili süreçleri bünyesinde barındırmaktadır. FBDÖP'de yer alan bazı özel amaçların özellikle doğanın keşfedilmesi, insan ve çevre etkileşimi ve çevrenin fark edilmesini sağlamaya yönelik tasarlandığı anlaşılmaktadır. Bu amaçlardan bazıları aşağıda aktarılmıştır (MEB, 2018a, s. 9):

- *Astronomi, yer ve çevre bilimleri ile fen mühendisliği uygulamalarına yönelik temel bilgiler kazandırmak.*
- *Doğa-insan ve çevre etkileşimi arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin bilimsel çözümler üretmek.*
- *Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimin fark edilmesini sağlamak.*
- *Sürdürülebilir kalkınma bilinci geliştirmek.*

- *Bilimsel bilginin oluşum süreci ve kullanımını anlamaya yardımcı olmak.*
- *Yakın çevre ve doğadaki olaylara yönelik ilgi ve merak uyandırmak.*

Fen Bilimleri Dersi'nde doğanın anlamlandırılması, insan-çevre etkileşimi, sürdürülebilir kalkınma bilinci gibi coğrafya biliminin de doğrudan içinde olduğu ana temalar bulunmaktadır. Temelde yeryüzü ilmi olan coğrafya bilimi, oluşum tarihi en eski bilimlerden birisi konumundadır. Coğrafya Dersi konuları da tıpkı Fen Bilimleri Dersi konuları gibi çevre-insan etkileşimi ve sonuçları ile oluşan sorunların çözüm yolları üzerinde durmaktadır. Canlılar ve çevre arasındaki etkileşim ekoloji yani çevre biliminin konusudur. Ancak başlı başına bağımsız bir çevre biliminden söz edilemeyeceği için bu bilimler disiplinlerarası bilim olarak adlandırılmaktadır. Coğrafya, insan ve çevre arasındaki etkileşimin daha iyi anlaşılması bakımından fiziki coğrafya, ekoloji, beşeri coğrafya, klimatoloji, fen bilimleri, jeomorfoloji gibi alt dallara ayrılmıştır (Doğanay & Doğanay, 2014, s. 1-15). Dual yapıya sahip coğrafyanın fen bilimlerine dönük yüzü olan fiziki coğrafya konuları bu disiplinlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Fiziki coğrafyanın özellikle yer şekilleri, iklim, su, canlı yaşamı ve toprak gibi tabii unsurları konu alması fen bilimleri ile fiziki coğrafya konularının doğrudan ilişkili olduğuna yönelik düşünceleri güçlendirmektedir.

Fiziki coğrafyanın temel inceleme alanı, insanın içinde yaşadığı çevrenin doğal etmenlerini incelemek olarak ifade edilmektedir. Başlıca araştırma konuları ise yeryüzü şekilleri, iklim olayları, edafik (toprak oluşum) olaylar, biyotik (insan-çevre) olaylar ve hidrofik olaylar olarak görülmektedir. Bu kadar çok doğal çevre olayını sadece fiziki coğrafya başlığı altında incelemek olanaksız olduğundan (Doğanay & Doğanay, 2014, s. 168) öğretim programlarındaki bazı içerikler temelde benzer metodolojik hedefleri gerçekleştirmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında Fen Bilimleri Dersi ve Coğrafya Dersinin ortak öznesinin canlı, insan ve mekân gibi konularda örtüşükleri anlaşılmaktadır.

2. COĞRAFYA DERSİ'NİN ÖZEL AMAÇLARI

2005 yılında uygulamaya giren Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP) geleneksel ezberci ve öğretmen odaklı sistemin aksine öğrencinin aktif olduğu yapılandırmacı yaklaşımı esas almaktadır. Özellikle 2018 yılından itibaren CDÖP'nin güncellenmesi ile ilk ve ortaokul ile liseye geçişteki bütünlük pekiştirilmiştir. Program, sorgulayan, öğrenciyi öğretim sürecine aktif olarak katan, öğrenci merkezli yaklaşımı esas alarak öğrencileri coğrafi ve mekânsal analiz becerileri ile donatmayı amaçlamaktadır (Yaşar & Şeremet, 2009). Bu bağlamda Fen Bilimleri Dersi özel amaçları içindeki insan yaşamı, doğal yaşam, insan ve mekân gibi unsurlar Coğrafya Dersi özel amaçları içinde şu şekilde yer almaktadır (MEB, 2018b, s. 11):

- *İnsan-doğa ilişkisi bağlamında coğrafi beceriler kazanmak.*
- *Doğayla ilgili temel unsurları hayatla ilişkilendirmek.*
- *Fiziki ve beşeri sisteme ilişkin işleyiş ve değişimi kavramak.*
- *Mekânsal değerleri anlama bilinci kazanmak.*
- *Ekosistemin işleyişi ile ilgili sorumluluk becerisi kazanmak.*
- *Mekânsal planlamanın önemini kavramak.*
- *"Tasarruf bilinci" geliştirmek.*
- *Doğal ve beşeri sistemlerin yerel ve küresel ölçekteki etkileşimini anlamlandırmak.*
- *Kalkınma süreçlerini doğayla uyumlu yürütmek.*
- *Doğal afetler ve çevre sorunlarına dair önlem yollarını geliştirmek.*

Coğrafya Dersi özel amaçlarının gerçekleşmesinde coğrafi becerilerin ne oranda kazanılması arasında yakından bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü coğrafi beceriler, coğrafya öğretimi ve öğrenim aşamasında öğrencilere verilmesi hedeflenen kabiliyetleri içermesi ve coğrafyanın araştırma konusunu oluşturan fiziki, beşeri ve ekonomik olayların coğrafi bir perspektifle ele alınmasını sağlaması nedeniyle çok önemli bir işlevi yerine getirmektedir (Tuna & İncekara, 2010, s. 264). Coğrafi

Tablo 1. Lise Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9.10.11 ve 12. Sınıf) Ünite ve İlgili Coğrafya Alt Dalı

- İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı hangi ünitelerden oluşmaktadır?
- Fen Bilimleri Dersi 3. Sınıf Ders Kitabında Coğrafya Dersi ile ilgili konuların yer alış şekli nasıldır?
- İlkokul Fen Bilimleri Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı kazanımlarında Coğrafya Dersi izlerini taşıyan kazanımlar var mıdır? Eğer varsa FBDÖP’de kazanımlarda hangi coğrafi

beceriler yer almaktadır?

- İlkokul FBDÖP’de Coğrafya Dersi izlerini taşıyan kazanımların oranı nedir?

4. YÖNTEM

Bu araştırmada nitel bir araştırma yöntemi olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı materyallerin analizine dayanan, incelenen veri kaynaklarının potansiyel durum ve belirsizliklerinin ortaya koyulmasına dayalı nitel bir araştırma yöntemidir (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2013).

4.1. Araştırmadaki Veriler

Araştırmadaki veri kaynaklarını 2018 eğitim öğretim yılından itibaren okullarda uygulanan CDÖP, FBDÖP ile İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı oluşturmaktadır. Öğretim programlarına <http://mufredat.meb.gov.tr> adresinden, ders kitabına <https://eba.gov.tr/> kişisel erişim adresinden erişilmiştir.

4.2. Verilerin Analizi

Araştırmada FBDÖP konu ve kazanımlarının CDÖP’deki disiplinlerarası ilişkiyi belirlemek için içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizindeki temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkileri ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Bu bağlamda ilk olarak FBDÖP’deki ünite ve konu başlıkları tablo haline getirilmiştir. İkinci aşamada Fen Bilimleri Dersi Kitabındaki konular taranarak Coğrafya Dersi ile ilgili konular belirlenmiş ve bu bölümler Coğrafya Dersi özel amaçları kapsamında değerlendirilmiştir. Üçüncü aşamada Coğrafya Dersi Öğretim Programındaki coğrafi beceriler, FBDÖP’deki kazanımlarla ilişkilendirilerek tablo haline dönüştürülmüştür. Bu durum Tablo 2’de aktarılmıştır.

Tablo 2. Coğrafi Beceri ve Coğrafi Yeterlilik Durumları

Coğrafi Beceri	Coğrafi Yeterlilikler
1. Coğrafi gözlem	Olay ve olgulara anlama ve gözleme dayalı beceriler
2. Arazide çalışma	Sınıf dışı bilimsel laboratuvar çalışmaları, arazi gezileri
3. Coğrafi sorgulama	Problemi tanıma ve kişisel çıkarımlarda bulunma
4. Zamanı algılama	Doğa ve insana ait süreçler
5. Değişim ve sürekliliği algılama	Zaman, mekân ve coğrafi süreçlerde farklılığı bulma
6. Harita becerileri	Coğrafi olayların dağılışının harita ile aktarılması
7. Tablo, grafik ve diyagram hazırlama	Coğrafi verilere dair kesit oluşturma
8. Kanıt kullanma	Birincil, ikincil ve doğrudan (araziden) elde edilen kanıtlar

Kaynak: (MEB, 2018b)

CDÖP’deki beceri ve yeterlilikler ilişkilendirildikten sonra FBDÖP’deki kazanımlar için bir havuz oluşturulmuştur. Ardından bu kazanımların hangi coğrafi beceri ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Tamamı Fen Bilimleri Dersi ile ilgili bulunan kazanımlar Coğrafya Dersi kapsamında değerlendirilmeyerek araştırmaya dâhil edilmemiştir. Toplam 36 kazanımdan 16’sının doğrudan/dolaylı olarak Coğrafya Dersi ile ilgili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya 3. sınıf düzeyindeki kazanımlar dâhil edilmiştir. Bulgular kazanım-beceri ilişkisini aktaracak şekilde tablo haline getirilmiştir. Doğrudan Fen Bilimleri Dersi ile ilgili kazanımlar için tablodaki coğrafi yeterlilikler bölümüne “X” işareti konulmuştur. Bu veriler bulgular bölümünde aktarılmıştır.

