

YENİSEY

Dil ve Edebiyat Dergisi
Journal of Language and Literature

Cilt:6, Sayı:1, Haziran 2025 • Volume:6, Issue:1, June 2025





e-ISSN: 2757-5985

YENİSEY

Dil ve Edebiyat Dergisi
Journal of Language and Literature

Cilt / Volume

6

Sayı / Number

1

Haziran / June 2025

Antalya / Türkiye

2025

<https://yeniseydergisi.com>
yeniseydildergisi@gmail.com



e-ISSN: 2757-5985

YENİSEY

Dil ve Edebiyat Dergisi
Journal of Language and Literature

Editör

Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye

Dil Editörleri

Dr. Uğur ÖZBİLEN, Antalya, Türkiye (Türkçe Dil Editörü)

Doç. Dr. Meral CEYLAN, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye (İngilizce Dil Editörü)

Bilim ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA, Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye

Prof. Dr. Alpaslan OKUR, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye

Prof. Dr. Bayram BAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Prof. Dr. Erkan SALAN, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Prof. Dr. Galip GÜNER, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye

Prof. Dr. İlhan GENÇ, Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye

Prof. Dr. Mesut GÜN, Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Prof. Dr. Nesrin Bayraktar ERTEN, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Prof. Dr. Ömer Tuğrul KARA, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye

Prof. Dr. Süer EKER, Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Prof. Dr. Albana TAHİRİ, Arnavutluk Üniversitesi, Tiran, Arnavutluk

Prof. Dr. Elmira Memmedova KEKEÇ, Avrasya Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan

Prof. Dr. Henryk JANKOWSKI, Adam Mickiewicz University, Polonya

Prof. Dr. Osman EMİN, Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi, Üsküp, Kuzey Makedonya

Prof. Dr. Timur KOCAOĞLU, Michigan State University, Amerika Birleşik Devletleri

Prof. Dr. Uwe BLÄSING, Leiden University, Leiden, Hollanda

Prof. Dr. Vagif SULTANLI, Bakü Devlet Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan

Prof. Dr. Yong SONG Lİ, Seoul National University, Seoul, Republic of Korea

Doç. Dr. Atilla JORMA, Uluslararası Vizyon Üniversitesi, Gostivar, Kuzey Makedonya

Doç. Dr. Melinda BOTALIC, Tuzla Üniversitesi, Bosna-Hersek

Doç. Dr. Neriman Hasan, Ovidius Üniversitesi, Köstence, Romanya

Dr. Iryna DRİGA, A. Krymsky Institute of Oriental Studies, Kyiv, Ukraine

<https://yeniseydergisi.com>

yeniseydildergisi@gmail.com

2025, 6(1), YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi



e-ISSN: 2757-5985

YENİSEY
Dil ve Edebiyat Dergisi
Journal of Language and Literature

Bu Sayının Hakemleri/ Referees of this Issue

Prof. Dr. İsmail İPEK, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa KARABULUT, Adıyaman Üniversitesi

Prof. Dr. Orhan OĞUZ, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Prof. Dr. Sabahattin ÇAĞIN, Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Şerife ÇAĞIN, Ege Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet ACAR, Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Atıf AKGÜN, Ege Üniversitesi

Dr. Fatih Alper TAŞBAŞ, Düzce Üniversitesi

Dr. İlknur CİVAN BİÇER, Anadolu Üniversitesi

Taradığımız İndeksler/ Indexes We Scanned

YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi uluslararası hakemli bir dergidir. YENİSEY Journal of Language and Literature is an International Refereed Journal.

Dergimiz MLA, Index Copernicus, ErihPlus, Crossref, DRJI, ESJI, ASOS Index, Cite Factor, SIS, ROAD, Advanced Science Index, Academi Index, Harward Dataverse, EuroPub, MIAR, Academic Research Index, İSAM, SCILIT, I2OR, Library Ru, TEİ, SOBİAD ve Google Scholar tarafından taranmaktadır.

This journal is indexed by MLA, Index Copernicus, ErihPlus, Crossref, DRJI, ESJI, ASOS Index, Cite Factor, SIS, ROAD, Advanced Science Index, Academi Index, Harward Dataverse, EuroPub, MIAR, Academic Research Index, İSAM, SCILIT, I2OR, Library Ru, TEİ, SOBİAD ve Google Scholar.

<https://yeniseydergisi.com>
yeniseydildergisi@gmail.com



e-ISSN: 2757-5985

YENİSEY
Dil ve Edebiyat Dergisi
Journal of Language and Literature

İÇİNDEKİLER

Başlık / Title	Yazar / Author	Sayfa / Pages
İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Etik Değerlere Yönelik Tutumları Üzerine Bir İnceleme/ <i>Araştırma Makalesi</i> <i>A Study on Primary School Teachers' Attitudes Towards Digital Ethics/Research Article</i>	Ayşegül BAYIN İlyas YAZAR	1-33
Sosyal Eylem-odaklı Yaklaşım: Hedefleri Uygulamaya Bağlamak/ <i>Araştırma Makalesi</i> <i>The Social Action-oriented Approach: Linking Goals to Practice/Research Article</i>	Ahmet ACAR	34-43
Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Romanlarında Aşkın Tezahürleri/ <i>Araştırma Makalesi</i> <i>The Representatiton of Love in the Novels of Ahmet Hamdi Tanpınar/Research Article</i>	Beyza YILMAZ	44-57
Anılara Sürüklenmiş Seveda Dolu Bir Yolculuk: Anlatma Ağırlıklı Bir Piyes Olarak Füzruzan'ın Seveda Dolu Bir Yaz Eseri/ <i>Araştırma Makalesi</i> <i>A Full of Love Journey Carried to Memories: Füzruzan's Seveda Dolu Bir Yaz as a Mostly Narrative Play/Research Article</i>	Esmâ KARAKUŞ	58-66
Okuma Becerisinde Eleştirel Düşünmenin İncelenmesi: İngilizce Öğretimi Alanındaki Çalışmaların SistematiK Derlemesi/ <i>Derleme Makalesi</i> <i>Exploring Critical Thinking in Reading: A Systematic Review of ELT Studies/ Review Article</i>	Birsen MUTLU	67-83

YENİSEY**Dil ve Edebiyat Dergisi***Journal of Language and Literature***Editörden...**

Değerli bilim insanları, kıymetli okuyucular,

YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi – Yeni Sayı: Disiplinlerarası Bir Bakışla Dil, Eğitim ve Edebiyatın Kesişiminde...

Dergimiz, akademik dünyada farklı disiplinleri buluşturan güçlü içeriğiyle yeni sayısını yayımladı. Bu sayıda okuyuculara, dijital etik değerlerden edebiyatta aşkın izlerine, eylem odaklı eğitimsel yaklaşımlardan eleştirel okuma becerilerine uzanan zengin bir yelpaze sunulmaktadır.

Eğitim alanındaki dönüşümlere ışık tutan “İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Etik Değerlere Yönelik Tutumları Üzerine Bir İnceleme” başlıklı çalışma, öğretmenlerin teknolojiyle etkileşiminde etik farkındalığın önemini ortaya koyuyor. Ardından, eğitimin kuramsal yönüne odaklanan “Sosyal Eylem-odaklı Yaklaşım: Hedefleri Uygulamaya Bağlamak” makalesi, öğrenmeyi sosyal sorumlulukla bütünleştiren yeni bir perspektif sunuyor.

Edebiyat boyutunda ise, Türk edebiyatının klasikleşmiş sesi Ahmet Hamdi Tanpınar’ın eserlerine farklı bir pencere açılıyor. “Ahmet Hamdi Tanpınar’ın Romanlarında ‘Aşk’ın Tezahürleri” adlı çalışma, aşk temasının yazarın anlatı dünyasındaki çok katmanlı yansımalarını inceliyor. Bu yaklaşımı, modern Türk edebiyatının önemli kalemelerinden Füzûzan’a dair yapılan “Anılara Sürüklenmiş Sevda Dolu Bir Yolculuk: Anlatma Ağırlıklı Bir Piyas Olarak Füzûzan’ın Sevda Dolu Bir Yaz Eseri” adlı analiz takip ediyor. Yazarın anlatı teknikleri ve duygu aktarımı derinlemesine ele alınıyor.

Son olarak, dil öğretimi ve okuma becerilerine odaklanan “Okuma Becerisinde Eleştirel Düşünmenin İncelenmesi: İngilizce Öğretimi Alanındaki Çalışmaların Sistemik Derlemesi” başlıklı çalışma, günümüzde dil eğitiminde giderek artan eleştirel düşünce vurgusuna kapsamlı bir bakış sunuyor.

Bu sayıyla birlikte YENİSEY, hem edebiyatseverleri hem de eğitim bilimcileri ortak bir düşünce zemininde buluşturmaya sürdürüyor. Son olarak bu sayıda emeği geçen hakemlerimize, kıymetli çalışmalarlarıyla dergimize katkı sunan yazarlarımıza ve siz kıymetli okurlarımıza teşekkür ediyor, şükranlarımızı sunuyoruz.

Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Editör

<https://yeniseydergisi.com>

yeniseydildergisi@gmail.com

İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Etik Değerlere Yönelik Tutumları Üzerine Bir İnceleme*

Ayşegül BAYIN** & İlyas YAZAR***

Atıf / Citation: Bayın, A. ve Yazar, İ. (2025). İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Etik Değerlere Yönelik Tutumları Üzerine Bir İnceleme. *YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi*, 6(1), s.1-33. <http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.82263>

Özet

Bu çalışmada ilkokul 1-4. Sınıf seviyesinde görev yapan ilkokul öğretmenlerinin dijital etik değerlere yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde görev yapmakta ilkokul öğretmenleri katılmıştır. Nitel nicel karma yöntem araştırmalarından eş zamanlı tasarım yöntemi ile yürütülen çalışmada nicel veriler, nitel verilerle açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın nicel bölümünde Dijital Etik Tutum Ölçeği, nitel bölümünde ise Dijital Etik Değer Görüşme Formu kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın nicel bölümü için 368, nitel bölümü için 73 öğretmene ulaşılmıştır. Ölçek verilerine göre ilkokul öğretmenlerinin dijital etik değerlere yönelik tutumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Görüşme formu verilerinin de nicel verileri desteklediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Bilişim etiği
Dijital etik
Etik
İlkokul öğretmenleri
21. yüzyıl becerileri

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 26.05.2025
Kabul Tarihi: 12.06.2025
Araştırma Makalesi

A Study on Primary School Teachers' Attitudes Towards Digital Ethics

Abstract

In this study, it was aimed to determine the attitudes of primary school teachers working in primary school 1-4. It was aimed to determine the attitudes of primary school teachers working at the grade level towards digital etik values. Primary school teachers working in Buca district of İzmir province participated in the study in the 2024-2025 academic year. In the study conducted with the simultaneous design method from qualitative quantitative mixed method research, quantitative data were tried to be explained with qualitative data. Digital Ethics Attitude Scale was used in the quantitative part of the study and Digital Ethical Value Interview Form was used in the qualitative part. In this direction, 368 teachers were reached for the quantitative part of the study and 73 teachers for the qualitative part. According to the scale data, it was determined that primary school teachers' attitudes towards digital ethical values were high. It was determined that the interview form data also supported the quantitative data.

Keywords

Informatics ethics
Digital ethics
Ethics
Primary school teachers
21st century skills

About Article

Received: 26.05.2025
Accepted: 12.06.2025
Research Article

* Bu makale Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2025 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Bilim Uzmanı, Müdür Yardımcısı, Milli Eğitim Bakanlığı, e-posta: aysegulbyn@gmail.com, ORCID: 0009-0002-8155-3717.

*** Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, e-posta: iyazar@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6784-289X.

1. GİRİŞ

Toplumun ihtiyaç duyduğu birey yapısı, küresel boyutta yaşanan gelişmelerden etkilenmektedir. Bireyin toplumun beklentisi yönünde donanım kazanması aile, toplum ve eğitim kurumlarının birlikte işlemesiyle gerçekleşir. Yaşam, bütünüyle düşünüldüğünde bireyin eğitimi ailede başlar, toplumda beslenir ve okulda devam eder. İhtiyaç duyulan birey profilini yetiştirme görevi üstlenen okullar, bireylerin ailede ve toplumda edinemediği, ancak toplum içindeki üyeliğini ispat edip onun bir parçası hâline gelmek için ihtiyaç duyduğu özellikleri bireye kazandıran kurumlardır. Bu özelliklerin bir plan doğrultusunda, sistemli olarak, uzman kişiler tarafından kazandırılması eğitim kurumlarını oldukça önemli bir konuma taşımaktadır. Bilgi çağı, teknoloji çağı, dijital çağ gibi kavramlarla isimlendirilen içinde bulunduğumuz yüzyıl, eğitimde dijitalleşmeyi kaçınılmaz duruma getirmiştir. Amerika Birleşik Devletleri, Singapur, Avustralya gibi ülkeler özel kuruluşlarla işbirliği içerisinde günümüzde ihtiyaç duydukları birey özelliklerine çerçeve çizerek eğitim alanında 21. yüzyıl becerilerine odaklanmaktadır. Özellikle teknolojik yeterliliklere odaklanan 21. yüzyıl becerileri incelendiğinde etik değerlerin, işbirlikçi çalışmanın, öğretmen ve yönetici özelliklerinin de beceri çerçeveleri içinde yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda Apple, CISCO, INTEL, Lego, Walt Disney Company gibi uluslararası firmaların da desteklediği P21 ortaklığı olarak isimlendirilen 21. Yüzyıl Beceri Ortaklığı, 21. yüzyıl becerileri iki temel beceri alanına değinmiştir. İçerik becerisi alanında dijital okuryazarlık becerisi bilgi, medya ve bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı olarak ele alınmıştır (Fadel, 2008). Melbourne Üniversitesi'nin CISCO, INTEL (Entegre Elektronik) ve Microsoft gibi firmaların da katılımıyla hazırladığı ATC21S 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi raporunda ise beceriler dört başlık altında incelenmiştir. ATC21S raporu, OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) raporunda ifade edilen beceriler birçok yönden benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda ana temalar altında yer alan yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği, küresel farkındalık ve vatandaşlık, bilgi okuryazarlığı ile dijital okuryazarlık şeklinde aynı yetkinliklerin hedef gösterildiği görülmektedir (Binkley vd., 2010). İçinde bulunduğumuz yüzyılın dijitalleşmesi ve ekonomik yönelimlerdeki değişiklikler istihdam edilecek insan niteliklerinin güncellenmesi gerektiğinin sinyallerini vermiştir. Dolayısıyla üniversiteler, uluslararası kuruluşlar, özel işletmeler bu alanda ihtiyaç duydukları bireylerin niteliklerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu çalışmalar eğitim alanında yapılacak program düzenlemeleri için rehber niteliği taşımaktadır. Bilgi, beceri ve tutum odaklı yetkinlikleri harmanlayarak oluşturulan sekiz beceriye odaklanan "Avrupa Komisyonu Hayat Boyu Öğrenme İçin Yetkinlikler" çerçevesi de dijital yetkinlikleri sekiz temel yetkinliğe dâhil etmiştir (EC, 2018). The International Society for Technology in Education (ISTE) organizasyonu, ISTE standartları olarak adlandırdığı becerileri öğrenciler, öğretmenler, eğitim liderleri ve koçlar kategorilerinde sınıflandırmaktadır (ISTE, 2019). Yedi temel beceri arasında dijital vatandaşlığın ayrıca yer aldığı ve diğer becerilerin de teknolojik yeterlilikleri temel aldığı görülmektedir. Bu bağlamda incelenen 21. yüzyıl becerileri içinde çalışmanın konusu olan dijital etik ile ilgili bölümler üzerine odaklanıldığında, P21 ortaklığının (Partnership for 21st Century Skills Ohio Department of Education, 2016) belirlediği bilgi, medya ve teknoloji becerisi altında yer alan medya okuryazarlığı için yapılan tanımlamada, medyaya erişim ve medyanın kullanımında etik/yasal çerçevenin dikkate alınmasının belirtildiği görülmektedir. Bu beceri altında öğrencilerden dijital teknolojilerin en yaygın kullanılan öğelerinden biri olan medyanın yalnızca kullanımında değil; medyaya erişimde de etik ve yasal davranışlar beklenmektedir. ISTE standartları, öğrenci becerilerinin yanı sıra öğretmenler için de

standartlar oluşturmıştır. Çerçeve “öğrenci, lider, vatandaş, işbirlikçi, tasarımcı, kolaylaştırıcı ve analist” şeklinde yer alan eğitimci standartları; öğrencilerin dijital dünyada kazanmaları beklenen nitelikleri destekleyecek doğrultuda tanımlanmaktadır.

Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanmış olan 21. yüzyıl beceri çerçevesi, ülkemizde bu alanda yapılan güncel çalışmalardandır. 11 temel değerin dikkate alınarak hazırlandığı 21. yüzyıl beceri çerçevesi dil ve iletişim, okuryazarlık, öğrenme, benlik, çalışma, üst düzey düşünme, sosyal ve duygusal, dil ve iletişim becerileri ve bunların alt becerilerinden oluşmaktadır (Türel vd., 2023). Yerel 21. yüzyıl beceri modeli; P21, ATC21S2 ve Hayat Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yetkinlikler’den farklı olarak becerileri değerler ile birlikte ele almaktadır.

Erdem ve değerler konularını ön plana çıkaran Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli incelendiğinde teknolojik becerilerin, okuryazarlık becerileri altında daha dar bir çerçevede değerlendirildiği görülmektedir. Okuryazarlık becerileri altında değinilen dijital okuryazarlık, “dijital bilgiye ulaşma ve dijital bilgiyi tanıma” becerisi kapsamında “dijital bilgiye erişim yollarını bilmek, dijital bilginin yönetimi ve organize edilmesinde kişisel mahremiyeti gözetmek”; “fikri mülkiyet haklarını bilerek davranma” becerisi kapsamında “fikri mülkiyet haklarına uygun davranmak”; “iletişim kurma ve paylaşma” becerisi kapsamında “dijital ortamda iletişim kurmak ve etik ilkelere uygun iletişimi sürdürmek, dijital topluluklara ve ağlara katılmak”; “e-güvenlik önlemleri alma” becerisi kapsamında ise “dijital ortamda kimliğini ve mahremiyetini korumak, dijital ortamda veriyi korumak, dijital ortamda güvenlik önlemleri almak ve bunu sürdürmek” şeklinde olarak ifade edilen süreç bileşenlerinden oluşmaktadır (MEB, 2024, s. 92).

21. yüzyıl becerileri üzerine yerli ve yabancı kurum ve kuruluşlar tarafından oluşturulan çerçeveler incelendiğinde etik konusunun teknoloji kullanımı, dijital vatandaşlık gibi sınıflamalar altında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca dijital ortamlardaki etik konusunun resmi kurumlarca yasalaştırılmaya başlandığı, sivil toplum örgütleri ve çeşitli yayın örgütleri tarafından bilinçlendirme ve önlem alma çalışmalarının yapıldığı bilinmektedir. Buna rağmen hem felsefenin araştırma konusu olan etik alandaki ilerlemenin, resmi kurumlar tarafından oluşturulan yasaların ve sivil toplum kuruluşlarınca yapılan bilinçlendirme çalışmalarının yetersiz kaldığı ve teknolojik alandaki gelişmelerin hızına yetişemediği bilinen bir gerçektir. Bu noktada teknoloji kullanıcılarının öz denetim mekanizmalarından söz etmek gerekmektedir. Tüm yasa ve engellemelere rağmen en önemli denetim mekanizmasının bireyin kendisi olduğu bir gerçektir. Bireylerin öz denetim geliştirebilmeleri için de aile, okul ve toplum tarafından desteklenmeleri gerekmektedir. Bu üç bileşenden eğitim kurumları çocuk gelişimini profesyonel eğitimci tarafından planlı ve programlı olarak yürüttükleri için oldukça önemlidir.

Dijital Etik

Felsefenin bir türü olan etik, ahlâk kavramını konu edinmektedir. Son yıllarda etikten sıklıkla söz edilmekle birlikte ortaya çıkışı felsefenin ortaya çıkışı kadar eskiye dayanmaktadır. Çoğu felsefeciyeye göre kesin bir tanımı olmamakla birlikte etiğin, ahlâk konusunu ele alan bir felsefe alanı olduğu bilinmektedir. Cevizci’ye (2021, s. 20) göre etik, ahlâk kavramını anlamlandırmaya yarayan temel kuralları belirleyerek, pratikle ilgili olan ahlâkın sınırlarını ortaya koyar, ona şekil kazandırır ve zemin hazırlar. Türk toplumunda etik; âdet, gelenek ve görenek gibi unsurlardan etkilenmektedir (Çobanoğlu, s. 167). Dolayısı ile toplumumuzda

ahlâkî olarak kabul gören davranışların dayandığı etik ilkelerin temelinde millî unsurların bulunduğu söylenebilir. Nitekim Uysal (2008, s. 73) Türk etik kimliğinin dinî, millî ve tarihî unsurları da barındırdığını vurgulamıştır. Orta Çağ'da semavî dinlerin önem kazanmasıyla birlikte İslâm felsefesinin de hızlı bir ilerleme kaydettiği görülmüştür. İslâm filozofları, doğu ve batı felsefe anlayışları ile İslâm kültürünü harmanlayarak etik anlayışlarına yansıtmışlardır. Türk-İslâm filozoflarından Farabî'ye göre insan beden ile nefsten oluşur ve nefsin en üstün özelliği akıldır (Çelikkol, 2023, s. 72). İnsan akıl yolu ile iyiyi ve kötüyü birbirinden ayırır. Sadece kavrayan bir varlık olmayan insan, aynı zamanda eylemde bulunan bir varlıktır ve ahlâkî yaşamını aklın irade üzerindeki egemenliğine göre temellendirir. Farabî'ye göre insan doğuştan iyi veya kötü değildir. Bazı doğal eğilimler insanı erdemli ya da erdemsiz eylemlere yönlendirse de ahlâk değişebilir (Özturan, 2015, s. 748-749). Aynı zamanda tıp bilimi ile ilgilenen İbn Sînâ da insanın beden ve nefsten oluştuğunu savunur. Bitki, hayvan, insan varlıkları içinde en üstün olan insan nefsidir yani insan evrendeki en değerli varlıktır (Alper, 2015, s. 886-888). İnsanı diğer varlıklardan ayıran pratik akıl, insan nefsinin iyi-kötü, doğru-yanlış gibi yapılması gerekenler ile yapılmaması gerekenleri birbirinden ayırmasını sağlar. Nefsin sahip olduğu bu etkinin beden üzerindeki yönlendirici gücü, insanı ahlâklı bir varlığa dönüştürür. Cevizci'ye göre (2016a, s. 342-343) tasavvufî bir etik anlayışa sahip olan Gazzâlî, insanı doğuştan eksik, kusurlu ya da iyi ve kötü olduğu bilinmeyen bir varlık olarak nitelendirmiştir. Ona göre dünyadaki en yüksek iyi Tanrı bilgisi ve aşkıdır. İnsan en yüksek iyiye erdemli bir yaşam ile ulaşabilir ve bu gâye insanı onun en önemli amacı olan ahiret mutluluğuna kavuşturur. Gazzâlî'ye göre insanlar eylemlerin etik değerini, eylemin kendilerine sağlayacağı çıkar doğrultusunda belirlemektedirler. Dolayısı ile kendilerine çıkar sağlayan eylemi iyi, zarar veren eylemi kötü olarak nitelendirme eğilimindedirler. Ancak bu tamamen hatalı bir anlayıştır. Çünkü iyi, Allah tarafından emredilip ödüllendirilen, kötü ise yasaklanıp cezalandırılan eylemlerdir (Cevizci, 2016a, s. 343).

Felsefenin dolayısı ile etiğin, içinde bulunduğu dönemin önemli olaylarından etkilenecek geliştiği bilinen bir gerçektir. Sanayi devrimi ile değişen ekonomik ve sosyal yapı da etik alanda bir takım yeni anlayışlar geliştirmiştir. Özellikle teknolojiye meydana gelen gelişmeler uygulamalı etik kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Teknoloji kavramı ilk olarak telefon, bilgisayar, internet gibi kavramları düşündürse de aslında hayatımızı kolaylaştıran, istek ve ihtiyaçlarımıza cevap veren her türlü araç gereçtir. Telefon, bilgisayar, tablet, televizyon gibi cihazları diğer teknolojik cihazlardan ayıran ise dijital olmalarıdır. Dijital teknolojilerin ilerlemesiyle birlikte insan hayatı sosyal, kültürel değişikliklere uğramıştır. İnternetin ortaya çıkması da dijital teknolojilere yeni bir boyut kazandırmıştır. İnternete erişimi olan her birey çok hızlı bir şekilde bilgiye de ulaşır olmuştur. Bu erişim bilgiye ulaşma ile sınırlı kalmamış, aynı zamanda iletişim, pazarlama ve eğitim gibi birçok alanda kendini göstermiştir. Sağladığı kolaylık sebebiyle dijital araçlar ve uygulamalar gün geçtikçe hayatımızda daha fazla yer almaya başlamıştır. Tüm bu imkânlara rağmen dijital cihazlar ve uygulamalar etik tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Daha doğmadan dijital bir kimliğe sahip olan çocukların, bu tartışmanın en hassas noktası olduğu göz ardı edilmemelidir. Özellikle eğitim alanındaki dijitalleşme, çocukların dijital ortamlardan ve dijital uygulamalardan mahrum bırakılmasını imkânsızlaştırmaktadır. Ayrıca 21. yüzyıl becerileri arasında ifade edilen teknolojik yeterlikler ve dijital vatandaşlık, çocukluktan itibaren kazandırılması gereken beceriler olarak ele alınmaktadır. Bu noktada çocuklara kılavuzluk etmesi gereken eğitimcilere önemli sorumluluklar düşmektedir.

Alan yazında bilgisayar etiği, bilişim etiği ve dijital etik gibi türevleri olan etik, teknoloji kavramlarında etik, ilkin bilgisayar etiği olarak MIT profesörü olan Norbert Weiner tarafından oluşturulmuştur (Bynum, 2001, s. 109). Ancak bilgisayar etiği, uygulamalı etik olarak ilk kez Walter Maner tarafından kullanılmıştır (Ozan Leymun ve Odabaşı, 2019, s. 57).

Dijital ortamlardaki insan eylemlerine çizilmiş ahlâki bir çerçeve olarak tanımlanan dijital etik, bir diğer tanımda, teknolojik ortamlarda sistemin varlığını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için davranışlarımızı doğru şekilde yönlendiren ilkeler olarak belirtilmektedir (Güler, 2021, s. 517; Özcan, 2021). Şeşen (2021, s. 85) ise dijital etiğe getirdiği tanımda çevrimiçi ortamlardaki eylemlere yönelik ahlâkî kuralları vurgulamaktadır. Ancak etik konusu dijital ortamların kullanımı ile sınırlandırılmayacak kadar geniştir. Teknolojide etik kavramının bilgisayar teknolojisi ile ortaya çıktığı, internetin bilgisayardan sonra geliştirildiği ve dijital cihazların internet olmaksızın da kullanıldığı dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla ağırlıklı olarak çevrimiçi olsa da dijital cihazların ve uygulamaların kullanımında bireyin maksimum faydayı sağlarken başkalarının hak ve özgürlüklerini gözetmesi, diğer bireyleri zor durumda bırakacak ya da onlara zarar verecek eylemlerden kaçınması, bu eylemin doğa üzerindeki etkilerini de dikkate alması gerekmektedir.

Bahsedilen bilgiler bağlamında, bu çalışmada ilkökul öğretmenlerinin dijital cihazların ve uygulamaların kullanımına yönelik etik değer farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ilkökulda çalışan öğretmenlerin; yaş, branş, kıdem yılı ve cinsiyet değişkenlerine göre dijital etik değer tutumlarının belirlenmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte ilkökul öğretmenlerinin sık tercih ettikleri dijital cihazlar ve uygulamalar, karşılaştıkları dijital etik değer ihlalleri, yaşadıkları etik ikilemler ve bu ikilemler karşısında sergiledikleri tutumlar, dijital etiğe ilişkin görüşleri ile dijital etiğin uygulanabilirliğine yönelik görüşleri de çalışma kapsamına alınmıştır.

2. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve süreci ile verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden eş zamanlı tasarım kullanılmıştır. Kara (2023, s. 75) karma yöntemi, nicel ve nitel yöntemin veri toplama ve verilerin analiz aşamalarının birlikte ele alındığı, bir yöntemin diğer yöntemi destekleyerek tamamlayıcı bir rol üstlendiği yeni bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Çalışmanın nicel bölümünde ilgi, tutum, farkındalık gibi özellikleri belirlemeye yarayan tarama modeli; nitel bölümde ise küçük bir gruptan derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayan görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme yöntemi, görüşülen kişiye sıralanmış sorularla sınırlı cevaplar vermek yerine sözlü ifade fırsatı tanıdığından, ayrıca anlaşılmayan sorulara görüşmeci tarafından açıklık getirilebildiğinden daha verimli olmaktadır (Gülbüz ve Şahin, 2018, s. 188).

Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde bulunan resmî ilkökullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Nicel çalışma için tespit edilen evren içerisinde örneklem grup, random örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Etik izinler sonucu

belirlenen 20 ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri random yöntemle belirlenirken, norm kadro oranlarının nicel yetersizliğinden dolayı İngilizce, din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanların tamamı çalışmaya dâhil edilmiştir. Buna göre nicel çalışmaya ilkokul 1-4. sınıf seviyesinde görev yapan 369 öğretmen katılmış, hatalı doldurulan bir form çalışmadan çıkarılmış ve çalışmaya 368 form ile devam edilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde örneklem oluştururken örneklem hacmi belirlenmemiş, verilerin doyuma ulaşması hedeflenmiştir. Buna göre nitel çalışmaya ilkokul 1-4. sınıf seviyesinde görev yapan 73 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel bölümlerine ait katılımcıların dağılımları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1

Nicel Çalışma Grubu Kişisel Bilgiler Tablosu

		N	%
Cinsiyet	Kadın	260	70,7%
	Erkek	108	29,3%
	Toplam	368	100%
Yaş	25-34	38	10,3%
	35-44	126	34,2%
	45-54	154	41,8%
	55 ve üzeri	50	13,6%
	Toplam	368	100%
Mesleki Kıdem Yılı	1-10	40	10,9%
	11-20	109	29,6%
	21-30	175	47,6%
	31 ve üzeri	44	12,0%
	Toplam	368	100%
Branş	Sınıf öğretmeni	269	80,4%
	İngilizce öğretmeni	16	4,9%
	Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni	24	6,5%
	Rehberlik ve psikolojik danışman	30	8,2%
	Toplam	368	100%

Araştırmanın örneklemine oluşturan 368 öğretmen içinde kadın katılımcıların oranı %70,7 (n=260) ve erkek katılımcıların oranı %29,3'tür (n=108). Tabloya göre katılımcıların %10,3'ü (n=38) 25-34, %34,2'si (n=126) 35-44, %41,8'i (n=154) 45-54 aralığında iken; %13,6'sının (n=50) 55 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem yılı dağılımına bakıldığında öğretmenlerin %10,9'u (n=40) 1-10, %29,6'sı (n=109) 11-20, %47,6'sı (n=175) 21-30 yıllar arasında mesleki deneyime sahip iken %12'sinin (44) 31 yıldan fazla aktif olarak görev yaptığı görülmektedir. 368 katılımcıyı %80,4 (n=296) oranında sınıf öğretmeni, %4,9 (n=18) oranında İngilizce öğretmeni, %6,5 (n=24) oranında din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni ve %8,2

(n=30) oranında rehberlik ve psikolojik danışman oluşturmaktadır. Branşlara göre 296 sınıf öğretmeninin 206'sı kadın, 90'ı erkek; 30 rehberlik ve psikolojik danışmanın 24'ü kadın, 6'sı erkek; 24 din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenin 16'sı kadın, 8'i erkek ve 18 İngilizce öğretmenin 14'ü kadın ve 4'ü erkektir.

Tablo 2

Nitel Çalışma Grubu Kişisel Bilgiler Tablosu

		N	%
Cinsiyet	Kadın	55	75,34%
	Erkek	18	24,66%
	Toplam	73	100%
Yaş	25-34	11	15,07%
	35-44	19	26,03%
	45-54	34	46,58%
	55 ve üzeri	9	12,33%
	Toplam	73	100%
Mesleki Kıdem Yılı	1-10	13	17,81%
	11-20	12	16,44%
	21-30	39	53,42%
	31 ve üzeri	9	12,33%
	Toplam	73	100%
Branş	Sınıf öğretmeni	46	63,01%
	İngilizce öğretmeni	8	10,96%
	Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni	7	9,59%
	Rehberlik ve psikolojik danışman	12	16,44%
	Toplam	73	100%

Çalışmaya katılan 73 öğretmen içinde kadın katılımcıların oranı %75,34(n=55) ve erkek katılımcıların oranı %24,66'dır (n=18). Tabloya göre katılımcıların %15,07'si (n=11) 25-34, %26,03'ü (n=19) 35-44, %46,58'i (n=34) 45-54 yaş aralığında iken; %12,33'ünün (n=9) 55 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem yılı dağılımına bakıldığında öğretmenlerin %17,81'i (n=13) 1-10, %16,44'ü (n=12) 11-20, %53,42'si (n=39) 21-30 yıllar arasında mesleki deneyime sahip iken %12,33'ünün (9) 31 yıldan fazla aktif olarak görev yaptığı görülmektedir. 73 katılımcıyı %63,01 (n=46) oranında sınıf öğretmeni, %10,96 (n=8) oranında İngilizce öğretmeni, %9,59 (n=7) oranında din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni ve %16,44 (n=12) oranında rehberlik ve psikolojik danışman oluşturmaktadır. Branşlara göre 46 sınıf öğretmenin 31'i kadın, 15'i erkek; 12 rehberlik ve psikolojik danışmanın 11'i kadın, 1'i erkek; 7 din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenin 6'sı kadın, 1'i erkek ve 8 İngilizce öğretmenin 7'si kadın ve 1'i erkektir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada nitel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu “Kişisel Bilgiler Formu” ve “Dijital Etik Görüşme Formu” olarak iki bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın nicel bölümünde Fidan-Tunç (2022) tarafından geliştirilen, 9 madde ve tek boyuttan oluşan “Dijital Etik Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Nitel ve nicel ölçme araçları için ortak kullanılan “Kişisel Bilgiler Formu” katılımcıların; cinsiyet, branş, yaş, mesleki kıdem yılı bilgilerine odaklanmaktadır. Bu değişkenlerden mesleki kıdem yılı ve yaş sayı aralığı olarak istenirken; cinsiyet iki, branş ise dört seçenekten oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nicel veri analizinde SPSS 30.0 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle elde edilen veriler betimsel istatistik ile ele alınmıştır. Alt problem cümlelerinin analizine geçilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve çalışmaya parametrik olmayan testler ile devam edilmiştir.

Araştırmanın nitel bölümünde yapılan içerik analizi için katılımcılara branşlara, cinsiyete ve sıra numarasına göre semboller verilmiştir (Sınıf öğretmeni kadın 1. katılımcı: SK1, sınıf öğretmeni erkek 2. katılımcı: SE2; din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni kadın 1. katılımcı DK1, din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni erkek 2. katılımcı: DE2; İngilizce öğretmeni erkek 1. katılımcı: NE1, İngilizce öğretmeni kadın 2. katılımcı: NK2; rehberlik ve psikolojik danışman erkek 1. katılımcı: RE1, rehberlik ve psikolojik danışman kadın 2. katılımcı: RK2...). Katılımcıların verdiği yanıtlar içerisinden elde edilen kodlardan kategoriler oluşturulmuş ve kategoriler tablolara dönüştürülmüştür. Ayrıca içerik analizi sürecinde önemli olduğu düşünülen yanıtlar doğrudan alıntılanmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın nicel bölümünde elde edilen veriler bağımsız değişkenlere göre parametrik olmayan testler ile incelenmiştir. Nitel bölümde ise kodlardan kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak nicel verilerin analizleri yapılacaktır.

İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Etik Tutumları

Çalışmanın problem cümlesi olan öğretmenlerin dijital etik tutum düzeylerini belirlemek için öncelikle Dijital Etik Tutum Ölçeği (DETÖ) verileri SPSS 30.0 paket program ile analiz edilmiş ve aşağıdaki tabloda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 3

İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Etik Tutumlarına Ait Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{x}$	Ss
Dijital Etik Tutum	368	4.71	.35

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin DETÖ’den aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=4.71$ olarak bulunmuştur. Bu puan ölçek için kabul edilen aritmetik ortalama değerlerine göre “Tamamen Katılıyorum” seviyesinde kabul edilmektedir. Bu ortalamaya dayanarak ilkokul öğretmenlerinin dijital etik tutum seviyelerinin “çok iyi” olduğu söylenebilir.

İlkokul Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Göre Dijital Etik Tutumları

Verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle analizlere parametrik olmayan testler ile devam edilmiştir. Öğretmenlerin dijital etik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 4

İlkokul Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Göre Dijital Etik Tutumları

Branş	N	Sıra Ortalaması	Sd	p
Sınıf öğretmeni	296	190.01	.93	.112
İngilizce öğretmeni	18	182.11		
Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni	24	169.10		
Rehberlik ve psikolojik danışman	30	143.93		
Toplam	368			

Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre en yüksek sıra ortalaması sınıf öğretmeni branşında (190.01), en düşük sıra ortalaması ise rehberlik ve psikolojik danışman branşındadır (143.93). Testin p anlamlılık değeri .05 değerinden büyük ($p > .05$) olduğundan ilkökul öğretmenlerinin dijital etik tutumları, branşlara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Test sonuçlarından öğretmenlerin dijital etik tutumlarında branşın etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

İlkokul Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Dijital Etik Tutumları

Verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle analizlere parametrik olmayan testler ile devam edilmiştir. Öğretmenlerin dijital etik tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 5

İlkokul Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Dijital Etik Tutumları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	p
25-34	38	152.84	.85	.092
35-44	126	178.34		
45-54	154	197.51		
55 ve üzeri	50	184.03		
Toplam	368			

Kruskal Wallis H testi analiz sonuçlarına göre en yüksek sıra ortalaması 45-54 yaş grubunda (197.51); en düşük ise, 25-34 yaş grubunda (152.84) görülmektedir. Testin p anlamlılık değeri .05 değerinden büyük ($p > .05$) olduğundan yaş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık

bulunmamaktadır. İlkokul öğretmenlerinin dijital etik tutumlarında yaş değişkeninin farklılık oluşturmadığını söylemek mümkündür.

İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Etik Tutumları

Verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle analizlere parametrik olmayan testler ile devam edilmiştir. Öğretmenlerin dijital etik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 6

İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Etik Tutumları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Kadın	260	196.17	51003	11007	-3,35	<.001
Erkek	108	156.42	16893			
Toplam	308					

Mann-Whitney U testi analiz sonuçları incelendiğinde kadın öğretmenlerin dijital etik tutumlarına ait puanların sıra ortalaması 196.17, erkek öğretmenlerin dijital etik tutumlarına ait puanların sıra ortalaması 156.42 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarında anlamlılık değeri $p < .001$ olarak tespit edilmiştir. Anlamlılık değerinin .05 değerinden küçük olması cinsiyet değişkenine göre dijital etik tutum seviyesinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin sıra ortalaması, erkek öğretmenlerin sıra ortalamasından fazla olduğu için bu farklılığın kadınlar lehine olduğu söylenebilir. Analiz sonuçları cinsiyetin dijital etik tutum üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

İlkokul Öğretmenlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Dijital Etik Tutumları

Verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle analizlere parametrik olmayan testler ile devam edilmiştir. Öğretmenlerin dijital etik tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 7

İlkokul Öğretmenlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Dijital Etik Tutumları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	p
1-10	40	158.24	.83	.221
11-24	109	178.76		
25-34	175	194.03		
35 ve üzeri	44	184.72		
Toplam	368			

Analiz sonuçlarına göre en yüksek sıra ortalaması 25-34 yıl aralığında (194.03), en düşük ise 1-10 yıl aralığında (158.24) görülmektedir. Testin p anlamlılık değeri .05 değerinden büyük

olduğundan ($p>.05$) kıdem yılı değişkeninin öğretmenlerin dijital etik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin dijital etik tutumlarının kıdem yılına bağlı olarak etkilenmediğini söylemek mümkündür.

Çalışmanın bu bölümünde görüşme formu ile elde edilen verilerin içerik analizleri yer almaktadır. Analiz sonuçları araştırmanın odaklandığı problem cümlelerine göre aşağıda verilmiştir.

İlkokul Öğretmenlerinin En Sık Kullandığı Dijital Araçlar ve Uygulamalar

Tablodaki verilere göre 73 katılımcıya TÜİK 2024 verileri üzerinden tespit edilen ve en sık kullanılan yedi dijital araç ve uygulamaya ek olarak yapay zekâ, alfabetik sıraya göre seçenekler halinde sorulmuş, seçeneklerin dışında kullandıkları dijital araçları ve uygulamaları da belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler katılımcıların kodlamada kullanılan cinsiyet ve branş değişkenlerine göre incelenmiş olup tespit edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8

İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre En Sık Kullandıkları Dijital Araçlar Ve Uygulamalar

Cinsiyet					
Dijital Araçlar	Kadın	Erkek	Toplam	N	%
Bilgisayar	38	13	51		69,86
Tablet	5	3	8		10,95
Telefon	54	18	72		98,63
Dijital Uygulamalar					
Facebook	10	3	13		17,80
Instagram	47	6	53		72,60
Whatsapp	53	15	68		93,15
YouTube	36	12	48		65,75
Yapay zekâ	8	4	14		16,43
Diğer	7	6	13		17,80
73					

Tablo 8 verilerine bakıldığında çalışmaya katılan 55 kadın öğretmenin 38'i bilgisayar kullandığını ifade etmiştir. Buna göre tüm kadın katılımcıların %69,09'u bilgisayar kullanmaktadır. Çalışmaya katılan 18 erkek katılımcının 13'ü bilgisayar kullanıcısıdır. Buna göre tüm erkek katılımcıların %72,22'sinin bilgisayar kullanmayı tercih ettiği söylenebilir. Toplam 73 katılımcının 51'i (%69,86) bilgisayar kullanmaktadır. Veriler kadın ve erkek kullanıcıların bilgisayar kullanım oranlarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Çalışmaya katılan 55 kadın öğretmenin 5'i (%9,09), 18 erkek öğretmenin 3'ü (%16,66) tablet kullandığını ifade etmiştir. Toplam 73 katılımcının 8'inin (%10,95) tablet kullanmayı tercih ettiği söylenebilir. Erkek ve kadın öğretmenler ile tüm katılımcıların tablet kullanım oranları

karşılaştırıldığında, erkek öğretmenlerin tablet tercih oranlarının kadınlara göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Telefon kullanıcı verilerine bakıldığında kadın öğretmenlerin 54'ünün telefon kullandığı görülmektedir. Buna göre 55 kadın öğretmenin tamamına yakını (%98,18) telefon kullanmaktadır. 18 erkek öğretmenin tamamı telefon kullandığını ifade etmiştir. Toplam 73 katılımcının 72'sinin (%98,63) telefon tercih ettiği söylenebilir. Kadın ve erkek öğretmenlerin telefon tercihlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. (Telefon kullanmayan katılımcı SK30 kodlu katılımcıdır.)

Facebook kullanım verilerine bakıldığında 55 kadın katılımcı arasından 10'u (%18,18), 18 erkek öğretmenin 3'ü (16,66) aynı uygulamayı kullandığını ifade etmiştir. Verilerden 73 katılımcının 13'ünün (%17,80) Facebook kullandığı tespit edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin Facebook kullanım oranlarında büyük farklılık görülmemektedir. Kadın ve erkek kullanıcı oranları ile grup kullanıcı oranları da yakın değer taşımaktadır.

Katılımcıların Instagram kullanım verileri incelendiğinde 55 kadın katılımcının 47'sinin (%85,45), 18 erkek katılımcının 6'sının (%33,33) Instagram kullanıcısı olduğu görülmektedir. Verilere göre tüm katılımcıların 53'ünün (%72,60) Instagram kullanıcısı olduğu söylenebilir. Kadın ve erkek katılımcıların Instagram kullanımında kadınların daha aktif olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Whatsapp tercihleri incelendiğinde 55 kadın katılımcının 53'ü (%96,36), 18 erkek öğretmenin 15'i (%83,33) uygulama kullanıcısıdır. Tüm katılımcıların ise 68'i (93,15) uygulamayı kullanmaktadır. Erkek ve kadın öğretmenlerin uygulamayı kullanma tercihlerine bakıldığında, kadınların kullanım oranının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. (Erkek katılımcılardan uygulamayı kullanmayanlar SE3, SE40 ve NE1 kodlu kullanıcılarıdır. Aynı kodlu kullanıcılar telefon kullandıklarını ifade etmişlerdir.)

YouTube verileri incelendiğinde kadın katılımcıların 36'sı (%65,45), erkek öğretmenlerin 12'si (%66,66) uygulamayı kullandığını ifade etmiştir. 73 öğretmenin 48'i (%65,75) YouTube'u kullanmaktadır. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin uygulamayı kullanma oranları birbirine yakındır.

Öğretmenlerin yapay zekâ uygulamaları kullanım verilerine bakıldığında 55 kadın öğretmenin 8'i yani tüm kadın katılımcıların %14,54'ü, 18 erkek öğretmenin 4'ü yani tüm erkek öğretmenlerin %22,22'si yapay zekâ kullandığını ifade etmiştir. 73 katılımcının 12'si (%16,43) yapay zekâ uygulamalarından yararlanmaktadır. Kullanım oranlarına bakıldığında erkek öğretmenlerin yapay zekâyı kadın öğretmenlerden daha fazla tercih ettiği görülmektedir.

Elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin daha sık tercih ettiği dijital aracın telefon (%98,63), daha az tercih ettiği aracın tablet (%10,95) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tercih ettiği dijital uygulamalara bakıldığında Whatsapp'ın (%93,15) daha sık tercih edilirken, yapay zekâ (%16,43) uygulamalarının daha az tercih edildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin seçenekler dışında "diğer" seçeneği içinde; seyahat (SE2, SK37), bankacılık (SE2, SK37), alışveriş (SE2, SK35, SK37), X (SE12, SK26, DK7, RK2, RK5, RK11), etkileşimli tahta (SK22), Telegram (SK34), Merge Explorer (SK34), Flipgird (NE1), Edmodo (NE1), Padlet (NE1), Gmail (SK37, SE45), e-Devlet (SK37) uygulamalarını belirtmişlerdir.

İlkokul Öğretmenlerinin Sık Karşılaştığı Dijital Etik Değer İhlalleri

Öğretmenlerin dijital araçların ve uygulamaların kullanımı ile ilgili sık karşılaştıkları dijital etik değer sorunlar üzerine verdikleri yanıtlar içerik analizi yolu ile irdelenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 9

İlkokul Öğretmenlerin Sık Karşılaştığı Dijital Etik Değer İhlalleri

Kod	Frekans(f)	Kadın	Erkek
Bireysel Haklar Teması			
Gizlilik/Güvenlik Kategorisi			
Kişisel bilgilerin izinsiz kullanılması	14	SK23, SK30, SK31, SK33, DK6, RK6, RK7, RK8, RK11, RK12	SE4, SE9, SE11, DE1
Sahte hesaplar	4	SK32, NK6, RK8	SE2
Tıklanma tuzakları	3	SK13, SK44, NK3	
Mahremiyet	3	SK35, SK30, SK38	
Virüslü uygulamalar	1	NK8	
Toplam	25	20	5
Mülkiyet Kategorisi			
Telif hakkı	6	SK26, SK28, SK24, NK2, NK3	SE11
İntihal	4	SK23, SK34, SK44	SE11
Toplam	10	8	2
İstenmeyen İçerik Kategorisi			
Aşırı reklam	15	SK14, SK16, SK19, SK21, SK33, SK38, SK44, DK5, DK7, RK1, RK9	SE3, SE5, SE7, SE12
Uygun olmayan öneriler	2	SK22, DK5	
Toplam	16	12	4
Adalet Teması			
Erişim Kategorisi			
Erişim eşitsizliği ve yetersizliği	2	SK26	NE1
Toplam	2	1	1
Siber Suç Kategorisi			
Dolandırıcılık/Kumar	3	RK5, SK17, SK39	
Toplam	3	3	
Zorbalık Kategorisi			

Psikolojik zarar	4	RK4, SK26, SK39	SE9
Karalama	2	SK17	SE10
Nefret söylemi	2	RK8, NK5	
Toplam	8	6	2
Toplumsal İyi Oluş Teması			
Doğruluk Kategorisi			
Bilgi kirliliği	15	SK17, SK18, SK20, SK25, SK26, SK29, SK32, SK33, NK3, RK3, RK8, RK10, DK4, NK4	SE9
Manipülasyon	4	SK17, RK8, SK44	SE10
Toplam	19	17	2
Nezaket Kategorisi			
Kötü dil	11	SK17, SK18, SK35, NK4, NK5, RK2, DE1, RK7, RK5	SE1, SE10,
Toplam	11	8	3
Genel Ahlâka Aykırılık Kategorisi			
Uygunsuz içerik	21	SK14, SK17, SK19, SK21, SK25, SK33, SK36, DK7, NK6, RK7, DK5, RK3, NK5, RK6, RK7, SK17	SE2, SE3, SE6, SE8, SE45
Toplam	21	16	5
Bağımlılık Kategorisi			
Zaman yönetimi		SK26, DK2	
Toplam	2	2	0

İlgili soruya SK15, SK27, SK37, SE40, SE41, SK42, SK43, SE46 kodlu kullanıcılar yanıt vermemiştir. Veriler 65 katılımcının yanıtına dayanmaktadır.

Öğretmenlerin en sık karşılaştığı dijital etik ihlaller içerik analizi ile irdelenmiş ve üç tema, on kategori altında on dokuz koda ulaşılmıştır. Gizlilik/güvenlik kategorisi altında sahte hesaplar (4), kişisel bilgilerin izinsiz kullanılması (14), tıklanma tuzakları (3), mahremiyet (3), virüslü uygulamalar (1) kodları öğretmenlerin en sık karşılaştığı dijital etik ihlaller olarak tespit edilmiştir. Öğretmenler doğruluk kategorisi altında bilgi kirliliği (15) ve manipülasyon (4); mülkiyet kategorisi altında telif hakkı (6), intihal (4); erişim kategorisi altında erişim eşitsizliği ve yetersizliği (2); siber suç kategorisinde dolandırıcılık/kumar (3); nezaket kategorisinde kötü dil (11); zorbalık kategorisinde karalama (2), psikolojik zarar (4), nefret söylemi (2); genel ahlâka aykırılık kategorisinde uygunsuz içerik (2); istenmeyen içerik kategorisinde ise aşırı reklam ve uygun olmayan öneriler (2); bağımlılık kategorisinde zaman yönetimi (2) kodlarını

en sık karşılaştıkları dijital etik ihlaller arasında göstermişlerdir. Tabloya göre öğretmenlerin dijital etik değerlerden gizlilik/güvenlik (25), genel ahlâka aykırı içerik (21), doğruluk (19) ve istenmeyen içerik (17) kategorilerinde daha sık sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra nezaket (11), mülkiyet (10), zorbalık (8), siber suç (3), bağımlılık (2), erişim (2) kategorileri öğretmenlerin sık karşılaştığı dijital etik sorunlar arasında yer almaktadır. Kodların oluşmasını sağlayan yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Kişisel bilgilerin izinsiz kullanılması:

“Kişisel bilgilerimizin ve resimlerimizin (internet ortamı ve sosyal ortamda) dolaylı olarak paylaşılması.” (SE4)

“Dijital araç ve uygulamaları kullanırken izinsiz görsel ve bilgilerin paylaşılması örnek olarak gösterilebilir.” (SE11)

“Kişisel bilgilerin kötü amaçlarla kullanılması” (DK6)

“Bir toplantıda ya da eğlencede video ya da foto çekilip izinsiz Instagram ya da vb. paylaşılması, kendi mekânlarının reklamı için yapabiliyorlar.” (RK6)

Sahte hesaplar:

“... sahte hesaplarla karşılaşabiliriz.” (SK32)

“Sahte (fake) hesaplar...” (SE2)

“Sahte profillerin oluşturulması,...” (RK8)

Tıklanma tuzakları:

“Arama motorlarına araştırmak istediğimiz adresi ya da anahtar sözcüğü yazdığımızda bizi bambaşka yerlere götürebiliyor.” (NK3)

“Ulaşmak istenen bilgi ile hiçbir ilgisi olmayan ve cevaba yönlendirmeyen sayfalara denk sayfalara denk geliyorum.” (SK44)

Mahremiyet:

“Ailelerin çocuklarını dijital ekranda paylaşırken bilinçsiz, fütursuz, gelenek, örf ve adetlerimizden uzak, beğeni almak için yapılması.” (SK30)

“Çocukların görsellerinin izinsiz kullanılması. Para kazanma amacı güden 18 yaş altı çocukların video çekip yayınlaması (Tik-Tok). Oyun sitelerinde çevrimiçi konuşmalar, buna bağlı kötü niyetli kişilerin çocukları yönlendirmesi.” (SK35)

“Yaş sınırı olmaksızın herkesin istediği şekilde video paylaşması,...” (SK38)

Virüslü uygulamalar:

“Legal olmayan uygulamaların virüs taşımaları.” (NK8)

Bilgi kirliliği:

“Bilgi kirlilikleri çok fazla...” (SE9)

“Asılsız haberlerin yayılması sayılabilir.” (SK18)

“Bilgilerin doğruluğundan emin olamamak.” (SK20)

“Yanlış ve doğruluğu onaylanmayan bilgilere yer verilmesi.” (SK29)

“İnternet ortamında ses getirici haber yapmak amacıyla doğruluğu teyit edilmemiş bilgileri servis ederek halkta panik ve tepki uyandıracak haber, görsel vb. paylaşımlar.” (RK10)

Manipülasyon:

“Yanlış yönlendirme.” (SK17)

“Bildiğiniz doğrular bile manipülasyonlarla inandırılmaya çalışılırsınız. (SE10)

“İnsanları yanıltan haber ve içerik başlıklarına da denk geliyorum.” (SK44)

Telif hakkı:

“Bilgilerin çıkar amaçlı kullanılması ve bunları bedelinin ödenmemesi gibi etik sorunları diyebiliriz.” (SE11)

“Kendime ait kapalı hesabımdan yaptığım bir paylaşımı, listemdeki birisi ekran görüntüsü olarak paylaşabiliyor.” (NK3)

İntihal:

“Yapılan alıntılarda kaynakçanın belirtilmemesi.” (SK23)

“Yayın hırsızlığı.” (SK34)

“Dijital araç ve uygulamaları kullanırken en fazla karşılaştığım etik sorunlar; sayfada paylaşılan içeriklerin asıl kaynağını belirtmeden kendi paylaşımıymış gibi gösteren sayfalara denk geliyorum.” (SK44)

Erişim eşitsizliği ve yetersizliği:

“...erişim eşitsizliği.” (SK26)

“Fırsat eşitliği sağlandığını düşünmüyorum. Etkili araçlar maalesef ücretli.” (NE1)

Dolandırıcılık/kumar:

“Yardım toplama adı altında dolandırıcılık yapabilmeleri.” (RK5)

“Kumar, bahis..” (SK17)

Kötü dil:

“Dijital araç ve uygulamalar bireylerin önüne maske takarak sonuçlarını düşünmeden kırııcı....olma özgürlüğü tanır.” (SE10)

“İnsanların normal hayatta birbirlerine yapamayacakları eleştirileri, yaklaşımları rahatça gösterebilmeleri.” (RK5)

“Sosyal medya aracılığıyla kişilerin birbirlerine karşı ahlaki olmayan sözleri rahatlıkla söylemeleri.” (SK35)

Psikolojik zarar:

“Çevrimiçi taciz ve zorbalık.” (SK26)

“Psikolojik tahribat...” (SK39)

“Duygusal istismar.” (RK4)

Karalama:

"Dijital araç ve uygulamalar bireylerin önüne maske takarak sonuçlarını düşünmeden ..., zorbalayıcı, itham ve iftiralara sebep olma özgürlüğü tanır." (SE10)

Nefret söylemi:

"Paylaşımlar üzerinden gösterilen nefret söylemi..." (RK8)

"Kendisinden farklı olana karşı tahammülsüzlük ile ortaya çıkan kötü söylemler." (NK5)

Uygunsuz İçerik:

"Ahlaki değerlerimize ve kültürümüze uygun olmayan bazı içeriklerin olması." (SE6)

"Özellikle çocuklara yönelik içeriklerin uygun olmayan özellikler içermesi." (SE45)

"Uygunsuz (cinsel içerikli, açık-saçık, küfürlü) içeriklerle ve reklamlarla karşılaşma." (SK21)

"Değerleri alt üst eden yaklaşımlara neden olan paylaşımlar." (DK5)

Aşırı reklam:

"Gerekli gereksiz, alakasız, saçma sapan, ilgimi çekmeyen reklamlar." (SE12)

"...sürekli çıkan reklamlar ve bunlara kısıtlama getirilmemesi." (SK38)

"... Bunun yanında içeriğe ulaşırken veya indirme sırasında çok reklam çıkıyor. İçeriğe ulaşabilmek için zorunlu olarak reklamın izlenmesi gerekiyor." (SK44)

Uygun olmayan öneriler:

"Dayatma (sürekli reddetmeme rağmen yine karşıma sürdüğü öneriler)." (DK5)

"İlgimi çekmeyen, hoş olmayan sitelerin önüme çıkması." (SK22)

Bağımlı olma:

"...dijital bağımlılık..." (SK26)

"Dijital teknolojilerin kullanımı kişilerde özellikle çocuklarda bağımlılık yapabiliyor." (DK2)

İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Ortamları ve Cihazları Kullanırken Yaşadıkları Etik İkilemler

İlkokul öğretmenlerinin dijital ortamları ve cihazları kullanırken doğru ve yanlış davranışlar arasında kaldıkları durumları incelemek amacıyla verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemi ile incelenmiş aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 10

İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Ortamları Ve Cihazları Kullanırken Yaşadıkları İkilemler

Kod	Frekans (f)	Kadın	Erkek
Bireysel Haklar Teması			
Gizlilik/Güvenlik Kategorisi			
Kişisel bilgilerin izinsiz kullanılması	7	NK6, RK4, RK9, SK19, SK26	NE1, SE9
Sahte hesaplar	1	DK5	

Güvenlik	7	SK33, RK5, RK10, DK2	SE4, SE9, SE11
Mahremiyet	4	SK32, SK35, RK2, NK2	
Toplam	19	14	5
Mülkiyet Kategorisi			
Telif hakkı	3	SK26, RK3, DK6	
İzinsiz kullanım/paylaşım	6	SK25, SK26, NK4, DK4	SE6, SE11
Toplam	9	7	2
Adalet Teması			
Erişim Kategorisi			
Katılım	7	SK28, SK29, SK35, NK3, NK7, DK3, RK8	
Toplam	7	7	0
Zorbalık Kategorisi			
Şiddet/Saldırganlık	5	SK25, SK30, NK5	SE1, RE1
Toplam	5	3	2
Toplumsal İyi Oluş Teması			
Doğruluk Kategorisi			
Bilgi kirliliği	16	RK6, RK7, RK8, RK10, RK11, RK12, SK15, SK17, SK18, SK36, SK44, DK2	SE2, SE8, SE10, DE1
Toplam	16	12	4
Faydalılık Kategorisi			
Amaca uygunluk		SK23, SK27, SK34, NK8	
Toplam	4	4	0
Genel Ahlâka Aykırılık Kategorisi			
Toplumsal değerlere aykırılık	3	SK21, SK22, NK2	
Toplam	3	3	0
Bağımlılık Kategorisi			
Zaman yönetimi	11	SK20, SK23, SK37, SK39, DK7	SE3, SE5, SE7, SE12, SE45, SE46
Toplam	11	5	6

SK14, SK38, SK41, SK42, SK43 ve SE40 kodlu kullanıcılar soruya yanıt vermemişlerdir. Veriler 67 katılımcının yanıtına dayanmaktadır.

SK13, SK16, SK24 ve SK31 kodlu katılımcılar dijital ortamları ve cihazları kullanırken etik ikilem yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen verilerden üç tema, sekiz kategori ve on iki kod elde edilmiştir. Bireysel haklar teması; gizlilik/güvenlik ve mülkiyet kategorilerinden oluşmaktadır. Gizlilik/güvenlik kategorisinde kişisel bilgilerin izinsiz kullanılması (7), sahte hesaplar (1), güvenlik (7), mahremiyet (4), kodları; mülkiyet kategorisinde telif hakkı (3), izinsiz kullanım/paylaşım (6) kodları yer almaktadır. Adalet teması; erişim ve zorbalık kategorilerinden oluşmaktadır. Erişim kategorisinde, katılım (7), zorbalık kategorisinde şiddet/saldırganlık (5) kodları yer almaktadır. Toplumsal iyi oluş teması ise doğruluk, faydalılık, genel ahlâka aykırılık ve bağımlılık kategorilerinden oluşmaktadır. Doğruluk kategorisi bilgi kirliliği (16), faydalılık kategorisi amaca uygunluk (4), genel ahlâka aykırılık kategorisi toplumsal değerlere aykırılık (3) ve bağımlılık kategorisi zaman yönetimi (11) kodlarından oluşmaktadır. Kodların oluşmasını sağlayan bazı katılımcıların yanıtları aşağıda verilmiştir.

Kişisel bilgilerin izinsiz kullanılması:

"İhtiyaç duyduğum uygulamayı kullanırken öğrencilerin özel bilgilerini sosyal medyada paylaşmak gibi." (SK19)

Sahte hesaplar:

"Kendime ait filtrelerim var dolayısı ile çok ikilemde kalmıyorum. Ancak arkadaş önerileri ile ekleyeceğim insanların gerçek kişiler olup olmadığı konusunda ikilemde kalabiliyorum." (DK5)

Güvenlik:

"Güvenlik sorunu olabilecek durumlarda ikilem duyuyorum." (SE4)

"...Diğer bir konu da dijital araçlardaki uygulamaları kullanırken kaynağını tam olarak bilemediğim için kullanıp kullanmama konusunda kararsız kaldım." (SE11)

"850...ile başlayan no aradığında gerçek mi dolandırıcılık mı anlayamıyorum." (SK15)

Mahremiyet:

"Çocuğumun fotoğrafını paylaşıırken ikilemde kalıyorum." (SK32)

"Örneğin sınıfta öğrencilerimin etkinlik fotoğraflarını çekilip sosyal medya platformlarında paylaşmak ikilemde kaldığım bir durum." (SK35)

"İnsanların her anını paylaşması bazen normal bazen ise mahremiyet ihlali gibi geliyor." (RK2)

"Sınıf içi etkinliği güzel anlatan bir görsel içeriği öğrencinin mahremiyetini sağlama amaçlı dijital ortamda paylaşp paylaşmama konusunda yaşanan ikilem." (NK2)

Telif hakkı:

"Bedeli ödenmeyen yazılımı kopyalamak-kullanmak yanlış fakat kurumsal olarak yüksek ücretten kaçınıldığında kullanıyoruz." (RK3)

"Bir uygulamanın indirilmesinde paralı ve parasız olup olmaması, telif hakkının olup olmaması." (DK6)

İzinsiz kullanım/paylaşım:

“Dijital araçları, uygulamaları kullanırken hazırlanan ders etkinliklerini kullanılmasında bu uygulamalarla izin alıp almama konusunda ikilemde kaldım.” (SE11)

“Bir bilgiyi, bilgisayarda kullanırken yararlanırken hak geçer mi, geçmez mi, telif hakkı kapsamına, kul hakkına girer mi gibi durumlar oluyor.” (DK4)

Katılım:

“Paylaşım yaygınlaştırma hususunda” (SK28)

“Fikrime aykırı bir yazı ile karşılaştığımda yorum yazıp yazmamakta ikilemde kalıyorum.” (SK35)

“Çok beğenerek hatta bilgilenerek izlediğim bir video dahi olsa beğeni ya da yorum yapmak ve yapmamak arasında kalıyorum. Hesabıma başka insanların erişmesini istemiyorum. (Hesabım gizli olsa da).” (NK3)

“Bazen sırf komik, eğlenceli olduğu için bir paylaşımı beğenip beğenmemek arasında kalabiliyorum. Çünkü beğeniler de insanları yönlendiriyor ve beni takip eden öğrencilerim, eski öğrencilerim var. Benim yapacağım bir beğeni örnek olmak durumunda, rol model olduğum insanlara karşı olumsuz bir tavır oluşturabilir.” (NK7)

“Popülerliği ve tanınırlığı nedeniyle (Instagram, Facebook...) güvenilirliğini çok da sorgulamadığımız platformlarda bir hesap oluşturma.” (RK8)

Şiddet/Saldırganlık:

“Şiddetin her türüne karşı olduğum halde şiddet davranışı gösterenlere şiddet uygulandığında ikilemde kalırım.” (SK30)”

“Bazen ahlaki (etik) değerlere, toplumsal ve evrensel değerlere ters düşen, toplumu olumsuz etkileyecek örneklerle karşılaştığımda verdiğim tepkileri kontrol etme gereği duyuyorum; çünkü yanlış davranışa başka türden bir yanlış davranışla tepki vermek istemem.” (NK5)

Bilgi kirliliği:

“Asılsız haberler. Yapılan haberlere inanmalı mıyım, inanmamalı mıyım ikilemde kalıyorum.” (SK18)

“Doğruluğundan emin olmadığım içerikleri haber amaçlı paylaşırken ikilemde kalıyorum.” (SK36)

“Daha çok siyasi olaylarda ikilem yaşıyoruz.” (SE8)

“Özellikle yapay zekâyı kullanırken edinilen bilgilerin doğruluğundan emin olup olmama.” (RK8)

“Gördüğüm bir haberin ya da yardım kampanyasının doğruluğu hakkında şüphe ettiğimden tepki verip vermemekte ya da ihtiyaç sahibi kişilere yardım edip etmemekte tereddüt ediyorum.” (RK11)

“Dijital ortamda ulaştığım bilgilerin doğruluğu konusunda zaman zaman tereddüt ediyorum. Paylaşılan bir haberin ve kampanyanın doğruluğu hakkında şüphe ettiğimde katılım göstermekte tereddüt ediyorum.” (RK12)

Amaca uygunluk:

“Paylaşımlar ilgili kişi ve ortamlara yönelik olmalıdır.” (SK27)

“Ders sonrası pekiştirme amaçlı öğretici oyunlar oynarken bazı örnekler öğrenci seviyesine uygun olmadığına o sorunları yaşıyorum.” (SK34)

“Öğrenme ve zamanlama konusunda sıkıntı olabiliyor. Öğretici bir içeriğe dâhil olup zamanımın yeterli olmadığını düşünebiliyorum ya da öğretici bir içerik gibi görünüp aslında yanıltıcı bilgiler içerdiği olabiliyor.” (NK8)

Toplumsal değerlere aykırılık:

“Çocukların bilmediklerini hemen gösterebilmek olumlu (örneğin gaz lambası, kaset, at arabası vb. şeyler) ama sınıfta akıllı tahta kullanırken çıkan, çocukların yaşına uygun olmayan reklam ve görüntüler olumsuz.” (SK22)

“Öğretmek istediğimiz bir konuyu güzel anlatan ya da özetleyen ve aslında herhangi bir olumsuzluğu bulunmayan bir dijital yayının, tüm öğrencilerin kültürel, ailesel yaşamına uygun olup olmayabileceği durumlarda, içeriği kullanıp kullanmama ikilemi.” (NK2)

Zaman yönetimi:

“Uygulamaları kullanırken zamanı kullanma, verimli verimsiz kullanma ikilemi yaşıyorum. (SE5)

“Sadece telefonda fazla zaman geçiriyor muyum diye düşünüyorum.” (SE7)

“Çok fazla vakit geçirmemeye çalışıyorum. Ancak kendimi alamıyorum.” (SE46)

“Araba kullanırken telefonla konuşmak. Uygulamalarda takılıp zaman yönetimi konusunda ayarlama yapamamak.” (SK20)

“Uygulamaları kullanırken bağımlı olma durumu veya ihtiyacım olma durumu arasında ikilemde kalabiliyorum.” (SK37)

İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Etik Konusunda Yaşadıkları Etik İkilem Durumunda Sergiledikleri Tutumlar

İlkokul öğretmenlerinin dijital araçları ve ortamları kullanırken yaşadıkları etik ikilem durumunda sergiledikleri davranışlar üzerine verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemi ile incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 11

İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Etik İkilemler Karşısında Sergiledikleri Tutumlar

Kod	Frekans (f)	Kadın	Erkek
Etik Yaklaşım Teması			
Doğru Tutum Kategorisi			
Araştırma yapma	10	SK17, SK18, SK33, SK39, RK5, RK6, RK8	SE2, SE9, NE1
Gizliliği/Güvenliği sağlama	8	SK15, SK32, RK11, RK12, NK2, NK8, DK2	SE11

İzin alma	4	SK35, SK44, RK10	SE11
Eleştirel düşünme	5	SK30, RK4, NK4, NK5	RE1
Doğruya yönelme	12	SK13, SK23, SK24, SK25, SK26, SK44, RK7, RK11, DK7, DK6, DK4	SE8
Toplam	39	32	7
Öz Denetim Kategorisi			
Cihazı/Uygulamayı kapatma, silme	10	SK20, SK21, SK27, SK29, SK31, SK36, SK39	SE5, SE7, SE12
Amaca uygun kullanım	6	SK19, SK22, SK34, SK37, RK2, DK7	
Toplam	16	13	3
Pasif Tepki Kategorisi			
Engelleme	3	SK21, DK5, NK6	
Şikâyet etme	2	RK9, DK5	
Toplam	5	5	0
Etik Olmayan Yaklaşım Teması			
Eksik Bilgi Kategorisi			
Tepkisiz kalma	8	SK35, RK2, NK3, NK5, NK7, DK3	SE10, RE1
Çoğunluğa uyma	2	RK8	DE1
Toplam	10	7	3
Yanlış Tutum Kategorisi			
Yanlış davranışı sürdürme	5	RK3	SE1, SE3, SE6, SE46
Toplam	5	1	4

SE4, SK14, SK16, SK28, SK38, SE40, SK41, SK42, SK43, SE45 kodlu katılımcılar soruya yanıt vermemişlerdir. Veriler 63 katılımcının yanıtına dayanmaktadır.