Araştırma güvenilirliğini sağlamak için iki coğrafya eğitimcisiinden görüş alınmıştır. Fen Bilimleri Dersi kazanımlarındaki coğrafi beceriler ayrı ayrı belirlenerek ardından verilerin karşılaştırılması yapılmıştır. Nitel araştırmalarda uzman görüşleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen seviyedeki güvenilirlik sağlanmaktadır (Saban, 2008). Araştırmada Miles ve Huberman’ın güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$] kullanılmış ve güvenilirlik 0,91 olarak bulunmuştur. Farklılık gösteren durumlar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

5. BULGULAR

Bu bölümde FBDÖP ile İlkokul Fen Bilimleri 3. Sınıf Ders Kitabındaki bulgular CDÖP’deki

coğrafi beceri ve kavramlar ile karşılaştırılarak araştırma alt amaçlarına yönelik değerlendirmelerde bulunulmuştur.

5.1. Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

FBDÖP yedi üniteden oluşmaktadır. Bu ünite ve konu alanları aşağıda ifade edilmiştir.

Tablo 3. Fen Bilimleri Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın Konu Alanı ve Ünite Başlıkları

Ünite No ve Ünite Adı	Konu Alanı ve Adı
1- Gezegemimizi Tanıyalım	Dünya ve Evren
2- Beş Duyumuz	Canlılar ve Yaşam
3- Kuvveti Tanıyalım	Fiziksel Olaylar
4- Maddeyi Tanıyalım	Madde ve Doğası
5- Çevremizdeki Işık ve Sesler	Fiziksel Olaylar
6- Canlılar Dünyasına Yolculuk	Canlılar ve Yaşam
7- Elektrikli Araçlar	Fiziksel Olaylar

Kaynak: (MEB, 2018a)

Tablo 3 incelendiğinde “Beş Duyumuz” ünitesi dışındaki tüm ünitelerin özellikle Fiziki Coğrafya Dersi konuları ile yakından ilgili olduğu görülmektedir.

5.2. İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Fen Bilimleri Dersi 3. Sınıf Ders Kitabındaki konuların değerlendirilmesi sonrasında “Gezegemimizi Tanıyalım” ünitesindeki “Dünya ve Evren” konu alanının büyük oranda CDÖP’deki özel amaç ve konu alanlarıyla yakından ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu ünite, “Dünya’nın Şekli Hakkında Neler Biliyoruz” sorusuyla başlamakta, ardından dünyanın şekli ve yapısına ilişkin bilgi ve görseller aktarılmaktadır.



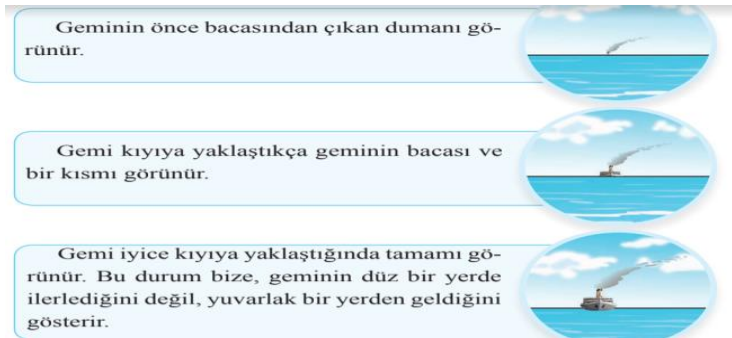
Görüntü 1. Meryem, Gülseza ve Arkadaşları Gezegenerle İlgili Bir Bilim Sergisinde **Kaynak:** (Arslan, 2018, s. 11)

Gökyüzünü gözlemleyerek Dünya’nın küre şeklinde olduğunu savunmuştur. Ancak o dönemde yaşayan bazı insanlar bu görüşü kabul etmemişlerdir.



*Aristoteles
(Aristo)*

Görüntü 2. Dünyanın Şekli Küreye Benzer **Kaynak:** (Arslan, 2018, s. 11)



Görsel 3. Dünyanın Şekli ve Gemi Kanıtı **Kaynak:** (Arslan, 2018, s. 15)

Gemi kanıtı ile ilgili görsel, Coğrafya Dersi özel amaçlarındaki “evrene ait temel unsurları hayatla ilişkilendirerek doğal sistemin işleyiş ve değişimini kavramak” hedefini gerçekleştirmesine yönelik bir bilgi içermektedir. Ayrıca içerikteki bilgiler, CDÖP’deki “kanıt kullanma becerisi” ve “harita becerilerini” geliştirmeye yönelik olarak kurgulanmıştır.

Fen Bilimleri 3. Sınıf Ders Kitabındaki “Kuvveti Tanıyalım” ünitesindeki “Hareketli Cisimlerin Sebep Olabileceği Tehlikeler” konusunda bir doğal afetin sebep olabileceği hususlar şu şekilde ifade edilmektedir:

“...Dağ yamaçlarındaki karlar, herhangi bir etki ile yerlerinden kopup hızla yuvarlanarak çığ oluşturur. Çığ sonucunda da can ve mal kayıpları yaşanabilir...” (Arslan, 2018, s. 58).

Ders kitabının 58. sayfasındaki bu alıntı ile Coğrafya Dersi özel amaçlarındaki “doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek bunlardan korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirmek” hedefine yönelik becerilerin öne çıkarıldığı anlaşılmaktadır.

Fen Bilimleri Ders Kitabındaki “Maddeyi Tanıyalım” ünitesindeki “Maddenin Halleri” konusunda çevredeki maddelerin özelliklerine ilişkin verilen örnek şöyledir:

“Maddeler katı, sıvı ve gaz olmak üzere üç hâlde bulunur. Yediğimiz peynir -katı, içtiğimiz süt -sıvı; oyun oynadığımız topun içindeki hava ise gazdır.” (Arslan, 2018, s. 78).

Maddenin hallerine ilişkin verilen bu bilgi ile CDÖP özel amaçlarındaki “doğal sistemlerin işleyiş ve değişimini kavramak, ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci kazanmak” hedeflerinin öne çıktığı görülmektedir.

Fen Bilimleri Ders Kitabının “Çevremizdeki Işık ve Sesler” ünitesindeki “Çevremizdeki Işık Kaynakları” konusunun alt başlığındaki “Doğal Işık Kaynakları” konusunda çevrede ışık yayan nesneleri betimlemeye yönelik şu ifadeler bulunmaktadır:

“Kendiliğinden ışık üretilip yayan ışık kaynaklarına doğal ışık kaynakları denir. Güneş en büyük doğal ışık kaynağımızdır. Güneş batıp akşam olduğunda Ay, Güneş’ten aldığı ışığı yayararak etrafı aydınlatır. Bu nedenle Ay, ışık kaynağı değildir...” (Arslan, 2018, s. 90).

3. sınıf Fen Bilimleri Dersi Kitabı’nın 90. Sayfasında yer alan ifade ile Güneş’in doğal bir ışık kaynağı olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla bu ifadenin Coğrafya Dersinin özel amaçlarındaki “evrene ait temel unsurları hayatla ilişkilendirmek” hedefi ile doğrudan ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Fen Bilimleri Ders Kitabının “Canlılar Dünyasına Yolculuk” ünitesi “çevremizdeki canlıları inceleyerek bu varlıklarda belirlediğimiz ortak özellikleri defterimize yazalım” şeklinde bir hazırlık çalışması ile başlamaktadır. Üniteye başlıca kavramlar “canlı ve cansız varlıklar”, “bitki ve hayvan” ve “hava, su toprak” şeklindedir. Bu üniteye geçen “Yaşadığımız Çevre ve Temizliği” konusunda çevre kirliliğine yönelik konu içeriği şu şekilde aktarılmıştır:

“İnsanlar, hayatlarını kolaylaştırmak için çevrelerinde çeşitli değişiklikler oluştururlar. Fakat bu değişiklikler çevreyi her zaman olumlu yönde etkilemez. Sokaklara bırakılan çöpler, atık piller, atık sular vb. çevrenin kirlenmesine neden olur...” (Arslan, 2018, s. 123).

Ders kitabı sayfa 123’te beşeri unsurların çevre üzerindeki olumsuz etkilerine yönelik açıklamalarda bulunmaktadır. Dolayısıyla bu içerik Coğrafya Dersi özel amaçlarındaki “yakın çevreden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerleri anlama, ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci kazandırma, doğayla insanın uyumlu birlikteliğine yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesi ile ilgili hedefleri bünyesinde barındırmaktadır.

Fen Bilimleri Ders Kitabı “Elektrikli Araçlar” ünitesi sayfa 146’daki “rüzgârdan şehir elektriği elde edilir, güneş panellerinden şehir elektriği elde edilir” ifadelerinin de doğrudan Coğrafya Dersi özel amaç ve hedeflerini taşıdıkları anlaşılmaktadır.

5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

“Gezeganimizi Tanıyalım” ünitesi kazanımları ve ilgili coğrafi beceriler Tablo 4’te aktarılmıştır.

Tablo 4. Gezegenimizi Tanıyalım Ünitesi Kazanımlarının Coğrafi Becerilerle İlişkisi

Kazanım	Coğrafi Beceri
F.3.1.1.1. Dünya'nın şeklinin küreye benzediğinin farkına varır	Coğrafi gözlem
F.3.1.1.2. Dünya'nın şekliyle ilgili model hazırlar	Grafik ve diyagram hazırlama
F.3.1.2.1. Dünya'nın yüzeyinde karaların ve suların yer aldığını kavrar	Kanıt kullanma
F.3.1.2.2. Dünya'da etrafımızı saran hava katmanının bulunduğunu açıklar	Coğrafi gözlem
F.3.1.2.3. Dünya yüzeyindeki kara ve suların kapladığı alanları karşılaştırır	Grafik ve diyagram hazırlama

Kaynak: (MEB, 2018a)

Ünite kapsamındaki kazanımların tamamı coğrafi becerilerle ilişkili olduğu görülmektedir. Kazanımlardaki becerilerin genellikle coğrafi gözlem ve grafik hazırlama becerilerini oluşturmaya yönelik tasarlandığı anlaşılmaktadır.