Katılımcıların yanıtlarından elde edilen verilerden iki tema, beş kategori ve on iki kod elde edilmiştir. Etik yaklaşım teması (60) doğru tutum (39), öz denetim (16) ve pasif tepki (5) kategorilerinden oluşmaktadır. Doğru tutum kategorisinde araştırma yapma (10), gizliliği/güvenliği sağlama (8), izin alma (4), eleştirel düşünme (5), doğruya yönelme (12) kodları yer almaktadır. Öz denetim kategorisini cihazı/uygulamayı kapatma/silme (10), amaca uygun kullanım (6) kodları oluşturmaktadır. Pasif tepki kategorisinde ise engelleme (3) ve şikâyet etme (2) kodları bulunmaktadır. Etik olmayan yaklaşım teması (15) eksik bilgi (10) ve yanlış tutum (5) kategorilerinden oluşmaktadır. Eksik bilgi kategorisinde tepkisiz kalma (8), çoğunluğa uyma (2); yanlış tutum kategorisinde ise yanlış davranışı sürdürme (5) kodları yer almaktadır. Kodların oluşmasını sağlayan bazı katılımcıların yanıtları aşağıda verilmiştir.

Araştırma yapma:

“Tecrübelerimle kazandığım edinimler sayesinde birkaç farklı kaynaktan araştırma yaparak doğru sonuca ulaşmayı kendime prensip edindim.” (SE2)

“Doğru bilgiye ulaşmak amacıyla bilginin kaynağını ve bilgiyi araştırıyorum.” (SE9)

“Yapay zekâ araçlarını kullanırken edindiğim bilgileri ise mutlaka diğer bilgi edinme araçlarıyla karşılaştırıyorum.” (RK8)

Gizliliği/Güvenliği sağlama:

“Hesabımı gizli tutarak ve tanımadığım kişileri hesabımda tutmayarak paylaşıyorum.” (SK32)

“Dijital araçları ve uygulamaları kullanırken zarar verici uygulamaları kullanmamaya dikkat ediyorum. Sosyal platformlarda da tanımadığım kişileri eklememeye dikkat ediyorum.” (RK12)

“Dijital araçları ve uygulamaları kullanırken ikilemde kaldığım durumlarda her ne kadar konuyu güzel anlatsa da farklı yönlerle çekilebilecek ya da öğrencinin farklı simgeleri hatırlamasına yol açabilecek içerikleri kullanmamaya gayret ediyorum. Öncelikle öğrencinin mahremiyetini ve güvenliğini düşünüyorum.” (NK2)

İzin alma:

“Bu etkinlikleri kullanırken hazırlayan kişiye ulaşabiliyorsam izin alarak kullanmaya çalışırım.” (SE11)

“İkilemde kaldığımda fotoğraf paylaşımı ile ilgili aile izin ya da onay formu vererek ailenin onayını alarak paylaşımında bulunabilirim.” (SK35)

“...Örneğin bir kişinin telefon numarasını izni olmadan asla başka birine iletmem.” (RK10)

Eleştirel düşünme:

“...mantığımla süreci değerlendiririm.” (SK30)

“Kendi açımdan düşünmeye çalışırım. Rahatsız olduğum durumu karşı tarafa yaşatmamaya çalışırım.” (RK4)

“...mantıklı bir duruşla düşüncelerimi ifade ediyorum.” (NK5)

Doğruya yönelme:

“Doğru olanı yapmaya çalışırım.” (SE8)

“İnternet ortamında paylaşılan her şeyin birçok kişiye ulaştığını unutmadan hareket etmeliyiz. Doğru ve yanlış davranışlar arasında ikilemde kalmak zaten yanlış olur. Doğru neyse ona göre davranılmalıdır...” (SK23)

“Dijital araçları ve uygulamaları kullanırken doğru ve yanlış arasında ikilemde kaldığım durumlarda genellikle etik değerlere ve uzun vadeli sonuçlara odaklanarak karar vermeye çalışırım. Kısacası doğru olanı yapmak için bazen daha fazla zaman ve çaba harcarım.” (SK26)

“Ahlâkî olanı seçmek.” (DK7)

Cihazı/uygulamayı kapatmak/silmek:

“Kimi zaman uygulamayı kapatıp telefonu elimden bırakıyorum.” (SE5)

“Telefonu kullanırken fazla kullanıyor hissi olunca bırakıyorum.” (SE7)

“Uygulamayı kapatıyorum veya siliyorum.” (SK29)

Amaca uygun kullanım:

“Elektronik cihazları amaca uygun kullanmayı tercih ediyorum. Kişisel gelişim, kültür, sanat ve mesleki gelişimime katkı sağlayacak siteleri takip ediyorum.” (SK22)

“Kullanma durumunda kendimi doğru gördüğüm durumu kullanma durumuna göre yönlendiririm.” (SK37)

Engelleme:

“...reklam veren ve video içeriğini engelleme.” (SK21)

“Genellikle Şüpheli bir durum sezinlediğimde sayfayı engelliyorum.” (DK5)

“Yanlış bulduğum bir durum olduğunda engelliyorum.” (NK6)

Şikâyet etme:

“Beni rahatsız eden paylaşım ya da etiketlemeleri şikâyet ediyorum.” (RK9)

“Şikâyet ediyorum.” (DK5)

Tepkisiz kalma:

“Cevap yazmamak ve gülüp geçmek.” (SE10)

“Fikrime aykırı bir yazı ile karşılaştığımda kişinin fikrine saygı duyup tepkisiz kalmayı tercih ediyorum.” (SK35)

“Tartışmalara katılmamayı, herhangi bir fikir beyanında bulunmamayı tercih ediyorum.” (RE1)

“Karışmamayı tercih ediyorum...” (RK2)

Çoğunluğa uyma:

“Sosyal etki burada önemli oluyor, örneğin sosyal medya hesaplarını kullanırken tedirgin oluyorum fakat toplumun çoğunluğu kullandığı için de kullanmaya devam ediyorum.” (RK8)

Yanlış davranışı sürdürme:

“Bazı derslerde içerik üreten sitelerden, arkadaşlarımızdan kitap veya materyal kopyalıyoruz.” (SE3)

“Doğru davranışa yönelmeye kendimi zorlasam da bazen hatalar da oluyor.” (SE6)

“Açıkçası bir süre ara versem de tekrar bağımlılığa devam ediyorum.” (SE46)

“Bedeli ödenmeyen yazılımı kopyalamak-kullanmak yanlış fakat kurumsal olarak yüksek ücretten kaçınıldığında kullanıyoruz.” (RK3)

İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Etiğe İlişkin Görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin dijital etiğe yönelik görüşlerine yönelik yanıtlar içerik analizi ile incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 12

İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Etiğe Yönelik Görüşleri

Kod	Frekans (f)	Kadın	Erkek
Dijital Etik Görüş Teması			
Önlemsel Görüş Kategorisi			
Etik tavsiye	25	SK13, SK15, SK19, SK20, SK23, SK27, SK28, SK31, SK36, SK37, SK44, NK4, NK5, DK2, DK4, DK5, DK7, RK3, RK5	SE4, SE8, SE10, SE11, SE12, DE1
Yasal yaptırım/Kısıtlama	9	SK17, SK21, SK39, NK7, RK6, RK7	SE3, SE2, SE11
Toplam	34	25	9
Durumsal Görüş Kategorisi			
Önem vurgulama	17	SK18, SK20, SK22, SK25, SK34, SK35, SK44, NK2, NK3, NK5, NK8, DK6, RK4, RK10, RK12	SE1, SE2, RE1
Yanlış vurgulama	10	SK16, SK22, SK29, SK32, SK34, SK35	SE5, SE6, SE7, SE9
Tanımlama	5	SK26, SK33, NK6, RK11	SE40
Durum analizi	7	SK24, SK30, DK3, RK2, RK8, RK9	NE1
Toplam	39	31	9

SK14, SK38, SK42, SK43, SK41, SE45, SE46 kodlu kullanıcılar soruya yanıt vermemişlerdir. Veriler 66 katılımcının yanıtına dayanmaktadır.

İlkokul öğretmenlerinin dijital etiğe ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiş ve altı kod, iki kategori ve bir tema oluşturulmuştur. Dijital etik görüş teması (73), önlemsel görüş kategorisi (34) ile durumsal görüş kategorisinden (39) oluşturulmuştur. Önlemsel görüş kategorisi etik tavsiye (25) ve yasal yaptırım/kısıtlama (9) kodları; durumsal görüş kategorisi ise önem vurgulama (17), yanlış vurgulama (10), tanımlama (5), durum analizi (7) kodları ile elde edilmiştir. Kodların oluşmasını sağlayan bazı katılımcı yanıtları aşağıda verilmiştir.

Etik tavsiye:

“Toplumun genel ahlâk kurallarına göre yayınlar ve içerikler olmalı, küçük çocuklarla ilgili her türlü yayın çok dikkatli takip edilmeli. Özellikle oyunlar çocuklara çok zarar veriyor.” (SE4)

“Teknoloji kullanımının ilkökul seviyesinden itibaren ders olarak okutulması ve her aileye teknoloji danışmanı (aile hekimi gibi) atanmalı.” (SE10)

“Öğrencilerin sosyal medyada karşılaştığı olumsuz içeriklere karşı rehberlik yapılması yardımcı olabilir.” (SK19)

“Gerçek hayatta gösterdiğimiz tüm etik kurallara sanal ortamlarda da uymalıyız. Bu konuda denetleyici kendimiz olmalıyız.” (SK37)

“Dijitalleşen dünyamızda bilgi, haber, paylaşımlar çok hızlı yayılıyor. Bir dakika içinde yüzlerce kişiye ulaşılabilir. Bu hızın bazı ilkeleri, kuralları olmalı. Özellikle izin, telif, özel hayat ve insanları yanlış yönlendirici bilgiler konusunda önlemler alınmalı, insanlarda farkındalık uyandırılmalı.” (NK4)

Yasal yaptırım/kısıtlama:

“Yasalarla etik kurallar korunmalı.” (SE3)

“Dijital etik ihlâl eden gruplar ve kişilerle ilgili gerekli yaptırımlar uygulanmalıdır.” (SE11)

“Kesinlikle bir çerçevesi, yaptırımları, sözleşmesi olmalı, uygulanmalı.” (SK17)

“Küfür, argo konuşma ve cinsel içerikli video üreticilerine karşı caydırıcı cezalar uygulanmalı.” (SK21)

“...Dijital etiğe yönelik devletin de denetim yapması önemlidir...” (SK35)

Önem vurgulama:

“Dijital etiğin herkese öğretilmesi gereken ve uygulamaların insanlara daha faydalı hâle getirilmesi için gereken bir özellik ve tutum olduğunu düşünüyorum.” (SE1)

“Dijitalleşmenin her şey olduğu dönemimizde özellikle iletişim sürecinde doğru davranışları göstermemiz önem taşımaktadır.” (SK20)

“Dijital ortamlarda paylaşılan içeriklerin izinsiz kullanılmaması gerektiğini, paylaşım yapan kişinin mahremiyetinin ve güvenliğinin sağlanması gerektiğini düşünüyorum.” (NK2)

Yanlış vurgulama:

“Bazı uygulamaların ahlâk yönünden sakıncalı reklamları, uygunsuz görüntüleri kişinin onayı olmadan ekrana getirmesi bence yanlış.” (SE5)

“Yapılmış bir ürünün, sosyal medya hesabının çalınmasını uygun bulmuyorum.” (SK32)

“Yayın hakkına saygı duyulması gereklidir. Emek hırsızlığıyla sıkça karşılaşıyorum ve doğru bulmuyorum.” (SK34)

Tanımlama:

“Dijital teknoloji kullanımında bireylerin ve kurumların sorumluluklarını belirler. Verilerin gizliliği, doğru bilgi paylaşımı, algoritmaların adil kullanımı gibi konularda etik kurallara uymak, dijital dünyayı daha güvenilir ve sürdürülebilir hâle getirir.” (SK26)

“İnternet üzerinden yapılan eylemlerin başkasına zarar vermeden, ahlâki olarak doğru olması, teknolojinin kötüye kullanılmaması olarak açıklayabilirim.” (SK33)

“Kişilerin haklarının insan hakları ve hukuk kuralları çerçevesinde tüm dijital ortamlarda korunabilmesidir diye düşünüyorum.” (RK11)

Durum analizi:

“Sosyal medya özellikle amacı dışında kullanılmaktadır. Özellikle çocuklara yönelik çok zararlı içerikler barındırmaktadır... Yaşam koşulları insanları yalnızlaştırıp bireyselleştirdiği sürece şu ana kadar etik bulmadığımız birçok olayı şimdiki gençler maalesef etik bulabiliyor.” (SE7)

“Günümüz dijital ortamlara ya da cihazlara bağımlı durumda. Denetlenmesi oldukça zor ama bir şekilde bunu mümkün hâle getirmeli.” (NE1)

“Ben hâlâ notlarımı deftere tutan geleneksel bir insanım... Dijital dünyaya alışamadım. İyi yönlerinin alabiliriz bence. Ama negatif yönü çok.” (DK3)

“Dijital etik aslında her insanın bilincine varması gereken bir durum. Bu mecralarda başıboşluk var. Kontrol yok. Bu yüzden insanlar her konuda genelde etiğe dikkat etmiyor.” (RK2)

İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Etik Kuralların Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin dijital etik kuralların uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerine ait yanıtlar içerik analizi ile ele alınmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 13

İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Etik Kuralların Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Kod	Frekans (f)	Kadın	Erkek
Dijital Etik Kural Uygulanabilirlik Teması			
Olumlu Görüş Kategorisi			
Uygulanabilir		SK13, NK4	
Toplam	2	2	0
Olumsuz Görüş Kategorisi			
Uygulanamaz	11	SK21, SK35, SK44, NK5, NK6, DK3, DK7	SE1, SE10, SE11, NE1
Uygulanması çok zor	11	SK20, SK29, SK30, SK32, SK39, RK5, RK6, RK7, RK8	SE4, RE1
Toplam	22	15	6
Koşullu Görüş Kategorisi			
Yasa	21	SK15, SK16, SK17, SK18, SK22, SK24, SK33, SK37, NK3, NK8, DE1, RK3, RK9, RK2, RK11, RK12	SE2, SE3, SE6, SE7, SE12
Denetim	5	SK26, SK27, DK5	SE5, SE9
Eğitim	9	SK19, SK26, SK29, NK2, DK6, RK4, RK12	SE8, SE9,
Öz denetim	9	SK23, SK25, SK28, SK37, NK2, NK7, DK2, DK4	SE40
Önlem	5	SK31, SK34, SK36, DK6, RK10	
Toplam	49	40	10

SK14, SK38, SK43, SK42, SK41, SE45, SE46 kodu katılımcılar soruya yanıt vermemiştir. Veriler 66 katılımcının yanıtına dayanmaktadır.

Katılımcıların yanıtlarını analiz sonuçlarına göre tek tema altında üç kategori ve sekiz kod oluşturulmuştur. Buna göre dijital etik kural uygulanabilirlik teması (71) olumlu görüş (2), Olumsuz görüş (22) ve koşullu görüş (49) kategorilerinden oluşmaktadır. Olumlu görüş kategorisinde uygulanabilir (2); olumsuz görüş kategorisinde uygulanamaz (11), uygulanması çok zor (11) ve koşullu görüş kategorisi yasa (21), denetim (5), eğitim (9), öz denetim (9), önlem (5) kodlarından oluşmaktadır. Kodların oluşmasını sağlayan bazı katılımcı yanıtları aşağıda verilmiştir.

Uygulanabilir:

“Dijital etik kuralların düzgün, etkili bir denetimle uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.” (SE5)

“Uygulanabilir, uygulanmalıdır.” (SK13)

Uygulanamaz:

“Ülkemizde uygulanabileceği kanısında değilim.” (SE10)

“Çok da uygulanabileceğini düşünmüyorum... Kurallar da çiğnenmeye çok uygun hâle getirilip cezasız kalınca uygulanabilirlik de yok oluyor.” (SK21)

Uygulanması çok zor:

“Çok geniş bir alan olduğundan kontrolü çok zor. Ciddi olarak ihtiyaç olsa da pek mümkün görünmüyor.” (SK39)

“Bu insanın doğasıyla ilgili bir sorun. Ülkemizde insanların denetim odağı dışarıdan olduğundan uygulanabilirlik daha zor.” (RK5)

“Dijital dünya büyük bir alan. Ne derece uygulanabilir, hackerlerden ne derece güvenli ortam olabilir, bence oldukça zor.” (RK6)

“Uygulanmasının zaman alacağını düşünüyorum. Kontrol mekanizmalarının oluşturulması zor.” (RK7)

Yasa:

“Yasalar düzenlenmeli.” (SE3)

“Yaptırımlar uygulanırsa olabilir.” (SK15)

“Dijital etik kuralların uygulanabilmesi için toplumun ahlâk düzeyi ve adalet anlayışının yüksek olması ve kötü niyetli kullanımların cezalandırılması gerekmektedir.” (SK16)

“Kanuni düzenlemeler ve caydırıcı cezaların olması gerektiğini düşünüyorum.” (SK18)

“Daha sert cezalarla uygulanabilirliği garanti olabilir.” (SK24)

“Caydırıcı cezaların gelmesi gerektiği düşüncesindeyim.” (NK8)

“Ahlâki ve hukukî kurallara dikkat edildiğinde güzel sonuçlar alınabilir.” (DE1)

Denetim:

“Dijital uygulamalarda denetleme unsuru işliyor olmalıdır.” (SK27)

“Bunu için sıkı bir denetim olması gerekir.” (NK7)

"Uygulanamıyor maalesef. Problemi biliyorum ama çözüm önerim yok." (DK3)

Eğitim:

"Doğru kullanım kuralları öğrenmelidir. Gerekli denetimler yapılmalıdır." (SE9)

"Farkındalığın artırılması önemli. Dijital okuryazarlık eğitimi yaygınlaştırılabilir." (SK19)

"Dijital etik kuralların uygulanabilirliği, bireylerin farkındalığına ve kurumların şeffaf politikalar geliştirmesine bağlıdır. Etkin bir denetim mekanizması, eğitim ve teknolojik alt yapı bu kuralların uygulanmasını kolaylaştırabilir. (SK26)

"Küçük yaştan itibaren ister günlük yaşamda ister dijital ortamda olsun etik değerlerin öğretilmesi gerekli." (DK6)

Öz denetim:

"Yaygınlaşan dijitalleşmenin etik ve hukuk açısından sorunlar ortaya çıkardığı örnekler var. Bu konuda hesap verebilirlik kültürü oluşturulmalıdır." (SK23)

"Uygulamalar açısından kişiler denetlenmediğinden bu kurallara hassasiyet gösterme kişinin anlayışındadır." (SK28)

"Öncelikle her birey bu konuda bilinçlendirilmelidir. Daha sonra kendini denetleme ve engelleme konusunda istekli olmalıdır." (SK37)

"... Bunun öncelikle ailede başlaması ve öz denetime dönüşmesi önemli. Tabi ki ebeveynlerin, büyüklerin bu konuda bilinçlenmiş olması önceliğimizdir ki çocuklara bu bilinç aşılanabilsin." (NK7)

"Herkes sınırını bilmeli, edep, nezaket olmalı, otokontrol olmalı." (DK4)

Önlem:

"Gerekli tedbirlerin yeterli ölçüde alınması gerek." (SK31)

"Dijital etik kurallar ihlâl edildiğinde dolandırıcılık, kişisel verilerin açığa çıkması ve kötü niyetlerle kullanılmasıyla karşı karşıya kalıyoruz. Bu yüzden gizlilik ayarlarının yapılması, güvenli parolaların oluşturulması, güvenli olmayan sitelere girilmemesi çok önemlidir." (SK36)

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın nicel verileri incelendiğinde çalışma grubunun dijital etik değerlere yönelik tutumlarının toplam puanının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Fidan-Tunç (2022) ile Özbay, Doğan, Yıldız ve Seferoğlu (2021)'nin çalışmalarında ulaştıkları sonuçlar ile benzer niteliktedir. Aynı şekilde görüşme formundan elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin dijital etik değerlere yönelik eylemlerinin çoğunlukla doğru yönde olduğu, dijital etiği geniş bir açıdan düşündükleri, özellikle öğrencileri söz konusu olduğunda eylemlerinde daha dikkatli oldukları, gizlilik/güvenlik, mahremiyet, telif hakkı ve doğru dil kullanımı konularında dikkatli oldukları görülmüştür.

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin dijital etik tutumlarının yaş, branş ve mesleki kıdem yılı değişkenlerinden etkilenmediği görülmüştür. Söylemez ve Balaman'ın (2015) ön lisans öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin bilişim etiği tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir. Bu sonuç

araştırmamızın bulguları ile benzer niteliktedir. Ancak Bayraktar'ın (2023) lisans öğrencileri ile yaptığı çalışmada, yaş değişkeninde, 18-21 yaş gurubunda farklılık tespit ettiği görülmüştür. Bu bağlamda alan yazında yaş değişkenine göre farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizde kadın öğretmenlerin dijital etik değer tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Nitel verilerden kadın öğretmenlerin sosyal medya uygulamalarını erkek öğretmenlere göre daha aktif kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin dijital ortamları daha aktif kullanmalarının, etik tutumlarına olumlu yansıdığı düşünülmektedir. Çalışmaya ait cinsiyet değişkeni analizlerinde Fidan-Tunç (2022), Söylemez ve Balaman (2015), Köse-Biber ve Biber (2020)'in çalışma sonuçlarının kadınlar lehine anlamlılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuç çalışmamızın cinsiyet değişkenine göre elde edilen analiz sonuçlarını destekler niteliktedir. Ancak her iki cinsiyette de dijital cihazların kullanımında bir çeşitlilik olmadığı görülmüştür. Bu durum dijital etğin erişim boyut ile ilgili bir takım sorunlar olduğunu düşündürmektedir. Nitekim bazı katılımcıların yanıtlarında erişim eşitsizliğinin ve bazı programların ücretlerinin yüksek olduğunun vurgulandığı görülmüştür.

İlkokul öğretmenlerinin sık karşılaştığı dijital etik değer sorunlar ile ilgili yanıtlara bakıldığında, öğretmenlerin dijital etik değer sorunları ifade ederken terimler kullandıkları, dijital etik sorunları ifade etmekte zorlanmadıkları görülmüştür. Buna göre ilkökul öğretmenlerinin dijital etik konusunda bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Sorunların genellikle sosyal medya kullanımı üzerine olması, öğretmenlerin sosyal medya uygulamalarını sık kullandıklarının bir diğer göstergesidir. Yanıtların grup genelinde çeşitlilik göstermesine dayanarak, öğretmenlerin dijital etik değer sorunları geniş bir bakış açısı ile değerlendirdikleri düşünülmektedir. Çalışmanın nicel bölümünde öğretmenlerin dijital etik tutumlarının çok iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde nitel bölümde öğretmenlerin dijital araç kullanımları çeşitlilik göstermese de dijital uygulama kullanım oranlarının iyi olduğu, dijital etik konusunda bilgi sahibi oldukları ve dijital etik sorunlar üzerine geniş bir bakış açısı geliştirdikleri söylenebilir. Bir konuda bilgi sahibi olmanın bireylerin konuya ilişkin farkındalığını ve tutumunu olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin dijital araçları ve uygulamaları kullanırken doğru ve yanlış davranış arasında kaldıkları durumlarda ne tür davranışlar sergiledikleri üzerine elde edilen kodlara göre, altmış üç katılımcının kırk sekizinin dijital araçları ve uygulamaları kullanırken etik değerleri dikkate aldığı görülmüştür. Bu değerlere göre ilkökul öğretmenlerinin dijital araçları ve uygulamaları etik değerleri dikkate alarak kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuç, araştırmanın nicel sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca dijital etik ikilem karşısında sergilenen tutum üzerine verilen yanıtlardan elde edilen kodlar sonucu oluşan etik yaklaşım temasında elde edilen sonuca göre öğretmenlerin yaşadıkları ikilem sonucunda davranışlarını doğru yönlendirebildikleri anlaşılmıştır. Yanıtlar, katılımcıların kendi güvenliklerini, gizliliklerini ve doğru bilgiye ulaşma amaçlarını taşımakla birlikte; dijital araç ve uygulamaları kullanırken öğrencilerinin ve diğer bireylerin iyiliğini düşünerek hareket ettiklerini de göstermiştir. Mısırlı ve Kuzu (2019), lisans öğrencileri ile etik ikilemler üzerine yaptıkları çalışmada, katılımcıların kendi menfaatleri doğrultusunda hareket ettiklerini, çıkarlarını etik ilkelerin önünde tuttuklarını dile getirmişlerdir. İki çalışma arasındaki bu farkın öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden ve rol model olma ilkesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Katılımcıların dijital teknolojileri kullanırken karşılaştıkları etik sorunlar ile etik ikilemler konusunda sıklıkla belirttikleri gizlilik, güvenlik ve doğruluk değerleri; etik ikilem yaşadıklarında verdikleri tepkilerde de görülmektedir. Yanıtlar en fazla; doğruya yönelme, araştırma yapma ve gizliliği/güvenliği sağlama kodlarında yoğunlaşmaktadır. Analiz sonuçlarına dayanarak katılımcıların dijital araç ve uygulamaları kullanırken en sık karşılaştıkları etik sorunların bazı etik ikilemlere yol açtığı ve davranışlarının bu ikilemler ile baş edebilme yönünde olduğu söylenebilir.

Dijital etiğe ilişkin yanıtlar incelendiğinde özellikle sınıf öğretmenlerinin çocuklar konusunda endişe yaşadığı anlaşılmaktadır. Çocukların uygunsuz içeriklere maruz kalmasının, dijital oyunlar ve dijital cihazlarda geçirilen zamanın ve etkileşime girilen içeriklerin kontrolsüzlüğünün çocuklara oldukça zarar verdiği görüşü öne çıkmaktadır. Bu konuda katılımcıların ailelere teknoloji danışmanı atanması, okullarda teknoloji üzerine rehberlik yapılması gibi önerilerinin olduğu görülmektedir. Dolayısı ile bu görevin öncelikle sınıf öğretmenine ve rehberlik ve psikolojik danışmanlara düştüğü söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerinin dijital etik kuralların uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri incelenmiş ve yanıtların koşullu görüş kategorisinde yoğunlaştığı görülmüştür. Buna göre katılımcılar bir koşula bağlı olarak dijital etik kuralların uygulanabileceğini, dijital ortamlardaki kontrolsüz duruma az da olsa çözüm olabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların yanıtları ceza kodunda yoğunlaşmıştır. Yirmi iki katılımcı yasaların ve caydırıcı cezaların dijital etik kuralların uygulanabilirliğine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Ülkemizde dijital ortamların kullanımı konusunda oluşturulmuş resmî kurumların ve yasaların varlığına rağmen, dijital etik konusunda atılan adımlarda tatminsizlik görülmektedir. Öğretmenlerin de bu konudaki görüşleri, yasaların yetersiz olduğu, cezaların caydırıcı olmadığı yönünde olmuştur.

Araştırmanın nicel bulguları ilkökul öğretmenlerinin dijital etik değerlere yönelik tutumlarının “çok iyi “olduğunu göstermiştir. Ancak teknolojinin ilerleme hızı ile sosyal yapıdaki değerlerin değişme veya yerleşme hızı arasındaki fark düşünüldüğünde, dijital etik konusu önemini korumaya devam etmektedir. Bu bağlamda gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmenler oldukça önemli bir unsurdur. Araştırmanın nitel boyutu öğretmenlerin dijital uygulamalar konusunda ülke çapında ve küresel çapta ortalamayla geçmiş olsa da veriler dijital araçlar konusunda desteğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Teknoloji kullanımının geniş bakış açısı ile ele alınması, teknik donanımına sahip olunması, yeniliklerin takip edilmesi öğretmenlik mesleğinde altı çizilmesi gereken konulardır.

Çalışmamız geniş bir yaş ve mesleki kıdem yılı gurubunu kapsamaktadır. Ancak sonuçlar yaş ve mesleki kıdem yılına göre dijital etik tutumun değişmediğini göstermektedir. Aralarında kuşak farkı olan öğretmenlerin dijital etik tutumlarının aynı seviyede olduğu görülmektedir. Bu konuda daha geniş bir örneklem üzerinde çalışma yapılabilir. Teknoloji kullanımı birçok değişken içermektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin dijital etik tutumları farklı değişkenler bağlamında incelenebilir.

Yazarların Katkı Oranı

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde, birinci yazarın makaleye katkı oranı yüzde elli, ikinci yazarın makaleye katkı oranı yüzde ellidir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

KAYNAKÇA

- Alper, Ö. M. (2015). İslâm felsefesinde 'altın çağ'ın başlangıcı: İbn Sînâ ve felsefesi. B. A. Çetinkaya (Ed.), *Doğu'dan Batı'ya düşüncenin serüveni İslâm düşüncesinin altın çağı içinde* (s. 877-902). İnsan Yayınları.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2010). Defining 21st century skills. <http://www.atc21s.org/> adresinden erişilmiştir.
- Bynum, T. W. (2001). Computer ethics its birth and its future. *Ethics and Information Technology*, 3(2), 109-112. <https://doi.org/10.1023/A:1011893925319>
- Cevizci, A. (2016). *İlkçağ felsefesi*. Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2021). *Etik-ahlak felsefesi*. Say Yayınları.
- Çobanoğlu, S. (2020). Halkbilimsel açıdan Türk dünyası sosyokültürel bağlamında etik ve metaetik. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (5), 147-168. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uhad/issue/58003/816194> adresinden erişilmiştir.
- Çelikkol, S. (2023). Fârâbî'nin ahlâk felsefesi: En yüksek iyi ve onu gerçekleştirmenin amacı. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(1), 65-80. <https://doi.org/10.30627/cuilah.1252967>
- European Commision, (2018). *Key Competences For Lifelong Learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fadel, C. (2008). *21st Century Skills: How Can You Prepare Students For The New Global Economy*. Paris: OECD & CISCO. <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Fidan Tunç, N. (2022). Öğretmen adaylarının dijital etik tutumları ile çok kültürlü okuryazarlık tutumlarının incelenmesi (Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Güler, S. (2021). Üniversitelerde dijital etiğin imkânı üzerine bir sorgulama. *TRT Akademi Dergisi*, 6(12), 514-534. <https://doi.org/10.37679/trta.905595>
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Kara, E. (2023). Karma araştırma yönteminin teorik olarak ve örnek araştırmalarla incelenmesi. *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 73-90. <https://doi.org/10.31006/gipad.1310518>
- Köse-Biber, S. ve Biber, M. (2020). Ortaokul öğrencileri ile meslek lisesi öğrencilerinde bilişim etiği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10(2), 504-525. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etku/issue/56568/701357> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Mısırlı, Ö. ve Kuzu, A. (2019). Öğretmen adaylarının sosyal medya etiğine ilişkin görüşlerinin etik ikilem senaryolarıyla incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (Özel Sayı)*, 1-15. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555129>

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. SAGE Publications.
- Ozan-Leymun, Ş. ve Odabaşı, H. F. (2019). Bilişim etiğinin tarihçesi. H. F. Odabaşı ve Ş. Ozan-Leymun (Ed.). *Bilişim etiği ve güvenliği içinde* (s. 53-65). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özbay, Ö., Doğan, U., Yıldız, E. ve Seferoğlu, S. S. (2021). Öğretmen adaylarının dijital etik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *TRT Akademi Dergisi*, 6(12), 494-513. <https://doi.org/10.37679/trta.913015>
- Özcan, N. (2021). Dijital etik üzerine nitel bir araştırma. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(25), 89-105. <https://doi.org/10.52528/genclikarastirmalari.1004342>
- Özturan, H. (2015). Fârâbî ve ahlâk. B. A. Çetinkaya (Ed.), *Doğu'dan Batı'ya düşüncenin serüveni İslâm düşüncesinin altın çağı içinde* (s. 741-751). İnsan Yayınları.
- Partnership For 21st Century Skills Ohio Department of Education, (2016). *Partnership For 21st Skills-Core Content Integration*. Washington. https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st_century_skills_standards_book_2.pdf adresinden erişilmiştir.
- Söylemez, M. ve Balaman, F. (2015). Bilişimin etik olarak kullanımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 115-128. <https://doi.org/10.17755/esosder.83736>
- Şeşen, E. (2021). Waldo Zamani'na bilgi teknolojileri ve dijital etik açısından bakmak. *Library, Archive and Museum Research Journal*, 2(2), 83-92. <https://doi.org/10.29228/lamre.51407>
- Türel, Y. K., Şimşek, A., Şengül Vautier, C. G., Şimşek, E. ve Kızıltepe, F. (2023). 21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Uysal, E. (2008). Çağımızda değer kaymalarının doğurduğu sonuçlar ve etik kimliğin korunması. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), 67-69. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/143756> adresinden erişilmiştir.

Sosyal Eylem-odaklı Yaklaşım: Hedefleri Uygulamaya Bağlamak*

Ahmet ACAR**

Atıf / Citation: Acar, A. (2025). The Social Action-oriented Approach: Linking Goals to Practice. *YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi*, 6 (1), 34-43. <http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.82172>

Özet

Sosyal eylem-odaklı yaklaşım, öğrenenleri sınıf mikro-toplumu/mikro-iş yerlerinin demokratik vatandaşları ve üretken profesyonelleri olarak hareket etmeye yönlendirerek, dış dünyada birlikte toplum kurabilen ve etkili bir şekilde birlikte çalışabilen demokratik vatandaşlar ve üretken profesyoneller olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Görev tabanlı dil öğretimi, öğrencilerin sınıfta iletişim kurarak dış dünyada iletişim kurmayı öğrendikleri ilkesini benimserken, sosyal eylem-odaklı yaklaşım, öğrencilerin sınıf içinde ve/veya dışında birlikte hareket ederek dış dünyada birlikte hareket etmeyi öğrendikleri ilkesini benimser; burada iletişim artık görev tabanlı dil öğretimindeki gibi hem araç hem de amaç değil sadece toplumsal eylemin hizmetinde bir araçtır. Pedagojik projeler ve mini-projeler sosyal eylem-odaklı yaklaşımdaki en iyi sosyal eylem modelleri olduğundan, sosyal eylem-odaklı yaklaşımda böyle bir hedefin uygulamayla nasıl bağlantılı olduğunu göstermek için somut bir mini-proje sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

D-AOBM
Demokratik vatandaşlık
Mini-projeler
Sosyal eylem-odaklı yaklaşım

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 21.05.2025
Kabul Tarihi: 12.06.2025
Araştırma Makalesi

The Social Action-oriented Approach: Linking Goals to Practice

Abstract

The social action-oriented approach has the goal of training learners as democratic citizens and productive professionals who can make society together and work together effectively in the outside world by leading them to act as democratic citizens and productive professionals of their class micro-society/micro-workplace. While task-based language teaching holds the principle that learners learn to communicate in the outside world by communicating in the classroom, the social action-oriented approach holds the principle that learners learn to act together in the outside world by acting together in and/or outside the classroom, where communication is no longer both the means and the goal as in task-based language teaching but just a means at the service of social action. Since pedagogical projects and mini-projects are the best models of social action in the social action-oriented approach, a concrete mini-project will be presented to illustrate how such a goal is linked to practice in the social action-oriented approach.

Keywords

CEFR
Democratic citizenship
Mini-projects
Social action-oriented approach

About Article

Received: 21.05.2025
Accepted: 12.06.2025
Research Article

* This article was first presented at the plenary session of the international conference: Language Education 4.0: A Paradigm Shift towards Action-Oriented Approach, Artificial Intelligence Integration and Beyond, which was held by Bilkent University English Language Preparatory Program in Ankara, Turkey, on 31 May-1 June, 2024.

** Assoc. Prof. Dr., Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of English Language Teaching, email: ahmet.acar@deu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-8940-4359

1. THE GOAL OF DEMOCRATIC CITIZENSHIP IN THE CEFR (2001)

The Council of Europe (CoE) promotes democratic citizenship education in several of its publications as it states on its official website:

The Council of Europe is well placed to support policy makers, educators and young people to develop the competences needed to build and maintain genuine democracy thanks to policy initiatives such as the reference framework of competences for democratic culture, the common European framework of reference for languages and various recommendations by the Committee of Ministers (<https://www.coe.int/en/web/civil-society/education-for-democracy>).

The official document of the CoE, namely, the common European framework of reference for languages (CEFR, 2001), states, under the subtitle *1.2 The aims and objectives of Council of Europe language policy*, that:

The second summit made preparation for democratic citizenship a priority educational objective, thus giving added importance to a further objective pursued in recent projects, namely: To promote methods of modern language teaching which will strengthen independence of thought, judgement and action, combined with social skills and responsibility (p. 4).

If the CoE and its official document, namely, CEFR (2001) make “democratic citizenship a priority educational objective” and aims to “promote methods of modern language teaching” that best serve this educational goal, it is necessary to ensure consistency between the goal of democratic citizenship training and the methodology of this training in school education.

2. THE HOMOLOGY PRINCIPLE IN THE SOCIAL ACTION-ORIENTED APPROACH (SAOA)

The SAOA is based on the fundamental principle of end-means homology: the most effective way to train someone for an action is to have them perform the same action, which, in the SAOA, means that the most effective way to train learners for democratic action in the external society is to have them behave democratically in the classroom. It is to implement this homology that the SAOA makes the class a real mini-society, which is another important homology that the SAOA establishes between the external environment (the external society) and the learning environment (the learners’ classroom society). This, further, leads the learner in the classroom to assume the role of a social actor in the external society, which is yet another homology: learner-social actor homology.

The CEFR (2001), however, only indicates the learner-social actor homology, and only in its following quote:

The approach adopted here, generally speaking, is an action-oriented one in so far as it views users and learners of a language primarily as ‘social agents’, i.e. members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action. While acts of speech occur within language activities, these activities form part of a wider social context, which alone is able to give them their full meaning (p. 9).

The CEFR (2001), within the framework of the action-oriented approach (AoA), views both the users in the external society and the learners in the classroom as social actors but can not draw its methodological consequences in line with the end-means homology principle. If learners are considered social actors in the classroom (learner-social actor homology), this implies that the classroom should be organized as a mini-society (the homology between the external environment and the learning environment) to make the learners act in the classroom as social actors in order to train them to be social actors in the external society (end-means homology). When the authors of the CEFR (2001), in the above quote, say “If speech acts are carried out in language activities, these are themselves part of actions in a social context which alone give them their full meaning”, they detach the communicative approach (CA) from the SAOA since it is not the concept of speech act in language interaction that is now the central focus but the action in a social context, which could have been expressed more exactly as social action that gives the speech acts in language interactions *their full meaning*. Thus, in the SAOA, we are moving from interindividual interaction to social action.

The CEFR (2001, p.10) specifies the broad sectors of social life in which social actors operate as personal, public, educational, and occupational. Accordingly, in the SAOA, social actors perform social actions that take different forms in these different domains of social life. Combined with the educational goal of training for democratic citizenship, the social action of social actors in the public domain corresponds to acting together in and on society (class society and/or external society) as democratic citizens to make a democratic society together, working together effectively as productive professionals to make things together in the occupational domain (Acar & Puren, 2024). The application of the end-means homology principle (Puren, 2009) requires bringing these two actions into the learners’ mini-society: Learners on the way to becoming social actors act together in and on the society (the class mini-society and/or the external society) as democratic citizens of their class micro-society and work together effectively as productive professionals of their micro-workplace. The SAOA realizes these three homologies through pedagogical projects and mini-projects (Acar, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b; Puren, 2014a, 2014b, 2019a, 2019b). It should be noted that the fundamental principle of project pedagogy, which is the pedagogical model of the SAOA, is the homology between the classroom mini-society and the external society as promoted by its major representatives: John Dewey and William Kilpatrick in the USA, Celestin Freinet in France, and Ovide Decroly in Belgium.

3. FROM GOALS TO PRACTICE: MINI-PROJECTS AND THE SOCIAL ACTION-ORIENTED TEXTBOOKS

In TBLT, the goal (training learners to communicate in the outside world as effective communicators) is linked to classroom practice employing tasks. The application of the principle of end-means homology is also present in TBLT even if task-based methodologists do not articulate the name of this principle: learners learn to communicate in the outside world (end) by communicating in the classroom (means) through tasks. For example, Nunan (2004, p. 1) mentions the TBLT principle as “the linking of classroom language learning with language use outside the classroom.” and further argues that, in TBLT, there is “an emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.” Willis and Willis (2007, p.1), on the other hand, state that “proponents of task-based teaching (TBT) argue that

the most effective way to teach a language is by engaging learners in real language use in the classroom.” Ellis (2003, p. 9) argues that “a task seeks to engage learners in using language pragmatically rather than displaying language. It seeks to develop L2 proficiency through communicating.” Indeed, for Ellis (2003, p. 30) “task-based language teaching constitutes a strong version of CLT.”

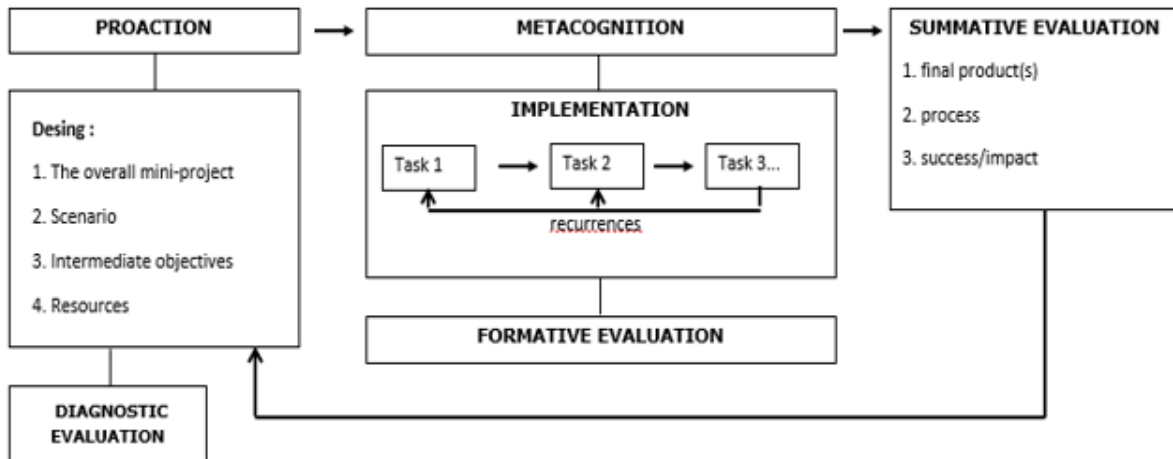
In the SAOA, on the other hand, the goal (training learners to act together in and on society and work together effectively in the outside world as democratic citizens and productive professionals) is linked to classroom practice employing pedagogical projects and mini-projects. Pedagogical projects can not be preprogrammed by an outside authority like textbook writers or curriculum developers and imposed on the learners but should be designed, implemented, and evaluated by the learners with the maximum possible level of autonomy and responsibility since the main goal of the pedagogical projects in the SAOA is to educate the learners as critical but responsible, autonomous but supportive citizens (Puren, 2017). If the students will finally become such social actors at the end of their training, they need to act autonomously and collectively by taking on as much responsibility as possible for the design and implementation of their actions (projects) in their mini-society (the classroom) so as to act as such in their external societies later on (Acar & Puren, 2024). Unlike pedagogical projects, a language textbook involves a certain predetermination of linguistic and cultural content in a unit design, which is predesigned by the textbook authors. In this respect, the rationales and principles of the language textbooks and pedagogical projects are partly incompatible with each other. Mini-projects, however, are an acceptable compromise between pedagogical projects and language textbooks, that is, a mini-project is a form of pedagogical project which is limited by the timeframe of a textbook unit and which permits (semi-) predetermination of the linguistic and cultural content of the unit necessary for the learners to carry out the mini-project.

3.1. Characteristics of Mini-projects

Mini-projects do not carry all the characteristics of pedagogical projects since they offer the learners less autonomy and responsibility compared to pedagogical projects but they still reflect the characteristics of pedagogical projects as much as possible. The educational goal of the SAOA is to train learners as social actors who will become critical but responsible, autonomous but supportive citizens and the fundamental principle of mini-projects (as well as pedagogical projects) is to combine this *educational goal* of the school system with the necessary *complexity* of social actions, which is the macro characteristic of mini-projects (as well as pedagogical projects) (Acar & Puren, 2024).

The major specific characteristic of mini-projects is *the presence of design, implementation, and evaluation phases that offer the learners the maximum possible level of reflective dimension, autonomy, and collectivity* (Acar & Puren, 2024). This major specific characteristic of mini-projects is the consequence of this fundamental principle, that is, as the particular characteristic resulting from the combination of this *complexity* and this *educational goal*. Table 1 below (Acar & Puren, 2024, p. 160), which constitutes the methodological model of the SAOA, presents these phases of the model as follows:

Table 1.
Design, Implementation and Evaluation Phases of Mini-projects



The other specific characteristic of mini-projects is the reality dimension. In the choice of the mini-project, the preference is for the real mini-project rather than the simulated mini-project even if the simulated mini-projects are not dispensed with in the SAOA as long as they are realistic. This is because real mini-projects will train learners in advance for real future actions so that they can intervene in real societal issues as real citizens in their own mini-society or external society (Acar & Puren, 2024). The other specific characteristic of mini-projects is that the ultimate objective of a mini-project is not communicative but that communication is a means of carrying out a social action.

3.2. Developing the Overall Mini-project and the Scenario

As seen in Table 1, a mini-project design consists of the overall mini-project, scenario, intermediate objectives, and resources. A mini-project itself is formed of the overall mini-project and the scenario, each of which can be written using several tools. The overall mini-project consists of the overall mini-project objective, the target audience, and the final product (Acar & Puren, 2024).

The scenario components, where the distribution of work (individual, group, whole class) is also specified, are:

- Documentation
- Product specifications
- Intermediate evaluation grid
- Intermediate product(s)
- (Group) presentations of intermediate product(s)
- (Peer-teacher) evaluation of intermediate product(s)
- Final product(s)
- Social projection
- Final (teacher-public-collective self-) evaluation of the mini-project (Acar & Puren, 2024, p. 154).

Consequently, two phases of developing a mini-project by the textbook writers are 1) writing the overall mini-project by employing the overall mini-project components, and 2) writing the scenario by employing the scenario components. Each of them is developed by taking into

account the characteristics of mini-projects. The scenario is a logical sequence of the necessary tasks to be implemented to produce the final product and reach the mini-project objective (Acar & Puren, 2024). The scenario is written by taking into consideration the overall project (the overall mini-project objective, the target audience, and the final product) and the scenario components, which are relevant for all mini-projects. Even if it is possible that these scenario components can be used in this order to write a mini-project scenario, they are offered by Acar and Puren (2004) to be used as Lego pieces to develop the scenario. In other words, there is no fixed and universal order of scenario components that can guide the development of all mini-project scenarios; their place may differ from one scenario to another. Even if some of the scenario components form a logical sequence such as the social projection, and final evaluation, some other components such as *documentation* or *product specifications* may appear in different steps in different mini-project scenarios. Furthermore, while one of these scenario components alone can form a step of a mini-project, several of these components can come together to form a step of a scenario or one component can reappear several times in a scenario. Consequently, the scenario of a mini-project may not include the same sequence, and the same number of steps/tasks as that of another mini-project just as, for example, an object made of Lego pieces may not be formed of the same sequence, and the same number of Lego pieces. Furthermore, some of these scenario components like *developing an intermediate evaluation grid*, *feedback on intermediate product(s)*, and *intermediate evaluation* may not be employed to write a scenario in the same way some Lego pieces may not be employed to form an object made of Lego pieces. All scenarios, however, must indicate at least documentation by the learners, a product, a social projection of the product, and a final evaluation (Acar & Puren, 2024).

After writing a mini-project in terms of the overall mini-project and the mini-project scenario, the textbook writers can specify intermediate objectives and resources, which results in the full design of a mini-project in a social action-oriented textbook. It should be noted that the textbook writers should place the overall mini-project, the scenario, and intermediate objectives at the beginning of the unit to let the teacher and the learners see the objective of the unit, the scenario, and the intermediate objectives that the learners will realize and reach during and at the end of the unit. Resources are both types: the linguistic resources (lexico-grammatical and/or functional notional items) are those that the learners will learn and use during the unit to be able to carry out the mini-project and they are also placed at the beginning of the textbook unit. The documentary/cultural resources refer to the documents that the learners will work on during the unit.

I present the following mini-project for the fifth-grade students (at an average age of 11) of public secondary schools in Turkey to illustrate concretely the tools and the process for writing the overall mini-project and the scenario. I will also discuss how this mini-project reflects the characteristics of mini-projects and contributes to the training of learners in democratic citizenship:

The overall mini-project: As a whole class, we will create a school staff book to improve the collective life and work in our school by getting to know and make known our school staff better (their names and business email addresses, how many languages they speak, what they do in our school, their hobbies, the food(s) they like and dislike, and favourite movie(s), etc.). We can use our native language when we feel it necessary.

Scenario:

Step 1. We will consult our principal or vice-principal to get information about the school staff (total number of the staff, their names, their headshots, and when they are available at school).

Step 2. We will collectively make a school staff chart on the board. Then, we will form groups and decide collectively which group will interview with which group of school staff. We will show this distribution in the table.

Step 3. As a whole class, we will discuss and decide on the format of our school staff book: cover design (title, illustration...), page size (e.g. A4), and layout.

Step 4. As a whole class, we will form a bilingual interview questions list (in English and Turkish) that we will use in our interviews. We will collectively decide on an inspiring title for the cover of our book and write it on the cover by adding the illustration we decided on before.

Step 5. As a whole class, we will decide on the criteria for evaluating the group presentations (with the help of our teacher).

Step 6. Each of our groups will interview the school staff members assigned to them. If their answers are in Turkish, each group will translate the answers into English (with the help of the teacher) and then write the answers on their page.

Step 7. In groups, we will make presentations to the class to give information about the staff we interviewed. The other classmates will listen to us, take notes on our presentation, ask us questions about our presentation and we will answer their questions. Then, based on their notes, our classmates will evaluate our presentations by using the evaluation grid we formed collectively in Step 5. The class will make suggestions to the groups whose presentations do not match the criteria that have been developed collectively.

Step 8. Our groups will prepare their pages and we will bind (staple) together the groups' pages along with the book's cover.

Step 9. We will make our book available in the school library, or any place we want in our school. We can inform other students and the school staff members in our school that our book has been produced and tell them where it can be consulted. We can put a notebook at their disposal on which they can write their comments.

Step 10. We will do a collective self-evaluation of the realization of our school staff book: What have we done well? What difficulties did we confront? Why? In the following days and weeks, we will get the reactions of our target audience: The other students in our school and all the staff members. We will collectively discuss their feedback among ourselves.

As argued before, the overall mini-project components are the overall mini-project objective, the target audience, and the final product. In the above overall mini-project, these are indicated as follows:

The overall mini-project objective: improving the collective life and work in the school

The target audience: the learners themselves in the class, the school staff, and the other learners in the school

The final product: a school staff book

By considering this overall mini-project and the scenario components, the textbook writers write the scenario, which consists of the steps from 1 to 10 in the above mini-project scenario.

Step 1 relates to the *documentation*: The learners will consult their principal or vice-principal to get information about the school staff. This step refers to information management by the learners. Steps 2, 3, and 4 include the *product specifications* component. The product specifications are divided into different steps since this task is complex. Step 5 relates to the intermediate evaluation grid that the learners will develop and use to evaluate the group presentations. Step 6 includes the *intermediate products* component. Step 7 includes two scenario components: the *group presentations of intermediate products* and the *peer evaluation of intermediate products*. In the peer evaluation, the learners reflect on their peers' intermediate products. Step 8 includes the *final product* component. Step 9 relates to the *social projection* and offers the learners choices, which relates to autonomy. Finally, step 10 includes the *final collective self-public evaluation of the mini-project*, which relates to the reflective dimension, as well as evaluation by the public.

This mini-project is a complex social action and the learners are led to manage this complexity with the maximum possible level of reflective dimension, autonomy, and collectivity by taking on as much responsibility as possible for the design and implementation of their actions, which offers them training in democratic citizenship, more specifically training in critical thinking, responsibility, autonomy, and solidarity. Autonomy and collectivity in decision-making are important in training learners in democratic citizenship. It is because democratic decision-making is not a matter of acting linguistically on the other (speech acts) but concerting, which aims to reach an agreement on joint action decisions (Acar & Puren, 2024). Concertation in the SAOA is what speech act is in the CA. In the SAOA, concertation is a tool constantly used: for project design, for work organization, for the development of evaluation criteria for the final product, for the choice of documentation, for the decisions taken during moments of regulation, and, last but not least for the development of co-language and co-culture (Acar & Puren, 2024). Thus, communication in the SAOA is not a goal but just a means of carrying out a social action. Many steps of this mini-project lead learners to make collective decisions as autonomously as possible after exchanges among themselves. Thus, the learners are involved in a democratic decision-making process. It is important since in democratic systems collective decisions are made after exchanges among the citizens.

This mini-project also offers the learners professional training by leading them to act together effectively to produce a tangible product. It is "because making objects requires learners to get organized; to confront problems that require them to do research and work together; to face up to constraints and concrete requirements; to show ingenuity; to get personally and collectively involved over time, demonstrating solidarity" (Acar & Puren, 2024, p. 71). Finally,

this mini-project is a real social action. This is important, as argued before, because real mini-projects will train learners in advance for real future actions so that they can intervene in real societal issues as real citizens in their own mini-society or external society (Acar & Puren, 2024). The textbook authors specify the language resources as well as the cultural and documentary resources of the unit based on this overall mini-project and its scenario. In the implementation phase, the learners will implement the steps of the scenario during the unit with both existing language resources as well as the language resources that they will learn in the unit and realize the final social production at the end of the unit. Thus, they are not just learning the target language but also acting together democratically in and on their society as social actors.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

By involving in pedagogical projects and mini-projects, the learners receive training in democratic citizenship, more specifically training in critical thinking, responsibility, autonomy, and solidarity by getting involved in the design, implementation, and evaluation of their actions with the maximum possible level of reflective dimension, autonomy, and collectivity. By acting together effectively to produce a tangible product, the learners also receive professional or occupational training “because making objects requires learners to get organized; to confront problems that require them to do research and work together; to face up to constraints and concrete requirements; to show ingenuity; to get personally and collectively involved over time, demonstrating solidarity” (Acar & Puren, 2024, p. 71).

Pedagogical projects and mini-projects give more meaning to the learners’ language learning experience since the learners learn and use the target language to make things together, which also gives the textbook units their organizing principle. The SAOA offers the language teaching field a new textbook unit design, in which the ultimate objective of a unit is no longer communicative but actional, in other words, the units are made of social actions. Regarding the mini-project presented in this article, the textbook unit begins with the action: As a whole class, we will create a school staff book to improve the collective life and work in our school by getting to know and make known our school staff better (their names and business email addresses, how many languages they speak, what they do in our school, their hobbies, the food(s) they like and dislike, and favourite movie(s), etc.). The main language and cultural resources for the learners to be able to carry out this mini-project are determined based on this social action while the language in the documentary resources sought and brought in by the learners can also be worked on during the unit. Finally, this mini-project in the textbook unit integrates different language activities, namely, written and oral reception, production, and mediation, and hence allows the learners to employ them at the service of social action.

REFERENCES

- Acar, A. (2020a). Transforming communicative tasks into mini-projects. *Elementary Education Online*, 19(3), 1660-1668.
- Acar, A. (2020b). An analysis of the English textbook 'Let's learn English' in terms of the action-oriented approach, *Turkish Studies – Educational Sciences*, 15(3), 1449-1458.
- Acar, A. (2021a). An alternative mini-project design proposal for the English textbook Mastermind. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 307-320.
- Acar, A. (2021b). Characteristics of projects in the 5th grade English textbook *İngilizce 5*. *Kastamonu Education Journal*, 29(3), 729-734.
- Acar, A. and Puren, C. (2024). *The Social action-oriented approach: From Goals to Practices*. Cambridge Scholars Publishing.
- Council of Europe (CoE). (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Puren, C. (2009). *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009g/>
- Puren, C. (2014a). *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>
- Puren, C. (2014b). *La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/>
- Puren, C. (2019a). *De la tâche finale au mini-projet: Un exemple concret d'analyse et de manipulation didactiques*. www.christianpuren.com/mes-travaux/2019f/
- Puren, C. (2019b). *Development of the social action-oriented approach and the resulting methodological situation in didactic of languages and cultures*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019g-en/>
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.

Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Romanlarında Aşkın Tezahürleri*

Beyza YILMAZ**

Atıf / Citation: Yılmaz, B. (2025). Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Romanlarında Aşkın Tezahürleri. *YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi*, 6 (1), 44-57.
<http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.81845>

Özet

Ahmet Hamdi Tanpınar, Cumhuriyet Devri Türk edebiyatı içerisinde şiir, roman, hikâye, deneme, makale gibi pek çok türde eser vermiş önemli bir isimdir. Çağımızda eserleri farklı yönlerden çok çeşitli araştırmalara konu olmaktadır. Aşk, Tanpınar'ın romanlarında temelde yatan temayı teşkil eder. Romanlarında tezahür eden aşklar incelendiğinde genelde erkek başkişilerin âşık olduğu kadın karakter ve bir de bu aşkı engellemeye çalışan rakipten oluşan “üçgen bir kalıbın varlığı” görülür. Bu üçlü kalıbın özellikle “*Sahnenin Dışındakiler*”, “*Huzur*” ve “*Aydaki Kadın*”da doğrudan yer aldığı söylenebilir. Bunun dışında “*Mahur Beste*” romanında rakibin varlığı ayrılığın görünen sebebidir, çünkü bu romanda asıl engel “dönemin koşullarının getirdiği baskı”dır. Romanlarda aşk, “ilk aşklar, geliştiren-iyileştiren aşklar, olumsuz-kötücül aşklar ve tamamlanamayan- yarım kalan aşklar” olarak dört biçimdedir. Biz bu çalışmamızda, Modern Türk romanı içinde ayrı bir yeri olan Tanpınar'ın romanlarında, “aşkın hangi biçimlerde ortaya çıktığını” ve bu “aşk tezahürleri”nin karakterleri nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamaktayız.

Anahtar Kelimeler

Ahmet Hamdi Tanpınar
Aşk
Roman
Tamamlanamayan Aşk
Türk Edebiyatı

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 01.05.2025
Kabul Tarihi: 12.06.2025
Araştırma Makalesi

The Representatiton of Love in the Novels of Ahmet Hamdi Tanpınar

Abstract

Ahmet Hamdi Tanpınar is an important name in Turkish literature of the Republican Era, producing works in many genres such as poetry, novels, stories, essays, and articles. His works are researched from various perspectives. ‘Love’ is the underlying ‘theme’ in his novels. When the ‘love’ in his novels is analysed, a ‘triangular pattern’ emerges, consisting of a female character in love with a male protagonist and a rival who tries to prevent this love. This pattern is especially evident in ‘*Sahnenin Dışındakiler*’, ‘*Huzur*’, and ‘*Aydaki Kadın*’. In ‘*Mahur Beste*’, the rival is an apparent cause of separation, but the real obstacle is ‘the pressure brought by the conditions of the period’. Love appears in four forms: ‘first loves’, ‘transformative and healing loves’, ‘negative-malignant loves’, and ‘unconsummated loves’.

Keywords

Ahmet Hamdi Tanpınar
Love
Novel
Unconsummated Love
Turkish literature

About Article

Received: 01.05.2025
Accepted: 12.06.2025
Research Article

* Bu makale Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2024 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Bilim Uzmanı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, e-posta: beyza.yilmaz200022@gmail.com, ORCID ID: 0009-0005-5117-3483

1. GİRİŞ

Ahmet Hamdi Tanpınar, Cumhuriyet Devri Türk edebiyatının önde gelen isimlerinden olup eserleri geçmişten günümüze birçok araştırma ve incelemeye konu olmuştur. O, yaşamı boyunca şiir, hikâye, roman, deneme ve makale gibi çeşitli türde eserler vermiştir. Bir şair olarak tanınma arzusunun rağmen romancı kimliği ile öne çıkmıştır. Balcı (2009) onun edebî şahsiyetini, “Meyve bahçelerinde dolaşırken yavaş yavaş bir hülya adamı oldum, diyen Tanpınar, şairliğinin sustuğu yerde hikâyeci ve romancı, onun sustuğu yerde bir deneme yazarı veya makale yazarı olarak karşımıza çıkar” şeklinde özetler (s. 7).

Bireyin iç dünyasını esas alan eserler kaleme alan Tanpınar, kurguyu meydana getiren olayları karakterler üzerindeki etkileri ile birlikte vermeye dikkat eder. Özellikle başkişilerin iç dünyalarını psikolojik tahlillerle yansıtmaya yoluna gider.

Çok yönlü bir kişiliği olan yazar, güzel sanatlara olan ilgisiyle de bilinir. Diğer sanat dallarını edebiyatla birleştirir ve kahramanlarını kendi gibi *estet* kişiliklerden oluşturur. Eserlerde yer alan sanatçı hassasiyetine sahip başkişilerin aşklarını daha yoğun şekilde yaşadıkları da görülmektedir.

Tanpınar, eserlerinde rüya, zaman, bilinç dışı, medeniyet değişimi ve aşk gibi temalara yer verir. Ferdiyetçi bir anlayışa sahip olmakla birlikte eserlerinde medeniyet değişimi ve bunun birey üzerindeki sonuçlarını etkili bir biçimde işler. Bu şekilde toplum meselelerinden uzak kalamadığını da gösterir. Yazarın işlediği temalar arasında aşkın ön plana çıktığı söylenebilir.

Bu çalışmamızda Ahmet Hamdi Tanpınar’ın romanlarında yer alan aşkın ortaya çıkma biçimlerini ve karakterlerin yaşamlarını nasıl tayin ettiğini inceleyeceğiz.

Arapça ‘*ışk*’ kökünden gelen aşk kelimesi, *Türkçe Sözlük*’te (TDK), “Bir kimseye veya bir şeye karşı duyulan çok kuvvetli sevgi ve bağlılık duygusu; sevi, amor” olarak açıklanmaktadır. Bir başka deyişle “karşı cinse duyulan sevgi” şeklinde de tanımlanabilir. Bilindiği gibi aşk, aslında bir sevgi türüdür. Ruhsal aşırı yakınlığın bir sonucu olarak ortaya çıkar. Aşk, insanlığın var olduğu her dönemde kendini göstermiştir. Müzik, resim, edebiyat gibi birçok sanat dalına da eşsiz bir ilham kaynağı olmuştur.

Aşk geçmişten günümüze edebiyatta en sık işlenen temalardandır. İnsanlığın ortak duygulanma biçimi olan aşk, evrensel bir olgudur. Her insanın yaşamı boyunca rastlamayı ümit ettiği bir his olarak eserlerde karakterlere daima eşlik etmiştir. Bazen başkişilere dayanılmaz acılar bazen de mutluluk vermiştir.

Türk ve dünya edebiyatlarında ana tema olarak karşımıza çıkan aşk, Tanpınar tarafından da sıkça işlenmiştir. Okay (2021), “...sık sık ve çoğu platonik seviyede aşklar yaşadığını, sevdiği kadınlara uzun uzun mektuplar yazıp çoğunu göndermediğini yakınları anlatmaktadır.” sözleri ile sanatçının yaşamında aşkı nereye koyduğunu ve üzerindeki tesirini aktarır (s. 43). Aşkı ana tema olarak işlediği eserleri arasında şüphesiz *Huzur* romanının ayrı bir yeri vardır. Okay’ın (2021), “Bu aşklarından bazılarının, eserlerine, özellikle *Huzur*’a yansımış olduğunu çevresindekiler bilir.” (s. 43) ifadeleri, sanatçının eserlerine kimi zaman doğrudan kimi zaman da dolaylı olarak aşk duygusunu yansıtmış olduğunu göstermektedir. Yılmaz, aşk duygusunun, “Türk edebiyatının en önemli aşk romanları arasında sayılan *Huzur* başta olmak üzere Tanpınar’ın eserlerinin önemli bir bölümü” olduğunu ifade eder (Yılmaz, 2024, s. 35). Sanatçının aşk duygusu hakkındaki görüşlerini en net biçimde içeren *Yaşadığım Gibi* eserindeki denemeleridir. Tanpınar (2000) burada *Aşka Dair* başlıklı yazısında aşkın sebebini

can sıkıntısına bağlamaktadır (s. 129). Ruhsal ve bedensel bir çekimin ifadesi olan aşk, bazen geçici bazen de uzun süreli bir mutluluk kaynağıdır. Aşkın kısa süreli bir saadete sonuçlandığı bir örneği Tanpınar, aynı yazısında Dante'nin *İlahi Komedya-Cehennem* adlı yazısıyla açıklar. Burada, Francesca de Rimini ve zavallı âşığı Paolo Malatesta'nın talihsiz macerasından bahsederek bunu modern romanın başlangıcı (s. 129) olarak nitelendirir. "Günahkâr güzel kadın, hikâyesini anlatırken gözyaşlarının arasından, eski saadetlerinin yine kendilerine bir yıldız gibi uzaktan güldüğü hissedilir ve ilk defa aşk, edebiyatta, kendi başına ve peşinden hiç ayrılmayan ilk günahın azabına rağmen, bir saadet kaynağı olur." (s. 129) şeklinde ifade eden Tanpınar, Francesca ve Paolo örneğinde olduğu gibi genelde acıyla sonuçlanan aşkları işlemeyi tercih etmektedir.

Bir medeniyetin içten ve dıştan çöküşünü resmettiği *Saatleri Ayarlama Enstitüsü* adlı romanında yazar, "Ben aşktan daima kaçtım. Hiç sevmedim. Belki bir eksikim oldu. Fakat rahatım. Aşkın kötü tarafı insanlara verdiği zevki eninde sonunda ödetmesidir. Şu veya bu şekilde... Fakat daima ödersiniz..." diyerek hususî hayatında da başkışı Hayri İrdal gibi aşktan uzak durmuştur (2020, s. 329). Fakat *Günlükler*'inde belirttiği üzere evlenmemiş olmanın pişmanlığı ile dolu olduğu da bilinmektedir. Belki de eserlerindeki "yarım kalan aşklar" ile bütünleşmiş başkışilerin varlığı, onun kendi yaşamından ileri gelen bir duygunun yansımasıdır.