“Kuvveti Tanıyalım” ünitesindeki kazanım ve coğrafi beceri durumu Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5. Kuvveti Tanıyalım Ünitesi Kazanımlarının Coğrafi Becerilerle İlişkisi

Kazanım	Coğrafi Beceri
F.3.3.1.1. Hareket eden varlıkları gözlemler ve hareket özelliklerini ifade eder	Coğrafi gözlem
F.3.3.2.1. İtme ve çekmenin birer kuvvet olduğunu deneyerek keşfeder	X
F.3.3.2.2. İtme ve çekme kuvvetlerinin hareket eden ve duran cisimler üzerindeki etkilerini gözlemleyerek kuvveti tanımlar	X
F.3.3.2.3. Günlük yaşamda hareketli cisimlerin sebep olabileceği tehlikeleri tartışır	Coğrafi sorgulama

Kaynak: (MEB, 2018a)

Bu ünite de öğrencilerin, çevrelerindeki hareketli varlıkları gözlemleyerek bunların hareket özelliklerini hızlanma, yavaşlama, dönme, sallanma ve yön değiştirme şekli hakkında bilgi sahibi olmaları hedeflenmektedir. “Hareket eden cisimleri gözleme” kazanımı coğrafi gözlem becerilerine yöneliktir.

Tablo 6 “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi kazanımlarının coğrafi becerilerle ilişkisini göstermektedir.

Tablo 6. Maddeyi Tanıyalım Ünitesi Kazanımlarının Coğrafi Becerilerle İlişkisi

Kazanım	Coğrafi Beceri
F.3.4.1.1. Beş duyu organını kullanarak maddeyi niteleyen temel özellikleri açıklar	X
F.3.4.1.2. Bazı maddelere dokunma, bakma, onları tatma ve koklamanın canlı vücuduna zarar verebileceğini tartışır	X
3.4.1.3. Bireysel olarak veya gruplar hâlinde çalışırken gerekli güvenlik tedbirlerini almada sorumluluk üstlenir	X
F.3.4.2.1. Çevresindeki maddeleri, hâllerine göre sınıflandırır	Coğrafi sorgulama

Kaynak: (MEB, 2018a)

Bu ünite de öğrencilerin; duyu organları yoluyla maddeleri, sertlik/yumuşaklık, esneklik, kırılabilirlik, renk, koku, tat ve pürüzlü/pürüzsüz olmalarına göre nitelendirmeleri; çeşitli maddelere dokunmanın, onları tatma ve koklamanın canlı vücuduna verebileceği zararları kavramaları ve maddeyi katı, sıvı ve gaz hâli olmak üzere üç grupta sınıflandırmaları amaçlanmıştır. Ünite kapsamında F.3.4.2.1 numaralı kazanımın coğrafi sorgulama becerisi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7 “Çevremizdeki Işık ve Sesler” ünitesindeki kazanım ve coğrafi beceriler arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 7 Çevremizdeki Işık ve Sesler Ünitesi Kazanımlarının Coğrafi Becerilerle İlişkisi

Kazanım	Coğrafi Beceri
F.3.5.1.1. Gözlemleri sonucunda görme olayının gerçekleşebilmesi için ışığın gerekli olduğu sonucunu çıkarır	X
F.3.5.2.1. Çevresindeki ışık kaynaklarını doğal ve yapay ışık kaynakları şeklinde sınıflandırır	Coğrafi gözlem
F.3.5.3.1. Her sesin bir kaynağı olduğu ve sesin her yöne yayıldığı sonucunu çıkarır	X

F.3.5.3.2. İşitme duyusunu kullanarak ses kaynağının yaklaşıp uzaklaşması ve ses kaynağının yeri hakkında çıkarımlarda bulunur	X
F.3.5.3.3. Çevresindeki ses kaynaklarını doğal ve yapay ses kaynakları şeklinde sınıflandırır	X
F.3.5.4.1. Ses şiddetinin işitme için önemli olduğunu gözlemler ve her sesin insan kulağı tarafından işitilemeyeceğini fark eder	X
F.3.5.4.2. Ses şiddeti ile uzaklık arasındaki ilişkiyi açıklar	X
F.3.5.4.3. Şiddetli seslerin işitme kaybına sebep olabileceğini ifade eder	X

Kaynak: (MEB, 2018a)

“Çevremizde Işık ve Sesler” ünitesinde öğrencilerin gözlemleri sonucunda ışığın görmedeki, sesin işitmedeki rolünü fark etmeleri, çevrelerinde doğal/yapay olmak üzere çeşitli ışık ve ses kaynakları olduğunu keşfetmeleri ve bunları sınıflandırma becerisi göstermeleri hedeflenmektedir. Tablo 7 incelendiğinde sekiz kazanımdan “çevremizdeki ışık kaynakları...” ile ilgili kazanımın coğrafi gözlem becerileri ile olduğu görülmektedir.

Tablo 8 “Canlılar Dünyasına Yolculuk” ünitesi kazanımlarının coğrafi beceriler ile olan ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 8. Canlılar Dünyasına Yolculuk Ünitesi Kazanımlarının Coğrafi Becerilerle İlişkisi

Kazanım	Coğrafi Beceri
F.3.6.1.1. Çevresindeki örnekleri kullanarak varlıkları canlı ve cansız olarak sınıflandırır	X
F.3.6.1.2. Bir bitkinin yaşam döngüsüne ait gözlem sonuçlarını sunar	Değişim ve sürekliliği algılama
F.3.6.2.1. Yaşadığı çevreyi tanıır	Coğrafi gözlem/Zamanı algılama
F.3.6.2.2. Yaşadığı çevrenin temizliğinde aktif görev alır	Arazide çalışma
F.3.6.2.3. Doğal ve yapay çevre arasındaki farkları açıklar	Coğrafi sorgulama
F.3.6.2.4. Yapay bir çevre tasarlar	Kanıt kullanma
F.3.6.2.5. Doğal çevrenin canlılar için öneminin farkına varır	Coğrafi sorgulama
F.3.6.2.6. Doğal çevreyi korumak için araştırma yaparak çözümler önerir	Coğrafi sorgulama

Kaynak: (MEB, 2018a)

Ünite kapsamında öğrencilerin, canlı ve cansız varlıkları birbirinden ayırt etmeleri, yaşadıkları çevreyi tanımaları, temiz tutmaları, korumaları ve sevmeleri amaçlanmaktadır. F.3.6.1.1. numaralı kazanımın herhangi bir coğrafi beceri ile ilgili olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 9. Elektrikli Araçlar Ünitesi Kazanımlarının Coğrafi Becerilerle İlişkisi

Kazanım	Coğrafi Beceri
F.3.7.2.1. Elektrikli araç-gereçleri, kullandığı elektrik kaynaklarına göre sınıflandırır	Coğrafi sorgulama
F.3.7.2.2. Pil atıklarının çevreye vereceği zararları ve bu konuda yapılması gerekenleri tartışır	Coğrafi sorgulama
F.3.7.3.1. Elektrikli araçların güvenli kullanılması için öneriler sunar	X

Kaynak: (MEB, 2018a)

“Elektrikli Araçlar” ünitesinde “elektriğin güvenli kullanımı...” ile ilgili kazanımın Fen Bilimleri Dersine yönelik özel amaçları taşıdığı anlaşılmaktadır. Ünite kapsamında iki kazanımın coğrafi sorgulama becerisi taşıdığı görülmektedir.

5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Bu başlıkta FBDÖP kazanımları içinde yer alan coğrafi beceri ve içeriklerin oransal dağılımı üzerinde durulmuştur.

Tablo 10. Fen Bilimleri Dersi Ünitelerindeki Coğrafi İçerik ve Becerilerin Oransal Dağılımı

Ünite (%)	Kazanım Sayısı	Yüzde (%)	Ünitelerdeki Coğrafi Beceri Sayısı	Yüzde (%)
Gezegemizi Tanıyalım	5	%8,3	5	%8,3
Beş Duyumuz	3	%5,6	-	-
Kuvveti Tanıyalım	4	%13,9	2	%6,95
Maddeyi Tanıyalım	4	%15,7	1	%3,9
Çevremizdeki Işık ve Sesler	8	%19,4	1	%2,08
Canlılar Dünyasına Yolculuk	8	%16,7	7	%14,6

Tablo 9'un değerlendirilmesi sonrasında "Beş Duyumuz" dışında tüm ünitelerin coğrafi becerilerle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Coğrafi becerilerin toplam kazanımlar içindeki oranı %37,73'tür.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

FBDÖP'deki içeriklerin Coğrafya Dersi ile olan ilgi ve benzerliklerin ele alındığı bu araştırmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

Öğretim programlarında insan, mekân, canlı, çevre, Dünya ve Dünyanın yapısı ile ilgili konular Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Coğrafya Dersi müfredatları kapsamında yer almaktadır (Kızılçaoğlu, 2006; Strathern, 2007; Akengin, 2008; Baerwald, 2010; Alak & Nalçacı, 2012; Tay & Baş, 2015; Deveci, Konuş & Aydın, 2018; Taş & Kiroğlu, 2018). Sağdıç (2019) Türkiye'de ilköğretim düzeyindeki ilk müfredat girişimlerinin 1962 yılında başladığını, ancak özellikle 2005 yılından sonra programların disiplinlerarası ve bütünlük bir yaklaşım ile hazırlandığını ifade etmiştir. 2018 yılında uygulamaya giren Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı disiplinlerarası perspektife uygun bilgi, beceri ve davranışlar arasındaki bütünlüğü kuracak şekilde hazırlanmıştır. FBDÖP'deki toplam altı ünite Coğrafya Dersi becerilerine rastlanmıştır. "Beş Duyumuz" ünitesinin konu ve kapsam itibarı ile tamamen Fen Bilimleri Dersi özel amaçlarına yönelik konu ve içerikleri taşıdığı tespit edilmiştir. Fen Bilimleri Dersi 3. Sınıf Ders Kitabındaki "Gezegeneğimizi Tanıyalım" ünitesindeki konuların genellikle Dünyanın şekli ve yapısı hakkındaki içeriklere yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum Fen Bilimleri Dersi ile Coğrafya Dersinin özel amaçlar noktasında aynı paydada buluştukları yönündeki algıyı güçlendirmektedir. Baykal (2003) "eğitim biliminin çok boyutlu olduğunu, dolayısıyla bu çok boyutluluğun disiplinleri, alanlararası yöntem ve yaklaşımlara açık hale getirdiğini" söylemiştir. FBDÖP'deki "Gezegeneğimizi Tanıyalım" ünitesi kapsamındaki konuların tamamının Fen Bilimleri Dersi ve Fiziki Coğrafya Dersi konularıyla bütünlük bir şekilde hazırlandığı anlaşılmaktadır. Bu durum Fen Bilimleri Dersi 3. Sınıf Ders Kitabında "Gezegeneğimizi Tanıyalım" ünitesinde görsel içeriklerle de sistematik şekilde desteklenmektedir. FBDÖP'te "bilimsel süreç becerileri", "yaşam becerileri" ve "mühendislik ve tasarım becerileri" gibi yeterliklerden oluşmaktadır. FBDÖP'deki kazanımların Fen Bilimleri Dersine ilişkin beceri ve yeterlikleri sağlamanın yanında CDÖP'deki becerilere ilişkin yeterliklere de sahip olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin toplam FBDÖP'deki 36 kazanımın 18'inin Coğrafya Dersi ile ilgili becerilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımların toplam içindeki oranı %37,73 olarak belirlenmiştir. Buna göre FBDÖP'deki coğrafi beceriler azımsanmayacak bir düzeyde yer almaktadır. FBDÖP'deki kazanımların genellikle coğrafi gözlem, arazide çalışma, coğrafi sorgulama, zamanı algılama, değişim ve sürekliliği algılama, kanıt kullanma ile tablo, grafik ve diyagram hazırlama becerileri ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan programda harita becerileri ile ilgili bir beceriye rastlanmamıştır. Özellikle ortak konu ve becerilere sahip olan derslerde temel bilgi ve becerilerin ilköğretim seviyesinde öğrencilere aktarılması farklı disiplinler arasındaki ilişkinin güçlenmesine neden olmaktadır (Önol & Çamurcu, 2021). Çünkü günlük yaşamda karşılaşılan sorular ve bu soruların cevapları genellikle birden fazla disiplinin konu alanına girmektedir (Yıldırım, 1996, s. 89). Bu hususta Kızılçaoğlu ve Taş (2007) Fen Bilimleri Derslerinde zaman zaman Coğrafya Dersi ile ilgili konulara yer verildiğini ifade etmiştir. Duran, Aladağ, Tapur ve Kaya (2018) doğanın keşfedilmesi ile insan ve çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması bakımından Fen Bilimleri Dersi ile Coğrafya Dersi kazanımlarının yakın ilişkili olduğunu söylemiştir. Richards (2009) coğrafyanın fizik biliminin prosedürlerini doğrudan kullandığını belirtmiştir. Taş (2008) coğrafi becerileri kazanan öğrencilerin hem kendi hem ülkesi için düşünen, planlayan ve problemlere çözüm üreten bir birey olarak yetiştiklerini ifade etmiştir. FBDÖP'de belirtilen temel beceriler arasında öğrencilere analitik düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve girişimcilik becerilerine ait bilimsel süreç becerileri de yer almaktadır (MEB, 2018a). Efe (1997) coğrafyanın birleşmiş ilişkiler örgüsü olduğunu, coğrafyanın her zaman özele karşı genel bir bilim olduğunu söylemiştir. Bu durum coğrafyanın çevredeki sorulara cevap ararken ister istemez tüm bilimlerle ilişki içerisine girmesine de neden olduğu yönündeki düşüncenin öne çıkmasına neden olmaktadır. Çalışmadaki sonuçlar ile alan yazındaki çalışmaların sonuçları dikkate alındığında şu öneriler öne çıkmaktadır:

- Bu araştırma FBDÖP'deki 3. sınıf düzeyindeki coğrafi becerileri tespit etmek için gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırma diğer sınıf seviyeleri için de yapılabilir.
- İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarındaki kazanım, beceri ve içerikler disiplinlerarası açıdan karşılaştırılabilir.
- İlköğretim düzeyinde Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Derslerinde ortak etkinliklere yer verilebilir.
- Fen Bilimleri Dersi doğası gereği Coğrafya Dersi ile disiplinlerarası bir ilişki içerisindedir. Fen Bilimleri Dersinde yapılacak arazi çalışmaları ve doğa gezileri gibi etkinliklerle insan ve çevre etkileşimine yönelik ortak noktalar daha net vurgulanabilir.
- Olası program geliştirme çalışmalarında Fen Bilimleri Dersi ile Coğrafya Dersi Öğretim Programları birlikte ve uyumlu olarak hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akengin, H. (2008). Coğrafya Öğretmenlerinin Yenilenen Lise Coğrafya Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (18), 1-20.
- Alak, G., & Nalçacı, A. (2012). Hayat Bilgisi Öğretim Programı Öğelerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 36-51.
- Arslan, Z. (2018). *Fen Bilimleri 3 Ders Kitabı*. Ankara: Anka Kuşu Yayınevi.
- Aydın, G., & Balım, A. G. (2005). Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 145-166. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TmpRM05qQXc>
- Aytar, A., & Kaptan, S. Y. (2021). Öğretmen Adaylarının Disiplinler Arası Eğitime İlişkin Görüşleri. *Journal of Social Science and Values Education*, 2(1), 24-50. <https://doi.org/10.29329/jsve.2021.410.2>
- Baerwald, T. J. (2010). Prospects for Geography as an Interdisciplinary Discipline. *Annals of the Association of American Geographers*, 100(3), 493-501.
- Baykal, A. (2003). Program Geliştirme Yaklaşımlarında Alansal Bağlam. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 20(2), 1-11.
- Değirmenci, K. (2011). Sosyal Bilimlerde Disiplinlerarasılığı ve Disipliner Ayrımları Yeniden Düşünmek. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (15), 72-80.
- Deveci, İ., Konuş, F. Z., & Aydın, M. (2018). 2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yaşam Becerileri Açısından İncelenmesi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2), 765-797.
- Doğanay, H. & Doğanay, S. (2014). *Coğrafyaya Giriş*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Duran, Y., Aladağ, C., Tapur, T. & Kaya, B. (2018). İlköğretimde Güncel Sosyal, Fen ve Hayat Bilgisi Programlarının Coğrafya Öğretimi ile İlişkisinin İncelenmesi. A. Meydan (Ed.), *I. International Geography Education Symposium* (ss. 63-79) içinde. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Efe, R. (1997). Coğrafyada Yeni Yaklaşımlar, Coğrafya Eğitiminde Çağdaş Metod ve Teknikler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (1), 135-150. <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/448/559510>
- Jacobs, H. H. (1989). Design Options for an Integration Curriculum, H. H. Jacobs (Ed). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: ASCD. <https://eric.ed.gov/?id=ed316506>

- Kızılcıoğlu, A. (2006). Coğrafya Dersi Öğretim Programı Hakkında Düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 1-19.
- Kızılcıoğlu, A. & Taş H. (2007). İlk ve Ortaöğretimde Coğrafya Eğitimi ve Öğretiminde Model Küre Kullanımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 63-82.
- Klein, J. T. & W. H. Newell. (1998). "Advancing Interdisciplinary Studies." *Interdisciplinarity: Essays from the Literature*. William H. N. (Der.) içinde. New York: College Entrance Examination Board.
- Klein, J. T. (2000). "A Conceptual Vocabulary of Interdisciplinary Science." *Practicing interdisciplinarity*. Peter Weingart ve Nico Stehr (Der.) içinde. Toronto: Uni. doi/10.3138/9781442678729/
- MEB. (2018a). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr> adresinden 21.04.2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2018b). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 23.04.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mialaret, G. (2010). *Eğitim Bilimlerinin Gelişimi* (H. Izgar & M. Gürsel, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Önol, M., & Çamurcu, H. (2021). Coğrafya Öğretim Programında Yer Alan Fizik Kavramlarının İncelenmesi. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 5 (1), 139-154. <https://doi.org/10.29329/ijiape.2021.333.9>
- Öztürk, H. İ. (2019). *Disiplinlerarası Yaklaşım Temelli Geliştirilen Öğretim Programı Tasarımının Fen Eğitiminde Eleştirel Düşünme Becerilerine, Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısına, Derse Yönelik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Richards, K. (2009). Geography and the Physical Sciences Tradition. Clifford, NJ, Holloway, SL, Rice, SP, Valentine, G (Eds.) *Key Concepts in Geography in* (pp.21-45). London: Sage Publications.
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (55), 459-496. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10342/126702>
- Sağdıç, M. (2019). Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminde Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımının Tarihsel Gelişimi/Historical Development of Interdisciplinary Teaching Approaches in Social Studies Education in Turkey. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 390-403. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i2.2121>
- Strathern, M. (2007). Interdisciplinarity: Some Models From The Human Sciences. *Interdisciplinary Science Reviews*, 32(2), 123-134.
- Taş, H. İ. (2008). Coğrafi Beceriler ve Bunları Öğrencilere Kazandırma Yolları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13(20), 45-58. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunidcd/issue/2444/30984>
- Taş, H., & Kiroğlu, K. (2018). 2017 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Ilkogretim Online*, 17(2), 697-716.
- Tay, B., & Baş, M. (2016). 2009 ve 2015 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Tuna, F. & İncekara, S. (2010). Coğrafya Eğitiminde Beceriler. R. Özey & S. İncekara (Ed.), *Coğrafya Eğitiminde Kavram ve Değişimler* içinde (s. 263-282). Ankara: Pegem Akademi.

- Turna, Ö. & Bolat, M. (2015). Eğitimde Disiplinler Arası Yaklaşımın Kullanıldığı Tezlerin Analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 34-55. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/20280/214920>
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Wronski, S.P. (1981). Social Studies Around the World. In H. D. Mehlinger (Ed.), *UNESCO handbook for the teaching of social studies*. London: Croom Helm. <https://eric.ed.gov/?id=ED211433>
- Yasar, O. & Şeremet, M. (2009). An Evaluation of Changes to the Secondary School Geography Curriculum in Turkey in 2005. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(3), 171-184. <https://doi.org/10.1080/10382040903053950>
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94. <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/84904>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED SUMMARY

In recent years, the fact that events related to human and environment interaction have a complex structure that cannot be handled by a single discipline causes interdisciplinary studies to gain importance. This situation makes interdisciplinary studies more popular and widespread, making it a theoretical and pedagogical approach (Değirmenci, 2011, p. 72). One reason the disciplines are so intertwined is that some curricula are too comprehensive to be adequately addressed by a single specialty or discipline (Klein & Newell, 1998).