Hayatında eksikliğini duyduğu, bir kadınla tamamlanma hissinin eserlerinde de kurguladığı başkışiler tarafından sürekli aranmakta olduğu söylenebilir. Nitekim *Huzur*'daki Mümtaz'ın Nuran'la aşkı ve kendini arama yolculuğu ile *Aydaki Kadın*'daki Selim'in nereye giderse gitsin sevgilisinin varlığını bir bıçak gibi yüreğinde taşıması bunun önemli örneklerindendir (Tanpınar, 2022).

Yine *Yaşadığım Gibi* (2000)'de yer alan *Aşk ve Ölüm* adlı yazısında Tanpınar, aşk duygusu hakkındaki düşüncelerini dile getirirken birbiriyle zıtlık teşkil eden aşk ve ölüm kavramlarını bir bütün şeklinde ele alır. Her ikisini de birbirinden ayrı düşünemediğini aktarır (s. 134). Sanatını bir nevi zıtlıklar üzerine kurmuş olan sanatçı, "Aşk, ruhun ebediyete doğru yaptığı geniş hamlede kendi kendisinin ikrarı, zamanı yenmek için insan iradesinin muhtaç olduğu teksif kudretine ve iradeye erişmesidir; ölüm bu merhalede bir kemalin, bir tamamiyette bekçisi olur." (s. 134) diyerek aşk ve ölümü birbirini tamamlayan iki olgu olarak nitelendirir. *Gezinti* (2021) şiirinde ise, "İkiz hayaletler gibi yürüdük / Puslu aydınlıkta o bahar günü" (s. 40) mısralarıyla bu adlandırmasını âdeta somutlaştırmaktadır.

Aşkın başladığı yerde tam da bir hayatın başladığını gösteren emareler, Tanpınar'ın deyiimiyle "aşkın kötü tarafı olarak verdiği zevki eninde sonunda ödetmesi" ile bu yolda çekilen sıkıntıları ve belki de bu uğurda ölmeyi ifade eder. Eserlerinde zaman zaman kadercı anlayışa da rastlanan yazarın bir başka yönden aşk yolunda çekilen sıkıntıları ve ödenen bedelleri tasavvuf anlayışındaki sevgiliye ulaşmaya benzer şekilde telakki ettiği de görülmektedir. Bu doğrultuda kendi hayat yolculuklarının başındaki karakterler, aşk ile varlık dünyasındaki somutlukların soyuta bir hazırlığın habercisi olduğunu görürler.

Çağın (2010), Tanpınar'ın romanlarında çoğunlukla anne ve babadan eksik erkek başkışilerin hayatlarına aldıkları kadınların vazgeçilmez rolleri olduğuna işaret ederken şu tespitte bulunur: "Hayat karşısında aldıkları tavırlarıyla, ilgileri, uğraşları, yaşadıkları trajedilerle karakteristik özellikleri olan bu erkeklerin dünyasında birinci derecede rol oynayan ve onlara büyük ölçüde kimlik kazandıran kadınlar, öncelikle İstanbullu olmaları seçkin ve hikâyesi

olan aile muhitlerinden çıkmalarıyla birbirlerine benzerler” (s. 262). Sözelimi, *Huzur*’un Mümtaz’ı, Nuran’ın aşkından önce kadın-erkek ilişkilerine ve bu şekildeki toplumsal olgulara daha farklı bakmaktadır. Fakat Nuran’ın aşkı onu değiştirir, geliştirir, olgunlaştırır. Örneğin çok okuduğu *Ahd-i Atik*’te kadına ve insanın nefesine ait yazılanları unuttur. “Böylece Mümtaz, Nuran’ın kadın bedeninin onu nasıl tamamladığını fark eder ve aşk duygusu ile dolar. Yaşadığı deneyimlerin ardından kitaplardan okuduklarıyla çelişir bir hâle gelir” (Yılmaz, 2024, s. 44). Yani başkişilerin hayatı anlamlandırma çabaları doğrultusunda âşık oldukları kadınları, “kişisel olgunlaşma” süreçlerinde bir vasıta olarak kullandıkları söylenebilir.

2. BULGULAR

Bu çalışmada Tanpınar’ın romanlarının içerisinde aşkın görülme şekilleri incelenmiştir. Bu temaya eserlerde sıkça yer verilmiş, aşk duygusunun çeşitli şekillerde ortaya çıktığı ve kurguya ait farklı vasıflarda rol oynadığı görülmüştür.

Aşk, Tanpınar’ın romanlarında doğrudan veya dolaylı olarak kullanılmıştır. Sanatçının *Mahur Beste*, *Sahnenin Dışındakiler*, *Huzur*, *Saatleri Ayarlama Enstitüsü* ve *Aydaki Kadın* romanlarında aşk, genellikle kurgunun altında yatan ana temayı oluşturur. Sanatçı bu temaya yer verirken kahramanlar arasında aşk üçgeni şeklinde ilişkiler kurgulamıştır. Bu sebeple karakterler arasında karmaşık aşk ilişkilerinin mevcut olduğu durumlar görülebilir. Romanlarından *Mahur Beste*, *Huzur*, *Sahnenin Dışındakiler* ve *Aydaki Kadın*’da söz konusu aşk üçgeni doğrudan kullanılarak eserdeki olay örgüsüne yön vermiştir. *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*’nde ise aşk duygusu daha geri planda kalmış, yalnızca olayların seyri içerisinde kişilerin ruhsal ve sosyolojik durumlarının değişkenliğine bağlı olarak varlığını hissettirmiştir.

Tanpınar’ın romanlarında aşkın tezahür etme biçimleri çeşitlilik göstermektedir. Aşk, karakterlerin hayatlarını doğrudan etkileyerek onların önemli bir parçası olmuştur.

2.1. İlk Aşklar

Tanpınar’ın romanlarında aşkın önemli şekillerinden biri ilk aşklardır. Eserlerde ilk aşkların genellikle erkek başkişileri ileride yaşayacakları asıl aşka hazırlamaya yönelik olduğu görülmektedir. Yaşanan bu duygusal ve bedensel çekim, genç yaştaki erkek başkişinin olgunlaşmasına yardımcı olur. Hayata yönelik tecrübeleri henüz sınırlı olan başkişiler, genelde anne ve babadan eksiktir. Bir kadın sevgisinin yakınlığına ihtiyaç duyarlar. Ayrıca ilk cinsel deneyimlerini de bu kişilerle yaşayarak ilerideki aşklarında dönüşecekleri kişiliklerin adımlarını atarlar.

Tanpınar’ın romanlarındaki başkişilerin ilk aşk deneyimleri içerisinde *Huzur*’un başkişisi Mümtaz’ın, A...’ya giderken handa rastladığı kızla olan münasebeti ve *Aydaki Kadın*’daki Selim’in kendinden yaşça büyük Zümrüt’le yaşadığı ilişki dikkati çeken örneklerdir.

Mümtaz, babasını bir kaza sonucu kaybedip annesiyle A...’ya akrabalarının yanına giderken bir handa konaklar. Burada on sekiz- yirmi yaşlarındaki genç bir kız, başka bir yer olmadığından Mümtaz’ın yanına kıvrılır. Bu esnada Mümtaz’ın içindeki erkeksi duygular ilk defa ortaya çıkar ve kızla yaşadığı münasebeti roman boyunca hatırlar. Bu olay, romanda Mümtaz için ilk aşk olarak nitelendirilir:

Sonra ilk aşk tecrübesinin o karışık hatırası kendisinde hiç eskimiyordu. Hasta annesinin yanı başında, genç köylü kızının yorgun vücuduyla kendisine sarılışı, belki de etrafını tanımayan bakışların ta gözlerinin içine dikilişi, o azap sarılı haz, her an zihninde ve uzviyetinde hazırda (Tanpınar, 2023, s. 47).

Mümtaz, arzusun sığınağında geçirdiği bu gecenin yaşattığı hisleri hayatı boyunca unutmaz. Bu noktada Mümtaz'ın yaşadığı ilk aşk deneyiminin bedensel bir arzu ile verilmesi dikkat çekicidir. Denebilir ki Mümtaz'ın yaşadığı ilk haz, ilk aşktır. İleride Nuran'la bu duyguyu geliştirecek olan genç Mümtaz'ın aşk yolculuğundaki ilk ve önemli bir merhaleyi oluşturmaktadır.

Bir diğer önemli ilk aşk örneği ise *Aydaki Kadın*'ın başkişisi Selim'in yaşadıklarıdır. Başkişi ve kahraman anlatıcı Selim, roman boyunca yaşadığı tek bir günle unutamadığı aşkı Leyla'ya dair hâtıralarını anlatır. Fakat onu da Mümtaz gibi bu unutulmaz aşka hazırlayan bir kilit karakter bulunmaktadır. Başka bir deyişle ilk aşk hadisesi...

Zümrüt karakteri, romanda Selim'i Selim yapan önemli bir kişiliktir. İlk kez kendinden birkaç yaş büyük olan Atife'ye karşı duygular besleyen Selim, ilerleyen zamanlarda beklenmeyen bir şekilde Atife'nin annesi Zümrüt ile bir ilişki yaşar. Bu ilişkide Selim'in tam bir iradeyle hareket ettiği söylenemez. İlk gençlik heyecanlarını hissettiği o dönemde kadınlığının zirvesinde fakat kızı ile yalnız yaşayan Zümrüt'e rastlar. İlişkilerinin sürdüğü üç yıl boyunca herhangi bir duygusal bağ hissetmeyen Zümrüt'ün aksine aşkta acemi olan Selim, sevgilisine şiir bile yazmaktadır. Yazdığı şiiri Zümrüt'e okur fakat aldığı cevapla kendini fazlasıyla aşağılanmış hisseder. Yaşananları hep kötü bir anı olarak hatırlar: "Zümrüt Hanım bu ateşli şiiri sonuna kadar yüzünün hiçbir çizgisi kılmıdamadan dinlemiş, sonra Selim'in kendisine uzattığı kâğıdı 'Vazgeç böyle şeylerden... Mecbur değilsin.' diyerek yırtmıştı" (Tanpınar, 2022, s. 56-57). Kendiyle baş başa kaldığında olanlar üzerine düşünen Selim, Zümrüt'e olan hislerinin aşk olmadığını fark eder. Çünkü Selim, ilk gençlik duygularının verdiği heyecanların peşinde sürüklenmiştir. Bu yolda Zümrüt'ün ellerinde âdeta tutsak olur. Zümrüt, Yunan tanrıçası Kirke gibi Selim'i büyülemiştir. Başkişi ve kahraman anlatıcı Selim'in şu sözleri, onun esaretini ortaya koyar niteliktedir: "Sadece maruzdum. Kirke'nin adasında idim" (Tanpınar, 2022, s. 57).

Selim, üç yıl süren bu münasebet üzerine yaşamayı beklediği aşka ait oluşum sürecini şekillendirmiştir. İlk cinsel deneyimini Zümrüt ile yaşayan Selim için de ilk haz, ilk aşk nitelendirmesi yapılabilir. Bu bakımdan Mümtaz ile benzer süreçlerden geçmişlerdir.

Hem Mümtaz hem Selim için aşkın başlangıcı şehvanî duygularla olmakla birlikte ilerleyen dönemde ruhen tamamlanma sürecinin ağırlık kazandığı görülmektedir. İlk aşkın kazandırdığı tecrübe ile yaşadıkları asıl aşkta sevgililerini hem bedenlen hem de ruhen severler ve hayatlarının merkezine konumlandırırlar. Her iki karakterin de hayatındaki bu ilk aşk, ilk günah, Çağın (2010)'a göre, "Tanpınar'ın pek çok eserinde tekrar tekrar karşımıza çıkan, âdeta bir sabit fikir hâline gelen ölüm ve kaybetme korkusuyla birlikte yaşanan hazzın (ilk günah) yarattığı ikiz ruh hâlini vermektedir" (s. 46). Bu etki sayesinde başkişilerin hayatlarının aşkıyla onu kaybetme korkusu arasında yaşadıkları vehimler, okuyucuya çarpıcı şekilde hissettirilir.

Huzur'da Mümtaz'ın Nuran'ı; *Aydaki Kadın*'da da Selim'in Leylâ'yı kaybetme korkusuyla roman boyunca gösterdiği davranışlar, ömür boyu yanı başlarındaki bu ilk günahın hayatlarının yönünü belirlemedeki etkisini gösterir. Bu konuda Çağın (2010), ilk günahın, özellikle *Huzur* ve *Aydaki Kadın*'da kahramanın yetiştirme sürecinde bir dönüm noktasını oluşturduğunu belirtir (s. 47).

2.2. Geliştiren-İyileştiren Aşklar

Tanpınar'ın romanlarında görülen aşklardan biri de karakterleri geliştiren-iyileştiren aşklardır. Bu tür aşklarda, kadın ve erkek her iki karakter için de yaşadıkları ilişkilerin

birbirlerinin hayatlarında yarattığı olumlu etkilerin gözlenmesi gerekir. Tanpınar'ın eserlerinde genellikle acı bir şekilde sonuçlanan aşklar mevcut olduğundan nitelik bakımından yararlı etkiye sahip olan bu aşklar, ancak kısa süreli kavuşmaları barındırır ya da kavuşmalar çeşitli nedenlerle sekteye uğrar.

Yazarın romanları incelendiğinde bu başlıkla uyuşan örnekler şunlardır: *Huzur* romanında yer alan Mümtaz ve Nuran ile *Sahnenin Dışındakiler* ve devamı niteliğindeki *Huzur* romanlarındaki İhsan'ın Macide ile olan birlikteliğidir.

İkinci Dünya Savaşı'nın başlamasından hemen önceki gün yaşanan olayları içeren *Huzur*'da geri dönüşlerle karakterlerin geçmişleri ayrıntılı olarak verilir. Böylece Mümtaz ve Nuran aşkının yani ideal aşkın bütün evreleri ile kişileri hazırlayan durumların bağlantısı daha net anlaşılır.

Yazarın diğer erkek başkışileri gibi Mümtaz da babasını çocuk denebilecek yaşta kaybetmiştir. Kısa zaman sonra annesi de ölünce tümünden eksilen Mümtaz için Nuran'ın aşkı yalnızca bedensel bir arzusun dışavurumu değildir. Duygusal manada varlığını Nuran ile doldurarak yaşamını onun üzerine kurgular. Roman boyunca aşkı ve kendini arama yolculuğundaki Mümtaz için Nuran, varoluşsal bir tamamlanmayı ifade etmektedir.

Mümtaz, kadın ve erkeğin varlığına ait pek çok düşüncesini Nuran'ın kadın bedeniyle tamamlandıktan sonra değiştirmiştir yani başkışı, sevgilisine yalnız erkeksi duygularla yaklaşmaz; gerçek aşkı da onunla tadar. Bu, handa konaklayan kız ile yaşadığı münasebetten çok farklıdır. Ayvazoğlu, aşkın birleşme prensibi olduğunu söyler (2021, s. 74). Evrende birbirini tamamlayan şeyler var olduğu gibi her iki cins de hem ruh hem de beden birbiri tamamlamaktadır. İnci de Tanpınar'ın dünyasında kadının, daima eksik parça olduğunu belirtirken erkeğin onu bulduğunda içindeki boşluğun dolduğunu, tamamlandığını hissettiğini söyler (İnci, 2014, s. 121). Yazar, *Huzur*'da Mümtaz ve Nuran'ın sahip oldukları kişisel özellikleri de dikkate alarak birbirini çeşitli yönlerden nasıl etkilediklerini örnekendirir.

Mümtaz da Tanpınar gibi estetik bir kişiliktir. Sanatın birçok alanına ilgi duyar, Edebiyat Fakültesi'nde tarih asistanıdır ve Şeyh Galip'in hayatını konu alan bir roman yazdığı eserde zikredilir. Mümtaz, tüm bunları yaparken Nuran'ı yanında ister. Karşılaştığı ilk günden itibaren yaşamının her anına sevgilisini ortak etmeye çalışır. Ruhu, Nuran'ın varlığında hayat bulup yeniden yeşermiştir. Daha verimli ve ayakları yere sağlam basan bir birey olmuştur. Nikâh için hazırlıklar sürerken hayatını birleştireceği Nuran ve onun kızı için çabalar, sorumluluk almaktan geri durmaz. Küçük yaşta ailesini kaybetmesine rağmen bir aile inşa etmek için canla başla uğraşır. Mümtaz'ı bir türlü kabul edemeyen kadının aile üyelerine, kendini sevdirmek için çeşitli mücadeleler verir. Nuran'ı tanımadan önce daha çok şahsî hülyalarını önde tutan Mümtaz'ın Nuran'ı tanıdıktan sonra iki kişilik düşündüğü görülür. Başkarakterin kişiliği de Nuran ile birlikte yeniden şekillenmektedir; fakat romanın sonunda yaşayacakları ayrılıkla Mümtaz, yalnızca sevdiği kadını kaybetmez; Nuran'ın aşkıyla bulduğu yaşama sevincini de kaybeder. Romanını bir türlü tamamlayamaz; artık gezdiği sahalarda rastladığı eserler bile yarısı olmayan, bozuk nevi'den yazmalardır (Nemutlu, 2018).

Mümtaz ve Nuran için İstanbul'un önemi de oldukça büyüktür. Romanda bir mekân olmanın yanında yazarın özgün üslûbuyla âdeta bir hüviyet kazanan İstanbul, onların aşkını başka bir noktaya taşır. Moran (2021)'da *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış I* eserinde şunları söylemektedir: "Mümtaz ile Nuran'ı birbirlerine bağlayan, aşklarının bedensel yönünden çok

Boğaz, müzik, sanat gibi konularda aynı duyguları paylaşmaları. Onun için Mümtaz'ın, ara sıra, 'birbirimizi mi yoksa Boğaz'ı mı seviyoruz?' diye düşündüğü olur" (ss. 278-279). Birlikte İstanbul'u, adaları, Boğaz'ı, camileri, sarayları ve diğer tarihî mekânları gezerler. Mümtaz, her birini, Nuran ile yeniden keşfetmenin hazzını yaşar. O mekânlarda yaşayan tarihi bulurken Nuran'ın varlığında yeniden canlandırır. Tüm bunlar ikiliyi birbirine daha da yaklaştıran maddi unsurlardandır. Bu geziler ve onlar üzerine yapılan konuşmalar, karakterlerin bilgi birikiminin ve kültür seviyesinin de bu aşkla birlikte ilerlediğini gösterir.

Mümtaz, taparcasına sevdiği Nuran'ın güzel Türkçesine de hayrandır: "Mümtaz için kadın güzelliğinin iki büyük şartı vardı. Biri İstanbullu olmak, öbürü de Boğaz'da yetişmek. Üçüncü ve belki en büyük şartının tıpkı tıpkısına Nuran'a benzemek, Türkçeyi onun gibi teganni edercesine konuşmak" (Tanpınar, 2023, s. 81). Entelektüel bir zihin yapısına sahip olan Mümtaz'ın Nuran'ın Türkçesine hayranlığı ona yalnızca bir kadın değil; insan gözüyle de baktığını gösterir. İhsan'ın etkisiyle okuduğu kitaplar ve ilgisi doğrultusunda yöneldiği edebiyata yakınlığı Nuran'a duygusal bir anlam yüklemesini hızlandırmıştır. Ayrıca bu kültürel unsurlar her ikisinin de aralarındaki geliştiren aşkın belirgin emarelerindendir.

Büyük oranda Tanpınar'ın kişiliğini yansıtan Mümtaz karakteri, estet ve sanatçı denebilecek biridir. Nuran'ın da sanatla olan yakın ilişkisi ikili arasındaki bağı oldukça kuvvetlendirir. *Huzur*'da musiki ve edebiyat baskın şekilde görülür. Bu sanat dalları, Mümtaz ile Nuran aşkında temel bir role sahiptir. Özellikle Nuran'ın musiki ile yakından ilgilenmesi Mümtaz ile aralarında çeşitli sohbetlerin gerçekleşmesini sağlar. Gençliğinde önemli bir hocadan tambur dersleri almış olan Nuran, musikiyle ilgilidir. Mümtaz da alaturka musikinin şiirle arasındaki benzerlikleri bildiğinden doğal olarak bu türe meyleder. Yalnızca alaturka musiki değil; Batı müziğine de aşinadırlar. Mümtaz, görüşmek üzere Nuran'ı evine çağırırken telefonda seçkin Avrupalı müzisyenlerden bahseder: "Yeni Debussy'ler aldım. Behemehâl gelin..." (Tanpınar, 2023, s. 14)

Nuran'ın dedesi Talat Bey tarafından yarım kalan bir aşkın acı çığlığı olarak bestelenen *Mahur Beste* ikili arasında âdeta bir şifre gibidir. Birbirlerini ilk gördükleri andan itibaren roman boyunca *Mahur Beste*'yi tekrar ederler. Aşkla dolu geçen saatlerden sonra ayrılık vakti gelip çatığında daima bu besteyi hatırlar ve sözlerini yalnızken de zihinlerinden çıkarmazlar. Sözgelimi Nuran, romanın başlarında kendi içinde yaşadığı buhranlardan sağ çıkıp aşkı ve Mümtaz'ı seçtiğinde sevgilisine gitmek üzere yoldayken *Mahur Beste*'yi mırıldanır: "*Gittin amma kodun hasret ile cânı bile...*" (Tanpınar, 2023, s. 141). Bu anlamda müziğin onların aşkının mimarlarından biri olduğu söylenebilir.

Sanatın büyüleyici varlığıyla aşklarını besleyen ikili üzerinde şiir de oldukça etkili olmuştur. Nuran'ın aşkıyla dolu olan Mümtaz, buluşmalarına saatler kala fiziken ve ruhen sevgilisi için hazırlıklara başlar. Beklerken vaktini Nailî'nin, "*Kadem kadem gece teşrifi Nailî o mehin / Cihan cihan elem-i intizara değmez mi...*" (Tanpınar, 2023, s. 165) beytini okuyarak geçirir. Şairin, ay yüzlü sevgiliyi beklerken duyduğu zevki anlatan bu şiir, Mümtaz için sabır dolu saatlerin geçişini hızlandırır. Görüldüğü üzere bu aşk, her ikisinin de sanat zevkini olgunlaştırmıştır.

Mümtaz ile Nuran'ın yaşadığı aşkta sanat, tarih bilinci, bilgi birikimi, zorlukları birlikte göğüsleme gibi pek çok faktör yer alır. Yaşadıkları olaylara verdikleri tepkiler, sahip oldukları ortak duygular, fikir dünyalarındaki benzerlikler onların birbirlerine uygunluğunu işaret eder. Bu ideal aşkı yaşadıkları süreçte ikilinin birbirini geliştirdiği, değiştirdiği ve pek çok

yönden etkilediği açıkça görülmektedir. Bu durumda *Huzur*'da "geliştiren-iyileştiren aşkın varlığı iyi bir şekilde örneklenmektedir.

Yazarın romanları arasında öne çıkan geliştiren-iyileştiren aşkın bir diğer örneği ise yine *Huzur* eserindeki İhsan ve Macide arasındadır. Çünkü acı bir hayat deneyimi yaşayan bu ikiliden Macide'nin ruhî kurtuluşu, birlikteliklerine bağlı gerçekleşir. İhsan ve Macide sakin bir aile düzenine sahiptir. Oğullarını dünyaya getirmek üzere olan Macide hastanedekeyken onu ziyaret etmek isteyen küçük kızına araba çarpar. Acılar içindeki kadın, evladını kaybetmenin üzüntüsüyle derinden sarsılır. Bu sıkıntılar ve sinir buhranları içinde Ahmet'i dünyaya getirir; fakat bir daha eski neşesini bulamaz. Uzviyetinden de gelen zayıflıkla bu acıyı kaldıramaz. Artık hayatlarının eskisi gibi olmayacağını anlayan İhsan, karısının yeni bir evlat ile âdeta yeniden doğmasını sağlar. Aşklarına olan inancıyla Macide'yi iyileştirir ve kimsenin düzelmez dediği kadın, küçük Sabiha'nın doğumuyla hayata tutunur. Burada dikkati çeken nokta doktorlar dahi Macide'nin iyileşeceğine, sağlıklı bir bebek dünyaya getireceğine inanmazken İhsan'ın sevdiği kadına verdiği güvendir.

İkilinin aşkının niteliğini yararlı sayabileceğimiz tek ölçüt bu değildir. Macide de İhsan üzerinde önemli etkilere sahiptir. Sözelimi Nuran ile Mümtaz iskelede dolaşırken onlara rastlarlar ve ikili üzerine sohbetlerini sürdürürlerken Mümtaz İhsan'ın Macidesiz yaşayamayacağını söyler. İhsan'ın Macide'ye olan yoğun hisleri karşısında şaşırان Nuran, onu nasıl sevdiğine dair bir soru yöneltir. Nuran'ın sorusuna Mümtaz'ın verdiği cevap şöyledir: "Çok... Bütün hayatı yanında geçer. O olmazsa çalışamaz. Hatta evindeyken daha iyi konuşur" (Tanpınar, 2023, s. 193). Mümtaz'ın çarpıcı sözlerinden de anlaşılacağı üzere hayat dolu ve oldukça entelektüel biri olan İhsan, Macide'ye derinden bağlıdır. Onun yokluğu İhsan için hayatın olağan akışından kopmak demektir. Denebilir ki İhsan'ı İhsan yapan biraz da Macide'dir ve bu aşk onlara fayda sağlayan bir işlevdedir. Macide üzerinde iyileşme etkisi gösterirken İhsan'ın da hayatla olan bağlarını kuvvetlendirmesini sağlamıştır.

Örneklerden de anlaşılacağı üzere hem Mümtaz- Nuran hem de İhsan- Macide çiftinin birbirlerinin hayatlarını olumlu yönde etkiledikleri söylenebilir. Söz konusu aşklarda, tarafların birbirlerini, kültürel, sanatsal, ruhsal birçok yönden dönüştürdüğü açıktır.

2.3. Olumsuz- Kötücül Aşklar

Tanpınar'ın romanlarında genelde başkişilerin ruhsal manada yoğun şekilde yaşadıkları aşklar, olumlu aşk bağlamında değerlendirilir. Fakat erkek başkişilerin delicesine âşık oldukları kadınlara kavuşması yolunda çeşitli rakipler mevcuttur. Bu rakiplerin ideal aşkı sekteye uğratma vasıfları yanında kişisel olarak da kötü, ahlâksız ve toplum tarafından hoş görülmeven özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Bunlar arasında *Huzur* romanındaki Nuran'ın saplantılı âşığı Suat ve *Sahnenin Dışındakiler* eserindeki Sabiha karakterinin sevmeden evlendiği Muhtar'ın varlığı olumsuzluklara sebebiyet veren aşkı temsil etmektedir.

Suat, Nuran'a üniversite yıllarından beri takıntılı şekilde âşıktır; fakat Nuran tarafından hiçbir zaman kabul görmemiştir. Evli ve çocuk sahibi olduğu hâlde birçok farklı kadınla münasebeti olduğu romanda yer alır. Kısa süreli ilişkilerden sıkılıp yeniden Nuran'a sığınmak üzere karar alır ve bu, *Huzur*'daki ideal aşkın sonunu getirir.

Suat, uzunca bir süre Nuran'a yaklaşmamış; fakat bir gün hasta yatağından çıkıp kadının hayatına çöreklenmiştir. Kendini daha iyi hissettiği bir dönemde Konya'daki sanatoryumdan Nuran'a bir mektup yazıp İstanbul'a geri döner. Bu sırada aşklarını doludizgin yaşayan Mümtaz ve Nuran'ın hayatlarını mahvetmeye hazırlanmaktadır. Suat, İstanbul'a geldikten

sonra devamlı ikilinin yakınlarında olur. Sürekli onların davetlerine, aile yemeklerine katılır, çeşitli aktiviteler için fırsat kollar. Bu süreçte ideal aşkın kahramanları Mümtaz ve Nuran'ın içine sessizce kıskançlık duygusunun tohumlarını eker. Güvenle başlayan ve ilerleyen Mümtaz- Nuran ilişkisinde Suat'ın Nuran'a yakın olma çabası ve üst üste gelen birkaç yanlış anlama ile Mümtaz'ın ruhunu şüphe duygusu kaplar. Bir gün evden çıkarken Nuran sevgilisine, "Mavi boyunbağını niye takmıyorsun?" (Tanpınar, 2023, s. 302) şeklinde bir soru yöneltir. Boyunbağının Suat'a ait olduğunu anlayan Mümtaz, evlenmek üzere olduğu kadından şüphelenmeye başlar. Örnekten de anlaşılacağı üzere Suat, önce bu gibi küçük meselelerle onların ilişkilerini zedelemeye başlar. Sürekli yanlarında, bir gölge gibi onları izlemektedir. Asıl oyununu ise Nuran'ın hiçbir zaman ona ait olmayacağını anladığında Mümtaz ve Nuran'ın inşa ettikleri huzuru çalarak oynar. Suat, ikilinin hayatlarının geri kalanını geçirecekleri evde kendini asar. Artık o ev ne bir saadet yuvası olacak kadar temiz ne de içinde yaşayacak kişiler huzurludur.

Neredeyse evlilik hazırlıklarının tamamlandığı vakitlerde, hayatlarını sürdürecekleri evde Suat'ın cansız bedeniyle karşılaşan ikili için artık hiçbir şey eskisi gibi olmayacaktır. Olayın üzerine büsbütün kötüleşen Nuran, Mümtaz'ı terk edip Bursa'ya gider. Suat, bencil bir tavırla ölmüştür. Ölürken, sevdiği kadının mutluluk kapılarını sonsuza kadar kapatmış, kendi gibi herkesi mutsuz ve huzursuz etmeyi seçmiştir. Nuran'ın Mümtaz'a olan sevgisinde ilk evliliği Fahir'de görmediği güven ve sevgiyi birleştirdiği açıktır. Aşka kendini zor bırakan Nuran, öncesinde yaşadığı hayal kırıklıklarına rağmen Mümtaz'a güvenmeyi seçmiştir, çünkü Mümtaz daima Nuran'ı her şeyden önde tutar. Nuran'ın kızı Fatma'ya karşı son derece şefkatli ve sevecen bir tutum sergiler. Nuran'ın ailesi tarafından kabul görmek için çaba sarf eder. Anne ve babasını genç yaşta kaybetmesine rağmen aile bilincine sahiptir. Kendini geliştirmeyi başarmış ve karşısındaki kadını da bunlara ortak etmek istemektedir. Bu durum, Mümtaz'ın Nuran'a verdiği değeri gözler önüne serer. Hayatın getirdiği olumsuzlukları birlikte göğüsleyen ikilinin olumlu aşkına karşılık Suat'ın sorumsuz, hırslı; ama güvensiz saplantılı aşkı Nuran'ı tüketir. Romanın sonlarında aktarılan "Bir defasında, 'Sevmekten bahseden kitap dahi okuyamam sanıyorum...' demişti" (Tanpınar, 2023, s. 321) sözleri, Nuran'ın ruh durumunu ortaya koyar niteliktedir. Genç kadının söylediği bu sözler, kalbinin kapılarını aşka tamamen kapattığını göstermektedir.

Görüldüğü üzere Mümtaz ile yaşadığı aşkın Nuran'a her yönden kattığı olumlu sonuçlara karşılık Suat, hayatını son derece olumsuz yönde etkilemiş ve hayatının tayin yönünü değiştirmiştir. Bu durumda Suat'ın saplantılı kişiliği ve Nuran'a olan aşkı olumsuz- kötücül aşk olarak nitelendirilebilir.

Suat'a benzer şekilde sorumsuz ve ahlâksız bir kişiliğe sahip bir diğer karakter de *Sahnenin Dışındakiler*'deki Muhtar'dır. Sabiha ile evlenmiş olmasına rağmen, çok defa başka kadınlarla münasebet kurar. Sabiha'nın babasının zaaflarını bildiğinden onun olumsuz davranışlarını Sabiha'ya karşı tehdit olarak kullanır. Kadını bu şekilde yanında tutar. Sabiha ve Cemal'in önünde de daima bir engeldir.

Sabiha, romanın sonunda kimseyi dinlemez ve bir şekilde Muhtar'dan boşanır. Ayrıca o dönemde yaşayan bir kadına göre cesurca davranır ve sahneye çıkan ilk Türk kadını olur. *Sahnenin Dışındakiler*'deki Muhtar, yalnızca sevgisizliğin timsali değil Sabiha'nın kendini gerçekleştirmesini de sekteye uğratan bir engeldir.

Huzur'daki Suat ve *Sahnenin Dışındakiler*'deki Muhtar, bu bakımdan benzer özellikler gösterir. Karşılarındaki kadına kendini değersiz ve sevgisiz hissettirirler. Ayrıca Suat, Nuran'a olan sevgisinde bencildir. Kadının mutluluğunu bir an bile düşünmez ve sonunda kendi ölümüyle herkesi cezalandırır. En başta da sevdiği kadını...

2.3. Tamamlanamayan- Yarım Kalan Aşklar

Tanpınar'ın romanlarında tezahür eden aşklar arasında en zengin örneğe sahip kategori belki de tamamlanamayan- yarım kalan aşklardır. Çünkü yazar, romanlarını kavuşma yerine ayrılıklarla sonuçlandırmayı seçmiştir.

Genelde hayata babasız-eksik başlayan ya da babanın sevgisiz tavırlarıyla büyüyen erkek başkişilerin yaşayacakları asıl aşklar, hayatlarının tümünü doldurur. Hassas mizaçlı olan bu erkekler hayata bakışlarına, yaşam gayelerine, kişiliklerine, ruhsal ve sosyal durumlarına âşık oldukları kadınlara göre yön verirler. Fakat çeşitli sebeplerden kavuşmayla sonuçlanmayan bu aşklar, hayatlarının devamında yapacakları seçimleri ve yaşama biçimlerini de belirler. Bu bakımdan tamamlanamayan- yarım kalan aşklar başkişinin hayatını tayin eden en büyük etkidir, denebilir.

Tanpınar'ın romanları arasında tamamlanamayan- yarım kalan aşklar, *Mahur Beste*, *Sahnenin Dışındakiler*, *Huzur* ve *Aydaki Kadın*'da görülmektedir. Özellikle *Huzur* ve *Aydaki Kadın* romanlarında erkek başkişilerin yaşamış olduğu yarım kalan aşklar, sevilen kadınları hayatlarında konumlandıkları yer ve aşkın bir rakibin varlığıyla ayrılığa dönüşmesi bakımlarından oldukça benzerlik göstermektedir.