To reveal the data in an interdisciplinary perspective by tracing the knowledge, skills and concepts related to the Geography Lesson Curriculum (GLC). The main limitation of the research is that the evaluations for the findings were carried out specifically for the Primary School 3rd Grade Science Curriculum and the Primary School 3rd Grade Science Textbook. Accordingly, answers to the following questions were sought:

- What units does the Primary School 3rd Grade Science Curriculum consist of?
- How are the subjects related to the Geography Lesson in the 3rd Grade Textbook of the Science Lesson?
- Are there any achievements that bear the traces of Geography Lesson in the 3rd Grade Curriculum of Primary School Science Course? If yes, which geographical skills are included in the acquisitions in FBDÖP?
- What is the rate of acquisitions bearing the traces of Geography Lesson in primary school FBDÖP?

In this study, document analysis, which is a qualitative research method, was used. Document review is a qualitative research method based on the analysis of written materials and revealing the potential situations and uncertainties of the data sources examined (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2013).

The data sources in the research are GLC, FBDÖP and Primary School 3rd Grade Science Textbook, which have been applied in schools since the 2018 academic year. Curriculums were accessed from <http://mufredat.meb.gov.tr> and the textbook was accessed from <https://eba.gov.tr/> personal access address. In the research, content analysis was used to determine the interdisciplinary relationship of FBLC subjects and achievements in GLC. The main purpose of content analysis is to reveal the concepts and relationships that can explain the collected data (Yıldırım & Şimşek, 2013).

The prominent results of this research, in which the interests and similarities of the contents of the FBDÖP with the Geography Lesson are discussed, are as follows: Subjects related to human, space, living things, environment, Earth and the structure of the Earth are included in the curriculum of Science, Life Sciences, Social Studies and Geography Courses (Kızılçaoğlu, 2006; Strathern, 2007;

Akengin, 2008; Baerwald, 2010; Alak). & Nalçacı, 2012; Tay & Baş, 2015; Deveci, Talk & Aydz, 2018; Taş & Kiroğlu, 2018). Sağdıç (2019) stated that the first curriculum initiatives at primary school level in Turkey started in 1962, but especially after 2005, the programs were prepared with an interdisciplinary and integrated approach. The Science Curriculum, which was put into practice in 2018, has been prepared in a way that will establish the integrity between knowledge, skills and behaviors in accordance with an interdisciplinary perspective. Geography Lesson skills were found in a total of six units in FBDÖP. It has been determined that the "Our Five Senses" unit, in terms of subject and scope, contains the subjects and contents for the specific purposes of the Science Course. It is understood that the topics in the "Let's Know Our Planet" unit in the 3rd Grade Science Course Textbook are generally related to the contents about the shape and structure of the Earth. This situation strengthens the perception that the Science Course and the Geography Course meet on the same denominator in terms of special purposes. Baykal (2003) stated that "educational sciences are multidimensional, so this multidimensionality makes the disciplines open to interdisciplinary methods and approaches". It is understood that all of the subjects within the scope of the "Let's Know Our Planet" unit in the FBDÖP are prepared in an integrated manner with the subjects of the Science Lesson and Physical Geography Lesson. This situation is systematically supported with visual content in the "Let's Get to Know Our Planet" unit in the 3rd Grade Science Course Textbook. It consists of competencies such as "scientific process skills", "life skills" and "engineering and design skills" in FBDÖP. It is understood that the acquisitions in FBDÖP provide the skills and competencies related to the Science Course, as well as the competencies related to the skills in GLC. For example, it has been determined that 18 of the 36 acquisitions in the FBDÖP have the skills related to the Geography Lesson. The ratio of these gains in the total was determined as 37.73%. Accordingly, geographical skills in FBDÖP are at a substantial level. It has been determined that the acquisitions in FBDÖP are generally related to geographical observation, working in the field, geographical inquiry, perceiving time, perceiving change and continuity, using evidence, and preparing tables, graphics and diagrams. On the other hand, no skills related to map skills were found in the program. The transfer of basic knowledge and skills to primary school students, especially in courses that have common subjects and skills, strengthens the relationship between different disciplines (Önol & Çamurcu, 2021). Considering the results of the study and the results of the studies in the literature, the following suggestions come to the fore:

- This research was carried out to determine the geographical skills at the 3rd grade level in FBDÖP. Similar research can be done for other grade levels.
- In possible program development studies, Science and Geography Curriculums can be prepared together and in harmony.
- Due to its nature, the Science Course is in an interdisciplinary relationship with the Geography Course. Common points regarding human and environmental interaction can be emphasized more clearly with activities such as field studies and nature trips to be made in the Science Class.



(M-JIS)
MESOPOTAMIA
JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY STUDIES

Citation (Atıf): Gülertekin Genç, S. & Genç, V. & Kurt, F. (2022). The mediating role of experience in the effect of emotional intelligence in museums on revisit intention. *Mesopotamia Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(1), 56-68.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/miis.62914>

THE MEDIATING ROLE OF EXPERIENCE IN THE EFFECT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN MUSEUMS ON REVISIT INTENTION

Dr. Seray GÜLERTEKİN GENÇ¹

Dr. Volkan GENÇ²

R. Assist. Ferhat KURT³

Keywords	Abstract
Emotional Intelligence Revisit Intention Museum Experience Batman Museum	This research aims to test whether the museum experience mediates the effect of emotional intelligence and revisit intention. In this context, 373 data were collected from the Batman Archeology Museum between 1 June 2021 and 1 August 2021 with the drop-collect convenience sampling technique. Quantitative research methods were used, and Hayes' Process Macro model was used for mediating effect. As a result, emotional intelligence in museums does not affect revisit intention; it has been determined that the sub-dimensions of emotional intelligence affect the museum experience. Museum experience was also found not to affect revisit intention. On the other hand, it was observed that regulation of emotion had a mediating role in the mediation effect. According to these results, some theoretical and practical implications have been developed.
Article Info	
Research Article	
Received: 10.06.2022 Accepted: 25.06.2022 Published: 30.06.2022	

ETHICS STATEMENT: For the survey application of this study, ethics committee approval numbered 2022/07/08 was obtained from Batman University Ethics Committee.

1. INTRODUCTION

As living standards increase, consumers seek novelty and variety in their leisure experiences (Sheng and Chen). Museums are important visitor attractions. In the postmodern era, the pressure on museums to attract visitors from different generations is increasing due to the decrease in their budgets (Jin et al., 2020). For this reason, the interest of the museums has shifted to the visitors as well as the collections, and the museum studies have evolved toward the visitors (He et al., 2018). Augmented, virtual reality, mixed, interactive museums have emerged from the search for new experiences in the visitor experience in recent years. Museum visits can be considered a kind of excursion, and it is appropriate to describe the visitor's experience in museums as a kind of tourist experience (Sheng and Chen, 2012). Especially in recent years, important studies have been put forward in museums related to experience (Sheng and Chen, 2012; He et al., 2018; Roederer and Filser, 2018; Pulh et al., 2019; Luo and Ye, 2020; Preko et al., 2020; Vesci et al., 2021). Although important studies have been conducted on the museum experience, these studies are insufficient to understand and explain visitor emotions.

¹ Batman University, Faculty of Tourism, seraygulertekin@gmail.com

² Batman University, Faculty of Tourism, volkangnc@yahoo.com

³ Batman University, Faculty of Tourism, ferhat.kurt@batman.edu.tr

Although there is an effort to create an effective experience for visitors in museums, it is also very important to determine whether there are visitors who have the potential to perceive this experience. Emotional intelligence is the ability to understand and manage emotional cues in the environment. While previous studies have acknowledged the importance of emotional intelligence (Boyatzis, 2007; Genç and Gümüş, 2017; Gültekin and İçigen, 2019; Tsaur and Ku, 2019; Borges et al., 2021), its impact on the museum experience has been rather limited. Prentice (2020) stated that emotional intelligence affects the experiences of tourists. Museums are informal places of learning. Learning experiences here are inherently emotional, and recent trends in museum design address visitor emotions in increasingly subtle ways (Norris and Tisdale, 2017). Emotion and learning are deeply intertwined (Yavuzkır, 2020), and emotional experiences can encourage participation and support museum visitors to make sense of their interactions with museum offerings (Falk and Dierking, 2000). Understanding the relationship between the emotional intelligence of tourists and their museum experience and revisit intention provides important ideas for museum managers and marketers. In this context, the problems of this research are:

RQ1: Does the emotional intelligence of visitors affect their revisit intentions?

RQ2: Does museum experience have an impact on revisit intention?

RQ3: Does the museum experience mediate between tourists' emotional intelligence and their revisit intention?

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Emotional Intelligence

With the emergence of the multiple intelligence theory in the early 1980s, the concept of emotional intelligence entered the literature. Salovey and Mayer first used the concept of emotional intelligence in 1990. They defined emotional intelligence as *"the ability to control one's own and others' feelings and emotions, to distinguish them from each other, and to use this information as a guide in thinking and behavior"* (Salovey and Mayer, 1990, p. 188). Salovey and Mayer defined emotional intelligence in four dimensions perceiving emotions, using thoughts to facilitate them, understanding emotions, and managing emotions (Salovey and Mayer, 1990). It gained popularity in 1995 with studies by Daniel Goleman. In the late 1990s, Reuven Bar-On developed the emotional intelligence inventory.

Emotional intelligence dimensions are divided into four. The first of these dimensions is the regulation of emotion; it refers to regulating emotions in the face of any emotional situation and taking them under control. On the other hand, the use of emotion is the use of emotions in any event or phenomenon. Assessment of own emotion is emotional pre-awareness. The last dimension, assessment of others' emotions, meets the empathy dimension.

2.2. Museum Experience

Because of the complexity of its experience, researchers go to great lengths to understand how the tourist experience is formed, how visitors evaluate it, and the main consequences (Jin et al., 2020). Museums are perceived as a place of experiential consumption for leisure/recreation activities, cultural/heritage education and learning, escape, aesthetic experiences, space, and social interaction (He et al., 2018). The main functions of museums can be counted as collecting, preserving, displaying objects or collections, and interpreting, serving, and mobilizing people (Yavuzkır, 2020). Depending on their main themes, museums can be categorized into groups based on history, art, and design, anthropology, science, commemoration, and children (Alexander et al., 2017). He et al. (2018) stated that the perceived experiential value is a key construct that captures the success or failure of the entire museum experience. Dierking and Falk (1998) argue that every museum visit is a unique experience, as the nature of the experience is influenced by the personal characteristics of the visitors.