Mahur Beste'de tamamlanamayan- yarım kalan aşk, Atiye ve Dr. Refik arasındadır. Atiye, *Mahur Beste*'nin başkarakteri Behçet Bey'in karısıdır. Daha evlendikleri ilk günden küçük düşürücü kahkahasıyla evliliklerinin mutluluk getirmeyeceğinin sinyallerini verir. Çok geçmeden ölür ve Behçet Bey'i fizikî olarak da yalnız bırakır.

Evliliklerinin ilk günü Atiye'nin tavırla sarsılan Behçet Bey, karısına oldukça düşkündür; fakat aralarındaki uzaklığı derinden hisseder. Atiye de ilk günleri atlatıp olağan bir seyirde kocasını kabullense de bu hikâyede eksik olan, gerçek bir aşka ait mutluluktur. Çünkü Atiye'nin kalbi, yıllardır Avrupa'da olan çocukluk arkadaşı Dr. Refik'e aittir. Atiye ve Refik çok küçük yaştan beri dostturlar ve birlikte çok şey paylaşmışlardır. Tamamlanamayan bu aşkı Atiye'ye anımsatan şey, bir gün ablası Ruhsar Hanım'ın evinde misafirlikte iken karşılaştığı bir kadın portresi olur. Bu resim, Ruhsar Hanım'ın söylediğine göre yıllardır Avrupa'da eğitime devam eden Dr. Refik tarafından yapılmıştır. Aynı gün Dr. Refik'in eğitimini bitirip geri döndüğünü öğrenen Atiye, portreye bakınca şaşkınlığını gizleyemez; çünkü portredeki kendisidir ve Refik, yıllar geçse de sevdiği kadının hiçbir ayrıntısını unutmamıştır. "Atiye, resme ve ona dair küçük ayrıntılara baktıkça kendini sanki aynada sanır. Refik, Atiye'ye ait en ufak bir detayı bile unutmamış, geçen senelerde içinde besleyip büyüttüğü aşkı fırçasıyla tuvale dökmüştür" (Yılmaz, 2024, s. 39). Refik'in hiçbir ayrıntıyı atlamadan Atiye'nin portresini çizmesi, onların birlikte büyüttüğü ve daha gençlik yıllarında ortaya çıkan saf ve temiz aşkın ne kadar derin olduğunu ortaya koymaktadır. Fakat diğer Tanpınar romanlarında olduğu gibi bu aşk da kavuşamama ile sonuçlanmıştır. Atiye ve Refik aşkı dönemin sosyolojik koşullarının etkisiyle yaşanamayan bir aşka dönüşmüştür. Atiye Hanım'ın babasının eski dostu İsmail Molla'nın oğluyla evlendirilmesi, saray çevresinin isteğiyle olmuştur. Bu zorunlu hâl, ikilinin duygularına da set çekmiştir. Toplumun bireyler üzerinde yarattığı baskı, Atiye ve Refik arasında yaşanacak mutlu bir aşka mâni olmuştur.

Hatta Atiye ve Refik arasındaki aşkı yarım bırakmakla kalmamış, aşk hakkında çeşitli hülyalara sahip Behçet Bey'i de hayâl kırıklığına uğratmıştır. Dolayısıyla *Mahur Beste*'deki Atiye ve Refik aşkı dönemin toplumsal ve kültürel sınırları sebebiyle gerçekleşme fırsatı bulamamış tamamlanamayan bir aşktır.

Mahur Beste'nin ardından gelen ve ırmak romanının ikincisi olan *Sahnenin Dışındakiler*'de ise başkişi Cemal ve çocukluk arkadaşı Sabiha arasında yarım kalan bir aşkın varlığından söz edilebilir. Fakat burada kadın karakterin duyguları diğer romanlardaki yarım kalan aşklarda olduğu kadar baskın değildir. Başkişi Cemal ise bir süreliğine Anadolu'ya gitmesine rağmen Sabiha'yı sevmekten ve aramaktan hiç vazgeçmez. Döndüğünde ise sevdiği kadının evlendiğini öğrenir. Buna rağmen aşkının peşini bırakmaz. Sabiha'nın kocasıyla mutsuz olduğunu hissetmektedir; yine de bunu onun ağzından duymak ister. Sabiha ile bunları konuşmak için bir araya geldikleri sırada Cemal'in aklından geçen şu sözler onun Sabiha'ya olan derin aşkını gözler önüne serer: "Yarabbim bu sesi ne kadar iyi tanıyordum... Onun ne acayip dokunaklı kıvrımları vardı. Bazen bir kedi gibi nazlanırdı. Bazen yine bir kedi gibi kabarıp, hırçınlaşırdı. Elini omzuma koymuş, benim içimde konuşuyordu. O anda dünyada kendisi için yalnız ben vardım" (Tanpınar, 2024, s. 288). Cemal, roman boyunca kahraman anlatıcı olarak Sabiha'yı birçok farklı terkiplerle betimleyerek anlatır. Sabiha'nın bakışlarını yıldız dolu olarak nitelendirmesi bunlardan biridir. Sabiha Muhtar'la ayrıldıktan sonra onunla görüşen Cemal, mutluluk sarhoşudur. Bu sırada onu ne kadar sevdiğini tekrar hatırlatan şu cümleyi kurar: "O dakikada, her zaman olduğu gibi, Sabiha için seve seve ölebilirdim" (Tanpınar, 2024, s. 311). Cemal'in bu çılgın aşkına rağmen Sabiha yorgundur ve hisleri de belli ki kafasının karışıklığı gibi net değildir. Bunun üzerine tiyatroya devam eder. Muhtar'dan kurtulmasına rağmen Cemal'le olmayı seçmez. Cemal açısından oldukça kuvvetli olan bu aşk da yarım kalır ve tarafların hayatlarını farklı şekillerde tayin etmesine yol açar.

Türk edebiyatının en güzel aşk romanları arasında yer alan *Huzur* da başkarakterleri Mümtaz ve Nuran ile tamamlanamayan- yarım kalan bir aşkı en güzel şekilde resmeder. Tanpınar, *Yaşadığım Gibi* eserindeki *Aşk ve Ölüm* adlı yazısında aşkın ne kadar mükemmel olduğunu ve sadece bir kez başa geldiğini şu sözleriyle ifade eder: "O, ruhun muayyeniyet kazanması için biricik nizamdır. Ve bizi ömrümüzde bir defa ve bir tek insan için ziyaret eder. Ve bir defa koklandıktan sonra bir gül gibi bütün bir ömrü lezzet hatırasıyla doldurur..." (Tanpınar, 2000, s. 139). Belli ki Mümtaz da Tanpınar gibi düşünmektedir. Nuran'a, rastlamasıyla hayatında belirgin değişiklikler yaşanır. Kadının Mümtaz'ın ruhunda ve bedeninde yarattığı olumlu etkilerin benzeri Nuran için de geçerlidir. Birbirlerini tanımadan önce yaşadıkları kayıplardan ve üzüntülerden sonra ruhlarının aynı anda şarkı söylediğini duyarlar. Buna rağmen Mümtaz ve Nuran, romanın sonunda dönülmez ayrılıklarıyla bir tamamlanamama hikâyesi yazarlar. Geliştiren- iyileştiren aşklar bölümünde de örneklendirildiği üzere bu aşk, birbirlerinin hayatlarına âdeta bir sihirli değnek dokundurmuştur. Fakat Suat'ın gelişiyi baş gösteren olumsuzluklar silsilesi yine onun cansız bedeniyle ayrılığı beraberinde getirmiştir. Bu sıkıntılar romanın son bölümünü de teşkil eden Mümtaz karakterinin ruh hâli üzerinden yansıtılmıştır.

Âşık olduğu kadını hayatının merkezine koyması bakımından Mümtaz ile benzeşen Selim de Leylâ ile birlikte *Aydaki Kadın* romanının tamamlanamayan- yarım kalan aşkını örneklendirmektedir. Leylâ, kocası Asım'ı garnizonda ziyaret ettiği sırada tesadüf eseri Selim ile tanışır. Önce yolda rastladıkları yavru köpek onları birbirine yaklaştırır. Bir süre sonra da Asım'dan ayrılan Leylâ, Selim'in dostluğuna tutunur. Bu dostluk, zaman geçtikçe güçlü bir

aşka evrilse de Leylâ, Selim'in seyahatte olduğu bir dönemde çocukluktaki evlerini satın alan Refik ile evlenir. Bu evlilik, duygusal bir boşlukla yapılmıştır. Kalbi Selim'de olan Leylâ, her daim bunun emarelerini belli eder. Hatta üçlünün bir arada olduğu zamanlarda bile göstermekten geri durmaz. Buna rağmen Selim ile bir araya gelmek için bir hamle yapmaz. Tüm bunlar Selim'in hatırlamalarıyla roman boyunca kahraman anlatıcı tarafından okura aktarılır. Kahraman anlatıcı Selim'in, Leylâ ile yaşadığı her şeyi en ince detayına kadar hatırlaması ve romanın gerçek zamanında da karşısına çıkan hiçbir kadına şans vermemesi Leylâ'ya olan bağlılığını ortaya koyar. Selim, Romanın başında karşılaştığı komşusu eski bir atâşe olan Naşit Bey'le yaptığı konuşmada Leylâ'yı hiçbir zaman unutmadığını şu sözleriyle anlatır: "...Hep geriye dönmek istiyordum. Çünkü Leylâ o günlerde içimde bıçak gibi çalışıyordu. Leylâ vicdan azabıydı içimde. Kolunu baltayla kendi kesen adam" (Tanpınar, 2022, 45). Yazarın tamamlamaya ömrünün yetmediği romanda Leylâ ve Selim de önlerindeki rakiplerin varlığıyla derin ama tamamlanamayan bir aşk yaşarlar.

3. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Aşk, insanlığın var olduğu günden bu yana hissedilen evrensel bir duygudur. Ruhsal ve bedensel bir çekim olan aşk, bu duyguyu hisseden birey üzerinde olumlu veya olumsuz çok büyük etkilere sebep olabilir, çünkü kişilerin yaşamlarını tayin etmede aşkın rolü büyüktür.

Tanpınar, Cumhuriyet Devri Türk edebiyatının temel taşlarından biridir. Romanlarında oluşturduğu sağlam kurgularla aşk, yalnızlık, rüya, zaman, bilinç ve bilinç dışı gibi insanın var oluşuna ait ortak temaları ve toplumun önemli bir sorunu olan medeniyet değişimini etkili bir biçimde işler. Bunları nasıl anlattığının kaygısını da taşıyan yazarın etkileyici ve şiirsel üslûbu başarısını artıran etkenler arasındadır.

Tanpınar da Türk ve dünya edebiyatlarındaki diğer yazarlar gibi aşk duygusunu eserlerinde sıkça işlemiştir. *Aşk ve Ölüm* adlı yazısında aşkın kainatı bir bütün şeklinde algılamayı sağladığını belirten yazar, ona çeşitli vasıflar yükler (Tanpınar, 2000, s. 134). Romanlarında da kurguladığı karakterleri aşkın bu vasıflarıyla karşı karşıya getirir ve farklı hüviyetler kazandırır.

Sanatçının beş romanı incelendiğinde, karakterler arasında yaşanan aşkların, ilk aşklar, geliştiren-iyileştiren aşklar, olumsuz- kötücül aşklar ve tamamlanamayan- yarım kalan aşklar olarak dört biçimde tezahür ettiği görülmüştür.

Yaşayacağı ilk aşkın başkişiyi olgunlaştırarak asıl aşka hazırladığı, *Huzur* ve *Aydaki Kadın* romanlarında görülmektedir. Bu şekilde her iki romandaki erkek başkişi hem bedensel hem ruhsal olarak belli bir olgunluğa ulaşır. Bu, ilk hazların ilk aşk olarak nitelendirilebileceği örnekler iki roman için de geçerlidir.

Geliştiren-iyileştiren olma vasfıyla ortaya çıkan aşkın örnekleri ise *Huzur*'daki Mümtaz ve Nuran ile yine aynı romandaki İhsan ve Macide çiftidir. Örneğin *Huzur*'da sanatçı kimliği ön planda olan Mümtaz, aşkı sanatla birleştirerek görür. Hayatı algılayış biçiminde bu tür bir incelik mevcuttur. Bu sebeple yine sanattan anlayan bir kadına Nuran'a âşık olur. Yazar, burada karakterleri aşkın olumlu varlığıyla şekillendirir. Moran (2021), aşkın sanatla birleşerek Mümtaz üzerinde yarattığı olumlu etkiyi şöyle ifade eder: "Nuran ile olan aşkı sayesinde Mümtaz'ın özellikle sanatı, doğayı ve kadını bir 'terkip' halinde görebilmesi, bunların hepsinin bir bütün oluşturduğunu kavraması onu bir çeşit sanatçı panteizmine ulaştırır" (s. 280).

Huzur'daki İhsan ve Macide ise aşkın bireyler üzerindeki olumlu etkilerini ruhsal iyilik hâli üzerinden ortaya koymaktadır. Kızını kaybetmesi üzerine sinir buhranlarıyla karşı karşıya kalan ve âdeta hayattan kopan Macide'yi İhsan'ın sevgisi ve güveni iyileştirmiştir. İhsan'ın da Macide'nin yokluğunda daha verimsiz çalışması, eksik hissetmesi ve hayat gayelerinden uzak kalması aşk duygusunun insan yaşamının tabii bir parçası olduğunu vurgular.

Olumsuz- kötücül aşkı örnekleyerek hem kadın karakterleri değersiz hissettiren hem de varlıklarıyla kurgudaki asıl aşkın mutlulukla sonuçlanmasını önleyen *Huzur*'daki Suat ve *Sahnenin Dışındakiler*'deki Muhtar'dır. Gerçek aşkın karşı tarafın verdiği mutluluk kadar onu düşünmeyi ve mutlu etmeyi de gerektirdiğini Nuran'a olan davranışlarıyla Mümtaz ortaya koyar. Buna karşılık Suat'ın aşkı bencil ve kadına rahat vermeyen bir takıntıdan ibarettir. Ayrıca *Sahnenin Dışındakiler*'deki Muhtar da kendisinden boşanmak isteyen Sabiha'yı, kadının babasına kurduğu çeşitli tuzaklarla engeller. Yalnızca Cemal ve Sabiha aşkının karşısındaki rakip değil; uzviyetiyle de kötü biridir. Bu yollarla Suat ve Muhtar aşkın olumsuz yanlarını ortaya koyarlar.

Tamamlanamayan- yarım kalan aşklar ise yazarın romanlarındaki asıl aşkların çeşitli sebeplerle veya rakiplerin varlığıyla ayrılıkla sonuçlandığı durumlardır. Bunlardan ilki diğerlerinin aksine *Mahur Beste*'nin kadın başkarakter Atiye'nin başından geçer. Söz edilecek diğer örneklerde olduğu gibi bu kavuşamamanın asıl sebebi bir rakibin varlığından ziyade dönemin koşullarıdır.

Sahnenin Dışındakiler romanında ise başkişi Cemal'in çocukluk aşkı Sabiha'ya olan derin bağlılığı roman boyunca hissedilir. Fakat Sabiha'nın Muhtar'la yaptığı mecburî evlilik ruhunu zedeler. Ayrıca tiyatroya olan aşkı Cemal'e olan aşkının önüne geçer. Sonuçta yarım kalan bu aşk, özellikle başkişi Cemal açısından oldukça acı verici sonuçlanır.

Bir tamamlanamama hikâyesi olarak da nitelendirilebilecek *Huzur*'da sanat, güven, sadakat, şefkat ve aile gibi değerleri içinde barındıran bir aşk mevcuttur. Fakat her güzel şeyin son bulacağı gibi bu aşk da çevresindeki engellere direnemez. Romanda özellikle Mümtaz açısından aşk ne kadar kuvvetli olsa da ölüm düşüncesi tüm mutluluğu ve huzuru alıp götürür. Öyle ki Suat'ın cansız bedeni, Nuran'ın ihtimallere olan inancını bile yok eder. Romanda Mümtaz ve Nuran aşkı boyunca umutla kurulan hayaller, yerini Mümtaz adlı dördüncü bölümde geniş bir iç sıkıntısı ve buhrana bırakır. Yazarın aşkın tezahürlerini ve bunların sonuçlarını güçlü psikolojik tahlilleriyle desteklediği de açıktır.

Yazarın tamamlamadan yaşamını yitirdiği romanı *Aydaki Kadın* ise Selim ve Leylâ'nın çeşitli engellerden ötürü bir türlü bir araya gelememelerinden ibarettir. Önce Asım'la evli olan Leylâ Selim'i bu sırada tanır. Ardından Refik ile evlenir. Bunu yaparken tam bir irade sahibi değildir. Çünkü Refik, kadının çocukluğunu geçirdiği evi satın alır. Leylâ'nın bilinç dışının etkisinde yaptığı bu evlilik, asıl aşkı Selim'e kavuşmasının en büyük engeli olur. Fakat roman tamamlanmamış olduğundan alternatif bir sonda kavuşabilecekler mi yoksa bu aşk yarım mı kalacak, meçhuldür. Tabii yazarın çoklukla yarım kalan aşkları tercih ettiği düşüncesini geride tutarsak mutlu son ihtimali de mevcuttur. Bu hâliyle Selim ve Leylâ da yarım kalan bir aşkın bıraktığı pişmanlıklarla doludurlar.

KAYNAKÇA

- Ayvazoglu, B. (2021), *Aşk estetiği*. Kapı Yayınları.
- Balcı, Y. (2009). Bir sanatkârın bilim adamı olarak portresi: Ahmet Hamdi Tanpınar. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(1-I), 1-26.
- Çağın, Ş. (2010). Ahmet Hamdi Tanpınar'ın romanlarının prototipi "Evin Sahibi" hikâyesi. *Yeni Türk Edebiyatı Dergisi*, (2).
- Çağın, Ş. (2010). Ahmet Hamdi Tanpınar'ın roman ve hikâyelerinde kadın imajı. İçinde H. Nas (Ed.), *Ömer Faruk Huyugüzel'e armağan*. Ege Üniversitesi Basımevi.
- İnci, H. (2014). *Orpheus'un şarkısı: Tanpınar'ın romanlarında aşk ve kadın*. Yapı Kredi Yayınları.
- Moran, B. (2021). *Türk romanına eleştirel bir bakış I: Ahmet Mithat'tan Ahmet Hamdi Tanpınar'a*. İletişim Yayınları.
- Nemutlu, Ö. (2018). Huzur'da okuma haritası. İçinde İ. Şahin, D. Depe, & N. Ankay (Ed.), *Bir güneş avcısı: Ahmet Hamdi Tanpınar*. Doğu Kütüphanesi Yayınları.
- Okay, M. O. (2021). *Bir hülya adamının romanı: Ahmet Hamdi Tanpınar*. Dergâh Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (n.d.). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr> (Erişim tarihi: 12 Nisan 2025).
- Yılmaz, B. (2024). *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın roman ve hikâyelerinde değerler eğitimi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tanpınar, A. H. (2000). *Yaşadığım gibi* (B. Emil, Haz.). Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2020). *Saatleri ayarlama enstitüsü*. Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2021). *Bütün şiirleri* (İ. Enginün, Haz.). Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2022). *Aydaki kadın* (Güler Güven, Haz.). Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2023). *Huzur*. Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2023). *Mahur beste*. Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2024). *Sahnenin dışındakiler*. Dergâh Yayınları.

Anılara Sürüklenmiş Sevda Dolu Bir Yolculuk: Anlatma Ağırlıklı Bir Piyes Olarak Fûruzan'ın *Sevda Dolu Bir Yaz* Eseri

Esma KARAKUŞ*

Atıf / Citation: Karakuş, E. (2025). Anılara sürüklenmiş sevda dolu bir yolculuk: Anlatma ağırlıklı bir piyes olarak Fûruzan'ın *Sevda Dolu Bir Yaz* Eseri. *YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi*, 6 (1), 58-66. <http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.80227>

Özet

Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatında daha çok hikâye ve roman türünde verdiği eserlerle tanınan Fûruzan bu eserlerine kıyasla sayıca az olmakla beraber tiyatro türünde de eser vermiştir. Fûruzan'ın ilk olarak hikâye şeklinde yayımladığı *Sevda Dolu Bir Yaz* piyesi, edebiyat ve tiyatro arasındaki yaratıcı geçişlere ışık tutmaktadır. Anlatıcı olan merkezî kişinin monologlarıyla ilerleyen piyes, okuyucuyu ve izleyiciyi anılara sürükleyen diegetik mekânlar ve kişiler üzerine inşa edilmiştir. Piyenin tek kişilik olması alışlagelen tiyatro eserlerinden farklı olarak göstermeden ziyade anlatmayı ön plana çıkarmıştır. Çalışmada öncelikle *Sevda Dolu Bir Yaz* piyesi hakkında bilgi verildikten sonra eserin anlatmaya dayalı bir tiyatro eseri olmasını sağlayan unsurlar ele alındı. Bu bağlamda ilk olarak eserdeki anlatıcı kullanımı irdelendi. Monologlarıyla hem kendi iç dünyasına hem de dışsal olaylara ışık tutan merkezî kişi Kadın'ın sadece bir piyes kişisi değil, aynı zamanda seyirciyle doğrudan iletişim kuran bir karakter anlatıcı olduğu tespit edilerek bunun yanı sıra yazar anlatıcının parantez içi açıklamalarla kurguya kattığı edebî derinlik incelendi. Ardından *Sevda Dolu Bir Yaz* piyesinde esere sadece anlatmayla dâhil olan mekânlar ve kişiler diegetik açıdan irdelendi.

Anahtar Kelimeler

Anlatıcı
Diegetik kişiler
Diegetik mekânlar
Fûruzan
Sevda Dolu Bir Yaz

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 09.01.2025
Kabul Tarihi: 12.06.2025
Araştırma Makalesi

A Full of Love Journey Carried to Memories: Fûruzan's *Sevda Dolu Bir Yaz* as a Mostly Narrative Play

Abstract

In Turkish literature of the Republican era, Fûruzan is primarily known for her works in the genres of short stories and novels. However, despite being fewer in number compared to her other works, she has also produced plays. *Sevda Dolu Bir Yaz*, which Fûruzan first published as a short story and later adapted into a play, sheds light on the creative transitions rich narrative elements in both forms. The play, which progresses through the monologues of the central character who also serves as the narrator, is built upon diegetic spaces and characters that draw the reader and viewer into a world of memories. Unlike conventional theatrical works, this one-person play emphasizes narration over performance. In this study, an examination of the elements that make it a narration-based theatrical work of *Sevda Dolu Bir Yaz*. In this context, the use of the narrator in the play is analyzed. It is identified that the central character, the Woman, who sheds light on both her internal world and external events through her monologues, is not only a character in the play but also a narrative figure who directly communicates with the audience. Additionally, the literary depth added to the structure by the author-narrator's parenthetical explanations is explored. After this, *Sevda Dolu Bir Yaz* into a narration-centered play, the spaces and persons included in the play purely through narration are examined from a diegetic perspective.

Keywords

Diegetic persons
Diegetic spaces
Fûruzan
Narrator
Sevda Dolu Bir Yaz

About Article

Received: 09.01.2025
Accepted: 12.06.2025
Research Article

* Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi. ORCID ID: 0009-0008-7184-8275.

1. GİRİŞ

1970'li yılların yoksulluğunu, küçük insanlarını, kimsesizliğini Türk edebiyatına taşıyan Fûruzan, farklı edebî türlerde eserler kaleme almıştır. Türk edebiyatına *Parasız Yatılı* (1971), *Kuşatma* (1972), *Benim Sinemalarım* (1973), *Gül Mevsimidir* (1973), *Gecenin Öteki Yüzü* (1982) ve *Sevda Dolu Bir Yaz* (1999) olmak üzere altı hikâye kitabı bırakan Fûruzan'ın *Kırk Yedi'liler* (1974) ve *Berlin'in Nar Çiçeği* (1988) olmak üzere iki romanı ve *Lodoslar Kenti* (1991) isimli şiir türünde tek bir eseri bulunmaktadır (Uşaklı, 2022, s. 44). Çağdaşlarından kendine özgü anlatım tekniğiyle ayrılan yazar Türk edebiyatındaki asıl kimliğini hikâye türüyle çizmiştir. Edebiyatın vaat ettiği tüm tılsımı ve duyguyu okuruna sunan ve edebî dünyası özellikle toplumcu gerçekçilik çerçevesinde şekillenen yazar; çöken burjuva ailelerini, yoksulluk ve yalnızlıkla boğuşan kadın ve çocukları hikâyelerinde buluşturmuştur (Numanoğlu, 2009, s. 9). Özellikle hikâyeci kimliğiyle takdir edilen Fûruzan, maddi imkansızlıklar nedeniyle eğitimini yarıda bırakmış fakat hem Türk hem de dünya edebiyatına ait klasikleri okumaktan vazgeçmemiş, sanatla iç içe bir yaşam sürdürmüştür. Kendini yazarlığa tamamen adamadan önce resimle bir hayli uğraşmış, kısa bir süre tiyatro oyunculuğu da yapmıştır (Şen, 2006, s. 22). Fûruzan'ın sanatla, özellikle de tiyatroyla olan bu münasebeti onu kitaplarında yer alan bazı hikâyeleri piyese dönüştürmeye sevk etmiştir.

Hikâyelerinden tiyatroya dönüştürdüğü piyeslerinden olan “Sevda Dolu Bir Yaz” hikâyesi 1999'da yayımlanmıştır. Bir dönemin İstanbul'unu anlatan, insanları ve mekânları kullanarak Türkiye'nin bir geçiş dönemini gözler önüne seren “Sevda Dolu Bir Yaz”, 2001 yılında yazarın kendisi tarafından piyese çevrilmiş ve Ankara Devlet Tiyatrosu'nda oyunculuğunu ve rejisörlüğünü Vacide Öksüzcü'nün yaptığı gösterimle seyirci ile buluşmuştur. Eser, 2018 yılında *Kış Gelmeden* adlı piyesi ile birlikte Yapı Kredi Yayınları tarafından kitap hâlinde basılmıştır. Bu basımda oyun metni, otuz iki sayfadan oluşur ve tek perde hâlinindedir. Sahneleme sürecinde düzenlenecek metin, bu basım üzerinden olacaktır (Demiralay, 2022, s. 37).

Bir yazarın bu şekilde kendi eserini bir başka türe dönüştürerek yeni bir eser hâline getirmesi bir metinlerarasılık şekli olarak “öz-yeniden yazma” olarak adlandırılmaktadır. Öz-yeniden yazmanın en çok görüldüğü alan tiyatro ve sinemadır. Yazarlar hikâye veya roman olarak kaleme aldıkları eserleri daha sonra piyes ya da senaryoya dönüştürebilmektedirler (Demirdöven, 2024, s. 39). Türk tiyatrosunda Reşat Nuri Güntekin, Orhan Kemal, Necati Cumalı, Haldun Taner, Aziz Nesin gibi isimlerin hikâye ya da roman olarak yayımladıkları eserlerini daha sonra tiyatro formatında yeniden yazdıkları görülmektedir. Hatta Nâzım Hikmet, Türkiye'deyken yazdığı kimi piyeslerini Rusya'ya temelli gittikten sonra oradaki yeni koşullar doğrultusunda yine tiyatro formatında yeniden yazmıştır (Esra Dicle'den aktaran: Demirdöven, 2024, s. 39). *Sevda Dolu Bir Yaz* da böyle bir süreçten geçerek tiyatro eserine dönüşmüştür. Yazar bununla ilgili şunları belirtmiştir:

Sevda Dolu Bir Yaz öyküsünü tiyatro yapmayı düşündüğümde, öyküye yeniden ayrı bir gözle baktım. Birkaç gün düşündüm. Sonra, öykünün neredeyse birebir tiyatroya taşınabileceğine karar verdim. Öyle de oldu. Ankara Devlet Tiyatrosu'nda Oda Sahnesi'nde perdelerini açtı. Birçok turneye çıktı. 200'e yakın sayıda sahnelendi. Vacide Öksüzcü yönetti ve oynadı. (Fûruzan, 2018, s. 109).

Sevda Dolu Bir Yaz'da adı belirtilmeyen bir kadın İstanbul'un Anadolu yakasında geçen yolculuğu sırasında anılarına sürüklenir. Banliyö trenine doğru yürürken çiçek kokularıyla Güllü Köşk'ü anımsar. Bir gezgin hayalet gibi Ankara sokakları, otel odaları ve babasıyla

geçirdiği son yazı çocuğuna anlatır. Zamanı es geçen bir gezgin hayalet gibi biriken anların içinde dolanır (Şüyün, 2020, s. 302). İçindeki çocuğun sınırlarını aşarak ona seveda dolu son yazına yolculuğunu aktarır. “Sonra aradan pek çok yaz geçti ... Hiçbiri o yaza benzemedi. Çünkü o babamla benim seveda dolu yazımızdı. O sıra bir babam vardı elbette... Vardı...” (Fûruzan, 2018, s. 97). Monologlarla dolu tek kişilik bir anlatım özelliği taşıyan *Seveda Dolu Bir Yaz* piyesi alışlagelen tiyatro eserlerinden farklı olarak büyük ölçüde “anlatma” üzerine kuruludur. Çalışmamızda Fûruzan'ın *Seveda Dolu Bir Yaz*'ını bu doğrultuda anlatma ağırlıklı bir piyes olarak inceleyeceğiz.*

2. SEVDA DOLU BİR YAZ'DA ANLATMA UNSURLARI

Anlatıcı

Tiyatro, göstermeye bağlı bir sanat olmakla beraber bu, tiyatrodan anlatmanın olmadığı anlamına gelmemektedir. Sahnelenmek için yazılan piyesler tiyatro sanatının edebî bir boyutunu oluşturur. Bununla beraber tiyatronun edebî bir tür olarak incelendiği çalışmalarda “anlatıcı”nın sadece anlatmaya dayalı edebî eserlerin (hikâye, roman vb.) unsurları olarak görüldüğü ve bunlara bağlı olarak tiyatro eserlerinin incelendiği pek çok çalışmada bu konunun üzerinde durulmadığı görülmektedir (Şen, 2017, s. 21).

Anlatıcı, vak'aya dayalı edebî eserlerde olay ve durumları okuyucuya aktaran bir ara varlık olarak şahıs kadrosundan biri olabileceği gibi eserde rol almayan, olayların dışında kalan bir varlık da olabilir (Şen, 2017, s. 20-21). Tiyatrodan anlatıcı unsurunu Can Şen, “karakter anlatıcı” ve “yazar anlatıcı” olmak üzere iki başlıkta ele almıştır² (Şen, 2017, s. 21). *Seveda Dolu Bir Yaz*'daki anlatıcı kullanımını bu bağlamda inceleyeceğiz.

Yazar anlatıcı

Piyeslerde özellikle sahneleme esnasında oyuncuların hareketlerini düzenlemek amacıyla yazılan parantez içi açıklamalar yer almaktadır. Bu açıklamalar doğrudan yazara ait olduğu için “yazar anlatıcı” olarak adlandırılmıştır (Şen, 2017, s. 27-28). Fûruzan'ın *Seveda Dolu Bir Yaz* piyesinde yazar anlatıcı, diyalog veya monologlarda verilmesi mümkün olmayan hareket veya bilgileri aktarır:

Kadın: Uyandığımda kendi yatak odamdaydım.

Sonraları daha iyi anladım.

Orta katta kullanılan beyaz çamaşırlar için ayrılmış bölümdü yatak odam. Benim için boşaltılmış olmalıydı. Dar, tek pencere, uzunlamasına bir odaydı.

(Seyirciye yaklaşır.)

* Çalışmamızda incelediğimiz piyes bir “edebî metin” olarak değerlendirilmiştir. Piyesin sahneye konulmasında canlandırma esas olacağı için makale boyunca üzerinde durduğumuz kimi hususlar anlatmadan göstermeye geçebilecektir. Tiyatro eserinin sahnelenmesi ve sahneleme hakkındaki özellikler başka bir uzmanlık alanına gireceği için burada sadece metin odaklı hareket etmeye çalıştık. Edebî eserlerde kurucu bir unsur olarak yer alan “anlatıcı”nın metinlerdeki konumu ve özellikleri gerek romancılar gerekse kuramcılar tarafından farklı bakış açılarıyla irdelenmiştir (ayrıntılı bilgi için: Dervişcemaloğlu, 2022). Bununla birlikte tiyatro ve diğer dramatik türlerde anlatıcı kullanımı hakkında yapılan çalışmalar azdır; Dervişcemaloğlu da kapsamlı çalışmasında sadece roman ve hikâye gibi anlatı türleri üzerinde durduğunu belirtmiştir (Dervişcemaloğlu, 2022, s. 11). Çalışmamızın amacı bu şekilde kuramsal bir inceleme/tartışma olmadığından model olarak Şen'in bu konudaki yöntemini uygulamaya çalıştık (Şen, 2017). Dolayısıyla çalışmamızda kullandığımız “yazar anlatıcı” ve “karakter anlatıcı” ifadeleri de Şen'e aittir.

Kadın: Karyolam camı ortalayarak yerleştirilmişti. Pencereme yakın karadut ağacının dağınık taze dalları, yeni sürgün yaprakları, lodoslarda eğilip camımı okşardı. O dokunuşları dinlemeye doyamazdım. Yumuşak bir kucakta sallanırmış gibi oyalanırdım.

(Dönüp “odası”na bakar.” (Füruzan, 2018, s. 85).

Alıntıladığımız bu sahnede, piyeste sesini duyduğumuz tek kişi olan Kadın’ın hareketleri aktarılır. Parantez içi açıklamalar sahnede izleyiciye sözlü olarak aktarılmaz, sahnelemede harekete dönüşen bu açıklamalar piyeste edebî metnin bir parçası olarak okura sunulur. Bazen bu açıklamalar piyes kişinin içsel yolculuğunu da okuruna sunar: “(Kadın, bavulu yere bırakır. Anılara sürüklenmiş, anlatmaktadır.)” (Füruzan, 2018, s. 71).

Sevda Dolu Bir Yaz’da bu parantez içi açıklamalar bazen de merkezî kişinin seyirciyle iletişimini sağlar: “(Aşağıdaki ‘bugün’e ait sözleri, seyircinin içinden seçtiklerine tek tek yöneltir.)” (Füruzan, 2018, s. 76).