It focuses on Pine and Gilmore's (1999) well-known model, four domains of experience: aesthetics, enjoyment, entertainment, and escape, which is considered a comprehensive scheme that includes the complementary dimensions of museum visiting experiences. Museum interior designs (selection and location of showcases, lighting, drawing reconstructions, routing design, informative texts and designs, color selections and harmony, etc.) or the way of presenting archaeological artifacts (one-to-one creation of replica spaces, installation practices that center the work) emphasize the aesthetic

experience in museums. Entertainment experience is defined as individuals engaged in tourism activities having a good time and having fun during the experience (Pine and Gilmore, 1999). Escape experience is the situation of getting rid of the tourist's routine from the daily routine. The last dimension, the pleasure experience, is defined as "the pleasurable feelings that excite the person" during the tourism experience and covers a significant part of the product or service value (He et al., 2018). At the same time, this dimension emphasizes hedonic feelings.

3. HYPOTHESES DEVELOPMENT

3.1. The Effect of Emotional Intelligence on Revisit Intention

The role of emotional intelligence on tourist behavior is multifaceted. In studies on emotional intelligence, it has been found that emotional intelligence increases tourists' revisit intention (Borges et al., 2021), affects emotional labor and job satisfaction (Genç and Gümüş, 2017); has a positive contribution to increasing satisfaction, motivation and work efficiency (Stoyanova-Bozhkova et al., 2020); has been found to increase problem-solving skills (Gültekin & İçigen, 2019). Apart from this, Koç and Boz (2020) determined that emotional intelligence improves facial recognition skills, and Genç and Akoglan Kozak (2020) determined that emotional intelligence increases aesthetic performance. Prentice et al. (2020) show that emotional intelligence has a significant impact on employee retention and performance; artificial intelligence, on the other hand, plays an important regulatory role in employee performance. Carriari and Fermani (2018), on the other hand, determined that a psychological function such as emotional intelligence could show a more comprehensive sustainable accommodation framework and define a new criterion for market segmentation. Tsaur and Ku (2019) revealed that a tour leader's emotional intelligence could improve tour members' positive impact and leader-member harmony and lead to tourist satisfaction. Using all these research results, the research hypotheses were formed as follows:

H₁: Emotional intelligence has an impact on revisit intention.

H_{1a}: Regulation of emotions has an impact on revisit intention.

H_{1b}: Use of emotions has an impact on revisit intention.

H_{1c}: Assessment of own emotions has an impact on revisit intention.

H_{1d}: Assessment of others' emotions has an impact on revisit intention.

3.2. The Effect of Emotional Intelligence on the Museum Experience

Emotions have been recognized as a fundamental aspect of human evolution, behavior, and learning, particularly in relation to the development of memories (Turner 2011). More recently, emotion studies seem increasingly important, especially concerning the leisure and tourism industries. Emotions play a role in group behavior, especially in the museum context (Camarero-Izquierdo et al. 2009). Chiappa et al. (2014) found that individuals with more positive emotions perceived a higher level of attractiveness and uniqueness in the museum and were more satisfied than the other group. May et al. (2022) determined that creating emotional meaning in museums increases their learning. Palau-Saumell et al. (2016) found that positive emotions are an indicator of their revisit intention of the museum and recommending it to others. Prentice (2020) states that emotional intelligence enhances the tourist experience. Thus, the H₂ hypothesis was established as follows.

H₂: Emotional intelligence has an impact on the museum experience.

H_{2a}: Regulation of emotions has an impact on the museum experience.

H_{2b}: Use of emotions has an impact on the museum experience.

H_{2c}: Assessment of own emotions has an impact on the museum experience.

H_{2d}: Assessment of others' emotions has an impact on the museum experience.

3.3. The Effect of Museum Experience on Revisit Intention

To sustain the long-term growth of museums, it is important to provide a quality experience and maintain a high level of customer satisfaction. Providing high-quality services to consumers also



4.2. Sampling and Data Collection

As the population of the study, it was determined as the visitors visiting the Batman Archeology Museum. It is unknown how many visitors came to the museum in total, as there is no visitor record at the entrance to the Batman Archeology Museum, and there is no museum card entry (entry is free). A sample believed to represent the population was trying to be reached. Data were collected from a total of 373 visitors using the convenience sampling technique. The data were collected with the drop-collect questionnaire technique between 1 June 2021 and 1 August 2021.

Questionnaire forms were prepared only in Turkish and presented to local tourists. Based on the observations, the number of foreign tourists coming to the region individually is almost non-existent. The most important reason for this is the lack of tours for foreign tourists to areas close to Syria, depending on the developments in Syria in recent years. At the same time, the borders are closed at certain times due to the Covid 19 Pandemic.

The theoretical idea that it would be sufficient to collect 10 times the total number of items for sample adequacy was based (Alpar, 2013). There are 31 items in the questionnaire form. It is considered that 310 participants will be sufficient. In this context, it is thought that 373 participants will be sufficient for this research.

4.3. Common Method Variance and Normality Test

Common method variance is among the problems that may arise in studies using the survey technique (Kinicki et al., 2004). To solve this problem, attention was paid to ensuring participation in the survey voluntarily and not taking any action to guide them. It can be said that the skewness and kurtosis values of the normal distribution are in the appropriate range (± 2), and the data show a normal distribution (Tabachnick and Fidell, 2013).

4.4. Data Collection Tools

The questionnaire form prepared for this study consists of four different parts. Scales directed to visitors are Likert-type. The first part of the survey is about the demographic information of the visitors, the second part is about emotional intelligence, the third part is about the experiences of the visitors, and the fourth part is about the visitors' revisit intention.

The emotional intelligence scale developed by Wong and Law (2002) was used to measure the emotional intelligence of the visitors. This scale consists of four dimensions (regulation of emotion, use of emotion, assessment of own emotion, assessment of other's emotion) and 16 items. Visitor experience, the third part of the questionnaire, was used by Pine and Gilmore (1999). The adaptation in the Yavuzkır (2020) study was used. The revisit intention is adapted from the Luo and Ye (2020) study. Finally, a pilot study was conducted, and the final version of the questionnaire was created. A 5-point Likert-type scale was used as "strongly disagree=1" - "strongly agree=5".

5. ANALYSIS

5.1. Findings Regarding Participants

The majority of the participants are male (60.6%) and married (55%). Participants aged 21-29 (36.2%) and undergraduate level participants (49.3%) and income level of 4250 TL and below (26%) are the majority. Apart from that, first-time visitors (75.6%) are more (Table 1).

Table 1. Demographic Characteristics of Visitors

Gender	Frequency	% Ratio	Marital Status	Frequency	% Ratio
Female	147	39.4	Married	205	55.0
Male	226	60.6	Single	166	44.5
Total	373	100.0	Total	371	99.5
Missing Value	0	0.0	Missing Value	2	0.5
Total	373	100.0	Total	373	100.0
Age	Frequency	% Ratio	Educational Status	Frequency	% Ratio
Ages 20 and Under	32	8.6	Primary School	12	4.1
21-29	135	36.2	High School	78	19.4

30-39	112	30.0	Associate's Degree	40	12.5
40 +	61	16.4	Bachelors Degree	182	49.3
Total	340	91.2	Postgraduate	61	14.7
Missing Value	33	8.8	Total	373	100.0
Total	373	100.0	Missing Value	0	0.0
			Total	373	100.0
Income Level	Frequency	% Ratio	Frequency of Visits	Frequency	% Ratio
4250 TL and Under	97	26.0	First Visit	282	75.6
4251-5.500 TL	42	11.3	Second Visit	47	12.6
5.501-6.500 TL	61	16.4	Third Visit	16	4.3
6.501-7.500 TL	70	18.8	Four and Above	28	7.5
7.501 TL and Above	85	22.8	Total	373	100.0
Total	355	95.2	Missing Value	0	0.0
Missing Value	18	4.8	Total	373	100.0
Total	373	100.0			

5.2. Validity and Reliability of Scales

Validity and reliability tests were conducted to ensure the effectiveness of the model's fit analysis and the validity of hypothesis testing. The visitor experience was tested using confirmatory factor analysis (CFA). Aesthetics, entertainment, escape and learning latent variables and t-values were found to be significant for $p < 0.01$ ($t > 2.576$). It was clear that the model fitted well ($\chi^2/df = 3.521$, CFI = 0.97, GFI = 0.93, RMSEA = 0.080, NFI = 0.96). The standardized factor loads on the latent variables corresponding to the observed variables were found to be above 0.50, indicating that all of them had sufficient convergent validity, and it was observed that the four-factor structure was preserved (Table 2). The museum experience as a whole has 0.74 explained variance and 0.97 combined reliability.

Table 2. Confirmatory Factor Analysis Indexes for Museum Experience

Factors and Expressions of the Museum Visit Experience Model	Standardized Factor Loadings	t-Values	Standard Error	R ²	Composite Reliability	Explained Variance
Museum Visit Experience						
Aesthetic Dimension					0,873	0,696
1. The way the artefacts in this museum are displayed is attractive.	0,850	18,607	0,28	0,723		
2. The process of experience in this museum attracted me.	0,850	18,604	0,28	0,723		
3. I liked the general atmosphere of this museum.	0,801	Fixed to 1.	0,36	0,642		
Entertainment Dimension					0,900	0,749
4. I think this museum exhibit is very entertaining.	0,850	20,612	0,28	0,723		
5. The enthusiasm (excitement) of this museum was captivating me.	0,895	22,376	0,20	0,801		

6. This museum not only showcased archaeological artifacts but also amused me.	0,851	Fixed to 1.	0,28	0,724
Escape Dimension				0,923 0,799
7. I am very excited to have such an experience in this museum.	0,907	26,886	0,18	0,823
8. I really enjoyed this museum experience.	0,874	24,769	0,24	0,764
9. This museum experience is exciting.	0,901	Fixed to 1.	0,19	0,812
Learning Dimension				0,892 0,734
10. The interior architecture of this museum made it easier for me to learn about historical periods.	0,822	19,471	0,32	0,676
11. Visiting this museum allowed me to gain knowledge.	0,885	21,719	0,22	0,783
12. I learned new things during my visit to this museum.	0,862	Fixed to 1.	0,26	0,743

In emotional intelligence CFA, latent variables of regulation of emotion, use of emotion, assessment of own emotions and assessment of others' emotions, and t-values were found to be significant for $p < 0.01$ ($t > 2.576$). It was clear that the model fitted well ($\chi^2/df = 3,666$, CFI = 0.96, GFI = 0.90, RMSEA = 0.082, NFI = 0.95). The standardized factor loads on the latent variables corresponding to the observed variables were found to be above 0.50, indicating that all of them had sufficient convergent validity, and it was observed that the four-factor structure was preserved (Table 3). Emotional intelligence holistically has 0.75 explained variance and 0.98 combined reliability.