Karakter anlatıcı

Tiyatroda karakter anlatıcı, yazarla okuyucu/seyirci arasında iletişim kuran bir “üst kişilik” olarak karşımıza çıkar. Karakter anlatıcı, tiyatro eserlerinde olaylar hakkında bilgi veren ya da eserin mesajını aktarmaya yardımcı olan bir varlıktır. Karakter olarak anlatıcıya yer veren piyeslerde yazarın dile getirilmek istediği sahneden doğrudan salona aktarılır (Şen, 2017, s. 22). Böylelikle sahnede anlatı-iletişim bağının oluşturulması kolaylaştırılır (Çamurdan, 2013, s. 61). Piyelerin şahıs kadrosunda yer alan karakter anlatıcılar, okura veya seyirciye olayları anlatarak varlık kazanırlar. Tek kişilik bir piyes olan *Sevda Dolu Bir Yaz* merkezî kişinin monologlarıyla ilerler. Eserde hiç konuşmayan çocuğuna anılarını aktaran Kadın, aynı zamanda piyes boyunca olayları ve ayrıntıları direkt olarak seyirciye/okura aktaran karakter anlatıcıdır:

Kadın: Ankara ekspresine binip, yataklı kompartımanına girerek baş başa kaldığımızda rüya görüyorum sanmıştım.

Çok küçüktüm, nereye oturtsalar ayaklarım yere değmezdi.

Şimdi, babamı da kendimi de bu yolculuğun bana anlatılmış kişileriymiş sanıyorum.

Hayat... Gözünü açıyorsun varsın, kapıyorsun yoksun. Babaannem daima böyle konuşurdu. ‘Akıllı uslu davranmayı bilmek daima elzemdir’ derdi.

Birden öğrenmiştim babamla Ankara’ya gideceğimi. (Füruzan, 2018, s. 72-73).

Alıntıladığımız sahnede Kadın, babasıyla çıktığı yolculuğu, hislerini hatta şahıs kadrosunda yer almayan babaannesinin söylediklerini seyirciye/okura aktarmaktadır. Piyes boyunca Kadın, babasıyla çocukken yaptığı Ankara seyahatini, tren yolculuğunu, babaannesini, kaldıkları otel odasını anlatır. Aşağıdaki parça da buna örnektir:

Kadın: Babaannem o yıllar her davranışımı gözler, her şeyimle ilgilenirdi. Sevgisinden olmalı. Köşkün dışına çıkarım diye de ödü patlardı. Ben otların, sayısız çeşitteki çiçeklerin içinde dolanır, demli çayların, çatının sağ çıkıntısındaki kuş evinin güvercinlerinin toz kokusunda yaşar dururdum. ‘Düşmez kalkmaz bir Allah’ lafı boşa söylenmemiştir. (Füruzan, 2018, s. 73).

Sevda Dolu Bir Yaz’da karakter anlatıcı gerek olayları gerek kişileri gerekse mekânları anlatarak bu unsurların kurguyla bütünlüğünü sağlamıştır.

Diegetik Mekânlar

Tiyatro ve dram sanatında Yunanca “yol göstermek” anlamına gelen “diegeisthai” fiilinden türeyen diegesis, “açıklamak, hesap vermek, anlatmak” gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Halliwell, 2022, s. 319). Platon ve Aristoteles’ten günümüze kadar kullanılmaya devam eden diegesis, olay ve karakterleri eylem içinde göstermek yerine anlatmaktır (Patrice Pavis’ten aktaran 1988, Şen, 2023, s. 204). Özellikle Antik Yunan tiyatrosunda çok fazla “diegetik mekân” (anlatılan mekân) kullanıldığı görülmektedir (Oğuz Arıcı’dan aktaran Şen, 2023, s. 204). “Diegetik mekânlar” anlatılan/bahsedilen mekânlar olup eserde somut olarak yer almazlar. Bu mekânlar şahısların anlatımıyla esere dâhil olurlar.

Füruzan’ın *Seveda Dolu Bir Yaz* piyesinin anlatma ağırlıklı bir eser oluşu mekân unsuruna da yansımaktadır. Merkezî kişi Kadın’ın özellikle çocukluğuna dair anlattığı mekânlar diegetik mekân özelliği gösterir. Piyes boyunca anılarını anlatan Kadın bu mekânları da seyircinin veya okurunun hayal gücüne bırakır. Kadın’ın çocukluğunu geçirdiği Güllü Köşk mimoza kokulu, enine balkonlu çamları göğe kadar uzanan bir köşktür ve bu köşk sahneye yansıtılmadan sadece Kadın tarafından anlatılır:

Yatak odalarının kapıları öğleye doğru açılırdı. Hizmetçiler, yamaklar, ışıklarında sessizce çalışırlardı. Adalar yönünden mimoza kokuları eserdı. Köşkün orta kat balkonunun kapıları yavaşça çekilince, ben de oturmaktan yorulmuş bacaklarımla fırlar, koşmaya başladım. Ne çok severdim dört yatak odasının çevrelediği sofayı, kapıları açıldığında bahçeye birleştiriveren, enine uzayan o balkonu. Çamlara, göğe, sıcağın uçup gitmiş göğe karışmış denize, oradan bir yürüsem varabilirim sanırdım. Balkonun demirden korkulukları yediveren gülleriyle, hanımeli desteleriyle örtüldüğünden, o açıklık ağaçlara katılıp sürerdi. (Füruzan, 2018, s. 71).

Babasıyla çıktığı Ankara yolculuğunu anlatan Kadın, ilk olarak Ankara ekspresine bindiklerini, ardından otele vardıklarını belirtir; piyeste projeksiyona sadece çağrışım oluşturmak amacıyla otel silüeti yansıtılır. Bunun bilgisi yazar anlatıcı tarafından verilmiştir: “(Kalkar, arka duvarda beliren otel projeksiyonuna yönelir. Oyunda kullanılacak projeksiyonlar bir mekânı tanımlamaktan çok çağrışımlar yaratmak amacını taşımalıdır.)” (Füruzan, 2028, s. 74). Piyeste yazar anlatıcının da belirttiği gibi çoğu mekân çağrışım oluşturmak için diegetik olarak piyese dâhil olmuştur. Otel projeksiyona yansırken otel odası yine Kadın tarafından anlatılır: “Odanın kadife perdelerinin ipek püskülleri tarazlanmıştı. Tek kişilik ceviz karyolalar bir adımlık arayla yan yana duruyordu. Banyo fayansları mavi çiçeklerle süslüydü. Havluluklar kuş pençesi kesimli, aynası ovaldı.” (Füruzan, 2018, s. 75).

Seveda Dolu Bir Yaz piyesinde Kadın’ın çocukluğunda geçen mekânlar yine Kadın tarafından okura/seyirciye betimlenerek bahsedilmiş, bu betimlemeler Kadın’ın hayalleriyle de şekillenmiştir: “Denizin babamın yatak odasının camına dayandığını düşündüm.” (Füruzan, 2018, s. 84). Otel odası gibi babasının odası da Kadın tarafından denizin camına dayandığı hayaliyle anlatılıp sahneye yansımadığından diegetik mekân özelliği taşır:

Odaları babaannemle yan yanaydı.

Yatak takımı gül ağacındandı.

Pencereleri üç taneydi.

Üstümde karşılıklı duran ‘vazoda çiçekler modeli’ işlenmiş ağır dökümlü tül perdeler asılıydı.

Yer halısı ipekti. (Füruzan, 2018, s. 83).

Bir gün babasının odasında uyuyan Kadın, bir ara uyanır, hâlâ babasının odasındadır. Tekrar uykuya daldıktan sonra bu sefer gözlerini kendi odasında açar ve anlatır: “*Odama girince beş altı adımda karyolama varırdım. Üstünde örtüsü gerili, yanında hazeren bir iskemle dururdu. Gömme dolabın kapaklarını çıkardıklarından, fildişi rengi dantel örtülü raflarında bana ayrılan havlular, iç çamaşırları, peştamallar, bir de Bursa işi çocuk bornozu vardı.*” (Füruzan, 2018, s. 85).

Sevda Dolu Bir Yaz’da diegetik mekânların değişimi de anlatıma dâhil olmuş, her şeyin birden değiştiği anda köşk de zamanla piyesin ilk sayfalarında anlatıldığından farklı bir hâle dönüşmüştür. “*Katlar karışmış, köşkün önü arkasına dönmüş, denizi yeşilliklerle birlikte kucağında taşıyan orta balkon, budanan sarmaşıklarından, çiçeklerinden ötürü demir korkuluklarına kavuşmuş, sonunda sadece balkon olmuştu.*” (Füruzan, 2018, s. 92).

Köşkün değişmesiyle piyes kişisi Kadın’ın da odası değişmiş, “yeni odası” yine kendi tarafından anlatılarak bir diegetik mekân olarak piyeste yer almıştır: “*Eşyalarım önceden taşınmıştı. Karyolam, iskemlem yine pencerenin önündeydi ama pencereler iki taneydi. Perdeler krem rengi ipektendi. Güneşlikler biraz solmuştu. Fazladan bir de konsol vardı. Konsol mermerinin üstünde bej derisi aşınmış, üç dört albüm duruyordu.*” (Füruzan, 2018, s. 92-93).

Kuleli, renkli camlı, saray gibi kocaman gar (Füruzan, 2018, s. 72); üç aynalı, içi cevizden asansör (Füruzan, 2018, s. 74); ellerinde meşaleler tutan, göğüsleri bitmemiş, mermerden, çıplak iki kız heykeli olan yan köşk (Füruzan, 2018, s. 90); o yıllarda bayram yeri gibi olan Kadıköy çarşısı (Füruzan, 2018, s. 92); evlendikten sonra Üsküdar Doğancılar’da ara sokaklardan birinde, köşesi mermer çeşmeli, akasya ağaçlı evleri (Füruzan, 2018, s. 99) *Sevda Dolu Bir Yaz*’da merkezî kişinin anılarında var olup esere anlatmayla eklenen diğer diegetik mekânlardır. Bu mekânlar sahnede somutlaştırılmasa da seyirci ve okuyucunun zihninde birer görüntü olarak canlanır.

Diegetik Kişiler

Tiyatroda tıpkı mekân gibi “anlatılan” lâkin sahnede ve dolayısıyla piyesin şahıs kadrosunda doğrudan yer almayan kişileri “diegetik kişi” olarak adlandırmak mümkündür (Şen, 2023, s. 205). Tiyatroda diegetik kişiler, sahne üzerinde somut olarak mevcut olmamakla birlikte diğer kişilerin anlatımlarıyla esere dâhil edilen şahıslardır. Bu kişiler, genellikle bir anlatıcının ya da bir diğer kişinin sözleriyle seyircinin veya okurun hayal gücünde canlanır. Roman sanatında “hatırlanmış kişiler” olarak adlandırılan ve roman kişilerinin bilinçlerinde canlanan bu tip şahısların varlığı şahıs kadrosunu zenginleştirmektedir (Balık, 2013, s. 286). Anlatmaya dayalı bir piyes olarak incelediğimiz Füruzan’ın *Sevda Dolu Bir Yaz* eserinde diegetik mekânlar gibi diegetik kişilere de rastlanır. Bu kişiler piyesin tek kişisi olan Kadın tarafından bahsedilerek okurun/seyircinin hayal gücüne bırakılır.

Sevda Dolu Bir Yaz’da anlatıyı gerçekleştiren tek kişi Kadın’dır. Piyes kendisi ve çocuğuyla bir tren garında başlar. Piyes boyunca çocuğun sesi duyulmaz, sadece Kadın konuşur. Bu sebeple piyes monologlarla ilerleyen bir yapıya sahiptir. Geçmişte babasıyla yaptığı tren yolculuğunu anlatan Kadın ilk olarak anılarındaki babasını anlatır. Babası sahnede yer almaz ve bir diegetik kişi olarak piyeste var olur: “*Babam nasıl da gençti, keşke sen de onu bir kerecik görebilseydin, çok isterdim. Allahım ne çok isterdim. Bıyıkları, saçları cam gibi parlardı.*” (Füruzan, 2018, s. 74).

Çocukluğunda kendisinden tuhaf bir Fransızca parça söyleyerek gümüş bastonuyla dans eden dedesi yine Kadın tarafından “*Bir paşa, her tarafında sırmalar, nişanlar asılı bir adam. Ortadan kimse yokken şarkısına hemen başlardı. Bir gün önünde eğilip onu selamlayarak, ‘Dedeciğim, söylediklerinizden bir şey anlayamıyorum. Hoşlanıyorum, lakin Türkçesi nedir şarkınızın?’ demiştin.*”

Dedem, kumral, lavanta kokulu sakallarını yüzüme sürerek kahkahalar atmıştı." (Füruzan, 2018, s. 75) şeklinde bahsedilen diegetik bir kişidir.

Piyes boyunca öğütleriyle var olan babaanne çok gülmeye, çok ağlamaya öfkelenen, bunları yakışksız bulan, bazen *"Sen oğlan çocuğu musun?"* (Füruzan, 2018, s. 73) diye Kadın'a söylenen, alnı ak tülbentle çatılmış bir kişidir ve o da merkezî kişinin anlatımıyla esere eklenmiştir. Bir gün ilk kez onu sabahlıkla, saç çözükle üstelik gamzeli gören Kadın babannesini şöyle anlatır: *"Üstünde kol yenleri çok bol, ağır mavi birmandan, morları, sarıları göz alan papağan desenli bir sabahlıkla oturuyordu. Hep topladığı saçlarınıysa, alnından geriye doğru tarayıp salmıştı. Onu ilk kez böyle görüyordum. Genç bir kadını andırıyordu."* (Füruzan, 2018, s. 90).

Piyesteki bir diğer diegetik kişi Kadın'ın çocukluğunda birlikte Kadıköy çarşısına gittiği Teslime Hanım'dır: *"Teslime Hanım hem aşçı hem mutfak yöneticisiydi. Kısa boylu, tıknaz, soluması duyulan bir kadındı. Öyle titizdi ki, elleri yıkanmaktan kâğıt gibi kurumuş, yüzünün kılcal damarları sabunlamaktan cildinin altında tel tel belirmişti."* (Füruzan, 2018, s. 92).

Bir gün akşam yemeğine doğru köşke gelen genç kız, orta yaşlı kadın, diğeri hizmetçi olan üç konuk ve şoför de piyeste Kadın tarafından anlatılan kişilerdendir: *"Bembeyaz tayyörlü genç bir kız, lacivert ipek döpiyesli orta yaşa yakın bir kadın, onların hizmetkârları olduğu belli olan, bej rengi yazlık bir pardösü giymiş genç bir kız. En arkada da sokakta duran bir otomobilden bavullar indiren mintanlı, kravatsız bir genç adam."* (Füruzan, 2018, s. 94). Bir gün konuk genç kızla tekrar karşılaşan Kadın yine okurun/seyircinin hayal gücüne bırakarak genç kızı betimler: *"Bir gün konuk genç kız, üstünde leylak moru margizetten elbiseyle güzel yüzüne yakışan geniş kenarlı yazlık şapkasıyla, koltuğunun altına sıkıştırdığı kitabıyla bahçeyi dolaşırken, beni karadut ağacının altında görüvermişti."* (Füruzan, 2018, s. 95).

Kadın'ın çocuklukken bakımıyla ilgilenen Çerkez Kalfa Besime piyeste diegetik kişiler arasındadır. Çenesi hamamda hiç durmayan Çerkez Kalfa Besime, Kadın'ı çocukken bastıra bastıra ovup arıtan ardından uçları simli çift peştamala saran kişidir (Füruzan, 2018, s. 84).

Bazı günler köşke gelen babasının arkadaşları üç dört genç adam da *Seveda Dolu Bir Yaz*'ın diegetik kişilerindendir: *"Açık renk giyimleri, ince iskarpinleri, ipek gömleklerine işlenmiş ad soyadı baş harfleri, düzgün saçları, çapkın bir neşeyle dolu yüzleriyle çay masasının çevresinde toplandıklarında, onları o kadar genç, uçarı görüyordum ki..."* (Füruzan, 2018, s. 88).

Bir gün Kadın, köşkte babası ve babaannesinin konuşmalarını dinler. Babaanesi Dilara'yı anlatır, Kadın ise Dilara'yı babaannesinin anlatımıyla aktarır. Böylece babası sefir olan Dilara ve Süreyya Hanımefendi piyeste diegetik kişiler olarak var olur. *"Elbette Dilara'yla evleneceksin. Siz yoldayken Ankara'dan Süreyya Hanımefendi telefon açtılar. Seni pek beğenmişler. İsteklidirler. Kıza sorulmuş, hoştur demiş. Babası sefirdir biliyorsun. Dilara, sen Mülkiye'de tahsil ederken, İsviçre'de tahsildeydi. Dört yaş küçüğüdür."* (Füruzan, 2018, s. 81).

Güllü Köşk'ten dönerken vagonda oturup sessiz sessiz ağlayan Kadın'ın karşılaştığı genç kadın da *Seveda Dolu Bir Yaz*'ın diegetik kişilerindendir: *"Vagonda oturup sessiz sessiz ağlayıp dururken, Boşnak sarışını bir genç kadın bana yaklaşarak 'hemşire' demişti, 'başınız sağ olsun. Biraz ister miydiniz? Üstümde taşıyım da.'" (Füruzan, 2018, s. 100).*

Son olarak Kadın'ın kocası da piyesin diegetik kişisidir. İşi gereği çoğunlukla dışarıda olan Denizgediklisi kocasını gemisinin batmasıyla kaybeden Kadın hem çocuğuna hem okura/seyirciye eşini anlatır: *"Ama bilsen nasıl da bembeyazdı elbiseleri. Ayakkabıları da öyle."*

Denizaltıcı. Boyu boyuma göre uzun, çenesi güzel bir adam. Denizgediklisi." (Füruzan, 2018, s. 98-99).

Sevda Dolu Bir Yaz'da diegetik kişiler anlatmaya bağlı olarak Kadın tarafından betimlenmiştir. Babası, babaannesi (Büyükhanımefendi), dedesi, konuk üç kadın, şoför, babasının konukları, Teslime Hanım, Çerkez Kalfa Besime, Dilara, Süreyya Hanım, kocası ve piyeste adı geçen Doktor Simon Bey ve Mahsultan Hanımefendi *Sevda Dolu Bir Yaz*'ın yalnızca karakter anlatıcının sözleriyle esere aktarılan diegetik kişiler. Bu açıdan eserin diegetik kişiler açısından oldukça zengin olduğu görülmektedir.

3. SONUÇ

Hikâyeden piyes formuna ustalıkla çevrilen Füruzan'ın *Sevda Dolu Bir Yaz* eseri, edebiyat ve tiyatro arasındaki geçişlere dair zengin bir örnek sunmaktadır. Anlatıcının monologları aracılığıyla ilerleyen bu eser, geçmişe özlem ve sevgi temalarıyla derin bir atmosfer oluşturur. *Sevda Dolu Bir Yaz*, okuyucu ve izleyiciyi geçmişin duygusal dokusuyla örülmüş diegetik mekânlar ve kişiler arasında bir yolculuğa çıkarır. Karakter anlatıcı olan Kadın, yalnızca bir sahne figürü değil, aynı zamanda izleyiciye doğrudan hitap eden bir "hikâye" anlatıcısıdır. Bunun yanında yazar anlatıcı kullanımı, piyesteki parantez içi açıklamalar ve sahne talimatları aracılığıyla esere edebî bir derinlik sunmaktadır. Bu çift katmanlı anlatıcı yapısı, tiyatro ve edebiyat arasındaki geçişkenliğin somut bir örneğini oluşturur.

Eserdeki diegetik mekânlar, Kadın'ın anıları ve hayal gücüyle şekillenir. Güllü Köşk ve Ankara'daki otel odası gibi mekânlar, fiziksel gerçeklikten arındırılarak duygusal bir bağlamda sunulurken anlatılmıştır. Bu mekânlar, sahnede fiziksel olarak canlandırılmasa bile seyircinin veya okurun hayal gücünde güçlü bir şekilde varlık kazanır. Kadın'ın belleğindeki Güllü Köşk, Ankara ekspresi, kuleli gar, üç aynalı asansör, otel odası, babasının odası, yan köşk, Kadıköy çarşısı, eski ve yeni odası, evlendikten sonraki Üsküdar Doğancılar'daki evi gibi diegetik mekânlar, bireysel hafızanın tiyatro sahnesinde edebî bir boyut kazandırılmasını sağlar. Aynı zamanda bu mekânlar, merkezi kişinin çocukluk ile yetişkinlik arasındaki bağlantılarını bir araya getirerek eserin atmosferini zenginleştirir.

Diegetik kişiler de bu mekânlar gibi yalnızca anlatıcının sözleriyle piyeste can bulur. Kadın'ın kocası, babaannesi, babası, dedesi, Dilara, Süreyya Hanım, konuk üç kadın, şoför, babasının konukları, Teslime Hanım, Çerkez Kalfa Besime gibi diegetik kişiler Kadın'ın anlatımıyla piyesin dünyasına dâhil edilmiştir. Bu kişiler yalnızca Kadın'ın anılarında ve hayal dünyasında değil, aynı zamanda izleyicinin veya okurun duygusal yansımada da var olur. Özellikle babasıyla yaşadığı sevda dolu yaz anıları, geçmişe dair nostaljik bir duygu uyandırarak eserin merkezinde yer alır.

Füruzan'ın usta kalemi, bu anlatmaya ağırlıklı piyese edebî bir zenginlik katmıştır. *Sevda Dolu Bir Yaz*, geçmişe dair özelemler ve sevgi teması üzerinden evrensel bir hikâye anlatırken Türk edebiyatı ve tiyatrosu arasındaki güçlü bağı da gözler önüne sermektedir. Anı ve sevda yüklü bir atmosferde anlatıcının monologları üzerinden ilerleyen piyes, okuyucuyu ve izleyiciyi bir zamanlar var olmuş diegetik mekânlar ve bir zamanlar yaşamış kişiler aracılığıyla inşa edilen anıların kucağına bırakır.

KAYNAKÇA

- Balık, M. (2013), *Latife Tekin'in romancılığı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çamurdan, E. (2013). Çağdaş tiyatrodaki eşzamanlılık, eşdeğerlilik, çokboyutluluk. *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi*, 23 (2), 57-65.
- Demiralay, F. (2022). *Füruzan'ın seveda dolu bir yaz oyununun feminist eleştirel bakış ile incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Demirdöven, N. (2024). Tiyatroda öz-yenidenyazma. *Turnalar*, (94), 38-43.
- Dervişcemaloğlu, B. (2022). *Çözümlemeyen bulmaca - anlatıcı üzerine tartışmalar*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Füruzan. (2018). *Kış gelmeden - seveda dolu bir yaz*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Halliwell, S. (2022), Diegesis - mimesis (M. S. Akım, çev.). *Arts Artuklu Sanat ve Beşeri Bilimler Dergisi*, (8), 314-326.
- Numanoğlu, M. (2009). *Füruzan hayatı, sanatı, eserleri*. Yüksek lisans tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şen, C. (2017). Edebî bir tür olarak tiyatrodaki anlatıcı meselesi. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 19-39.
- Şen, C. (2023). Tiyatroda “diegetik kişi”ler üzerine bir inceleme: ölü babaların gölgesinde beş piyes. *Folklor/Edebiyat*, 29(113), 201-218.
- Şen, N. (2006). *Füruzan'ın hayatı ve edebî eserleri*. Doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şüyün, F. (2020). *Füruzan diye bir öykü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uşaklı, B. (2022). Füruzan'ın öykülerini sosyal eşitsizlik bağlamında okumak. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 44-46.

Okuma Becerisinde Eleştirel Düşünmenin İncelenmesi: İngilizce Öğretimi Alanındaki Çalışmaların Sistematiik Derlemesi

Birsen MUTLU*

Atıf / Citation: Mutlu, B. (2025). Exploring Critical Thinking in Reading: A Systematic Review of ELT Studies. *YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi*, 6 (1), s.67-83. <http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.80489>

Özet

21. Yüzyıl temel becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme, dil eğitiminin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinin İngilizce öğretiminde okuma becerisi derslerine nasıl entegre edildiğini ortaya çıkarmak amacıyla bu sistematiik derleme, 2021-2024 yılları arasında yayınlanan 31 ampirik çalışmayı analiz etmektedir. Sistematiik derleme metodolojisi kullanılarak söz konusu çalışmalar, yayın yılı, çalışma bağlamı, eğitim bağlamı ve kullanılan araştırma yöntemi açısından incelenmiştir. Seçilen çalışmalardaki son araştırma eğilimlerini belirlemek için içerik analizi yapılmış ve dört ana tema ortaya çıkmıştır: (1) Okuma becerisinde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için pedagojik uygulamalar, (2) eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde teknolojik araçların ve dijital öğrenmenin kullanımı, (3) eleştirel düşünme ve diğer değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkiler, (4) eleştirel düşünmenin İngilizce okuma öğretimine entegrasyonuna ilişkin öğretmen perspektifleri ve zorluklar. Bulgular, eleştirel düşünmenin okuma öğretimine entegre edilmesine güçlü bir vurgu yapıldığını göstermektedir. Bu derleme, son araştırma eğilimlerine kapsamlı bir bakış açısı sağlayarak pratik uygulamalar ve ileri araştırmalar için öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Eleştirel okuma
Eleştirel düşünme
Yabancı dil olarak İngilizce'de okuma
Sistematiik derleme

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 25.01.2025
Kabul Tarihi: 12.06.2025
Derleme Makalesi

Exploring Critical Thinking in Reading: A Systematic Review of ELT Studies

Abstract

Being one of the key skills of the 21st century, critical thinking is an indispensable part of language education. To explore how CT skills are integrated into English reading instruction, this systematic review analyses 31 empirical studies published between 2021 and 2024. Using a systematic review methodology, the studies were examined in terms of their publication year, study context, educational setting, and research method. Content analysis was conducted to identify recent research trends in the selected studies and revealed four main themes: (1) pedagogical practices to foster CT in reading, (2) the use of technological tools and digital learning in the development of CT, (3) interrelationships between CT and other variables, and (4) teacher perspectives and challenges regarding the integration of CT into English reading instruction. The findings indicate a strong emphasis on integrating CT into reading instruction. Providing a comprehensive overview of recent research trends, this review offers practical implications and directions for further research.

Keywords

Critical reading
Critical thinking
EFL reading
Systematic review

About Article

Received: 25.01.2025
Accepted: 12.06.2025
Review Article

* Lecturer, Anadolu University, School of Foreign Languages, birsenmutlu@anadolu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0571-1090

1. INTRODUCTION

I think, therefore I am.

Rene Descartes (1596-1650)

Rapid changes and innovations in technology have proven that the traditional skills of the past are no longer sufficient. Therefore, 21st century skills are required to be embraced in all areas of education to equip learners with the necessary competencies. Along with the skills of communication, collaboration and creativity, critical thinking (CT) is one of the key components of 21st century skills because several studies demonstrated that CT plays a crucial role in someone's life including academic success (Ghanizadeh, 2017; Ren et al., 2020), professional ambitions (Barry et al., 2020) and perseverance in overcoming life challenges (Butler et al., 2017). Since CT is a complex and broad term, there is a variety of definitions referring to it. According to Sternberg (1986), CT is defined as the mental processes that individuals apply to solve problems, make informed choices and learn about new ideas. Ennis (1985) and Facione (2011) describe CT as the ability to form a judgment or to determine whether something is right or wrong by interpreting, assessing and analyzing facts and information at hand. According to Trilling and Fadel (2009), on the other hand, CT can be defined as a multifaceted way of thinking that incorporates a complex combination of significant intellectual abilities such as reasoning, problem-solving, evaluation, reflection, analysis and synthesis and so forth. From many definitions, it can be concluded that some core skills need to be applied to be able to think critically. Facione (1990) asserts these core skills of CT include explanation, evaluation, analysis, inference, interpretation and self-regulation.

Although CT is one of the fundamentals of 21st century, it is not a recent phenomenon. Its origins can be traced back to Socrates in Ancient Greek (Ulaş Taraf, 2022). Even though Socrates did not directly promote CT in the field of education, the methods suggested by Socrates, such as Socratic questioning, provided a guideline for teaching CT. Later, Dewey (1933) suggested inclusion of CT in education by emphasizing that developing CT skills of students would help them become equal and participating members of a democratic society. However, it was not until the middle of 20th century that CT was introduced into the classroom. With the taxonomy proposed by Benjamin Bloom (1956) higher-order thinking skills were differentiated from lower-order thinking skills in classrooms. Thus, Bloom's taxonomy is known as an influential element in the introduction of CT in education. Later other taxonomies proposed by Robert H. Ennis (1985), Peter Facione (1990) and finally Richard Paul and Linda Elder (2001) have also shaped the development of CT in classrooms (Ulaş Taraf, 2022).

Many educators have agreed that CT skills should be an essential element of education (Beyer, 1997; Facione, 1992; Paul & Elder, 2001; Perkins, 1992; Van Gelder, 2005). To meet the needs of 21st century, traditional approach where teachers are seen as transmitters of knowledge, and learners are defined as passive receivers is not sufficient. Learners are required to use relevant and reliable knowledge available in the environment, propose appropriate solutions to the problems encountered, adapt to new situations in a constantly changing world and be creative and autonomous during these processes. To make this happen, learners should be equipped with higher-order thinking skills (Beyer, 1997; Facione, 1992). For this purpose, many educational institutions have been updating their curriculum and including new courses to develop CT skills of learners (Costa, 2001).

Critical Thinking Skills and ELT

Since English is accepted as the global lingua franca in the 21st century, developing critical thinking (CT) skills of learners as well as improving their English proficiency has become one of the primary goals of English language teaching (Thanya & Suganthan, 2023). In other words, developing CT skills is essential for an effective language learning. Babazade (2023) classifies the reasons why CT skills need to be integrated in English classes in four main categories: language proficiency, cultural competency, academic success and real-world preparedness. Since CT skills are among higher-order thinking skills, they also require the implementation of higher-level language skills such as inference, synthesis and evaluation, which facilitates the improvement of language proficiency as well (Scarcella & Oxford, 1992). Similarly, many empirical studies have indicated that integrating CT into foreign language classrooms not only develops learners' oral and written language skills but also improves their comprehension ability in receptive skills (Orszag, 2015; Shirkhani & Fahim, 2011; Thinh, 2018). Also, English learners are exposed to a variety of cultures because of the nature of the language itself, and CT skills help learners identify and understand cultural differences by fostering their cultural competency (Byram, 2008). As a result, learners can cultivate understanding towards other cultures. In addition, many learners utilize English in academic contexts, where CT skills are significant. When using English, higher-order thinking skills such as analyzing texts, assessing arguments, providing well-reasoned justifications and rationales are crucial for learners' academic success (Grabe & Kaplan, 1996). Moreover, CT skills also help learners develop problem-solving skills, which means learners become capable of dealing with challenges they face outside of the class and make appropriate decisions depending on the situation (Warschauer, 2000). Because of all these reasons, Babazade (2023) asserts that the inclusion of CT into ELT programs is crucial.

Critical Thinking Skills in Reading

Reading is one of the language skills that naturally promotes critical thinking (CT). There are many reasons for it. First, reading involves literature, and students need to decode, interpret and evaluate while working with literature. As Nutall (2005) states, reading in a foreign language is not only understanding words, but also involving critical engagement with ideas and the content. Also, reading texts in ELT present several points of view. Students are required to evaluate arguments, determine their validity and reach well-reasoned conclusion in the end while reading these texts (Wallace, 2003). As can be concluded, reading involves higher-order thinking skills such as analysis, synthesis and evaluation according to Bloom's Taxonomy (Anderson & Krathwohl, 2001). Therefore, effective reading fosters CT skills in ELT (Kurland, 2000). Previous research also supports the strong relationship between reading and CT skills. Wallace (1992) asserts that reading strategies are significant in terms of developing a critical attitude towards reading texts. Since reading helps learners develop their critical skills, it also enhances their autonomy and prepares them for the real world (Facione, 2011). Because of all the reasons stated above, the skill of reading was selected as the main focus of this study.

Aim and Significance of The Study

This review aims to analyze the existing literature on critical thinking (CT) in reading in the field of ELT from the Covid-19 post-pandemic period to the present day and suggests

directions for further research. In line with the significance and aims of the study, this systematic review aims to address the following research questions:

1. How do ELT studies on critical thinking in reading skill between 2021 and 2024 vary in terms of their educational settings, study context, and methodological approaches?
2. What are the main research trends in ELT studies on critical thinking in reading skill published between 2021 and 2024?

2. METHOD

Systematic reviews provide useful information by summarizing a field of knowledge, focusing on the existing studies in the related field, and looking into research gaps (Lachat et al., 2015). Based on the purpose of the study, a systematic review methodology was adopted. To identify and select the studies for this review, the databases were selected first. Since the researcher aimed to review high-quality articles, Web of Science and Scopus were chosen as the central databases. After the identification of the databases, the following inclusion and exclusion criteria were set to determine the studies to be analyzed.

Inclusion and Exclusion Criteria

In order to determine the studies to be examined in this review, the following inclusion criteria were established and restricted to:

- Studies that were written in English in full text and available online
- Studies that were published in peer-reviewed journals on the selected databases, Web of Science and Scopus, between 2021 and 2024
- Studies that employed empirical research on critical thinking in reading skill in the field of ELT
- Studies conducted at tertiary level and with adult learners

Besides the inclusion criteria, exclusion criteria were set, and the following studies were excluded from this review:

- MA theses and doctoral dissertations on critical thinking in reading
- Studies that do not include empirical evidence such as book reviews, conference proceedings or discussion articles,
- Studies conducted in K12 level

Search Strategy

Since Web of Science and Scopus provide access to a large and high-quality body of literature, strong citation analysis tools and reliable indexing standards, they were selected as the main databases for this study and searched initially for studies on predefined criteria by using certain key words.

"critical thinking in ELT" OR "critical thinking skills in ELT" OR "critical thinking in reading" OR "critical reading in ELT"

Table 1. Search Key Words

As presented in Table 1, the most relevant key words to the purpose of the study were identified and used in the search. Studies cited in most recent articles were additionally examined using the “snowball” method to discover other relevant studies as well. As a result, a total of 31 studies were identified and included in this review.

Data Collection and Analysis

In the analysis of the selected studies, a review form was utilized. This form included the following sections: journal/ author/ year, the significance of the study and research gap, the purpose of the study, research questions, research context, method, findings, and further suggestions, and allowed the researcher to analyze all the selected articles in detail. After examining all studies included in this review, a content analysis was conducted to identify study trends related to critical thinking in reading during the post-Covid-19 period. All reviewed studies were coded and categorized separately by two researchers based on their study topics, and the following research themes were formed. Percent agreement approach (Stemler, 2001) was applied to measure the inter-rater reliability between two raters. The inter-rater reliability was found to be 0.90, which revealed a high level of consistency between the two raters.

3. RESULTS

3.1. Examination of the reviewed studies according to the year of publication, study context, education context, and methodology

Based on the purposes of this study, 31 research studies were selected and reviewed in terms of the year of publication, study context, education context, and methodology. Figure 1 indicates the number of studies according to their publication year below.

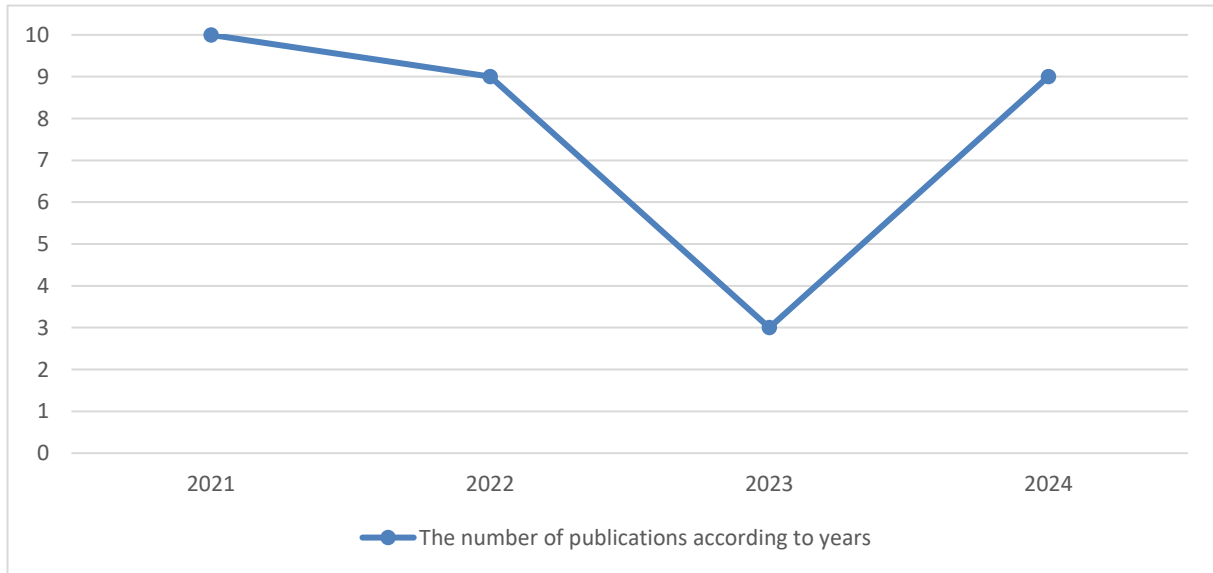


Figure 1. The Distribution of the Studies by Publication Year

As Figure 1 illustrates, critical thinking (CT) in reading has been a popular topic in the field of ELT in recent years. 2021 was the peak year for the studies focused on CT and reading (n=10). A slight decline in the number of studies conducted on this issue was observed in 2022 (n=9). However, the sharpest decrease was in 2023 with only three studies published on this topic.

This could have been as a result of a shift in the field of research. In 2024, on the other hand, CT has regained importance, and the number of studies carried out on this issue increased again (n=9). To sum up, this graphic indicates the dynamic pattern of this study area in the field of ELT starting from the Covid-19 post-pandemic period to this day.

In addition, selected studies were reviewed in order to reveal study contexts. Figure 2 demonstrates the geographical distribution of these studies below.

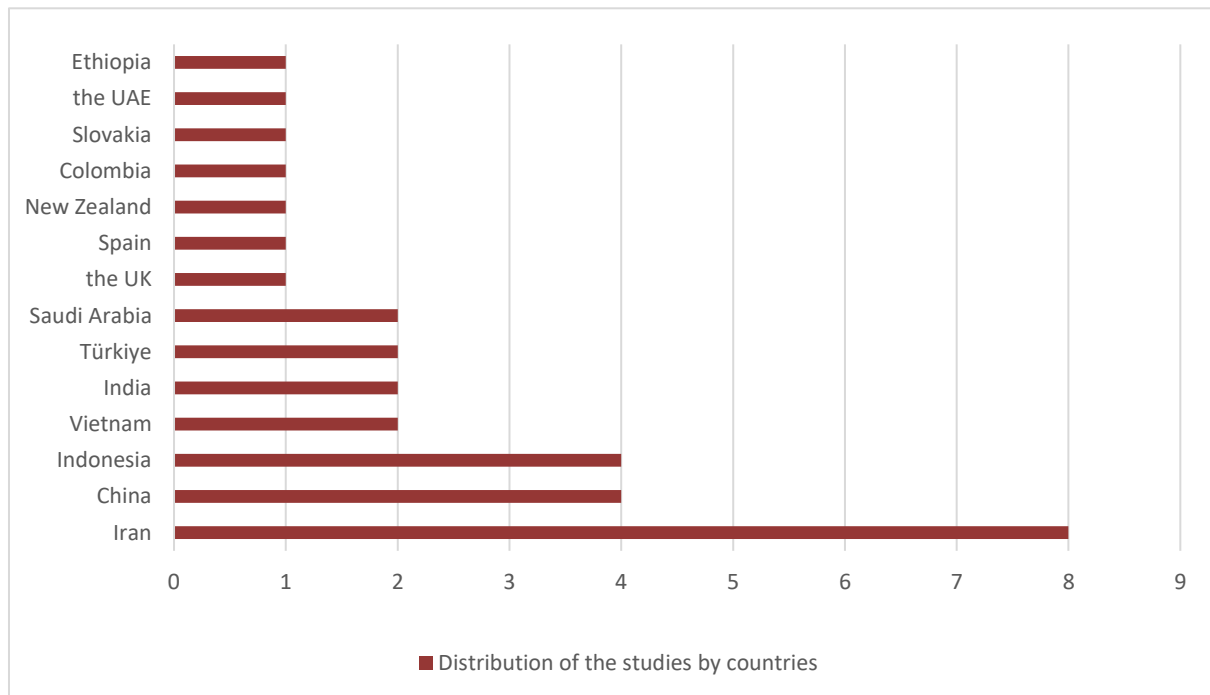


Figure 2. The Distribution of the Studies by Study Context

According to Figure 2, most of the studies on CT in reading skill were carried out in Iran (n=8), which indicates that there is a strong academic interest on this topic within this country. China and Indonesia followed Iran with four studies conducted in each of them whereas two studies were carried out in Vietnam, India, Türkiye and Saudi Arabia within the time period selected for this review. In other countries included in the graphic, namely the UK, Spain, New Zealand, Colombia, Slovakia, the UAE and Ethiopia, only one research study was conducted regarding CT in English language reading. Overall, this distribution demonstrates that the majority of research on the integration of CT in ELT reading has been carried out in Asia and the Middle East in the recent years. One possible reason for such dominance could be the rising emphasis on educational reform in these regions. To meet ever-changing demands of today's society and the need to prepare learners for a globalized world, countries such as Iran, China and Indonesia may be actively promoting the integration of 21st century skills, including CT. For example, China has implemented educational reforms that focused on developing CT skills of students as a part of broader quality-oriented education plan (Xie, Smith & Davies, 2025).

In line with the objectives of this study, the selected articles were also analyzed according to their education contexts. Figure 3 below presents the distribution of education contexts included in these studies.

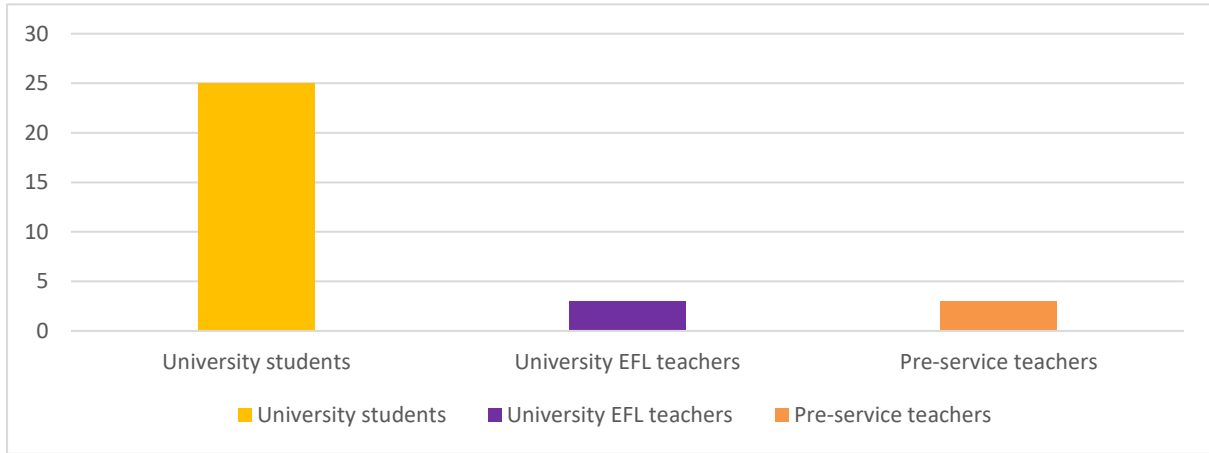


Figure 3. Distribution of the Studies by Education Context

As Figure 3 presents, most of the studies were carried out with university students ($n=25$). This can be the result of the fact that the current study only focuses on the studies carried out at tertiary level, or it can be also an indication of the strong interest in fostering the CT abilities of adult learners. This figure clearly shows that learners are in the center of CT studies related to ELT reading. On the other hand, the number of research focusing on university EFL teachers or pre-service teachers is limited ($n=3$) despite the significant role they play in enhancing CT skills of EFL learners.

Lastly, the studies included in this review were analyzed according to the methodology utilized. The results are given in Figure 4 below.

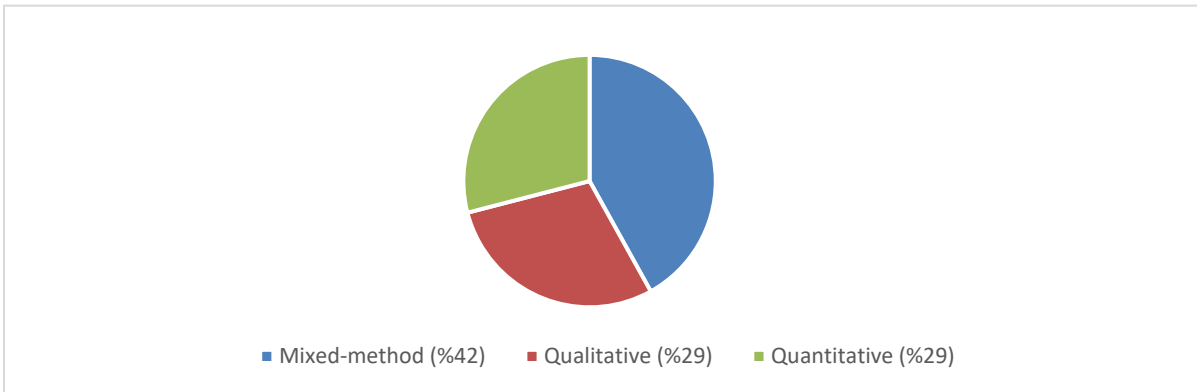


Figure 4. Distribution of the Studies by Methodology

As Figure 4 shows, most of the studies among reviewed studies had a mixed-methods design utilizing both qualitative and quantitative data collection tools ($n=13$). Of these studies, eight of them were reported to be quasi-experimental studies including pre- and post-tests. The number of quantitative studies conducted on the integration of CT into ELT reading is equal to the number of qualitative studies carried out on the same topic ($n=9$). While most of the quantitative studies had quasi-experimental study designs ($n=6$), many of the qualitative studies were reported to employ a case study design ($n=4$). Depending on the purposes of the studies, a variety of data collection tools were utilized including mostly reading comprehension tests, questionnaires or scales, semi-structured interviews or focus group interviews, observations and journals.

3.2. Themes Regarding Recent Trends and Issues in Critical Thinking in ELT reading

Content analysis was employed to categorize the selected articles for the current study. The themes emerged from this analysis were grouped under four categories which are discussed below in detail.

3.2.1. Research related to pedagogical applications to foster CT in reading

Since this category includes studies focusing on either the pedagogical approaches or the strategies and techniques that are implemented to enhance CT skills of English learners in reading classes, most of the selected studies were classified under this category (n=14).

The studies implementing specific teaching strategies and techniques to foster learners' critical thinking (CT) in English reading classes were categorized under this theme (n=8). Oroujlou and Sadeghi (2022) performed a study to investigate the effect of teaching CT strategies explicitly and to determine the most effective CT strategy on learners' reading comprehension. For these purposes, they included three experimental groups as well as a control group where they aimed to see the efficiency of three separate techniques: the combination of Critical Discourse Analysis and Critical Linguistics, asking 11 right questions and the combination of Critical Discourse Analysis and Critical Linguistics with peer-evaluation. The results indicated that teaching CT strategies explicitly was effective on learners' reading comprehension and "asking 11 right questions" had the most significant effect. Kast (2024) addressed another teaching reading technique, which is called quality talk in reading circles, and carried out a study to explore the influence of this technique on learners' CT skills in reading. The analysis of qualitative data revealed that quality talk was an influential technique to enhance learners' higher-order thinking skills in reading. In a similar vein, Xu (2021) aimed to discover the efficacy of reading circles in a task-based curriculum and utilized a variety of data collection tools including both qualitative and quantitative. As a result of the study, it was found out that reading circles helped learners develop their CT skills along with their reading abilities. Also, participants reported positive views regarding the integration of reading circles into the curriculum. Moghadam et al. (2021), on the other hand, worked on a CT-based intervention program that focused on the presentation of CT in three stages, that were exposure, exploration and evaluation, and investigated the effect of this program on learners' reading comprehension and L2 self-discrepancy. The results revealed that this intervention program boosted learners' reading comprehension along with resulting in significant changes in their perceptions towards their actual and ideal L2 self. In another study conducted by the same researchers, the same intervention program was utilized. However, Moghadam et al. (2023) examined the efficacy of this intervention program on learners' CT skills, reading comprehension and classroom climate in their recent study. The findings assured that such a program had a positive impact on learners' reading comprehension, CT skills and the overall classroom climate. By addressing the topic from a different angle, Al Roomy (2022) carried out a study to explore learners' views regarding reading in general. After finding out that learners regarded reading as a skill based on the linguistic level, the researcher introduced CT skills and integrated group work in reading classes. As a result, learners' views regarding reading changed, and explicit teaching of CT skills along with the integration of group work was found to be an effective technique on learners' reading comprehension. Similarly, Mekuria et al. (2024) focused on the explicit teaching of reading strategies to investigate its effects on the reading strategy use and learners' CT skills in reading. The findings indicated that providing students with reading strategy training had a positive impact on their CT abilities as well as

their reading strategy use. Zare et al. (2021), on the other hand, investigated CT in relation to assessment. Within the study, three groups were formed to examine the effects of CT-oriented dynamic assessment (CT-DA), dynamic assessment (DA) and traditional assessment. The findings revealed that both CT-DA and DA had a positive effect on learners' reading comprehension while there was no significant difference between CT-DA and DA mediation.

Among the studies categorized under this theme, four of them emphasized the effectiveness of pedagogical approaches adopted in fostering learners CT skills in reading. For example, Le and Nguyen (2024) conducted a study to compare the efficiency of constructivist teaching methods with traditional methods applied in reading classes and found that constructivist methods played a significant role in terms of CT development and in-class participation. The findings revealed that constructivist approaches not only helped students become better critical thinkers but also enhanced their cognitive and collaborative skills. Another teaching method, problem-based learning, was investigated in a research study by Wang (2022) with regard to its impact on the CT skills of learners. From this study, the results indicated that PBL is indeed an effective method to enhance learners' CT skills. Similarly, Yulian (2021) aimed to explore the influence of flipped classroom teaching model on EFL learners' CT development with a quasi-experimental study. The data gathered from the results of pre- and post-tests proved the effectiveness of flipped teaching model on learners' CT skills in reading. Also, participants of the study were reported to develop a positive perspective towards the implementation of flipped classroom model because of the opportunity of self-directed learning. Finally, Phonekeo and Macalister (2021) dealt with a recent teaching approach which was called a culture of thinking (CoT) and carried out a study to investigate the effects of this approach on learners' reading comprehension and CT skills. The study was conducted with an experimental group that received CoT-based reading instruction and a control group where reading was taught in a traditional way. The results of the study revealed that CoT was an effective teaching approach in terms of developing learners' CT skills and reading comprehension. Also, focus-group interviews indicated that learners had positive views regarding the implementation not only because it enhanced their reading comprehension by fostering reading skills and strategies and raised their critical reading awareness, but also because it encouraged social and meaningful interaction among learners.

Lastly, two studies focused on the implementation of some specific teaching tools. Mora-Menjura (2021) examined whether the use of political cartoons in EFL classes promoted learners' CT skills in reading. The analysis of diverse qualitative data suggested that the inclusion of political cartoons was a useful technique that helped learners become more critical readers. Similarly, Al-Alami (2021) benefited from literature by integrating eight short stories, one novella and one novel into the curriculum of an English class to explore the effect of literary works on learners' CT and EFL skills. The results indicated that such literary works had a significant influence on learners' L2 skills along with CT skills.

3.2.2. Research related to technological tools and digital learning utilized for CT

The studies categorized under this theme emphasized the integration of technological tools or digital learning into English reading classes to foster CT skills of learners (n=8). Rodrigues et al. (2024) examined the effects of instruction regarding CT strategies given through Computer-Assisted Language Learning (CALL) environments on learners' language proficiency, mindfulness and resilience. With the help of various CT strategies integrated into interactive multimedia presentations, online discussions and other collaborative activities, learners were

able to improve their mindfulness, resilience and language proficiency according to the results of the study. Zhang et al. (2024) selected ChatDOC, which is a ChatGPT-based reading platform, as a digital learning tool and investigated the impact of it on many variables including learners' reading anxiety, cognitive load, CT skills and reading comprehension. The results indicated that using ChatDOC was beneficial for learners as it decreased their reading anxiety and the cognitive load of reading texts and developing learners' CT skills and reading comprehension. In their classroom-based study, Romero and Bobkina (2021) aimed to identify learners' visual and critical needs in digital learning environments. For this purpose, researchers used a meme-based activity and concluded that learners lacked the critical visual literacy reading skills even in the 21st century. Unlike other studies, Darvenkumar and Devi (2022) focused on game technology and aimed to explore the effect of a fantasy text-based game on learners' CT skills in reading. The data gathered from both quantitative and qualitative tools suggested that the integration of such a text-based game into reading classes helped learners improve their CT skills in reading as well as boosting their motivation towards language learning.

Among the studies classified under this theme, there are some studies focusing on the integration of teaching strategies or teaching approaches into online learning settings (n=4). Lintang Sari et al. (2022), for example, conducted a study on the impacts of Nominal Group Technique (NGT), which is a teaching strategy, by incorporating Socratic Questioning in an online teaching environment. The results suggested that NGT with the integration of Socratic Questioning helped to foster learners' CT skills in reading in online contexts including both synchronous and asynchronous settings. In a similar vein, Mohammadi et al. (2022) emphasized the significance of instructional approaches by adopting two novel instructional types, that are Asynchronous Web-based Collaborative (AWC) and Question-Answer-Relationship (QAR). The researchers designed a study to investigate the impacts of these two instructional approaches on students' CT skills and reading skills development. The findings revealed that AWC was more effective than QAR in terms of developing learners' reading and CT skills. Similarly, another study conducted by Koşar (2023) explored the effects of online collaborative learning on the development of learners' CT skills in reading. The quantitative findings indicated a significant improvement in participants' CT skills in reading whereas qualitative findings revealed that learners had positive views regarding online collaborative learning in reading classes. Orhan (2024), on the other hand, carried out a study to compare the effectiveness of problem-based learning in online and face-to-face settings. The findings revealed that problem-based learning in both contexts fostered learners' CT skills and dispositions while online problem-based learning was found to be more effective in improving learners' reading comprehension and attitudes towards English.

3.2.3. Research related to interrelationships between CT and other variables

Among reviewed articles, five studies were categorized under this theme. Azizi et al. (2022) conducted a study to identify the effect of gender on CT strategy use. The results of their case study indicated that there was no significant difference between the CT strategy use of males and females. Le et al. (2024) also focused on the use of critical reading strategies among English major students and found out that students tended to use lower-level cognitive skills rather than CT skills. The findings also indicated the relationship between CT skills and language proficiency, instructional assistance, a wide variety of critical reading tasks. Abahussain et al. (2022), on the other hand, aimed to explore the relationship between intertextual reading and

CT skills. The results of their study indicated that intertextual reading where learners benefited from their prior knowledge based on their personal and social experiences enhanced their CT skills in reading classes. In a similar vein, Mohammadi et al. (2023) conducted a study to examine the interrelationships between self-regulated learning components and CT along with reading comprehension. The results indicated that cognitive and metacognitive strategies had direct influence on CT skills and reading comprehension of learners whereas motivation had indirect effects. Lastly, Javorcikova and Badinska (2021) carried out a study to determine CT skills of Slovak students in reading by means of quantitative measures and concluded that more instruction on CT skills should be included in the curriculum.

3.2.4. Research on teachers' perspectives and challenges regarding the integration of CT into ELT reading

Studies classified under this category investigated teachers' views related to the integration of CT skills into reading classes and the challenges they faced (n=4). Khonamri et al. (2021) investigated teachers' perspectives regarding the significance of CT skills and found out that teachers believed CT skills were important and should be implemented in reading courses. However, the results of the study also revealed that the classroom implementations of these teachers did not reflect their beliefs due to some challenges including inadequate teacher training on CT skills. In a similar vein, Heriyawati et al. (2024) examined the perspectives of teachers that integrated problem-based learning in digital reading classes. The analysis of qualitative findings revealed that teachers were in favor of integrating digital media into problem-based learning to enhance their learners' reading and CT skills, and to foster their autonomy. The results also highlighted the challenges, and the strategies teachers adopted to overcome these challenges. Zhang and Yuan (2024) conducted a study to discover the ways how teachers integrated CT instruction into their reading courses and what factors influenced their choices. The findings indicated that teachers mostly utilized infusion approach for CT instruction. Also, the factors influencing their CT instructions were identified as the selected coursebooks, the department culture, professional learning communities and teachers' reflective and agentic thinking. On the other hand, Hastuti et al. (2022) took a different angle and investigated pre-service teachers. The researchers aimed to explore the level of integration of CT skills among pre-service teachers in teaching reading online. The findings showed that pre-service teachers mostly employed lower-order thinking skills such as remembering and understanding instead of higher-order thinking skills. The results also determined the challenges faced by pre-service teachers in the integration of CT skills as students' lack of motivation, limited reading comprehension of students, the self-confidence level of pre-teachers and inadequate knowledge of the teachers regarding CT skills, time limitations and technical problems.

4. CONCLUSION AND FUTURE DIRECTION

This systematic review demonstrates current trends and issues regarding critical thinking (CT) skills in English reading classes. After a detailed and methodological analysis of the selected studies, it can be concluded that CT skills play a significant role in learners' reading development and language learning in general; therefore, CT skills should be integrated into English reading curriculum. For this purpose, a variety of pedagogical approaches including constructivist approach, problem-based learning, flipped classroom method and culture of thinking (CoT) approach can be adopted. In addition, many teaching techniques such as reading circles, asking 11 right questions, quality talk, collaborative learning through group

work can be used to enhance learners' CT skills and reading comprehension. Moreover, utilizing technological tools and digital learning can be effective in fostering English learners' CT skills. This study also identifies the variables influencing learners' CT skills and challenges faced by teachers when integrating CT into reading classes. Such challenges as inadequate teacher training and curriculum constraints, low motivation or proficiency level of learners hinder the full potential of CT skills in reading classes. Therefore, practical development of CT-oriented teaching strategies for teachers should be emphasized and supported by curriculum designers, institutions and policymakers.

Further research is required to explore the long-term effects of CT-based interventions in diverse educational settings. For this purpose, longitudinal studies involving both learners and teachers can be conducted. To explore the impact of a particular type of training or practice on the quality of CT integration, teacher intervention studies can be carried out. Also, more studies can be conducted on AI and other digital tools and the role they play on CT skills of learners since technology keeps transforming education increasingly and ethical considerations, and learner autonomy are gaining more importance. Furthermore, future research can focus on learners' perspective on the integration of CT skills in language education. As CT skills are applicable for all language skills, further studies can be carried out to explore the effectiveness of the integration of CT into teaching other skills such as writing, speaking and listening. Finally, this review indicates that most of the studies conducted on the integration of CT into the reading skill focused on Asia and the Middle East; thus, further research can address underrepresented contexts such as European countries, North America and South America, and more cross-cultural studies can be carried out on this issue.

REFERENCES

- Abahussain, M. O., Shah, U., & Abdul-Rab, S. D. (2022). Intertextual reading: Analyzing EFL context via critical thinking. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(5), 964–973.
- Al-Alami, S. (2021). Fiction from a critical perspective. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(9), 990–997.
- Al Roomy, M. A. (2022). Investigating the effects of critical reading skills on students' reading comprehension. *Arab World English Journal*, 13(1), 366–381.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- Azizi, M., Fallah-Zivlaee, S., Králik, R., & Miština, J. (2022). Gender and its role in critical thinking and critical thinking strategies used by EFL learners. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 34(S3), 45–60.
- Babazade, Y. (2023). Critical thinking in ELT: Developing analytical skills in English learners. *International Journal of Philosophical Studies and Social Sciences*, 3(6), 1–13.
- Barry, A., Parvan, K., Sarbakhsh, P., Safa, B., & Allahbakhshian, A. (2020). Critical thinking in nursing students and its relationship with professional self-concept and relevant factors. *Research and Development in Medical Education*, 9(1), <https://doi.org/10.34172/rdme.2020.007>
- Beyer, B. K. (1997). *Improving student thinking: A comprehensive approach*. Allyn & Bacon.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans, Green.
- Butler, H. A., Pentoney, C., & Bong, M. P. (2017). Predicting real-world outcomes: Critical thinking ability is a better predictor of life decisions than intelligence. *Thinking Skills and Creativity*, 25, 38–46. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.06.005>
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>
- Costa, A. (2001). *Developing minds* (3rd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darvenkumar, T., & Devi, V. A. (2022). Text-based game: A tool to enhance critical reading and critical thinking skills in English classrooms. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(11), 2298–2306.
- Dong, Y. (2015). *Critical thinking in second language writing: Concept, theory, and pedagogy* (Unpublished doctoral dissertation). University of British Columbia.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Ennis, R. H. (1987). Critical thinking and the curriculum. In *Thinking skills instruction: Concepts and techniques* (pp. 40–48).

- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. American Philosophical Association.
- Facione, P. A. (1992). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment. <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf>
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment, 1(1), 1–23.
- Ghanizadeh, A. (2017). The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. Higher Education, 74, 101–114. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0031-y>
- Grabe, W., & Kaplan, R.B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Longman
- Hastuti, D. P., Kristina, D., & Setyaningsih, E. (2022). Developing thinking reading classrooms: Insight from pre-service EFL teachers' lesson plans and classroom instructions. Register Journal, 201.
- Heriyawati, D. F., Zuhairi, A., Sholihah, F. A., & Ubaidillah, M. F. (2024). Integrating interactive digital media into problem-based learning in EFL reading: An investigation on EFL teacher educators' experiences. XLinguae, 17(4), 35–46. <https://doi.org/10.18355/XL.2024.17.04.03>
- Javorcikova, J., & Badinská, M. (2022). Reading and critical thinking skills of undergraduate students: A quantitative analysis. Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 655–666.
- Kast, C. (2024). What quality talk in a reading circle does for interthinking. Changing English, 31(3), 253–263.
- Khonamri, F., Amirdehi, M., Pavlikova, M., & Tkacova, H. (2021). EFL teachers' perceptions of implementing critical thinking in teaching reading: Focus on the possible hindrances. Education & Self Development, 16(4), 48–63.
- Koşar, G. (2023). Online collaborative learning: Does it improve college students' critical reading skills? Interactive Learning Environments, 31(8), 5114–5126.
- Kurland, D. J. (2000). What is critical reading? Retrieved on November 7, 2012, from <http://www.critical-reading.com/>.
- Lachat, C., Hodge, A., Vandevijvere, S., Villamor, E., & Tseng, M. (2015). Introducing PRISMA as a requirement. Public Health Nutrition, 18(14), 2509–2510. <https://doi.org/10.1017/S1368980015002670>
- Le, H. V., & Nguyen, L. Q. (2024). Promoting L2 learners' critical thinking skills: The role of social constructivism in reading class. In Frontiers in Education (Vol. 9, p. 1241973). Frontiers Media SA.
- Le, H. V., Nguyen, T. A. D., Le, D. H. N., Nguyen, P. U., & Nguyen, T. T. A. (2024). Unveiling critical reading strategies and challenges: A mixed-methods study among English major students in a Vietnamese higher education institution. Cogent Education, 11(1), 2326732.
- Lintangsari, A. P., Emaliana, I., & Kusumawardani, I. N. (2022). Improving learners' critical thinking and learning engagement through Socratic questioning in nominal group technique. Studies in English Language and Education, 9(2), 705–723.

- Mekuria, A., Bushisho, E. W., & Wubshet, H. (2024). The effects of reading strategy training on students' reading strategy use and critical reading ability in EFL reading classes. *Cogent Education*, 11(1), 2310444.
- Moghadam, Z. B., Narafshan, M. H., & Tajadini, M. (2021). Development of a critical self in the language reading classroom: An examination of learners' L2 self. *Thinking Skills and Creativity*, 42, 100944.
- Moghadam, Z. B., Narafshan, M. H., & Tajadini, M. (2023). The effect of implementing a critical thinking intervention program on English language learners' critical thinking, reading comprehension, and classroom climate. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 15.
- Mohammadi, M., Abbasian, G. R., & Siyyari, M. (2022). Characterization and development of critically-thinker EFL readers' reading ability: AWC vs. QAR approaches. *Cogent Education*, 9(1), 2148451.
- Mohammadi, R. R., Saeidi, M., & Abdollahi, A. (2023). Modelling the interrelationships among self-regulated learning components, critical thinking, and reading comprehension by PLS-SEM: A mixed-methods study. *System*, 117, 103120.
- Mora-Menjura, W. A. (2021). Promotion of critical reading through the use of political cartoons. *HOW*, 28(2), 121–140.
- Nutall, C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language* (3rd ed.). Macmillan Education.
- Orhan, A. (2024). Online or in-class problem-based learning: Which one is more effective in enhancing learning outcomes and critical thinking in higher education EFL classroom? *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(5), 2351–2368.
- Oroujlou, N., & Sadeghi, K. (1999). Effects of explicit teaching of critical thinking strategies on EFL learners' reading comprehension. *Teaching English Language*, 16(2), 1–29.
- Paul, R., & Elder, L. (2001). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Rowman & Littlefield.
- Perkins, D. N. (1992). *Smart schools: From training memories to educating minds*. The Free Press.
- Phonekeo, S., & Macalister, J. (2021). Reading performance and perceptions of Lao EFL pre-service teachers following a culture of thinking implementation.
- Ren, X., Tong, Y., Peng, P., & Wang, T. (2020). Critical thinking predicts academic performance beyond general cognitive ability: Evidence from adults and children. *Intelligence*, 82, 101487. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101487>
- Rodrigues, P., Pallathadka, H., Askar, S., Prasad, K. D. V., & Amir, A. A. (2024). The building blocks of language learning via CALL: Practicing critical thinking strategies in reading comprehension instruction and its reflection on EFL learners' mindfulness, resilience, and academic growth. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 25(4), 97–123.

- Romero, E. D., & Bobkina, J. (2021). Exploring critical and visual literacy needs in digital learning environments: The use of memes in the EFL/ESL university classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100783.
- Shirkhani, S., & Fahim, M. (2011). Enhancing critical thinking in foreign language learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 111–115.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. Yale University.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(17), 137–146.
- Thanya, R., & Chandramohan, S. (2023). Bridging thought and tongue: Critical thinking skills and their impact on advancing ELT outcomes. *International Journal of Advanced Research and Innovative Ideas in Education* (IJARIE, 9(6), 22341–22344. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/376991308>
- Thinh, P. N. (2018). The intertwined relationship between critical thinking and English proficiency: Evidence from Vietnam. *International Journal of Academic Research in Education and Review*, 6(2), 22–31.
- Ulaş Taraf, H. (2022). A case study on enhancing critical reading and creative writing skills of the gifted EFL learners through critical thinking practices (Publication No. 714186) [Doctoral dissertation, Çukurova University]. YÖK National Thesis Center. Retrieved January 25, 2025, from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Wallace, C. (1992). Critical literacy awareness in the EFL classroom. In N. Fairclough (Ed.), *Critical language awareness* (pp. 59–92). Longman.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Palgrave Macmillan.
- Wang, S. (2022). Critical thinking development through project-based learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(5), 1007–1013.
- Warschauer, M. (2000). *The changing global economy and the future of English teaching*. *TESOL Quarterly*, 34(3), 511–535. <https://doi.org/10.2307/3587741>
- Xie, Y., Smith, J., & Davies, M. (2025). The evolution of critical thinking in Chinese education context: Policy and curriculum perspectives. *International Studies in Sociology of Education*, 1–24.
- Xu, Q. (2021). Incorporating reading circles into a task-based EAP reading scheme. *ELT Journal*, 75(3), 341–350.
- Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41–48.
- Yulian, R. (2021). The flipped classroom: Improving critical thinking for critical reading of EFL learners in higher education. *Studies in English Language and Education*, 8(2), 508–522.
- Zare, M., Barjesteh, H., & Biria, R. (2021). Enhancing EFL learners' reading comprehension skill through critical thinking-oriented dynamic assessment. *Teaching English Language*, 15(1), 189–214.

Zhang, H., & Yuan, R. (2024). Rethinking the infusion approach to teaching critical thinking in reading in Chinese tertiary English classes. *RELC Journal*, 55(2), 364–378.

Zhang, Y., Lai, X., Yi, S., & Lu, Y. (2024). Does ChatGPT-based reading platform impact foreign language paper reading? Evidence from a quasi-experimental study on Chinese undergraduate students. *Education and Information Technologies*, 1–18.