Table 3. Museum Exhibition Policy Confirmatory Factor Analysis Values

Emotional Intelligence Expressions	Standardized Factor Loadings	t-Values	Standard Error	R ²	Composite Reliability	Explained Variance
Emotional Intelligence						
Regulation of Emotion					0,922	0,75
1. RoE1	0,818	20,410	0,33	0,669		
2. RoE2	0,865	22,698	0,25	0,748		
3. RoE3	0,901	24,622	0,19	0,812		
4. RoE4	0,872	Fixed to 1.	0,24	0,760		
Use of Emotion					0,904	0,703

5. UoE1	0,784	17,768	0,39	0,615
6. UoE2	0,847	19,966	0,28	0,717
7. UoE3	0,890	21,612	0,21	0,792
8. UoE4	0,829	Fixed to 1.	0,31	0,687
Assessment of Own Emotion			0,942	0,804
9. AoOE1	0,876	25,267	0,23	0,767
10. AoOE2	0,929	29,239	0,14	0,863
11. AoOE3	0,885	25,898	0,22	0,783
12. AoOE4	0,895	Fixed to 1.	0,20	0,801
Assessment of Other's Emotion			0,901	0,752
13. AoOEm1	0,836	22,288	0,29	0,707
14. AoOEm2	0,847	22,854		
15. AoOEm3	0,880	24,799	0,25	0,746
16. AoOEm4	0,896	Fixed to 1.	0,2	0,803

To evaluate the discriminant validity, Fornell and Larcker (1981) suggested that the square root of the AVE value should be higher than the inter-factor correlations to indicate that the discriminant validity of the measurement was also satisfactory. The model met discriminant validity criteria for visitor experience (four dimensions) and museum display policy (four dimensions) (Table 4).

Table 4. Discriminant Validity Values

	Regulation of Emotion	Use of Emotion	Assessment of Own Emotion	Assessment of Other's Emotion
Regulation of Emotion	0,866			
Use of Emotion	0,812**	0,838		
Assessment of Own Emotion	0,847**	0,837**	0,897	
Assessment of Other's Emotion	0,717**	0,732**	0,822**	0,867
	Aesthetic	Entertainment	Escape	Learning
Aesthetic	0,834			
Entertainment	0,755**	0,865		
Escape	0,784**	0,782**	0,894	
Learning	0,719**	0,616**	0,691**	0,857

Then, the results of the reliability analysis of the dimensions were examined. The Cronbach's α coefficients of the regulation of emotion dimensions were 0.929; use of emotion 0.903; assessment of own emotion 0.924; assessment of other's emotion was found to be 0.922.

Aesthetics for the museum visitor experience was 0.873; entertainment 0.898; escape 0.921; learning 0.890. The revisit intention was 0.986. In this context, it has been determined that all results are reliable.

SPSS Process Macro 3.3 program developed by Hayes (2018) was used to test the research hypotheses, and the 4th Model was developed by Hayes (2018). In this model, independent, dependent, and mediating variables were used, and hypotheses with both direct and mediating effects were tested. The hypotheses analyzed are given in Table 5. Accordingly, when the effect of regulation of emotion on revisit intention is examined, it is seen that the β coefficient value is 0.01 ($p>0.05$). Accordingly, hypothesis “H_{1a}: Regulation of emotions has an impact on revisit intention.” was not supported. It was observed that the use of emotion had an effect of 0.14 ($p>0.05$) on the revisit intention, this effect was found to be insignificant and the H_{1b} hypothesis was not supported. In the H_{1c} hypothesis, the effect of assessment of own emotion on revisit intention was examined. The H_{1c} hypothesis was not supported, and the assessment of own emotion did not have a significant effect of 0.13 ($p>0.05$) on the revisit intention. In the H_{1d} hypothesis, the effect of assessment of other’s emotion on the revisit intention was examined. Accordingly, the assessment of other’s emotion does not have a significant effect of 0.05 ($p>0.05$) on the revisit intention. Therefore, the H_{1d} hypothesis was not supported.

The H₂ hypothesis about the effect of emotional intelligence on the museum experience was created, and four sub-hypotheses were tested in this context. The first of these hypotheses concerns the effect of regulation of emotion on the museum experience. Accordingly, regulation of emotion has an effect of 0.50 ($p<0.05$) on the museum experience, and the H_{2a} hypothesis is supported. In the H_{2b} hypothesis, the effect of the use of emotion on the museum experience was examined, and an effect of 0.54 ($p<0.05$) was found. Therefore, the H_{2b} hypothesis was supported. The effect of assessment of own emotion on the museum experience was tested with the H_{2c} hypothesis. Accordingly, the assessment of own emotion has a 0.63 ($p<0.05$) effect on the museum experience, and this hypothesis was also supported. In the H_{2d} hypothesis, the effect of evaluating assessment of other’s emotion on the museum experience was examined, and an effect of 0.59 ($p<0.05$) was determined, and this hypothesis was supported. In the H₃ hypothesis, the effect of museum experience on the revisit intention was examined, and an impact of -0.05 ($p>0.05$) was found. Accordingly, the H₃ hypothesis was also rejected.

Analyzes for the mediation effect were tested with the H₄ hypothesis. Accordingly, the mediating effect of museum experience in the impact of regulation of emotion on revisit intention was found to be -0.23 CI [-.1346,-.0968], and hypothesis H_{4a} was not supported. With the H_{4b} hypothesis, the mediating effect of museum experience on the impact of the use of emotion on revisit intention was determined, and an indirect effect with a 0.34 CI [.2576,-.4236] was determined, and the hypothesis was supported. With the H_{4c} hypothesis, the mediating effect of museum experience on the impact of assessment of own emotion on revisit intention was examined, and an indirect effect with a -0.08 CI [.2434,-.0728] was determined. Accordingly, the H_{4c} hypothesis was not supported. In the last hypothesis, the -0.34 CI [-.1534,-.0771] and H_{4d} hypothesis that the museum experience does not have a mediating effect on the effect of assessment of other’s emotions on the revisit intention was also not supported (Table 5).

Table 5. Findings Related to the Hypotheses

Hypotheses	β	Boot SE	t	p	BootLLCI	BootULCI
H _{1a} : Regulation of Emotion>>Revisit Intention	.0086	.0704	0.1221	.9029	-.1298	.1470
H _{1b} : Use of Emotion>>Revisit Intention	.1351	.0915	1.4766	.1406	-.0448	.3150
H _{1c} : Assessment of Own Emotion>>Revisit Intention	.1259	.1037	1.2138	.2256	-.0781	.3299
H _{1d} : Assessment of Other’s Emotion>>Revisit Intention	.0538	.0985	.5458	.5856	-.1400	.2476
H _{2a} : Regulation of Emotion>>Museum Experience	.5001	.0357	14.0059	.000	.4299	.5703

H_{2b} : Use of Emotion >> Museum Experience	.5418	.0347	15.6307	.000	.4737	.6100
H_{2c} : Assessment of Own Emotion >> Museum Experience	.6264	.0342	18.3421	.000	.5593	.6936
H_{2d} : Assessment of Other's Emotion >> Museum Experience	.5908	.0345	17.1312	.000	.5230	.6886
H₃ : Museum Experience >> Revisit Intention	-.0473	.1024	-.4617	.6446	-.2487	.1541
H_{4a} : Regulation of Emotion >> Museum Experience >> Revisit Intention	Indirect Effect = -0.227 %95 CI [-.1346,-.0968]					
H_{4b} : Use of Emotion >> Museum Experience >> Revisit Intention	Indirect Effect=0.337 %95 CI [.2576,-.4236]					
H_{4c} : Assessment of Own Emotion >> Museum Experience >> Revisit Intention	Indirect Effect=-0.0755 %95 CI [.2434,-.0728]					
H_{4d} : Assessment of Other's Emotion >> Museum Experience >> Learning Motivation	Indirect Effect= -0.336 %95 CI [-.1534,-.0771]					

6. CONCLUSIONS AND SUGGESTIONS

This research aims to determine the effect of the emotional intelligence of museum visitors on their revisit intention; this study aims to examine the impact of museum experience on revisit intention. It also determines whether the museum experience has a mediating effect on emotional intelligence's revisit intention. Being aware that the issue of emotional profile affects the way visitors make their decisions, especially when in a museum (Gao and Kerstetter, 2018; Loureiro et al., 2019), we proposed to evaluate the impact that this variable has on the tourists' revisit intention. In this context, four hypotheses and their sub-hypotheses were formed.

As a result of the analysis, it was determined that all four dimensions of emotional intelligence (regulation of emotion, use of emotion, assessment of own emotion, assessment of other's emotion) did not affect the revisit intention. In addition, it has been determined that four dimensions of emotional intelligence affect the museum experience. The research findings show that visitors' museum experience does not affect the revisit intention. In the analysis of whether the museum experience has a mediating effect between emotional intelligence and the revisit intention, it has been determined that the museum experience has a mediating role between the use of emotions and the revisit intention. No mediation effect was detected in other dimensions. While this research is partially consistent with the research results of Borges et al. (2021), it is somewhat inconsistent. Borges et al. (2021) found that emotional intelligence affects tourist satisfaction. At the same time, this result is consistent with Prentice (2020)'s study. Accordingly, it has been determined that emotional intelligence dimensions affect the museum experience. However, it was observed that emotional intelligence did not affect the revisit intention in the museum. This is also an expected result. Because it is known that there are many factors (interactive technologies, museumcape, art exhibition policy, etc.) that provide the intention to revisit a museum (He et al., 2018; Hyun et al., 2018; Yavuzkır, 2020). The findings of the mediating effect of museum experience on emotional intelligence and revisit intention indicate that museum experience mediates between one's own emotions and revisit intention; no significant difference was found between the others. This finding is consistent with Prentice (2020)'s findings.

Within the scope of these results, it is possible to make some theoretical and practical implications. To begin, assessing the responses to the questionnaire reveals that, while tourists are not rational or in complete control of their emotions, they regard themselves as well-regulated persons who can control their emotions to a degree. Tourists are driven by psychological motivations to pursue happiness. This is simply an emotional process that several factors must trigger for expectations to be realized or exceeded. From the standpoint of museum management, this is critical to emphasize because

the quality of their offerings and how they "stir" visitors' emotions should define a museum's success and ability to generate loyalty among them. Museum marketers should establish a brand image that highlights the most critical assets while also considering a deeper understanding of visitor profiles so that they can anticipate expectations and alter management methods toward emotionally tailored challenging experiences.

Although this preliminary study of tourist emotional qualities provides crucial insights into each museum's target market, boosting the likelihood of success in recruiting and maintaining visitors. As a result of the dynamic nature of emotions, flexibility is required.

Studies on emotional intelligence are very limited in the museum area. There is a great need for researchers to analyze different models in this area. At the same time, qualitative research is needed to understand the application of emotional intelligence in museums. The effect of emotional intelligence, especially on generations, and its relationship with topics such as augmented reality, virtual reality, and mixed reality, which have been very popular in recent years, should also be examined. This research also has some limitations. This research was carried out in Batman Archeology Museum. Research results should only be associated with this museum.

REFERENCES

- Alexander, E. P., M. Alexander and J. Decker (2017). *Museums in Motion: An Introduction to the History and Functions of Museums*. Rowman & Littlefield.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Borges, A. P., E. Vieira, and J. M. Lopes (2021). "Emotional Intelligence Profile of Tourists and its Impact on Tourism". *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, Doi: 10.1080/1528008X.2021.1964413
- Boyatzis, R. E. (2007). *The creation of the emotional and social competency inventory (ESCI)*. Hay Group research report.
- Camarero-Izquierdo, C., M. J., Garrido-Samaniego and R., Silva-García. (2009). "Generating Emotions through Cultural Activities in Museums". *International Review on Public and Nonprofit marketing*, Vol. 6, 151-165.
- Carrieri, A. and A. Fermani. (2018). "Sustainable Accommodation Choice in Tourism and Emotional Intelligence Connected: An Exploratory Study Looking for Evidence". *Cogent Psychology*, 5 (1), 1485474.
- Chiappa, G. D., L. Andreu, and M. G., Gallarza. (2014). "Emotions and Visitors' Satisfaction at a Museum". *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research*. 8 (4), 420-431.
- Dagger, T. S. and J. C. Sweeney (2007). "Service Quality Attribute Weights: How Do Novice and Longer-Term Customers Construct Service Quality Performance?". *Journal of Service Research*. 10 (1), 22-42.
- Dierking, L. D., and J. H. Falk. (1998). Understanding free-choice learning: A review of the research and its application to museum web sites. In *Museums and the Web*. 98 (April).
- Falk, J. H., and L. D. Dierking. (2000). *Visitor Experiences and The Making of Meaning*. Walnut Creek: Altamira Press.
- Fornell, C., and D. F. Larcker. (1981). "Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error: Algebra and Statistics". *J. Mark. Res.* 382-388.
- Gao, J., and D. L. Kerstetter. (2018). "From sad to happy to happier: Emotion regulation strategies used during a vacation". *Annals of Tourism Research*. 69, 1-14.
- Genc, V., and M. Akoğlan Kozak. (2020). "Emotional and Social Competence in the Aestheticization of Labor in the Restaurant Industry". *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. 32 (3), 1201-1225.

- Genç, V., and M. Gümüş. (2017). "Otel İşletmelerinde İş Tatmininin Arttırılması: Çalışanların Duygusal Zekaları ve Duygusal Emeklerinin Rolü". *Journal of Recreation and Tourism Research*, 4(4), 43-52.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?*. (Çev. B. Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gültekin, S., and Icigen, E. (2019). "A Research on Professional Tour Guides Emotional Intelligence and Problem-Solving Skills". *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, 20(2), 230-258.
- Hayes, A. F. (2018). "Partial, Conditional, and Moderated Mediation: Quantification, Inference, and Interpretation". *Communication Monographs*, 85, 4-40.
- He, Z., L. Wu, and X. R. Li. (2018). "When Art Meets Tech: The Role of Augmented Reality in Enhancing Museum Experiences and Purchase Intentions". *Tourism Management*, 68, 127-139.
- Hyun, H., J. Park, T. Ren, and H. Kim. (2018). "The Role of Ambiances and Aesthetics on Millennials' Museum Visiting Behavior". *Arts and the Market*, 8(2), 152-167.
- Jin, L., H. Xiao, and H. Shen. (2020). "Experiential Authenticity in Heritage Museums". *Journal of Destination Marketing & Management*, 18, 100493.
- Kinicki, A. J., G. E. Prussia, B. J. Wu, and F. M. McKee-Ryan. (2004). "A Covariance Structure Analysis of Employees' Response to Performance Feedback". *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 1057-1069.
- Koc, E., and H. Boz. (2020). "Development of Hospitality and Tourism Employees' Emotional Intelligence through Developing their Emotion Recognition Abilities". *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 29(2), 121-138.
- Loureiro, S. M. C., M. Breazeale, and A. Radic. (2019). Happiness with rural experience: Exploring the role of tourist mindfulness as a moderator. *Journal of Vacation Marketing*, 25(3), 279-300.
- Luo, J. M., and B. H. Ye. (2020). "Role of Generativity on Tourists' Experience Expectation, Motivation and Visit Intention in Museums". *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 43, 120-126.
- May, S., K., Todd, S. G., Daley, and G. Rappolt-Schlichtmann. (2022). "Measurement of Science Museum Visitors' Emotional Experiences at Exhibits Designed to Encourage Productive Struggle". *Curator: The Museum Journal*, 65(1), 161-185.
- Norris, L., and R. Tisdale. (2017). "Developing a Toolkit for Emotion in Museums". *Exhibition Spring*, 100-108.
- Palau-Saumell, R., F. C., Santiago, and S. G., Javier. (2016). "The Role of Emotions in a Model of Behavioral Intentions of Visitors to the Gaudí Historic House Museums in Barcelona, Spain". *Visitor Studies*, 19(2), 156-177.
- Pine, J. B., and J. H. Gilmore. (1999). *The Experience Economy*. Boston: Harvard Business School Press.
- Preko, A., T. F., Gyepi-Garbrah, H., Arkorful, A. A., Akolaa, and F. Quansah. (2020). "Museum Experience and Satisfaction: Moderating Role of Visiting Frequency". *International Hospitality Review*. 34(2), 203-220.
- Prentice, C. (2020). "Emotional Intelligence and Tourist Experience: A Perspective Article". *Tourism Review*, 75 (1), 52-55.
- Prentice, C., Dominique Lopes, S., and X. Wang. (2020). "Emotional Intelligence or Artificial Intelligence—An Employee Perspective". *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 29(4), 377-403.

- Pulh, M., R. Mencarelli, and D. Chaney. (2019). "The consequences of the heritage experience in brand museums on the consumer-brand relationship". *European Journal of Marketing*, 53 (10), 2193-2212.
- Rappolt-Schlichtmann, G., M. Evans, C. Reich, and C. Cahill. (2017). "Core Emotion And Engagement in Informal Science Learning". *Exhibition*, 36 (1), 42-51.
- Roederer, C., and M. Filser. (2018). "Revisiting the Museum Experience". *Qualitative Market Research: An International Journal*, 21 (4), 567-587.
- Ruiz-Alba, J. L., A., Nazarian, M. A. Rodriguez-Molina, and L. Andreu. (2019). "Museum Visitors' Heterogeneity and Experience Processing", *International Journal of Hospitality Management*, 78, 131-141.
- Salovey, P., & J. D. Mayer. (1990). "Emotional Intelligence". *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sheng, C. W., and M. C. Chen. (2012). A study of experience expectations of museum visitors. *Tourism management*, 33(1), 53-60.
- Stoyanova-Bozhkova, S., T. Paskova, and D. Buhalis. (2020). "Emotional Intelligence: A Competitive Advantage for Tourism and Hospitality Managers". *Tourism Recreation Research*, 1-13.
- Tabachnick, G. B., and S. L. Fidel. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston, USA: Pearson.
- Tsaur, S. H., & Ku, P. S. (2019). The effect of tour leaders' emotional intelligence on tourists' consequences. *Journal of Travel Research*, 58(1), 63-76.
- Turner, J. (2011). *The Problem of Emotions in Societies*. New York: Routledge.
- Vesci, M., E. Conti, C. Rossato, and P. Castellani. (2020). The Mediating Role of Visitor Satisfaction in the Relationship Between Museum Experience and Word of Mouth: Evidence from Italy. *The TQM Journal*, 33 (1), 141-162.
- Villeneuve, P. (2012), "Building Museum Sustainability through Visitor-Centered Exhibition Practices", *The International Journal of the Inclusive Museum*, 5 (4), 37-50.
- Wang, C.Y., and M.K. Hsu. (2010). "The Relationships of Destination Image, Satisfaction, and Behavioral Intentions: An Integrated Model", *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 27(8), 829-843.
- Wong, C. S., and K. S. Law. (2002). "The Effects of Leader and Follower Emotional Intelligence on Performance and Attitude: An Exploratory Study", *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274.
- Yavuzkır, A. (2020). *Kurgusal Söylemden Söylemsel Kurguya: Şanlıurfa Arkeoloji Müzesi'ndeki Eser Sergileme Politikasının Ziyaretçi Deneyimi ve Öğrenme Motivasyonu Üzerine Etkisi*. Master's Thesis, Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman.