ANKAD

ANADOLU KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)

ISSN: 2587-0491 YIL: 2025, CİLT: 9, SAYI: 3

ANADOLU KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

(Journal of Anatolian Cultural Research)

E-ISSN: 2587 - 0491

BAŞ EDİTÖR
Prof. Dr. Turhan ÇETİN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

ALAN EDİTÖRLERİ
Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Karabük Üniversitesi, Türkiye (**Eğitim Bilimleri**)

Prof. Dr. Mehmet DENİZ, Uşak Üniversitesi, Türkiye
(**Coğrafya-Tarih-Sosyoloji- Kültürel Araştırmalar ve diğer Sosyal Bilimler**)

Prof. Dr. Haşim ÖZÜDOĞRU Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
(**İktisadi ve İdari Bilimler, Hukuk, Turizm, Bankacılık ve Sigortacılık vd.**)

Prof. Dr. Bahadır KILCAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye (**Sosyal Bilimler Eğitimi**)

Prof. Dr. Halide ASLAN Ankara Üniversitesi, Türkiye (**İlahiyat**)

Doç. Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU, Karabük Üniversitesi, Türkiye (**Yabancı Diller ve Eğitimi**)

Doç. Dr. Nurcan UZEL, Gazi Üniversitesi, Türkiye (**Fen Bilimleri Eğitimi**)

Doç. Dr. Vedat BAYRAKTAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye (**Temel Eğitim**)

Doç. Dr. Veli Savaş YELOK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye (T**ürk Dili ve Edebiyatı - Türkiye Türkçesi ve Diğer Türk Lehçeleri**)

Assoc. Prof. Dr. Aliya KURALBAYEVA, Ahmet Yesevi University, Kazakhistan (**Türk Dünyası Araştırmaları**)

Assist. Prof. Dr. Seyhan IBRAHIMI, International Balkan University, North Macedonia (**Balkan Araştırmaları**)

Dr. Selçuk BACALAN, University of Kirkuk, Iraq **(Middle East Studies)**

YAYIN KURULU
Prof. Dr. Adem SEZER, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Aslı Özlem TARAKÇIOĞLU, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bülent AKBABA Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Çığıl AYKUT, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Elman NESİROV, State Academy of Administration, Azerbaijan
Prof. Dr. Erdal AKSOY, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Farzand Ali JAN, Iqra Nation University, Pakistan
Prof. Dr. Ferudun Hakan ÖZKAN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Liliana DUMITRIACHE, University of Bucharest, Romania
Prof. Dr. Mustafa TAHİROĞLU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Osman ÇEPNİ, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Seokhee CHO, St. John's University, USA

Prof. Dr. Yaşar KOP, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yurdal DİKMENLİ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zaynabidin ABDIRASHIDOV, Tashkent State University, Uzbekistan,
Assoc. Prof. Dr. Flavia KABA, Tiran University, Albania
Assoc. Prof. Dr. Liudmyla RADOVETSKA, National Academy of Security Service of Ukraine, Ukraine
Assoc. Prof. Dr. Muhidin MULALIC, International University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina
Assoc. Prof. Dr. Mürteza HASANOĞLU, State Academy of Administration, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Rehman SEFEROV, Azerbaijan State Pedagogical University, Azerbaijan
Assist. Prof. Dr. Sezen ISMAIL, International Balkan University, North Macedonia.
Doç. Dr. Aydın KUDAT, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fitnat GÜRGİL, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yusuf İNEL, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Alper ALTUNÇEKİÇ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erika HANCZ, University of Pecs, Hungary
Dr. Ghazawi SAHAR, Wayne State University, USA
Dr. Yuliye TARASIUK, Alicante University, Spain

BİLİM VE DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Rıza GÖKBUNAR, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Anna HLAVNOVA, University of Zilina, Slovakia
Prof. Dr. Aybala AKSOY, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Biljana CUBROVİC, University of Belgrade, Serbia and Montenegro
Prof. Dr. Bülent AKSOY, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Elif ALADAĞ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdal AKSOY, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatih AYDIN, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV, State Academy of Administration, Azerbaijan
Prof. Dr. Gülay GÜNAY, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İlhami DURMUŞ, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Juhani LAURINKARI, University of Kuopio, Finland
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kasım İNCE, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV, Academy of Languages, Azerbaijan
Prof. Dr. Lemara SELENDİLİ, University of Tavrida, Crimea, Russia
Prof. Dr. Mehmet DENİZ, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Muharrem GÜRKAYNAK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Musa ÇİFÇİ, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Musa YILDIZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin PARILTI, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ömer ÖZKAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ, Samptskhe-Cavakheti State University, Georgia
Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV, Moscow Molonsov State University, Russia
Prof. Dr. Saim KAYADİBİ, International Islamic University Malaysia, Malaysia
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKÇI, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Soner ALADAĞ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Uwe BLAESİNG, University of Leiden, Netherlands
Prof. Dr. Zafer KUŞ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Ana KECHAN, International Balkan University, North Macedonia
Doç. Dr. Arcan AYDEMİR, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Davut GÜREL, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esma ÖZTÜRK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hacı ÇOBAN, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pusat PİLTEN, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selman ABLAK, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sibel OĞUZ HACAT, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tülay POLAT ÜZÜMCÜ, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Abdurrahman OKUR, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eric GEOFFROY, University of Strasbourg, France
Dr. Irina KAYAN POKROVSKAYA, Kiev Taras Shevcenko Institute of Philology, Ukraine
Dr. Klaws ELDMAN, University of Berlin, Germany
Dr. Leo James MAHONEY, University of Toronto, USA
Dr. Mehmet ÖZAY, Malaysia Technology University Faculty of Education, Malaysia
Dr. Merdzana OBRALIC CIBIZ, Liverpool John Moores University, United Kingdom
Dr. Mohd ROSLAN, Mohd Nor, University of Malaya, Malaysia
Dr. Nazım CAFEROV, Azerbaijan State University of Economics, Azerbaijan
Dr. Stale KNUDSEN, University of Bergen, Norway
Dr. Ümit YEL, Türkiye
Dr. Vedat YEŞİLÇİÇEK, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Zeynep KOYUNCU, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye

İNGİLİZCE DİL EDİTÖR Ü
Dr. Seda ÖNGER, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Dr. Nazan İŞİ, Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye

Öğr. Gör. Şeyda KIR, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye

TÜRKÇE DİL EDİTÖRÜ
Dr. Eda Nur KARAKUŞ AKTAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Dr. Seda ARTUÇ BEKTEŞ, Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı, Türkiye

KAPAK TASARIM
Öğr. Gör. Veysel ŞAYLİ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

SEKRETERYA
Dr. Hüseyin KARAASLAN, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Doktorant Muhammet Zeki GÜZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Tarandığı İndeksler

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

CİLT 9, SAYI 3, YIL 2025

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ

RESEARCH ARTICLES

Türkiye'de Havayolu Taşımacılığının ve İhracatın Ekonomik Büyüme Üzerine Etkileri 536

The Effects of Air Transportation and Exports on Economic Growth in Turkey 536

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine İlişkin Farkındalıkları 552

Awareness of Social Studies Teacher Candidates Regarding Mainstreaming 552

Reklamların Üç İkna Kanıt Türüne Göre İncelenmesi 570

Analyzing Advertisements Based on Three Types of Persuasion Evidence 570

Bekâr Bireylerin Algılanan Ebeveyn İlişki Tutumları, Evlilik Rol Beklentileri ve Evlilik Kaygısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi 596

The Examination of the Relationships Between Perceived Parental Relationship Attitudes, Marriage Role Expectations, and Marriage Anxiety of Unmarried Individuals 596

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 618

Examination of the Critical Thinking Dispositions of Preservice Teachers in Terms of Various Variables 618

Sivas Merkez İlçesinde Hava Kirlilik Parametrelerinin Coğrafi Faktörlerle Değerlendirmesi ve Zaman İçerisinde Değişimi 641

Geographical Distribution of Air Pollution Parameters in Sivas Central District Evaluation with Factors and Changes over Time 641

Öğretmen Özerkliği Motivasyonu Etkiler mi? Sınıf Öğretmenleri Üzerine Bir İnceleme 662

Does Teacher Autonomy Affect Motıvation? An Examination on Primary School Teachers 662

Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenme Becerilerini Geliştirmek için Çocuklara İngilizce Öğretimine Yönelik Tutumları 679

Attitudes of Pre-Service Teachers towards Teaching English to Young Learners to Improve their 21st Century Learning Skills 679

Gölge Bankacılığın Geleneksel Bankacılık Üzerindeki Etkisinin Ölçülmesi: Türkiye Örneği 701

Measuring The Impact of Shadow Banking on Traditional Banking: The Case of Türkiye .. 701

Farklı Disiplinlerdeki Öğretmen Adaylarının Sanat Eserlerindeki Matematiği Yaratıcı Drama ile Yorumlamalarının Matematiksel Okuryazarlık Öz-yeterliğe ve Matematiğe

Yönelik Tutuma Etkisinin İncelenmesi 717

Examining the Impact of Integrating Mathematics Interpretation Artworks through Creative Drama on the Mathematical Literacy Self-Efficacy and Mathematical Attitudes of Prospective Teachers across Various Disciplines 717

Hayat Bilgisi Dersinde Aile Katılımıyla İlgili Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyor? 739

What Do Primary School Teachers Think About Family Involvement in Life Science Lesson? 739

Deprem Okuryazarlığı Için Bir Kavramsal Çerçeve ve Ölçek Geliştirme Çalışması.... 758

A Conceptual Framework and Scale Development Study for Earthquake Literacy 758

Determining the Levels of Mental Resilience and Imagery in National Team Athletes with Hearing Impairments 784

İşitme Engelli Milli Takım Sporcularının Zihinsel Dayanıklılık ve İmgeleme Düzeylerinin Belirlenmesi 784

Okul Öncesi Dönem Çocukların Okula Uyum Düzeylerinin İncelenmesi 801

Examination of The Level of School Adaptation of Preschool Children 801

DERLEME MAKALELERİ

REVIEW ARTICLES

Küreselleşme Bağlamında Türkiye'nin Toplumsal Yapı Çözümlemesinde Köy Olgusunun ve Köy Araştırmalarının Önemi 823

The Importance of the Village Phenomenon and Village Studies in the Analysis of Turkey's Social Structure in the Context of Globalization 823

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Türkiye'de Havayolu Taşımacılığının ve İhracatın Ekonomik Büyüme Üzerine Etkileri

The Effects of Air Transportation and Exports on Economic Growth in Turkey

Mehmet UÇAR[1]

Geliş/Received: 12/02/2025	Kabul/Accepted: 13/06/2025

Öz

Havayolu taşımacılığı ve ihracatın ekonomik büyüme üzerindeki etkilerinin analiz edilmesi, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde iktisat politikası geliştirme süreçleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu çalışma, Türkiye'de havayolu taşımacılığı ile ihracatın ekonomik abüyüme üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Türkiye'nin 1987-2021 dönemi yıllık verileri kullanılarak yapılan analizde, dinamik ilişkileri ortaya koymak için Vektör Hata Düzeltme Modeli (VECM) kullanılmıştır. Çalışma, havayolu taşımacılığı ve ihracatın ekonomik büyümeyle olan etkileşimlerini ayrı ayrı ele alarak, bu iki faktörün ekonomik büyümeye katkısını ortaya koymayı hedeflemektedir. Çalışmanın bulguları, uzun dönemde havayolu taşımacılığının ekonomik büyüme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını, ancak mal ve hizmet ihracatının ekonomik büyümeyi olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Kısa dönem bulguları ise havayolu taşımacılığının ekonomik büyüme üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ekonomik büyümenin bir ve iki gecikmeli değerlerinin büyümeyi pozitif etkilediği, havayolu taşımacılığının iki gecikmeli değerinin ise negatif ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. İhracatın bir ve iki gecikmeli değerlerinin kısa dönemde anlamlı bir etkisi tespit edilmemiştir. Elde edilen bulgular çerçevesinde, Türkiye'nin ekonomik büyümesini desteklemek için ihracatın teşvik edilmesi ve havayolu taşımacılığının ekonomik dinamiklerle daha uyumlu hale getirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Ekonomik büyüme, Havayolu taşımacılığı, İhracat, Vektör Hata Düzeltme Modeli (VECM)*

Abstract

Analyzing the effects of air transportation and exports on economic growth is critically important for the development of economic policies in developing countries such as Turkey. This study aims to investigate the impact of air transportation and exports on economic growth in Turkey. Using annual data from 1987 to 2021, the analysis employs a Vector Error Correction Model (VECM) to reveal the dynamic relationships among the variables. By separately examining the interactions between air transportation, exports, and economic growth, the study seeks to elucidate the contributions of these two factors to economic growth. The findings indicate that, in the long run, air transportation does not have a statistically significant effect on economic growth, whereas the export of goods and services positively influences economic growth. In the short run, the results show that air transportation has a negative effect on economic growth. Additionally, it is found that the first and second lagged values of economic growth have a positive impact on current growth, while the second lagged value of air transportation is negative and significant. The lagged values of exports, both first and second, do not have a significant effect on economic growth in the short run. Based on these findings, it is suggested that, in order to support Turkey's economic growth, exports should be promoted and air transportation should be better aligned with the country's economic dynamics.

Keywords: *Economic growth, Air transportation, Export, Vector Error Correction Model (VECM)*

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Gülşehir Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Finans-Bankacılık ve Sigortacılık Bölümü, Bankacılık ve Sigortacılık Programı. E-mail:mehmet.ucar@nevehir.edu.tr, https://orcid.org/0000-0001-6078-7536

Uçar, M. (2025). Türkiye'de Havayolu Taşımacılığının ve İhracatın Ekonomik Büyüme Üzerine Etkileri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(3)*,536-551.

1. GİRİŞ

Havayolu taşımacılığı, ulaştırma sektöründeki en yenilikçi ve stratejik sistemlerden biri olarak, bir ülkenin ekonomik refahını artırmada ve sürdürülebilir uzun vadeli büyümeyi teşvik etmede kritik bir rol oynamaktadır (Higgoda ve Madurapperuma, 2020). Hızlı, güvenli ve en uygun ulaşım şekli olarak havayolu taşımacılığı, bu özellikleri sayesinde ekonomik faaliyetlerin hızlanmasına ve verimliliğin artmasına katkı sunmaktadır. Böylece, ekonomik büyümeye önemli katkılarda bulunmaktadır (Adedoyin vd., 2020; Ali vd., 2023; Gudmundsson vd., 2021). Özellikle Türkiye gibi stratejik bir coğrafi konuma sahip ülkelerde havayolu taşımacılığı, ekonomik büyümenin itici güçlerinden biri olarak ön plana çıkmaktadır.

Havayolu taşımacılığı, yolcu ve yük taşımacılığı olmak üzere iki temel işleve sahiptir. Ticari uçuşlar, yatırım, istihdam, turizm ve uluslararası iş fırsatlarının genişlemesine olanak sağlarken, havayolu yük taşıma hizmetleri, yüksek değerli ve bozulabilir ürünlerin uzak pazarlara taşınmasını kolaylaştırmaktadır (Kasarda ve Green, 2005). Bu durum, küresel tedarik zincirinin güçlenmesine ve ekonomik büyümeyi destekleyen döviz gelirlerinin artmasına önemli bir katkı sunmaktadır (Chang ve Chang, 2009).

Havayolu yük taşımacılığı, yüksek değerli ürünlerin küresel pazarlara hızlı erişimini sağlaması, döviz gelirlerini ve ticaret hacmini artırması dolayısıyla ekonomik büyüme üzerinde yolcu taşımacılığına oranla daha doğrudan bir etkiye sahiptir. Bu durum, Türkiye açısından da havayolu yük taşımacılığının, ekonomik büyüme ve uluslararası ticaretin gelişiminde önemli bir rol oynaması sonucunu doğurmuştur. TÜİK (2024) veri tabanından alınan veriler incelendiğinde, 2000 yılında yaklaşık 796 bin ton olan havayolu ile taşınan yük miktarı hacmi, 2010 yılında 2 milyon tona, 2019 yılından 4 milyon tona ulaşmasına rağmen, Covid-19 salgınının etkisiyle 2020 yılında 2,4 milyon tona gerilemiştir. Ancak 2023 yılı itibarıyla yeniden 4,5 milyon tona yaklaşarak büyük bir artış göstermiştir. Her ne kadar Türkiye açısından Covid-19 salgın dönemi havayolu yük taşımacılığının durgunlaştığı bir dönem olmuş olsa da dünya üzerinde birçok havayolu şirketi, yolcu seyahatine olan talebin azalmasına karşın havayolu yük taşımacılığına olan talebin artmasıyla başa çıkmak için yolcu uçaklarını geçici olarak kargo operasyonlarına dönüştürmüştür (Czerny vd., 2021). Ancak Türkiye'nin stratejik coğrafi konumu ve lojistik altyapısındaki iyileşmeler, Türkiye'de havayolu yük taşımacılığının hızla büyümesini ve gelişmesini sağlamıştır.

İhracat, bir ülkede üretilen malların gelecekte satış veya ticaret amacıyla başka bir ülkeye gönderilmesini ifade eden uluslararası ticaretin bir fonksiyonudur (Shah vd., 2020). İhracat, ekonomik ilerlemeyi artırmaya yardımcı olan en önemli değişkenlerden biri olarak görülmektedir (Iqbal vd., 2023). Bunun yanında, ekonomik büyümenin temel dinamiklerinden biri olarak, üretim, istihdam ve döviz gelirlerini artıran önemli bir faktördür. İhracat, yerli üreticilere uluslararası pazarlara erişim imkânı sağlarken, rekabet gücünün artmasına olanak tanımaktadır. Ayrıca, döviz girdilerinin artışıyla birlikte yatırım olanaklarını artıran ihracat, teknolojik ilerlemenin hızlanmasına ve üretim kapasitesinin genişlemesine katkı sağlamaktadır. Türkiye gibi ihracata dayalı büyüme politikasını benimseyen ülkeler için, ihracat performansının sürdürülebilir bir şekilde artırılması, uzun vadeli ekonomik büyümenin temel bileşenlerinden biri olarak öne çıkmaktadır.

Türkiye, ihracata dayalı büyüme stratejisi çerçevesinde son yıllarda uluslararası ticaretteki konumunu güçlendirmiştir. Dünya Bankası (2024)'nın kalkınma göstergeleri veri tabanından alınan veriler incelendiğinde 2000 yılında 82 milyar dolar olan mal ve hizmet ihracat (sabit 2015 ABD doları) hacmi, 2010 yılında 141 milyar dolara, 2020 itibarıyla 229 milyar dolara ulaşarak yaklaşık üç kat artış göstermiştir. 2023 yılı itibarıyla bu rakam 307 milyar dolar olarak kayıtlara geçmiştir. Bu büyüme, Türkiye'nin sanayi üretim kapasitesini genişletmesi, lojistik altyapısını iyileştirmesi ve ticaret pazarlarını çeşitlendirmesiyle mümkün olmuştur.

Türkiye'nin stratejik konumu ve gelişen lojistik altyapısı, havayolu taşımacılığını ve ihracatı ekonomik büyüme için kritik hale getirmiştir. Ancak, bu ilişkileri ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olması, konunun incelenmesi ve politikalara yön verilmesi açısından değer ortaya koyması önemli bir motivasyon oluşturmaktadır.

Bu çalışma, havayolu taşımacılığı ve ihracatın ekonomik büyüme üzerindeki etkilerini Türkiye ekonomisi özelinde inceleyerek literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. 1987-2021 dönemi yıllık verilerini ve Vektör Hata Düzeltme Modeli (VECM) kullanan analiz, havayolu taşımacılığı, ihracat ve ekonomik büyüme arasındaki dinamik ilişkileri detaylı bir şekilde ele almaktadır. Çalışma, özellikle gelişmekte olan ülkelerde havayolu taşımacılığı ve ihracatın ekonomik büyüme üzerindeki rolünü anlamak adına özgün ve güncel bir perspektif sunmaktadır. Elde edilecek bulguların uzun vadeli politikalar geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde literatür taramasına yer verilmiş, daha sonra çalışmada kullanılan verisi, ampirik model ve elde edilen bulgular kısmına geçilmiştir. Nihayet çalışma genel bir değerlendirme yapılarak sonlandırılmıştır.

2. LİTERATÜR

Bu bölümde ilk olarak havayolu taşımacılığı ile büyüme, daha sonra ihracat ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkileri konu edinen ampirik çalışmalar ele alınmıştır.

2.1. Havayolu Taşımacılığı-Ekonomik Büyüme İlişkisi

Literatüre bakıldığında havayolu taşımacılığı ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların olduğu göze çarpmaktadır. Bu çalışmalar hem panel veri hem de zaman serisi yöntemleriyle yapılmıştır. Genellikle bu iki değişken arasındaki ilişkiyi nedensellik yönünden araştıran çalışmaların ortak bir kanıya varamadığı dikkat çekmektedir. Kimi çalışmalar havayolu taşımacılığından ekonomik büyümeye tek yönlü ilişkinin varlığından söz ederken bazı çalışmalar ise nedensellik yönünün tersine olduğunu savunmaktadır. Ayrıca bu iki değişken arasında çift yönlü nedensellik ilişkisini tespit eden çalışmalar da vardır. Nedensellik dışındaki çalışmalar ise genel olarak havayolu taşımacılığının ekonomik büyüme üzerindeki pozitif etkisini tespit etmiştir.

Panel veri çalışmalarından Ali vd. (2023), BRICS ülkeleri için 1993-2019 dönemi verilerini Dumitrescu-Hurlin nedensellik analizi ile incelemiş ve havayolu taşımacılığından ekonomik büyümeye tek yönlü bir ilişkinin varlığını tespit etmiştir. Button ve Yuan (2013), ABD'de 32 şehir için 1990-2019 dönemini; Hu vd. (2015), Çin'de 29 şehir için 2006:Q1-2012:Q3 verileri ve Hakim ve Merkert (2016), 8 Güney Asya ülkeleri için 1973-2014 dönemi verilerini Granger nedensellik analizi ile test etmiştir. Button ve Yuan (2013), hava yolu taşımacılığından ekonomik büyümeye doğru tek yönlü bir nedensellik tespit ederlerken Hakim ve Merkert (2016), ekonomik büyümeden hava yolcularına doğru tek yönlü ilişki tespit etmiştir. Hu vd. (2015) ise hava yolcu trafiği ve ekonomik büyüme arasında çift yönlü bir nedensellik tespit etmiştir. Bu sonuca ek olarak yapılan panel veri analizi testleri neticesinde hava yolcu trafiğindeki artışın ekonomik büyümeyi artıracağını belirlenmiştir. Küçükönal ve Sedefoğlu (2017), 28 OECD ülkesine ait 2000-2013 dönemi verilerini panel veri analizi ve Granger nedensellik analizi yardımıyla test etmiş ve ekonomik büyüme ile hava taşımacılığı arasında kısa vadeli tek yönlü nedensellik ilişkisi tespit etmiştir. Granger nedensellik analizi kullanan bir diğer panel çalışmada ise Mukkala ve Tervo (2013), 1991-2010 dönemi verilerini 13 AB ülkesi için analiz etmiş, sonucunda hava trafiğinden ekonomik büyümeye doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisinin varlığını tespit etmiştir. Eryer (2024) ise Brezilya, Güney Afrika, Endonezya, Hindistan ve Türkiye'den oluşan beş ülke ekonomilerine ait 2005-2021 dönemini

Driscoll-Kraay yöntemiyle analiz etmiş ve havayolu yolcu sayısının ekonomik büyümeyi artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Literatürde panel çalışmaların yanı sıra zaman serisi çalışmaları da mevcuttur. Fernandes ve Pacheco (2010), Brezilya'ya ait 1966-2006 yılları arasındaki verileri; Brida vd. (2014), Meksika'ya ait 1995-2013 dönemi verilerini ve Baker vd. (2015) ise Avusturya'ya ait 1985-2011 dönemi veriler ile ekonomik büyüme ile havayolu taşımacılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu üç çalışmada da yöntem olarak Granger nedensellik analizini kullanılmıştır. Fernandes ve Pacheco (2010) ve Baker vd. (2015), ekonomik büyümeden havayolu taşımacılığına doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi tespit etmiş; Brida vd. (2014) ise havayolu taşımacılığı ve ekonomik büyüme arasındaki nedensellik ilişkisinin çift yönlü olduğunu belirtmiştir.

Zaman serisi analizlerinde Türkiye özelinde yapılan çalışmalar da mevcuttur. Manga vd. (2019), 1967-2015 dönemini VECM modeli ve Granger nedensellik analizi ile test etmiş, yaptıkları çalışma havacılık sektöründen ekonomik büyümeye tek yönlü ilişki ve değişkenler arasında pozitif bir ilişki sonucunu ortaya koymuştur. Gümüş Akar vd. (2019) ise 1980-2015 dönemini verileri kullanılarak WTO-ALI metodu sonucunda 2002, 2008 ve 2012 yıllarında havacılık endeksinden ekonomik büyümeye doğru tek yönlü bir ilişki tespit etmiştir. Altuntaş ve Kılıç (2021), 1960-2017 yılları arasındaki verileri ARDL analizi ve Toda-Yamamoto nedensellik analizi aracılığıyla test etmiş, ARDL analizi sonucunda kısa dönemde yolcu trafiğinin ekonomik büyümeyi artırdığı, nedensellik testi sonucunda ise iki değişken arasında çift yönlü bir nedenselliğin varlığını tespit etmiştir. İslamoğlu (2022) ise 1960-2019 dönemini Hatemi-J ve FMOLS yöntemleriyle analiz etmiş ve yolcu sayısındaki artışın ekonomik büyümeyi artırdığını tespit etmiştir.

2.2.İhracat-Ekonomik Büyüme İlişkisi

İhracat ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiye dair yapılan çalışmalarda hem panel çalışmalara hem de zaman serisi çalışmalara rastlamak mümkündür. Yine literatür incelendiğinde nedensellik çalışmalarının fazlalığı dikkat çekerken yayınların ortak bir kanıya varamadığı da görülmektedir. Nedensellik çalışmaların haricindeki çalışmalarda ise genel olarak ihracatın ekonomik büyümeyi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan ülke grubu çalışmalarında Chandra Parida ve Sahoo (2007), 1980-2002 yılları arasındaki verileri kullanarak 4 Güney Asya ülkesi için panel eşbütünleşme analizi yapmış ve ihracatın ekonomik büyümeyi artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yardımcıoğlu ve Gülmez (2013), 1995-2011 dönemini 6 Türk Cumhuriyeti özelinde incelemiş ve panel DOLS analizleri neticesinde ihracattaki artışın ekonomik büyümeyi artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Mamba ve Ali (2022), ECOWAS ülkelerini 1966-2018 yılları arasındaki verilerle; Kılavuz ve Altay Topcu (2012) ise 22 gelişmekte olan ülke için 1998-2006 dönemi verilerle PCSE ve OLS testi aracılığıyla test etmiş, her iki çalışmada Chandra Parida ve Sahoo (2007) ve Yardımcıoğlu ve Gülmez (2013) ile paralel sonuçlara ulaşmıştır.

Yapılan tek zaman serisi çalışmalarında daha çok nedensellik analizlerinin kullanıldığı görülmektedir. Ramos (2001), Portekiz'e ait 1865-1998 yılları arasındaki verileri; Al Mamun ve Nath (2005) ise Bangladeş'e ait 1976-2003 yılları arasındaki verileri Granger nedensellik analizi ile test etmiştir. Ramos (2001), ihracatla ekonomik büyüme arasında çift yönlü bir nedensellik tespit ederken; Al Mamun ve Nath (2005), ihracattan büyümeye doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi tespit etmiştir. Ullah vd. (2009), Pakistan için 1970-2008 dönemi verilerini ve Elbeydi vd. (2010) Libya için 1980-2007 dönemi verilerini yine Granger nedensellik analizi ile test etmiştir. Ullah vd. (2009) ekonomik büyümeden ihracata doğru tek

yönlü bir nedensellik tespit ederken, Elbeydi vd. (2010) ise Ramos (2001) sonucuna paralel olarak değişkenler arasında çift yönlü bir nedensellik ilişkisi tespit etmiştir.

Zaman serisi çalışmalarında özel olarak Türkiye için yapılan çalışmalar da mevcuttur. Yapılan çalışmalarda genellikle Granger ve Toda-Yamamoto nedensellik analizlerinin çokluğu dikkat çekmektedir. Bilgin ve Sahbaz (2009) 1987-2006 dönemini, Genç vd. (2010) ise 1980-2007 dönemini Toda-Yamamoto nedensellik analizi ile test etmiş, her iki çalışma da ihracattan ekonomik büyümeye doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisinin var olduğunu belirtmiştir. Yapılan Granger nedensellik analizlerinde ise Temiz (2010), 1963-2009 dönemini incelemiş, Korkmaz (2014), 1988:Q1-2013:Q3 dönemi verileri incelemiştir. Temiz (2010), büyümeden ihracata doğru tek yönlü bir ilişki tespit ederken; Korkmaz (2014) ise ihracattan büyümeye doğru tek yönlü bir ilişkinin var olduğunu belirtmiştir.

3. MODEL, VERİ VE AMPİRİK ANALİZ

Bu çalışma Türkiye'de havayolu taşımacılığı ile ihracatın ekonomik büyüme üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Veri setinin güvenilir, güncel ve karşılaştırılabilir olması nedeniyle analiz 1987-2021 dönemi yıllık verileri yapılmıştır. Başlangıç yılı olarak 1987'nin belirlenmesi, ilgili değişkenlere ait verilerin bu tarihten itibaren düzenli olarak raporlanıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Bitiş yılı olarak 2021'in belirlenmesi ise analiz sırasında ulaşılabilen en güncel ve tutarlı verilerin bu dönemi kapsaması ile ilgilidir. Havayolu taşımacılığı değişkeni olarak havayolu yük taşımacılığı (milyon ton-km), ihracat değişkeni olarak mal ve hizmet ihracatı (2015 yılı sabit fiyatlarla ABD doları), ekonomik büyüme değişkeni olarak ise kişi başı GSYH (2015 yılı sabit fiyatlarla ABD doları) belirlenmiştir. Değişkenler Dünya Bankası (2024) veri tabanından elde edilmiştir. Değişkenlerinin tamamının logaritmik dönüşümünün yapılarak tahmin edilen model formel olarak aşağıdaki gibidir:

$$Logeb_t = \alpha_1 + \beta_1 Logi_t + \beta_2 Loght_t + \mu_t \quad (1)$$

Model tahminine geçilmeden önce ilk olarak değişkenlerin durağanlık seviyeleri araştırılmıştır. Bu amaçla Dickey ve Fuller (1979, 1981) tarafından geliştirilen birim kök testi kullanılmıştır. Birim kök analizlerinde yaygın olarak kullanılan bu testte aşağıdaki denkler tahmin edilerek birim kök sınaması yapılmaktadır:

$$\Delta Y_t = \alpha_1 T_{t-1} + \sum_{i=1}^{k} \beta_i \Delta Y_{t-1} + \varepsilon_i \quad (2)$$

$$\Delta Y_t = \alpha_0 + \alpha_1 Y_{t-1} + \sum_{i=1}^{k} \beta_i \Delta Y_{t-i} + \varepsilon_i \quad (3)$$

$$\Delta Y_t = \alpha_0 + \alpha_2 trend + \alpha_1 Y_{t-1} + \sum_{i=1}^{k} \beta_i \Delta Y_{t-i} + \varepsilon_i \quad (4)$$

Bu testin boş hipotezi serinin birim kök içerdiği (H_0: $\gamma=0$) iken, alternatif hipotezi ise birim kök içermediği (H_1: $\gamma\neq0$) yani durağan olduğu şeklindedir.

3.1. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın Havayolu taşımacılığı değişkeni

olarak havayolu yük taşımacılığı (milyon ton-km), ihracat değişkeni olarak mal ve hizmet ihracatı (2015 yılı sabit fiyatlarla ABD doları), ekonomik büyüme değişkeni olarak ise kişi başı GSYH (2015 yılı sabit fiyatlarla ABD doları) belirlenmiştir. Değişkenler Dünya Bankası (2024) veri tabanından elde edilmiştir. Dolayısıyla kamuya açık kaynaklar kullanılmış ve doküman analizi tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

4. BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın analiz bulgularına yer verilecektir. Test sonucunda elde edilen ADF istatistikleri, MacKinnon (1996) kritik değerleriyle karşılaştırılır. Test sonuçları Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. ADF Test Bulguları

Değişkenler	Sabit		Sabit+Tendli	
	İstatistik	**p-val**	**İstatistik**	**p-val**
Logeb	0.673	0.989	-2.400	0.372
ΔLogeb	-5.883	0.000***	-5.987	0.000***
Loght	0.221	0.970	-1.380	0.848
ΔLoght	-5.353	0.000***	-5.298	0.000***
Logi	-1.283	0.626	-1.875	0.644
ΔLogi	-6.518	0.000***	-6.531	0.000***

Not: ***, %1 önem düzeyindeki anlamlılığı ifade eder. Gecikme uzunluğu olarak 1 kullanılmıştır.

Tabloda yer alan istatistikler değişkenlerin tamamının I(1) düzeyinde durağan olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre VECM yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Eşbütünleşme analizine geçilmeden önce, optimal gecikme uzunluğunun belirlinmesi amacıyla ilk olarak VAR modeli tahmin edilmiştir. Yapılan tahmin sonucunda Tablo 2'de özetlenen optimal gecikme uzunluğu test bulguları elde edilmiştir.

Tablo 2. VAR Gecikme Uzunluğu

Lag	**LogL**	**LR**	**FPE**	**AIC**	**SC**	**HQ**
0	71.66976	NA	2.39e-06	-4.430307	-4.291534	-4.385070
1	188.1044	202.8217*	2.35e-09	-11.36158	-10.80649*	-11.18063*
2	198.3241	15.82402	2.21e-09*	-11.44027*	-10.46886	-11.12361
3	203.4542	6.950382	2.98e-09	-11.19059	-9.802862	-10.73823
4	211.1210	8.903413	3.56e-09	-11.10458	-9.300532	-10.51651

Tablo 2'ye göre uygun gecikme uzunluğunun AIC bilgi kriteri esas alınarak 2 olduğuna karar verilmiştir. Devamında değişkenler arasında eşbütünleşme ilişkisi incelenmiştir. Ayrıca VAR modelinde sabitli ve trendli seçeneğin uygun olduğuna karar verilmiş ve bu doğrultuda eşbütünleşme analizi yapılmıştır.

Tablo 3. Johansen Eşbütünleşme Sonuçları

Özdeğer	**İz İstatistiği**	**%5 Kritik Değer**	**Olasılık Değeri**	**EşBütünleşme Sayısı**
0.5705	42.011	35.010	0.007***	Hiç Yok
0.3495	14.965	18.397	0.141	En Çok 1 Tane
0.0369	1.203	3.841	0.272	En Çok 2 Tane
Özdeğer	Maksimum Özdeğer	%5 Kritik Değer	Olasılık Değeri	EşBütünleşme Sayısı
0.5705	27.045	24.252	0.020**	Hiç Yok
0.3495	13.762	17.147	0.145	En Çok 1 Tane
0.0369	1.203	3.841	0.272	En Çok 2 Tane

Not: * simgesi ilgili hipotezin %5 anlamlılık düzeyinde reddedildiğini ifade etmektedir.

Tablo 3'te özetlenen sonuçlar incelendiğinde hem İz hem de Maksimum Özdeğer test istatistikleri, eşbütünleşmenin olmadığı boş hipotezini yanlışlamış, en az bir eşbütünleşik denklemin var olduğunu göstermişti. Zira her iki test istatistiğinin olasılık değeri %5'ten küçütür. Dolayısıyla ekonomik büyüme, havayolu taşımacılığı ile ihracat değişkenleri arasında uzun dönemli ilişkinin varlığı tespit edilmiştir.

Serilerin uzun dönemli bir ilişki içerisinde olduğunun belirlenmesinin ardından, uzun dönemde eşbütünleşik bir ilişkiye sahip olan değişkenlerin kısa dönemdeki hareketlerinin gösterilmesi gerekir. VAR modelinin kısa dönem analizi, vektör hata düzeltme mekanizması ile araştırılmaktadır. Değişkenler arasında eşbütünleşme ilişkisi tespit edildikten sonra modeldeki değişkenlerin kısa dönemde ekonomik büyüme üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla VECM ile tahmin yöntemi kullanılmıştır.

Modelde değişkenler arasında eşbütünleşme ilişkisi tespit edildiğinden aşağıdaki gibi bir Hata Düzeltme Modelini (ECM) tahmin edilmektedir;

$$\Delta x_t = \delta + \sum \gamma_i \Delta x_{t-i} + \Omega HDT_{t-1} + \varepsilon_t \quad (5)$$

Eşitlikteki HDT_{t-1}; hata düzeltme terimini ifade etmektedir. 5 numaralı eşitlikten hareketle çalışmada kullanılan vektör hata düzeltme modeli (VECM) şu şekildedir;

$$\Delta logeb_t = \alpha + \sum \theta(i) \Delta \text{logi}_{t-i} + \sum \Phi(i) \Delta loght_{t-i} + \Psi HDT_{t-1} + \varepsilon_t \quad (6)$$

Türkiye'de ekonomik büyümeyle ilgili oluşturulan hata düzeltme modeli tahmin bulguları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. VECM Tahmin Sonuçları

Eşbütünleşme Denklemi	**CointEq1**		
LogEB(-1)	1.000000		
LogHT(-1)	-0.046968 (0.04185) [-1.12227]		
Logİ(-1)	0.372418 (0.11462) [3.24923]		
@TREND(1)	-0.022008		
C	-7.442419		
Error Correction:	D(LogEB)	D(LogHT)	D(Logİ)
CointEq1	-0.691324 (0.15261) [-4.53010]	-0.028268 (0.73049) [-0.03870]	-1.048479 (0.28971) [-3.61907]
D(LogEB(-1))	0.507234 (0.19569) [2.59198]	-0.491446 (0.93673) [-0.52464]	1.344394 (0.37151) [3.61876]
D(LogEB(-2))	0.426503 (0.20045) [2.12775]	1.205866 (0.95949) [1.25678]	0.676991 (0.38053) [1.77906]
D(LogHT(-1))	0.021025 (0.03869) [0.54348]	0.065060 (0.18518) [0.35134]	-0.001107 (0.07344) [-0.01508]
D(LogHT(-2))	-0.082150 (0.03883) [-2.11566]	-0.158868 (0.18587) [-0.85475]	-0.060891 (0.07371) [-0.82604]
D(Logİ(-1))	-0.099693 (0.10633) [-0.93759]	-0.713508 (0.50897) [-1.40187]	-0.264666 (0.20186) [-1.31116]
D(Logİ(-2))	0.142240 (0.11324) [1.25607]	-0.430521 (0.54206) [-0.79423]	0.077391 (0.21498) [0.35999]
C	0.003353 (0.00981) [0.34173]	0.088448 (0.04697) [1.88304]	0.039548 (0.01863) [2.12296]
@TREND(1)	7.55E-05 (0.00034) [0.22413]	0.000399 (0.00161) [0.24764]	-0.001294 (0.00064) [-2.02301]

Not: (standart hata), [t-istatistiği], trendli seçenek kullanılmıştır.

Tablo 4'te yer alan istatistiklere göre LogHT (hava yolu taşımacılığı) değişkeni istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu uzun dönemde hava yolu taşımacılığın ekonomik büyüme

üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını gösterir. Logİ (ihracat) değişkeninin katsayısı 0.372418 şeklindedir ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu, uzun dönemde ihracatta meydana gelen %1 oranındaki artışın ekonomik büyümeyi % 0,37 oranında artırdığını göstermektedir.

Kısa dönem dinamikleri değerlendirildiğinde hata düzeltme terimi (CointEq1) ve gecikmeli fark değişkenleri kullanılmıştır. Ekonomik büyüme (DLogEB) için hata düzeltme teriminin (CointEq1) negatif ve anlamlı olması, kısa dönemde ekonomik büyüme değişkeninde meydana gelen dalgalanmaların uzun dönemde ortadan kaybolduğu ve denge değerlerine döndüğünü göstermektedir. Dengede meydana gelen sapmalar yaklaşık olarak %69'luk bir düzelme hızına sahiptir, yani kısa dönemde meydana gelen şoklar uzun dönem dengesine hızlı bir şekilde geri dönebilmektedir. Hava yolu taşımacılığı (DLogHT) için hata düzeltme terimi istatistiksel olarak anlamsızdır. İhracatın (DLogİ) katsayısı ise negatif ve anlamlıdır. Bu sonuç ihracatta meydana gelen şokların uzun dönemde dengeye dönmesine yardımcı olduğunu gösterir. Ayrıca ihracatın büyüme üzerindeki etkisi eşbütünleşme denklemine göre negatiftir.

Değişkenlerin gecikmeli etkilerine bakıldığında ise bağımlı değişkenin kendi gecikmeli değerleri ekonomik büyümeyi sırasıyla 0.507234 ve 0.426503 düzeylerinde pozitif etkilemektedir. Bir başka ifadeyle, bu dönemde büyüme kendi kendini besleyen bir yapı sergilemiştir. Hava yolu taşımacılığının iki gecikmeli değeri ise (DLogHT(-2)) negatif ve anlamlıdır. Bu, hava yolu taşımacılığındaki değişmelerin ekonomik büyümeyi kısa dönemde gecikmeli de olsa negatif etkilediği anlamına gelmektedir. Son olarak ise ihracat değişkeninin gecikmeli değerlerinin kısa dönemde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Tahmin edilen VECM (1) modelinin tanısal testleri yapılmış ve bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Tanısal Testler

Otokorelasyon			**Heteroskadatisite**		**Normallik**	
Gecikme	**LM Test**	**Olasılık**	**Ki-Kare Testi**	**Olasılık**	**Jarque-Bera**	**Olasılık**
1	6.264	0.713	106.904	0.209	0.679	0.712
2	8.831	0.453				
3	1.704	0.995				

Tablodan görülebileceği gibi, gecikme sayısının üç olarak alındığı testte sıfır hipotezi reddedilmiş ve modelde otokorelasyon olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca modelde değişen varyans bulunup bulunmadığını görebilmek amacıyla uygulanan heteroskedastisite test sonuçları da bu sorunun bulunmadığını göstermiştir. Nihayet tahmin edilen modelin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Jarque-Bera test sonucu %5 olasılık değerinden büyük olduğu için normallik şartının sağlandığı sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla tahmin edilen VECM modelinin hata düzeltme katsayısı anlamlı, modelde otokorelasyon, değişen varyans problemlerinin bulunmadığı ve kalıntıların normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir.

5. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışma, Türkiye'de ekonomik büyüme, ihracat ile havayolu yük taşımacılığı arasındaki ilişkiyi 1987-2021 dönemine ait yıllık veriler ışığında araştırmıştır. Vektör Hata Düzeltme Modelinin (VECM) kullanıldığı çalışmanın bulguları, uzun dönemde hava yolu taşımacılığının istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Öte yandan ihracat ekonomik büyümeyi olumlu etkilemektedir. Kısa dönem bulguları ise havayolu taşımacılığının ekonomik

büyüme üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğunu, ancak ihracatın ekonomik büyüme üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir.

Uygulamadan elde edilen bulgular, Türkiye ekonomisinde büyümeyi destekleyen ve sınırlayan faktörlerin daha iyi anlaşılmasına yönelik önemli ipuçları sunmakta ve politika yapıcılar için stratejik kararlar alınmasında rehberlik etmektedir. Bu bağlamda ekonomik büyümenin gecikmeli değerlerinin anlamlı ve pozitif etkisi, büyümenin devamlılık arz eden bir süreç olduğunu ve geçmiş büyüme oranlarının gelecekteki büyüme üzerinde olumlu bir ivme yarattığını göstermektedir. Daha spesifik olarak, ihracatın ekonomik büyüme üzerindeki kısa vadede anlamlı bir etkisinin olmamasının Türkiye'nin dış ticaret yapısıyla ilgili olabileceğini düşündürmektedir. Zira Türkiye'nin ihracat yapısı ağırlıklı olarak ara mallar ve düşük katma değerli ürünlere dayalıdır. Bu nedenle, ihracatın büyümeye olan katkısı daha çok uzun dönemde sermaye birikimi, istihdam artışı ve teknoloji transferi gibi dolaylı mekanizmalarla gerçekleşmektedir. Türkiye'nin ihracat politikalarında sürdürülebilir büyümeyi destekleyici sanayi ve teknoloji yatırımlarının artırılması, uzun vadeli faydaları güçlendirebilir gibi görünmektedir.

Havayolu taşımacılığının kısa dönemde ekonomik büyüme üzerindeki negatif etkisi ise Türkiye'deki lojistik maliyetler, akaryakıt fiyatlarındaki dalgalanmalar ve altyapı yetersizlikleri ile ilişkili olabilir. Özellikle küresel krizler veya iç piyasadaki dalgalanmalar nedeniyle artan işletme maliyetleri, havayolu taşımacılığı sektörünü olumsuz etkileyebilmektedir. Türkiye'de havalimanı yatırımları, lojistik merkezlerin entegrasyonu ve ulaştırma altyapısının güçlendirilmesi, havayolu taşımacılığının ekonomik büyümeye olumlu katkısını artırabilir.

Bulgular uzun dönem açısından değerlendirildiğinde hava yolu taşımacılığının uzun dönemde ekonomik büyüme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmaması, Türkiye'nin ulaştırma altyapısının büyüme sürecindeki rolüyle ilgili olabilir. Türkiye, son yıllarda havalimanı yatırımları ve hava yolu taşımacılığı altyapısını geliştirmiş olsa da bu sektörün büyümeyi doğrudan etkilemesi yerine, turizm, ticaret ve lojistik sektörleri aracılığıyla dolaylı etkiler oluşturması muhtemeldir. Ayrıca, hava yolu taşımacılığının uzun dönemde büyümeye etkisiz olmasının bir nedeni de Türkiye'nin ekonomik büyümesinin daha çok sanayi ve hizmet sektörleri üzerinden şekillenmesi olabilir. Hava yolu taşımacılığının büyümeye doğrudan katkı sağlamamasını göz önüne alarak, bu sektörü turizm, ticaret ve sanayi ile daha entegre hale getirecek politikalar geliştirilmelidir.

Mal ve hizmet ihracatının uzun dönemde ekonomik büyümeyi olumlu etkilemesi, Türkiye'nin ihracata dayalı büyüme stratejisini destekler niteliktedir. Türkiye, özellikle sanayi ürünleri ve hizmet ihracatında belirli sektörlerde rekabet avantajına sahiptir. İhracatın uzun vadede büyümeye katkı sağlaması, sermaye birikimi, yabancı yatırım çekme ve teknoloji transferi mekanizmaları üzerinden gerçekleşebilir. Ancak kısa dönemde ihracatın anlamsız olması, küresel piyasalardaki dalgalanmalar, döviz kurları ve ticaret politikalarının kısa vadede ani etkiler yaratamamasıyla açıklanabilir. Uzun vadede ihracatın büyümeyi destekleyici etkisini artırmak için yüksek katma değerli üretime, dijitalleşmeye ve Ar-Ge yatırımlarına daha fazla odaklanılmalıdır. Son olarak Türkiye'nin önceki dönem büyüme performansının gelecekteki büyümeyi desteklediği göz önünde bulundurularak, yatırımların sürekliliği sağlanmalı ve büyümenin sürdürülebilirliği için makroekonomik istikrar korunmalıdır.

Olası nedenler ışığında politika önerileri şu şekilde ele alınabilir. İhracatta yüksek teknolojiye dayalı ürünlerin payını artırmak için Ar-Ge teşvikleri artırılmalı ve sanayi politikaları desteklenmelidir. İhracatın içerisinde büyük bir paya sahip olan ara mal ve düşük katma değerli ürünleri azaltarak ve aynı zamanda ihracat ürünleri çeşitlendirilerek ihracat gelirlerini artıracak politikalar desteklenmelidir. Ayrıca ihracatı büyük oranda etkileyen döviz kurlarındaki istikrar için makro düzeyde istikrar politikaları uygulanmalıdır. Aynı zamanda Türkiye'nin ihracat

odaklı büyüme stratejisini desteklemek için dış pazarlarda kalıcı rekabet avantajı sağlayacak ticaret anlaşmaları ve gümrük kolaylıkları geliştirilmelidir. Havayolu taşımacılığının kısa dönemde olumsuz etkisini en aza indirip pozitif etkiye yönlendirmek için havayolu taşımacılığında maliyetlerin düşürülmesi ve verimliliğin artırılması için akaryakıt sübvansiyonları, havalimanı kapasite artışı ve dijital lojistik sistemleri teşvik edilmelidir.

Bundan sonraki çalışmalarda, Türkiye özelinde farklı sektörler (örneğin sanayi, hizmetler, tarım) ve farklı bölgeler bazında analizler yapılabilir. Bu tür çalışmalar, ihracatın ve ulaştırma sektörünün etkilerinin sektörel ve bölgesel farklılıklarını daha iyi anlamayı sağlayabilir. Ek olarak hava yolu taşımacılığı ile karayolu, demiryolu ve denizyolu taşımacılığı arasında karşılaştırmalı analizler yaparak, hangi ulaştırma modlarının büyüme üzerindeki etkilerinin daha güçlü olduğunu değerlendirebilir. Öte yandan döviz kuru, faiz oranları, enflasyon, dış borç ve ticaret politikaları gibi makroekonomik değişkenlerin ihracat ve büyüme üzerindeki etkileri detaylıca incelenebilir. Özellikle Türkiye'nin kırılgan ekonomik yapısı düşünüldüğünde, döviz kuru dalgalanmalarının ihracata ve hava yolu taşımacılığına olan etkisi daha kapsamlı bir şekilde araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Adedoyin, F. F., Bekun, F. V., Driha, O. M. & Balsalobre-Lorente, D. (2020). The effects of air transportation, energy, ICT and FDI on economic growth in the industry 4.0 era: Evidence from the United States. *Technological Forecasting and Social Change*, 160, 120297.

Al Mamun, K. A. & Nath, H. K. (2005). Export-led growth in Bangladesh: a time series analysis. *Applied Economics Letters*, 12(6), 361-364.

Ali, R., Bakhsh, K. & Yasin, M. A. (2023). Causal nexus between air transportation and economic growth in BRICS countries. *Journal of Air Transport Management*, 107, 102335.

Altuntaş, M. & Kılıç, E. (2021). Havayolu taşımacılığı ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin incelenmesi: Türkiye örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 187-202.

Baker, D., Merkert, R. & Kamruzzaman, M. (2015). Regional aviation and economic growth: cointegration and causality analysis in Australia. *Journal of Transport geography*, 43, 140-150.

Bilgin, C. & Sahbaz, A. (2009). Türkiye'de büyüme ve ihracat arasındaki nedensellik ilişkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 177-198.

Brida, G., Lanzilotta, B., Brindis, M. & Rodríguez, S. (2014). Long-run relationship between economic growth and passenger air transport in Mexico. *Serie DT*, 14(4), 1-15.

Button, K. & Yuan, J. (2013). Airfreight transport and economic development: an examination of causality. *Urban studies*, 50(2), 329-340.

Chandra Parida, P. & Sahoo, P. (2007). Export-led growth in South Asia: a panel cointegration analysis. *International Economic Journal*, 21(2), 155-175.

Chang, Y.-H. & Chang, Y.-W. (2009). Air cargo expansion and economic growth: Finding the empirical link. *Journal of Air Transport Management*, 15(5), 264-265.

Czerny, A. I., Fu, X., Lei, Z. & Oum, T. H. (2021). Post pandemic aviation market recovery: Experience and lessons from China. *Journal of Air Transport Management*, 90, 101971.

Dickey, D. A. & Fuller, W. A. (1979). Distribution of the estimators for autoregressive time series with a unit root. *Journal of the American statistical association*, 74(366a), 427-431.

Dickey, D. A. & Fuller, W. A. (1981). Likelihood ratio statistics for autoregressive time series with a unit root. *Econometrica: journal of the Econometric Society*, 1057-1072.

Dünya Bankası. (2024). *Dünya Kalkınma Göstergeleri*. https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators , E.T.: 01 Kasım 2024.

Elbeydi, K. R., Hamuda, A. M. & Gazda, V. (2010). The relationship between export and economic growth in Libya Arab Jamahiriya. *Theoretical and Applied economics*, 1(1), 69.

Eryer, A. (2024). Havayolu taşımacılığının ekonomik büyüme üzerine etkisi: Kırılgan Beşli Örneği. *Equinox Journal of Economics Business and Political Studies*, 11(1), 24-37.

Fernandes, E. & Pacheco, R. R. (2010). The causal relationship between GDP and domestic air passenger traffic in Brazil. *Transportation Planning and Technology*, 33(7), 569-581.

Genç, M. C., Değer, M. K. & Berber, M. (2010). Beşeri sermaye, ihracat ve ekonomik büyüme: Türkiye ekonomisi üzerine nedensellik analizi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(1), 29-41.

Gudmundsson, S. V., Cattaneo, M. & Redondi, R. (2021). Forecasting temporal world recovery in air transport markets in the presence of large economic shocks: The case of COVID-19. *Journal of Air Transport Management*, 91, 102007.

Gümüş Akar, P., Manga, M. & Bal, H. (2019). Havayolu taşımacılığında liberalizasyon ve ekonomik büyüme arasında nedensellik ilişkisi: Türkiye örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 18(3), 1160-1174.

Hakim, M. M. & Merkert, R. (2016). The causal relationship between air transport and economic growth: Empirical evidence from South Asia. *Journal of Transport geography*, 56, 120-127.

Higgoda, R. & Madurapperuma, W. (2020). Air passenger movements and economic growth in Sri Lanka: Co-integration and causality analysis. *Journal of Transport and Supply Chain Management*, 14(1), 1-13.

Hu, Y., Xiao, J., Deng, Y., Xiao, Y. & Wang, S. (2015). Domestic air passenger traffic and economic growth in China: Evidence from heterogeneous panel models. *Journal of Air Transport Management*, 42, 95-100.

Iqbal, A., Tang, X. & Rasool, S. F. (2023). Investigating the nexus between CO_2 emissions, renewable energy consumption, FDI, exports and economic growth: evidence from BRICS countries. *Environment, Development and Sustainability*, 25(3), 2234-2263.

İslamoğlu, B. (2022). Türkiye'de havayolu taşımacılığı ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin yapısal kırılmalı ekonometrik yöntem yaklaşımıyla incelenmesi. *Uluslararası İşletme, Ekonomi ve Yönetim Perspektifleri Dergisi*, 5(2), 749-759.

Kasarda, J. D. & Green, J. D. (2005). Air cargo as an economic development engine: A note on opportunities and constraints. *Journal of Air Transport Management*, 11(6), 459-462.

Kılavuz, E. & Altay Topcu, B. (2012). Export and economic growth in the case of the manufacturing industry: Panel data analysis of developing countries. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 2(2), 201-215.

Korkmaz, S. (2014). Türkiye ekonomisinde ihracat ve ekonomik büyüme arasındaki nedensellik ilişkisi. *Business and Economics Research Journal*, 5(4), 119-128.

Küçükönal, H. & Sedefoğlu, G. (2017). The causality analysis of air transport and socio-economics factors: The case of OECD countries. *Transportation Research Procedia*, 28, 16-26.

MacKinnon, J. G. (1996). Numerical distribution functions for unit root and cointegration tests. *Journal of applied econometrics*, 11(6), 601-618.

Mamba, E. & Ali, E. (2022). Do agricultural exports enhance agricultural (economic) growth? Lessons from ECOWAS countries. *Structural Change and Economic Dynamics*, 63, 257-267.

Manga, M., Bal, H. & Gümüş Akar, P. (2019). Havacılık sektörü ve ekonomik büyüme: Türkiye örneği. *The Journal of Academic Social Science*, 45(45), 353-366.

Mukkala, K. & Tervo, H. (2013). Air transportation and regional growth: which way does the causality run? *Environment and Planning A*, 45(6), 1508-1520.

Ramos, F. F. R. (2001). Exports, imports, and economic growth in Portugal: evidence from causality and cointegration analysis. *Economic modelling*, 18(4), 613-623.

Shah, S. A. Y., Ahmad, N., Aslam, W. & Subhani, B. H. (2020). An analysis of the relationships among exports, imports, physical capital and economic growth in Pakistan. *Journal of Quantitative Methods*, 4(1), 99-119.

Temiz, D. (2010). Türkiye'de reel ihracat ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki: 1965-2009 dönemi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1-2), 71-82.

TÜİK. (2024). *Hava Alanlarında Toplam Yolcu ve Yük Trafiği İstatistikleri*. https://data.tuik.gov.tr/ , E.T.: 03 Kasım 2024.

Ullah, S., Zaman, B.-u., Farooq, M. & Javid, A. (2009). Cointegration and causality between exports and economic growth in Pakistan. *European Journal of Social Sciences*, 10(2), 264-272.

Yardımcıoğlu, F. & Gülmez, A. (2013). Türk cumhuriyetlerinde ihracat ve ekonomik büyüme ilişkisi: Panel eşbütünleşme ve panel nedensellik analizi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 8(1), 145-161.

Research Article

The Effects of Air Transportation and Exports on Economic Growth in Turkey

Türkiye'de Havayolu Taşımacılığın ve İhracatın Ekonomik Büyüme Üzerine Etkileri

Mehmet UÇAR

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Economic growth is a fundamental objective for the development of nations, serving as a crucial benchmark for evaluating their progress and prosperity. Within this framework, the examination and analysis of factors influencing economic growth occupy a paramount position in the literature, given their significance in shaping effective policy measures.

The advent of globalization has accelerated commercial activities and significantly reduced transportation costs, which, in turn, has elevated the status of air transport to a strategic and vital sector. This transformation has been driven by the increased interconnectedness of global markets and the demand for swift and efficient logistics solutions. Consequently, air transport has emerged as a pivotal component in facilitating international trade and contributing to economic growth.

In addition to air transport, elements such as exports, production growth, and foreign exchange revenues have gained prominence as key contributors to economic growth. Exports, in particular, play a critical role by enhancing production capacities, generating employment, and providing much-needed foreign exchange inflows. The synergistic relationship between air transport and exports further underscores the importance of analyzing their combined impact on economic growth.

Given this context, investigating and analyzing the impact of air transport and exports on economic growth is of paramount importance, especially for developing countries like Turkey. Understanding these dynamics can aid in the formulation of effective economic policies that harness the potential of these sectors to drive sustainable growth. This study aims to explore the impact of air transport and exports on economic growth in Turkey, providing valuable insights for policymakers and stakeholders.

By delving into the intricate interplay between these factors, this research seeks to contribute to the broader discourse on economic development and offer strategic recommendations tailored to the unique context of Turkey. The findings are expected to shed light on the mechanisms through which air transport and exports influence growth and inform policy interventions that can maximize their positive impact.

Methods

The primary objective of this study is to elucidate the contributions of air transport and exports to economic growth by individually examining their interactions with economic growth. This approach enables a comprehensive understanding of the distinct and collective impacts of these factors. The annual data spanning from 1987 to 2021, which also represents a limitation of the study due to the temporal scope, were utilized for both research and analysis.

To uncover the dynamic relationships among the variables, the "Vector Error Correction Model (VECM)" estimator was employed. The VECM is particularly suitable for this analysis as it allows for the examination of both short-term and long-term dynamics, providing a nuanced

understanding of the interactions between the variables. This methodological choice underscores the study's commitment to capturing the complexities of the relationships involved.

The variable for air transport is represented by air transport freight, measured in million ton-kilometers. This metric reflects the volume of goods transported by air, highlighting the sector's logistical capacity and its role in facilitating trade. The variable for exports encompasses goods and services exports, adjusted to constant 2015 USD, thus ensuring the data's comparability over time. This variable captures the economic activities related to international trade, which are critical drivers of economic growth. Lastly, the variable for economic growth is GDP per capita, also adjusted to constant 2015 USD, providing a standardized measure of economic performance at the individual level. The data for these variables were sourced from the "World Bank (2024)" database, a reputable and comprehensive repository of global economic data. The reliance on this source enhances the credibility and robustness of the study's findings.

Results and Discussion

In Turkey, by examining the relationship between economic growth, exports of goods and services and air transportation, significant findings were revealed in the light of annual data for the period 1987-2021. VECM estimator was used. The findings revealed that air transportation was not statistically significant in the long term. Exports of goods and services, on the other hand, positively affect economic growth. While exports did not have a significant effect on economic growth in the short term, it was determined that air transportation had a negative effect on economic growth in the short term. In addition, while the first and second lagged values of economic growth positively affect economic growth, the second lagged value of air transportation is negative and significant. Finally, the first and second lagged values of exports do not have significant effects in the short term.

When the findings obtained are evaluated more specifically for Turkey; the lack of a significant effect of exports on economic growth in the short term may be related to Turkey's foreign trade structure. Turkey's export structure is mainly based on intermediate goods and low value-added products. Therefore, the contribution of exports to growth is mostly realized through indirect mechanisms such as capital accumulation, employment increase and technology transfer in the long term.

The negative impact of air transportation on economic growth in the short term may be related to logistics costs, fluctuations in fuel prices and inadequacies in infrastructure in Turkey. In particular, increasing operating costs due to global crises or fluctuations in the domestic market may negatively affect the air transportation sector. Airport investments, integration of logistics centers and strengthening of transportation infrastructure in Turkey may increase the positive contribution of air transportation to economic growth.

When the findings are evaluated in terms of the long term, the lack of a significant impact of air transportation on economic growth in the long term may be related to the role of Türkiye's transportation infrastructure in the growth process. Although Turkey has developed airport investments and air transportation infrastructure in recent years, it is likely that this sector will create indirect effects through tourism, trade and logistics sectors rather than directly affecting growth.

The positive impact of exports of goods and services on economic growth in the long term supports Turkey's export-based growth strategy. Turkey has a competitive advantage in certain sectors, especially in industrial products and services exports. The contribution of exports to growth in the long term can be realized through capital accumulation, foreign investment attraction and technology transfer mechanisms.

This study has addressed the relationship between general economic growth, exports and air transportation. In the studies that will be carried out, analyses can be made on the basis of different sectors (e.g. industry, services, agriculture) and different regions specific to Turkey. Such studies can provide a better understanding of the sectoral and regional differences in the effects of exports and the transportation sector.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine İlişkin Farkındalıkları

Awareness of Social Studies Teacher Candidates Regarding Mainstreaming

Emine KARASU AVCI[1] & Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI[2]

Geliş/Received: 16/02/2025	Kabul/Accepted: 18/06/2025

Öz

Bu araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin toplumsal hayata uyum sağlamalarında önemli bir yeri olan sosyal bilgiler dersi hakkında sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirmeye ilişkin farkındalıklarının nasıl olduğu ele alınmaktadır. Çalışmada nitel araştırma türlerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu 9 öğretmen adayı oluşturmakta olup, araştırma verileri, yazışma tekniği ile elde edilmiştir. Veriler NVIVO 11 programı kullanılarak içerik analizi ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirmeyi bütünleşme, eşitlik ve özel eğitim kavramlarıyla ilişkilendirdikleri; sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılabilecek uygulamaları değerlendirme, ilgi ve öğretim süreci olarak ele aldıkları; kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik deneyimlerini özel eğitim okullarını ziyaret ve TÜBİTAK proje eğitimine katılım göstererek sağladıkları; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının kaynaştırma ile ilişkisini bilgi aktarımı gerçekleştiren ve yaşamın içinde yer alan bir yapı olarak gördükleri; etkili ve nitelikli bir kaynaştırma eğitimi için beklentilerin lisans eğitimi, öğretim programı ve özel gereksinimli bireylerin eğitimleri çerçevesinde geliştiği görülmektedir. Araştırmanın sonucuna dayanarak SDÖP de özel gereksinimliler ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitimini kapsayan derslerin arttırılması ve içeriklerinin pratiğe dayalı olması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Kaynaştırma, bütünleştirme; öğretmen adayı, sosyal bilgiler, özel gereksinimli öğrenciler*

Abstract

This research examines the level of awareness among social studies teacher candidates regarding mainstreaming-integration, which plays a crucial role in integrating students with special needs into social life. The phenomenological pattern, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research consists of 9 participants. Research data was obtained using the correspondence technique. The data obtained was analysed using the content and descriptive analysis method using the NVivo 11 program. Inside the scope of the research, participants associated mainstreaming-integration with the concepts of integration, equality, and special education. Participants consider the practices that can be done within the scope of social studies course as evaluation, interest and teaching process. Participants stated their experiences regarding mainstreaming/integration as visiting special education schools and participating in TÜBİTAK project training. Participants see the relationship between the Social Studies Course Curriculum (SSCC) and inclusion as a structure that transfers knowledge and takes part in life. Also, participants' expectations for an effective and qualified mainstreaming develop within the framework of undergraduate education, curriculum, and education of individuals with special needs. It is recommended that the courses covering special needs and mainstreaming/integration education should be increased in SSCC and their content should be practice-based.

Keywords: *Mainstreaming, integration, teacher candidate, social science, students with special needs.*

[1] Sorumlu Yazar / Coreeponding author, Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı. Kastamonu, Türkiye. E-mail: eavci@kastamonu.edu.tr, https://orcid.org/0000-0001-8070-6086

[2] Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı. Kastamonu, Türkiye. E-mail: eketenoglu@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-0921-7658

Karasu Avcı, E. & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2025). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine İlişkin Farkındalıkları. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(3)*,552-569.

1. GİRİŞ

Özel gereksinimi olan bireyler; zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal olarak tipik gelişim gösteren akranlarından anlamlı düzeyde farklı gereksinimleri olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2018). Bu bireylerin eğitimlerinin ne tür ortamlarda ve nasıl verilmesi gerektiği hususu özel eğitimin tarihsel sürecinde farklı şekillerde ele alınmıştır. Özel gereksinime ihtiyacı olan çocukların eğitimlerinin ilk gerçekleştirildiği ortamların ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okulları olduğu bilinmektedir. Ancak günümüzde özel gereksinimli öğrenciler için tüm dünyada ve ülkemizde kaynaştırma-bütünleştirme eğitiminin daha fazla benimsendiği görülmektedir (MEB, 2020).

Kaynaştırma uygulamaları 1960'lı yıllardan itibaren tüm dünyada uygulanmaya başlanmıştır. 1970'li yıllarda kaynaştırma uygulamalarının Amerika Birleşik Devletleri'nde resmiyet kazanması birlikte bu uygulamalar zaman içinde yaygınlaşarak birçok ülkenin eğitim politikası haline gelmeye başlamıştır. Türkiye'de kaynaştırma ile ilgili uygulamaların tarihi incelendiğinde, 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" ile gündeme gelmiştir. Ardından 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" gelmektedir. Güncel olarak ise 2018'de yürürlüğe giren "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ile de yaygın olarak benimsenmeye ve uygulanmaya geçilmiştir (Yazıcıoğlu, 2018).

Kaynaştırma; özel gereksinimi olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranları ile birlikte genel eğitim okullarında eğitim görmelerine fırsat sağlayan bir yaklaşımdır. Kaynaştırma eğitimi ile öğrencilerin psikolojik, sosyal ve akademik bağlamda arkadaşları ile bütünleşmesi ve onlara uyum sağlaması hedeflenmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme ile, özel gereksinimli bireyler, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda eğitimlerini tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak akranları ile aynı sınıfta sürdürebilmektedirler (ÖEHY, 2018). Özel gereksinimli bireylerin yetersizlik durumlarına göre BEP Geliştirme Biriminin hazırladığı program uygulanmakta ve erken yaşlardan itibaren eğitimlerini sürdürmelerine olanak sağlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). Kaynaştırma özel gereksinimi olan öğrencilerin sadece aynı sınıf ortamında, beraber eğitilmeleri anlamına gelmemekte olup aynı zamanda özel gereksinimi olan öğrencinin genel eğitim sınıflarında eğitimini özel eğitim desteği ile sürdürülmesi olarak ifade edilmektedir (Kargın, 2004).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile özel gereksinimli bireyin eğitiminin en üst düzeyde gerçekleştirilmesinin sağlanması hedeflenmekte olup, uygun ortam düzenlemeleri ve destek odaları ile özel geksinimli bireylerin desteklenmesi hedeflenmeketedir (Karabulut, 2018; ÖEHY, 2018). Bunun yanısıra kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile özel gereksinimli öğrencinin akranları ile iletişim kurmasının sağlanması ile sosyal kabulünün arttırılması hedeflenmektedir (Sarı ve Seçil Karamuklu, 2021). Eğitim programları bireylerin toplumsallaşması çerçevesinde oluşturulmuştur. Sosyal bilgiler dersi de toplumsallaşmaya en çok vurgu yapan derslerden birini oluşturur (Karasu Avcı, 2016). Bu dersin amaçları doğrultusunda öğrenci yaşadığı çevre ve dünyayı tanıyabilecek, hak ve sorumluluklarına ilişkin farkındalık sahibi olabilecek, bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli olarak kullanabilecek, çevreye ve kültürel mirasa duyarlılık kazanacaktır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi ile elde edilecek temel kazanımlar bireyin bağımsızlaşmasına ve toplumla bütünleşmesine katkı sağlayacaktır (İlk ve Açıkalın, 2018). Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler kaynaştırma eğitimi kapsamında diğer derslerinde olduğu gibi sosyal bilgiler dersini de tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte almaktadırlar. Sosyal bilgiler dersinin özel gereksinimi olan öğrenciler bakımından amacına ulaşabilmesi bu dersi veren öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme yaklaşımına yönelik algısı ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Karasu-Avcı ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2023). Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme sürecine

dâhil edilmesi ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında en büyük görev öğretmene düşmektedir. Özel gereksinimli öğrencinin süreçten verim alabilmesi öğretmenlerin öğrenme sürecini doğru planlayabilmesi, bilgi ve becerisi, okul-aile ve toplumla iş birliği içinde çalışabilmesine bağlıdır (Yaylacı ve Aksoy, 2016). Bu durumun öğretmenin lisans eğitimi sürecinde kaynaştırmaya ilişkin kazandığı farkındalıklarla ilişkili olduğu yadsınamaz gerçeklerden biridir. Bu noktada öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin farkındalıklarının nasıl olduğunun tespiti önem kazanmaktadır.

Alanyazında sosyal bilgiler öğretimi ile kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ilişkisini inceleyen çalışmaların bulguları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik genellikle olumlu bir tutuma sahip olduğunu, ancak bu süreçte çeşitli yetersizlikler ve ihtiyaçlarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, kaynaştırma öğrencileriyle etkili iletişim kurmakta, ders içeriğini uyarlamakta ve uygun değerlendirme yöntemleri geliştirmekte zorlandıklarını belirtmektedir (Topçu ve Katılmış, 2013; Kanat, 2015; Demirezen ve Akhan, 2016; İlk ve Açıkalın, 2018; Yıldırım, 2019). Bazı çalışmalar, öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmadıklarını ve bu nedenle kaynaştırma uygulamalarında düşük öz yeterlik algısı taşıdıklarını göstermektedir (Ateş, 2018; Yaylacı ve Aksoy, 2016; Öztürk ve Akdal, 2022). Ayrıca, tipik gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencileri arasında sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin algı farklarının bulunduğu, bu durumun sınıf içi bütünleştirme süreçlerini etkileyebildiği belirtilmiştir (Büyükalan ve Yaylacı, 2018). Diğer yandan, öğretmenlerin kaynaştırma sürecine ilişkin deneyimlerinin, özel eğitim bilgisi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmediği takdirde sınırlı kaldığı vurgulanmaktadır (Görmez, 2016; Tekintangaç, 2015; Ayvaz-Öztürk, 2020). Tüm bu çalışmaların ortak sonucu, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma ortamlarında daha etkili olabilmeleri için özel eğitim alanına ilişkin mesleki bilgi, yöntem ve materyal desteğine ihtiyaç duyduklarını ve bu alanda daha sistematik, işbirliğine dayalı ve yapılandırılmış bir eğitimin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar detaylıca incelendiğinde sadece Ateş (2018)'in sosyal bilgiler öğretmen adayları ile çalıştığı tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik farkındalıkları ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmaması araştırmacıları bu çalışmayı sürdürmeye sevk etmiştir.

Bu araştırmanın önemi, özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama uyum süreçlerinde kritik bir rol üstlenen sosyal bilgiler dersinin, öğretmen adaylarının farkındalıkları bağlamında değerlendirilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine dair algı, deneyim ve beklentilerini incelemek, bu alandaki öğretim sürecinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye katkı sağlamaktadır. Araştırma, öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramını nasıl tanımladıkları, bu süreci nasıl anlamlandırdıkları ve uygulamada ne tür deneyimlerle desteklendikleri gibi konulara ışık tutarak, eğitim fakültelerindeki lisans programlarının içeriksel yetersizliklerini ortaya koyacaktır. Aynı zamanda çalışma, öğretmen adaylarının hem kuramsal hem de uygulamalı bilgiye ihtiyaç duyduklarını göstererek, sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında özel gereksinimli bireylere yönelik eğitimin güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yönüyle araştırma, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin nitelikli bir biçimde yürütülmesi için öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılmasına yönelik önemli veriler sunmakta ve eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmanın temel problemi "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik farkındalıkları nasıldır?" olarak belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır. Nitel araştırma, olay ve algıların ortaya konulmasında görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgubilim; günlük yaşantımızda karşılaştığımız olaylar, deneyimler, algılar, kavramlar, yönelimler ve durumları derinlemesine anlamamıza yardımcı olan nitel araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgubilim, bireylerin hayatlarında geçirdikleri deneyimler sonucu bilinçli algılar/farkındalıklar ve duyumlarla ilgilidir (Creswell, 2021; Patton, 2014). Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Özel Eğitim dersi kapsamında kaynaştırmaya ilişkin edindikleri farkındalıkları ve deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlandığı için nitel modellerinden biri olan olgu-bilim tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcı grubunu gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden dokuz öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme ile katılımcılar belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına uygun grubu ele alarak yaygın bir şekilde kullanılan ekonomik bir yötem olarak bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmaya dahil edilen katılımcı grubunun araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmaya dahil olma ölçütlerini sağlamaları araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Bu ölçütler, öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nda öğrenimlerini sürdürüyor olmaları ve Özel Eğitim dersini almış olmaları ölçütleridir. Araştırmaya dâhil olan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Yönelik Bilgiler

Katılımcılar	**Cinsiyet**	**Sınıf Seviyesi**
K1	Erkek	4. sınıf
K2	Kadın	4. sınıf
K3	Kadın	4. sınıf
K4	Kadın	4. sınıf
K5	Kadın	3. sınıf
K6	Erkek	4. sınıf
K7	Erkek	4. sınıf
K8	Kadın	4. sınıf
K9	Erkek	4. sınıf

Tablo 1 incelendiğinde 9 sosyal bilgiler öğretmen adayının araştırmaya katılım sağladığı görülmektedir. Katılım sağlayan öğretmen adaylarından 5'ini kadın, 4'ü erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcıların sınıf seviyeleri incelendiğinde ise 8 öğretmen adayının 4.sınıf düzeyinde, 1 öğretmen adayının da 3.sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler nitel araştırma veri toplama tekniklerinden biri olan yazışma tekniği kullanılarak elde edilmiştir (Karasar, 2011). Yazışma tekniği; anket, mektup, yazılı testler gibi çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığı, çok miktarda verinin kısa zamanda, kolay ve ucuz yollarla elde edildiği veri toplama tekniğidir (Karasar, 2011). Çalışmada araştırmacılar açık uçlu ve kapalı uçlu olarak iki aşamalı bir yazışma formu hazırlamışlardır. Yazışma formunun ilk kısmında katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin kapalı uçlu 4 soru, ikinci kısmında ise açık uçlu 6 soru sorulmuştur.

Araştırmada sorular araştırmacılar tarafından kapsamlı bir literatür taraması yapıldıktan sonra özel eğitim alanında doktorasını tamamlamış iki uzmandan görüşü alınarak hazırlanmıştır. Uzman görüşü alınması sürecinde uzmanlardan birinin önerisi doğrultusunda öğretmen adaylarının deneyimleri doğrultusunda nitelikli kaynaştırma/bütünleştime uygulamaları hakkında beklentilerinin neler olduğuna yönelik bir soru hazırlanmasına karar verilmiştir. Hazırlanan bu sorular üç öğretmen adayına uygulanarak çalışmanın pilot uygulaması yapılmıştır. Öğretmen adaylarının araştırma sorularına cevapları doğrultusunda soruların anlaşılabilirliği incelenmiştir. Pilot çalışmaya katılan üç öğretmen adayı araştırmaya tekrar dâhil edilmemiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarına aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Kaynaştırma/bütünleştirme sizce nedir? Açıklayınız.

2. Sizce sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları nasıl olmalıdır? Açıklayınız.

3. Hiç özel gereksinimli bireylerin kaynaştırılmalarına yönelik bir uygulama yaptınız mı ya da bir uygulamada yer aldınız mı? Bu süreçte hangi etkinliği ya da uygulamayı yaptınız? Açıklayınız.

4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını kapsayıp kapsamadığına yönelik görüşleriniz nelerdir?

5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkili ve nitelikli kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yapabilmesi için beklentileriniz nelerdir? Açıklayınız.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler araştırmacılar tarafından 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında araştırmaya katılmayı kabul eden 9 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan görüşme formu bu yarıyılda eğitim-öğretim uzaktan eğitimle devam ettiği için öğretmen adaylarına Whatsup uygulaması üzerinden ulaştırılarak doldurmaları istenmiştir. Adaylara formu doldurmaları için 1 hafta süre tanınmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılardan elde veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin kuramsal ya da araştırma sorularına dayalı olarak belirlenen bir çerçeveye göre düzenlenmesi, tanımlanması ve sonrasında bu bulguların açıklayıcı biçimde yorumlanması aşamalarını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada araştırmacılar tarafından doldurulan formlar okunarak kavramsallaştırılmış, daha sonra mantıklı bir düzene konulmuş ve temalara ulaşılmıştır. Araştırma bulgularını destekleyen katılımcı görüşlerine de doğrudan alıntılarla bulgularda yer verilmiştir. Bu araştırma kapsamında güvenirlik, elde edilen verilerin iki araştırmacı tarafından analiz edilmesi ve sonuçların karşılaştırılması durumu ile sağlanmaya çalışılmıştır. Güvenirlik, araştırmaya ait verilerin bir ya da birkaç araştırmacı tarafından analiz edilmesi ve sonuçların karşılaştırılması durumu olarak tanımlanabilir (Coolican, 2009). Araştırmacılar farklı düşündükleri konularda bir araya gelerek ortak bir karara varmak amacıyla görüş alışverişinde

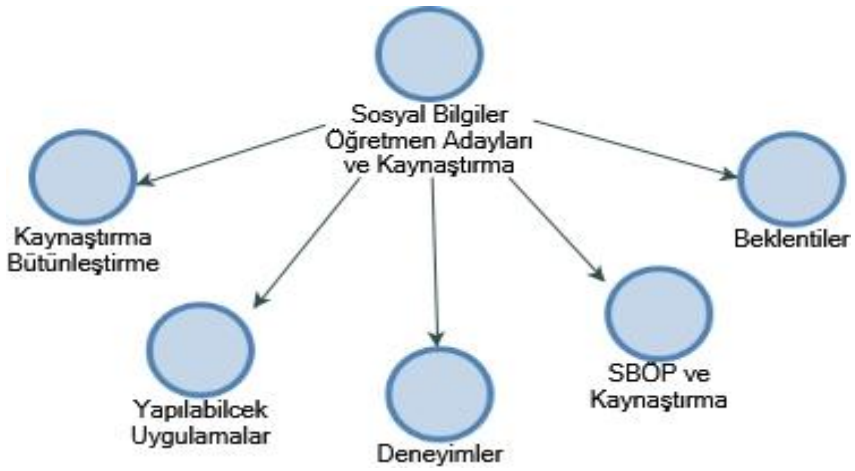
bulunmuş ve son ortak bir karara varmışlardır. Literatürde güvenirliği sağlamak için izlenen bu adımlar analizci üçgenlemesi adıyla ifade edilmektedir. Analizci üçgenlemesi, aynı verilerin en az iki kişi tarafından bağımsız olarak analiz edilmesi ve bu analizlerin birbirleriyle karşılaştırılması olarak açıklanabilir (Patton, 2014). Araştırmanın geçerliği ise, araştırmacıların elde edilen verilere ilişkin aynı çıkarımlarda bulunması durumudur (Coolican, 2009). Bu araştırmada geçerlik, araştırmacıların araştırma verilerinden benzer sonuçları çıkardığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın geçerliğinin sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir. Ayrıca araştırma sonuçlarına ilişkin katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılamalara yer verilerek de geçerlik desteklenmiştir.

2.4. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin farkındalıkları ve deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlandığı için nitel modellerinden biri olan olgubilim tercih edilmiştir. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulunun 09.03.2023 tarihindeki toplantı sayısı 3 ve 29 karar sayısı ile araştırmanın etik izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirmeye ilişkin farkındalıklarının incelendiği bu çalışmada 9 öğretmen adayından derinlemesine bilgiler alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen verilerden kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında ele alınan verilerden içerik analizi yoluyla beş tema ve on dört kategori elde edilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan temalar Şekil 1'de verilmiştir:



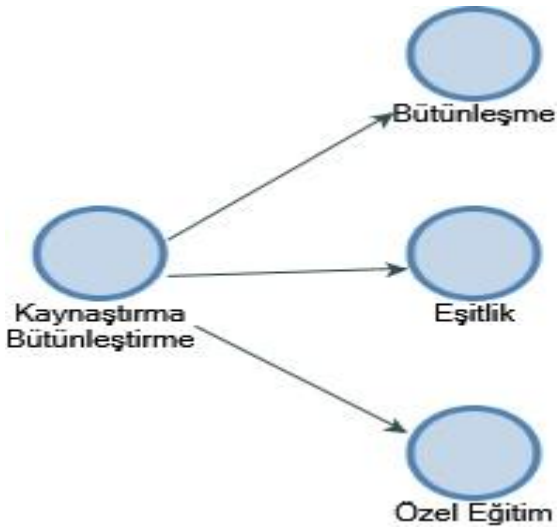
Şekil 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma/Bütünleştirmeye Yönelik Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirmeye ilişkin görüşlerini incelemek üzere yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle "Kaynaştırma/Bütünleştirme",

"Yapılabilecek Uygulamalar", "Deneyimler", "SBÖP ve Kaynaştırma" ve "Beklentiler" temalarına ulaşılmıştır. İlk tema "Kaynaştırma/Bütünleştirme" olarak belirlenmiştir.

Tema 1. Kaynaştırma/Bütünleştirme

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik farkındalıklarının incelendiği bu araştırmada öğretmen adaylarına kaynaştırma/bütünleştirmenin ne olduğuna yönelik soru yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda kaynaştırma/bütünleştirme teması kapsamında "bütünleşme", "eşitlik" ve "özel eğitim" olmak üzere üç kategori tespit edilmiştir. Ulaşılan tema ve kategoriler Şekil 2'de belirtilmiştir:



Şekil 2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Temasına Yönelik Kategoriler

Şekil 2 incelendiğinde araştırmanın ilk teması olan kaynaştırma/bütünleştirme temasını oluşturan kategoriler görülmektedir. İlk kategori olan "bütünleşme" kategorisinde tipik gelişim gösteren akranlarla birlikte eğitim, topluluğa entegre edilme durumu, bireyleri farklılıkları ile birleştiren topluma kazandıran bağlayıcı unsur gibi kodlar ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme temasının ikinci kategorisi olan "eşitlik" kategorisinde ise eşit şartlarda eğitim sağlamak ve farklı gereksinimli bireylerin normal bireylerden farksızmış gibi bir arada eğitim alması kodlarının oluşturulduğu görülmüştür. Kaynaştırma/bütünleştirme temasının son kategorisi olan "özel eğitim" kategorisinde ise gerektiğinde sınıfa dâhil etme ve özel ilgi ve özel eğitime ihtiyacı olan birey kodlarının oluşturulduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramlarını topluma entegre etme, eşitlik ve özel eğitim bağlamında ele almaları yetersiz bilgiye sahip olduklarını düşündürmektedir. Ayrıca katılımcıların ifadeleri incelendiğinde bütünleştirmeye hiç yer vermedikleri tespit edilmiştir. Geleceğin öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme kapsamında yetersiz bilgiye sahip olmaları özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini engelleyeceği gibi nitelikli eğitim almalarını da güçleştireceği düşünülmektedir. Bazı öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme temasına ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

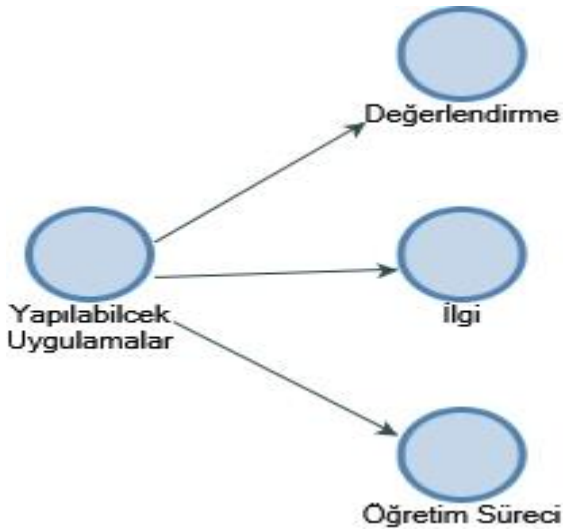
Bence kaynaştırma bireyselleştirilmiş eğitim programına tabi tutulan öğrencinin tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmesidir. (K6)

Özel gereksinimli öğrencilerin, diğer öğrencilerle birlikte aynı ortamlarda ve aynı şartlarda eğitim alması olarak tanımlayabilirim. (K8)

Kaynaştırma bence gerektiğinde özel gereksinimli öğrencilere sınıf ortamında yer vermek ve öğretmen tarafından özel olarak ilgilenilmesidir. (K9)

Tema 2. Yapılabilecek Uygulamalar

Sosyal bilgiler öğretmenliği programında eğitim alan katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik farkındalıklarının incelendiği bu çalışma adayların öğretmen olduklarında karşılaşacakları ve eğitim-öğretim sağlayacakları kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine sosyal bilgiler dersinin giriş sürecinde, dersin işleniş sürecinde ve dersi sonlandırma aşamalarında ne tür uygulamalar yapabileceklerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen verilere göre ikinci tema olan "yapılabilecek uygulamalar" teması elde edilmiştir. Bu tema altında ise "değerlendirme", "ilgi" ve "öğretim süreci" kategorileri tespit edilmiştir. Ulaşılan tema ve kategoriler Şekil 3'te sunulmuştur:



Şekil 3. Yapılabilecek Uygulamalar Temasına Yönelik Kategoriler

Şekil 3'te öğretmen adaylarının öğretmen olacakları süreçte eğitim-öğretim verdikleri kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine hangi uygulamaları yapacaklarına ilişkin kategoriler sıralanmaktadır. Yapılabilecek uygulamalar temasının ilk kategorisi olan "değerlendirme" kategorisinde değerlendirme yaparken farklılıkları gözeterek değerlendirme yapma ve sınavları kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin seviyelerine uygun hazırlama kodlarının oluşturulduğu görülmektedir. Yapılabilecek uygulamalar temasının ikinci kategorisi olan "ilgi" kategorisini ise ekstra ilgi ve imkân sağlamak, sınıf dinamiğine ayak uydurmasını sağlamak ve pozitif ayrımcılık yapmak kodlarının oluşturulduğu tespit edilmiştir. Yapılabilecek uygulamalar temasının son kategorisi olan "öğretim süreci" kategorisini ise derste ön plana çıkarma, derse dâhil etme, tüm sınıfın katılımını içeren etkinlikler hazırlama, görseller kullanarak ders anlatımı yapma, ders planında özel etkinlikler hazırlama ve uygulama kodlarının oluşturulduğu görülmektedir. Bazı öğretmen adaylarının yapılabilecek uygulamalar temasına ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencimi gerek sınıf içi ve sınıf dışı sınıfın dinamiğine ayak uydurmasına çalışırım. (K4)

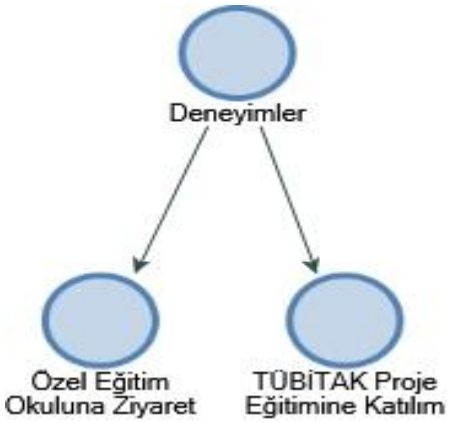
Tüm sınıfın katılım gösterebileceği farklılıkların sorun olmadığını kanıtlar nitelikte etkinlikler yapabilirim. (K6)

Özel öğrencilerimin dikkatini çekecek videolar, görseller kullanarak konuyu anlamalarını sağlarım. (K8)

Özel gereksinimli öğrencimi derslere katarak diğer öğrencilerden soyutlanmamasını sağlayabilirim. (K9)

Tema 3. Deneyimler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik farkındalıklarının incelendiği bu araştırmada öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik herhangi bir uygulamada yer alıp almadıkları ve bu süreçte hangi etkinliği ve uygulamayı yaptıklarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen verilere göre araştırmanın üçüncü teması olan "Deneyimler" teması oluşmuştur. Deneyimler teması kapsamında "özel eğitim okuluna ziyaret" ve "TÜBİTAK proje eğitimine katılım" kategorileri oluşturulmuştur. Elde edilen tema ve kategoriler Şekil 4'te sunulmuştur:



Şekil 4. Deneyimler Temasına Yönelik Kategoriler

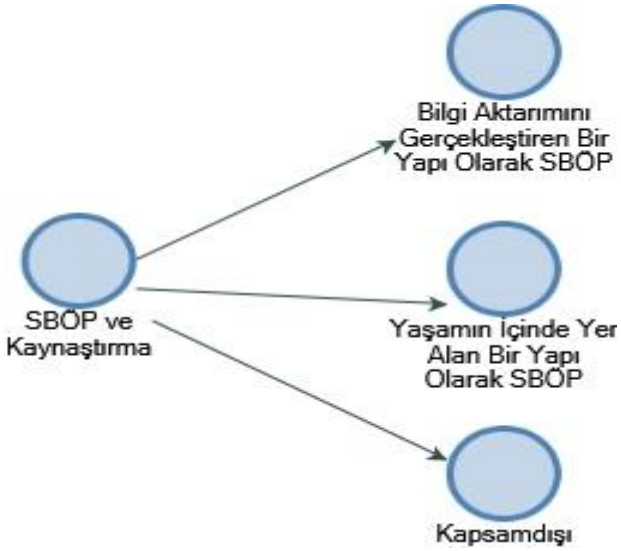
Şekil 4'te öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik deneyimlerinin ve uyguladıkları etkinliklerin neler olduğuna yönelik oluşturulan kategoriler görülmektedir. Özel eğitim okullarına ziyaret kategorisini özel eğitim okullarını ve özel eğitim rehabilitasyon merkezlerini ziyaret kodları oluştururken, TÜBİTAK proje eğitimine katılım kategorisini ise eğitime katılım ve drama gösterisi hazırlayıp video kaydına alma kodlarının oluşturduğu tespit edilmiştir. Bazı öğretmen adaylarının deneyimler temasına yönelik görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerini genel eğitim sınıflarında görüyoruz. Ben özel gereksinimli öğrencileri gözlemleme fırsatı buldum diyelim. Topluma hizmet uygulaması dersi kapsamında özel eğitim okuluna gitmiştim. Birkaç haftalık süren ziyaretimde özel gereksinimli öğrencileri gözlemleme fırsatı buldum. (K2)

TÜBİTAK projesi kapsamında katılımcı olarak, özel gereksinimli bireylerin yaşayacağı zorluklarla ilgili doğru ve yanlış uygulamaların örneklendirildiği bir drama yapıp bunu videoya aldık. Ardından oluşturduğumuz video kaydı bize izletilerek üzerine konuştuk. (K6)

Tema 4. SBÖP ve Kaynaştırma

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik farkındalıklarının incelendiği bu araştırmada öğretmen adaylarına sosyal bilgiler öğretim programının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını kapsayıp kapsamadığı ve kapsadığına yönelik fikirleri varsa hangi bağlamda nasıl kapsadığına yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen verilere göre SBÖP ve kaynaştırma temasına ulaşılmış olup bu tema altında ise "bilgi aktarımını gerçekleştiren bir yapı olarak SBÖP, "yaşamın içinde yer alan bir yapı olarak SBÖP" ve "kapsamdışı" kategorileri oluşmuştur. Elde edilen tema ve kategoriler Şekil 5'te sunulmaktadır:



Şekil 5. SBÖP ve Kaynaştırma Temasına Yönelik Kategoriler

Şekil 5 incelendiğinde "bilgi aktarımı gerçekleştiren bir yapı olarak SBÖP" oluşturulan kategoriyi farklılıklarla bir arada yaşamayı aktarma ve özel eğitim dersi içererek bilgilendirme yapma kodları oluşturmaktadır. "Yaşamın içinde yer alan bir yapı olarak SBÖP" kategorisini ise daima hayatın içinde olmak, her vatandaşı kapsaması, hayatın kendisi, sosyalleştirme ve her alanda var olmayı hedefleme kodlarının oluşturduğu tespit edilmiştir. Son kategori olarak "kapsamdışı" kategorisini ise kaynaştırma/bütünleştirmeyi kapsamayan kodlar oluşturduğu görülmektedir. Bazı öğretmen adaylarının bilgi aktarımını gerçekleştiren ve yaşamın içinde yer alan bir yapı olarak SBÖP temasına ait düşünceleri aşağıda sıralanmıştır:

Sosyal bilgiler dersinin adında da anlaşılacağı üzere içerisinde sosyallik barındıran bir ders. Kaynaştırma raporu olan bireyler de bir sınıf ortamına yerleştirilerek onun diğerlerinden farkı olmadığını ve birlikte sosyalleşebileceklerini hedeflemekteyiz. Bu nedenle sosyallik barındırmaktadır. (K3)

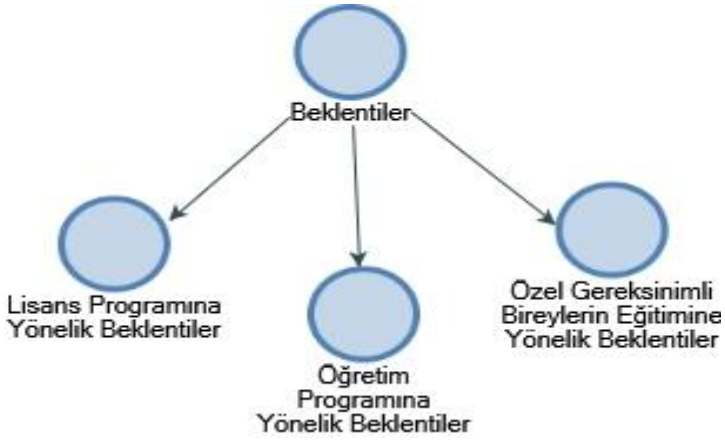
Sosyal bilgiler dersine ve öğretim programına değinecek olursam; vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen bir dersin öğretmeni öğrencilere farklılıkların kötü olmadığını toplumda birçok farklı sebepten dolayı kendilerinden farklı bireylerin de olabileceğini ve bunun anormal bir durum olmadığını öğrencilere aktarabilmesi için önemlidir. (K6)

Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında son sınıf öğrencilerine özel eğitim dersi veriliyor ve bu sayede kaynaştırma/bütünleştirme dâhil pek çok özelliğe sahip öğretmenler yetiştiriyor diye düşünüyorum. (K8)

Evet bence sosyal bilgiler öğretim programı kaynaştırma bütünleştirmeyi kapsamaktadır. Çünkü sosyal bilgiler dersi iyi ve etkili vatandaş yetiştirmektir. Sosyal bilgiler dersi her vatandaşı kapsadığı için bu özelliği yansıtmaktadır. (K9)

Tema 5. Beklentiler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik farkındalıklarının incelendiği bu araştırmada etkili ve nitelikli kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi yapılabilmesi için beklentilerinin neler olduğuna yönelik öğretmen adaylarına yöneltilen soru neticesinde beklentiler teması ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen cevaplarla ortaya çıkan beklentiler temasını "lisans programına yönelik beklentiler", "öğretim programına yönelik beklentiler" ve "özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik beklentiler" kategorileri oluşturmuştur. Beklentiler teması ve temayı oluşturan kategoriler Şekil 6'da sunulmuştur:



Şekil 6. Beklentiler Temasına Yönelik Kategoriler

Araştırmanın beklentiler temasını içeren Şekil 6 incelendiğinde "lisans programı", "öğretim programı" ve "özel gereksinimli bireylerin eğitimi" olarak üç farklı başlıkta kategorilerin oluştuğu görülmektedir. "Lisans programına yönelik beklentiler" kategorisi incelendiğinde özel gereksinimli bireylerle ilgili daha fazla ders ve detaylı pedagojik eğitim kodların oluştuğu tespit edilmiştir. Araştırmanın "öğretim programına yönelik beklentiler" kategorisinde ise geniş ve kapsamlı bir şekilde kaynaştırma bütünleştirme, konu ve kazanımların özel gereksinimli bireyler için uyarlanması, kaynaştırma öğrencileri için programın detaylı hazırlanması, BEP uygulamasını kolaylaştıran değişiklikler ve öneriler içermesi gerektiği ve uygulama derslerinin eklenmesi gibi kodlar tespit edilmiştir. Araştırmanın "özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik beklentiler" kategorisinde ise ekstra çaba ve nitelikli eğitim gibi kodların oluşturduğu görülmüştür. Beklentiler temasına ilişkin öğretmen adaylarının bazılarının düşünceleri aşağıda sıralanmıştır:

Sosyal bilgiler öğretim programı hazırlanırken kaynaştırma öğrencilerini de kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır diye düşünmekteyim. Örneğin kazanımı bir etkinlik üzerinden anlatmak gerektiğinde bunu kaynaştırma raporu olan öğrencilerin de anlayacağı düzeye indirgenmelidir. (K3)

Benim lisans öğrenimim boyunca özel gereksinimli bireyler için yapılması gereken kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi için daha detaylı pedagojik eğitim verilmedi. Sadece bir iki dersle bu işin üstesinden gelemeyeceğimizi belirtmek isterim. (K4)

Geniş ve kapsamlı bir şekilde kaynaştırma ve bütünleştirmeye yer vermeli diye düşünüyorum. (K5)

Sosyal bilgiler öğretim programında özel gereksinimli çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim programlarına uygulanmasını kolaylaştıracak değişiklikler veya öneriler eklenmeli diye düşünüyorum. (K6)

Benim bu araştırma aracılığıyla bahsetmek istediğim en büyük beklenti kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla birlikte nitelikli bir eğitim almasıdır. (K7)

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada öğretmen adayları kaynaştırma/bütünleştirme kavramını bütünleşme, eşitlik ve özel eğitim kategorilerinde açıklamaktadırlar. Bu kategorilere ilişkin geliştirilen kodlar incelendiğinde öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramlarını topluma entegre etme, eşitlik ve özel eğitim olarak ele almaları bu konu ile ilgili yetersiz ya da bu alandaki bilgi düzeylerinin sınırlı olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşlerinde bütünleştirmeye hiç yer vermedikleri de görülmektedir. Nitekim gelecekte eğitim ortamlarında

görev alacak öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin bilgi eksiklikleri, özel gereksinimli bireylerin hem sosyal kabul süreçlerini olumsuz etkileyebilecek hem de bu bireylerin nitelikli ve kapsayıcı bir eğitim hizmetine erişimini zorlaştırabilecek potansiyel riskler barındırmaktadır.

Ateş (2018) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin yeterlilik düzeylerinin orta düzey olduğunu tespit etmiştir. Ancak öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yeterlilik düzeylerinin sınırlı anlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sürecinde aldıkları Özel Eğitim dersinin yeterli düzeyde yarar sağlayamadığını göstermektedir. Bu araştırmaya paralel olarak alanyazındaki çalışmalar benzer sonuçlar göstermektedir. Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı (2023) çalışmalarında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramlarına ilişkin eşitlik, doğa, bütünleşme, eşya, yiyecek, yapı, gereklilik, insan vücudu gibi olumlu yönde metaforlar geliştirdikleri görülmektedir. Aker (2014) çalışmasında, öğretmen adaylarının kaynaştırma ile ilgili tutumlarının Özel Eğitim ya da Kaynaştırma gibi dersler almaları ile konuya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmalarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Karabulut vd., (2021) çalışmalarında, öğretmenlerin kaynaştırma kavramına yönelik zenginlik, yetersizlik, iş birliği, durum, farklılık, eğitim süreci gibi olumlu ve olumsuz tutumlar içeren metaforlar geliştirdiklerini ortaya çıkarmışlardır.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılabilecek uygulamalar "değerlendirme", "ilgi" ve "öğretim süreci" kategorilerine ayrılmıştır. Değerlendirme kategorisinde farklılıkları gözeterek değerlendirme yapma ve sınavları kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin seviyelerine uygun hazırlama kodları oluşmuştur. İlgi kategorisinde ekstra ilgi ve imkân sağlamak, sınıf dinamiğine ayak uydurmasını sağlamak ve pozitif ayrımcılık yapmak kodlarının oluştuğu görülmektedir. Öğretim süreci kategorisini ise derste ön plana çıkarma, derse dâhil etme, tüm sınıfın katılımını içeren etkinlikler hazırlama, görseller kullanarak ders anlatımı yapma, ders planında özel etkinlikler hazırlama ve uygulama kodlarının oluştuğu tespit edilmiştir. Öztürk ve Akdal (2022) çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel gereksimli çocuklara öğrenme ve öğretme sürecinde yeterli ilgiyi gösteremedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan Demirezen ve Akhan (2016) çalışmalarında, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecinde kaynaştırma eğitiminin öneminin farkında oldukları ve özel gereksinimli öğrencilere ilgi gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin ne yapmaları gerektiğini tam olarak bilememeleri istenilen düzeyde performans göstermelerine de engel teşkil etmektedir.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik deneyimlerinin ve uyguladıkları etkinliklerinin neler olduğuna ilişkin oluşturulan kategorilerin özel eğitim okullarını ziyaret ve TÜBİTAK proje eğitimine katılım şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Karasu-Avcı ve Ketenoğlu-Kayabaşı (2023) çalışmalarında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Hacısalihoğlu Karadeniz (2017) ise çalışmasında, Özel Eğitim dersinin öğretmen adayları için olumlu açıdan katkıları olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen adayları bu dersin, kaynaştırma uygulamalarının kavranmasını sağladığı ve özel gereksinimli çocuklara yönelik duyarlılıklarını artırdığını belirtmişlerdir.

SBDÖP'nın kaynaştırma/bütünleştirmeyi kapsayıp kapsamadığına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin bilgi aktarımı gerçekleştiren bir yapı SBÖP, yaşamın içinde yer alan bir yapı olarak SBÖP ve kapsamdışı kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Bilgi aktarımı gerçekleştiren bir yapı olarak SBÖP olarak oluşturulan kategoride farklılıklarla bir arada yaşamayı aktarma ve özel eğitim dersi içerecek bilgilendirme yapma kodları oluşmuştur. Yaşamın içinde yer alan bir yapı olarak SBÖP kategorisinde daima hayatın içinde olmak, her vatandaşı kapsaması, hayatın kendisi, sosyalleştirme ve her alanda var olmayı hedefleme

kodları oluşmuştur. Kapsamdışı kategorisinde ise öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirmeyi kapsamayan kodlar oluşturdukları görülmektedir. Öztürk ve Akdal (2022) çalışmalarında sosyal bilgiler dersi sayesinde özel gereksinimli öğrencilere vatandaşlık becerileri kazandırılabileceğini ve böylece bu bireylerin topluma uyum sağlamalarının kolaylaşabileceğini belirtmektedirler. Demirezen ve Açıl (2020) çalışmalarında, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine yönelik pozitif metaforlara sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Akay (2023) çalışmasında, sosyal bilgiler ders kitaplarının işitme kaybı yaşayan öğrencilerin yaşadıkları sınırlılıklara uygun tekrar düzenlenebileceğini belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının etkili ve nitelikli kaynaştırma uygulamaları yapabilmeleri için beklentileri lisans programı, öğretim programı ve özel gereksinimli bireylerin eğitimi olarak üç kategoride gruplandırılmıştır. Lisans programına yönelik beklentiler kategorisinde özel gereksinimli bireylerle ilgili daha fazla ders ve detaylı pedagojik eğitim kodların oluştuğu görülmektedir. Öğretim programına yönelik beklentiler kategorisinde geniş ve kapsamlı bir şekilde kaynaştırma bütünleştirme, konu ve kazanımların özel gereksinimli bireyler için uyarlanması, kaynaştırma öğrencileri için programın detaylı hazırlanması, BEP uygulamasını kolaylaştıran değişiklikler ve öneriler içermesi gerektiği ve uygulama derslerinin eklenmesi şeklinde kodlar oluşturulmuştur. Özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik beklentiler kategorisinde ise ekstra çaba ve nitelikli eğitim kodlarının oluştuğu görülmektedir. İlk ve Açıkalın'ın (2019) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenleri kaynaştırma eğitimi ile ilgili hiçbir eğitim almadıklarını ve bu konuda kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmektedirler. Orel, Zerey ve Töret (2004) çalışmalarında, kaynaştırma dersinin sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarında olumlu açıdan değişikliğe sebep olduğunu tespit etmişlerdir. Gözün ve Yıkmış (2004) çalışmalarında, kaynaştırma programının öğretmen adaylarının tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Ayvaz-Öztürk (2020) çalışmasında, sosyal bilgiler dersinde yapılan kaynaştırma uygulamalarında program, veli, fiziki alt yapı ya da okul yönetimi ile ilgili birtakım problemlerin yaşadığını tespit etmiştir. Mertoğlu vd., (2020) çalışmalarında, kaynaştırma eğitimi alan öğretmen adaylarının almayan öğretmen adaylarının göre görüşlerinde olumlu yönde değişimler olduğu görülmektedir. Öztürk ve Akdal (2022) çalışmalarında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin en fazla sorun yaşadıkları konunun Bireysel Eğitim Programı (BEP) olduğunu belirtmektedirler. Farklı olarak, Demirezen ve Açıl (2020) çalışmalarında, öğrenme ve öğretme sürecinde sınıf ortamının kaynaştırma öğrencilerine uygun hale getirilmesinin ve öğretimin öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesinin önemine dikkat çekmektedirler. Yaylacı ve Aksoy (2016) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin öğrenme ve öğretme sürecini planlayabilme ve düzenleyebilmede gerekli bilgi ve becerilere sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişim sağlayabilme ile izleme ve değerlendirme süreçlerinde yetersiz olduğu görülmektedir. Bu noktada araştırma sonucu ile benzer olarak öğretmenlerin kendilerini yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramını "bütünleşme, eşitlik ve özel eğitim" kategorilerinde açıkladıkları, sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılabilecek uygulamaları "değerlendirme", "ilgi" ve "öğretim süreci" kapsamında değerlendirdikleri, öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik deneyimlerinin ve uyguladıkları etkinliklerinin özel eğitim okullarını ziyaret ve TÜBİTAK proje eğitimine katılım şeklinde olduğu, SBDÖP ile "bilgi aktarımı gerçekleştiren bir yapı SBÖP", "yaşamın içinde yer alan bir yapı olarak SBÖP" ve "kapsamdışı" olarak ilişki kurdukları ve öğretmen adaylarının etkili ve nitelikli kaynaştırma uygulamaları yapabilmeleri için "lisans programı", "öğretim programı" ve "özel gereksinimli bireylerin eğitimi" şeklinde beklentilerini belirttikleri görülmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle öneriler aşağıda sıralanmaktadır:

• SDÖP de özel gereksinimliler ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitimini kapsayan derslerin arttırılması ve içeriklerinin pratiğe dayalı olması önerilmektedir.

• Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yer aldıkları ve katılmayı planladıkları öğrenci projeleri ve etkinliklerde özel gereksinimlileri temel alan çalışmalar yapmalarının desteklenmesi önerilmektedir.

• Eğitim fakültelerinde yer alan "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" dersinin pratiğe dayalı ve örnek olaylar üzerinden sürecin işlenilmesi akademisyenlere önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akay, E. (2023). İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin kullanımı açısından incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi, 3*(5), 724-741.

Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ateş, R. C. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ayvaz Öztürk, S. (2020). Kaynaştırma eğitimine ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies.* 3(1), 70-89.

Büyükalan, S. & Yaylacı, Z. (2018). Normal gelişim gösteren öğrencileri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metafor algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 19(4), 679-697. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.376764

Coolican, H. (2009). *Research methods and statistics psychology*. London: Hodder Education.

Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Demirezen, S. & Açıl, F. B. (2020). Ortaokul kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi hakkındaki görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi,* 4(3), 278-294.

Demirezen, S. & Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16(USBES Özel Sayı II), 1206-1223.

Görmez, E. (2016). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik performans düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 13(35), 144-158.

Gözün, Ö. & Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2*), 65-77. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000081

Hacısalihoğlu-Karadeniz, M. (2017). Öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminde matematik uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1/12), 119-158.

İlk, G. & Açıkalın, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 219, 57-88.

Karabulut, A. (2018). *Bütünleştirmede destekleyici özel eğitim hizmetleri: Danışmanlık, sınıf içi destek ve kaynak oda*. M. Çitil (Editör). Özel Eğitimde Bütünleştirme (s. 41-54). Ankara: Vize Yayıncılık.

Karabulut, H. A., Uçar, A. S., Yılmaz, Y. & Uçar, K. (2021). Öğretmenlerin kaynaştırma kavramına ilişkin metaforik algıları. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 8(16), 1-17. https://doi.org/10.17679/inuefd.1218307

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 5(2), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080

Kanat, H. (2015). *Kaynaştırma öğrencisi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüş ve önerileri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasu Avcı, E. (2016). *Toplumsal Kimliğin Oluşumunda Sosyal Bilgiler Dersinin Rolünün İncelenmesi: Sosyal Bilgiler Öğretim Programları (1924-2010).* Doktora tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasu Avcı, E. & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramına yönelik metaforik algıları.* Fethi Kayalar (Ed.), Eğitim Bilimlerinde Öncü ve Çağdaş Çalışmalar, içinde (149-166). İzmir: Duvar Yayınevi.

Kot, M., Sönmez, S., Yıkmış, A. & Çiftçi Tekinarslan, İ. (2015). İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 231-246.

Mertoğlu, H., Taymaz Sarı, O., Pusmaz, A. & Balçın, M. D. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları yeterlikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 51, 131-154. https://doi.org/10.15285/maruaebd.533609

Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Okullarımızda (3N 1 K) Neden, Nasıl, Niçin: Kaynaştırma Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Orel, A., Zerey, G. & Töret, Z. (2004) Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000076

ÖEHY (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 07.07.2018 tarihli ve 30.471 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.

Öztürk, D. & Akdal, D. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bütünleştirme ortamlarında sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 61*, 453-484.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir, Çev) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sarı, H., & Seçil Karamuklu, E. (2021). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabullerini artırmaya yönelik sınıf arkadaşlarına sunulan yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(2), 99-123.

Tekintangaç, Y. (2015). *Özel eğitim sınıfında çalışan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin görüşleri (Ağrı ili örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Topçu, E. & Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(3), 48-81.

Yaylacı, Z. & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 4(6), 19-40.

Yıldırım, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri: Samsun ili örneği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaşi Veli Üniversitesi SBE Dergisi,* 8(1), 92-110. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Research Article

Awareness of Social Studies Teacher Candidates Regarding Mainstreaming

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Farkındalıkları

Emine KARASU AVCI & Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Mainstreaming is an approach that allows students with special needs to receive education in general education schools with their typically developing peers. Mainstreaming is aimed at helping students to integrate with their friends and adapt to them in a psychological, social, and academic context. With mainstreaming, a program is created according to the differences of individuals, and they are allowed to continue their education from an early age (MoNE, 2010). Students who need special education take the social studies course with their peers, and all courses are within the scope of mainstreaming. The ability of the social studies course to achieve its purpose for students with special needs is directly proportional to the teacher's perception of mainstreaming (Karasu Avcı and Ketenoğlu Kayabaşı, 2023). The most significant responsibility in including students with special needs in the learning process and meeting their educational needs falls on the teacher. The ability of students with special needs to benefit from the process depends on teachers' ability to correctly plan the learning process, their knowledge and skills, and their ability to cooperate with the school, family, and society (Yaylacı and Aksoy, 2016). Undeniably, this situation is related to the awareness that teachers gained regarding mainstreaming during their undergraduate education. In this context, it becomes essential to determine teacher candidates' awareness regarding mainstreaming. The lack of any study addressing the awareness of social studies teacher candidates regarding mainstreaming prompted the researchers to continue this study. In this regard, the main problem of this research was the awareness of social studies teacher candidates regarding mainstreaming.

Method

The phenomenological pattern was used. This model was preferred because it tried to reveal the experiences of social studies teacher candidates by addressing their awareness of mainstreaming. The participant group of this research consists of 9 teacher candidates who voluntarily accepted to participate. For this reason, criterion sampling, one of the purposeful sampling types, was used in the study. The criteria in this research were determined as the teacher candidates continuing their education in the Social Studies Teaching Undergraduate Program and taking the Special Education course. In the study, data was obtained using the correspondence technique, one of the qualitative research data collection techniques. The data obtained in the research were analyzed using content analysis.

Results and Discussion

In this study, in which the awareness of social studies teacher candidates regarding mainstreaming/integration was examined, in-depth information was obtained from 9 teacher candidates and subjected to content analysis. Codes, categories, and themes were created from the data obtained. Five themes and fourteen categories were obtained from the data handled within the scope of the research through content analysis. With the data obtained from the interviews conducted to examine the views of social studies teacher candidates on mainstreaming/integration, the themes of "Mainstreaming/Integration", "Practices That Can Be

Done", "Experiences", "SSCC and Mainstreaming " and "Expectations" were reached. In line with the opinions of teacher candidates, three categories were identified within the scope of the theme of mainstreaming/integration: "integration", "equality" and "special education". According to the data obtained from teacher candidates, the second theme, "applications that can be done", was obtained. Under this theme, the categories of "evaluation", "interest" and "teaching process" were identified. According to the data obtained from the opinions of the teacher candidates, the third theme of the research, "Experiences", was formed. Within the scope of the theme of the experience, categories of "visit to a special education school" and "participation in The Scientific and Technological Research Council of Türkiye (TÜBİTAK) project training" were created. According to the data obtained from the teacher candidates, the theme of SSCC and mainstreaming was reached, and under this theme, the categories of "SBÖP as a structure that transfers knowledge", "SSCC as a structure located in life" and "out of scope" were formed. The last theme of the research, which emerged from the answers obtained from teacher candidates, was the theme of expectations, which consisted of the categories "expectations for the undergraduate program", "expectations for the curriculum" and "expectations for the education of individuals with special needs".

In the study, teacher candidates explain the concept of mainstreaming/integration in integration, equality, and special education categories. When the codes developed for these categories are examined, the fact that the teacher candidates consider the concepts of mainstreaming/integration as integration into society, equality, and special education suggests that they need more knowledge about this subject. It is also seen that teacher candidates need to include integration in their opinions. Teacher candidates' insufficient knowledge about mainstreaming/integration will likely prevent the social acceptance of children with special needs and will also make it difficult for them to receive quality education. In parallel with this research, studies in the literature show similar results (Aker, 2014; İlk & Açıkalın, 2019; Karabulut, Uçar, Yılmaz & Uçar (2021); Karasu-Avcı & Ketenoğlu Kayabaşı, 2023; Öztürk & Akdal, 2022). On the other hand, in some studies conducted with teacher candidates in the literature, it has been stated that the Special Education course has positive contributions for teacher candidates and that social studies teacher candidates have high awareness of children with special needs (Hacısalihoğlu-Karadeniz, 2017; Karasu-Avcı & Ketenoğlu-Kayabaşı, 2023). Additionally, Demirezen and Akhan (2016) found that social studies teachers know the importance of inclusive education in learning and teaching and show interest in students with special needs. However, the fact that teachers do not know precisely what they should do prevents them from performing at the desired level. When the category of expectations for the education of individuals with special needs is examined, it is seen that codes for extra effort and qualified education are formed. Based on the research results, the researchers list the following suggestions. It is recommended that the courses covering special needs and mainstreaming/integration education should be increased in SSCC and their content should be practice-based. It is recommended that Social Studies teacher candidates be supported to conduct studies based on specific needs in the student projects and activities in which they are involved or plan to participate.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Reklamların Üç İkna Kanıt Türüne Göre İncelenmesi

Analyzing Advertisements Based on Three Types of Persuasion Evidence

Salih Kürşad DOLUNAY [1] & Elif ERTEKİN[2]

Geliş/Received: 25/02/2025	Kabul/Accepted: 26/07/2025

Öz

Aristotales'in üç ikna kanıt türünün (logos, ethos ve pathos) reklamlardaki kullanımını araştıran bu çalışma, nitel bir yaklaşımın benimsendiği bir içerik analizi araştırmasıdır ve "YouTube" ortamında yayımlanan 32 reklamın incelenmesi yoluyla veri toplanan araştırmaları kapsamaktadır. İncelenen reklamların yedisinde logos, on yedisinde ethos ve sekizinde pathos ikna kanıt türünün öne çıktığı görülmektedir. Logosun baskın olduğu reklamlarda konuşmanın mantıksal yönünü destekleyen somut örneklere (Teknosa, Koçtaş) ve kıyaslama yoluyla marka gücünü öne çıkarmaya (Yumoş, Bebelac) yer verilmiştir. İddia edilen argümanların tümevarım (dedüksiyon) ve tümdengelim (endüksiyon) akıl yürütme yoluyla desteklendiği gözlenmektedir. Ethosun baskın olduğu reklamlarda konuşmacının sahip olduğu erdem özelliklerinde ünlülerin sevecenlik (Türk Hava Yolları 1, Dimes), ölçülülük (A 101, Kia Türkiye, Algida Türkiye) ve cesaret (ING Türkiye) özelliğine yer verilmiştir. Atatürk içerikli reklamların çoğunda (Şişecam, Garanti BBVA, Türkiye İş Bankası, Karaca, Uludağ İçecek Türk A.Ş., Akbank, Trendyol, Pegasus Havayolları) sevecenlik özelliği öne çıkmaktadır. Reklamlarda Atatürk'ün yer alması, markanın kendi gücünü onun varlığı üzerinden göstermesini desteklemektedir. Kategorik farklılıklarda ünlülerin oyuncu, sunucu ve sporcu olması markaların iletisini oluşturmak için bilinçli yaptığı bir seçim olmuştur. Pathosun baskın olduğu reklamlardaki duygusal kanıtlarda 4 reklamda (Cornetto Türkiye, De Facto, Yemek Sepeti ve KFC) mutluluk, 2 reklamda (Sahibindencom ve Paşabahçe Mağazaları) sevgi, 1 reklamda (Ülker) ürünü beğenme ve 1 reklamda (Türk Hava Yolları 2) güven verme duygusal kanıtları yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Reklam, ikna, kanıt, logos, ethos, pathos.*

Abstract

This study, which investigates the use of Aristotle's three types of persuasive evidence (logos, ethos and pathos) in advertisements, is content analysis research in which a qualitative approach is adopted and includes research in which data is collected by examining 32 advertisements published in the "YouTube" environment. In the advertisements examined, logos is prominent in seven, ethos in seventeen and pathos in eight. In the advertisements where logos are dominant, concrete examples supporting the logical aspect of the speech (Teknosa, Koçtaş) and highlighting the brand power through comparison (Yumoş, Bebelac) are included. It is observed that the claimed arguments are supported by inductive and deductive reasoning. In the advertisements where ethos is dominant, the virtues of the speakers are listed as the celebrities' compassion (Turkish Airlines 1, Dimes), moderation (A 101, Kia Türkiye, Algida Türkiye) and courage (ING Türkiye). In most of the advertisements with Atatürk content (Şişecam, Garanti BBVA, Türkiye İş Bankası, Karaca, Uludağ A.Ş., Akbank, Trendyol, Pegasus Airlines), the feature of affection is prominent. The presence of Atatürk in the advertisements supports the brand to show its own power through his presence. In categorical differences, the fact that the celebrities are actors, presenters and athletes has been a conscious choice made by the brands to create their message. In the advertisements where pathos is dominant, there are emotional evidences of happiness in 4 advertisements (Cornetto Türkiye, De Facto, Yemek Sepeti and KFC), love in 2 advertisements (Sahibindencom and Paşabahçe Mağazaları), liking the product in 1 advertisement (Ülker) and trust in 1 advertisement (Turkish Airlines 2).

Keywords: *Advertising, persuasion, evidence, logos, ethos, pathos.*

[1] Sorumlu Yazar / Corresponding Author, Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Gölköy Yerleşkesi-Bolu. E-posta: dolunay_k@ibu.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-2931-405X

[2] Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Gölköy Yerleşkesi-Bolu. E-posta: elifertekin28@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-4030-938X

Dolunay, S.K. & Ertekin, E. (2025). Reklamların Üç İkna Kanıt Türüne Göre İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(3)*,570-595.

1. GİRİŞ

İkna kavramı, etkili bir iletişimde konuşmanın inandırıcılığını artıran önemli özelliklerden biridir. İknanın uygulama alanlarından biri olan retorik *(rhetoric)*, iyi konuşma sanatına veya başkalarını bir bakış açısına ikna etmeye ilişkin etki yaratmak için oluşturulan bir söylem biçimidir (Aarts, Chalker & Weiner, 2014, s. 365). Aristoteles'e (1995, s. 37) göre belli bir durumdaki elde var olan inandırma yollarını kullanma yetisidir. Bu bağlamda retorik, herhangi bir durumda mevcut ikna araçlarını gözlemleme yeteneğidir (Kennedy, 1994, s. 8). Retorik analizi, bilişsel kategoriler yaratmayı ve sürdürmeyi amaçlayan ikna edici dilin bilinçli olarak kullanımına odaklanmaktadır (Keskin, Büyük ve Koç, 2013, s. 28). İkna aracılığıyla kaynak kişi(ler)in belirli bir ürün, kişi ya da görüşe ilişkin olumlu bir tutum oluşturmasını ya da var olan tutumunu değiştirmesini sağlamak amaçlanmaktadır (Demirtaş, 2004, s. 74). İkna etme amacındaki kişiler, karşısındakilerin tutarlılıklarına uygun iletiler düzenleyerek iknada başarı elde edebilmekte; bunun yanında ön araştırma yoluyla kişinin tutarlı olduğu inanç, tutum ve davranışları belirleyip iletisini bunlardan yararlanarak karşı tarafa kabul ettirme yoluna gidebilmektedir (Deniz, 2007, s. 38). Bu doğrultuda belirli bir konuya ilişkin tutum, inanç, değer veya alışkanlığın oluşturulmasında retorik sanatının ilkelerinden yararlanılmaktadır.

Retoriğin, Platon'un çalışmalarıyla ortaya çıktığı, Aristoteles'in yaklaşımlarıyla kapsamlı bir biçimde geliştirildiği düşünülmektedir. Retorik sözcüğü ilk olarak Platon'un M. Ö. 385 yılında yazdığı "Gorgias" diyaloğunda görülmektedir (Kennedy, 1994, s. 3). "Retorik Üstüne" alt başlığını taşıyan Gorgias'da halka söylev verme ve sözü bir yönetim biçimi hâline getirme sanatı olarak tanımlanan retorik, özellikle de siyasal ve ahlaksal değeri açısından tartışılmaktadır. Diyalogdaki ana eksen o dönemdeki retorik sanatına, anlayışına getirilen eleştiridir. (Platon, 1999, s. 4). Platon'un ardından öğrencisi Aristoteles, retorik problemine ilişkin farklı bir yaklaşım geliştirmiştir (Altınörs, 2011, s. 88). Aristoteles'in retorik teorisine katkılarının çoğunluğu onun "Retorik" adlı eserinden gelmektedir. Hem tümevarımlı hem de tümdengelimli ispat biçimlerinin temelleri, bunların özel kullanımları bu eserde ortaya konulmaktadır. Aristoteles tarafından geliştirilen düşüncenin mantıksal temelleri, bilimsel düşüncenin ve araştırmanın temelini oluşturmaktadır (Blakeman, 1977, s. 47-48).

Aristoteles'in "Retorik" adlı eseri (Aristoteles, 1995) üç kitaptan oluşmaktadır. Birinci kitapta retoriğin tanımı yapılmakta, üç temel unsuruna *(konuşmacı, dinleyici ve konu)* değinilmekte, üç türünden *(hukuki, politik ve törensel söylev)* ve bunların özelliklerinden söz edilmektedir. İkinci kitapta konuşmacının politik ve adli türdeki inandırma kanıtları ele alınmakta, konuşmacının dinleyicileri etkileyen duyguları *(öfkenin karşıtı sakinlik, dostluk ve düşmanlık, korku ve güven, utanç ve utanmazlık, sevecenlik ve zalimlik, acıma, hiddet, kıskançlık, gıpta)* açıklanmakta, çeşitli insan karakterlerinin özellikleri örnek verilmekte ve dört kanıtlama yolu *(mümkün ve mümkün olmayan, geçmiş olgular, gelecek olgular ve derece)* detaylandırılmaktadır. Üçüncü kitapta ise konuşmacının söylem biçeminin *(şiir/düzyazı)* nasıl olması gerektiği vurgulanmakta ve konuşmanın yapılandırılma düzeni *(ifade, tanıt, giriş ve epilog)* tanıtılmaktadır.

Söz konusu eserde (Aristoteles, 1995) Aristoteles, bir konuşmanın sac ayağına benzeyen üç unsurdan oluştuğunu belirtmektedir: Konuşmacı, dinleyici ve konu. Ardından dinleyiciye karşılık gelen üç konuşma türünü birbirinden ayırmaktadır: Hukuki, politik ve törensel. Hukuki söylev suçlama veya savunma yapar, işlenmiş bir eylemin doğru olup olmadığını değerlendirir. Politik söylev isteklendirir veya vazgeçirir, fayda/zarar ölçütüne dayanır. Törensel söylev ise tanrıları veya büyük şahsiyetleri över (Altınörs, 2011, s. 88). İlki retoriğin hukuki kullanımını kamusal yasalara tabi kılmak, ikincisi konuşmacıyı doğruyla bağlantılı ortak kanılar alanında tutmak, üçüncüsü ise tutku ve heyecanların işlenmesini akıl yürütmenin genel kurallarına ve konuşmacının karakterine bağlamaktır (Çörekçioğlu, 2009, s. 167). Aristoteles'in, gruplamasındaki üç söylev türünü üç kavramla ilişkilendirdiği görülmektedir: Logos, ethos ve

pathos (Altınörs, 2011, s. 88). Logosun argümanlar veya iletideki mantıksal akıl yürütme, ethosun iletişimcinin karakteri, iyiliği ve güvenilirliği, pathosun ise duyguların adları ve nedenleri olmak üzere çeşitli boyutlarının olduğu bilinmektedir (Baker, 1995, s.1; Altınörs, 2011, s. 88; Herrick, 2021, s. 78). Başka bir deyişle hukuki söylevde konuya ilişkin argümanları kanıtlama *(logos)*, politik söylevde konuşmacının inandırıcılık yeteneğinin dinleyicileri etkileme gücünü ortaya çıkarma *(ethos)*, törensel söylevde ise dinleyicilerin çeşitli duygularını harekete geçirme *(pathos)* öne çıkmaktadır.

1.1. Üç İkna Kanıt Türü

Üç ikna kanıt türünün *(logos, ethos ve pathos)* birbiriyle etkileşim içinde olduğu gözlenmektedir. Aristoteles, retorik sanatını mantıksal *(logos)*, sosyolojik *(ethos)* ve psikolojik çalışmanın *(pathos)* bir birleşimi olarak görmektedir. Logos, ethos ve pathos, retorik kanıt kaynakları yani ikna edici olasılıklar sağlamaktadır. Yetenekli bir konuşmacı bu tür kanıtları veya ikna araçlarını keşfedebilmekte, bu yeteneği herhangi bir duruma uyarlayabilmekte, bu kanıtları keşfettikten sonra ikna edici bir denge içinde kullanabilmektedir (Herrick, 2021, s. 81). Ethos, dinleyiciye hitap etmekte, bir soruyla ilgili olarak dinleyicinin dikkatini çekmeyi amaçlamakta, daha sonra bu sorunla bağlantılı biçimde logosu desteklemekte veya karşı çıkmakta, pathosla konuşma sürecini sonlandırmaktadır (Köklüdağ, 2016, s. 203). İkna edici konuşmanın etkili olabilmesi için konuşmacının kişisel özelliğinin, duygu ve mantığının eş güdümünde dengelenmesi gerekmektedir.

1.1.1. Logos

Logos, konuşmanın mantıksal yönünü oluşturmaktadır. Logos, Antik Yunan düşüncesinde söz, konuşma, düşünce, akıl, anlam ve açıklama anlamlarına gelmektedir. Kelimelerle, bir söylemle ya da bir tartışmayla ifade edilen bir düşüncenin anlamını taşımaktadır. Logoslar aynı zamanda genel olarak zekâyı veya rasyonelliği akla getirmektedir. Yani konuşma, akıl yürütmenin temel kurallarını takip etmekte ve onun akıl sahibi olan herkes tarafından anlaşılabilir bir yapıda kurulması gerekmektedir (Çörekçioğlu, 2009, s. 172; Herrick, 2021, s. 79; Koçak, 2013, s. 5). Logosun anlaşılabilir olabilmesi için hedef kitlenin düzeyine uygun özellikler taşıması önem taşımaktadır.

Logosta tümdengelim *(dedüksiyon)* ve tümevarım *(endüksiyon)* akıl yürütme biçimleri kullanılmaktadır. Tümdengelim, genelden özele akıl yürütme, tümevarım ise özelden genele akıl yürütme yoludur. Krishnan, Lin, Ching, Ramalingam ve Maruthai'ın (2020, s. 21) belirttiği biçimde tümdengelimli ve tümevarımsal akıl yürütmenin yanı sıra iddiaların desteklenmesi için neyin ikna edici ve etkili bir nedene yol açtığının tartışılması dikkate alınmalıdır. Buna ek olarak ikna edici argümanın nasıl sunulduğuna da odaklanılmalıdır.

Belirli bir konuya ilişkin insanların farklı akıl yürütme süreçleri bulunmaktadır. Aristoteles, retorikte mantık yerine insanların toplumsal konular hakkında gerçekte nasıl akıl yürüttükleriyle ilgilenmektedir. Logos, pratik karar vermede kullanılan argümanların ve özellikle de entimemin *(örtük tasım)* incelenmesidir (Herrick, 2021, s. 79). Belirli önermelerin doğru olması durumunda başka bir önermenin de doğru olması gerektiği gösterildiğinde buna diyalektikte kıyas, retorikte ise entimem denir. Aristoteles, retorikteki logos kanıtlarını özgül olarak entimemle, akıl yürütmelerle sınırlandırır. Entimemler bir tür tasımdır. Ortak kanılardan diğer bir deyişle ortalama insanın bildiği şeylerden hareket eden eksik akıl yürütmelerdir. Buna göre entimemin iki temel özelliği vardır: Ortak kanılara dayanır ve mantıksal olarak tamamlanmamıştır (Çörekçioğlu, 2009, s. 173; Kennedy, 1994, s. 9). Logos söz konusu olduğunda sonuç kısmındaki argüman, temel konuyla ilgili olmalıdır (Braet, 1992, s. 311-315). Genel geçer dünya bilgisinden hareketle temel konunun örtülü anlamlarında yer alan ifadeler

ortak mantıksal argümanlara dayanmakta, bu argümanlar sezgisel bir biçimde insanların zihninde tamamlanmaktadır.

İnsanlar genellikle mantıksal yönü ağır basan düşünceleri kabul etme eğilimindedir. Eğer bir açıklama, akla yatkın bir iddiayla dinleyicileri ikna etmeye çalışırsa ve bu açıklamayı destekleyen bir kanıt sunarsa o zaman bu açıklamanın mantıksal bir argüman olduğu söylenebilir. Aristoteles, mantıksal argümanın bilimsel sonuçlara ulaşmak için önemli bir araç olduğunu belirtir. Logosun, konuşmacı ile dinleyici arasında bir iletişim kanalı oluşturmada anahtar bir işleve sahip olduğu evrensel olarak kabul edilebilir. Logosun yardımıyla konuşmacı, dinleyiciyi retoriğin söylediklerine inanmaya ikna edebilir; gerçeğe ulaşmak için birleştirilmiş yeterli ve doğru nedenlerle kendi argümanını şekillendirebilir (Murthy & Ghosal, 2014, s. 250-252). Logos, hedef kitlenin zihinsel gücü ya da mantıksal yönleriyle ilgilenirken argümana dayalı kanıtlar sunmaya çalışır. Hedef kitlenin bilgiyi algılama yeteneğini rasyonel etkenlerle geliştirmeye ve bir sonuca ulaşmaya odaklanır (Çam, 2015, s.28). Aristoteles'e göre logos, iddiaların mantıksal olarak ispatlanabilmesi için kullanılan somut örnekler ve net ifadelerdir. İkna etmeyi amaçlayan iletiler, ikna edici kanıtlarla desteklenen açık iddialar gerektirir (Baker, 1995, s. 2; Bıçakçı, 2012, s. 337). Günümüzde bilimsel çalışmalara ilişkin istatistiksel oranların verilmesi, alanında uzmanların görüşlerinden yararlanılması, anket sonuçlarının genelleştirilmesi vb. kanıtlar logosun inandırıcılığını artırmaktadır.

1.1.2. Ethos

Ethos, konuşmacının sahip olduğu kişisel özelliklerin etki gücünü temsil etmektedir. Ethosun kökeni etik kelimesine dayanmaktadır. Konuşmacının konuştuğu konu üzerindeki güvenilirliğini, otoriteye ilişkin dinleyici algısını ve karakterine göre ikna etme sanatını ifade etmektedir. Konuşmacının dinleyiciler nezdindeki inandırıcılığı, kişiliği, karakteri, zekâsı, erdemi, iyi niyeti, adil oluşu, duyarlılığı vb. ile kazanılmaktadır (Bıçakçı, 2012, s. 336; Krishnan ve ark., 2020, s. 21; Murthy & Ghosal, 2014, s. 252). Ethos, konuşmacının karakteri veya kişiliği tarafından oluşturulmaktadır. Konuşmacının gerçek güvenilirliği, dinleyicinin söylenenlerden dolayı konuşmacıya üç nitelik atfettiği *(sağduyu, erdem ve iyi niyet)* zaman ortaya çıkmaktadır (Braet, 1992, s. 311-315). Aristoteles, ethosu oluşturmak için konuşmacının sağduyu *(phronesis),* erdem *(arete)* ve iyi niyet *(eunoia)* sergilemesi gerektiğini vurgulamaktadır (Herrick, 2021, s.80). Aristoteles, dinleyicilerin inandırıcı ve erdemli buldukları bir konuşmacının argümanlarını kabul etme olasılığının daha yüksek olduğuna inandığından bu, aslında başarılı iknanın üzerine kurulduğu temeldir (Zhuang, 2023, s. 1). Toplumda kitleleri harekete geçirme özelliğine sahip konuşmacılar, ethosun bu gücünden yararlanmaktadır.

Aristoteles, üç sanatsal kanıttan *(logos, pathos ve ethos)* ethosun potansiyel olarak en ikna edici olduğunu savunmaktadır (Herrick, 2021, s. 81). Ethos, iletişimde oluşturulan güvenirlik olup konuşmacının inanılır, güvenilir, yetkin, sorumlu ve samimi olarak algılanma derecesidir. İletişim ortamında konuşmacının ahlak anlayışı, iyi niyet oluşturma ve ilişkiler kurmada tasarlanan iletiler bakımından özellikle önemli görülmektedir (Baker, 1995, s. 2). Dikkatli analiz ve iyi gerekçelendirilmiş argümanlar sayesinde konuşmacı, inanılırlığı ve güveni isteklendirerek bilgeliğini ve zekâsını yansıtabilmektedir. Aristoteles'in işaret ettiği gibi ikna edici hitabette erdem, kötülük, asalet, alçaklıkla ilgili konuların tartışılması, argümanları dinleyicinin etik değerleriyle uyumlu hâle getirebilmekte ve konuşmacının ikna gücünü daha da artırabilmektedir. Aristoteles, karakterin ve ahlaki amacın betimlemesinde anlatımın önemini vurgulayarak dinleyicinin, konuşmacının güvenilirliğine ilişkin algısını etkilediğini söylemektedir (Zhuang, 2023, s. 2). Konuşmacı, sahip olduğu kişisel özellikler ve karakter özelliklerini konuşmasıyla bütünleştirerek ikna becerisini kullanmaktadır.

Sözel iletişim becerisi, konuşmacının inandırıcılığına katkıda bulunmaktadır. Sağduyu, iyi ahlaki karakter, etkili anlatım yoluyla iyi niyet, özdeyişlerin kullanımı, uygun dil ve üslup dâhil olmak üzere Aristoteles'in ikna ilkelerinin tümü ikna edici söylemde konuşmacının güvenilirliğini ve karakterini oluşturmaktadır. Konuşmacı, bu unsurları anlayıp ustaca kullanarak dinleyicilerin güvenini ve inancını kazanabilmektedir (Zhuang, 2023, s.2). Konuşmacı, inanılır ve güvenilir bir yapıdaysa dinleyicileri ikna etmesi daha kolay olmaktadır (Baba, 2017, s. 74). Nitekim bazı dinleyiciler, konuşmacının ethos özelliğine inanarak bir düşünceyi kabul edebilmektedir.

1.1.3. Pathos

Pathos, dinleyicinin duygularını ve inançlarını uyandırarak onlara hitap etmek anlamına gelmektedir. Duygulara hitap etmek dinleyicinin yalnızca duygusal tepki vermesi değildir, aynı zamanda konuşmacının bakış açısıyla özdeşleşmesine de neden olmaktadır. İddia edilen konunun kanıtlanması için konuşmacı tarafından öne sürülen duygusal kanıtlar pathos olarak nitelendirilmektedir (Baker, 1995, s. 2; Bıçakçı, 2012, s. 337; Murthy & Ghosal, 2014, s. 253). Böylece pathos, konuşmacı ve dinleyicinin ortak bir paydada birleşmesini sağlayarak ikisi arasında köprü kurmaktadır.

Konuşmacının, ikna edici iletilerde hedef kitlenin *(dinleyicilerin)* duygusal ihtiyaçlarını çok iyi belirlemesi gerekmektedir. Bu ihtiyaçları doğru bir biçimde belirleyen konuşmacı, dinleyiciyi etkileyebilmekte ve onlarda tepki uyandırabilmektedir. Herrick'in (2021, s. 79) ifade ettiği biçimde bilgili bir konuşmacı, dinleyicinin akıl yürütmesini etkileyen ve onu harekete geçiren güçlü inanç ve duygulara sahiptir. Baba'ya (2017, s. 95) göre konuşmacı, ikna için pathos unsurunu tercih edip duygulara hitap ettiğinde, bazı durumlarda mantığa başvurma anlamına gelen logos kanıtından daha etkili olabilir. Duygusal çekiciliğin etkinliği dinleyicinin ruh hâline ve seçilmiş durumuna bağlıdır. Konuşmacı, dinleyicinin bu durumunu temel alarak konuşmasını şekillendirdiğinde pathosu etkin bir biçimde kullanabilmektedir.

Pathosun temel amacı konuşmacının mesajını, karakterin türüne ve dinleyicinin zihinsel durumuna göre karşılamaktır (Murthy & Ghosal, 2014, s. 254). Pathos, konuşma aracılığıyla dinleyiciyi belirli bir zihinsel çerçeveye yerleştirmeye bağlıdır (Braet, 1992, s. 311-315). Pathosun duygusal çekiciliğinin dinleyiciyi ikna etmek için nasıl kullanıldığını görmek, klasik denemelerden çağdaş reklamlara kadar çeşitli metinlere dayanabilir (Krishnan ve ark., 2020, s. 21). Bu bağlamda konuşmacının konuya ilişkin duygusal bir dil kullanması, dinleyicinin dikkatini çekebilir ve konuşmanın etkililiğini arttırabilir.

1.2. Reklamlarda Üç İkna Kanıtı

Kitle iletişimi, iletişimcilerin araç kullanarak geniş, hızlı, sürekli iletiler yayma yoluyla farklı izleyici kitlelerinde tepkiler uyandırmayı amaçlaması ve çeşitli biçimlerde izleyicide oluşan tepkileri saptaması sürecidir. Kitle iletişim araçları dendiğinde toplumların yapısına göre değişen yoğunluk ve düzlemde kullanılan gazete, dergi, kitap gibi basılı yayınlar; radyo ve televizyon gibi elektromanyetik olarak çalışan araçlar; sinema, plak, ses ve görüntü bantları *(video)* ile tiyatro anlaşılmaktadır (Yüksel, 1990, s. 23-25). Günümüzde en yaygın kullanılan kitle iletişim araçları olan televizyon ve bilgisayar, sahip olduğu iletileri büyük bir izleyici kitlesine aktarma rolü taşımaktadır. Böylece toplumsal düzlemde büyük bir etki gücüne sahip olabilmektedir. Dyer (2009, s. 127), kitle iletişim araçlarında retoriğin uygulama alanı bulduğu en göze çarpan yerin *reklam*lar olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan reklam içeriklerinin logos, ethos ve pathos bakımından incelenip değerlendirilmesinin, ürüne ilişkin tüketici tutumlarının doğru bir biçimde saptanmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

Retorik unsurları, reklamlarda belirli bir düzende yer almaktadır. Reklamcılar, ikna işiyle uğraştıkları için amaçlarına yönelik çok çeşitli araçlar geliştirmektedir. Öncelikle bilinçli olarak

izleyicilerin dikkatini çekmek amacıyla yola çıkmakta, ikinci olarak bir reklamdaki her unsuru en üst düzey etkiyi sağlayacak biçimde tasarlamaktadır. Reklam yazarları özellikle görsel retorik araçları, reklamın saklı ikna unsurları olarak kullanmaktadır. Tasarım aşamasında ise reklam metni ve görsel yapıdan oluşan ikna edici iletide hedef kitlenin kavrama ve kabul etme mekanizmasında en üst düzey etkiyi sağlamak için retorik araçlardan yararlanmaktadır (Çam, 2015, s. 18-19; Dyer, 2009, s. 127).

Reklamların temel hedefi, tüketicilerin markaya ilgi duymasını sağlayarak onları söz konusu ürüne sahip olmaya ikna etmektir. Marka, reklamlarda ürüne yönelik olumlu tutumlar uyandırmak için çeşitli ikna araçlarını kullanmaktadır. Bu araçlar içerisinde ikna edici kanıt türleri, reklamlar özelinde değerlendirilip ele alınabilmektedir. Örneğin logos, reklamda tüketicinin zekâsına ve mantığına seslenen özellikleri vurgulamakta, tüketiciye somut bilgiler vermektedir (Zafer, 2017, s. 12). Ethosun kaynağını günümüzde tanınmış ünlü kişiler oluşturmakta ve reklamda bu kişilerin sahip olduğu kişilik ve karakter özellikleri öne çıkarılmaktadır. Pathosta ise reklamda izleyicilerin olumlu duygularını *(aşk, sevgi, mutluluk, heyecan, başarı vb.)* harekete geçiren ögeler kullanılmaktadır.

Reklamların ikna edicilik bağlamında incelendiği araştırmalar (bkz. Arıcı ve Kılınç, 2018; Evlioğlu Gezer, 2020; İplikçi, 2015; Karavar, 2021; Kaya, 2018; Savaş ve Doruk, 2018; Sert, Ergin ve Yılmaz, 2019; Yıldız ve Deneçli, 2011;) reklam stratejileri, arketipsel imgeler, görsel retorik unsurları, ileti ve kaynağın güvenirliği bakımından değerlendirilmiştir. Alanyazında reklamların üç ikna kanıt türüne göre kapsamlı bir biçimde incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan araştırmanın amacı Aristotales'in üç ikna kanıt türünün *(logos, ethos ve pathos)* reklamlardaki kullanımına ilişkin bir çerçeve oluşturmaktır. Araştırmada aşağıdaki temel sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Logosta konuşmanın mantıksal yönü nasıl sağlanmaktadır?
2. Logosta iddia edilen argümanlar akıl yürütme yollarıyla nasıl desteklenmektedir?
3. Ethosta konuşmacının sahip olduğu erdem özelliklerinden *(adalet, cesaret, bilgelik, sağduyu, yüce gönüllülük, ölçülülük, iyi niyet, cömertlik, akıl, sevecenlik ve görkem)* hangisi öne çıkmaktadır?
4. Ethosta ünlülerin saygın olmasının reklamın güvenirliğine etkisi var mıdır?
5. Ethosta konuşmacının güvenirliği sağlanırken ünlüler arasında kategorik farklılıklar bulunmakta mıdır?
6. Pathosta hangi duygusal kanıtlar kullanılmaktadır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Doküman incelemesi, nitel çalışmalarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Özkan'ın (2021, s. 2) belirttiği biçimde doküman incelemesi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizidir Basılı ve elektronik medya araçlarından biri olan reklamlarda yer alan iletilerin, retoriğin ikna etme unsurları *(logos, ethos ve pathos)* bağlamında incelendiği bu araştırmanın yöntemini doküman incelemesi oluşturmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini reklamlar, örneklemini ise Türkiye özelinde 2023 yılında çevrimiçi video paylaşım ve sosyal medya içeriği olan "YouTube" ortamında 1.000.000 ve üzerinde izlenme oranına sahip 32 reklam içeriği oluşturmaktadır. Çalışmanın gerçekleştirildiği zaman diliminde

güncel olması için 2023 yılına ait reklamlar incelenmiştir. Reklamlara kolay bir biçimde ulaşmak için "YouTube" ortamında yayımlanan içerikler kullanılmıştır. 2023 yılına ait reklamların sayısının fazla olduğu görülmüş, reklamları sınırlandırıp ayrıntılı incelemeler yapabilmek için izlenme oranı 1.000.000 ve üzeri olan reklamlar seçilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmanın örnekleminde yer alan reklamlara "YouTube" içeriğinden ulaşılmıştır. İlgili içerikte "2023 reklamları", "2023 yılında en çok izlenen reklamlar", "2023'te marka reklamları" biçiminde tarama yapılmıştır. 2023 yılında izlenme oranının yüksek olabileceği *(1.000.000 ve üzeri)* "Türk Hava Yolları", "Türkiye İş Bankası", "QNB Finansbank", "A101", "Ülker", "Eti" vb. marka reklamların yayımlanma yılı ve izlenme oranlarına da bakılmıştır. Araştırma sonucunda çalışmanın kapsamına uygun 32 reklam içeriğine ulaşılmıştır.

Ulaşılan reklamlar iki araştırmacı tarafından en az beş kere izlenmiştir. İzleme sürecinde her bir reklamın içeriğinde yer alan ikna unsurlarına ilişkin bir özetleme yapılmıştır ve reklamların kapsamları belirlenmiştir. Ayrıca reklamlarda ürünün özelliğini vurgulayan slogan biçimindeki ifadeler not edilmiş, bu ifadelerin ürünün ikna ediciliğine etkisi incelenmiştir. Reklamların içeriğine ilişkin bulgular oluşturulduktan sonra ikna türünün kapsam alanı ve ikna unsurunu betimleyen reklam unsurunun ne olduğu ortaya çıkarılmıştır. İkna türünün kapsam alanı belirlenirken logos, ethos ve pathosun reklamın genelindeki baskınlığına bakılmıştır. Sınıflandırmada genel olarak mantıksal argümanların baskın olduğu reklamların logos, tanınmış veya ünlü kişilerin olduğu reklamların ethos, duygusal özelliklerin öne çıktığı reklamların pathos biçiminde ele alınabileceği ön görülmüştür. Ardından bu sınıflandırmaya ilişkin ikna kanıt türü değerlendirmeleri gerçekleştirilmiştir. Logosun öne çıktığı reklamlarda konuşmanın mantıksal yönünün nasıl sağlandığı, argümanların akıl yürütme yollarıyla nasıl desteklendiği incelenmiştir. Ethosun baskın olduğu reklamlar konuşmacının sahip olduğu erdem özellikleri, ünlülerin saygın ya da uzman olmasının güvenirliğe etkisi, ünlüler arasında kategorik farklıların varlığı bakımından değerlendirilmiştir. Pathosu vurgulayan reklamlarda ise duygusal kanıtların unsurlarla nasıl desteklendiğine bakılmıştır.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreçlerinde geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları da gerçekleştirilmiştir. İlk olarak veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın incelenmiş, uzman görüşüne de başvurularak bir "Veri Giriş Formu" hazırlanmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda ilgili forma son biçimi verilmiştir. İçerik analizinin güvenirliği için ise Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülünden faydalanılmıştır. Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) şeklindeki bu formüle göre iki araştırmacının ortak görüşleriyle araştırmanın güvenirlik değeri %93 olarak hesaplanmış, bu değer %70'in üzerinde olduğundan yapılan analiz güvenilir kabul edilmiştir. Araştırmanın dış geçerliliği, verilerin içerik analizi tekniğine göre kodlanması ve detaylı olarak betimlenmesi neticesinde gerçekleştirilmiştir.

2.5. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden

hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada kamuya açık bir kaynak olan "YouTube" ortamında yayımlanan içerikler taranarak doküman analizi tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Tablo 1. Araştırma Kapsamında İncelenen Reklamlar

Marka	**İçerik**	**İzlenme Sayısı**	**İkna Türü**	**İkna Unsurunu Betimleyen Reklam Unsuru**
Türk Hava Yolları 1	Havayolu şirketi	66 milyon	Ethos	Ünlünün sempatik ve popüler oyuncu olması
Yumoş Türkiye	Çamaşır deterjanı	39 milyon	Logos	Çamaşır deterjanının kıyafetleri koruması
Cornetto Türkiye	Dondurma	37 milyon	Pathos	Mutluluk duygusu
Sahibinden.com	Emlak	25 milyon	Pathos	Sevgi duygusu
Sırma	Maden suyu	19 milyon	Logos	Maden suyunun sağlığa faydalı olması
Teknosa	Teknoloji mağazası	14 milyon	Logos	Markanın teknolojik özellikleri
Eti	Cumhuriyetin 100. yılı	12 milyon	Ethos	Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk
Bebelac	Bebek devam sütleri	11 milyon	Logos	Devam sütlerinin vitamin ve mineraller içermesi
QNB Finansbank	Cumhuriyetin 100. yılı	11 milyon	Ethos	Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk
Yemeksepeti	Yemek dağıtımcısı	9.8 milyon	Pathos	Mutluluk duygusu
Boyner Grup	Cumhuriyetin 100. yılı	9.7 milyon	Ethos	Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk
KFC	Tavuk	9.6 milyon	Pathos	Mutluluk duygusu
Dimes	Meyve suyu	8.8 milyon	Ethos	Ünlünün sempatik ve popüler oyuncu olması
Şişecam	10 Kasım	8.7 milyon	Ethos	Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk
A 101	Market	8.6 milyon	Ethos	Ünlünün sunucu ve gazeteci kimliği
Garanti BBVA	10 Kasım	7.2 milyon	Ethos	Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk

Türkiye İş Bankası	Cumhuriyetin 100. yılı	6.8 milyon	Ethos	Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk
De Facto	Giyim ürünleri	6.7 milyon	Pathos	Mutluluk duygusu
Karaca	Cumhuriyetin 100. yılı	6.3 milyon	Ethos	Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk
Kia Türkiye	Otomobil	6.2 milyon	Ethos	Ünlünün kadın bir sunucu olması
Türk Hava Yolları 2	Havayolu şirketi	6 milyon	Pathos	Güven duygusu
Sabancı Holding	Cumhuriyetin 100. yılı	4.8 milyon	Logos	Şirketin sosyal sorumluluk projeleri
Uludağ İçecek Türk A.Ş.	Cumhuriyetin 100. yılı	4.1 milyon	Ethos	Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk
Ülker	Çikolatalı gofret	3.9. milyon	Pathos	Beğenilme duygusu
Algida Türkiye	Dondurma	3.7 milyon	Ethos	Ünlünün usta bir oyuncu olması
Castrol Türkiye	Motor yağı	3.6 milyon	Logos	Araç motorlarını koruma özelliği
Akbank	Cumhuriyetin 100. yılı	3.4 milyon	Ethos	Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk
ING Türkiye	Cumhuriyetin 100. yılı	2.9 milyon	Ethos	Ünlünün yabancı bir sporcu olması
Paşabahçe Mağazaları	Cumhuriyetin 100. yılı	2.7 milyon	Pathos	Sevgi duygusu
Trendyol	Cumhuriyetin 100. yılı	2.7 milyon	Ethos	Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk
Pegasus Havayolları	Cumhuriyetin 100. yılı	2 milyon	Ethos	Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk
Koçtaş	Yapı market	1.6 milyon	Logos	Markanın teknolojik özellikleri

Tablo 1'e göre logos ikna türünün baskın olduğu reklamların "Yumoş Türkiye", "Sırma", "Bebelac", "Teknosa", "Sabancı Holding", "Castrol Türkiye" ve "Koçtaş" markalarına ait olduğu görülmektedir. Ethos ikna türünün baskın olduğu reklamlarda "Türk Hava Yolları 1", "Eti", "QNB Finansbank", "Boyner Grup", "Dimes", "Şişecam", "A 101", "Garanti BBVA", "Türkiye İş Bankası", "Karaca", "Kia Türkiye", "Uludağ İçecek Türk A.Ş.", "Algida Türkiye", "Akbank", "ING Türkiye", "Trendyol" ve "Pegasus Havayolları" markaları öne çıkmaktadır. Pathos ikna türünün baskın olduğu reklamlar ise "Cornetto Türkiye", "Sahibindencom", "Yemek Sepeti", "KFC", "De Facto", "Türk Hava Yolları 2", "Ülker" ve "Paşabahçe Mağazaları" markası biçiminde sınıflandırılmaktadır.

Çalışmanın bulgular bölümünde öncelikle reklamların içeriğinde yer alan ikna unsurlarına ilişkin bir özetleme yapılmış, baskın olan ikna türü belirlenmeye çalışılmış ve ardından araştırma sorularına ilişkin çözümlemeler gerçekleştirilmiştir.

3.1. Reklamlarda Logos İkna Türünün Kullanılması

3.1.1. Yumoş Türkiye[3]

Bir deterjanın tüketici tarafından tercih edilmesinin sebeplerinden biri de çamaşırları yıpratmaması, çamaşırların rengini soldurmaması ve uzun ömürlü olmasıdır. Bu reklamda tüketicilerin ihtiyaçları dikkate alınmıştır. *"Yumoş Deterjan Doğal Kaynaklı Pro-Fibre teknolojisi ile dokuları onarır, renkleri korur. Derinlemesine temizlenen giysilerin uzun süre yeni gibi seninle kalır."* ifadesinde bu markayı kullanan tüketicilerin çamaşırlarının her zaman ilk alındığı hâliyle kalacağı iletisi bulunmaktadır.

3.1.2. Sırma[4]

Sırma meyveli maden suyu reklamında "elma", "mango-ananas", "limon", "karadut-frenk üzümü" ve "mandalina" çeşitleri yer almaktadır. Reklamda sağlıklı yaşam biçimine yönelik bir öneride bulunulmuş; meyveli maden suyunun organik, doğal, taze vb. olduğu iddiası oluşturulmuştur. Ardından *"Doğal ve zengin mineralleriyle Sırma…"* sloganıyla maden suyunun katkı maddesi içermediği ve içerisinde zengin minerallerin yer aldığı vurgulanmıştır.

3.1.3. Bebelac[5]

Reklamda doktora danışıldığında anne sütünden sonra en güvenilir süt ürününün "Bebelac" markası olduğu önerisi yer almaktadır. *"Bebelac içen bebek, 5'i 1 arada içeriğinden vitamin ve minerallerini alır."* sloganında ise bu marka devam sütünün "demir", "kalsiyum", "çinko", "B1, B2, B5, B12 vitaminleri" ve "A, C, D, E, K vitaminleri" içeriğine sahip olduğu ve annelerin, bu sütü güvenle kullanabileceği desteklenmiştir.

3.1.4. Teknosa[6]

"Teknoloji Teknosa'da güzel!" sloganının vurgulandığı reklamda teknolojiye bağlı olan tüketiciler için markanın yararları gösterilmiştir. Mağazada sanal oyun alanının ve akıllı ev ürünlerinin bulunması, çevrimiçi kanallarda sepete eklenen ürünlerin mağazadan teslim alınma seçeneğinin olması, tekno hizmet özelliğiyle müşterilerin teknolojik desteğe sahip olması, ürünler için deneyim alanlarının bulunması, mağazalarda uzman çalışanların yer alması gibi markanın müşteri açısından kolaylıkları gösterilmiştir.

3.1.5. Sabancı Holding[7]

Cumhuriyetin 100. yılı anısına yapılmış olan bu reklamda Sabancı Holding'in sosyal sorumluluk projeleri öne çıkmaktadır. Şirketin eğitim, kalkınma, sürdürülebilirlik, teknoloji, gençler, kadınlar üzerine gerçekleştirdiği sayısız projeler hakkında genel olarak bilgi verilmektedir.

3.1.6. Castrol Türkiye[8]

[3] "Renk Korumada Yumoş Deterjan'dan Daha İyisi Yok!" (Erişim: 25 Ocak 2023) https://www.youtube.com/watch?v=rqTrTlhIt4E

[4] "Patlat Bir Sırma" (Erişim: 24 Haziran 2023) https://www.youtube.com/watch?v=s0jCcH14EE0

[5] "Bebe-Lak diye paylaşır" (Erişim: 25 Mayıs 2023) https://www.youtube.com/watch?v=ud7zFy4_55c

[6] "Teknoloji Teknosa'da Güzel!" (Erişim: 2 Haziran 2023) https://www.youtube.com/watch?v=hctTJS8gCeQ

[7] "#BaşkaCumhuriyetYok" (Erişim: 18 Ekim 2023) https://www.youtube.com/watch?v=vvFbTfoQgXQ

[8] " Castrol MAGNATEC- Harekete Geçtiğiniz Andan İtibaren Durmaksızın Koruma" (Erişim: 16 Ocak 2023) https://www.youtube.com/watch?v=z4GN_xMe060

Motor yağının "Dualock" teknolojisi, güçlü bir koruma kalkanı oluşturma, hem motor ısınmasında hem de dur kalk sürüş anlarında meydana gelen aşınmayı %50'ye kadar azaltma, günümüz sürüş koşullarına özel olarak geliştirilmiş benzersiz koruma sağlama özelliklerine sahiptir.[9] Reklamda da bu özellikler yer almaktadır. *"Harekete Geçtiğiniz Andan İtibaren Durmaksızın Koruma"* sloganıyla izleyicide bu marka sayesinde araç motorlarının hiçbir zaman yıpranmayacağı ve zarar görmeyeceği algısı oluşturulmaktadır.

3.1.7. Koçtaş[10]

Reklam, markanın yenilenen internet sitesinin özelliklerini izleyicilere anlatmakta ve ürün alıcılarını internet sitesini incelemeye davet etmektedir. Mobilya, mutfak eşyaları, dekoratif ürün çeşitleri, bahçe ve balkon ürünleri, aydınlatmalar, banyo ürünlerini sahnede gösteren marka aynı zamanda ürünlerinin reklamını da yapmaktadır. *"Türkiye'nin ilk ve tek ev geliştirme odaklı pazar yeri"* söylemi, markanın ev eşyalarının tümüne alıcıların tek bir yerde sahip olabileceği kolaylığını sunmaktadır. Nakliye ve montaj hizmetlerinin marka tarafından karşılanması, markanın taksit imkânı sunması, ürün satıcılarının marka onaylı olması özellikleri sıralanmıştır.

Araştırmanın birinci sorusu logosun baskın olduğu reklamlarda konuşmanın mantıksal yönünün nasıl sağladığına ilişkindir. İki reklamda konuşmanın mantıksal yönü açıklamayı destekleyen somut örnek kanıtlarıyla sağlanmaya çalışılmaktadır. Teknosa'da *"Teknoloji Teknosa'da güzel!"* sloganı, bu özellikleri deneyimleyen müşterilerin ürüne yönelik dönüt olarak *"Güzel"* ifadesini kullanmasıyla sağlanmıştır. Koçtaş'ta markanın özelliklerini çalışanları aracılığıyla tanıtması ve müşterilere sağladığı faydaları sunulmuştur. İki reklamda kıyaslama yoluyla kendi gücünü ortaya çıkarma gözlenmektedir. Yumoş'ta kıyafetleri yıpratmama konusunda bu deterjandan daha iyisinin olmaması, Bebelac'ta doktora danışıldığında anne sütünden sonra en güvenilir ürün olması vurgulanmaktadır. Üç reklamda *(Sırma, Sabancı Holding ve Castrol Türkiye)* ise logosa ilişkin ifadelere rastlanmasına rağmen bunu kanıtlayacak somut örnekler bulunmamaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusu, iddia edilen argümanların akıl yürütme yollarıyla nasıl desteklendiğini ortaya koymaktır. Beş reklamda *(Yumoş Türkiye, Sırma, Bebelac, Teknosa ve Castrol)* tümevarım *(dedüksiyon)*, iki reklamda *(Sabancı Holding ve Koçtaş)* ise tümdengelim *(endüksiyon)* yoluyla argümanlar desteklenmeye çalışılmaktadır. Tümevarımda markanın özelliklerine ilişkin alt önermeler sunularak tüketicinin markaya ilişkin genel bir düşünceye sahip olması hedeflenmiştir. Yumoş Türkiye'de deterjanın dokuları onarması, renkleri koruması, yeni olma özellikleri, Sırma'da meyveli maden suyunun organik, doğal, taze vb. olması, *"Doğal ve zengin mineralleriyle Sırma…"* sloganı, Bebelac'da anne sütünden sonra en güvenilir süt ürünü olması, 5'i 1 arada içeriğinde vitamin ve mineral bulundurması, Teknosa'da mağazada sanal oyun alanının ve akıllı ev ürünlerinin bulunması, çevrimiçi kanallarda sepete eklenen ürünlerin mağazadan teslim alınma seçeneğinin olması, tekno hizmet özelliğiyle müşterilerin teknolojik desteğe sahip olması, ürünler için deneyim alanlarının bulunması, mağazalarda uzman çalışanların yer alması, Castrol Türkiye'de güçlü koruma kalkanı oluşturması, motor aşınmasını %50'ye kadar azaltması, günümüz sürüş koşullarına özel olarak geliştirilmesi alt önermeleri yer almaktadır. İki reklamda ise tümdengelim yoluyla markaya ilişkin önce genel bir önermeye yer verilmiş, ardından önermeyi destekleyen alt önermeler gösterilmiştir. Sabancı Holding'de *"Bizim bu ülke için yapabileceklerimizin sonu yok."* önermesi verilmiş, ardından buna ilişkin sosyal sorumluluk proje örnekleri sıralanmıştır.

[9] Castrol Magnetic Motor Yağı. "Eğer Aracınızın Bir Mıknatıs Gücü Olsaydı Ne Olurdu?". Erişim: 30 Nisan 2024. https://www.castrol.com/tr_tr/turkey/home/car-engine-oil-and-fluids/engine-oils/engine-oil-brands/castrol-magnatec-brand/castrol-magnatec.html

[10] "koctas.com.tr ile her evde moda!" (Erişim: 15 Haziran 2023) https://www.youtube.com/watch?v=Wci-h3HjYgk

Koçtaş'ta *"İşte karşınızda yenilenen dünyasıyla Koçtaş"* önermesi verilmiş, ardından internet sitesinin özellikleri, çeşitli ürünlerin tek bir yerde bulunması, nakliye ve montaj hizmetlerinin marka tarafından karşılanması, markanın taksit imkânı sunması, ürün satıcılarının marka onaylı olması alt önermeleri gösterilmiştir.

3.2. Reklamlarda Ethos İkna Türünün Kullanılması

3.2.1. Türk Hava Yolları[11]

Reklamda ünlü oyuncu Kerem Bürsin öncülüğünde Türkiye'nin önemli tarihî ve doğal zenginlikleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Reklamın en önemli özelliği ise hem ulusal hem de uluslararası alanda Türkiye'yi tanıtmaktır. Reklamda oyuncunun, Los Angeles'taki yapımcı tarafından kendisine filmin dünyanın farklı şehirlerinde çekileceğinin söylenmesi ve bunun üzerine oyuncunun, bu filmin hepsinin Türkiye'de çekilebileceğini belirtmesiyle başlayan süreçte Türk Hava Yolları, bir havayolu şirketi olarak bu yolculuğun üstlenicisi konumunda yer almaktadır. Oyuncu eşliğinde Türkiye'nin tarihî ve doğal zenginliklerine ulaşabilmek için Türk Hava Yollarının bir tercih sebebi olabileceği anlamı verilmiştir. Yerli ya da yabancı izleyicilerin Türkiye'ye ulaşabilmesin tek aracı yolunun Türk Hava Yolları ile uçmak olduğu iletisi bulunmaktadır. *"Hayallerin Ötesinde"* sloganıyla da izleyicilerin bir ülkeyi keşfetme hayaline Türk Hava Yolları aracılığıyla kavuşabileceğinin altı çizilmiştir.

3.2.2. Eti[12]

"Mutluluk denince akla hemen onun adı gelir: Cumhuriyet!" sloganında hem Atatürk ve onun kurduğu cumhuriyet hem de "Eti" markası bulunmaktadır. Nitekim yıllardır "Eti"nin sloganı *"Mutluluk denince akla hemen onun adı gelir."* olmuştur. Marka köklü geçmişini Atatürk'ün varlığı üzerinden göstermektedir. "Mutluluğun Cumhuriyeti" ifadesindeki hedef kitle, mutlu olan çocukları temsil etmektedir.

3.2.3. QNB Finansbank[13]

Atatürk'ün eğitim alanında gerçekleştirdiği ilke ve inkılapları toplumun bütün kesimlerine yayma inancı çerçevesinde reklamda yediden yetmişe temsil edilen insanlar yer almaktadır. Banka, Atatürk'ün eğitimdeki ilke ve inkılaplarını temel aldığını belirtmekte ve onun izinden gittiğini vurgulamaktadır. Günümüzde deprem bölgesinde UNICEF ile Cumhuriyet'in 100. yılında 100 okulu yenileyeceğini söyleyen banka, Atatürk'ün eğitim alanındaki yaklaşımlarıyla ilerlediğini söylemektedir.

3.2.4. Boyner Grup[14]

Çanakkale Savaşı'nda coğrafyanın kader olmadığına inanan insanların mücadelesi, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde demokrasiye güvenen insanların çalışmaları ve Atatürk'ün *"Bütün ümidim gençliktedir."* sözünü yaşatan gençlerin umutları üzerinden cumhuriyetin tarihî panoraması yansıtılmıştır. Ardından söylenen *"Cumhuriyet'e sahip olmak yetmez. Cumhuriyet, cumhuriyet gibi yaşanmak ister."* sloganı, "Boyner Grup" şirketinin kapsadığı markalarla *(Altınyıldız, Altınyıldız Classics, Boyner, By Boyner Yayınları, BR Mağazacılık, Hopi ve YKM)* günümüz cumhuriyetini temsil edip yaşatacağı yansıtılmıştır.

[11] "Türkiye: Hayallerin Ötesinde- Türk Hava Yolları" (Erişim: 5 Ekim 2023)
https://www.youtube.com/watch?v=QhWw73jMAg0
[12] "Mutluluk Denince Akla Hemen Onun Adı Gelir: Cumhuriyet" (Erişim: 20 Ekim 2023)
https://www.youtube.com/watch?v=yQoPleheUFY
[13] "Cumhuriyetimizin 100. Yılı Kutlu Olsun!" (Erişim: 23 Ekim 2023)
https://www.youtube.com/watch?v=w90-clhBM3k
[14] "Cumhuriyetimizin 100. yılı kutlu olsun! #dahailkyüzyılımız" (Erişim: 21 Ekim 2023)
https://www.youtube.com/watch?v=KOlociORGJQ

3.2.5. Dimes[15]

Reklamda oyuncu Mert Ramazan Demir'in kendi kendine söylediği *"Göründüğünden daha fazlası…"* ve *"Kendin olmak daha fazlası…"* sözleri, reklam ürünü olan meyve suyuna gönderme yapmaktadır. Ayrıca *"Trend olmak cool."* ifadesi ise oyuncunun hem kendisinin ünlü bir oyuncu olduğu için çok iyi göründüğünü hem de meyve suyu içeceğinin serin ve soğuk olduğunu belirtmek için kullanılmıştır. Reklamın sonunda yer alan *"Yeni tatlara düşmek güzel, birlikte daha fazlası…"* sloganı ise oyuncunun yeni bir meyve suyu tadı yakaladığı ve izleyicilerin de kendisi gibi bu yeni meyve suyunun tadına bakması gerektiği algısı oluşturmaktadır.

3.2.6. Şişecam[16]

"Düş Sokağı Sakinleri" adlı müzik grubunun "Sevdan Bir Ateş" şarkısının kullanıldığı bu reklamda şarkı, Atatürk'e ithaf edilmiştir. Çeşitli mekânsal bağlamlarda yer alan insanların 10 Kasım nedeniyle Atatürk'e saygı duruşunda bulunmaları aynı zamanda ona duydukları derin sevgi duygusunu da göstermektedir. Bu bağlamda "Şişecam" markasının da o insanlar nezdinde Atatürk'e olan sevgi ve saygısını *"Gözümüz gözlerinde, sonsuza dek!"* sloganıyla yansıttığı gözlenmektedir.

3.2.7. A 101[17]

Toplumun güvenini kazanmış ünlü bir sunucu ve gazeteci olan Müge Anlı'nın bu reklamda oynaması bağlamında tüketicilerin bu market zinciri markasına yönlendirilmesi hedeflenmiştir. Reklamda Müge Anlı'nın *"Diğer yağlara, diğer pirinçlere, diğer yoğurtlara herkesin huzurunda meydan okuyoruz!"* ifadesindeki "meydan okuma" sözcük grubu iki anlama sahiptir: Birinci anlam Müge Anlı'nın gazeteci kimliğini ünlü bir sunucu olarak korkmadan, çekinmeden açıkça söylemesidir. İkinci anlam ise sözü edilen market zincirinin ürünleriyle hem ucuz hem de kaliteli olduğunu belli etmesi ve bu yönüyle diğer market zincirlerini kendisiyle karşılaştırmaya çağırmasıdır.

3.2.8. Garanti BBVA[18]

Reklamda yetiştirme yurdunda kalan bir çocuk ile Atatürk arasında geçen temsilî diyalog yansıtılmıştır. Atatürk'ün çocuğa söylediği "*Siz hiç kimsesiz değilsiniz. Siz bu cumhuriyete emanetsiniz. Cumhuriyet de size emanet."* sözünde cumhuriyetin bütün topluma sahip çıkacağı düşüncesine yer verilmiştir. Yine çocuğun *"Sen hiç ölmeyeceksin değil mi Gazi Baba?"* sorusuna Atatürk'ün verdiği *"Burada yaşattıkların hiçbir zaman ölmez çocuk."* yanıtı da anlamlı bir ileti taşımaktadır. Bu ileti Atatürk'ün insanların kalbinde ve zihninde her zaman var olacağını yansıtmaktadır. *"Sen hep buradasın."* sloganı bir yandan Atatürk'ün varlığına atıfta bulunmakta diğer yandan bankanın ihtiyaç duyulan her zamanda insanların yanında olabileceğini göstermektedir.

3.2.9. Türkiye İş Bankası[19]

Reklamda Atatürk'ün "10. Yıl Nutku" konuşmasından kesitlere yer verilmiştir. Günümüzdeki insanlar ve tarihî süreç içerisindeki diğer insanların Atatürk'ün konuşmasını dinlemeye gitmesi,

[15] "DİMES Cool Lime Mix #GöründüğündenDahaFazlası" (Erişim: 1 Haziran 2023) https://www.youtube.com/watch?v=JL_yaGGwH_Y

[16] "Şişecam 10 Kasım #SevdanBirAteş" (Erişim: 8 Kasım 2023) https://www.youtube.com/watch?v=6MvaJaRvrYo

[17] "Müge Anlı ile Meydan Okumaya Devam Ediyoruz!" (Erişim: 21 Haziran 2023) https://www.youtube.com/watch?v=AshCEYc7yMQ

[18] "10 Kasım #SenHepBuradasın" (Erişim: 6 Kasım 2023) https://www.youtube.com/watch?v=g4e7WSX0KVo

[19] "Cumhuriyetimizin 100. Yılı Kutlu Olsun!" (Erişim: 23 Ekim 2023) https://www.youtube.com/watch?v=Wrf3633y0RU

bankanın toplumun bütün kesimlerine hitap ettiğini göstermektedir. Reklam boyunca sözlerinin Coşkun Sabah'a ait olduğu "Aşığım Sana" şarkısı devam etmektedir. Bu şarkının sözleri Atatürk'e gönderimde bulunmaktadır. *"Açtığın yolda yürüyoruz ilelebet. Bizi biz yapan seni, çok seviyoruz Cumhuriyet!"* sloganının ilk tümcesinde Atatürk'e gönderim yapılmakta, ikinci tümcesindeki "bizi biz yapan" ifadesi bankanın hem Atatürk'ü hem de cumhuriyet ilkesini temel aldığını göstermektedir.

3.2.10. Karaca[20]

Cumhuriyetin 100. yılı anısına "Cumhuriyet Yüzyılı Koleksiyonu" adıyla üretilmiş olan "Karaca" marka yemek takımının gösterildiği reklamda, Atatürk döneminde yaşamış insanlar yemek masasının etrafında oturmaktadır. Bu insanlara *"Biriyle yemek yiyebilsen kiminle yerdin?"* sorusu sorulmuş, *"Milyonların cevabı 100 senedir aynı."* yanıtı verilmiştir. Bu yanıt, "Karaca" marka yemek takımının Atatürk ve onun döneminde yaşamış insanlardan beri kullanıldığı anlamı taşımaktadır.

3.2.11. Kia Türkiye[21]

Kadınlar dünyasında yılın otomobili ödülünü kazanan "Niro EV" adlı elektrikli otomobilin tanıtımını ünlü sunucu Burcu Esmersoy yapmaktadır. Bu reklamda sunucunun hem bir kadın olması hem de ünlü olması özelliklerinden yararlanılarak otomobil markasının gücü ortaya çıkarılmıştır. Sunucunun bu otomobille bir yolculuğa çıkması ve markaya yönelik olumlu tepkilerini söylemesi özelinde, markanın ünlü biri tarafından tercih edildiği ve kullanımından memnun kalındığı algısı oluşturulmuştur. Sunucunun *"Elektrikli araç ilk başta benim için soru işareti olsa da Kia Niro EV, teknoloji ve konforuyla bakış açımı değiştirdi diyebilirim."* yorumu oldukça dikkat çekicidir. Bu yorum, elektrikli otomobil hakkında olumsuz düşüncelere sahip insanların tutumlarını değiştirmeyi hedeflemektedir.

3.2.12. Uludağ İçecek Türk A.Ş.[22]

"Uludağ" markalı maden suyu şirketinin, Gazi Paşa'nın imzasıyla kuruluşunu konu alan reklamda Atatürk'e bağlılığın altı çizilmiştir. Reklam, maden suyu şirketinin üç yöneticisinin Ankara'ya olan yolculuğuyla başlamaktadır. Yöneticilerin, maden suyunun özelliklerini *(1912'den beri Uludağ kaynağından doğal maden suyu üretilmesi, içeriğinin çok zengin olması, sağlık için çok faydalı olması)* Atatürk'e anlatmalarıyla devam eden süreç yer almaktadır. Yöneticilerden birinin *"Kaynağımız gibi biz de bu vatana aitiz."* ifadesi ve Atatürk'ün imzasıyla "Türk" olma özelliğine sahip olması, bu maden suyunun kaynağını Atatürk ve onun kurduğu cumhuriyetten aldığını göstermektedir.

3.2.13. Algida Türkiye[23]

Usta oyuncu Erdal Özyağcılar'ın oynadığı reklamda oyuncunun dondurmayı tatması ve yorumlaması dikkat çekmektedir. Ustalık terimi bir yandan oyuncunun deneyimli, büyük ve ünlü bir oyuncu olduğunu nitelendirirken diğer yandan dondurmanın da "Maraş usulü" olması yönüyle oyuncunun sahip olduğu ustalık özelliklerini içinde barındırdığı iletisi vermektedir. Reklamda oyuncunun bir yemek masasında ailesiyle oturması, ailesinin oyuncuya iltifatta bulunması, oyuncunun da asıl değişikliğin dondurmada olduğunu söylemesi, izleyicinin dikkatini doğrudan dondurmaya yöneltmektedir. Dondurmanın yenilenen özelliği Antep

[20] "Sayende Cumhuriyet #GMK #CumhuriyetYüzyılıKoleksiyonu" (Erişim: 11 Ekim 2023) https://www.youtube.com/watch?v=aQ3FML5oeKo

[21] "Niro EV ile şehrin enerjisini keşfedin!" (Erişim: 8 Temmuz 2023) https://www.youtube.com/watch?v=vc3qfLAZpOE

[22] "Cumhuriyetimizin 100. Yılı Kutlu Olsun!" (Erişim: 24 Ekim 2023) https://www.youtube.com/watch?v=sBYnTn2krFQ

[23] "Algida'nın Ustalık Eseri, Algida Maraş Usulü şimdi daha lezzetli!" (Erişim: 14 Nisan 2023) https://www.youtube.com/watch?v=xtR-qyBQPp8

fıstıklarının bol olması, süt tadının yoğunluğu, kıvamının sert olması biçiminde izleyicilere aktarılmıştır.

3.2.14. Akbank[24]

"Ayrılamayız Cumhuriyet Yolundan" sloganının yer aldığı reklam, Atatürk'ün zamanındaki video görüntüleri ile günümüzde aynı içeriğe sahip video görüntülerinin birleşiminden oluşmaktadır. Böylece Atatürk'ün çizdiği yolda ülkemizin ilerleyerek gelişmeye devam ettiği iletisi verilmektedir. Bankanın *"Bu kalp attıkça ayrılamayız cumhuriyetin yolundan."* söylemi, gücünü hem cumhuriyetten hem de günümüzdeki insanlardan aldığını yansıtmaktadır. *"Akbank bu ülkenin hayallerinin yanında."* ifadesi ise hem cumhuriyet hayalinin gerçek olması ve günümüzde de devam etmesi hem de günümüz insanının, hayallerini "Akbank" ile gerçekleştirebildiği iletisine sahiptir.

3.2.15. ING Türkiye[25]

2023 CEV Avrupa Voleybol Şampiyonasında "En Değerli Oyuncu" ödülünü alan Melissa Vargas'ın dilinden cumhuriyetin anlam değeri gösterilmiştir. Oyuncunun *"Özgürce yaşamanın ilk kutlanması gereken şey olduğunu bir kez daha anladım."* tümcesi, cumhuriyetin özgürlüğü temsil ettiğini ve oyuncunun Türkiye'ye geldiğinde bunu fark ettiğini anlatmaktadır. Yine oyuncunun istediği gibi biri olabilmesi ve kız çocuklarına ilham verebilmesinin cumhuriyetle mümkün olduğu vurgulanmıştır. *"Cumhuriyet, kimsesizlerin kimsesiymiş."* söylemi de güçlü bir özelliğe sahiptir. Nitekim "Melissa Vargas, ülkesi Küba'daki tedavi imkanlarından memnun kalmayarak eleştirmesi üzerine disiplinsizlik gerekçesiyle 2017'den başlayarak 4 yıl süre ile milli takımda oynamaktan menedilmiştir. 10 Nisan 2021'de ise Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmuştur"[26] Oyuncunun kendi ülkesinde bulamadığı sahipliği Türkiye'de bulabildiğini yansıtmaktadır. *"Beni ve tüm farklılıklarımı kucaklayan Cumhuriyetimizin 100. yaşını ING ile kutluyorum."* ifadesi hem oyuncunun kendi farklılıklarının cumhuriyetle ortadan kalktığını hem de bankanın cumhuriyetle özdeşim kurarak ülkedeki tüm farklı insanlara açık olduğunu vurgulamaktadır.

3.2.16. Trendyol[27]

Reklam hem Atatürk'ün görüntüleri hem Türkiye'nin çeşitli alanlarındaki insan manzaralarıyla öne çıkmaktadır. Marka, ürünlerini alıcıya ulaştırırken her zaman cumhuriyet düşüncesine sahip olduğunu *"Atölyelerden köylere, sahalardan kalplere, bizim için yollar hep Cumhuriyet'e çıkar."* ifadesiyle yansıtmaktadır. *"Dün, bugün, daima..."* sloganı ise dün cumhuriyet vardı, bugün "Trendyol" ve her zaman cumhuriyet ile "Trendyol" var olmaya devam edecek anlamına sahiptir.

3.2.17. Pegasus Havayolları[28]

Cumhuriyet'in 100. yılına özel 100. uçağını üreten "Pegasus Havayolları", reklamını bu içerik çerçevesinde oluşturmuştur. *"Biz, özgürlükle 100 yıl önce tanıştık."* tümcesi iki anlama sahiptir: Birincisi cumhuriyetin insanlara özgürlük sağlaması, ikincisi ise uçmanın insanları özgür hissettirmesidir. Reklamda Ayşe'nin pilot, Can'ın ünlü bir müzisyen, İpek'in madalya kazanan bir jimnastikçi ve Nuray'ın dünyayı güzelleştiren bir doktor olması anlatılmış; bu insanların Pegasus Havayollarının 100. uçağına aynı anda binmesi gösterilmiştir. Aslında

[24] "Ayrılamayız Cumhuriyet Yolundan" (Erişim: 22 Eylül 2023) https://www.youtube.com/watch?v=TOLGIqMVcvg

[25] "Tüm farklılıklarımızı kucaklayan Cumhuriyet 100 yaşında" (Erişim: 23 Ekim 2023) https://www.youtube.com/watch?v=z-B8RBEkxM8

[26] "Filenin Sultanları"nın parlayan yıldızı Melissa Vargas'ın "Türkiye" hikâyesi. Erişim: 30 Nisan 2024. https://www.aa.com.tr/tr/spor/filenin-sultanlarinin-parlayan-yildizi-melissa-vargasin-turkiye-hikayesi/2984668

[27] "Cumhuriyet 100 Yaşında!" (Erişim: 24 Ekim 2023) https://www.youtube.com/watch?v=n7uNOkZdzn8

[28] "100. Uçağımız Cumhuriyet Göklerde" (Erişim: 27 Eylül 2023) https://www.youtube.com/watch?v=NI_ycwgekxo

insanların hayallerine kavuşmasının cumhuriyet sayesinde olduğu yansıtılırken, alt anlamında havayolu şirketinin gücü de vurgulanmıştır. *"Cumhuriyetimizin 100. yılında 100. uçağımız, Cumhuriyet'i göklere taşıyoruz."* sloganı havayolu şirketinin cumhuriyeti en üst zirveye çıkardığını yansıtmaktadır.

Araştırmanın üçüncü sorusu ethosun baskın olduğu reklamlarda konuşmacının sahip olduğu erdem özelliklerini belirlemektir. 6 reklamda *(Türk Hava Yolları 1, Dimes, A 101, Kia Türkiye, Algida Türkiye ve ING Türkiye)* günümüzdeki ünlülere, 11 reklamda *(Eti, QNB Finansbank, Boyner Grup, Şişecam, Garanti BBVA, Türkiye İş Bankası, Karaca, Uludağ İçecek Türk A.Ş., Akbank, Trendyol ve Pegasus Havayolları)* ise Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'e yer verilmiştir. Ünlülerin olduğu reklamlarda oyuncuların sempatik olmasının sevecenlik özelliğini *(Türk Hava Yolları 1, Dimes)*, oyuncu ve sunucuların markanın ürünlerine ilişkin tutarlı söylemlerinin olmasının ölçülülük özelliğini *(A 101, Kia Türkiye, Algida Türkiye)*, sporcunun zorlukların üstesinden gelmesinin cesaret özelliğini *(ING Türkiye)* çağrıştırdığı gözlenmektedir. Atatürk içerikli reklamların çoğunda *(Şişecam, Garanti BBVA, Türkiye İş Bankası, Karaca, Uludağ İçecek Türk A.Ş., Akbank, Trendyol, Pegasus Havayolları)* insanların ona duyduğu sonsuz sevgisinin olması sevecenlik özelliğini öne çıkarmaktadır. 2 reklamda *(QNB Finansbank ve Boyner Grup)* Atatürk'ün eğitime önem vermesi ve ülkemizi kalkındırmada öncülük etmesi onun bilge olma özelliğini yansıtmaktadır. 1 reklamda *(Eti)* ise Atatürk'ün çocukları sevmesi onun yüce gönüllü olma özelliğiyle ilişkilendirilmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusu ünlülerin saygın olmasının reklamın güvenirliğine etkisini çözümlemektir. Reklamlarda ünlülerin kullanılması üst düzey koşullanma sağlamaktadır. Başka bir deyişle hedef kitlenin güvenini kazanmış ünlü kişilere ilişkin olumlu tutumlara sahip olma, o kişilerin yer aldığı reklamdaki ürünlere ilişkin de olumlu tutumları desteklemektedir. Örneğin Türk Hava Yolları 1'de oyuncu Kerem Bürsin'in Türkiye'nin tarihî ve doğal zenginliklerini göstermek için oyunculuk gücünden faydalanıldığı gözlenmektedir. Dimes'te oyuncu Mert Ramazan Demir'in meyve suyunu beğenmesinin, oyuncunun hedef kitlesi tarafından markanın tercih edilmesine etkisinin olabileceği düşünülmektedir. A 101'de toplumun güvenini kazanmış bir sunucu ve gazeteci olan Müge Anlı'nın markanın ürünlerine ilişkin tutarlı söylemlerine hedef kitlenin inanması olasıdır. Kia Türkiye'de bir kadın sunucunun otomobile ilişkin olumlu tutumlarını göstermesi, kadın alıcıların markaya güvenme olasılığını artırabilir. Algida Türkiye'de Erdal Özyağcılar'ın usta bir oyuncu olması ile Maraş dondurmasına ilişkin olumlu söylemleri inandırıcılığı sağlamaktadır. ING Türkiye'de Melissa Vargas'ın zorluklarla mücadele ederken cumhuriyetin değerlerinden ilham alarak başarıya ulaşması özelinde markanın tüm farklı insanlara açık olduğu algısı oluşturulmuştur. Cumhuriyet'in 100. yılını konu alan reklamlarda Atatürk'ün yer alması, markanın kendi gücünü onun varlığı üzerinden göstermesini sağlamaktadır. Markalar böylece hem köklü geçmişlerini hem de Atatürk'ün izinde olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın beşinci sorusu ise konuşmacının güvenirliği sağlanırken ünlüler arasında kategorik farklılıklar olup olmadığıdır. Genellikle reklamın içeriğine ilişkin iletisini sağlamada ünlülerin farklı özelliklerinden yararlanıldığı gözlenmektedir. Bu bağlamda ünlülerin oyuncu olması *(Türk Hava Yolları I, Dimes, Algida Türkiye)*, sunucu olması *(A 101, Kia Türkiye)*, sporcu olması *(ING Türkiye)* bilinçli olarak seçilmiştir. Cumhuriyetin 100. yılı nedeniyle özel olarak oluşturulan reklamlarda *(Eti, QNB Finansbank, Boyner Grup, Şişecam, Garanti BBVA, Türkiye İş Bankası, Karaca, Uludağ İçecek Türk A.Ş., Akbank, Trendyol, Pegasus Havayolları)* Atatürk yer almaktadır.

3.3. Reklamlarda Pathos İkna Türünün Kullanılması

3.3.1. Cornetto Türkiye[29]

Reklamda sözlerinin Aysel Gürel'e ait olduğu ve Güneş adlı sanatçının seslendirdiği "Haydi Gel Benimle Ol" şarkısı kullanılmıştır. Şarkıda geçen "aşk yıldızı" sözcük grubuyla dondurma sözcüğüne art gönderim yapılmış; "yaz", "yıldız", "parlak", "gece" ve "ay ışığı" sözcüklerinin dondurmayı çağrıştırma özelliğinden faydalanılmıştır. Reklamda bir erkek şarkıcının sahneye çıkması ve kız arkadaşıyla eğlenceli zaman geçirmesi bağlamında mutluluk duygusunu harekete geçirme özelliğinden yararlanılmıştır. Erkek şarkıcının yıldız desenli bir gömlek giymesi, kızın yıldız küpeleri, lunapark ve sahnedeki yıldız simgesi, sahnedeki yıldız dekoru, gökyüzündeki yıldız kaymaları aşk yıldızı olan dondurmayı çağrıştırmaktadır.

3.3.2. Sahibinden.com[30]

"Babalar Günü" temasıyla çıkış yapan reklamda bir babanın, kızının patenlerini satmaya kıyamaması buna rağmen ürünü satın almaya çalışan alıcıların aramaya devam etmesi vurgusu üzerinden emlak markasının en küçük bir ürünü bile satabilecek potansiyelde olduğu gösterilmiştir. Baba ile kızının birbirine sarılmasının ardından söylenen *"Aldıklarınızla, sattıklarınızla, satmaya kıyamadıklarınızla, sahibini sahibinden yapan sizsiniz."* ifadesindeki duygusal içerik, emlak markasının insanların sevgisinden güç aldığı, bunun önüne geçemeyeceği ve markayı sevgiye sahip insanların oluşturduğu iletisi taşımaktadır.

3.3.3. Yemek Sepeti[31]

Reklamda "1 ye 1 hediye kampanyası" düzenlenmiştir. Bu kapsamda toplumun bazı kesimlerindeki örnek insan tipleri üzerinden yemek yemenin mutluluk etkisi yansıtılmıştır. *"... bütün yurda pizza ısmarlayan Can."* ifadesindeki "Can" kişisi, Türkiye'deki diğer insanları temsil etmektedir. Reklamdaki diğer örnekler şu şekildedir: Ders çalışan öğrencilere pizza ısmarlayan birinin istediği çalışma notlarına sahip olması *(başarma)*, bir şirkette çalışan Selin'in bu kampanyadan faydalanarak herkese yemek ısmarlaması ve yılın elemanı seçilmesi *(lider olma)*, Vehbi kişisinin on yedi kişilik bir aileye yemek ısmarlaması *(cesur olma)* biçimindedir. Yemek dağıtımcısının *"Söz konusu en sevdiğin lezzetlerse 1 ye 1 hediye fırsatıyla bizdensin!"* sloganı iki amacı vurgulamaktadır; Birincisi bir yemek dağıtımcısı olarak biz, size yemek ısmarlarız. İkincisi ise biz, sizin için en sevilen lezzetlerden bir kampanya yaparız.

3.3.4. KFC[32]

Marka, "Doritos Twister Menü"yü tanıtmak için bu reklamı yapmıştır. *"Günlük hazırlanan taptaze KFC tavukları, çıtır çıtır Doritos ve yepyeni yoğurt sosla karşınızda yeni Doritos Twister Menü!"* biçiminde tanıtılan menüde ürünün tazeliğini ve yeniliğini vurgulayarak tüketicileri bu yeni ve taze lezzetin tadına düşmeye davet etmektedir. Tüketicilerin bu menüyü kolayca alabilmeleri için ucuz fiyat *(59 tl)* kampanyası da düzenlenmiştir. *"Aniden gelen KFC isteklerinde hemen indir, hemen al!"* ifadesinde de tüketicilerin bu menüyü yemek için restorana gelmelerine gerek kalmadığı, çevrimiçi bir siparişle menünün kapılarına gelebileceği algısı oluşturulmuştur.

[29] "Güneş- Haydi Gel Benimle Ol" (Erişim: 25 Mayıs 2013) https://www.youtube.com/watch?v=-vA_rUu9EZA
[30] "sahibinden.com- Babalar Günü (Erişim: 8 Haziran 2023) https://www.youtube.com/watch?v=--9-Eev3Zng
[31] "1 Ye 1 Hediye Kampanyası Yemeksepeti'nde! #Bizdensin" (Erişim: 13 Ekim 2023) https://www.youtube.com/watch?v=qpjTyccqjQE
[32] "KFC Doritos Twister Menü" (Erişim: 26 Ocak 2023) https://www.youtube.com/watch?v=YBYqgTVNKYM

3.3.5. De Facto[33]

"I love me De Facto!" *(Kendimi seviyorum, De Facto!)* sloganının tekrar edildiği reklamda insanların kendini sevdiği gibi markayı da seveceği iletisi yer almaktadır. Oyuncunun birbirinden farklı özellikteki markanın ürünlerini giymesi ve kendisini sevdiği sloganını sürekli söylemesi mutluluk duygusunu öne çıkarmaktadır. Yani izleyici bu marka ürünleri satın aldığında hem kendini sevip mutlu hissedecek hem de ürünleri satın almaya devam edecektir.

3.3.6. Türk Hava Yolları 2[34]

Türk Hava Yollarının kuruluşunun 90. yıldönümü anısı için yapılmış olan reklamda uçak şirketinin 1933 yılındaki ilk uçuşundan günümüze kadar gelmiş olduğu nokta konu edinilmiştir. Reklam 1933 yılında ilk resmî uçuşunu gerçekleştiren Türk Hava Yollarının "Curtiss Kingbird D 2" üretimli "TC 2" uçağının 2023 yılındaki İstanbul'a inmesiyle başlamaktadır. Geçmişten gelen pilot *(Mehmet)* ile günümüzdeki pilot *(Burak)* arasında geçen iletişim, reklamın marka gücünü göstermektedir. Pilot Burak'ın *"Dünyanın en çok ülkesine biz uçuyoruz."* tümcesi dünyanın en çok ülkesine sefer düzenleyen havayolu şirketi olduğunu yansıtmaktadır. Pilotun *"400. uçağımız… Şimdilik…"* ifadesi de 2023 yılında filosuna dahil ettiği en son uçağı temsil etmekte ve havayolu şirketinin üretimlerine devam edeceğinin sinyalini vermektedir. Pilot Mehmet'in, *"Bugünün anısına…"* söylemiyle Pilot Burak'a Türk bayrağını vermesi, Türk Hava Yollarının havayolu şirketi olarak geçmişten aldığı bayrağın günümüzdeki taşıyıcısı olduğunu ima etmektedir. Pilot Mehmet'in *"Kaptan, bu dünyadaki en güzel duygu ne biliyor musunuz? Bir zamanlar kurduğun hayallerin gerçek olması…"* tümceleri Türk Hava Yolları'nın 1933'te kurduğu hayallerini günümüzde gerçekleştirdiğini belirtmektedir. *"90 yıl önce bir hayal kurduk. O gün bugündür 'Türkiye'nin Kanatları' olduk."* sloganındaki "Türkiye'nin Kanatları" ifadesi hem uçmayı sembolize eder hem de insanlara güven veren bir havayolu olduğunu gösterir.

3.3.7. Ülker[35]

Reklamda bir Koreli kadın ile bir Egeli köylünün iletişimi bağlamında çikolatalı gofretin tanıtımı yapılmıştır. Egeli köylünün, Koreli kadına çikolatalı gofretin en sevilen, beğenilen, efsane ve çıtır özelliklerini öğretmesi özellikleri göze çarpmaktadır. "En" ifadesi, diğer markaların çikolatalı gofretleri içerisinde bu özelliklere sahip ilk marka olduğunu göstermektedir. *"Türkiye'nin en sevilen, beğenilen, efsane çıtır gofretini sevmeyen var mı?"* sloganı ise çikolatalı gofretin özelliklerinin tüketiciler tarafından oluşturulduğunu ve bu lezzeti sevmeyecek hiçbir insanın olmayacağı anlamına sahiptir.

3.3.8. Paşabahçe Mağazaları[36]

Reklamda Cumhuriyet'in 100. yılına özel "Gururla Koleksiyonu"nda yer alan ürünlerden biri olan ve 2.023 adet üretilen yankı gramofon tanıtılmıştır. Markanın üretimleriyle Cumhuriyet'in temel değerlerini yansıttığı iletisi verilmiştir. Reklamda yankı gramofonu Paşabahçe Mağazası'nda inceleyen bir dede ile torunun iletişimiyle başlayan süreçte bu ürüne sahip olan 2.023 alıcıdan bazıları gösterilmiş ve onları birbirlerine bağlayan cumhuriyet ideali yansıtılmıştır.

[33] "I love me DeFacto!" (Erişim: 19 Haziran 2023) https://www.youtube.com/watch?v=S9mY2gmhwTI

[34] "Türkiye'nin Kanatları - Türk Hava Yolları" (Erişim: 12 Haziran 2023) https://www.youtube.com/watch?v=nPryMbKwt-o

[35] "Türkiye'nin En Sevilen, En Beğenilen, En Efsane ve En Çıtır Çikolatalı Gofretini Sevmeyen Var mı?" (Erişim: 19 Haziran 2023) https://www.youtube.com/watch?v=Cqs9VZmLG-I

[36] "Cumhuriyetimizin 100. Yılına Özel "Gururla Koleksiyonu'' (Erişim: 18 Eylül 2023) https://www.youtube.com/watch?v=fOuMx_KG43U

Araştırmanın altıncı sorusu pathosun baskın olduğu reklamlarda hangi duygusal kanıtların kullanıldığıdır. 4 reklamda *(Cornetto Türkiye, De Facto, Yemek Sepeti ve KFC)* mutluluğa ilişkin kanıtlara rastlanmaktadır. Bu bağlamda Cornetto Türkiye'de dondurmayı çağrıştıran ortamsal ögeler *(yaz, yıldız, parlak, gece, ay ışığı)* temelinde gençler arasındaki arkadaşlık ilişkileri mutluluk duygusuyla sağlanmıştır. Arkadaşlık ilişkilerini başlatırken dondurmanın gençlere cesaret verme özelliğinden yararlanılmıştır. De Facto'da oyuncunun markanın ürünlerini giyerek kendini sevdiğini sürekli tekrarlaması, bu ürünleri giyip mutlu olduğunu çağrıştırmakta; izleyiciyi de markanın ürünlerine sahip olup mutlu olmaya yöneltmektedir. Yemek Sepeti'nin "1 ye 1 hediye kampanyası" ile ürünlerinin satışını artırmayı hedeflediği reklamda kampanyaya katılan insanların başarı, lider olma, cesur olma özelliklerine sahip olarak mutlu olduğu gözlenmiştir. KFC'nin yeni menüsünü tanıttığı reklamda menünün taze, yeni ve ucuz olması özellikleri tüketiciye tanıtılmış; menüyü tadan insanların yemek yeme mutluluğu gösterilmiştir. 2 reklamda *(Sahibinden.com ve Paşabahçe Mağazaları)* sevgi kanıtları ön plandadır. Sahibinden.com'da baba ile kızının birbirine olan sevgisi bağlamında şekillenen reklamda markanın en küçük bir ürünü *(babanın, kızının patenlerini satması)* bile satabilecek potansiyelde olduğu vurgulanmıştır. Paşabahçe Mağazaları'nda Cumhuriyet'in 100. yılına özel olarak üretilen yankı gramofona sahip insanların, cumhuriyet ideali sevgisinde birleşmeleri yansıtılmıştır. Ülker reklamında beğenilme kanıtları bulunmaktadır. Çikolatalı gofretin en sevilen, beğenilen, efsane ve çıtır özelliklerini diğer markalarla karşılaştırma yoluyla gösterdiği göze çarpmaktadır. Reklamdaki oyuncuların da çikolatalı gofretin tadına bakarak bunu onayladığı gözlenmektedir. Türk Hava Yolları 2 reklamı ise güven kanıtları sağlamaktadır. Reklamda geçmiş ile gelecek arasında iki pilot aracılığıyla bağlantı kurularak havayolu şirketinin 90 yılda gerçekleştirdiği ilerlemeler gösterilmiş, markanın ilerlemeleriyle insanlarda güven duygusu oluşturduğu yansıtılmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Reklamlarda hedef kitlenin tutumlarını değiştirmek amacıyla kullanılan üç ikna kanıt türünde *(logos, ethos, pathos)* çeşitli propagandalar yer almaktadır. Deneçli ve Deneçli'ye (2014, s. 46) göre hedef kitlenin tutum ve davranışlarında değişikliğe gidilmesini amaçlayan propaganda çalışmaları bu değişimi, düşünce ya da inançların ikna yoluyla değiştirilmesiyle gerçekleştirmektedir. Aristotales'in üç ikna kanıt türünün reklamlardaki dağılımına bakıldığında logosun 7 reklamda *(Yumoş Türkiye, Sırma, Bebelac, Teknosa, Sabancı Holding, Castrol Türkiye ve Koçtaş)*, ethosun 17 reklamda (*Türk Hava Yolları 1, Eti, QNB Finansbank, Boyner Grup, Dimes, Şişecam, A 101, Garanti BBVA, Türkiye İş Bankası, Karaca, Kia Türkiye, Uludağ İçecek Türk A.Ş., Algida Türkiye, Akbank, ING Türkiye, Trendyol* ve *Pegasus Havayolları)* ve pathosun 8 reklamda (*Cornetto Türkiye, Sahibinden.com, Yemek Sepeti, KFC, De Facto, Türk Hava Yolları 2, Ülker ve Paşabahçe Mağazaları)* öne çıktığı gözlenmektedir. Görüldüğü gibi reklamlarda ethos ikna türünün, logos ve pathosa göre daha fazla kullanıldığı göze çarpmaktadır.

Gündoğdu ve Sağlam (2021, s. 134), logosun kullanıldığı reklamların, günümüzün rasyonel çekiciliğine karşılık geldiğini vurgulamaktadır. Zafer (2017, s. 16) ve İplikçi (2015, s. 74) ise reklamlarda logos kullanımının, tüketicinin mantığına ve zekâsına ulaştığını, reklamı yapılan ürünleri eş değerleriyle karşılaştırarak somut bilgiler verdiğini ifade etmektedir. Araştırmada logosun baskın olduğu reklamlarda da konuşmanın mantıksal yönünü destekleyen somut örneklere *(Teknosa, Koçtaş)* ve kıyaslama yoluyla marka gücünü öne çıkarmaya *(Yumoş, Bebelac)* yer verilmiştir. Üç reklamda *(Sırma, Sabancı Holding ve Castrol Türkiye)* ise logosa ilişkin ifadeler olmasına karşın somut örneklere rastlanmamıştır. İddia edilen argümanların tümevarım *(dedüksiyon)* ve tümdengelim *(endüksiyon)* akıl yürütme yoluyla desteklendiği gözlenmektedir. Tümevarımsal reklamlarda *(Yumoş Türkiye, Sırma, Bebelac, Teknosa ve Castrol)* markanın özelliklerine ilişkin alt önermeler sunularak tüketicinin markaya ilişkin

genel bir düşünceye sahip olması hedeflenmiştir. Tümdengelimsel reklamlarda *(Sabancı Holding ve Koçtaş)* ise markaya ilişkin önce genel bir önermeye yer verilmiş, ardından önermeyi destekleyen alt önermeler gösterilmiştir.

Ethosun baskın olduğu reklamlarda konuşmacının sahip olduğu erdem özelliklerine bakıldığında ünlülerin olduğu reklamlarda sevecenlik *(Türk Hava Yolları 1, Dimes)*, ölçülülük *(A 101, Kia Türkiye, Algida Türkiye)* ve cesaret *(ING Türkiye)* özelliğine yer verildiği görülmektedir. Atatürk içerikli reklamların çoğunda *(Şişecam, Garanti BBVA, Türkiye İş Bankası, Karaca, Uludağ İçecek Türk A.Ş., Akbank, Trendyol, Pegasus Havayolları)* sevecenlik özelliği öne çıkmaktadır. 2 reklam *(QNB Finansbank ve Boyner Grup)* bilge olma özelliği, 1 reklam *(Eti)* ise yüce gönüllü olma özelliğiyle ilişkilendirilmiştir.

17 reklamda ethos ikna türü kullanılmıştır. Zafer'e (2017, s. 15) göre ethosta ünlü kişiler, geniş kitleleri peşinden sürükleyen, sahip oldukları olumlu özellikleri ürüne aktararak satış faaliyetlerini canlandıran bir araç olarak kullanılmaktadır. Larson'ın (2001; akt. Yılmaz, 2012, s. 156) belirttiği biçimde insanların inanıp güvendiği kişilerin tavsiyelerini dinledikleri, onların tavsiyeleri doğrultusunda hareket ettikleri gözlemlenmektedir. Araştırmada ünlülerin saygın olmasının reklamın güvenirliğine etkisi araştırılmıştır. Hedef kitlenin güvenini kazanmış ünlü kişilere ilişkin olumlu tutumlara sahip olmanın o kişilerin yer aldığı reklamdaki ürünlere ilişkin de olumlu tutumları desteklediği, dolayısıyla üst düzey koşullanma oluşturduğu görülmektedir. Cumhuriyet'in ilanının 100. yılı nedeniyle markalar, özel reklam içerikleri oluşturmuştur. Bu reklamlarda Atatürk'ün yer alması, markanın kendi gücünü onun varlığı üzerinden göstermesini sağlamaktadır.

Konuşmacının güvenirliği sağlanırken ünlüler arasında kategorik farklılıklara ilişkin bulgularda ünlülerin farklı özelliklerinden yararlanılmıştır. 6 reklamda *(Türk Hava Yolları 1, Dimes, A 101, Kia Türkiye, Algida Türkiye ve ING Türkiye)* günümüzdeki ünlülere, 11 reklamda *(Eti, QNB Finansbank, Boyner Grup, Şişecam, Garanti BBVA, Türkiye İş Bankası, Karaca, Uludağ İçecek Türk A.Ş., Akbank, Trendyol ve Pegasus Havayolları)* ise Atatürk'e yer verilmiştir. Ünlülerin oyuncu, sunucu ve sporcu olması markaların iletisini oluşturmak için bilinçli yaptığı bir seçim olmuştur.

Zafer (2017, s. 15), reklamlarda pathos kullanımının empati kurmayı, tüketicilerin empati yoluyla ürüne sahip olmayı amaçladığını söylemektedir. Gündoğdu ve Sağlam'a (2021, s. 131) göre mutluluğu ve eğlenceyi kendi ürünleriyle ilişkilendirmeyi sağlayan reklamlar pathos ekseninde yapılmaktadır. Araştırmada pathosun baskın olduğu reklamlardaki duygusal kanıtlara bakıldığında 4 reklamda *(Cornetto Türkiye, De Facto, Yemek Sepeti ve KFC)* mutluluk, 2 reklamda *(Sahibinden.com ve Paşabahçe Mağazaları)* sevgi, 1 reklamda *(Ülker)* ürünü beğenme ve 1 reklamda *(Türk Hava Yolları 2)* güven verme duygusal kanıtları yer almaktadır.

Aristotales'in üç ikna kanıt *(logos, ethos ve pathos)* türünün ileride yapılacak çalışmalara ilişkin şu önerilerin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir:

- Reklamlarda logos kullanımında güvenirliği daha fazla sağlayacağı düşünüldüğünden tümevarım *(dedüksiyon)* akıl yürütme yolu kullanılmalıdır.
- Reklamlarda konuşmanın mantıksal yönünü destekleyen somut örnekler öne çıkarılmalıdır.
- Ünlüler arasındaki kategorik farklılıklar dikkate alınarak markanın amacına uygun bir biçimde iletisini oluşturması sağlanmalıdır.
- Reklamlarda pathos kullanımındaki duygusal kanıtlar, ürünün özelliklerini tamamlayıcı bir biçimde yapılandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Aarts, Chalker & Weiner (2014). *The Oxford dictionary of English grammar* (2nd edition). London: Oxford University Press.

Altınörs, A. (2011). Platon ile Aristoteles'in retorik anlayışlarının karşılaştırılması. *EKEV Akademi Dergisi, 15*(49), 81-92.

Arıcı, A.& Kılınç, Ö. (2018). İkna teorileri çerçevesinde yapı reklamlarının analizi. *Erciyes İletişim Dergisi, 5*(4), 535-555.

Aristoteles (1995). *Retorik.* (M. H. Doğan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Baba, C. (2017). *Retorik ve kanıtlama, ikna etme, inandırma ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Baker, M. (1995). *Aristotle's three modes of persuasion*, 2 Haziran 2024 tarihinde https://mycourses.aalto.fi/pluginfile.php/148423/mod_resource/content/2/Aristotles%20three%20modes%20of%20persuasion.pdf adresinden edinilmiştir.

Bıçakçı, A. B. (2012). İkna edici iletişim ve retorik analiz. Ö. Güllüoğlu (Ed.), *İletişim bilimlerinde araştırma yöntemleri yazılı metin çözümleme* içinde (ss. 334, 361). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Blakeman, R. C. (1977). *A synoptic history of classical rhetoric* (Unpublished Master's Thesis). Eastern Illinois University, Illinois.

Braet, A. C. (1992). Ethos, pathos and logos in Aristotle's rhetoric: a re-examination. *Argumentation,* 6, 307-320.

Çam, M. S. (2015). *Türkiye'de basın reklamlarının retoriği: Otohaber dergisinde 1992 ve 2012 yıllarında yayınlanan otomobil ilanlarının karşılaştırmalı analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çörekçioğlu, H. (2009). Aristoteles'in retorik teorisi: politik yaşamı savunmak. *Felsefe Dünyası, 2*(5), 161-183.

Demirtaş, H. A. (2004). Temel ikna teknikleri: Tutum oluşturma ve tutum değiştirme süreçlerindeki etkilerinin altında yatan nedenler üzerine bir derleme. *İletişim (Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi),* 19, 74-90.

Deneçli, S. & Deneçli, D. (2014). Propagandada iknanın yeri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(28), 35-48.

Deniz, K. (2007). *İlköğretim ikinci kademede konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dyer, G. (2009). *Advertising as communication.* London and New York: Taylor & Francis e-Library.

Evlioğlu Gezer, E. (2021). Görsel retoriğin reklamlarda kullanımı ve basılı reklam örnekleri. *Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi, 2*(2), 150-172.

Gunter, B., (2002). The quantitative research process. In K. B. Jensen (Ed.), *A hanbook of media and communication research qualitative and quantitative methodologies* (pp. 209-234). London and New York: Routledge.

Gündoğdu, S. & Sağlam, M. (2021). Reklamlarda ikna modellerinin değerlendirilmesi ve sektörel uygulama örnekleri. *Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi 4*(2), 124-154.

Herrick, J. A. (2021). *The history and theory of rhetoric: an introduction* (7th edition). New York and London: Routledge.

İplikçi, H. G. (2015). Reklamlarda tüketiciyi ikna etmek için kullanılan stratejiler ve reklam örnekleri. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 7*(1), 65-77.

Karavar, M. (2021). Sosyal medya reklamlarında ikna edici mesaj ve kaynak inanılırlığı: mikro şöhretler üzerine bir araştırma. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 127-139.

Kaya, F. (2018). Reklam ve pazarlama stratejileri: Bir reklamda olması gerekenler. *Mecmua*, 5, 99-111.

Kennedy, G. A. (1994). *A new history of classical hertoric.* New Jersey: Princeton University Press.

Keskin, U. Büyük, K. & Koç, U. (2013). Yönetsel ve örgütsel açıdan retorik. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 27-40.

Koçak, Ş. (2013). *Aristoteles ve retorik*, 28 Mayıs 2024 tarihinde http://www.academia.edu/5808466/Aristoteles_ve_Retorik adresinden edinilmiştir.

Köklüdağ, M. (2016). Retorik. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40, 202-206.

Krishnan, I. A., Lin, T. M., Ching, H. S., Ramalingam, S. & Maruthai, E. (2020). Using rhetorical approach of ethos pathos and logos by Malaysian engineering students in persuasive email writings. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH), 5*(4), 19-33.

Metin, O. & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(2), 273-294.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis* (2nd edition). United States of America: Sage Publication.

Murthy, M. L. & Ghosal, M. (2014). A study on Aristotle's rhetoric. *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL), 2*(4), 249-255.

Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Platon, (1999). *Gorgias* (M. Rifat ve S. Rifat, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Savaş S. & Karadoğan D. S., (2018). Arketipsel imgelerin ikna boyutu ve Türk reklamlarında görülme sıklığı üzerine bir araştırma. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 28, 205-237.

Sert, N. Y., Ergin, T. Ç., & Yılmaz, E. (2019). İkna edici iletişimde reklam müziğinin kullanımı: Banka reklam müziklerinin ikna edici iletişim stratejileri açısından incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi, 6*(1), 205-226.

Yıldız, Ö. E., & Deneçli, C. (2011). Sosyal sorumluluk kampanyalarının ikna sürecinde sosyal içerikli reklamların kullanımı: Bir çözümleme örneği. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 96-110.

Yılmaz, R. A. (2012). *İletişim kampanyaları ve ikna*. Oyman, M. (Ed.), *İkna edici iletişim*, içinde (s. 152-175). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Yüksel, A. H. (1990). İletişimin toplumsal boyutu olarak kitle iletişimi. *Kurgu Dergisi*, 7, 9-38.

Zafer, S. (2017). Üç İkna Kanıtı ve Reklamda Kullanımı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Medya ve İletişim Sistemleri*, 3, 1-18.

Zhuang, G. (2023). Rethinking ethos: A comparative analysis of persuasive character building in classical antiquity through the lenses of Aristotle, Cicero, and Quintilian. *EDP Sciences*, 178, 1-5.

Research Article

Analyzing Advertisements Based on Three Types of Persuasion Evidence

Reklamların Üç İkna Kanıt Türüne Göre İncelenmesi

Salih Kürşad DOLUNAY & Elif ERTEKİN

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Rhetoric is defined as the art of speaking well or as a form of discourse aimed at persuading others to adopt a particular point of view (Aarts, Chalker & Weiner, 2014, p. 365). Much of Aristotle's contributions to rhetorical theory are derived from his work "Rhetoric," where he establishes the principles of both inductive and deductive reasoning and their respective applications. These logical foundations laid out by Aristotle have significantly influenced the development of scientific thought and research (Blakeman, 1977, p. 47-48).

In his work, Aristotle explains that a speech comprises three essential elements, like a trivet: the speaker, the listener, and the subject matter. He categorizes speeches into three modes based on the audience: legal, political, and ceremonial (Altınörs, 2011, p. 88). The legal type involves the application of rhetoric according to public laws; the political type requires the speaker to adhere to common convictions associated with truth and the ceremonial type connects the expression of emotions and passions to the general principles of reasoning and the speaker's character (Çörekçioğlu, 2009, p. 167). These three modes of discourse correspond to three key concepts: logos, ethos, and pathos (Altınörs, 2011, p. 88). Logos pertains to logical reasoning within the argument or message; ethos refers to the speaker's character, moral integrity, and credibility; and pathos involve understanding and eliciting emotions (Baker, 1995, p. 1; Herrick, 2021, p. 78).

The primary goal of advertisements is to persuade consumers to purchase a product by generating interest in the brand. To achieve this, brands employ various persuasion tools to foster positive attitudes towards their products. Among these tools, different modes of persuasion evidence can be specifically analyzed and applied to advertisements. For instance, logos focus on the features that appeal to the consumer's intelligence and logic, providing concrete and information (Zafer, 2017, p. 12). Ethos draws on the credibility of well-known celebrities, highlighting their personality and character traits within the advertisement. Pathos involves elements that evoke positive emotions (love, affection, happiness, excitement, success, etc.) in the audience.

In this context, this research aims to develop a framework for the application of Aristotle's three persuasion modes in advertisements. The research questions:

1. What is the general perspective of the speech in logos?
2. How are the arguments asserted in logos supported by means of reasoning?
3. Which of the speaker's virtues (justice, courage, wisdom, prudence, magnanimity, moderation, good will, generosity, intelligence, compassion, and magnificence) comes to the fore in the ethos?

4. Does the respectability of celebrities in the ethos have an impact on the credibility of the advertisement?
5. Are there categorical differences among celebrities when establishing speaker credibility in ethos?
6. What emotional evidence is used in pathos?

Methods

Research Design

Document review is a research method used in qualitative studies. As stated by Özkan (2021, p. 2), document review is the acquisition, review, questioning and analysis of various documents that are considered primary or secondary sources that constitute the data set of the research. Document review constitutes the method of this research in which the messages in advertisements, one of the printed and electronic media tools, are examined in the context of the persuasive elements of rhetoric (logos, ethos and pathos).

Population and Sample

The study's population comprises advertisements, while the sample includes 32 advertisements with a viewership of 1.000.000 or more on "YouTube" in Turkey in 2023. This selection aims to focus on widely viewed content to assess the persuasive elements used in these popular advertisements.

Data Collection and Analysis

The advertisements that were reached were watched at least five times by two researchers. During the monitoring process, a summary was made regarding the persuasive elements in the content of each advertisement and the scopes of the advertisements were determined. After the findings regarding the content of the advertisements were created, the scope of the persuasive type and the advertising element that describes the persuasive element were revealed. While determining the scope of the persuasive type, the dominance of logos, ethos and pathos in the advertisement was examined. In the classification, it was predicted that advertisements in which logical arguments were dominant could be considered as logos, advertisements with well-known or famous people as ethos and advertisements in which emotional features were highlighted as pathos. Then, persuasive evidence type evaluations were carried out regarding this classification. In advertisements in which logos were prominent, it was examined how the logical aspect of the speech was provided and how the arguments were supported by reasoning methods. Advertisements where ethos is dominant were evaluated in terms of the speaker's virtue characteristics, the effect of celebrities' being respected or expert on credibility, and the existence of categorical differences among celebrities. In advertisements emphasizing pathos, it was examined how emotional evidence was supported by elements.

Results and Discussion

In the advertisements where the logos is dominant in the research, concrete examples supporting the logical side of the speech (Teknosa, Koçtaş) and highlighting the brand power through comparison (Yumoş, Bebelac) were included. In three advertisements (Sırma, Sabancı Holding and Castrol Türkiye), although there were statements related to the logos, no concrete examples were encountered. It is observed that the claimed arguments are supported by inductive (deductive) and deductive (inductive) reasoning. In inductive advertisements (Yumoş Türkiye, Sırma, Bebelac, Teknosa and Castrol Türkiye), sub-propositions related to the characteristics of the brand were presented and the aim was for the consumer to have a general idea about the

brand. In deductive advertisements (Sabancı Holding and Koçtaş), a general proposition about the brand was first given, and then sub-propositions supporting the proposition were shown.

When we look at the virtue characteristics of the speaker in advertisements where ethos is dominant, it is seen that in advertisements with celebrities, the characteristics of compassion (Turkish Airlines 1, Dimes), moderation (A 101, Kia Türkiye, Algida Türkiye) and courage (ING Türkiye) are included. In most of the advertisements with Atatürk content (Şişecam, Garanti BBVA, Türkiye İş Bankası, Karaca, Uludağ A.Ş., Akbank, Trendyol, Pegasus Airlines), the characteristic of affection is prominent.

The study investigated the effect of the reputation of celebrities on the credibility of the advertisement. It is seen that having positive attitudes towards famous people who have gained the trust of the target audience supports positive attitudes towards the products in the advertisements in which those people are featured; therefore, it is seen that it creates high-level conditioning. Brands have created special advertisement content due to the 100th anniversary of the declaration of the Republic. The inclusion of Atatürk in these advertisements provides the brand's demonstration of its power through his presence.

While ensuring the reliability of the speaker, the findings regarding the categorical differences between the celebrities benefited from the different characteristics of the celebrities. In 6 advertisements (Turkish Airlines 1, Dimes, A 101, Kia Türkiye, Algida Türkiye and ING Türkiye), today's celebrities were featured, and in 11 advertisements (Eti, QNB Finansbank, Boyner Group, Şişecam, Garanti BBVA, Türkiye İş Bankası, Karaca, Uludağ A.Ş., Akbank, Trendyol and Pegasus Airlines), Atatürk was featured. Having celebrities as actors, presenters and athletes has been a conscious choice for brands to create their message.

When the emotional evidence in the advertisements where pathos is dominant is examined in the research, there are emotional evidence of happiness in 4 advertisements (Cornetto Türkiye, De Facto, Yemek Sepeti and KFC), love in 2 advertisements (Sahibinden.com and Paşabahçe Mağazaları), liking the product in 1 advertisement (Ülker) and trust in 1 advertisement (Turkish Airlines 2).

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Bekâr Bireylerin Algılanan Ebeveyn İlişki Tutumları, Evlilik Rol Beklentileri ve Evlilik Kaygısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi[1]

The Examination of the Relationships Between Perceived Parental Relationship Attitudes, Marriage Role Expectations, and Marriage Anxiety of Unmarried Individuals

Merve TATARHAN[2] & Sare TERZİ İLHAN[3]

Geliş/Received: 18/03/2025	Kabul/Accepted: 24/07/2025

Öz

Bu araştırmanın amacı bekâr bireylerin algıladıkları ebeveyn ilişki tutumları, evlilik rol beklentileri ve evlilik kaygıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 18–30 yaş aralığındaki 602 bekâr katılımcı (195'i erkek, 407'si kadın) oluşturmuştur. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında çevrimiçi anket tekniğinden faydalanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Evlilik Kaygısı Ölçeği, Evlilik Rol Beklentileri Ölçeği ve Algılanan Ebeveyn İlişkisi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi için Bağımsız Gruplar için T-Testi, Tek Yönlü ANOVA Testi, Pearson Korelasyon Analizi ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre algılanan ebeveyn ilişki tutumları, evlilik rol beklentileri ve evlilik kaygısı arasında anlamlı ilişkiler mevcuttur. Bekâr bireylerin algıladıkları ebeveyn ilişki tutumları ve evlilik rol beklentileri evlilik kaygısı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Ayrıca araştırmada evlilik kaygısı, algılanan ebeveyn ilişki tutumları ve evlilik rol beklentilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Evlilik kaygısı, algılanan ebeveyn ilişkisi, evlilik rol beklentileri.*

Abstract

The aim of this study is to examine the relationships between perceived parental relationship attitudes, marriage role expectations, and marriage anxiety of unmarried individuals. The survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The study group consisted of 602 unmarried participants (195 male, 407 female) between the ages of 18–30. The study group was determined by the convenience sampling method. The online survey technique was used to collect the research data. Personal Information Form, Marriage Anxiety Scale, Marriage Role Expectations Scale, and Perceived Parental Relationship Scale were used as data collection tools. Independent Groups T-Test, One-Way ANOVA Test, Pearson Correlation Analysis, and Simple Linear Regression Analysis were performed for data analysis. According to the findings, there are significant relationships between perceived parental relationship attitudes, marriage role expectations, and marriage anxiety. Perceived parental relationship attitudes and marriage role expectations of unmarried individuals significantly predict their marriage anxiety levels. In addition, the study found that marital anxiety, perceived parental

[1] Bu araştırma ilk yazarın Dr. Öğr. Üyesi Sare Terzi İlhan danışmanlığında yürüttüğü "Evli Olmayan Bireylerin Algılanan Ebeveyn İlişki Tutumları, Evlilik Rol Beklentileri ve Evlilik Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] Doktora Öğrencisi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat, Türkiye. E-posta: tatarhanmerve@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-7005-2859

[3] Sorumlu Yazar / Coreeponding author, Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Amasya, Türkiye. E-posta: sareterzi@amasya.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-7728-8909

Tatarhan, M. & Terzi İlhan, S. (2025). Bekâr Bireylerin Algılanan Ebeveyn İlişki Tutumları, Evlilik Rol Beklentileri ve Evlilik Kaygısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(3),*596-617.

relationship attitudes, and marital role expectations showed significant differences in terms of gender variable. The findings were discussed within the framework of the relevant literature.

Keywords: *Marriage anxiety, perceived parental relationship, marriage role expectations*

1. GİRİŞ

Evlilik; toplumların geleceğini şekillendiren ve benzeri olmayan önemli bir ilişki biçimidir (Cüceloğlu, 2022). Ancak bazı durumlar insanların evlilik yaşamına ilişkin kaygı duymalarına neden olabilmektedir (Payat ve Öksüz, 2022). Özellikle evlenme yaşı ortalamasındaki yükseliş; son zamanlarda insanların evliliğe daha çekimser yaklaştığını, evliliği öteleddiklerini ve evliliğe ilişkin kaygı duyduklarını düşündürmektedir.

1.1. Evlilik Kaygısı

Kaygı, kişinin gelecekle ilgili belirsizlikten kaynaklanan bir tehlike beklentisi ve potansiyel olarak sorun yaratabilecek durumların neden olduğu gerginlik veya endişe hali olarak açıklanmaktadır (Budak, 2000). Evlenme çağındaki bireyler evlilik sonrasındaki yeni yaşamlarının önceden kestirilememesi ya da karşı tarafı tam olarak tanımadığı gibi sebeplerle ikilemde kalarak evlilik kaygısı geliştirebilirler. Bu bireyler evliliğin bireysel yaşamlarını sınırlandıracağını düşünerek kontrol altına alınmak istemedikleri için evlilikten kaçınma davranışı gösterebilirler (Çelik ve Erkilet, 2019). Yaşanan bu kaygı ve kaçınma durumunu açıklayan bazı durumlar söz konusudur. Özellikle 21. yüzyıldaki teknolojik ve sosyal gelişmeler bireylerin evliliğe atfettiği önemi, evliliklerin yapısını ve insanların evliliğe yönelik beklentilerini büyük ölçüde farklılaştırmıştır (Kestir, 2021). Bu gelişmelere ek olarak boşanma oranlarının artması, özellikle boşanmaların büyük bir kısmının evliliğin ilk yıllarında olması ve toplumsal cinsiyet rollerinin farklılaşması bireylerin eş seçme ve evlilik sürecine ilişkin endişelerini artırmaktadır. Bu endişeler evlenme çağına gelen bireylerin evliliğe ilişkin olumsuz inançlara sahip olmalarına, evlilik hakkında bilişsel-psikolojik ikilemler yaşamalarına neden olmakta ve bunun sonucunda evlilik sonrasında bazı istenmeyen durumların ortaya çıkabileceği düşüncesi evlilik kaygısını ortaya çıkarmaktadır (Çelik ve Erkilet, 2019). Ayrıca eş seçimi sürecinde beklentilerin karşılanıp karşılanmayacağını düşünmek gibi karşıdaki kişinin de beklentilerinin neler olabileceğini düşünmek kaygı düzeylerini artırmaktadır (Payat ve Öksüz, 2022).

Evliliğin bireylerin hayatında önemli bir rol oynaması ve kişinin yaşamının büyük bir kısmını etkisi altına alacak olması sebebiyle bireylerin evlilik kaygılarını anlamak ve açıklamak önem kazanmaktadır (Kestir, 2021). Evlilik kaygısını açıklamada pek çok faktörün etkisinden söz edilmektedir. Bireylerin geçmiş yaşantıları, eğitim düzeyleri, bağlanma biçimleri, kültürel değerleri, evlilikten beklentileri, tecrübeleri, anne-babalarının evlilik rolleri, yaşam tarzı ve psikolojik dayanıklılıkları gibi pek çok faktör evlilik kaygısının ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Sezer, 2019; Yazıcı Çelebi, 2017). Ayrıca bireyler yaşamlarının ilk anından itibaren evlilik yaşamı ile ilgili olumlu veya olumsuz birçok uyaranın etkisi altında kalmaktadırlar (Güler, 2021). Örneğin evlilik çağındaki bireyler evliliğe ilişkin beklentilerini önceki ilişki deneyimlerinden yola çıkarak ve anne-babalarını ya da evlilik yaşamı içerisindeki yakın çevresini gözlemleyerek şekillendirebilirler (Riggio ve Weiser, 2008; Ünver ve ark., 1986). Bu doğrultuda evlilik yaşamı ile ilgili bakış açılarının şekillenmesinde en temelde bireyin içine doğduğu ailenin yer aldığı söylenebilir. Kültürlenme sürecinde birey üzerindeki etkide aktif rol alan anne-babalar, evlilik konusunda da eş ilişkileri açısından çocuklarına rol-model olmaktadırlar (Tosun ve Yazıcı, 2021). Bu sebeple bireylerin anne-babalarında gözlemledikleri ilişki tutumları, kendi evlilik süreçlerine yönelik bazı beklentilerin oluşumuna zemin oluşturmaktadır. Bazı çalışmalarda bu durumu destekler nitelikte anne-babası boşanmış kişilerin evlilik kaygısı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kestir, 2021; Öz, 2022; Sönmez, 2022). Dolayısıyla evlenme çağındaki bireylerde anne-baba ilişkisinin evliliğe

ilişkin bakış açıları üzerinde etkisi olduğu görüldüğünden, bu çalışmada evlilik kaygısı ile ilişkisi araştırılan değişkenlerden biri algılanan ebeveyn ilişki tutumudur.

1.2. Algılanan Ebeveyn İlişkisi

Bireylerin evliliğe yönelik bakış açıları kendi ebeveynleri arasındaki ilişki biçiminden etkilenebilir. Hatta insanlar eş seçimi sürecinde kendi kişilik özelliklerine benzeyen birini eş adayı görmenin yanı sıra anne ve babasının mevcut eş rollerini dikkate alarak ebeveynlerine benzer nitelikteki birini seçme eğilimde olabilirler (Çelik ve Öziş, 2016). Bu açıdan anne-baba ilişkilerinin çocukluk döneminden itibaren gözlemlenmesi ve rol-model alınması, çocukların edindikleri ilişki tecrübelerini gelecekte kendi aşk ve evlilik hayatına yansıtmalarına sebep olmaktadır (Tetik, 2018). Ayrıca gelecek nesil için rol model olan anne ve baba arasındaki ilişki; kadın-erkek ilişkisine yönelik örnek oluşturmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Sunar, 1997). Başka bir ifadeyle potansiyel eş adayları, anne-babalarından görerek deneyimledikleri bilgi ve tecrübeler ışığında kendi evlilik süreçlerindeki sorumluluklarına ve partnerlerinden taleplerine karar vererek evlilik rol beklentilerini belirlemektedirler (Çopur ve Şafak, 1999; Mangus, 1957). Dolayısıyla bu çalışmada da evlilik kaygısı ile ilişkili olduğu düşünüldüğünden ele alınan diğer bir değişken evlilik rol beklentileridir.

1.3. Evlilik Rol Beklentileri

Evlilik rol beklentileri, eşlerin evlilik sürecinde birbirlerinden neler yapmalarını ve nasıl davranmaları gerektiğini tanımladıkları davranışlardır (Dyer, 1962; Hurvitz, 1965; Tosun ve Yazıcı, 2021). Evliliğe dair bu beklentiler kişisel ve çevresel kaynaklardan etkilenerek oluşmaktadır (Akyazı ve ark., 2022). Genel olarak değerlendirildiğinde ise beklentilerin iki sınıf altında toplandığı görülmektedir. Tosun ve Yazıcı'ya (2021) göre bu iki sınıf geleneksel ve eşitlikçi olarak ortaya çıkmaktadır. Evlilikten beklentiler bu durumda, bireylerin geleneksel bakış açısına mı yoksa eşitlikçi bakış açısına mı sahip olduğuna göre değişmektedir (Canel, 2007). Geleneksel yaklaşımda kadının rolü ev işlerinden sorumlu olmak iken erkeğin rolü evin geçimini sağlamaktır (Morgan ve Walker, 1983). Eşitlikçi yaklaşımda ise çiftler arasındaki roller farklılık gösterebilmekte ve iş birliğine dayalı bir sistem temel alınmaktadır (Rawls, 1971). Eş seçiminin işlevsel bir şekilde yapılabilmesi için bireyin rol beklentilerini iyi bilmesi, beklentilerinin gerçekçiliğini değerlendirmesi ve benzer beklentilere sahip bir partnerle ilişki kurması beklenmektedir (Çopur ve Şafak, 1999; Tunç, 2019). Berger ve Kellner (1964), rol beklentileri farklılık gösteren partnerlerin büyük ihtimalle çift kimliği kazanamayacaklarını ve birbirlerinden kopmaya başlayacaklarını belirtmektedirler. Dolayısıyla evlilik sonrası sorunlara yol açabilen rol beklentilerinin evlilik öncesinde ele alınması gereken önemli bir konu olduğu düşünülmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda; sosyokültürel ve bireysel pek çok faktörün evliliğe ilişkin tutum ve davranışları etkilediğini söylemek mümkündür (Akbaş ve ark., 2019; Akyazı ve ark., 2022; Doğru, 2017; Hacıoğlu, 2023). TÜİK (2023) tarafından yayımlanan evlilik istatistiklerine bakıldığında ise boşanma oranlarındaki artış, ortalama evlenme yaşının artması gibi istatistiki bilgiler evliliğe ilişkin tutum ve davranışları olumsuz yönde etkileyen faktörler olduğunu ve bireylerin evliliğe ilişkin bazı olumsuz değerlendirme ve algılarının olduğunu düşündürmektedir. Evliliğe ilişkin olumsuz değerlendirme ve algılar neticesinde ele alınabilecek konulardan biri de evlilik kaygısıdır. Literatürde henüz yeni bir çalışma alanı olarak rastlanılan ve uluslararası literatürde de eksikliği göze çarpan evlilik kaygısına yönelik ilk olarak Çelik ve Erkilet (2019) tarafından ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilmiş ve daha sonra sınırlı sayıda da olsa bazı çalışmalar yapılmıştır. Buna göre yapılan çalışmalarda evlilik kaygısıyla ilişkili olarak; romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar ve umutsuzluk (Sezer, 2019), evliliğe yüklenen anlam (Güler, 2021; Öz, 2022), evlilik beklentileri (Güler, 2021), beden algısı, cinsel benlik şeması ve ana-babaya bağlanma stilleri (Kestir, 2021), mutluluk

korkusu (Payat ve Öksüz, 2022), toplumsal cinsiyet rolleri (Öz, 2022; Sönmez, 2022), evlilik tutumları (Sönmez, 2022) ve psikolojik esneklik (Öz, 2022) değişkenleri ele alınırken sağlık alanında ise; gebelik öncesi doğum korkusu (Ünal ve ark., 2022), ruhsal hastalık riski ve yaşam kalitesi (Akın, 2022) değişkenleri ele alınmıştır. Yapılan bu çalışmaların sonuçları, özellikle genç bireylerde görülen evlilik kaygısının nedenlerinin bilinmesi ve erken dönemde iyileştirme uygulamaları yapılabilmesi için gerekli verilerin sağlanması amacına yönelik olarak çok daha geniş kapsamda ele alınması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda yapılan bu araştırmada; bekâr bireylerin algılanan ebeveyn ilişki tutumları, evlilik rol beklentileri ve evlilik kaygısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmiş zamanda ya da şu anda mevcut olan bir olguyu açıklamaya yardımcı olan tanımlayıcı bir modeldir (Karasar, 2016).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yönteme göre araştırmacı zaman ve maliyet ekonomikliği, çalışma grubunun ulaşılabilir olabilmesi faktörleri açısından araştırmanın yapılacağı çalışma grubunu kendisi belirlemektedir (Karasar, 2016). Araştırmanın çalışma grubu; 18–30 yaş arasında ve medeni durumu bekâr olan 195'i erkek, 407'si kadın olmak üzere toplamda 602 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Değişkenlerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler	**Gruplar**	**N**	**%**
Cinsiyet	Erkek	195	32.4
	Kadın	407	67.6
	Toplam	602	100
Yaş	18–21	134	22.3
	22–25	249	41.4
	26–30	219	36.3
	Toplam	602	100
Eğitim Düzeyi	İlkokul	1	.2
	Ortaokul	10	1.7
	Lise	215	35.7
	Ön Lisans	149	24.8
	Lisans	178	29.6
	Lisansüstü	49	8.1
	Toplam	602	100
Romantik İlişki Durumu	İlişkisi var	227	37.7
	İlişkisi yok	375	62.3
	Toplam	602	100

Romantik İlişki Deneyimi Geçmişi	İlişki deneyimi var	411	68.3
	İlişki deneyimi yok	191	31.7
	Toplam	602	100
Ebeveyn Birliktelik Durumu	Birlikte	540	89.7
	Ayrı - Boşanmış	62	10.3
	Toplam	602	100

2.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu (KBF): Katılımcıların yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, mevcut ilişki durumu, geçmiş ilişki deneyimleri ve ebeveynlerinin birliktelik durumu hakkında bilgi sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Evlilik Kaygısı Ölçeği (EKÖ): Çelik ve Erkilet (2019) tarafından geliştirilmiştir. 13 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Dörtlü Likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .93'tür. Bu çalışma için iç tutarlılık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

Algılanan Ebeveyn İlişkisi Ölçeği (AEİÖ): Çelik ve Öziş (2016) tarafından geliştirilmiştir. Hem anne hem de baba tutumunu değerlendirmeye yönelik iki formdan ve toplamda 37 maddeden oluşan ölçek dörtlü Likert tipinde puanlanmaktadır. Ölçek "otoriter", ""ilgisiz", "koruyucu", "demokratik" ve "bağımlı" olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri anne formunda .56 ile .89 arasında, baba formunda ise .53 ile .82 arasındadır. Bu çalışmada AEİÖ'nün anne formuna ait alt boyutların Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları otoriter alt boyutu için .79, ilgisiz alt boyutu için .93, koruyucu alt boyutu için .79, demokratik alt boyutu için .92, bağımlı alt boyutu için .85 olarak bulunmuştur. Baba formuna ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ise otoriter alt boyutu için .79, ilgisiz alt boyutu için .91, koruyucu alt boyutu için .80, demokratik alt boyutu için .93, bağımlı alt boyutu için .86 olarak hesaplanmıştır.

Evlilik Rol Beklentileri Ölçeği (ERBÖ): Köksal ve İlhan (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 40 maddeden oluşmaktadır ve "geleneksel" ve "eşitlikçi" olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. İç tutarlılık katsayısı geleneksel alt boyut için .92, eşitlikçi alt boyut için .87; ikinci uygulamada ise geleneksel için .93, eşitlikçi için .88 olarak ölçülmüştür. Bu çalışmada iç tutarlılık katsayısı eşitlikçi alt boyutu için .96, geleneksel alt boyutu için ise .93 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi için SPSS 22.00 programından yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin çarpıklık ve basıklık değerleri ±2 aralığında yer aldığından verilerin normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) anlaşılmıştır. Bu sebeple araştırma sorularının analizi için parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür (Büyüköztürk, 2020). Araştırmada verilerinin analizinde Pearson Korelasyon Analizi, Basit Doğrusal Regresyon Analizi, Bağımsız Gruplar İçin T-Testi, Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır.

2.5. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD

dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Amasya Üniversitesi Bilim Etik Kurulu / Sosyal Bilimler Etik Kurulu'nun 03.10.2023 tarih ve 5051sayılı toplantısında alınan karar ile etik kurul izni onaylanmıştır.

BULGULAR

Verilere ilişkin bilgi vermesi amacıyla ilk olarak Tablo 2'de tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir:

Tablo 2. Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Min.	Max.	X̄	Ss	Çarpıklık	Basıklık
EKÖ Toplam*	.00	39.00	19.71	.43	-.28	-.78
ERBÖ Geleneksel**	20.00	99.00	54.51	.71	-.13	-.74
ERBÖ Eşitlikçi**	46.00	100.00	82.39	.68	-.38	-1.40
AEİÖ Otoriter (Anne)***	.00	9.00	4.84	.10	-.16	-.72
AEİÖ Otoriter (Baba)***	.00	9.00	5.49	.10	-.33	-.60
AEİÖ İlgisiz (Anne)***	.00	27.00	9.49	.30	.29	-.99
AEİÖ İlgisiz (Baba)***	.00	27.00	11.61	.29	.05	-.75
AEİÖ Koruyucu (Anne)***	.00	18.00	10.69	.16	-.20	-.46
AEİÖ Koruyucu (Baba)***	.00	18.00	10.38	.17	-.22	-.45
AEİÖ Demokratik (Anne)***	2.00	36.00	24.56	.32	-.31	-.47
AEİÖ Demokratik (Baba)***	.00	36.00	22.81	.34	-.31	-.21
AEİÖ Bağımlı (Anne)***	.00	21.00	9.35	.21	.04	-.76
AEİÖ Bağımlı (Baba)***	.00	21.00	8.55	.21	.17	-.83

*Not.**Evlilik Kaygısı Ölçeği; **Evlilik Rol Beklentileri Ölçeği alt boyutu; ***Algılanan Ebeveyn İlişkisi Ölçeği alt boyutu

Katılımcıların evlilik kaygısı ve algıladıkları ebeveyn ilişki tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analize ilişkin veriler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Evlilik Kaygısı ile Algılanan Ebeveyn İlişki Tutumları Arasındaki İlişki Analizi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
EKÖ[a]	1										
Otoriter(A)[b]	.17**	1									
Otoriter(B)[b]	.10*	.51**	1								
İlgisiz(A)[b]	.44**	.44**	.19**	1							
İlgisiz(B)[b]	.40**	.34**	.41**	.78**	1						

Koruyucu(A)[b]	-.17**	-.13**	-.05	-.21**	-.20**	1					
Koruyucu(B)[b]	-.15**	-.05	-.19**	-.11**	-.31**	.84**	1				
Demokratik(A)[b]	-.37**	-.27**	-.15**	-.49**	-.45**	.55**	.49**	1			
Demokratik(B)[b]	-.34**	-.14**	-.32**	-.32**	-.57**	.48**	.59**	.83**	1		
Bağımlı(A)[b]	.22**	.05	.04	.38**	.32**	.17**	.16**	.09*	.06	1	
Bağımlı(B)[b]	.23**	.16**	-.06	.49**	.25**	.11**	.20**	.01	.17**	.81**	1

Not.**p<.01; *p<.05; [a]Evlilik Kaygısı Ölçeği; [b]Algılanan Ebeveyn İlişkisi Ölçeği alt boyutu; (A): Anne formu; (B): Baba formu

Tablo 3'e göre evlilik kaygısı ile annenin algılanan otoriter tutumu (r = .17, p<.01) ve babanın algılanan otoriter tutumu (r = .10, p<.05) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buna göre ebeveyn ilişkisinde annenin ve babanın otoriter tutuma sahip olduğu algısı arttıkça evlilik kaygısı düzeyi de artmaktadır. Annenin ilgisiz ilişki tutumu (r = .44, p<.01) ve babanın ilgisiz ilişki tutumu (r = .40, p<.01) alt boyutları ile evlilik kaygısı arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Buna göre annenin ve babanın duygusal ilişkileri içerisinde ilgisiz tutumlara sahip olmasına yönelik algı düzeyi arttıkça evlilik kaygısı da artmaktadır.

Annenin koruyucu tutumu algısı (r = -.17, p<.01) ve babanın koruyucu tutumu algısı (r = -.15, p<.01) ile evlilik kaygısı arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Buna göre annenin ve babanın koruyucu ilişki tutumu algısı arttıkça evlilik kaygısı düzeyi azalmaktadır. Annenin (r = -.37, p<.01) ve babanın (r = -.34, p<.01) demokratik ilişki tutumu algısı ile evlilik kaygısı arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkiler mevcuttur. Buna göre annenin ve babanın demokratik ilişki tutumu algısı arttıkça evlilik kaygısı azalmaktadır. Son olarak annenin (r = .22, p<.01) ve babanın (r = .23, p<.01) bağımlı ilişki tutumu algısı ile evlilik kaygısı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler mevcuttur. Buna göre bireylerin anneye ve babaya ilişkin bağımlı ilişki tutumu algısı arttıkça evlilik kaygısı düzeyleri de artmaktadır.

Katılımcıların evlilik kaygıları ve evlilik rol beklentileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analize ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Evlilik Kaygısı ile Evlilik Rol Beklentileri Arasındaki İlişki Analizi

Değişkenler	**1**	**2**	**3**
Evlilik Kaygısı Ölçeği	1		
ERBÖ – Eşitlikçi[a]	-.38**	1	
ERBÖ – Geleneksel[a]	.24**	-.49**	1

Not.**p<.01; *p<.05; [a]Evlilik Rol Beklentileri Ölçeği alt boyutu

Tablo 4'e göre eşitlikçi rol beklentileri ile evlilik kaygısı arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki mevcutken (r = -.38, p<.01), geleneksel rol beklentileri ile evlilik kaygısı arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r = .24, p<.01). Diğer bir ifadeyle; bireylerin eşitlikçi beklentileri arttıkça evlilik kaygısı azalırken; geleneksel beklentileri arttıkça evlilik kaygıları artmaktadır.

Katılımcıların evlilik rol beklentileri ile algıladıkları ebeveyn ilişki tutumları arasındaki ilişki belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Evlilik Rol Beklentileri ile Algılanan Ebeveyn İlişki Tutumları Arasındaki İlişki Analizi

Değişkenler	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
ERBÖ-Geleneksel[a]	1											
ERBÖ – Eşitlikçi[a]	-.49**	1										
Otoriter-Anne[b]	.18**	-.19**	1									
Otoriter-Baba[b]	.01	.06	.51**	1								
İlgisiz-Anne[b]	.49**	-.59**	.44**	.19**	1							
İlgisiz-Baba[b]	.31**	-.36**	.34**	.41**	.78**	1						
Koruyucu-Anne[b]	.01	.22**	-.13**	-.05	-.21**	-.20**	1					
Koruyucu-Baba[b]	.09*	.11**	-.05	-.19**	-.11**	-.31**	.84**	1				
Demokratik-Anne[b]	-.14**	.39**	-.27**	-.15**	-.49**	-.45**	.55**	.49**	1			
Demokratik-Baba[b]	-.04	.23**	-.14**	-.32**	-.32**	-.57**	.48**	.59**	.83**	1		
Bağımlı-Anne[b]	.45**	-.34**	.05	.04	.38**	.32**	.17**	.16**	.09*	.06	1	
Bağımlı-Baba[b]	.52**	-.46**	.16**	-.06	.49**	.25**	.11**	.20**	.01	.17**	.81**	1

Not.**p<.01; *p<.05; [a]Evlilik Rol Beklentileri Ölçeği alt boyutu; [b]Algılanan Ebeveyn İlişkisi Ölçeği alt boyutu

Tablo 5'e göre; annenin otoriter tutumu alt boyutu ile geleneksel evlilik rol beklentileri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki (r = .18, p<.01) görülürken, eşitlikçi evlilik rol beklentileri ile arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki (r = -.19, p<.01) mevcuttur. Annenin ilişki tutumunun otoriter olarak algılanma düzeyi arttıkça bireylerin geleneksel rol beklentilerine sahip olma düzeyleri de artarken, eşitlikçi rol beklentilerine sahip olma düzeyleri azalmaktadır. Ancak babanın otoriter ilişki tutumu alt boyutu ile geleneksel (r = .01, p>.05) ve eşitlikçi (r = .06, p>.05) evlilik rol beklentileri arasında istatiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Annenin ilgisiz ilişki tutumu algısı ile geleneksel rol beklentileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki (r = .49, p<.01) olduğu görülürken; eşitlikçi rol beklentileri ile arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki (r = -.59, p<.01) saptanmıştır. Babanın algılanan ilgisiz ilişki tutumu ile geleneksel rol beklentileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki (r = .31, p<.01) mevcutken; eşitlikçi rol beklentileri ile arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki (r = -.36, p<.01) olduğu görülmektedir. Bireylerin hem annelerinin hem babalarının ilişki tutumlarını ilgisiz olarak algılama oranları arttıkça geleneksel rol beklentilerine sahip olma düzeyleri artmakta, eşitlikçi rol beklentilerine sahip olma düzeyleri ise azalmaktadır.

Annenin algılanan koruyucu tutumu düzeyi ile geleneksel rol beklentileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken (r = .01, p>.05); eşitlikçi rol beklentileri ile arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki (r = .22, p<.01) olduğu saptanmıştır. Babanın algılanan koruyucu ilişki tutumu düzeyiyle geleneksel rol beklentileri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki (r = .09, p<.05) tespit edilirken; eşitlikçi rol beklentileri ile arasında da düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki (r = .11, p<.01) olduğu görülmektedir. Bireylerin annenin ve babanın koruyucu ilişki tutumu algısı arttıkça eşitlikçi rol beklentilerine sahip olma düzeyleri

artmaktadır. Babanın koruyucu ilişki tutumu algısı arttıkça geleneksel rol beklentilerine sahip olma oranı da artmaktadır.

Annenin algılanan demokratik ilişki tutumu düzeyi ile geleneksel rol beklentileri arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki (r = -.14, p<.01) olduğu; eşitlikçi rol beklentileri ile arasında da orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki (r = .39, p<.01) olduğu bulunmuştur. Babanın algılanan demokratik tutumu ile geleneksel rol beklentileri arasında istatiksel anlamda herhangi bir ilişki mevcut değilken (r = -.04, p>.05); eşitlikçi rol beklentileri ile arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki (r = .23, p<.01) olduğu görülmektedir. Bireylerde algılanan anne ve baba demokratik tutumu düzeyi arttıkça eşitlikçi rol beklentilerine sahip olma düzeyleri de artmaktadır. Annenin algılanan demokratik ilişki tutumu düzeyi arttıkça geleneksel beklentilere sahip olma oranı azalmaktadır.

Annenin bağımlı ilişki tutumuna sahip olarak algılanma düzeyi ile geleneksel rol beklentileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki (r = .45, p<.01) olduğu; eşitlikçi rol beklentileri ile arasında ise orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki (r = -.34, p<.01) olduğu görülmektedir. Babanın algılanan bağımlı ilişki tutumu düzeyi ile geleneksel rol beklentileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki (r = .52, p<.01) bulunurken; eşitlikçi rol beklentileri ile arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki (r = -.46, p<.01) tespit edilmiştir. Anne ve babalarının ilişki tutumlarını bağımlı olarak algılama düzeyleri arttıkça bireyler, daha çok geleneksel rol beklentilerine sahip olurken; ebeveynlerinin ilişkideki tutumunu bağımlı olarak algılama düzeyleri düştükçe daha çok eşitlikçi rol beklentilerine sahip olmaktadırlar.

Katılımcıların evlilik rol beklentileri ve algıladıkları ebeveyn ilişki tutumlarının evlilik kaygısı üzerindeki yordama gücünü belirlemek amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Evlilik Rol Beklentileri ve Algılanan Ebeveyn İlişki Tutumunun Evlilik Kaygısı Üzerindeki Yordayıcı Gücünü Belirlemeye İlişkin Analiz Sonuçları

Yordayıcı Değişken	R	R^2	F	B	β	T	p
ERBÖ-Eşitlikçi*	.38	.15	104.08	-.25	-.38	-10.20	.000
ERBÖ-Geleneksel*	.24	.06	37.04	.15	.24	6.09	.000
Otoriter-Anne**	.17	.03	18.28	.73	.17	4.28	.000
Otoriter-Baba**	.10	.01	6.32	.44	.10	2.51	.012
İlgisiz-Anne**	.44	.19	141.03	.63	.44	11.88	.000
İlgisiz-Baba**	.40	.16	116.86	.60	.40	10.81	.000
Koruyucu-Anne**	.17	.03	17.57	-.44	-.17	-4.19	.000
Koruyucu-Baba**	.15	.02	14.04	-.39	-.15	-3.75	.000
Demokratik-Anne**	.37	.14	95.14	-.50	-.37	-9.75	.000
Demokratik-Baba**	.34	.11	76.50	-.42	-.34	-8.75	.000
Bağımlı-Anne**	.22	.05	31.01	.46	.22	5.57	.000
Bağımlı-Baba**	.23	.05	33.52	.48	.23	5.79	.000

Not.*Evlilik Rol Beklentileri Ölçeği alt boyutu; **Algılanan Ebeveyn İlişkisi Ölçeği alt boyutu

Tablo 6'ya göre; eşitlikçi rol beklentileri (R = .38, R^2 = .15, F(1, 600) = 104.08, p<.01), geleneksel rol beklentileri (R = .24, R^2 = .06, F(1, 600) = 37.04, p<.01), anne otoriter ilişki tutumu (R = .17, R^2 = .03, F(1, 600) = 18.28, p<.01), baba otoriter ilişki tutumu (R = .10, R^2 =

.01, $F(1, 600) = 6.32$, $p<.01$), anne ilgisiz ilişki tutumu ($R = .44$, $R^2 = .19$, $F(1, 600) = 141.03$, $p<.01$), baba ilgisiz ilişki tutumu ($R = .40$, $R^2 = .16$, $F(1, 600) = 116.86$, $p<.01$), anne koruyucu ilişki tutumu ($R = .17$, $R^2 = .03$, $F(1, 600) = 17.57$, $p<.01$), baba koruyucu ilişki tutumu ($R = .15$, $R^2 = .02$, $F(1, 600) = 14.04$, $p<.01$), anne demokratik ilişki tutumu ($R = .37$, $R^2 = .14$, $F(1, 600) = 95.14$, $p<.01$), baba demokratik ilişki tutumu ($R = .34$, $R^2 = .11$, $F(1, 600) = 76.50$, $p<.01$), anne bağımlı ilişki tutumu ($R = .22$, $R^2 = .05$, $F(1, 600) = 31.01$, $p<.01$) ve baba bağımlı ilişki tutumu ($R = .23$, $R^2 = .05$, $F(1, 600) = 33.52$, $p<.01$) değişkenlerinin evlilik kaygısının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Değişkenlerin evlilik kaygısına ilişkin varyansı açıklama düzeyleri incelendiğinde bağımlı değişkeni en yüksek oranda yordayan değişkenler olarak anne ilgisiz ilişki tutumu %19, baba ilgisiz ilişki tutumu %16, eşitlikçi rol beklentileri %15, anne demokratik ilişki tutumu %14 ve baba demokratik ilişki tutumu %11 oranında öne çıkarken, etkisi bu oranların altında kalan diğer değişkenler de modele anlamlı katkılar sunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Otoriter Ebeveyn İlişki Tutumu ve Evlilik Kaygısı Arasındaki İlişkiler

İlk olarak annenin ve babanın ilişki tutumunu otoriter olarak algılama düzeyi ile evlilik kaygısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekler şekilde otoriter ebeveyn ilişki tutumunun bireylerin romantik ilişkilere yönelik tutum ve davranışlarını ortaya koyan bazı değişkenlerle ilişkili olduğu görülmüştür (Çopuroğlu, 2022; Gümüş, 2021; Öziş, 2016; Tetik, 2018; Tosun ve Yazıcı, 2021; Tükel, 2018; Uzun, 2020). Örneğin Tükel (2018) evli bireylerin evliliğe dair problem çözme becerilerinin baba otoriter tutumu ile negatif yönlü bir ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tosun ve Yazıcı (2021) ise baba ilişki tutumunu otoriter olarak algılama düzeyi arttıkça bireylerin romantik ilişkilere yönelik akılcı olmayan inançlarının da arttığı sonucuna ulaşmışdır. Diğer taraftan anne-baba arasındaki ilişkinin ebeveynlik tutumlarıyla benzerlik gösterdiği (Yavuzer, 2011) bilindiğinden otoriter ebeveynlik tutumu ile ilgili çalışmaların algılanan otoriter ebeveyn ilişkisiyle ilişkilendirilebileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda Çiftci ve Gülaçtı'nın (2019) yaptıkları çalışmada annenin ve babanın otoriter ebeveynlik tutumu düzeyleri arttıkça bireylerin flört kaygılarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde otoriter olarak algılanan anne-baba ilişki biçiminin çoğunlukla bireylerin olumsuz romantik ilişki inançlarına sahip olmalarına ve evlilikte problem çözme becerilerinin zayıf olmasına yol açtığı söylenebilir. Dolayısıyla otoriter ebeveyn ilişkisine sahip bireylerin evlilik kaygılarının yüksek olması beklenen bir durumdur.

İlgisiz Ebeveyn İlişki Tutumu ve Evlilik Kaygısı Arasındaki İlişkiler

Anne ve babanın ilgisiz ilişki tutumu algısı ile evlilik kaygısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde ilgisiz anne-baba ilişki tutumunun bireylerin romantik ilişkileri ve evlilik algıları üzerinde olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Örneğin Öziş (2016) babalarını ilgisiz ilişki tutumuna sahip olarak algılayan evli bireylerin evlilik yaşam doyumlarının daha düşük olduğunu bulmuştur. Tükel'e (2018) göre evli bireylerin evlilikte problem çözme becerileri babanın ilgisiz ilişki tutumuyla ters orantılıdır. Gümüş (2021) ise algılanan ilgisiz anne-baba ilişki tutumu ile psikolojik ve fiziksel flört şiddetine maruz kalmaya yönelik tutumlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit etmiştir.

Koruyucu Ebeveyn İlişki Tutumu ve Evlilik Kaygısı Arasındaki İlişkiler

Annenin ve babanın koruyucu ilişki tutumu algısı ile evlilik kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alan yazında yapılan çalışmalarda koruyucu ebeveyn ilişki tutumunun hem flört hem de evlilik ilişkilerinde partnerle olan etkileşimleri olumlu etkilediği

görülmüştür (Saral, 2018; Tükel, 2018; Uzun, 2020). Tükel (2018) tarafından yapılan çalışmada annenin ve babanın ilişki tutumunu koruyucu olarak algılama oranı arttıkça bireylerin evlilikte problem çözme becerilerinin de arttığı görülmektedir. Uzun'un (2020) yaptığı çalışmada anne ve babalarının romantik ilişkilerindeki tutumunu koruyucu olarak algılama düzeyi yüksek olan bireylerin partnere saygı düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur. Saral'ın (2018) çalışmasında ise anne-babanın koruyucu ilişki tutumlarının, bireylerde karşı cinsle yakınlık kurma ihtiyacı ve karşı cinsin de kendisine ihtiyaç duyduğunu düşünmesi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda koruyucu anne-baba ilişki tutumu algısına sahip bireylerin ilişki kalitelerinin yüksek olduğu söylenebilir. Aynı zamanda koruyucu ebeveyn ilişki tutumu algısının bekâr bireylerin romantik ilişki kurma tutumları üzerinde pozitif etkileri olduğu çıkarımı yapılabilir.

Demokratik Ebeveyn İlişki Tutumu ve Evlilik Kaygısı Arasındaki İlişkiler

Anne ve babanın demokratik ilişki tutumu algısı ile evlilik kaygısı arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Literatürdeki çalışmalar da demokratik ebeveyn ilişkilerinin bireylerin romantik ilişkileri ve evlilik hayatları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Büyükarslan, 2023; Çopuroğlu, 2022; Gümüş, 2021; Öziş, 2016; Tetik, 2018; Tosun ve Yazıcı, 2021; Tükel, 2018; Uzun, 2020). Örneğin Öziş'in (2016) yaptığı çalışmada anneye ilişkin algılanan demokratik ilişki tutumuna sahip bireylerin evlilik yaşam doyumlarının yüksek olduğu görülmektedir. Çopuroğlu (2022) da anne ve babasını romantik ilişkilerinde demokratik tutuma sahip olarak algılayan bireylerin duygusal ilişkilerinde mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tükel (2018) annenin ilişki tutumunu demokratik olarak algılayan bireylerin evlilikte problem çözme becerilerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Uzun'un (2020) yaptığı çalışmada ise hem annenin hem de babanın ilişki tutumunu demokratik olarak algılayan bireylerin partnere yönelik saygı düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede demokratik ebeveyn ilişkisinin bireylerin romantik ilişkileri üzerinde olumlu etkileri olduğu ve ilişki doyumunu artırdığı söylenebilir.

Bağımlı Ebeveyn İlişki Tutumu ve Evlilik Kaygısı Arasındaki İlişkiler

Anne ve babanın bağımlı ilişki tutumu algısı ile evlilik kaygısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Alanyazın bulguları da bu sonucu desteklemektedir. Örneğin Tükel (2018), annesine yönelik bağımlı ilişki tutumunu algılayan bireylerin evlilikte problem çözme becerilerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Gümüş (2021), ebeveynlerini bağımlı olarak algılayan bireylerin psikolojik ve fiziksel flört şiddetine daha fazla maruz kaldığını ortaya koymuştur. Tosun ve Yazıcı (2021) ise annesini bağımlı ilişki tutumuna sahip olarak algılayan bireylerin geleneksel evlilik rollerini benimsediklerini bildirmiştir. Bağımlı ilişki tutumuna sahip ebeveynler kendinden çok eşini düşünen, hayatının merkezinde eşi olan, onay alma ihtiyacı hisseden, terk edilme endişesi taşıyan ve düşük özgüvenli kişiler olarak nitelendirilmektedir (Çelik ve Öziş, 2016; Spann, 1989). Bu özellikler geleneksel evlilik rollerindeki güç dengesizliği ile örtüşmektedir (İmamoğlu, 1993; Tarhan, 2018). Geleneksel yapılarda bir partnerin otoriter, diğerinin ise boyun eğici davranışlar sergilediği görülmektedir. Hünler ve Gençöz'e (2003) göre boyun eğici davranışlar evlilikte problem çözme becerilerini negatif yönde yordamaktadır. İlişkide şiddet eğilimlerinin de geleneksel anlayışın bir uzantısı olduğu ifade edilmektedir (Grest ve ark., 2017; Günindi Ersöz, 2011; Turan, 2018). Evlilik kaygısı literatüründe şiddete maruz kalma korkusu da önemli bir belirleyici olarak görülmektedir (Akbaş ve ark., 2019; Aksakal, 2022; Fereydonpour ve ark., 2020). Ebeveynler arası ilişkinin çocukların evlilik rolleri konusundaki öğrenmelerinde etkili olduğu bilinmektedir (Coleman ve Ganong, 1984; Çopur ve Şafak, 1999; Ganong ve ark., 1981). Bu nedenle, bağımlı ebeveyn ilişki modeline tanık olan bireylerin kendi ilişkilerinde de benzer bağımlı tutumlar geliştirmesi ve ilişki becerilerinin sınırlı olması beklenebilir. Bu bireylerde, partner tarafından

kontrol edilme ya da ilişkide kontrolünü kaybetme düşüncesi evlilik korkusunu tetikleyebilmektedir (Curtis ve Susman, 1994). Nazari ve ark. (2015), kendini başkalarına bağımlı hisseden bireylerin evlilik korkusu taşıdıklarını ve bunun kök aile ilişkileriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bağımlı bireylerin sosyal ilişkilerden kaçınma eğilimi gösterdiği ve sağlıklı ilişkiler kurmakta zorlandıkları ifade edilmiştir. Öte yandan, ilişki becerileri gelişmiş bireylerin evliliğe daha yüksek motivasyonla yaklaştıkları ve evlilik kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır (Onay, 2023; Rajabi ve ark., 2017). Tüm bu bulgular, bağımlı ebeveyn ilişki algısının bireylerde evlilik kaygısını artırabileceğini ortaya koymaktadır.

Evlilik Rol Beklentileri ve Evlilik Kaygısı Arasındaki İlişkiler

Eşitlikçi evlilik rol beklentileri ile evlilik kaygısı arasında negatif; geleneksel evlilik rol beklentileri ile evlilik kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Literatürde bu bulguyla tutarlı ve tutarsız bazı çalışma sonuçları mevcuttur. Sönmez (2022), eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerini benimseyen bireylerin evlilik kaygısı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tosun ve Yazıcı'nın (2021) yaptığı çalışmada geleneksel rol beklentilerine sahip bireylerde romantik ilişkiye yönelik akılcı olmayan inançların daha fazla olduğu görülmektedir. Kaufman (2000) tarafından yapılan çalışma da eşitlikçi rollere sahip erkeklerin evlenme olasılıklarının geleneksel rollere sahip olanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar (Çavdar, 2013; Kaufman, 2000; Öcal Yüceol, 2016; Tosun ve Yazıcı, 2021; Yalçın ve ark., 2017; Yiğit, 2022) olduğu gibi desteklemeyen çalışmalar (Akyazı ve ark., 2022; Arıkan, 2020; Keldal, 2021; Sönmez, 2022) da mevcuttur. Araştırma bulgusuyla çelişen çalışmalarda; eşitlikçi evlilik rollerine sahip bireylerin evlilikte beklentilerinin karşılanamayacağına ilişkin endişelerinin evlilik kaygısına neden olabileceği; geleneksel rolleri benimseyen bireylerin ise evliliği toplumsal bir yaşam ödevi olarak görmelerinden ötürü kendilerini evlilik yaşantısına hazır hissetmelerinin evlilik kaygısını azaltabileceği belirtilmiştir (Akyazı ve ark., 2022; Arıkan, 2020; Keldal, 2021; Sönmez, 2022). Ancak literatür incelendiğinde; geleneksel bakış açısında özellikle evlilik sonrası aile içi rollerde kadının ev işlerinden ve erkeğin evin geçimini sağlamasından sorumlu olmasına yönelik birtakım eşitlikçi olmayan inançlara rastlanmaktadır (Baş ve Cengiz, 2018; Hiller ve Philliber, 1986; Morgan ve Walker, 1983; Yorgancılar, 2023). Toplumun bu rollerin yerine getirilmesi noktasındaki beklentileri evlilik çağındaki bireylerin üzerlerinde baskı hissetmelerine yol açmaktadır (Baş ve Cengiz, 2018). Eşitlikçi bakış açısında ise bireyler daha esnek, demokratik ve bağımsız özelliklere sahiptir (Budak ve Küçükşen, 2018; Dunn, 1960; Mickelson ve ark., 2006; Pollak, 1963). Bu bağlamda evlilikte geleneksel rolleri benimseyen bireylerin daha fazla kaygı yaşaması, eşitlikçi rol beklentilerine sahip bireylerin ise daha az kaygı duyması olasıdır.

Ebeveyn İlişki Tutumları ve Evlilik Rol Beklentileri Arasındaki İlişkiler

Algılanan ebeveyn ilişki tutumları ile evlilik rol beklentileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Otoriter ve ilgisiz tutumlar geleneksel rol beklentileriyle pozitif, eşitlikçi beklentilerle negatif ilişkiliyken; koruyucu tutumlar daha çok eşitlikçi beklentilerle ilişkilidir. Demokratik tutumlar eşitlikçi rol beklentileriyle pozitif ilişkili olup, yalnızca annenin demokratik tutumu geleneksel beklentilerle negatif ilişkilidir. Bağımlı ilişki tutumları ise geleneksel rol beklentileriyle pozitif, eşitlikçi beklentilerle negatif yönde ilişkilidir. Literatürde çalışma bulgularının desteklendiği araştırmalar mevcuttur. Bu kapsamda Tosun ve Yazıcı'nın (2021) çalışmasında, babaya yönelik algılanan otoriter, koruyucu ve bağımlı ilişki tutumları ile geleneksel evlilik rolleri arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, otoriter ve bağımlı baba tutumları eşitlikçi rol beklentileriyle negatif yönde ilişkiliyken; demokratik baba tutumu eşitlikçi rol beklentileriyle pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Anneye yönelik algılanan koruyucu ve bağımlı tutumlar geleneksel evlilik rolleriyle pozitif yönde ilişkilidir. Öte yandan,

ilgisiz anne tutumu eşitlikçi rol beklentileriyle negatif yönde, koruyucu ve demokratik anne tutumları ise pozitif yönde ilişkilidir. Buna göre bireylerin anneden ve babadan edindikleri evlilik rollerini kendi evlilik rol beklentilerine aktardıkları söylenebilir. Öte yandan ebeveyn ilişki tutumları geleneksel ve eşitlikçi evlilik rolleri ile benzerlik göstermektedir. Örneğin otoriter tutuma sahip eşler ilişkide baskınken ilgisiz eşler birbirlerine karşı duyarsız olabilir. Koruyucu tutuma sahip eşler aşırı duyarlı ve korumacı iken, bağımlı tutuma sahip eşlerin ise fedakâr davranışlara sahip oldukları söylenebilir. Geleneksel tarzdaki evlilik rollerinde de eşlerin otoriter (Canel, 2011; Dunn, 1960), ilgisiz (İmamoğlu, 1993), koruyucu (İmamoğlu, 1991) ve bağımlı (Fitzpatrick, 1987; İmamoğlu, 1993; Tarhan, 2018; Tekin Çatal ve ark., 2018) ilişki rollerine rastlanmaktadır. İmamoğlu'nun (1993) çalışmasına göre geleneksel aile yaşantısına sahip olan bireylerin evliliklerini anne-babalarının evlilik ilişkilerine benzettiği bilinmektedir. Çalışma sonucu bu araştırmadan elde edilen bulgularla tutarlıdır. Demokratik tutumda ise eşler arasındaki ilişkide saygı, eşitlik, duyarlılık ve sorumluluk kavramları ön plana çıkmaktadır. Bu durumda demokratik tutumun eşitlikçi evlilik rollerini (Botkin ve ark., 2000; Budak ve Küçükşen, 2018; Canel, 2011; Eken, 2006; İmamoğlu, 1993; Morgan ve Walker, 1983) yansıttığı söylenebilir. Demokratik ilişki tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarını demokratik tutumlarla yetiştirdiği (Eken, 2006) ve bireyin demokratik tutumları ailede gözlemleyerek öğrendiği (Özpolat, 2010) düşünüldüğünde ailesinde demokratik eş rollerine tanık olan bireylerin eşitlikçi evlilik rollerini benimsemesi beklenebilir.

Evlilik Kaygısı Üzerinde Algılanan Ebeveyn İlişki Tutumlarının Yordayıcılığı

Araştırma bulgularına göre anne ve babaya yönelik algılanan otoriter, ilgisiz ve bağımlı ilişki tutumları evlilik kaygısını pozitif yönde; koruyucu ve demokratik ilişki tutumları evlilik kaygısını negatif yönde yordamaktadır. Literatür incelendiğinde; bireylerin evlilikle ilgili tutum ve davranışları üzerinde ebeveyn ilişkilerinin yordayıcılığına dair pek çok bulguya rastlanmıştır. Örneğin algılanan ebeveyn ilişkisi ile ilgili çalışmalardan biri olan, Öziş'in (2016) evli bireyler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada anne demokratik ilişki tutumunun evlilik doyumunu pozitif, baba ilgisiz ilişki tutumunun ise evlilik doyumunu negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Tükel (2018) de araştırmasında evli bireylerin evlilikte problem çözme becerilerini anne demokratik ilişki tutumunun pozitif, anne bağımlı ilişki tutumunun negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Çopuroğlu'nun (2022) çalışmasında ise üniversite öğrencilerinin duygusal ilişkideki mutluluk düzeyleri üzerinde anne bağımlı ilişki tutumunun negatif yönde, baba koruyucu ilişki tutumunun pozitif yönde anlamlı birer yordayıcı oldukları görülmektedir. Araştırma sonuçlarında yer almayan otoriter tutuma ilişkin ise Tosun ve Yazıcı (2021) baba otoriter ilişki tutumunun romantik ilişkide akılcı olmayan inançlarla pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Tetik (2018) de anne ve baba otoriter ilişki tutumu düzeyi yükseldikçe bireylerin oyun gibi aşk biçimini benimsedikleri, diğer bir ifadeyle evliliğe sıcak bakmayan romantik ilişki biçimine sahip olduklarını bulgulamıştır. Bulgular değerlendirildiğinde bu araştırmadan elde edilen bulguların literatürle uyumlu olduğu değerlendirmesi yapılabilir. Buna göre anne-baba arasındaki ilişki biçiminin bireylerin romantik ilişki ve evliliğe yönelik tutum ve davranışlarını açıklama gücüne sahip olduğu; anne-baba arasındaki yakınlığın ve eşitlikçi yaklaşımların (koruyucu ve demokratik tutum) bireylerin evliliğe ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığı, dolayısıyla evlilik kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğu; mesafeli ya da partner ilişkisinde dengenin gözetilmediği ilişki tutumlarının (otoriter, ilgisiz, bağımlı) ise bireylerin olumsuz evlilik tutumu geliştirmeleri üzerinde etkili olduğu, bu nedenle evlilik kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Evlilik Kaygısı Üzerinde Evlilik Rol Beklentilerinin Yordayıcılığı

Araştırma bulgularına göre eşitlikçi evlilik rol beklentileri evlilik kaygısını negatif yönde yordarken geleneksel rol beklentileri ise evlilik kaygısını pozitif yönde yordamaktadır.

Literatürdeki çalışmalarda bu araştırmadan elde edilen bulguların desteklendiği görülmektedir. Örneğin Akyazı ve ark. (2022) yaptığı çalışmada eşitlikçi evlilik rol beklentilerinin bekâr bireylerin evlilik tutumunu pozitif yönde yordayan bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Evlilik rol beklentileri ile ilgili diğer çalışmalar ise daha çok evli bireyler üzerinde yapılmış ve rol beklentilerinin çeşitli değişkenler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Pollock ve ark. (1990) eşitlikçi rol beklentilerinin çiftler arasındaki evlilik iletişimini pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Helvacıoğlu ve Eliüşük Bülbül (2022) de evlilikte olumlu çatışma çözme stilini eşitlikçi rol beklentilerinin pozitif, geleneksel rol beklentilerinin ise negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığını bulgulamışlardır. Tetik (2023) ise eşitlikçi ve geleneksel rol beklentilerinin evlilik doyumunu pozitif yönde yordama gücüne sahip olduğunu ancak eşitlikçi rol beklentilerinin açıklama gücünün daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Rabin ve Shapira-Berman (1997) tarafından yapılan çalışmada da evlilikte eşitlikçi rol paylaşımının kadınların evlilik mutluluğunu pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan eşitlikçi cinsiyet rolü tutumunun evli bireylerin evlilik kalitesini (Kodan, 2013; Risman ve Johnson-Sumerford, 1998) ve evlilik uyumunu (Akpınar ve Kırlıoğlu, 2020) pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle eşitlikçi rol beklentilerine sahip bireylerin evlilikle ilgili tutum ve inançlarının olumlu olması beklenebilir. Geleneksel rol beklentilerinin ise romantik ilişkide akılcı olmayan inançlarla (Tosun ve Yazıcı, 2021a) ve ilişkide kaygılı-kaçınan bağlanma stili (Yiğit, 2022) ile pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren bulgular mevcuttur. Geleneksel evliliklerdeki keskin ve katı rol ayrımına (İmamoğlu, 1993; Öz Soysal ve ark., 2020; Schwartz, 1994) karşın eşitlikçi yaklaşımda ev içi rol ve sorumluluklar eşit ve esnektir (Dunn, 1960; Laws, 1971; Rogers ve Amato, 2000). Aynı zamanda geleneksel olanlara kıyasla eşitlikçi bireylerin romantik ilişkilere yönelik daha işlevsel inançlara sahip oldukları (Çavdar, 2013; Ganong ve Coleman, 1992; Öcal Yüceol, 2016) ve evlilik tutumlarının daha olumlu olduğu (Ogletree, 2015; Yalçın ve ark., 2017) yönünde bulgular mevcuttur. Bu bağlamda, eşitlikçi rol beklentilerine sahip bireylerin evliliğe dair daha esnek ve olumlu düşünceler geliştirdiği, bu durumun da evlilik kaygılarını azalttığı söylenebilir. Geleneksel rol beklentilerine sahip bireylerde ise evliliğe dair katı öğrenmeler, dengesiz rol dağılımları ve toplumsal baskılar evlilikle ilgili stres düzeyini artırabilir.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bekâr bireylerin ebeveyn ilişki tutumları, evlilik rol beklentileri ve evlilik kaygıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmakta ve ebeveyn ilişki tutumları ve evlilik rol beklentileri evlilik kaygısını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Öneriler

Bu çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlara bağlı olarak belirlenen öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Otoriter, mesafeli ve bağımlı ebeveyn tutumlarının evlilik kaygısını artırdığı bulgusu doğrultusunda; aile danışmanlığı süreçlerinde bireylerin ebeveynleriyle olan ilişkilerine odaklanan psikoeğitimsel ve terapötik müdahaleler tasarlanabilir.

2. Geleneksel evlilik rolleriyle ilgili katı inançların evlilik kaygısını artırdığı göz önünde bulundurularak, bireysel danışmada ve grup danışmalarında bu inançların sorgulanmasına yönelik bilişsel-davranışçı müdahaleler uygulanabilir.

3. Eşitlikçi rol beklentilerinin evlilik kaygısını azalttığı dikkate alınarak, alanında uzman kişiler tarafından bu konuda bireylerin bilinçlenmesini sağlayacak grup çalışmaları ve seminerler düzenlenebilir.

4. Evlilik kaygısı yaşayan bireyler için, gerçekçi evlilik beklentilerinin geliştirilmesine ve ilişki içi iletişim becerilerinin artırılmasına yönelik psikoeğitim grupları oluşturulabilir.

5. Danışanların ebeveyn tutumlarına ilişkin algıları, evlilikle ilgili düşünce ve inançlarını şekillendirdiği için aile ve evlilik danışmanlığı süreçlerine dahil edilebilir.

6. Danışanların aile geçmişlerini analiz etmelerine olanak tanıyan genogram ve benzeri uygulamalar, aile danışmanlığı süreçlerinde etkili biçimde kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Akbaş, M., Sürücü, Ş. G., Köroğlu, C. O. & Öztürk, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin evlilik tutumlarını etkileyen faktörler. *Cukurova Medical Journal*, *44*(1), 93–100. https://doi.org/10.17826/cumj.441022

Akın, M. (2022). *Evlenmemiş bireylerde evlilik kaygısı düzeyinin belirlenmesi, ruhsal hastalık riski ve yaşam kalitesi ile ilişkisinin araştırılması* (Tez No: 769649). [Tıpta Uzmanlık Tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi].

Akpınar, B. & Kırlıoğlu, M. (2020). Bazı değişkenler açısından evlilik uyumunun incelenmesi ve toplumsal cinsiyet rolleri tutumunun evlilik uyumuna etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, *23*(2), 736–746. https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/57972/664571

Aksakal, İ. (2022). Üniversite öğrencilerinin evlilikle ilgili beklenti ve tutumlarının belirlenmesi: (Erzincan örneği). *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(2), 168–184. https://doi.org/10.46790/erzisosbil.1183975

Akyazı, K. G., Çıtak, Ş. & Tosun, C. (2022). Evlilik tutumunun bir yordayıcısı olarak evlilik rol beklentileri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 12*(2), 931–948. https://doi.org/10.48146/odusobiad.1107960

Arıkan, G. (2020). *Üniversite öğrencilerinin evliliğe ilişkin tutumlarında toplumsal cinsiyetin ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançların rolü* (Tez No: 620042). [Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi].

Baş, E. & Cengiz, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin evlilik ve aileyi anlamlandırma biçimleri: Karadeniz Teknik Üniversitesi örneği. *İmgelem, 2*(2), 5–27. https://dergipark.org.tr/tr/pub/imgelem/issue/38228/441956

Berger, P. & Kellner, H. (1964). Marriage and the construction of reality: An exercise in the microsociology of knowledge. *Diogenes, 12*(46), 1–24. https://doi.org/10.1177/039219216401204601

Botkin, D. R., Weeks, M. O. & Morris, J. E. (2000). Changing marriage role expectations: 1961–1996. *Sex Roles: A Journal of Research, 42*(9-10), 933–942. https://doi.org/10.1023/A:1007006702410

Budak, H. & Küçükşen, K. (2018). Türkiye'nin sosyal transformasyon sürecinde Y kuşağının "toplumsal cinsiyet rolü" tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(66), 561–576. https://doi.org/10.17755/esosder.335865

Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.

Büyükarslan, İ. B. (2023). *Aldatma eğilimi ve ilişki inançlarıyla algılanan ebeveyn ilişki tutumları ilişkisi* (Tez No: 824848). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Beykent Üniversitesi].

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (27. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.

Canel, A. N. (2007). *Ailede problem çözme, evlilik doyumu ve örnek bir grup çalışmasının sınanması* (Tez No: 210292). [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi].

Canel, A. N. (2011). *Evlilik ve aile hayatı.* Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Coleman, M. & Ganong, L. H. (1984). Effect of family structure on family attitudes and expectations. *Family Relations, 33*(3), 425–432. https://doi.org/10.2307/584713

Curtis, J. M. & Susman, V. M. (1994). Factors related to fear of marriage. *Psychological Reports, 74*(3), 859–863. https://doi.org/10.2466/pr0.1994.74.3.859

Cüceloğlu, D. (2022). *Evlenmeden önce* (21. bs.). Kronik Kitap.

Çavdar, D. (2013). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançları* (Tez No: 342485). [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi].

Çelik, E. & Erkilet, G. (2019). Evlilik kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 47–57. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egebad/issue/45417/524077

Çelik, E. & Öziş, G. (2016). Algılanan ebeveyn ilişkisi ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *5*(2), 50–66. https://doi.org/10.30703/cije.321396

Çiftci, Z. & Gülaçtı, F. (2019). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ve flört kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches, 11*(18), 1282–1309. https://doi.org/10.26466/opus.553036

Çopur, Z. & Şafak, Ş. (1999). Gençliğin evliliğe ilişkin rol beklentilerinin oluşması. *Eğitim ve Bilim, 23*(113), 54–59. https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5321

Çopuroğlu, A. V. (2022). *Üniversite öğrencilerinde duygusal ilişki mutluluğu: duygusal ilişki biçimleri, algılanan ebeveyn ilişkisi ve duygusal öz yeterliğin yordayıcılığı* (Tez No: 736998). [Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi].

Doğru, D. (2017). *Algılanan anne baba tutumlarının eş seçme stratejileri ve evlilik tutumu ile ilişkisi* (Tez No: 525400). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi].

Dunn, M. S. (1960). Marriage role expectations of adolescents. *Marriage and Family Living, 22*(2), 99–111. https://doi.org/10.2307/347324

Dyer, W. G. (1962). Analyzing marital adjustment using role theory. *Marriage and Family Living, 24*(4), 371–375. https://doi.org/10.2307/349110

Eken, H. (2006). Toplumsal cinsiyet olgusu temelinde mesleğe ilişkin rol ile aile içi rol etkileşimi: Türk silahlı kuvvetlerindeki kadın subaylar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*, 247–281. https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61781/923631

Fereydonpour, Z., Kalhour, S., Mohseni, F. & Namjoo, F. (2020). Comparison of the effectiveness of schema therapy and imago therapy on fear of marriage and attitudes about romance and mate selection in girls. *Applied Family Therapy Journal (AFTJ), 1*(1), 100-124. https://journals.kmanpub.com/index.php/aftj/article/view/233

Fitzpatrick, M. (1987). Marriage and verbal intimacy. V.J. Darlege ve J.H. Bery (Ed.), *Self-disclosure: Theory, research and therapy (1. bs.)* içinde (ss. 131–154). Springer Science + Business Media.

Ganong, L., Coleman, M. & Brown, G. (1981). Effect of family structure on marital attitudes of adolescents. *Adolescence, 16*(62), 281–288.

https://www.proquest.com/docview/1295859743?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals

Ganong, L. H. & Coleman, M. (1992). Gender differences in expectations of self and future partner. *Journal of Family Issues, 13*(1), 55–64. https://doi.org/10.1177/019251392013001004

George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10. bs.). Boston: Pearson.

Grest, C. V., Amaro, H. & Unger, J. (2017). Longitudinal predictors of intimate partner violence perpetration and victimization in Latino emerging adults. *Journal of Youth and Adolescence*, *47*(3), 560–574. https://doi.org/10.1007/s10964-017-0663-y

Güler, K. (2021). *Evli olmayan bireylerin evlilik kaygısı ile evliliğe yükledikleri anlam ve evlilik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 665258). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kent Üniversitesi].

Gümüş, R. (2021). *Üniversite öğrencilerinde flört şiddetinin öz anlayış ve algılanan ebeveyn ilişkisinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No: 693872). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi].

Günindi Ersöz A. (2011). Türkiye'de boşanma olgusu ve kadına yönelik aile içi şiddet ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Istanbul Journal of Sociological Studies,* (43), 249–264. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusoskon/issue/9547/119241

Hacıoğlu, A. (2023). *Evlilik tutumunun duygusal öz-yeterlik ve çatışma eylem stilleri açısından yordanması* (Tez No: 781116). [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].

Helvacıoğlu, H. N. & Eliüşük Bülbül, A. (2022). Evli bireylerin çatışma çözüm stilleri, bağlanma stilleri ve evlilik rol beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SEBED, 1*(1), 1–14. https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksebed/issue/78100/1317477

Hiller, D. V. & Philliber, W. W. (1986). The division of labor in contemporary marriage: Expectations, perceptions, and performance. *Social Problems*, *33*(3), 191–201. https://doi.org/10.2307/800704

Hurvitz, N. (1965). The marital roles inventory as a counseling instrument. *Journal of Marriage and the Family, 27(*4), 492–501. https://doi.org/10.2307/350189

Hünler, O. & Gençöz, T. (2003). Boyun eğici davranışlar ve evlilik doyumu ilişkisi: Algılanan evlilik problemleri çözümünün rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 18*(51), 99–108. https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php?pdf=0003698&lng=1

İmamoğlu, O. (1991). Aile içinde kadın-erkek rolleri. *Türk Aile Ansiklopedisi* içinde (ss. 832–835). Türkiye Yazarlar Birliği Vakfı.

İmamoğlu, O. (1993). Değişen dünyada değişen aile-içi roller. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi* (1). https://dergipark.org.tr/tr/pub/iukad/issue/729/7875

Kağıtçıbaşı, Ç. & Sunar, D. (1997). Familie und Sozialisation in der Türkei. B. Nauckund ve U. Schönpflug (Eds.), *Familien in verschiedenen Kulturen* içinde (ss. 145–161). De Gruyter Oldenbourg. https://doi.org/10.1515/9783110511482-009

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaufman, G. (2000). Do gender role attitudes matter? *Journal of Family Issues, 21*(1), 128–144. https://doi.org/10.1177/019251300021001006

Keldal, G. (2021). Evliliğe bakış açısı ve evlilikten beklentiler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 30*(1), 1–10. https://doi.org/10.35379/cusosbil.662290

Kestir, K. (2021). *Evlilik kaygısının yordayıcısı olarak beden algısı, cinsel benlik şeması ve ana-babaya bağlanma stilleri* (Tez No: 691845). [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi].

Kodan, S. (2013). *Evli bireylerin evlilik kalitesi toplumsal cinsiyet rolleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No: 331738). [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi].

Köksal, B. (2017). *Evlilik rol beklentileri ölçeğinin geliştirilmesi* (Tez No: 481311). [Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi].

Köksal, B. & İlhan, T. (2018). Evlilik rol beklentileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 19*(1), 300–319. https://doi.org/10.12984/egeefd.378847

Laws, J. L. (1971). A feminist review of marital adjustment literature: The rape of the Locke. *Journal of Marriage and Family, 33*(3), 483–516. https://doi.org/10.2307/349848

Mangus, A. R. (1957). Role theory and marriage counseling. *Social Forces, 35*(3), 200–209. https://doi.org/10.2307/2573502

Mickelson, K. D., Claffey, S. T. & Williams, S. L. (2006). The moderating role of gender and gender role attitudes on the link between spousal support and marital quality. *Sex Roles: A Journal of Research, 55*(1–2), 73–82. https://doi.org/10.1007/s11199-006-9061-8

Morgan, C. S. & Walker, A. J. (1983). Predicting sex role attitudes. *Social Psychology Quarterly, 46*(2), 148–151. https://doi.org/10.2307/3033851

Nazari, N. H., Yousefi, Z. & Doost, H.T. (2015). Multiple relationships between personality traits, attachment style and self-differentiation with fear of marriage among students of Tehran university. *Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences, 4*(2), 55–60. https://bepls.com/jan2015/11f.pdf

Ogletree, S. M. (2015). Gender role attitudes and expectations for marriage. *Journal of Research on Women and Gender, 5*,71–82. https://digital.library.txst.edu/server/api/core/bitstreams/d17832cf-17bf-4f1b-964a-69f758dc7501/content

Onay, S. (2023). *Yetişkin bireylerdeki evlilik kaygısı ve ilişkideki karar verme becerilerinin bağlanma stilleri ile ilişkisi* (Tez No: 820777). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi].

Öcal Yüceol, S. E. (2016). *Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar ile ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiler* (Tez No: 441119). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi].

Öz Soysal, F. S., Uz Baş, A. & Aysan, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin evlilik beklentisine yönelik nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 241–253. https://doi.org/10.17679/inuefd.491512

Öz, F. (2022). *Evlilik kaygısının evliliğe yüklenen anlam, toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ve psikolojik esneklik ile ilişkisi* (Tez No: 777686). [Yüksek Lisans Tezi, İbn Haldun Üniversitesi].

Öziş, G. (2016). *Evlilik yaşam doyumunun algılanan ebeveyn ilişkisi, psikolojik dayanıklılık ve dinsel inanç gücü açısından incelenmesi ilişkisi* (Tez No: 431347). [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi].

Özpolat, D. A. (2010). Ailede demokratik sosyalleşme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 20*(20), 9–24. https://doi.org/10.21560/spcd.60893

Payat, Ş. & Öksüz, Y. (2022). Genç yetişkinlik çağındaki bireylerin evlilik kaygısı ile mutluluk korkusu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(2), 621–642. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/71575/999417

Pollak, O. (1963). Social determinants of family behavior. *Social Work, 8*(3), 95–101. https://www.jstor.org/stable/23708098

Pollock, A. D., Die, A. H. & Marriott, R. G. (1990). Relationship of communication style to egalitarian marital role expectations. *The Journal of Social Psychology, 130*(5), 619–624. https://doi.org/10.1080/00224545.1990.9922953

Rabin, C. & Shapira-berman, O. (1997). Egalitarianism and marital happiness: Israeli wives and husbands on a collision course? *The American Journal of Family Therapy, 25*(4), 319–330. https://doi.org/10.1080/01926189708251076

Rawls, J. (1971). *A theory of justice: Original edition*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9z6v

Riggio, H. & Weiser, D. (2008). Attitudes toward marriage: Embeddedness and outcomes in personal relationships. *Personal Relationships, 15*(1), 123–140. https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2007.00188.x

Risman, B. J. & Johnson-Sumerford, D. (1998). Doing it fairly: A study of postgender marriages. *Journal of Marriage and Family, 60*(1), 23–40. https://doi.org/10.2307/353439

Rogers, S. J. & Amato, P. R. (2000). Have changes in gender relations affected marital quality?. *Social Forces, 79*(2), 731–753. https://doi.org/10.1093/sf/79.2.731

Saral, E. (2018). *Yetişkinlerde cinsiyet algısı ile algılanan ebeveyn ilişkisinin ve çocukluk çağı ebeveyn tutumu ilişkilerinin incelenmesi* (Tez No: 514288). [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi].

Schwartz, P. (1994). *Peer marriage: How love between equals really works*. New York: Free Press.

Sezer, S. (2019). *Evli olmayan bireylerde evlilik kaygısı ile romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar ve umutsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 593139). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi].

Sönmez, N. (2022). *Evlenmemiş genç bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları, evlilik tutumları ve evlilik kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 705661). [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi].

Spann, A. L. (1989). *Developing a scale to measure codependency*. [Yüksek Lisans Tezi, Texas Tech University]. https://ttu-ir.tdl.org/server/api/core/bitstreams/919fba92-5efd-43ac-9af5-b24b55123854/content

Tarhan, N. (2018). *Mutlu evlilik psikolojisi* (26. bs.). Timaş Yayınları.

Tekin Çatal, M., Kalkan, M. & Vural Batık, M. (2018). Evlilik tipleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches, 9*(16), 498–523. https://doi.org/10.26466/opus.485281

Tetik, P. (2023). *Evli bireylerin evlilik rol beklentileri ile evlilik doyumları arasındaki yordayıcı ilişkiler* (Tez No: 820872). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi].

Tetik, S. (2018). *Yetişkinlerde algılanan ebeveyn ilişki tutumları ile aşka dair görüşler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 512471). [Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi].

Tosun, C. & Yazıcı, H. (2021). Algılanan ebeveyn ilişki tutumları ile romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançların evlilik rol beklentileri üzerindeki etkisi: Geleneksel mi, eşitlikçi mi?. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 32*(1), 173–188. https://doi.org/10.33417/tsh.781374

Tunç, S. (2019). *Üniversite öğrencilerinin aile aidiyeti, evlilik beklentileri ve evlilik tutumları arasındaki ilişki* (Tez No. 589862). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi].

Turan, R. (2018). *Üniversite öğrencilerinde gönül ilişkisinde şiddete yönelik tutumlar ile toplumsal cinsiyet rolleri, bağlanma boyutları, benlik saygısı ve sosyal onay arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No: 524880). [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi].

Tükel, M. (2018). *Evli bireylerin evlilikte problem çözme becerilerinin duygusal zekâ ve algılanan ebeveyn ilişkisi yönünden incelenmesi* (Tez No: 494254). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi].

Türkiye İstatistik Kurumu. (Şubat, 2023). *Evlenme ve boşanma istatistikleri, 2022.* Türkiye İstatistik Kurumu. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2022-49437

Uzun, A. (2020). *Üniversite öğrencilerinin partner saygı düzeylerinin, duyguları yönetme becerilerine ve algılanan ebeveyn ilişkilerine göre incelenmesi ilişki* (Tez No: 651219). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].

Ünal, E., Ağralı, C. & Timur Taşhan, S. (2022). Bekâr kadınlarda evlilik kaygısının gebelik öncesi doğum korkusuna etkisi: Kesitsel bir araştırma. *Göbeklitepe Sağlık Bilimleri Dergisi, 5*(7), 254–261. https://doi.org/10.55433/gsbd.181

Ünver, Ö., Tolan, B., Bulut, F. I. & Dağdaş, C. (1986). *12–24 yaş gençlerin sosyo-ekonomik sorunları*. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.

Yalçın, H., Arslan Kılıçoğlu, E. & Acar, A. (2017). Gençlerin evlilik ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Journal of International Social Research, 10*(52), 858–865. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1942

Yavuzer, H. (2011). Yaygın anne baba tutumları. N. Türkyılmaz Catic (Ed.), *Çocuk ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları* 1. bs.) içinde (ss. 12-36). Timaş Yayınları.

Yazıcı Çelebi, G. (2017). Ergenlerde sosyal kaygı ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(5), 1729–1736. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/348807

Yiğit, M. Ç. (2022). *Yetişkinlerin ilişki rol beklentilerinin yordanmasında aile iklimi ve romantik ilişkideki bağlanma stilinin rolü* (Tez No: 747102). [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].

Yorgancılar, S. (2023). Ankara'da evlenme hazırlığında bulunan çiftlerin evlilik rol beklentileri. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 605–629. https://doi.org/10.56720/mevzu.1232923

Research Article

The Examination of the Relationships Between Perceived Parental Relationship Attitudes, Marriage Role Expectations, and Marriage Anxiety of Unmarried Individuals

Bekâr Bireylerin Algılanan Ebeveyn İlişki Tutumları, Evlilik Rol Beklentileri ve Evlilik Kaygısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Merve TATARHAN & Sare TERZİ İLHAN

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Individuals of marriageable age may experience marriage anxiety due to factors such as the unpredictability of post-marriage life, the anticipated change in lifestyle, and not fully knowing their future partner. Various factors have been discussed in the literature to explain marriage anxiety. Among these, the family—being the smallest social unit and the first context of socialization—plays a central role in shaping individuals' perspectives on marriage. For this reason, the relationship attitudes that individuals observe in their parents form the basis for the formation of certain expectations regarding their marriage processes, leading to positive or negative effects on their feelings, thoughts, and beliefs about marriage. Therefore, since it has been observed that the parental relationship, especially the maternal one, affects individuals' perspectives on marriage in individuals of marriageable age, one of the variables investigated in this study with marriage anxiety is perceived parental relationship attitude. Therefore, another variable considered in this study, which is thought to be related to marriage anxiety, is marriage role expectations. Marriage role expectations are behaviors in which spouses define what they should do and how they should behave in the marriage process. The purpose of this study was to examine the relationships between unmarried individuals' perceived parental relationship attitudes, marriage role expectations, and marriage anxiety.

Methods

The survey model was used in line with the purpose of the research. The convenience sampling method was used to determine the study group. The study group consists of 602 people, 195 of whom are male and 407 of whom are female, aged between 18 and 30 and unmarried. The Marriage Anxiety Scale, the Perceived Parental Relationship Scale, and the Marriage Role Expectations Scale were used. The SPSS 22.00 program was used to analyze the research data. Pearson Correlation Analysis, Simple Linear Regression Analysis, T-Test Analysis for Independent Groups, Pearson Correlation Analysis, and One-Way ANOVA Analysis were performed in the research.

Results and Discussion

According to the analysis results, there are significant relationships between marriage anxiety and all of the perceived parental relationship sub-dimensions. A low-level positive significant relationship was found between participants' marriage anxiety and both maternal and paternal authoritarian attitudes. It was observed that there were moderate-level positive significant relationships between the mother's distant relationship attitude and the father's distant relationship attitude sub-dimensions and marriage anxiety. When the protective attitude, one of the perceived parental relationship sub-dimensions, was examined, it was seen that there were low-level negative significant relationships between the mother's protective attitude perception and the father's protective attitude perception sub-dimensions and marriage anxiety. In the

perceived democratic parental relationship sub-dimension, it was seen that there were moderate-level negative significant relationships between the mother's democratic relationship attitude perception and the father's democratic relationship attitude perception and marriage anxiety. Finally, in the dependent sub-dimension, there were low-level positive significant relationships between the mother's dependent relationship attitude and the father's dependent relationship attitude and marriage anxiety. Also, there were significant relationships between the marriage role expectations of unmarried individuals and their marriage anxiety. There was a moderate negative significant relationship between the egalitarian marriage role expectations sub-dimensions of marriage role expectations and marriage anxiety. There was a low positive significant relationship between the traditional role expectations sub-dimension of marriage role expectations and marriage anxiety. There was a low level of positive significant relationship between the mother's authoritarian attitude and traditional marriage role expectations. Conversely, a low level of negative significant relationship was found with egalitarian marriage role expectations. However, no statistically significant relationship was found between the father's authoritarian relationship attitude sub-dimension and traditional marriage role expectations, and egalitarian marriage role expectations. A moderate positive relationship was found between the perception of the mother's distant relationship attitude and traditional marriage role expectations. Conversely, a moderate negative relationship was observed with egalitarian marriage role expectations. The father's distant relationship attitude was moderately and positively associated with traditional marriage role expectations, and moderately and negatively associated with egalitarian marriage role expectations. While no significant relationship was found between the mother's perceived protective attitude and traditional marriage role expectations, a low-level positive relationship was found between the father's protective attitude and these expectations. A low-level positive relationship was also observed between protective attitudes and egalitarian marriage role expectations. In the democratic sub-dimension of the perceived parental relationship, there was a low level of negative significant relationship between the perceived democratic relationship attitude of the mother and traditional marriage role expectations; and there was a moderate level of positive significant relationship between egalitarian role expectations. While there was no statistically significant relationship between the perceived democratic attitude of the father and traditional marriage role expectations; it was seen that there was a low-level positive significant relationship between them and egalitarian role expectations. In the dependent sub-dimension, there was a moderate level of positive significant relationship between the level of perception of the mother as having a dependent relationship attitude and traditional marriage role expectations; and there was a moderate level of negative significant relationship between them and egalitarian marriage role expectations. While there was a moderate level positive significant relationship between the perceived dependent relationship attitude of the father and traditional marriage role expectations; A moderate negative significant relationship was found between egalitarian marriage role expectations and traditional role expectations. Egalitarian role expectations, traditional role expectations, mother's authoritarian relationship attitude, father's authoritarian relationship attitude, mother's distant relationship attitude, father's distant relationship attitude, mother's protective relationship attitude, father's protective relationship attitude, mother's democratic relationship attitude, father's democratic relationship attitude, mother's dependent relationship attitude and father's dependent relationship attitude variables were seen to be significant predictors of marriage anxiety. In conclusion, the study revealed that both perceived parental relationship attitudes and marriage role expectations are significant predictors of marriage anxiety in unmarried individuals. The findings underscore the importance of early familial dynamics and role conceptualizations in shaping attitudes toward marriage.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination of the Critical Thinking Dispositions of Preservice Teachers in Terms of Various Variables

Adem UZUN [1]

Geliş/Received: 07/03/2025	Kabul/Accepted: 30/06/2025

Öz

Bu araştırmada toplumsal hayata ve değişen çağa ayak uyduracak nitelikli bireylerin eğitim kurumlarında yetiştirilmesi noktasında önemli bir görev yüklenen öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilen, bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinin 2024-2025 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde farklı bölümlerde öğrenim gören 476 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Semerci (2016) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimleri (EDE)" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim-sabır ve açık fikirlilik olmak üzere beş faktörlü bir yapıda toplam 49 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa 0.963 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 25.00 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin okunulan bölüme, akademik GANO'ya, kitap okuma sıklığına göre farklılık gösterdiği; cinsiyet, sınıf düzeyi ve topluluk üyeliği değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Öğretmen adayı, eleştirel düşünme, eğilim.*

Abstract

This study aims to examine the critical thinking disposition levels of preservice teachers, who bear significant responsibilities in cultivating qualified individuals capable of adapting to social life and the changing era, during their pre-service period in terms of various variables. For this purpose, the survey method, one of the quantitative research methods, was used in the study. The study group consisted of 476 preservice teachers studying at different departments of the faculty of education at a public university in the spring semester of the 2024-2025 academic year, selected using the convenience sampling method. Critical Thinking Disposition (CTD) scale, developed by Semerci (2016), was utilized as the data collection tool. The scale consists of 49 items and is structured under five factors: metacognition, flexibility, systematicity, perseverance, and open-mindedness. Additionally, the reliability of the scale was calculated as Cronbach's alpha = 0.963. The data obtained in the study were analyzed using the SPSS 25.00 software package. When the results of the study were evaluated overall, it was concluded that the critical thinking dispositions of the preservice teachers varied according to department, academic GPA, and their frequency of reading books while there was no significant difference based on gender, grade level, or community membership variables.

Keywords: *Preservice teacher, critical thinking, disposition.*

1. GİRİŞ

Bilgi çağı olarak nitelendirilen 21. yüzyılda bilim ve teknoloji alanında yaşanan ilerlemeler toplumsal yapılarda değişim ve gelişime sebep olmuş, bireyin bilgiye ulaşma ve düşünme

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Özel Yetenekliler Eğitimi ABD, Sivas, Türkiye. E-mail adresi: auzun@cumhuriyet.edu.tr, https://orcid.org/0000-0001-8676-8480

Uzun, A. (2025). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(3)*,618-640.

biçimlerini de etkilemiştir (Çatalbaş & Sarıtaş, 2022). Düşünme, bireyin bilgi edinme, sorun çözme ve karar verme süreçlerini içeren zihinsel bir faaliyettir. Düşünme süreci, bireyin algıladığı bilgileri organize etmesi, anlamlandırması ve bir sonuca ulaşmasıyla şekillenir (Ekinci & Aybek, 2010; Piji Küçük & Uzun, 2013). Bireylerin toplumsal yapı içerisinde düşünme becerilerine sahip olması, bu becerileri kullanabilmesi ve düşünce yapılarını geliştirmesi nitelikli bir toplumun vazgeçilmez unsurudur (Çatalbaş & Sarıtaş, 2022).

Düşünme becerileri, bireylerin bilgiye erişim, analiz, değerlendirme ve problem çözme süreçlerinde kullandıkları zihinsel yetkinliklerdir. Bu beceriler arasında, bilgiyi sorgulama, değerlendirme ve mantıklı sonuçlar çıkarma sürecini içeren eleştirel düşünme öne çıkmaktadır (Aybek, 2007; Ekinci & Aybek, 2010). Ayrıca, yenilikçi ve özgün fikirler geliştirme yeteneği olan yaratıcı düşünme, düşünme becerilerinin önemli bir bileşenidir (Kurtuluş, 2021). Küresel rekabetin yüksek olduğu bu çağda yaşamın her alanında sorunların karmaşıklığından dolayı iş birliği yapma, iletişim kurma ve hem eleştirel hem de yaratıcı düşünürler olma yeteneği esastır (Hasan vd., 2019; Tang vd., 2020). Analitik düşünme, bilgiyi parçalara ayırarak detaylı bir şekilde inceleme ve ilişkileri anlamlandırma sürecini ifade ederken, bireyin kendi düşünce süreçlerini analiz etmesini sağlayan yansıtıcı düşünme de öğrenme sürecine önemli katkılar sunar (Leventoğlu, 2024; Tartuk, 2015). Karar verme ve problem çözme becerileri ise bireylerin hem bireysel hem de profesyonel yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözme yetilerini artırır (Piji Küçük & Uzun, 2013). Tüm bunların yanında, bireyin kendi düşünme stratejilerini planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerini içeren metabilişsel düşünme becerisi, bireyin öğrenme süreçlerinde farkındalık geliştirmesine olanak tanır (Mete, 2023). Düşünme becerilerinin geliştirilmesine öncelik verilmeden yapılan eğitim, 'sütunsuz saray' gibidir (Azız & Halım, 2020). Bu nedenle beceriler, eğitimin her kademesinde bireylerin düşünce yetilerini geliştirmek için hedeflenen önemli unsurlar arasında yer alır.

21. yüzyıl becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme, bireylerin dijital çağın karmaşıklığı içinde etkili bir şekilde bilgiye ulaşma, bu bilgiyi değerlendirme ve yaratıcı çözümler üretme yeteneklerini geliştirmesi açısından merkezi bir öneme sahiptir (Kurtuluş, 2021). Eleştirel düşünme, bireylerin yanlış bilgiye karşı daha dirençli hale gelmelerini, bilgiyi sorgulayarak kabulünü ve sonucunda doğru bilgiye ulaşmalarını sağlar (Özensoy, 2012; Ulucinar, 2012). Ayrıca, yaratıcı problem çözme, demokratik değerlerin güçlendirilmesi ve hayat boyu öğrenme süreçlerinin desteklenmesi açısından da büyük bir değere sahiptir (Piji Küçük & Uzun, 2013). Eleştirel düşünme, bireyin bilgiye dayalı olarak derinlemesine analiz yapma, değerlendirme, akıl yürütme ve mantıklı sonuçlara ulaşma becerisini ifade eder ve neye inanacağına veya ne yapacağına karar vermesine yardımcı olur (Marlina vd., 2021). Bu düşünme süreci, bireyin mevcut bilgileri sorgulamasını, ön yargılardan arınmasını ve daha objektif bir şekilde kararlar almasını sağlar (Aybek, 2007; Kurtuluş, 2021). Başka bir ifade ile bu beceri bireye kendi düşüncelerini değerlendirme ve görüşlerinin ardındaki nedenleri bulma şansı verir (Hayırsever & Oğuz, 2017).

Eleştirel düşünme, bireyin bilgiye dayalı olarak bilinçli, tarafsız ve analitik kararlar almasını sağlayan bir beceridir ve modern eğitimdeki, iş hayatındaki ve günlük yaşamdaki başarısını belirlediği için önemlidir (Rofiah vd., 2022). Eleştirel düşünme bireyin, problem çözme yeteneğini geliştirir (Aybek, 2007; Hayırsever & Oğuz, 2017; Kurtuluş, 2021), bilgiye ulaşma ve değerlendirme becerisini ve demokratik değerlerini güçlendirir (Gökay, 2020; Leventoğlu, 2024; Tartuk, 2015; Ulucinar, 2012), karar verme süreçlerini iyileştirir (Ekinci & Aybek, 2010; Hayırsever & Oğuz, 2017; Piji Küçük & Uzun, 2013), akademik ve mesleki başarıyı artırır (Mete, 2023) ve bilinçli bir vatandaş olarak yetişmesini sağlar (Aybek, 2007; Kurtuluş, 2021; Ulucinar, 2012). Düşünme becerileri içerisinde kritik bir yere sahip olan eleştirel düşünmede, belirli becerilerin kullanılmasının yanı sıra kullanmaya eğilim göstermesi de oldukça önemlidir. Bireyin çözülecek problemlerle, analiz edilecek düşüncelerle ya da verilecek kararlarla

yüzleştiğinde eleştirel düşünmesi için ortaya çıkan içsel güdülenmesi eleştirel düşünme eğilimidir. zihinsel bir disiplin sağlayan bu eğilim, bireyin hayat kalitesini yükselten ve aynı zamanda demokratik topluma temel oluşturur (Ocak vd., 2016).

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan ilerlemeler doğrultusunda nitelikli insan gücüne olan ihtiyacı ve toplumun beklentilerini karşılayacak bireyleri yetiştirmek eğitimin en önemli amaçlarından birisi olmuştur (Kuvaç & Koc, 2014). Eğitim sadece müfredatta yer alan konuları öğrencilerin anlayabilmelerini sağlamak değil, aynı zamanda düşünme becerilerini geliştirme ve anlamlı öğrenme yoluyla bir problemi analiz etmelerine olanaklar sunmaktır (Suryadi & Fatimah, 2021). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı da öğretim programlarında (2024), "bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb." niteliklerdeki bireylerin yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. İlk ve ortaöğretim müfredatlarında "eleştirel düşünme", "problem çözme" ve "karar verme" becerilerinin önemi belirtilmiştir (Bayrak, 2024). Bunun yanı sıra düşünme becerileri ve bu becerilerin öğretim programlarındaki önemi bakımından ortak vurgulanan ve öne çıkarak teşvik edilen beceri eleştirel düşünme becerisidir (Alghamdi & Hassan, 2016; Çatalbaş & Sarıtaş, 2022).

Düşünme becerilerinin öğretilmesi ve konuların öğretimi sürecinde öğrenciyi eleştirel yaklaşmaya ve sorgulamaya teşvik etmek öğretmenin önemli görevlerinden birisidir (Ekinci & Aybek, 2010; Piji Küçük & Uzun, 2013). Eğitim öğretim sürecinde geçmişten günümüze yaşanan değişim ve dönüşüme rağmen öğretmen halen eğitim sürecinin önemli unsurlarından biridir (Beşoluk & Önder, 2010). Eleştirel düşünme sürecinde öğretmenler rehberlik ve kolaylaştırıcılık rolü üstlenmeleri öğrencilerin sorgulama, analiz etme ve farklı bakış açılarını değerlendirme becerilerini geliştirmek için öğrenme ortamını hazırlamaları gerekmektedir (Aybek, 2007). Toplumsal yapıya ve değişen çağa ayak uyduracak nitelikli bireylerin yetiştirilmesi sürecinde öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde eleştirel düşünme becerisine sahip olarak yetiştirilmesi gerekir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisine ne düzeyde sahip olduklarının belirlenmesi eğitim-öğretim sürecinin etkililiğini belirleme noktasında önemlidir.

İlgili literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri ve eğilimleri üzerine yapılmış ulusal araştırmalara (Aybek, 2007; Bayrak, 2024; Beşoluk & Önder, 2010; Can & Kaymakçı, 2015; Çatalbaş & Sarıtaş, 2022; Ekinci & Aybek, 2010; Gökay, 2020; Hayırsever & Oğuz, 2017; Korkmaz, 2009; Kuvaç & Koc, 2014; Ocak vd., 2016; Öztürk, 2023; Sarıgöz, 2014; Şen, 2009; Tümkaya, 2011; Yıldız, & Yılmaz, 2020; Yılmaz, 2021) ve uluslararası araştırmalara (Danday, 2023; Ghaemi & Mirsaed, 2017; Hunaepi vd., 2020; Irwanto, 2023; Michelot vd., 2022; Ngao & Chunga, 2022; Prayogi & Verawati, 2020; Thomas, 2020; Qing vd., 2010) rastlanmaktadır. Bu araştırmada toplumsal hayata ve değişen çağa ayak uyduracak nitelikli bireylerin eğitim kurumlarında yetiştirilmesi noktasında önemli bir misyon yüklenen öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ölçeği puanları ve alt boyutları puanları;

1. Cinsiyete,
2. Bölüme,
3. Sınıf düzeyine,
4. Genel ağırlıklı not ortalaması'na (GANO),
5. Kitap okuma sıklığına,
6. Topluluk üyeliğine, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Tarama yöntemi geniş kitlelerin herhangi bir konu hakkındaki görüşlerinde ilgi, yetenek, tutum, kaygı vb. niteliklerin arandığı araştırmalarda kullanılması sebebiyle tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2014; Fraenkel & Wallen, 2006). Bu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, akademik GANO, kitap okuma sıklığı ve topluluk üyeliği) karşılaştırılması amaçlandığından araştırma tarama deseninin kullanılmasına uygundur.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilen, bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinin 2024-2025 eğitim-öğretim yılının bahar dönemi farklı bölümlerinde öğrenim gören 476 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmaya "hız ve pratiklik kazandırması" (Yıldırım ve Şimşek, 2021) nedeni ile kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan çalışma grubunda yer alan 476 katılımcıya ait demografik bilgilere (cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, akademik GANO, kitap okuma sıklığı, topluluk üyeliği), Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik özellikler

Demografik Özellikler		**n**	**(%)**
Cinsiyet	Kadın	344	72,3
	Erkek	132	27,7
Bölüm	Fen bilgisi eğitimi	81	17
	Türkçe eğitimi	66	13,9
	Sosyal bilgiler eğitimi	176	37
	Sınıf	69	14,5
	İlköğretim Matematik Eğitimi	84	17,6
Sınıf	1.	82	17,2
	2.	165	34,7
	3.	123	25,8
	4.	106	22,3
Akademik GANO	2,50 ve altı	93	19,5
	2,51 - 3,00	90	18,9
	3,01 - 3,50	227	47,7
	3,51 ve üstü	66	13,9
Kitap Okuma Sıklığı	Yılda bir	48	10,1
	Üç ayda bir	70	14,7
	Ayda bir	190	39,9
	Haftada bir	168	35,3
Topluluk Üyeliği	Evet	269	56,5
	Hayır	207	43,5

Tablo 1'de yer alan katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde cinsiyet değişkeninde, grubun %72,3'ü kadın (n=344) ve %27,7'si erkek (n=132) bireyler oluşmaktadır. Katılımcıların bölüm değişkeni incelendiğinde grubun %17'si fen bilgisi eğitimi (n=81), %13,9'u Türkçe eğitimi (n=66), %37'si sosyal bilgiler eğitimi (n=176), %14,5'i sınıf eğitimi (n=69) ve %17,6'sı ilköğretim matematik eğitimi (n=84) öğretmenliği bölümünde okumaktadır. Katılımcıların sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde grubun %17,2'si 1.sınıf (n=82), %34,7'si 2.sınıf (n=165), %25,8'i 3.sınıf (n=123) ve %22,3'ü 4.sınıf (n=106) düzeyinde öğretim görmektedir. Katılımcıların akademik GANO değişkeni incelendiğinde grubun %19,5'i 2.50 ve altı (n=93), %18,9'u 2,51-3,00 (n=90), %47,7'si 3,01-3,50 (n=227) ve %13,9'u 3,51 ve üstü (n=66) akademik GANO'ya sahiptir. Katılımcıların kitap okuma sıklığı değişkeni incelendiğinde grubun %10,1'i yılda bir (n=48), %14,7'si üç ayda bir (n=70), %39,9'u ayda bir (n=190) ve %35,3'ü haftada bir (n=168) kitap okuduğunu belirtmiştir. Katılımcıların topluluk üyeliği değişkeni incelendiğinde grubun %56,5'i bir topluluğu üye (n=269) iken %43,5'i herhangi bir topluluğa üye değildir (n=207).

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama araçları olarak "Demografik Veri Formu" ve "Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE)" ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. Demografik Veri Formu

Katılımcıların; cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, GANO, kitap okuma sıklığı, topluluk üyeliği gibi faktörlerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş, 6 sorudan oluşan bir formdur.

2.3.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDE)

Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE)" ölçeği Semerci (2016) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı ölçek geliştirme süreci sonucunda 49 maddelik 5 faktörlü bir yapı elde etmiştir. Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE)" ölçeği faktörleri üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim-sabır ve açık fikirlilik şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach alfa 0.963 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca alt boyutlara göre Cronbach Alpha katsayısı, üstbiliş (14 madde) 0.899, esneklik (11 madde) 0.892, sistematiklik (13 madde) 0.903, azim-sabır (8 madde) 0.836 ve açık fikirlilik (3 madde) ise 0.672 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin derecelendirilmesi, "Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çoğunlukla katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)" şeklindedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasına başlanmadan yazar ile iletişime geçilerek gerekli izinler alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda 476 katılımcıya "Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE)" ölçeği uygulanmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen veriler SPSS 25.00 paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğe ait betimsel istatistiklere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ana boyutu ve alt boyutları için betimsel istatistikler

Ölçek	Minimum	Maksimum	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (ss)	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk
EDE Ölçeği	157,00	244,00	193,7815	14,56566	0,678	1,110	,000
Esneklik	31,00	55,00	43,8382	3,71980	0,508	1,345	,000
Üst Biliş	38,00	70,00	54,9517	5,13602	0,112	1,166	,000
Sistematiklik	41,00	65,00	51,9034	4,12478	0,631	0,869	,000
Açık Fikirlilik	9,00	15,00	12,3550	1,10406	0,375	0,629	,000
Azim ve Sabır	21,00	40,00	30,7332	3,11097	0,272	0,524	,000

Tablo 2'de yer alan eleştirel düşünme eğilimi (EDE) ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, puanların normalliğini değerlendirmek amacıyla katılımcı puanlarının merkezi eğilim ölçüleri incelenmiş görece birbirine yakın olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 aralığında olması dağılımın normale yakın olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2012). Çarpıklık katsayıları incelendiğinde tüm puanların tolerans değerleri arasında olduğu görülmüştür. Ek olarak puanların normal dağılım sergileyip sergilemediklerini incelemek amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılmış ve normallik incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda puanlarda normalliğin sağlanmadığı görülmüştür, ($p<0.05$).

Demografik değişkenlere göre normallik incelemeleri çarpıklık basıklık katsayısı üzerinden incelenmiş ve cinsiyet değişkeni için EDE toplam puan, Sistematik alt boyutu, Açık fikirlilik alt boyutu, Azim ve sabır alt boyutu için çarpıklık-basıklık katsayısının tolerans değerleri aralığında olduğu görülmüştür ve cinsiyet grupları arasındaki farkın incelenmesi adına bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Esneklik alt boyutu ve Üst biliş alt boyutu için çarpıklık-basıklık değerlerinin tolerans değerleri dışında olduğu görülmüş ve cinsiyet değişkeni grupları arasındaki farkın incelenmesi adına Kruskall Wallis-H testi uygulanmıştır.

Sınıf düzeyi alt gruplarında çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde Sistematik alt boyutu, Açık fikirlilik alt boyutu, Azim ve sabır alt boyutu için çarpıklık-basıklık katsayılarının tolerans değerler aralığında olduğu görülmüş ve sınıf değişkeni grupları arsındaki farkın incelenmesi adına ANOVA testi uygulanmıştır. EDE ölçeği toplam puanı, esneklik alt boyutu, Üst biliş alt boyutu için çarpıklık-basıklık değerlerinin tolerans değer aralığının dışında olduğu görülmüş ve sınıf düzeyi değişkeni gruplarındaki farkın incelenmesi adına Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Katılımcıların okuduğu bölüm değişkeni alt gruplarında çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde EDE ölçeği toplam puanı, Esneklik alt boyutu, Üst biliş alt boyutu, Sistematiklik alt boyutu, Azim ve sabır alt boyutu için çarpıklık-basıklık değerlerinin tolerans değer aralığında olduğu görülmüş ve bölüm değişkeni gruplarındaki farkın incelenmesi adına ANOVA testi uygulanmıştır. Açık fikirlilik alt boyutu için çarpıklık-basıklık değerleri incelendiğinde değerlerin tolerans değer aralığının dışında olduğu görülmüş ve bölüm değişkeni gruplarındaki farkın incelenmesi adına Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Katılımcıların akademik GANO değişkeni alt gruplarında çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde Üstbiliş alt boyutu, Sistematik alt boyutu, Açık fikirlilik alt boyutu için çarpıklık-basıklık değerlerinin tolerans değerler aralığında olduğu görülmüş ve ANOVA testi uygulanmıştır. EDE ölçek toplam puanı, Sistematiklik alt boyutu, Azim ve sabır alt boyutu için

çarpıklık-basıklık değerlerinin tolerans değer aralığının dışında olduğu görülmüş ve Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Katılımcıların kitap okuma sıklığı değişkeni alt gruplarında çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde Üst biliş alt boyutu, Sistematiklik alt boyutu, Azim ve sabır alt boyutu için çarpıklık-basıklık katsayılarının tolerans değer aralığında olduğu görülmüş ve kitap okuma sıklığı gruplarındaki farkın incelenmesi adına ANOVA testi uygulanmıştır. EDE ölçek toplam puanı, Esneklik alt boyutu, Açık fikirlilik alt boyutu için çarpıklık-basıklık değerleri tolerans değer aralığı dışında olduğu gözlemlenmiş ve kitap okuma sıklığı gruplarındaki farkın incelenmesi adına Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Katılımcıların topluluk üyeliği değişkeninde çarpıklık-basıklık değerleri incelendiğinde EDE ölçek toplam puanı, Esneklik alt boyutu, Sistematiklik alt boyutu, Açık fikirlilik alt boyutu, Azim ve sabır alt boyutu için çarpıklık-basıklık değerlerinin tolerans değer aralığında olduğu görülmüş ve topluluk üyeliği değişkeni alt gruplarındaki farkın incelenmesi adına bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Üst biliş alt boyutu değişkeni çarpıklık-basıklık değerleri incelendiğinde değerlerin tolerans değer aralığı dışında olduğu görülmüş ve topluluk üyeliği değişkeni alt gruplarında farkın incelenmesi adına Kruskall Wallis-H testi uygulanmıştır.

2.5. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'nun 31.01.2025 tarih ve 521491 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanları ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 3. Cinsiyet değişkeni için Bağımsız Örneklem t testi

	Cinsiyet	**n**	**X**	**S**	**t**	**sd**	**p**
EDE Ölçeği	Kadın	344	193,69	14,92	-0,210	474	0,834
	Erkek	132	194,00	13,63			
Sistematiklik	Kadın	344	51,97	4,12	,601	474	,548
	Erkek	132	51,71	4,13			
Açık Fikirlilik	Kadın	344	12,38	1,08	,822	474	,412
	Erkek	132	12,28	1,15			
Azim ve Sabır	Kadın	344	30,51	3,23	-2,659	282,055	**,008***
	Erkek	132	31,29	2,70			

***p<0,005**

Tablo 3'te katılımcıların EDE puanları için yapılan Bağımsız örneklem t testi sonucunda t (474)= -0,210; p value=0,834>α=0,05 olduğundan EDE toplam puanı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. H_0 Reddedilemez. Sistematiklik puanları için yapılan Bağımsız örneklem t testi sonucunda t (474)= 0,601; p value=0,548>α=0,05 olduğundan Sistematiklik toplam puanı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. H_0 Reddedilemez. Açık fikirlilik puanları için yapılan Bağımsız örneklem t testi sonucunda t (474)= 0,822; p value=0,412>α=0,05 olduğundan Açık fikirlilik toplam puanı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. H_0 Reddedilemez.

Azim ve sabır puanları için yapılan Bağımsız örneklem t testi sonucunda t (282,055)= -2,659; p value=0,008<α=0,05 olduğundan Azim ve sabır toplam puanı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. H_0 Reddedilir. Azim ve sabır ortalama puanları incelendiğinde erkek grubu ($\bar{X} = 31{,}29$) ortalamasının kadın grubu ($\bar{X} = 30{,}51$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Cinsiyet değişkeni için Mann Whitney-U testi

Ölçek	**Cinsiyet**	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**z**	**p**
Esneklik	Kadın	344	235,00	80841,50	21501,500	-0,902	,367
	Erkek	132	247,61	32684,50			
Üst Biliş	Kadın	344	237,61	81739,50	22399,500	-0,228	,820
	Erkek	132	240,81	31786,50			

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların esneklik puanları arasında kadın ve erkek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (=-0,902, ; p value=0,367>α=0,05). H_0 Reddedilemez. Üst biliş puanları arasında kadın ve erkek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (z=-0,228, ; p value=0,820>α=0,05). H_0 Reddedilemez.

3.2. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanları ve Alt Boyutları Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 5. Bölüm değişkeni için ANOVA testleri

	Sınıf	**n**	$\bar{X}$	**s.s**	**F**	**df**	**p**	**I-J**
EDE Ölçeği	Fen bilgisi eğitimi	81	190,72	6,18	4,888	4	**0,001***	2>1 2>4 2>5 3>1
	Türkçe eğitimi	66	197,93	16,69				
	Sosyal bilgiler eğitimi	176	196,05	14,71				
	Sınıf eğitimi	69	190,55	16,60				
	İlköğretim matematik eğitimi	84	191,35	15,11				
Esneklik	Fen bilgisi eğitimi	81	42,90	1,69	2,934	4	**0,020***	2>1
	Türkçe eğitimi	66	44,65	4,35				
	Sosyal bilgiler eğitimi	176	44,24	3,45				

	Sınıf eğitimi	69	43,55	4,45				
	İlköğretim matematik eğitimi	84	43,48	4,26				
Üst Biliş	Fen bilgisi eğitimi	81	54,48	2,26	4,747	4	**0,001***	2>4 2>5
	Türkçe eğitimi	66	56,56	5,38				
	Sosyal bilgiler eğitimi	176	55,60	5,56				
	Sınıf eğitimi	69	53,68	5,77				
	İlköğretim matematik eğitimi	84	53,80	4,98				
Sistematiklik	Fen bilgisi eğitimi	81	50,88	1,97	4,763	4	**0,001***	2>1 3>1 3>5
	Türkçe eğitimi	66	52,77	4,69				
	Sosyal bilgiler eğitimi	176	52,66	4,02				
	Sınıf eğitimi	69	51,27	4,79				
	İlköğretim matematik eğitimi	84	51,11	4,42				
Azim ve Sabır	Fen bilgisi eğitimi	81	30,43	2,04	3,077	4	**0,016***	2>4 3>4
	Türkçe eğitimi	66	31,25	3,66				
	Sosyal bilgiler eğitimi	176	31,12	3,17				
	Sınıf eğitimi	69	29,78	3,09				
	İlköğretim matematik eğitimi	84	30,57	3,21				
1.Fen bilgisi, 2.Türkçe, 3.Sosyal, 4.Sınıf, 5.Matematik								

***p<0,05**

Tablo 5'te yer alan katılımcıların EDE ölçeği toplam puanının bölüm gruplarındaki dağılımına yönelik One-way Anova testi sonucunda F(4)= 4,888 ve p value=0,001<α=,05 olduğundan bölüm grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. H^0 Reddedilir. Bölüm grupları arasındaki farkın incelenmesi adına yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda Türkçe eğitimi grubu ($\bar{X} = 197{,}93$) ortalamasının Fen bilgisi eğitimi grubu ($\bar{X} = 190{,}72$), Sınıf eğitimi grubu ($\bar{X} = 190{,}55$) ve ilköğretim matematik eğitimi grubu ($\bar{X} = 191{,}35$) ortalamasından ve Sosyal bilgiler eğitimi grubu ($\bar{X} = 196{,}05$) ortalamasının Fen bilgisi eğitimi grubu ($\bar{X} = 190{,}72$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Esneklik toplam puanının bölüm gruplarındaki dağılımına yönelik One-way Anova testi sonucunda F(4)= 2,934 ve p value=0,020<α=,05 olduğundan bölüm grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. H^0 Reddedilir. Bölüm grupları arasındaki farkın incelenmesi adına yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda Türkçe eğitimi grubu ($\bar{X} = 44{,}65$) ortalamasının Fen bilgisi eğitimi grubu ($\bar{X} = 42{,}90$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üst biliş toplam puanının bölüm gruplarındaki dağılımına

yönelik One-way Anova testi sonucunda F(4)= 4,747 ve p value=0,001<α=,05 olduğundan bölüm grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. H^0 Reddedilir. Bölüm grupları arasındaki farkın incelenmesi adına yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda Türkçe eğitimi grubu ($\bar{X} = 56{,}56$) ortalamasının Sınıf eğitimi grubu ($\bar{X} = 53{,}68$) ve İlköğretim matematik eğitimi grubu ($\bar{X} = 53{,}80$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sistematiklik toplam puanının bölüm gruplarındaki dağılımına yönelik One-way Anova testi sonucunda F(4)= 4,763 ve p value=0,001<α=,05 olduğundan bölüm grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. H^0 Reddedilir. Bölüm grupları arasındaki farkın incelenmesi adına yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda Türkçe eğitimi grubu ($\bar{X} = 52{,}77$) ortalamasının Fen bilgisi eğitimi grubu ($\bar{X} = 50{,}88$) ortalamasından ve Sosyal bilgiler eğitimi grubu ($\bar{X} = 52{,}66$) ortalamasının Fen bilgisi eğitimi grubu ($\bar{X} = 50{,}88$) ve İlköğretim matematik eğitimi grubu ($\bar{X} = 51{,}11$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Azim ve sabır toplam puanının bölüm gruplarındaki dağılımına yönelik One-way Anova testi sonucunda F(4)= 3,077 ve p value=0,016<α=,05 olduğundan bölüm grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. H^0 Reddedilir. Bölüm grupları arasındaki farkın incelenmesi adına yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda Türkçe eğitimi grubu ($\bar{X} = 31{,}25$) ortalamasının Sınıf eğitimi grubu ($\bar{X} = 29{,}78$) ortalamasından ve Sosyal bilgiler eğitimi grubu ($\bar{X} = 31{,}12$) ortalamasının Sınıf eğitimi grubu ($\bar{X} = 29{,}78$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6. Bölüm değişkeni için Kruskall Wallis-H testleri

Ölçek	**Bölüm**	**n**	**Ortalama Sıra**	**Kruskall Wallis-H**	**df**	**p**	**I-J**
Açık Fikirlilik	Fen bilgisi eğitimi	81	195,43	14,629	4	**0,006***	2>1
	Türkçe eğitimi	66	274,49				
	Sosyal bilgiler eğitimi	176	243,78				
	Sınıf eğitimi	69	236,30				
	İlköğretim matematik eğitimi	84	242,50				
1.Fen bilgisi, 2.Türkçe, 3.Sosyal, 4.Sınıf, 5.Matematik							

***p<0,05**

Tablo 6'da açık fikirlilik ölçeği toplam puanının bölüm gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda H(3)= 14,629 ve p value=0,006<α=,05 olduğundan bölüm grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. H^0 Reddedilir. Gruplar arasındaki farkın incelenmesi adına ortalama sıralara bakıldığında Türkçe eğitimi grubu ortalama sırasının Fen bilgisi eğitimi grubu ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanları ve Alt Boyutları Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 7. Sınıf değişkeni için ANOVA testleri

	Sınıf	**n**	$\bar{X}$	**s.s**	**F**	**df**	**p**	**I-J**
Sistematiklik	1.	82	52,14	4,48	0,194	3	0,900	-
	2.	165	51,84	3,96				
	3.	123	51,73	4,47				
	4.	106	52,00	3,68				
Açık Fikirlilik	1.	82	12,36	1,21	0, 478	3	0,698	-
	2.	165	12,31	1,11				
	3.	123	12,30	1,07				
	4.	106	12,46	1,04				
Azim ve Sabır	1.	82	30,90	3,29	0,403	3	0,751	-
	2.	165	30,84	3,12				
	3.	123	30,48	3,14				
	4.	106	30,71	2,93				

Tablo 7'de yer alan katılımcıların sistematiklik toplam puanının sınıf değişkeni gruplarındaki dağılımına yönelik One-way Anova testi sonucunda F(3)= 0,194 ve p value=0,900>α=,05 olduğundan sınıf değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. H^0 Reddedilemez. Açık fikirlilik toplam puanının sınıf değişkeni gruplarındaki dağılımına yönelik One-way Anova testi sonucunda F(3)= 0,478 ve p value=0,698>α=,05 olduğundan sınıf değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. H^0 Reddedilemez. Azim ve sabır toplam puanının sınıf değişkeni gruplarındaki dağılımına yönelik One-way Anova testi sonucunda F(3)= 0,403 ve p value=0,751>α=,05 olduğundan sınıf değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. H^0 Reddedilemez.

Tablo 8. Sınıf değişkeni için Kruskall Wallis-H testleri

Ölçek	**Sınıf Düzeyi**	**n**	**Ortalama Sıra**	**Kruskall Wallis-H**	**df**	**p**	**I-J**
EDE Ölçeği	1.	82	245,43	0,464	3	,927	-
	2.	165	237,40				
	3.	123	232,95				
	4.	106	241,30				
Esneklik	1.	82	232,01	0,856	3	,836	-
	2.	165	236,44				
	3.	123	236,66				
	4.	106	248,86				
Üst Biliş	1.	82	250,99	0,858	3	,836	-
	2.	165	234,52				
	3.	123	236,38				
	4.	106	237,49				

Tablo 8'de yer alan katılımcıların EDE ölçeği toplam puanının sınıf düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda H(3)= 0,464 ve p value=0,927>α=,05 olduğundan sınıf düzeyi grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. H^0 Reddedilemez. Esneklik ölçeği toplam puanının sınıf düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda H(3)= 0,856 ve p value=0,836>α=,05 olduğundan sınıf düzeyi grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. H^0 Reddedilemez. Üst biliş ölçeği toplam puanının sınıf düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda H(3)= 0,858 ve p value=0,836>α=,05 olduğundan sınıf düzeyi grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. H^0 Reddedilemez.

3.4. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanları ve Alt Boyutları Puanlarının Akademik GANO Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 9. Akademik GANO için ANOVA testleri

	Akademik GANO	**n**	$\bar{X}$	**s.s**	**F**	**df**	**p**	**I-J**
Üst Biliş	2,50 ve altı	93	54,93	5,25	3,053	3	**0,028***	-
	2,51 - 3,00	90	54,40	5,25				
	3,01 - 3,50	227	54,67	5,13				
	3,51 ve üstü	66	56,66	4,53				
Sistematiklik	2,50 ve altı	93	51,79	4,15	3,236	3	**0,022***	-
	2,51 - 3,00	90	51,88	3,98				
	3,01 - 3,50	227	51,54	4,16				
	3,51 ve üstü	66	53,31	3,91				
Açık Fikirlilik	2,50 ve altı	93	12,19	1,15	0,927	3	0,428	-
	2,51 - 3,00	90	12,35	1,12				
	3,01 - 3,50	227	12,39	1,10				
	3,51 ve üstü	66	12,45	1,01				

***p<0,05**

Tablo 9'da yer alan katılımcıların üst biliş toplam puanının akademik GANO gruplarındaki dağılımına yönelik One-way Anova testi sonucunda F(3)= 3,053 ve p value=0,028<α=,05 olduğundan akademik GANO grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. H^0 Reddedilir. Akademik GANO grupları arasındaki farkın incelenmesi adına yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda 3,51 ve üstü grubu ($\bar{X} = 56{,}66$) ortalamasının 2,51-3,00 grubu ($\bar{X} = 54{,}40$) ve 3,01-3,50 grubu ($\bar{X} = 54{,}67$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sistematiklik toplam puanının akademik GANO gruplarındaki dağılımına yönelik One-way Anova testi sonucunda F(3)= 3,236 ve p value=0,022<α=,05 olduğundan akademik GANO grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. H^0 Reddedilir. Akademik GANO grupları arasındaki farkın incelenmesi adına yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda 3,51 ve üstü grubu ($\bar{X} = 53{,}31$) ortalamasının 3,01-3,50 grubu ($\bar{X} = 51{,}54$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Açık fikirlilik toplam puanının akademik GANO gruplarındaki dağılımına yönelik One-way Anova testi sonucunda F(3)=

0,927 ve p value=0,428>α=,05 olduğundan akademik GANO grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. H^0 Reddedilemez.

Tablo 10. Akademik GANO için Kruskall Wallis-H testleri

Ölçek	Akademik GANO	n	Ortalama Sıra	Kruskall Wallis-H	df	p	I-J
EDE Ölçeği	2,50 ve altı	93	237,14	8,436	3	**,038***	3,51 ve üstü > 3,01-3,50
	2,51 - 3,00	90	234,37				
	3,01 - 3,50	227	227,72				
	3,51 ve üstü	66	283,12				
Esneklik	2,50 ve altı	93	226,71	1,657	3	,646	-
	2,51 - 3,00	90	244,02				
	3,01 - 3,50	227	236,82				
	3,51 ve üstü	66	253,36				
Azim ve Sabır	2,50 ve altı	93	250,56	3,613	3	,306	-
	2,51 - 3,00	90	237,88				
	3,01 - 3,50	227	227,82				
	3,51 ve üstü	66	259,09				

***p<0,05**

Tablo 10'da yer alan katılımcıların EDE ölçeği toplam puanının akademik GANO gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda H(3)= 8,436 ve p value=0,038<α=,05 olduğundan akademik GANO grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. H^0 Reddedilir. Akademik GANO grupları arasındaki farkın incelenmesi adına ortalama sıra düzeyleri incelendiğinde 3,51 ve üstü grubu ortalama sırasının 3,01-3,50 grubu ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Esneklik ölçeği toplam puanının akademik GANO gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda H(3)= 1,657 ve p value=0,646>α=,05 olduğundan akademik GANO grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. H^0 Reddedilemez. Azim ve sabır ölçeği toplam puanının akademik GANO gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda H(3)= 3,613 ve p value=0,306>α=,05 olduğundan akademik GANO grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. H^0 Reddedilemez.

3.5. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanları ve Alt Boyutları Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 11. Kitap okuma sıklığı için ANOVA testleri

	Kitap Okuma	n	$\bar{X}$	s.s	F	df	p	I-J
Üst Biliş	Yılda bir	48	53,79	5,36	4,353	3	**0,005***	4>3
	Üç ayda bir	70	55,52	4,52				
	Ayda bir	190	54,21	4,60				
	Haftada bir	168	55,88	5,69				
Sistematiklik	Yılda bir	48	50,79	4,03	5,095		**0,002***	4>1
	Üç ayda bir	70	51,92	4,21				
	Ayda bir	190	51,36	3,58				

						3		4>3
	Haftada bir	168	52,81	4,51				
Azim ve Sabır	Yılda bir	48	30,60	3,16	2,059	3	0,105	-
	Üç ayda bir	70	30,57	2,82				
	Ayda bir	190	30,41	2,83				
	Haftada bir	168	31,20	3,45				
1.Yılda bir, 2. Üç ayda bir, 3. Ayda bir, 4. Haftada bir								

***p<0,05**

Tablo 11'de yer alan katılımcıların üst biliş toplam puanının kitap okuma sıklığı gruplarındaki dağılımına yönelik One-way Anova testi sonucunda F(3)= 4,353 ve p value=0,005<α=,05 olduğundan kitap okuma sıklığı grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. H^0 Reddedilir. Kitap okuma sıklığı grupları arasındaki farkın incelenmesi adına yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda Haftada bir grubu ($\bar{X} = 55{,}88$) ortalamasının Ayda bir grubu ($\bar{X} = 54{,}21$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sistematiklik toplam puanının kitap okuma sıklığı gruplarındaki dağılımına yönelik One-way Anova testi sonucunda F(3)= 5,095 ve p value=0,002<α=,05 olduğundan kitap okuma sıklığı grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. H^0 Reddedilir. Kitap okuma sıklığı grupları arasındaki farkın incelenmesi adına yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda Haftada bir grubu ($\bar{X} = 52{,}81$) ortalamasının Ayda bir grubu ($\bar{X} = 51{,}36$) ve Yılda bir grubu ($\bar{X} = 50{,}79$) ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Azim ve sabır toplam puanının kitap okuma sıklığı gruplarındaki dağılımına yönelik One-way Anova testi sonucunda F(3)= 2,059 ve p value=0,105>α=,05 olduğundan kitap okuma sıklığı grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. H^0 Reddedilemez.

Tablo 12. Kitap okuma sıklığı için Kruskall Wallis-H testleri

Ölçek	**Kitap Okuma**	**n**	**Ortalama Sıra**	**Kruskall Wallis-H**	**df**	**p**	**I-J**
EDE Ölçeği	Yılda bir	48	208,10	12,164	3	**0,007***	4>3
	Üç ayda bir	70	241,81				
	Ayda bir	190	220,81				
	Haftada bir	168	265,82				
Esneklik	Yılda bir	48	198,68	8,604	3	**0,035***	4>1
	Üç ayda bir	70	237,76				
	Ayda bir	190	230,52				
	Haftada bir	168	259,21				
Açık Fikirlilik	Yılda bir	48	233,77	2,754	3	0,431	-
	Üç ayda bir	70	227,69				
	Ayda bir	190	232,13				
	Haftada bir	168	251,56				
1.Yılda bir, 2. Üç ayda bir, 3. Ayda bir, 4. Haftada bir							

***p<0,05**

Tablo 12'de yer alan katılımcıların EDE ölçeği toplam puanının kitap okuma sıklığı gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda H(3)= 12,164 ve p value=0,007<α=,05 olduğundan kitap okuma sıklığı grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. H^0 Reddedilir. Kitap okuma sıklığı grupları arasındaki farkın incelenmesi adına ortalama sıra düzeyleri incelendiğinde Haftada bir grubu ortalama sırasının Ayda bir grubu ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Esneklik toplam puanının kitap okuma sıklığı gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda H(3)= 8,604 ve p value=0,035<α=,05 olduğundan kitap okuma sıklığı grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. H^0 Reddedilir. Kitap okuma sıklığı grupları arasındaki farkın incelenmesi adına ortalama sıra düzeyleri incelendiğinde Haftada bir grubu ortalama sırasının Yılda bir grubu ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Açık fikirlilik toplam puanının kitap okuma sıklığı gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda H(3)= 2,754 ve p value=0,431>α=,05 olduğundan kitap okuma sıklığı grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. H^0 Reddedilemez.

3.6. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanları ve Alt Boyutları Puanlarının Topluluk Üyeliği Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 13. Topluluk değişkeni için Bağımsız Örneklem t testi

	Topluluk Üyeliği	**n**	**X**	**S**	**t**	**sd**	**p**
EDE Ölçeği	Evet	269	194,06	14,24	0,487	474	0,627
	Hayır	207	193,41	14,99			
Esneklik	Evet	269	43,87	3,66	0,236	474	0,813
	Hayır	207	43,79	3,80			
Sistematiklik	Evet	269	51,97	4,06	0,403	474	0,687
	Hayır	207	51,81	4,21			
Açık Fikirlilik	Evet	269	12,37	1,13	0,376	474	0,707
	Hayır	207	12,33	1,06			
Azim ve Sabır	Evet	269	30,85	2,97	0,974	474	0,331
	Hayır	207	30,57	3,28			

Tablo 13'te yer alan katılımcıların EDE puanları için yapılan Bağımsız örneklem t testi sonucunda t (474)= 0,487; p value=0,627>α=0,05 olduğundan EDE toplam puanı topluluk üyeliğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. H_0 Reddedilemez.

Esneklik puanları için yapılan Bağımsız örneklem t testi sonucunda t (474)= 0,236; p value=0,813>α=0,05 olduğundan Esneklik toplam puanı topluluk üyeliğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. H_0 Reddedilemez. Sistematiklik puanları için yapılan Bağımsız örneklem t testi sonucunda t(474)= 0,403; p value=0,687>α=0,05 olduğundan Sistematiklik toplam puanı topluluk üyeliğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. H_0 Reddedilemez. Açık fikirlilik puanları için yapılan Bağımsız örneklem t testi sonucunda t (474)= 0,376; p value=0,707>α=0,05 olduğundan Açık fikirlilik toplam puanı topluluk üyeliğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. H_0 Reddedilemez. Azim ve sabır puanları için yapılan Bağımsız örneklem t testi sonucunda t

(474)= 0,974; p value=0,331>α=0,05 olduğundan Azim ve sabır toplam puanı topluluk üyeliğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. H_0 Reddedilemez.

Tablo 14. Topluluk üyeliği değişkeni için Mann Whitney-U testi

Ölçek	Topluluk Üyeliği	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Üst Biliş	Evet	269	241,95	65084,50	26913,500	-0,627	0,531
	Hayır	207	234,02	48441,50			

Tablo 14'de yer alan katılımcıların, üst biliş puanları arasında topluluk üyeliği gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (z=-0,627, ; p value=0,531>α=0,05). H_0 Reddedilemez.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesinin amaçlandığı araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç literatürde yer alan öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmalar (Avaroğlu & Şaman, 2020; Bayrak, 2024; Ekinci & Aybek, 2010; Gedik, 2013; Gökay, 2020; Korkmaz, 2009; Öztürk, 2023; Piji Küçük & Uzun, 2013; Şen, 2009; Tekin vd., 2016) ile benzerlik göstermektedir. Örneğin Avaroğuları ve Şaman (2020) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak bazı araştırmalarda (Arslan vd., 2014; Beşoluk & Önder, 2010; Ocak vd., 2016) eleştirel düşünme eğiliminin kadınlar lehine farklılaştığı da görülmüştür. Cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimi üzerine etkisine yönelik yapılan araştırmalar bu noktada tutarlılık göstermemektedir. Eleştirel düşünme eğilimleri (EDE) ölçeğinin alt boyutların göre farklılık olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda; esneklik, üst biliş, sistematiklik ve açık fikirlilik boyutlarında cinsiyete göre farklılık tespit edilememiştir. Ancak öğretmen adaylarının azim ve sabır alt boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin okudukları bölüme göre farklılaşma durumlarının incelenmesi sonucunda, okunulan bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu literatürde yer alan Gökay (2020) ve Ocak vd., (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonucu ile örtüşmektedir. Farklı olarak okunulan bölüm değişkeninin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalara da (Can & Kaymakçı, 2015; Korkmaz, 2009) rastlanmıştır. Bu araştırmada ulaşılan farklılık incelendiğinde, Türkçe öğretmen adaylarının puan ortalamalarının Fen bilgisi grubu, sınıf grubu, matematik grubu ortalamasından; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalamasının fen bilgisi grubu ortalamasından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ocak vd., (2016) da eleştirel düşünme eğilimi düzeyinde belirlenen ortalamaların, fen bilgisi ve sosyal alanda öğrenim gören öğretmen adayları arasında sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra Semerci'nin (2010), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği araştırmada da Türkçe Öğretmenliği lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca eleştirel düşünme eğilimleri (EDE) ölçeğinin alt boyutların göre farklılık olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda; esneklik, üst biliş, sistematiklik, açık fikirlilik, azim ve sabır boyutlarında okunulan bölüme göre farklılıklar olduğu görülmüştür.

Adayların eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumları incelendiğinde, EDE ölçeği toplam puanının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürde yer alan çalışmalar ile (Bayrak, 2024; Ekinci & Aybek, 2010; Öztürk, 2023; Piji Küçük & Uzun, 2013) benzerlik göstermektedir. Ancak Korkmaz (2009) gerçekleştirdiği araştırmada yetersiz fakat orta düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak Leventoğlu (2024) tarafından öğretmen adayları ile yapılan araştırmanın sonucunda da öğrenim gördükleri sınıflar ile eleştirel düşünme becerisi testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Literatürdeki araştırmalara genel olarak bakıldığında eleştirel düşünme ile sınıf düzeyi değişkeni arasında farklı sonuçlara ulaşıldığı ve sonuçların birbiri ile tutarsız olduğu görülmüştür. Ek olarak eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin (EDE) alt boyutların göre farklılık olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda da; esneklik, üst biliş, sistematiklik, açık fikirlilik, azim ve sabır boyutlarında da sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin akademik GANO değişkenine göre farklılaşma durumlarına bakıldığında, eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik GANO arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Akademik GANO'su 3,51 ve üstü olan öğretmen adaylarının; 3,01-3,50 arasında akademik GANO'ya sahip adaylara göre daha yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimleri (EDE) ölçeğinin alt boyutların göre farklılık olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda ise üst biliş ve sistematiklik alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilirken; açık fikirlilik, esneklik ve azim ve sabır boyutlarında akademik GANO değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin kitap okuma sıklığı değişkenine göre farklılaşma durumlarına bakıldığında, eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma sıklığı arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kitap okuma sıklığı grupları arasındaki farkın incelenmesi adına ortalama sıra düzeyleri incelendiğinde Haftada bir kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalama sırasının ayda bir kitap okuyan öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu kitap okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki sonucuna ulaşan araştırmalar (Gökkuş & Delican, 2016; Koçak vd., 2015; Susar Kırmızı vd., 2014) ile örtüşmektedir. Eleştirel düşünme eğilimleri (EDE) ölçeğinin alt boyutların göre farklılık olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda ise üst biliş, esneklik ve sistematiklik alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilirken; açık fikirlilik ve azim ve sabır boyutlarında kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Son olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin topluluk üyeliği değişkenine göre farklılaşma durumlarına bakıldığında, eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının topluluk üyesi olup olmama durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ek olarak eleştirel düşünme eğilimleri (EDE) ölçeğinin alt boyutların göre farklılık olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda; esneklik, üst biliş, sistematiklik, açık fikirlilik, azim ve sabır boyutlarında da topluluk üyeliği değişkenine göre farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Araştırmada elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin bölüme, akademik GANO'ya, kitap okuma sıklığına göre farklılık gösterdiği; cinsiyete, sınıf düzeyi ve topluluk üyeliği değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde bölümlere göre ders içeriklerinin ve konularının farklılaşmasından, adayın lisans sürecinde gösterdiği bireysel akademik başarıdan ve kişisel gelişimini sağlamak için okuduğu kitaplardan kaynaklı eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaştığı düşünülmektedir. Ayrıca adayın kadın

veya erkek oluşunun eleştirel düşünmeye etki etmediğini ve eleştirel düşünme eğilimlerinin sadece adayın öğrenim gördüğü sınıf seviyesi bağlı olmaksızın kendisini geliştirmeye yönelik kişisel gelişimininde etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin bölüme, akademik GANO'ya, kitap okuma sıklığına göre farklılık gösterdiği sonucundan yola çıkarak farklılığın altında yatan sebeplere yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla lisans eğitimi sürecinde uygulamaya dönük ders içi etkinlikler yapılabilir.
- Eğitim fakültesinde lisans programlarına öğretmen adaylarınının eleştirel düşünme eğilimlerini arttıracak dersler eklenebilir.
- Öğretmen adayları için hizmet içi dönemde öğrencilere eleştirel düşünmenin nasıl kazandırılacağına yönelik seminerler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Alghamdi, A. K. H., & Hassan, N. A. S. (2016). The effectiveness of the Mawhiba program for the development of critical thinking skills among gifted female students at the secondary levels. *Journal of Education, Society and Behavioural Science, 14*(2), 1-13. Doi: 10.9734/BJESBS/2016/20367

Arslan, R., Gülveren, H. & Aydın, E. (2014). A research on critical thinking tendencies and factors that affectcritical thinking of higher education students. *International Journal of Business and Management, 9*(5), 43- 59.

Avaroğuları, K.A. & Şaman, B. (2020).Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme sitilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53,411-434.

Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(2), 43-60.

Azız, F. A., & Halım L. (2020). Concept mapping plays important roles on students' critical thinking skills in science. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 17, 1-9.

Bayrak, B. (2024). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *8*(26), 439-456. Doi: 10.9761/JASSS2261

Beşoluk, Ş., & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(2), 679-693.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Pegem Akademi.

Can, Ş. & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *NWSA Education Sciences, 10*(2), 66-83.

Çatalbaş, G., & Sarıtaş, E. (2022). Beceri temelli bir düşünme programı uygulamasının sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 328-356. https://doi.org/10.9779/pauefd.972466

Danday, B. A. (2023). *Fostering critical thinking among pre-service teachers through a multiple representation-based collaborative pedagogical approach. Brain, decision making and mental health.* Springer.

Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(2), 816-827.

Fraenkel, J., & Wallen, N. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th Ed.). Mcgraw-Hill International Edition.

Gedik, H. (2013). Social studies teacher candidates' critical thinking skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 93, 1020-1024

Ghaemi, F., & Mirsaed, S.J.G. (2017). The impact inquiry based learning approach on critical thinking skill of EFL students. *EFL Journal, 2*(2), 89-102. Doi:10.21462/eflj.v2i2.38

Gökay, T. (2020). *Eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.

Gökkuş, İ., & Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education, 5*(1), 45-62.

Hasan, R., Lukitasari, M., Utami, S., & Anizar, A. (2019). The activeness, critical, and creative thinking skills of students in the lesson study-based inquiry and cooperative learning. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia), 5*(1), 77-84. Doi: https://doi.org/10.22219/jpbi.v5i1.7328

Hayırsever, F., & Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 757-778. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326596

Hunaepi, Firdaus, L., Samsuri, T., Susantini, E., & Raharjo. (2020). Biology prospective teachers' critical thinking disposition and critical thinking skills of IKIP Mataram. *Journal of Physics: Conference Series, 5,* 1-5. Doi: 10.1088/1742-6596/1464/1/012031

Irwanto, I. (2023). Improving preservice chemistry teachers' critical thinking and science process skills using research-oriented collaborative inquiry learning. *JOTSE, 13*(1), 23-35. https://doi.org/10.3926/jotse.1796

Kırmızı, F. S., Fenli, A., & Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 3*(1), 354-367. https://doi.org/10.7884/teke.267

Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H., & Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 12, 211-228.

Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(4), 879-902.

Kurtuluş, F. (2021). *Eleştirel çokkültürlü eğitimin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi, eğilimi ve çokkültürlü yeterliklerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kuvaç, M., & Koc, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education, 3*(2), 46-59. https://doi.org/10.19128/turje.181081

Leventoğlu, E. (2024). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Marlina, L., Meiwandari, M., Sriyanti, I. & Jauhari, J. (2021). Developing student worksheet of natural science for the eighth-grade junior high school students based on critical thinking skills. In *Journal of Physics: Conference Series, 1796*(1), 012089. Doi:10.1088/1742-6596/1796/1/012089

Mete, H. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine yordayıcı bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Michelot, F., Béland, S., & Poellhuber, B. (2022). A transnational comparative study of preservice teachers' critical thinking skills and metaliteracy self-efficacy. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, *12*(5), 866-883. Doi:10.1108/HESWBL-10-2021-0191

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara. Erişim Adresi: https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1264

Ngao, A. I., & Chunga, J. O. (2022). Determining the role of teacher educators in developing critical thinking to preservice teachers. *Asian Journal of Education and Social Studies, 30*(1), 8-18. Doi: 10.9734/ajess/2022/v30i130710

Ocak, G., Eğmir, E., & Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 63-91. https://doi.org/10.17556/jef.27258

Özensoy, A., U. (2012). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 13-25. https://doi.org/10.17860/efd.31172

Öztürk, B. (2023). Sınıf Öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 204-219.

Piji Küçük, D., & Uzun, Y. B. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 14*(1), 327-345.

Prayogi, S., & Verawati, N. N. (2020). The effect of conflict cognitive strategy in inquiry-based learning on preservice teachers' critical thinking ability. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (21), 27-41. Doi:10.7358/ecps-2020-021-pray

Qing, Z., Jing, G., & Yan, W. (2010). Promoting preservice teachers' critical thinking skills by inquiry-based chemical experiment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 4597-4603. Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.737

Rofiah, N. H., Barida, M., Widyastuti, D. A., Hartanto, D., Handayani, T., Saputra, W. N. E., & Handaka, I. B. (2022). Critical thinking ability among gifted and slow learner students in higher education. What is the recommended learning model?. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 13*(2), 26-30.

Sarıgöz, O. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi, 41*(2014).

Semerci, N. (2010). Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi üniversitelerinde okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences*, 5(3), 858867.

Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (EDE) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik revize çalışması. *Turkish Studies, 11*(9), 725-740. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9573

Suryadi, D., & Fatimah, S. (2021). Investigation of Watson-Glaser critical thinking skills of junior high school students in solving mathematical problems. *In Journal of Physics: Conference Series* (1806, 1). IOP Publishing.

Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal World Of Turks, 1*(2), 69-89.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Boston: Pearson.

Tang, T., Vezzani, V. & Eriksson, V. (2020). Developing critical thinking, collective creativity skills and problem solving through playful design jams. *Thinking Skills and Creativity, 37*(2020), 1-24. Doi:10.1016/j.tsc.2020.100696

Tartuk, M. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empati kurma eğilimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tekin, N., Aslan, O., & Yağız, D. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 23-50.

Thomas, D. (2020). Social media addiction, critical thinking and achievement emotions among efl students in thailand. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 157–171. Doi:10.21315/apjee2020.35.1.9

Tümkaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 215- 234.

Uluçınar, U. (2021). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik değerlerini yordama düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Yıldız, K., & Yılmaz, B. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve yanal düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 335-353. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-578949

Yılmaz, A. (2021). The effect of technology ıntegration in education on prospective teachers' critical and creative thinking, multidimensional 21st century skills and academic achievements. *Participatory Educational Research, 8*(2), 163-199. https://doi.org/10.17275/per.21.35.8.2

Research Article

Examination of the Critical Thinking Dispositions of Preservice Teachers in Terms of Various Variables

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Adem UZUN

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Although Advancements in science and technology in the 21st century, referred to as the information age, have led to changes and developments in societal structures, influencing how individuals access information and think (Çatalbaş & Sarıtaş, 2022). Thinking is a mental activity involving processes of acquiring knowledge, solving problems, and making decisions. The thinking process shapes itself as individuals organize and interpret the perceived information, and derive conclusions from them (Ekinci & Aybek, 2010; Piji Küçük & Uzun, 2013). Thinking skills are mental competencies individuals use in processes such as accessing, analyzing, evaluating information, and solving problems. Education at all levels aims to develop individuals' cognitive skills. Among these, critical thinking, which encompasses the process of questioning, evaluating, and drawing logical conclusions from information, stands out prominently (Aybek, 2007; Ekinci & Aybek, 2010). Critical thinking refers to the ability to conduct deep analysis, evaluation, reasoning, and draw rational conclusions based on information, aiding individuals in deciding what to believe or do (Marlina, Meiwandari, Sriyanti & Jauhari, 2021). This process allows individuals to question existing knowledge, free themselves from prejudices, and make decisions more objectively (Aybek, 2007; Kurtuluş, 2021).

Cultivating the individuals capable of meeting the demands of qualified labor and societal expectations in light of advancements in science and technology has become one of the primary aims of education (Kuvaç & Koç, 2014). The Turkish Ministry of National Education has also emphasized in its curriculum (2023) the need to train individuals who can "produce knowledge, use it functionally in life, solve problems, think critically, show initiative, make decisions, have communication skills, empathize, and contribute to society and culture." Critical thinking, problem-solving, and decision-making skills have been highlighted in primary and secondary education curricula (Bayrak, 2024). Among the thinking skills, critical thinking has been consistently emphasized and promoted as a vital skill (Alghamdi & Hassan, 2016; Çatalbaş & Sarıtaş, 2022). Encouraging students to think and question critically is one of the essential duties of teachers (Ekinci & Aybek, 2010; Piji Küçük & Uzun, 2013).

Teachers play a guiding and facilitating role in the critical thinking process by preparing learning environments that foster students' abilities to question, analyze, and evaluate different perspectives (Aybek, 2007). In the process of training individuals who can adapt to societal structures and the evolving age, it is necessary to train teachers with critical thinking skills during their pre-service education. Determining the level of critical thinking skills among preservice teachers is important in assessing the effectiveness of the education process. In this context, the purpose of this research is to examine the critical thinking disposition levels of preservice teachers during their pre-service education in terms of various variables (gender, department, grade level, academic GPA, frequency of book reading, and community membership).

Methods

This study, which aims to examine the critical thinking dispositions of preservice teachers in terms of various variables, employed the survey design, one of the quantitative research methods. The study group consisted of 476 preservice teachers from different departments of the faculty of education at a public university in the spring semester of the 2024-2025 academic year, selected through the convenience sampling method. The data collection tools in the present study included the "Demographic Data Form" and the "Critical Thinking Disposition (CTD)" scale, developed by Semerci (2016). The data collected from the study group were analyzed using SPSS 25.00 software.

Results and Discussion

The findings of the study revealed that the critical thinking dispositions of the preservice teachers did not show a statistically significant difference based on gender. This result aligns with the previous studies conducted with preservice teachers (Avaroğlu & Şaman, 2020; Bayrak, 2024; Ekinci & Aybek, 2010; Gedik, 2013; Gökay, 2020; Korkmaz, 2009; Öztürk, 2023; Piji Küçük & Uzun, 2013; Şen, 2009; Tekin et al., 2016). However, some studies (Arslan et al., 2014; Beşoluk & Önder, 2010; Ocak et al., 2016) have found that critical thinking disposition varies in favor of women.

Regarding the differences in the critical thinking dispositions of them based on the department, a statistically significant variation was found: Turkish language preservice teachers scored significantly higher than those in science teaching, classroom teaching, and mathematics teaching, while social studies preservice teachers scored significantly higher than the science teaching group. This finding is consistent with studies by Ocak et al., (2016), Gökay (2020) and Semerci (2010).

When examining the relationship between grade level and critical thinking disposition, no significant difference was found in the total scores of the CTD scale based on grade level. This result aligns with the previous studies (Bayrak, 2024; Ekinci & Aybek, 2010; Öztürk, 2023; Piji Küçük & Uzun, 2013).

Regarding academic GPA, it was found that the preservice teachers with a GPA of 3.51 or higher demonstrated significantly higher critical thinking dispositions than those with a GPA of 3.01-3.50. Additionally, a significant difference was found between critical thinking dispositions and frequency of book reading: the preservice teachers who read one book per week scored higher than those who read one book per month. This finding aligns with the research studies indicating a positive relationship between reading habits and critical thinking disposition (Gökkuş & Delican, 2016; Koçak et al., 2015; Susar Kırmızı et al., 2014). Lastly, regarding the community membership, no significant differences were found in the critical thinking disposition scores based on whether the preservice teachers were community members or not.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Sivas Merkez İlçesinde Hava Kirlilik Parametrelerinin Coğrafi Faktörlerle Değerlendirmesi ve Zaman İçerisinde Değişimi[1]

Geographical Distribution of Air Pollution Parameters in Sivas Central District Evaluation with Factors and Changes over Time

Fatih KARTAL [2]

Geliş/Received: 18/03/2025	Kabul/Accepted: 24/07/2025

Öz

Çalışmanın amacı; Sivas'ta hava kalitesi ölçümü yapan istasyonlardan alınan 2006-2023 yılına ait bazı kirletici unsur özelliği taşıyan (PM2.5, PM10, SO_2, NO_2 ve CO) verilerin coğrafi faktörlerle olan ilişkisini ortaya koymak ve istasyonların zaman içerisinde nasıl bir dağılış gösterdiğini tespit etmektir. Araştırmada kirletici unsurların tespiti için Meteoroloji Hava Kalite İstasyonu, Başöğretmen Hava Kalitesi İzleme İstasyonu ve İstasyon Kavşağı Hava Kalite İstasyonu verileri kullanılmış olup Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı kurumundan temin edilmiştir. Eldeki veriler ulusal hava kalitesi değerleriyle, Avrupa Birliği (AB) ve DSÖ verileriyle karşılaştırılıp hava kalitesi hakkında değerlendirme yapılmıştır. Sivas ilinin çevresinin dağlarla çevrili olması, kış mevsiminde basıncı yükseltmekte ve yanma miktarının fazla olmasına bağlı olarak şehrin hava kiriliğini artırmaktadır. Yine her geçen gün sanayi faaliyetleri, konut ve araç sayısının artması gaz emisyonlarında artışlara yol açamaktadır. Bu bağlamda tüm istasyonlardaki ölçüm değerleri EPA ve ulusal hava indeksine göre belirtilen sınırın altında kalmıştır. Kirletici oranının en yüksek olduğu ölçüm yerinin İstasyon Kavşağı çıkmasında merkezde olması, nüfüsun ve araç sayısının fazla olması etkili olmuştur. Çalışmada son olarak hava kalitesiyle ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Hava Kirliliği. coğrafi faktörler, kirletici unsurlar, Sivas Merkez.*

Abstract

The aim of the study is to reveal the relationship between some pollutant (PM2.5, PM10, SO_2, NO_2 and CO) data obtained from the stations measuring air quality in Sivas for the years 2006-2023 with geographical factors and to determine how the stations are distributed over time. Meteorology Air Quality Station, Başöğretmen Air Quality Monitoring Station and Station Junction Air Quality Station data were used for the determination of pollutant elements in the research and were obtained from the Ministry of Environment, Urbanization and Climate Change. The available data were compared with national air quality values, European Union (EU) and WHO data and an assessment was made on air quality. The fact that Sivas province is surrounded by mountains increases the pressure in the winter season and increases the air pollution of the city due to the high amount of combustion. Again, the increasing number of industrial activities, housing and vehicles every day leads to an increase in gas emissions. In this context, the measurement values at all stations remained below the limit specified according to EPA and national air index. The measurement site with the highest pollutant rate was İstasyon Junction, which is located in the center and has a high population and number of vehicles. Finally, recommendations on air quality were made in the study

Keywords: *Air Pollution. geographical factors, pollutants, Sivas Center.*

[1] Bu çalışma Uluslararası 5. Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimleri Kongresi'nde (21-24 Kasım 2024/ Antalya) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Coğrafya Eğitimi ABD, Sivas, Türkiye. fatihkartal.58@hotmail. com, https://orcid.org/0000-0001-9266-5007

Kartal, F. (2025). Sivas Merkez İlçesinde Hava Kirlilik Parametrelerinin Coğrafi Faktörlerle Değerlendirmesi ve Zaman İçerisinde Değişimi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(3)*,641-661.

1. GİRİŞ

Eski çağlarda yaşamış ünlü düşünür Empedokles'e göre dünya dört ana elementten (hava, su, toprak, ateş) meydana gelmiştir. Bu elementlerden hava ise oksijen kaynağımızı barındırır ve canlı yaşamının devamını etkileyen en önemli elementlerden birisidir. Hava, bu elementler içerisinde kirletici sebeplerden en fazla etkilenen unsur olup bünyesine kendi molekülleri dışında zararlı molekülleri de barındırabilir. Bu zararlı moleküller doğal ve yapay kirleticiler olarak adlandırılmaktadır. Doğal kirleticiler, jeolojik, metabolik faaliyetler, fotosentez işlemleri, bitki emisyonları ve hayvansal emisyonlar gibi biyojenik faaliyetlerden oluşmaktadır. Yapay kirleticiler ise beşerî faaliyetleri kapsayan evsel atıklar, sanayi ve ulaşım faaliyetleri sonucunda oluşmaktadır (Sümer, 2014; WHO, 2021). Fakat günümüzde hava en çok yapay kirleticiler tarafından zarara uğramaktadır. James watt'ın buhar gücüyle çalışan motoru icat etmesiyle birlikte 18. yy da sanayi devrimi başlamıştır. Motorları çalıştırmak için ihtiyaç duyulan enerjiyi ise kömür madenini yakarak elde etmişlerdir. Kömürün yanmasıyla birlikte atmosfere bol miktarda Karbondioksit (CO_2) salınımı gerçekleşmiştir. 19. yy başlarında Karl Benz ilk benzinle çalışan içten yanmalı motoru icat etmiştir. Bu motoru taşıtlar üzerinde kullanarak ilk otomobil üretimini gerçekleştirmiş ve taşıtlar hızla üretilerek kullanıma sunulmuştur (Argun vd., 2019). Bu sebepten ötürü hava kirliliği problemleri ortaya çıkmış ve günümüze kadar hava kirlilik oranları artarak devam etmiştir.

Günümüzde endüstriyel etkinlikler ve ulaşım faaliyetleri kentlerde kırsal kesimlere oranla çok daha fazladır. Bu sebeple kentlerdeki ısı ortalaması kırsal kesimlere oranla oldukça yüksektir (Coşkun vd., 2024). Havayı ısıtan enerji ve kentsel ısı artışı havanın kirletici maddelerinde artış meydana getirir ve zararlı moleküllerin çoğalmasıyla kalın bulutlar oluşur. Oluşan bu kirli hava, ultraviyole ışınlarının kaybına sebep olmaktadır. Dolayısıyla gün ışınlarının azalmasında etkisini göstermektedir. Hava kirliliğinin iklime etkisi yerel ve evrensel olmak üzere iki ölçekte ele alınmaktadır. Yerel düzeyde olan hava kirliliği, yeryüzüne ulaşan güneş ışınlarını yansıtmakta dağıtmakta ve absorbe etmektedir. Bu olaylar kentlerde bazı meteorolojik değişikliklere neden olmaktadır. Kentlerde yaşanan bu meteorolojik olaylar bölgesel olduğu için dünya çapında büyük değişikliklere sebep olmamaktadır. Evrensel kirlilik ise bütün dünyayı etkiler bu sebeple çok daha önemlidir (Cuci ve Polat, 2015). Global ölçekte hava kirliliğinin iki büyük etkisi vardır bunlar ozon tabakasındaki bozulmalar ve sera etkisidir. Hava kirliliğinin sebeplerinden sera etkisi yeryüzünün aşırı ısınması kuraklık ve asit yağmurlarına sebep olmaktadır. Dünyanın farklı bölgelerinde aşırı yağışlara ve sel felaketlerine neden olurken başka bölgelerde ise sıcak hava dalgaları, kuraklık felaketlerine sebep olmaktadır. Hava kirliliğinin ozon tabakasına etkisi ise ozon tabakasını incelterek güneşin zararlı ışınları direkt olarak yeryüzüne temas ettirmesidir. Yaşanan tüm bu olumsuz sebepler nedeniyle hava kirliliği, doğal iklim dengesinde bozulmalar meydana getirmekte ve insan sağlığında çok ciddi tehlikeler oluşturmaktadır (Atalay ve Neslihanoğlu, 2021). Çoğunlukla insan sağlığına en büyük etkisi astım ve bronşit hastalıklarını tetikleyerek boğulma hissi ve beraberinde ilerleyerek ölümlerdir. Bu duruma en çok Los Angeles tipi hava kirliliği olarak değerlendirilen fosil yakıt dumanları ve egzoz gazlarıyla oluşan bir hava kirliliği şekli sebep olmaktadır (Koç & Koç, 2018). Kimyasal tepkime sonucunda oluşan bu kirlilik üst solunum yolları hastalıklarına, akciğer tahriplerine, gözlerde yanmalara, cillte tahrişe sebep olurken asit yağmurlarıyla birlikte bitkilerin kurumasına yol açmaktadır (Tekbaş, 2010).

Kirletici unsurları ortamdan uzaklaştırarak kaliteli bir hava sahası oluşturmak ve canlıları bu duruma maruz bırakmamak adına dünyada birçok önlemler alınmaktadır. Özellikle ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalarda hava kalitesinin kirleticiler adına sınır değerleri açıklanmıştır. 2005 yılında DSÖ (Dünya Sağlık Örgütü) tarafından hava kalitesi kılavuzu yayınlanmış olup buna göre NO_2 (azot dioksit) değeri 40 $\mu g/m^3$ olduğu belirlenmiştir (WHO, 2006). Bu değer yapılan çalışmalar neticesinde 2021 yılında 10 $\mu g/m^3$'e düşerek

güncellenmiştir. Yapılan güncellemeler sadece NO_2 ile sınırlı olmamakla birlikte PM2.5, PM10 partikül maddeleriyle ozon (O_3), kükürt dioksit (SO_2) ve karbon monoksit (CO) değerlerinin de ölçütleri belirlenmiştir (WHO, 2021). Çalışma alanındaki PM10 toz, polen, küf gibi 10 mikron ve daha küçük parçacıkları ifade ederken PM2.5 yanmalar sonucunda oluşan 2,5 mikron ve daha küçük organik toz bileşiklerini ifade etmektedir. Diğer kirletici gazlardan olan NO_2 kirleticisi fosil yakıt, egzoz ve sanayi faaliyetleriyle ortaya çıkmakta olup solunum yollarıyla alakalı hastalıklara yol açmaktadır (Castagna vd., 2022). SO_2 kömür ve dizel yakımı, metal ve plastik eritimiyle ortaya çıkan renksiz kokusuz zehirleyici bir gazdır (Akyürek vd., 2013). CO evsel atıkların ve yangınların neticesinde ortaya çıkan renksiz kokusuz ve solunum zehirlenmesine sebep olan bir gazdır (Eraybar vd., 2021). O_3 gazı da azot oksitlerin ve uçucu organik maddelerin kimyasal tepkimeleri sonucunda ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de ise HKDYY (Hava Kalitesi Değerlendirme ve Yönetimi)'nin yayınladığı kılavuza göre kirleticilerin değerlerini en aza indirgemek amacıyla bir yönerge bulunmaktadı (www.mevzuat.gov.tr; havakalitesi.ibb.gov.tr). Her ne kadar ülkeler kirletici madde unsurlarını sınırlandırıcı önlemler alsa da DSÖ'nün açıkladığı verilere göre dünya nüfusunun % 99'u yönetmeliklerin belirlediği kirletici unsur özelliği taşıyan hava solumaktadır (www.who.int/health). Ülkemizde geniş kapsamlı yapılan 175 istasyon araştırmasında ise THHP (Temiz Hava Hakkı Platformu) PM2.5, PM10 partikül maddeleriyle ozon (O_3), kükürt dioksit (SO_2) ve karbon monoksit (CO) kirleticileri üzerine verdiği raporda istasyonların %98'inde DSÖ'nün vermiş olduğu sınır değerlerinin 20 $\mu g/m^3$ üzerinde bir değer çıkmıştır (THHP, 2021). Yine HKDYY iller bazında yayınladığı rapora göre illerin yarısından fazla kirletici madde sınırını aştığını ifade etmiştir IQAİR (2021)'e göre PM2.5 partikül maddesi üzerine dünyada 117 ülkede yapılmış olan çalışmada en fazla kirletici unsur yoğunluğuna sahip ülke sıralamasında Türkiye 46. Avrupa da ise 6. sıradadır.

Bu bağlamda kirletici unsurların hava kalitesine olan etkilerini ortaya koymak üzere yerli ve yabancı birçok bilim insanı çalışma yapmıştır. Bu araştırmalardan bazıları; Şahin, 1987; Beyazıt ve Bali, 1996; Kartal ve Özer, 1998; Yıldırım ve Korkmaz, 1998; Özdemir ve Boyraz, 2002; Sever, 2008; Farımaz Garipağaoğlu, 2008; Kopar ve Zengin, 2009; Çiftçi, 2013; Yılmaz, 2017; Cindoruk, 2018; Çelik vd., 2018; Koç ve Koç, 2018; Memişoğlu, 2023. şeklindedir. Çalışmanın konusunu oluşturan Sivas ili de Türkiye'nin diğer illerinde olduğu gibi hava kirliliğine maruz kalmış şehirlerdendir. Dolayısıyla Sivas ili kirletici unsurlar açısından sorun yaşayan şehirlerdendir. Burada önemli etken yer şekilleri ve iklimsel doğal faktörlerin yanısıra beşeri faaliyetlerin de yoğun bir şekilde yapılıyor olmasıdır. Bu çalışma kirletici unsurların tüm coğrafi faktörlerle açıklanması ve peryodik süreçlerde hangi kirleticilerin neden artış gösterdiğini tespit etmek açısından önemlidir. Nitekim Araştırmanın amacı; Sivas'ta hava kalitesi ölçümü yapan istasyonlardan alınan 2006-2023 yılına ait bazı kirletici unsur özelliği taşıyan (PM2.5, PM10, SO_2, NO_2 ve CO) verilerin coğrafi faktörlerle olan ilişkisini ortaya koymak ve istasyonların zaman içerisinde nasıl bir dağılış gösterdiğini tespit etmektir.

1.1. Araştırma Sahasının Konumu

İç Anadolu Bölgesi'nin Yukarı Kızılırmak Bölümü'nde yer alan saha kuzeyden Yeşilırmak Havzası, güneybatıdan Kızılırmak Havzası, güneyden ise Fırat Havzası olmak üzere etrafı üç büyük havzayla çevrilidir (Koç ve Sağdıç, 2012). Araştırma alanını oluşturan Sivas ilinin coğrafi koordinatlarına bakıldığında 38-40° kuzey enlemleriyle 35-38° doğu boylamları arasında konumlandığı görülmektedir. Sivas ili kuzeyde Tokat ve Ordu, kuzeydoğuda Giresun, doğuda Erzincan, güneydoğuda Malatya, güneyde Kahramanmaraş, güneybatıda Kayseri batısında ise Yozgat illeriyle çevrilidir (Harita 1). Anadolu yarımadasının orta kesiminde bulunan kent kapladığı toprak bakımından 28.488 km²'lik yüzölçümüyle Türkiye'nin Konya ilinden sonra en büyük ikinci ili konumundadır (Karakuş, 2019).

Şekil 1. Sivas ilinin Türkiye üzerinde lokasyon haritası

2. YÖNTEM

Sivas ilinin hava kalitesinde etkili olan kirletici unsurları ve bu kirleticilere etki eden coğrafi koşulları konu alan çalışmada ilk olarak konuyla ilgili ulusal ve uluslararası yapılmış literatür veri tabanlarından faydalanılmıştır. Hava kirliliği için ölçümü yapan istasyonlardan alınan 2006-2023 yılına ait kirletici unsur özelliği taşıyan (PM2.5, PM10, SO_2, NO_2 ve CO) veriler Ulusal Hava Kalitesi İzleme raporlarını bünyesinde barındıran Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı kurumundan alınmıştır. Sivas iline ait bu verilerin kirletici unsur özelliğine sahip olduğunu ve miktarlarının hangi oranda olduğunu karşılaştırmak için Türkiye'deki ulusal hava kalitesi değerleriyle Avrupa Birliği (AB) ve DSÖ verileriyle karşılaştırılmıştır. Coğrafi faktörlerden özellikle iklim parametrelerini açıklamak amacıyla MGM (Meteoroloji Genel Müdürlüğü)'den sıcaklık, basıç, rüzgâr, nem ve yağış verileri temin edilmiştir. Sahanın topografya haritalarının yapılmasında HGM (Harita Genel Müdürlüğü)'den elde edilen 1/25000 ölçekli haritalar kullanılmıştır. Bununla birlikte hava kalitesini açıklayabilmek için ildeki kurum ve kuruluşlar (İl Tarım ve Orman Genel Müdürlüğü, Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Müdürlüğü, Sivas Belediyesi) veri kaynaklığı oluşturmuştur. Tüm bu veriler ışığında hava kalitesini analiz edip değerlendirme yapabilmek adına coğrafi araştırmalarda etkili olan gözlem ve saha incelemeleri çalışmada önemli bir yer tutmaktadır.

Araştırma sahasındaki kirletici unsurların tespiti ve gerekli ölçüm verilerinin temini için şehir merkezinde kurulmuş olan üç farklı hava kalite istasyonundan yararlanılmıştır. Bu istasyonlar Meteoroloji Hava Kalite İstasyonu, Başöğretmen Atatürk Ortaokulu bahçesindeki Başöğretmen Hava Kalitesi İzleme İstasyonu ve İstasyon Kavşağı Hava Kalite İstasyonudur. İstasyonlara ait olan veriler 1, 8 ve 24 saatlik hava kalitesi raporlarına göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Bunların yanı sıra şehrin hava kalitesini açıklama da bulunduğu coğrafi özellikler de verilerin analiz edilmesinde etkili olmuştur. Araştırmanın yönteminde hava kalitesinin normal değerler üzerinde olup olmadığını tespit etmek için EPA tarafından belirlenen kirletici sınır ölçütleri çalışma alanlarına ait olan istasyon verileriyle karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

2.1. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara

uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için kamu kurum ve kuruluşlarındaki açık erişimdeki veriler kullanılmıştır. Dolayısıyla doküman naliz tekniği uygulandığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

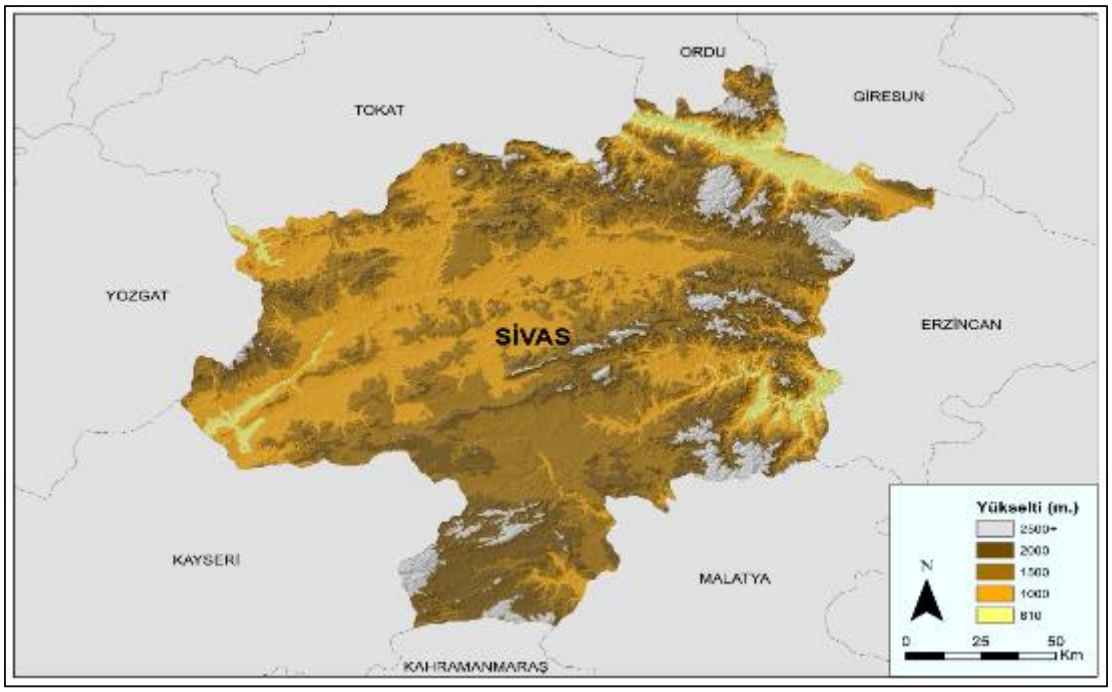
3.1. Sivas İlinde Hava Kirliliğine Etki Eden Coğrafi Faktörler

Sivas ilinde hava kalitesinin açıklanmasında doğal ve beşeri birçok coğrafi faktör etkili olduğu görülmektedir. Doğal faktörlerden yerşekilleri, topografik unsurlar, iklim özellikleri (Sıcaklık, yağış, basınç, rüzgâr, nemlilik) ve bitki örtüsü hava kalitesinde önemli bir yere sahip iken beşeri faktörlerden hızlı nüfus artışı, düzensiz kentleşme, gecekondulaşma, fosil yakıtlar, motorlu taşıtlar, bireysel duyarlık ve kurumsal denetim de kirletici unsurların ortaya çıkmasında büyük rol oynamıştır.

3.2. Doğal Faktörler

3.2.1. Topoğrafik Faktörler

Sivas ili çevresi dağlık bir topoğrafya özelliği göstermekte olup İç Anadolu Bölgesi sade yer şekillerinden, Doğu Anadolu Bölgesi engebeli ve dağlık bir topografyaya geçiş özelliği göstermektedir. Sahanın en önemli yer şekilleri tepelik ve dağlık sahalardır. Çalışma alanını kuzeyden ve güneyden kesen dağlık yer şekilleri sahanın gerek iklim özellikleri gerekse hava kalitesi açısından önemli derecede etkilemektedir. İlin kuzey sınırını doğu-batı doğrultusunda uzanan Kızıldağ (3025 m), Lölükbaba Tepesi (2576 m), İkizsivri Tepe (2690 m), Keşiş Dağı (2385 m) ve Yıldız Dağı (2552 m) oluşturmaktadır. Güney sınırını ise kuzeydoğu-güneybatı istikamette uzanış gösteren Beydağı (2802 m), Gürlevik Dağı (2687 m), Çataldağı (2184 m) ve Hınzır Dağı (2477 m) belirlemektedir. Saha İç Anadolu Bölgesi'nin en dağlık ve engebelik kesimini oluştururken alanının hemen hemen tamamı 1000 m'nin üzerinde bir yüksekliğe sahiptir. Çalışma alanının düzlük ve alçak kısımlarını Kızılırmak Nehri ve kolları oluşturmaktadır (Sivas Atlası, 2022). Fakat bahsedildiği üzere dağlarla çevrili olan alanın ana yer şekillerini platolar oluşturmaktadır. Dolayısıyla şehir %47,6 oranında platolardan, %6,2 oranında ovalardan ve %46,2 oranında dağlardan oluşmaktadır (Koç ve Sağdıç, 2012). Sivas ilinde en büyük alan kaplayan plato ise Uzunyayla Platosudur. Uzunyayla Platosundan sonra gelen ikinci en büyük plato şehrin üzerinde yükselmiş adeta bir çatı niteliğinde olan ve daha çok çalışma alanının etkileyen Meraküm Platosudur (Şekil 2). Sahanın ortalama yükseltisinin fazla olması özellikle kış mevsiminde yakıt tüketimini artırmakta ve mevsim gereği klimatik olarak yüksek basınç alanı oluşturmaktadır. Bu durum kışın kirletici unsurların yüksek basıncın etkisiyle soğuyan havanın yeryüzüne çökelmesine dolayısıyla sıcaklık terslemesine sebep olmaktadır. Soğuyan hava yükseklerdeki daha sıcak hava tabakası ile karşılaşınca yükselememekte böylece hava içindeki kirleticiler dağılamamaktadır (Ulaş, 2022). Yer şekilleri bu anlamda sahanın hava kalitesine doğrudan ya da dolaylı olarak etkide bulunmaktadır.

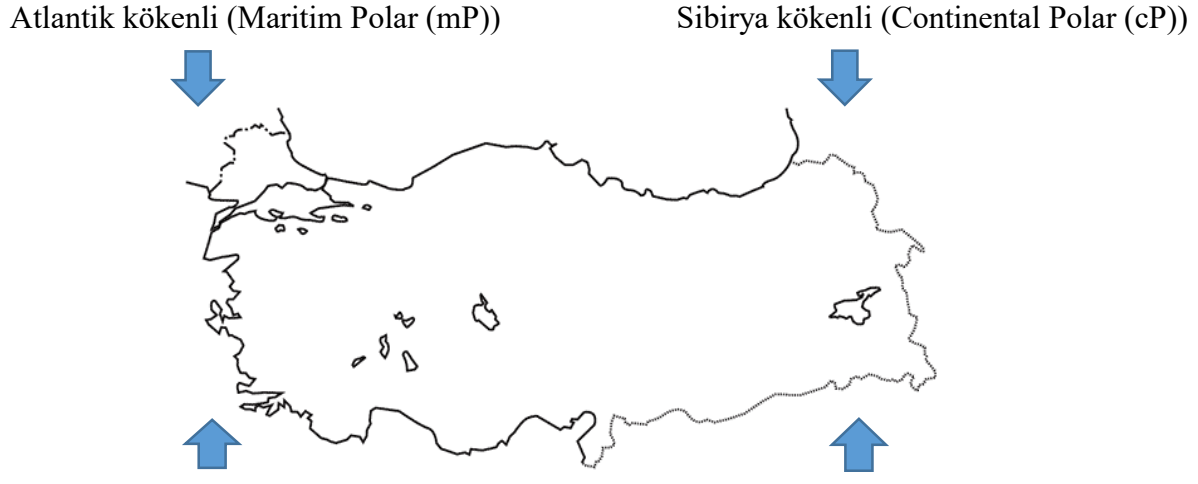


Şekil 2. Sivas ilinin topografik haritası

3.2.2. İklimsel Faktörler

3.2.2.1. Sıcaklık

Türkiye genelinde kış aylarında kuzeydoğu Atlantik kökenli Maritim Polar (mP) ile Sibirya kökenli Continental Polar (cP) hava kütleleri etkili olmaktadır. Yaz aylarında ise polar cephe hava akımı kuzey enlemlere doğru çekilmekte ve Akdeniz kökenli Maritim Tropikal (mT) ile termik kökenli Continental Tropikal (cT) hava kütleleri sahada hâkim olmaktadır. Bu sebepten ötürü yaz mevsiminde tropikal hava kütlesi tüm İç Anadolu'yu etki altına alarak yaz mevsiminin sıcak ve kurak olmasına sebep olmaktadır (Atalay, 2012; Şekil 3).



Şekil 3. Türkiye'yi etkileyen hava kütleleri (Kartal,2022).

Türkiye'de sıcaklık değerleri şehirlerin özel konumlarına göre değişiklik göstermekte olup özellikle kış mevsiminde yakıt tüketiminin arttığı ve yanma dönemlerinin başladığı görülmektedir. Mevsim gereği sıcaklık ortalamasının 12-18°C'nin altına düşmesi yanma döneminin başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Farımaz Garipağaoğlu, 2008; Kopar ve Zengin, 2009). Sivas ilinde kış aylarında kuzeyden gelen soğuk ve kuru hava cephesi etkili

olması sebebiyle yanma dönemi 15 °C olarak belirlenmiştir. Bu dönemde yakıt tüketimi artmakta ve atmosfere gönderilen kirletici oranlarında artışlar gerçekleşmektedir. Sivas ilinin sıcaklık ortalamasına bakıldığında haziran, temmuz, ağustos ve eylül ayları dışındaki tüm aylarda belirlenmiş olan sıcaklık değerinin altına düştüğü için yakıt kullanımına ihtiyaç duyulmaktadır. Yine minimum sıcaklıkların ortalama değerlerine bakıldığında yakıt tüketimine bağlı olarak hava kalitesinin en riskli olduğu dönemin kasım ve mart arasında olduğu söylenebilir. Şehirde sıcaklık ortalamasına bağlı olarak yanma dönemi yaklaşık 200 gün olup donlu gün sayıları 150 gün civarındadır. Bu durum şehirde hem zeminin karla kaplı olmasına hem de serin rüzgârlara sebep olarak yakıt tüketiminin ve süresinin artmasında etkili olmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Çalışma sahasının aylık sıcaklık ortalamaları

Aylar	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Ort.
Aylık Sıc. Ort. (ºC)	-3,3	-2,0	2,7	9	13,5	17,1	20,0	20,3	16,3	11,0	4,8	-0,6	9,1
Maksimum Sıc. Ort.	1,0	2,6	8,1	15,3	20,0	24,1	27,9	28,6	24,7	18,6	10,9	3,7	15,5
Minimum Sıc. Ort.	-7,2	-6,2	-2,0	3,1	6,9	9,7	11,8	11,8	8,1	4,2	-0,2	-4,3	3,0

Kaynak: MGM verilerinden üretilmiştir.

3.2.2.2. Basınç ve Rüzgârlar

Bir alanda atmosfer hava basıncı yer şekilleri, ekvatora uzaklık ve sıcaklığa göre değişiklik göstermektedir. Basıncın değeri ise sahadaki rüzgâr, yağış ve sıcaklık açısından değişiklikler meydana getirmektedir. Sivas ilinde hava basıncının yükseltiyle olan ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda sahanın etrafında yükseltinin fazla olmasına bağlı olarak güneybatıdan kuzeydoğuya doğru gidildikçe basıncın azaldığı görülmektedir. Buna bağlı olarak Sivas ilinde yıllık ortalama basınç değeri 871,5 mb' dır. Yıllık ortalama basınç değerinin en yüksek olduğu dönem 874,6 mb ile eylül ve kasım ayları iken en düşük olduğu dönem 869,3 mb ile temmuz ayıdır (Tablo 2). Çalışma alanında özellikle kış mevsiminde hem yakıt tüketiminin ve yakma oranın fazla olması hem de mevsim itibariyle basınç oranın yüksek olması kirli havayı aşağı doğru baskılayarak şehrin hava kalitesini olumsuz etkilemektedir.

Tablo 2. Çalışma Sahasının Aylık Basınç Ortalamaları

Aylar	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Ort.
Aylık Ort. Basınç (hPa)	872.1	870.9	869.8	869.4	870.5	870.2	869.3	870.2	872.5	874.6	874.6	873.3	871.5
Aylık Mak Basınç (hPa)	888.9	888.1	885.3	882.9	880.6	879.8	878.1	877.4	880.7	884.7	886.0	888.2	888.9
Aylık Min. Basınç (hPa)	845.6	847.3	848.8	853.5	856.4	857.4	859.3	861.2	860.4	856.5	856.5	847.8	845.6

Kaynak: MGM verilerinden üretilmiştir.

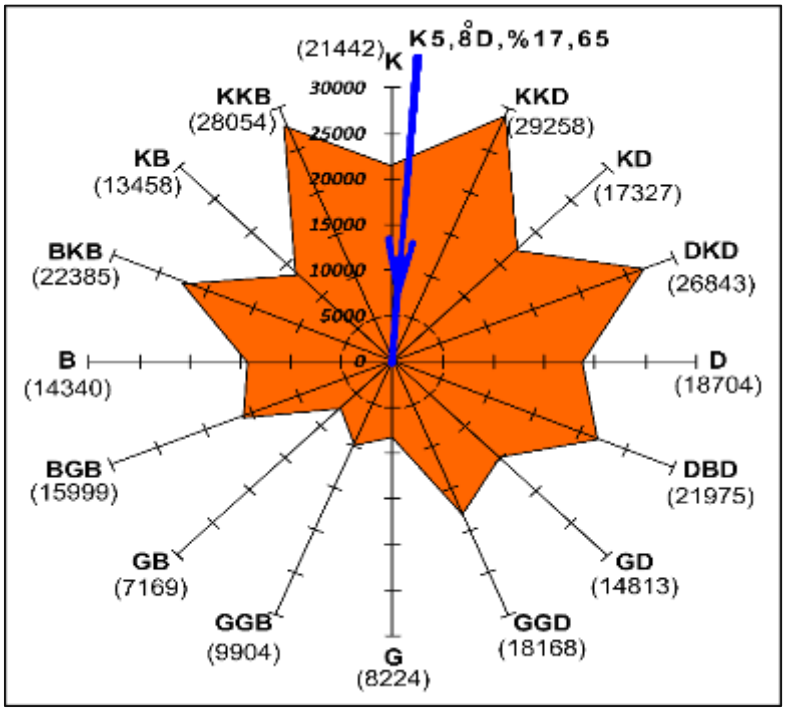
Hava kalitesini etkileyen diğer bir iklim elemanı da rüzgârlardır. Ortalama rüzgâr hızları ve rüzgârların hâkim yönleri sahada kirletici değer taşıyan çeşitli gazların ortamdan uzaklaştırılmasında önemli rol oynamaktadır (Türkeş, 1996; Kopar ve Zengin, 2009). Sivas'ta rüzgârların aylık ortalama hızı 1,2 m/sn olup en fazla estiği hâkim yönü ve yüzdesi N yönünde %16,8'dir (Tablo 3; Şekil 4). Sahada hâkim rüzgâr yönlerinin E-W yönünde olmaması ve rüzgâr hızlarının düşük olması havanın kirletici unsurlarının ortamdan uzaklaşıp hava dolaşımı

yapabilmesi açısından etkili bir düzeye sahip olmadığı görülmektedir. Özellikle sahada yanma dönemi orak ifade edildiği sıcaklık ortalamalarının düşük olduğu zamanda rüzgâr hızlarının diğer dönemden düşük olması ve genelde rüzgâr yönlerinin ENE-N yönünde olması hava kirliliğinin azaltılmasında fayda sağlamadığı görülmektedir. Bu yüzden yanma dönemlerinde hava dolaşımın düşük olması kirli havanın şehir atmosferinde dağılmadan kalmasına yol açmaktadır.

Tablo 3. Çalışma sahasının aylık ortalama rüzgâr hızları, hâkim rüzgâr yönleri ve yüzdeleri (%)

Aylar	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Ort.
Ort. Rüzgâr Hızı (m/sn)	1.2	1.3	1.5	1.6	1.4	1.4	1.5	1.4	1.1	1.0	1.0	1.1	1.3
Aylık Hâkim Rüzgâr Yönü ve Yüzd (%)	ENE 11.0	ENE 11.1	N 9.6	N 9.3	N 10.0	N 13.9	N 16.8	N 15.1	N 14.4	N 11.9	N 10.6	ENE 9.8	N 16.8

Kaynak: MGM verilerinden üretilmiştir.



Şekil 4. Sivas ilinin yıllık ortalama rüzgâr frekans gülü.

3.2.2.3. Nemlilik ve Yağış

Yakıt oranının artış gösterdiği dönemlerde kirletici unsurların fazla olması ve havaya karışan birçok gazın yağışlarla birlikte tepkimeye girmesi sahanın hava kalitesini etkilemektedir. Özellikle yanma dönemlerinde kükürt dioksit (H_2SO_4) kirleticisinin nem ve yağışla tepkimeye girip sülfürik asit oranını artırması asit yağmurlarının oluşmasına beraberinde canlı ve cansız birçok varlıklara zarar vermesine neden olmaktadır (Kopar ve Zengin, 2009). Bununla birlikte nem ve yağışın hava kalitesi açısından en büyük önemi yağışlı dönemlerde kirli havayı aşağılara indirerek ortamdan kirletici unsurları uzaklaştırmasıdır.

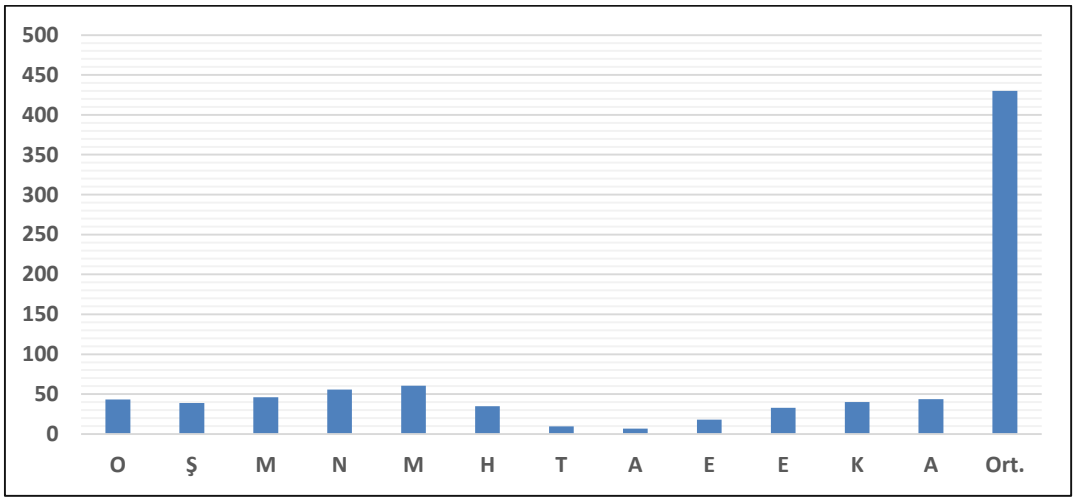
Karasal bir iklim özelliği taşıyan Sivas ilinde yağışlar genellikle kışın kar ilkbaharda ise yağmur şeklindedir. Sahanın yağış ortalaması 430,1 mm olup en fazla yağışı 162,5 mm toplam yağış ortalamasıyla ilkbahar mevsiminde almaktadır. En az yağışı ise 51,3 mm toplam yağış

ortalamasıyla yaz döneminde alan ilin yakıt miktarının en fazla olduğu kış mevsiminde toplam yağış ortalaması 125,7 mm'dir. Sahada ortalama nispi nem miktarının yüzdesel (%) dağılışına bakıldığında ortalama % 64,6'dır. Nispi nemin en fazla olduğu dönem kış mevsimi iken en az olduğu dönem yaz mevsimidir (Tablo 4; Şekil 4). Nemlilik ve yağış ortalaması fazla olmayan Sivas ilinde çoğunlukla ilkbahar yağışlarının fazla olmasından dolayı bu mevsimde hava dolaşımı ve kalitesinin iyi olduğu gözlemlenmektedir. Fakat genellikle ısınma amaçlı yakıtın arttığı kış döneminde hava kalitesinin düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Çalışma sahasının aylık ortalama yağış miktarları (mm) ve bağıl nem oranları (%)

Aylar	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Ort.
Aylık Yağış Ort. (mm)	43,1	38,8	46,1	55,9	60,5	34,9	9,6	6,8	17,9	32,7	40,0	43,8	430,1
Aylık Ort. Nispi Nem (%)	76.2	73.9	68.3	62.0	61.0	58.5	54.3	53.7	56.4	63.6	71.2	76.5	64.6

Kaynak: MGM verilerinden üretilmiştir.



Şekil 4. Sivas ili aylık ortalama yağışın dağılışı

3.2.2.4. Bitki Örtüsü

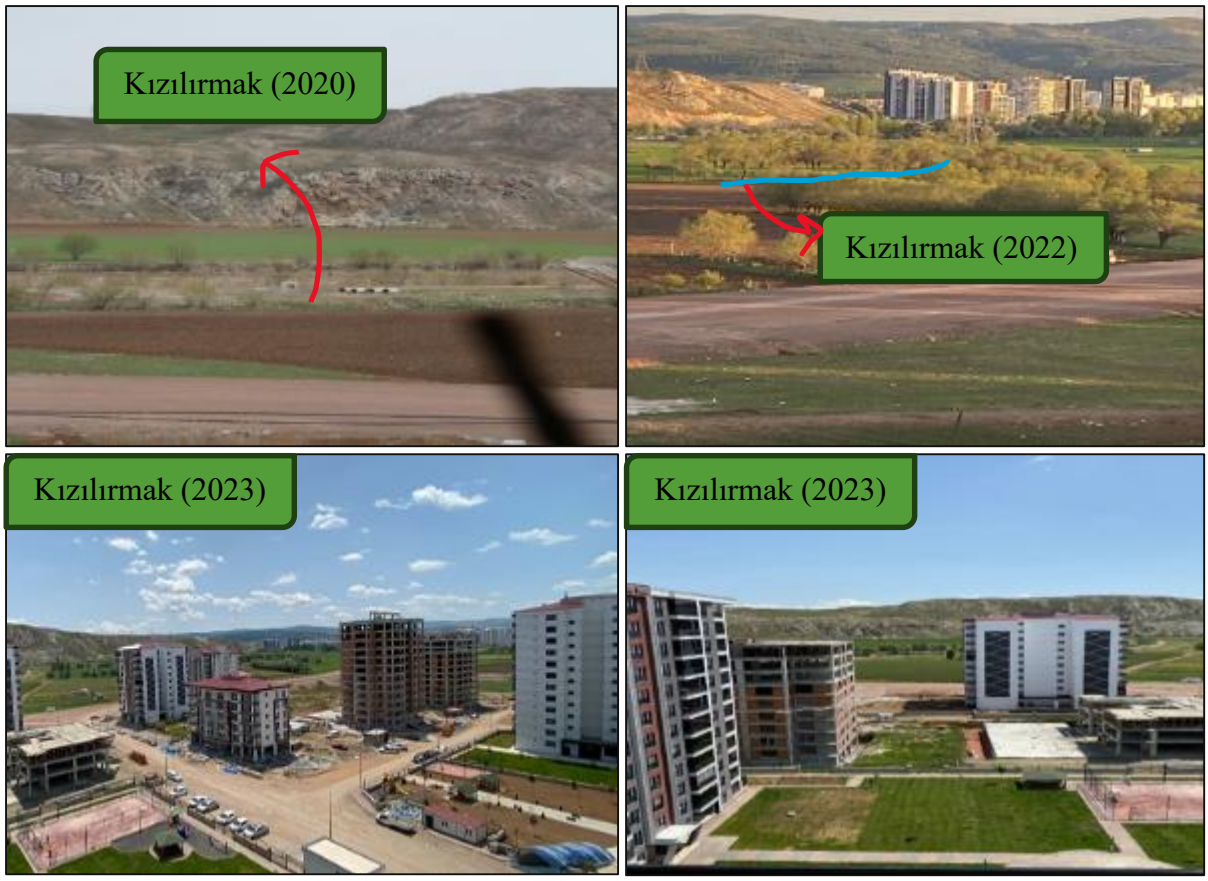
Bir sahanın hava kalitesinde geçmişten günümüze kadar yapılan araştırmalar bitki örtüsü zenginliğinin özellikle de orman varlığının hayati bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Tekin ve Helvacı, 2014). Dolayıyla kirletici unsurların kirleticilik oranlarını azaltması, oksijen miktarını artırması ve yağış üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda bitki zenginliği bir alan için büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda step bitki örtüsüne sahip olan Sivas ili ister zengin bitki örtüsü açısından isterse orman varlığı bakımından oldukça fakirdir. Son zamanlarda çok fazla yeşil çevre projeleri kapsamında her ne kadar kurum, kuruluş ve öğrenci gurupları seferber edilip ağaç dikimleri gerçekleşse de henüz orman vasfına ulaşmış bir yapıya sahip değildir. Bu durum şehri çıplak görünümünden çok fazla uzaklaştırmamış olup sadece şehir merkezi civarı olarak değerlendirilebilecek Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gardaşlar Dağı Mevkiinde ağaçlandırma yapılabilmiştir (Fotoğraf 1). Bu durumun ortaya çıkmasında bitki örtüsü bakımından yoğun olan sahaların imara açılması, tarla alanına dönüştürülmesi, rüzgâr erozyonu ve bilinçsiz otlatma gibi sebeplerde gösterilebilir.

Fotoğraf 1. Gardaşlar Dağı Mevkiindeki ormanlık sahanın Sivas Cumhuriyet Üniversitesinden bir görünümü.

3.2. Beşerî Faktörler

Türkiye'de cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar geçen süreçte hem sanayi açısından hem de nüfus açısından hızla geliştiği ve büyüdüğü kaydedilmiştir. Özellikle II: dünya savaşı sonrası yapılan ekonomik kalkınma faaliyetleri ve nüfus politikasıyla hızlı bir değişim sürecine girmiştir. Bu değişim ekonomik ve idari siyasi olarak ülkemize olumlu katkılar sağlarken aynı zamanda bazı sorunları da birlikte getirmiştir. Hızla artan nüfus, tarımda makine kullanımı, sanayi faaliyetlerinin artmasıyla birlikte fabrika bacalarından salınan karbondioksit atmosferin doğal yapısını bozmaya ve hava kirliliğine sebep olmaya başlamıştır. Bu anlamda hava kirliliğinde doğal faktörlerin etkisi olduğu kadar beşerî faktörlerin etkisinden de söz etmek gerekmektedir. Doğal faktörlerin kirlilik oluşumunda hızlanmasında en fazla beşerî faktörler rol oynamaktadır. Tarih sahnesinde şehir olma özelliğini her zaman korumuş olan Sivas, büyük şehirlere göç verirken bir yandan da çevre ilçe ve köylerden hızla göç almaktadır. Dolayısıyla nüfus artmakta ve konut ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu durum ise çarpık kentleşmeye ve tarım arazilerinin imara açılmasınasına sebep olmaktadır. Örneğin Sivas ilinin Yeşilyurt mahallesinin doğu kısmı tarlalar ile kaplı iken son beş yılda %50 oranında imara açılmış ve tarım arazileri konut yapımında kullanılmaya başlanmıştır (Foto 2). İmar planlarının tarım arazilerine yayılması ise sürdürülebilir bir çevre anlayışına zıt düşmektedir. Aynı zamanda tarıma elverişli Kızılırmak Nehri kenarına yakın olan bu yapılaşma zemin yumuşaklığına bağlı olarak deprem riski taşımaktadır (Foto 3).

Fotoğraf 2. Yeşilyurt Mahallesinin Mayıs ayı 2021 yılı ile Haziran ayı 2023 yılına ait bir görünüm.



Fotoğraf 3. Kızılırmak çevresi tarım arazilerinin 2020 yılı sonrasında 2022 ve 2023 yıllarında hızla imar ve yapılaşma alanına dönüşümü

Foto 2 ve Foto 3'te görüldüğü üzere son üç yıl içinde verimli tarım arazilerinde yapılan konutlaşmalara dikkat çekilmiştir. Halk kent merkezinin yoğunluğundan ve gürültü kirliliğinden uzaklaşmak adına şehir kenarlarındaki konutlara talepleri son zamanlarda artış göstermektedir. Arz talep dengesi ile doğru orantılı olan yapılaşma ise son üç yıl içinde hızlı bir artış ile tarım arazilerini kentleşmeye açmıştır. Dolayısıyla konut yapımı şehir merkezinden şehrin kenarlarına doğru yayılmaya başladığı görülmektedir. Hızla artan konut sayısı ise doğal çevreyi beşerî faaliyetler olumsuz yönde etki etkilemiştir. Bununla beraber hava kirliliği şehrin merkezinden kenar mahallelere doğru yayılım göstermeye devam etmektedir.

Yapılan araştırmalar ve gözlemler kentleşmeye bağı olarak betonlaşmanın doğal çevremiz üzerinde oluşturduğu karbon ayak izini gün geçtikçe daha da ileri seviyelere taşındığını göstermektedir. Yine nüfusa bağlı olarak trafiğe katılan araç sayısında artışın çok fazla olduğu tespit edilmiş olup çevreye yayılan karbondioksit salınımının arttığı görülmektedir. Şehirde oluşan dağınık yapılaşma ise alt yapı hizmetlerinde ve doğalgaz dağıtımda güçlükler meydana getirmektedir. Doğalgazın ulaşmakta sıkıntı yaşandığı ilçeler ve dağınık yerleşmelerde kömür, tezek ve odunun ısınma ihtiyacı için kullanılması atmosfere ciddi miktarlarda karbondioksit salınımı yaymaktadır. Merkez çevresinin her yerinde doğalgaz yakıtının yaygınlaşmaması durumunda kullanılan alternatif enerji kaynakları hava kirliliğinin devam edeceğini göstermektedir. Şehirleşmeye en büyük katkısı olan sanayi faaliyetleri ise hava kirliliği açısından olumsuz yönde etkilemektedir. Sivas'ta kurulan sanayi fabrikaları ve baca sayısı çok fazla miktarlarda olmasa da hava kirliliğinde beşeri etmenlerin başında gelmektedirler.

4. Sivas İlinde Hava Kirliliğinin İstasyon ve Yıllar Bazında Değişimi

Çalışma alanındaki kirletici unsurların tespiti ve gerekli ölçüm verilerin temini için şehir merkezinde kurulmuş üç hava kalite istasyonundan yararlanılmıştır. Bu istasyonlardan ilki Sivas Meteoroloji İstasyonu içerisinde bulunan Meteoroloji Hava Kalite İstasyonu, kentsel ısınmadan kaynaklı ortaya çıkan PM10, SO_2 kirletici değerlerini tespit etmektedir. Ikinci istasyon Başöğretmen Atatürk Ortaokulu bahçesindeki Başöğretmen Hava Kalite İstasyonudur. Isınma süreçlerinden kaynaklı kirleticiler başta olmak üzere PM2.5, PM10, SO_2, NO_2 ve CO kirletici değerlerin ölçümünü yapmaktadır. Üçüncü istasyon ise trafik ve ulaşım ağının yoğun olduğu bu nedenle daha çok araç tarafından meydana gelen kirleticilerin ölçüm parametrelerini veren İstasyon Kavşağı Hava Kalite İstasyonudur (Tablo 6).

Tablo 5. Sivas ili hava kalitesi ölçüm istasyonları lokasyonları

İSTASYON ADI	**KOORDİNAT**		**TİP**	PM10	PM2.5	**NO_2**	**SO_2**	**CO**
Meteoroloji Hava Kalite İstasyonu	39° 44' 37"	37° 00' 06"	ISINMA	X			X	
Başöğretmen Hava Kalite İstasyonu	39° 44' 50"	37° 00' 47"	ISINMA	X	X	X	X	X
İstasyon Kavşağı Hava Kalite İstasyonu	39° 44' 55"	37° 01' 32"	TRAFİK	X	X	X		X

Araştırma sahasının verileri yukarıda bahsi geçen istasyonlardan temin edilerek sahanın hava kalitesi ve kirletici unsur değerleri tespit edilmiştir. Söz konusu istasyonlar tarafından ölçülmüş olan hava kalitesi kirletici konsantrasyonları 2016-2023 yılları arasında olup, bu değerler Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Ulusal Hava Kalitesi İzleme Ağı'ndan aylık ortalama olarak temin edilmiştir (Tablo 6). "Ulusal Hava Kalitesi İndeksi Kesme Noktaları" dikkate alınarak belirtilen tarihlere ait olan söz konusu parametrelerin 1 saatlik, 8 saatlik ve 24 saatlik ortalama değerleri dikkate alınmıştır (Tablo 7 ve Tablo 8).

Tablo 6. Sivas ilinde HKİ (Hava Kalite İndeksi) ölçüm istasyon yerleri ve ölçülen parametreler

Parametre	**İstasyon**	**Yasal sınır değeri**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**
PM10 **kirletici unsur (24 saatlik ort.)**	Başöğretmen HKİ İstasyonu	40	58	62	51,6	46,5	44,6	38,3	41,9	42,3
	İstasyon kavşağı HKİ İstasyonu		71	76	63,2	59,5	57,0	53,1	62,4	63,7
	Meteoroloji HKİ istasyonu		47	49	55,5	47,5	41,8	40,5	49,5	48,2
PM2.5 **kirletici unsur (24 saatlik ort.)**	Başöğretmen HKİ İstasyonu	Yok	26	28	23,8	23,6	17,8	14,4	11,5	11,7
	İstasyon kavşağı HKİ İstasyonu		30	30	26,4	24,9	25,2	22,2	21,0	21,2
SO_2 Kirletici unsur	Başöğretmen HKİ İstasyonu	350	28	28	14,7	17,3	14,3	18,3	14,8	15,8

(saatlik ort.)	Meteoroloji HKİ istasyonu		9	10	11,7	9,2	21,3	17,2	13,4	12,1
NO_2 kirletici unsur (saatlik ort.)	Başöğretmen HKİ İstasyonu	240	36	34	37,5	56	55,8	42,3	34,2	33,5
	Meteoroloji HKİ istasyonu		88	81	59,2	75,7	65,2	61,8	71,1	73,8
CO kirletici unsur (8saatlik ort.)	İstasyon kavşağı HKİ İstasyonu	10	1358,3	1077,4	806,7	947,3	1523	871,6	901,6	950,3

Kaynak: Çevre ve Şehircilik İl Müdürlüğü, 2023.

Tablo 7. EPA hava kalitesi indeksi

Hava kalitesi indeksi (AQI) değerler	**Sağlık endişe seviyeleri**	**Renkler**	**Anlamı**
0-50	İyi	Yeşil	Hava kalitesi memnun edici ve hava kirliliği az riskli veya hiç risk teşkil etmiyor
51-100	Orta	Sarı	Hava kalitesi uygun fakat alışılmadık şekilde hava kirliliğine hassas olan çok az sayıdaki insanlar için bazı kirleticiler açısından orta düzeyde sağlık endişesi oluşturabilir.
101-150	Hassas	Turuncu	Hassas gruplar için sağlık etkişleri oluşturabilir. Genel olarak kamunun etkilenmesi olası değildir.
151-200	Sağlıksız	Kırmızı	Herkes sağlık sorunlareı yaşamaya başlayabilir. Hassas gruplar için ciddi sağlık sorunları söz konusu olabilir.
201-300	Kötü	Mor	Sağlık açısından acil durum oluşturabilir. Nüfusun tamamının etkilenme olasılığı yüksektir.
301-500	Tehlikeli	Kahverengi	Sağlık alarmı: herkes daha ciddi sağlık sorunları ile karşılaşabilir.

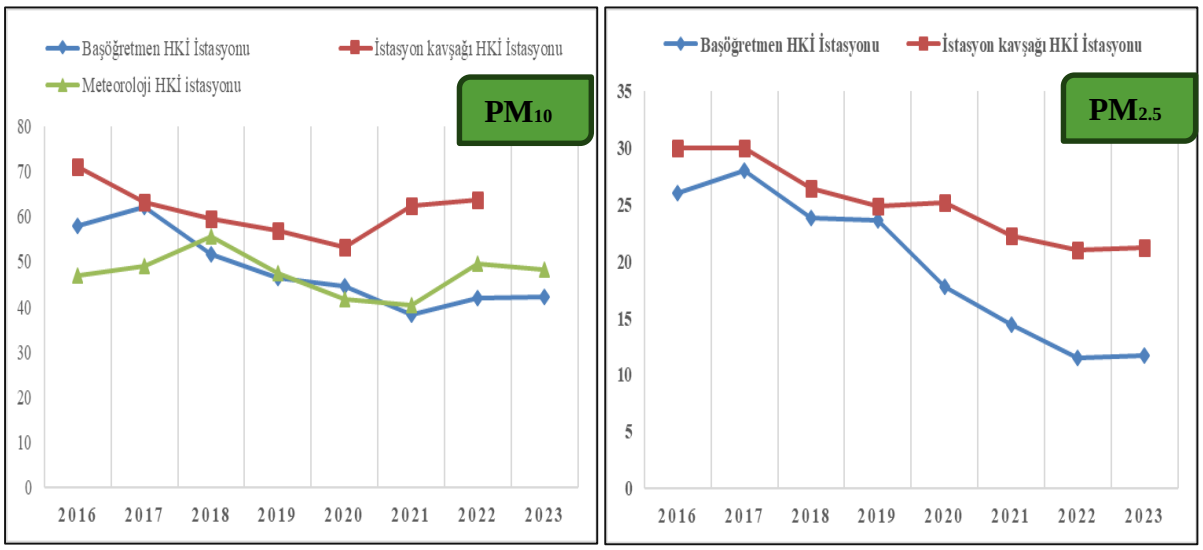
Kaynak: www.epa.gov.tr.

Tablo 8. Ulusal hava kalitesi indeksi kesme (kırılma) noktaları

İndeks	HKİ	So2	No2	Co	PM10
		1 sa. Ort.	1 sa. Ort.	8 sa. Ort.	24 sa. Ort.
İyi	0-50	0-100	0-100	0-5500	0-50
Orta	51-100	101-250	101-200	5501-10000	51-100
Hassas	100-150	251-500	201-500	10001-16000	101-260
Sağlıksız	151-200	501-850	501-1000	16001-24000	261-400
Kötü	201-300	851-1100	1001-2000	24001-32000	401-520
Tehlikeli	301-500	+1101	+2001	+32001	+521

Kaynak: www.havaizleme.gov.tr.

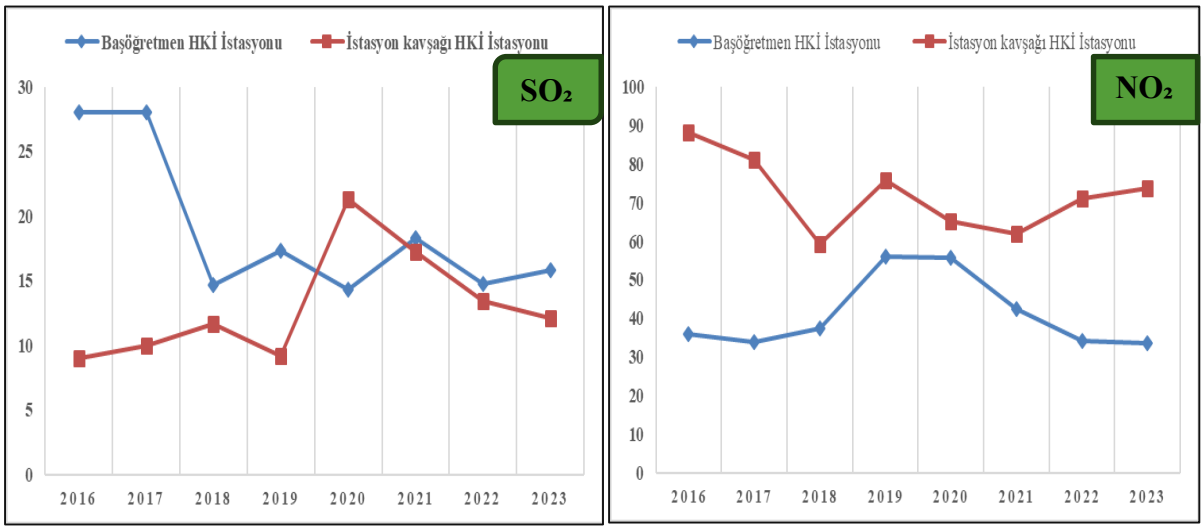
2016-2023 yılına ait tüm veriler öncelikle ölçüm istasyonlarının kirletici unsurlarına göre tespit edilmiştir. Veriler EPA ve ulusal hava indeksine göre değerlendirildiğinde İstasyon Kavşağı İstasyonununda ve Meteoroloji İstasyonunda tüm yıllarda PM10 kirletici unsurlar uluslararası belirlenen sınırları geçmiş olup EPA'ya göre kirleticiler açısından orta sınıf bir hava kalitesine sahip olduğu görülmektedir. Başöğretmen İstasyonunda ise 2021 yılı hariç tüm yıllar belirtilmiş sınırın üzerinde çıkmıştır. Bununla birlikte istasyonlar genelinde en yüksek PM10 değeri İstasyon Kavşağı İstasyonunda 2017 yılında 76 µg/m³ iken en düşük ölçüm değeri Başöğretmen İstasyonunda 2021 yılında 38,3 µg/m³'tür (Tablo 6; Şekil 5). Tüm istasyonlarda 2020 ve 2021 yıllarında PM10 kirletici miktarının düşük çıkmasında COVİD-19 kapsamında tedbirli yaşamın ve trafikte araç kullanımının az olması önemli rol oynamıştır. PM2.5 verilerinin EPA ve ulusal hava indeksine göre kesin bir sınırı olmayıp küçük boyuttaki unsurların ya da kirletici gazların tüm istasyonlarda gittikçe düzenli bir şekilde azaldığı görülmektedir. Bu azalmada özellikle şehir genelinde fosil yakıtların azalıp doğalgazın yaygınlaşması etkin rol oynamıştır (Tablo 6; Şekil 5).



Şekil 5. Ölçüm yapılan istasyonların PM10 ve PM2,5 kirletici oranlarının yıllar bazında dağılımı

Tüm istasyonlarda SO_2, NO_2 ve CO ölçüm değerleri EPA ve ulusal hava indeksine göre belirtilen sınır değerinin altında kalmıştır. İstasyonlara göre **SO_2** değerlendirilmesi yapıldığında; Başöğretmen istasyonunda ölçüldüğü en yüksek oran 2016 ve 2017 yıllarında 28 µg/m³ iken en düşük oran 2020 yılında 14,3 µg/m³'tür. Meteoroloji kavşağında ise en yüksek

değer 2021 yılında 17,2 µg/m³ iken 2016 yılında 9 µg/m³'tür (Tablo 6; Şekil 6). **NO_2** değerleri de tüm yıllarda ilgili yönetmelik parametre sınır değerlerinin altında kalmış olup Başöğretmen İstasyonunda en yüksek oran 2019 yılında 56 µg/m³ iken en düşük oran 2023 yılında 33,5 µg/m³'tür. **CO** değerleri de tüm yıllarda ilgili yönetmelik parametre sınır değerlerinin altında kalmış olup bu parametreyi sadece İstasyon Kavşağındaki istasyon ölçümü yapmaktadır. Ölçümü yapan istasyona göre yüksek oran 2020 yılında 1523 µg/m³ iken en düşük oran 2021 yılında 871,6 µg/m³'tür (Tablo 6; Şekil 6).



Şekil 5. Ölçüm yapılan istasyonların SO_2 ve NO_2 kirletici oranlarının yıllar bazında dağılımı

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Hava kirliliği görüldüğü üzere doğal ve beşeri yaşamın sonucu olarak insanoğlunun günlük yaşantısında her zaman önemli bir yer tutmaktadır. Hayatın süreç içerisinde buna göre şekillenmesinde, tedbir ve önlemlerin bu doğrultuda alınmasında çalışmanın konusunu oluşturan Sivas ilindeki kirleticilerin tespit edilip ortaya konulması büyük bir önem taşımaktadır. Çalışmada bu kirliliğe neden olan doğal ve beşeri unsurlar üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda doğal süreçlerden topografik faktörün engebeli ve yüksek bir saha görüntüsü veren sivas ilinde etkili olduğu gözlemlenmektedir. Yer şekillerine bağlı olarak sahadaki hava dolaşımının yeteri kadar olmadığı ve dolayısıyla kirletici unsurların büyük oranda dağılmadığı görülmektedir. Argun vd., (2019) Iğdır'da topoğrafya, iklim özellikleri, şehirleşme ve ulaşımın hava kirliliği üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Kent yerleşiminin ovalık alan üzerinde yanlış bir yayılım gösterdiği, sanayi, ulaşım ve yerleşmelerden kaynaklanan hava kirliliğinin topoğrafik engellerden dolayı dağılamadığı, kış mevsiminde hava kirliliğinin inversiyon oluşumu sebebiyle en yüksek seviyeye ulaştığı, PM 10 düzeyinin ulusal sınır seviyesinin çok üzerinde olduğu sonucu bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. İklimsel faktörler özellikle kış aylarında etkili olup ısınma ihtiyacına bağlı olarak gerçekleşen ve yanma dönemi olarak adlandırılan bu dönemde yakıt artışlarının fazla olması hava kirliliğinde artış göstermektedir. Genellikle kent genelinde doğalgazın yanında hala kömür ve fuel-oil gibi yakıtların da kullanılması bu kirliliği tetikleyen unsurlardandır. Koç ve Koç'un (2018), Iğdır'da Kopar ve Zengin'in (2009) Erzurum'da Karakuş ve Yıldız'ın (2019) Sivas'ta hava kirliliği ve iklim parametreleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında fosil yakıt kullanımına bağlı olarak artan SO_2 miktarındaki artış bu çalışmayı destekler niteliktedir. Ayrıca kış mevsiminde yüksek basıncın şehir genelinde etkili olması ve yağışın kirletici unsurları dağıtıcı bir etkide olmaması şehrin hava kiriliğini bu dönemde artırmıştır. Beşeri unsurlar açısından her geçen gün konut miktarında gerçekleşen artışlara bağlı olarak ısınma ihtiyacı artmakta ve kirililik boyutundaki

gaz emisyonların da artışlar olmaktadır. Bununla birlikte doğal yaşam alanlarını oluşturan tarım ve orman sahaları imara açılmakta ve çarpık düzensiz bir yerleşim ortaya çıkarmaktadır. Bu sahalar yerşekilleri ve rüzgâr akımlarına yönelik kurulmadığı için şehir içinde ciddi bir hava kirliliği oluşturmaktadır.

Yukarıda belirtilen faktörlere bağlı olarak Sivas ilinde hava kirliliği dönemsel olarak sorunlar oluşturmaktadır. Hava kirliliği nedeniyle sağlık açısından en zararlı maddeler olarak ön plana çıkan PM2.5, PM10, SO_2, NO_2 ve CO hava kirleticileridir. Bu kirleticiler DSÖ, AB ve ulusal limitlerini sıklıkla aşmaktadır. Sivas ilinde hava kirliliği kış mevsiminde çok daha fazla artmaktadır. Bu artışta ana faktör daha çok bu mevsimde gerçekleşen sıcaklık terslemesi ve karbondioksit salınımıdır. Çalışma sahasında 2016-2023 yıllarına ait üç istasyon ölçümleri kullanılmıştır. İstasyon ölçüm değerlerine göre PM2.5, PM10, NO_2 ve kirletici oranlarının diğer istasyonlara göre özellikle en fazla İstasyon Kavşağı İstasyonunda olmasında merkezi bir yerde olması, nüfüsun ve yerleşmenin yoğun olması buna bağlı olarak trafikte araç sayısının fazla olması etkili olmuştur.

Sivas ilin fiziki (topoğrafik) yapısı ve iklim (meteolojik) özelliklerinden oluşan doğal faktörler değiştirilmesi güç olan faktörlerdir. Bu sebeple hava kirliliğinde rol oynayan beşeri faktörlerin değiştirilmesi üzerinde çeşitli önlemler alınması gerekmektedir. Başlıca alınabilecek önlemler ise;

- Öncelik olarak yetkili kurumların halkı biliçlendirmesi ve yapılan çalışmalarla hava kirliliğinin zararları hakkında farkındalığının artması gerekmektedir. Hava kirliliğinin yoğun olduğu günlerde uyarılar yapılmalı ve özellikle astım hastalarının hava kirliliğinden etkilenmemesi adına maske ve oksijen kullanımına özen gösterilmelidir.
- İmar planları yapılırken orman ve tarım alanlarının korunmasına dikkat edilmelidir. Özellikle bu sahalar imara açılmaması noktasında özen gösterelmeli ve çarpık kentleşmeye izin verilmemelidir.
- Sanayi faliyetlerinde kullanılan bacalara filtreler takılmalı ve düzenli olarak yenilenmelidir.
- Ağaçlandırma yapılmalı ormanları ve tarım arazilerini koruma altına alacak yönergeler ortaya çıkarılmalıdır. Yapılan ağaçlandırılmaların Sivas linin iklimine ve yetişme şartlarına uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- Karbondioksit salınımını azaltmak adına trafikte özel araç kullanım sıklığı düşürülmelidir. Toplu taşıma araçları artırılmalı ve sefer saatleri sıklaştırılmalıdır. Bisiklet kullanımını teşvik etmek amaçlı şehrin belirli noktalarında kiralanabilir bisikletlerin sayısı artırılmalı ve bakımları sık sık yapılmalıdır. Bisiklet yol ağları geliştirilmeli ve her ilçeye ulaşacak vaziyete getirilmelidir. Özellikle son zamanlarda sayıca artış gösteren hibrit veya elektirikli araçların kullanımı teşvik edilmelidir.
- Tarım alanları kısmen de olsa koruma altına alınabilecektir. Kış aylarında ısınma için kullanılan kömür yerine doğalgaz kullanımı yaygınlaşmalıdır.
- Doğalgazın ulaşmadığı ilçelere doğalgaz ulaşımı sağlanmalıdır. Sıcak su kullanımında suyun ısıtılması için doğalgaz ve elektrik enerjisi yerine güneş enerjisi kullanımına teşvik artırılmalıdır. Yapılan tüm bu önlem ve teşvikler sayesinde sivas ilinde hava kirliliğinin azalması ve hava kalitesinin artmasında katkı sağlaması mutlak olacaktır.

KAYNAKÇA

Akyürek, Ö., Arslan, O., & Karademir, A. (2013). SO ve PM10 Hava kirliliği parametrelerinin CBS ile konumsal analizi: Kocaeli örneği. *TMMOB Coğraf Bilgi Sistemleri Kongresi*, Ankara, 1–12.

Argun, Y. A., Tırınk, S., & Bayram, T. (2019). Effect of urban factors on air pollution of Igdır. *Black Sea Journal of Engineering and Science*, *2*(4), 126–130. https://doi.org/10.34248/bsengineering.561588

Atalay, İ. (2012). Uygulamalı klimatoloji. (2.baskı) Meta Basım. İzmir.

Atalay, İ. E., & Neslihanoğlu, S. (2021). Türkiye'deki illerin partikül madde (PM10) miktarının değerlendirilmesi ve r programlama dili ile görselleştirilmesi. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, *90*(222), 354–361. https://doi.org/10.21324/dacd.882682

Beyazıt, N., & Bali, U., (1996). Sivas'ta hava kirliliği ve meteorolojik parametrelerle ilişkisinin araştırılması, *Uludağ Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Çevre Mühendisliği Bölümü, I. Uludağ Çevre Mühendisliği Sempozyumu, Bursa*, 551-559.

Castagna, A., Mascheroni, E., Fustinoni, S., & Montirosso, R. (2022). Air pollution and neurodevelopmental skills in preschool- and school-aged children: A systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *136*, 104623. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104623

Çelik, M. A., Kopar, İ., & Bayram, H. (2018). Doğu Anadolu Bölgesi'nin mevsimlik kuraklık analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Eylül*, *22*(3), 1741–1761.

Cindoruk, S. S. (2018). Havadaki No ve No2 parametrelerinin Marmara temiz hava merkezi ölçümleri kapsamında incelenmesi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 600– 611. https://doi.org/10.28948/ngumuh.443194

Coşkun, M., Şahiner, H., Canbulat, O., & Öztürk, A. (2024). Iğdır merkez ilçesinde hava kalitesi sorunu ve yerleşim uygunluk analizi. *Journal of Geography*(*47*), 45-59. https://doi.org/10.26650/JGEOG2023-1233378

Cuci, Y., & Ergün Polat, E. (2015). Gaziantep'in trafik kaynaklı hava kirliliğinin belirlenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 18(2), 1-11. https://doi.org/10.17780/ksujes.12923

Çiftçi, Ç., Dursun, Ş., Levend, S., & Kunt, F. (2013). Topoğrafik yapı, iklim şartları ve kentleşmenin Konya'da hava hirliliğine etkisi. *European Journal of Science and Technology*, *1*(1), 19–24.

Eraybar, S., Yüksel, M., Atmaca, S., Aygün, H., Engindeniz, Z., Kaya, H., & Bağlı, B. S. (2021). Karbonmonoksit zehirlenmesinde hiperbarik oksijen tedavisinin acil servis işleyişindeki yeri. *Anatolian Journal of Emergency Medicine*, *4*(4), 138–142. https://doi.org/10.54996/anatolianjem.843363.

Farımaz Garipağaoğlu, N. (2008). Çorum'un hava kalitesinin yıl içindeki değişimi ve yanma döneminin değerlendirilmesi, *23–25 Kasım Uluslararası Osmanlı'dan Cumhuriyete Çorum Sempozyumu*: 685–702, Çorum.

IQAir. (2021). *2021 world air quality report region& city PM2.5 ranking*. Erişim adresi: https://www.iqair.com/world-most-polluted-cities/world-air-quality-report-2021-en.pdf.

Kartal, S., Özer, U. (1998). Determination and parameterization of some air pollutant as a function of meteorological parameters ın Kayseri, Turkey, *Journal of the Air & Waste Management*, 48, 853–858,.

Karakuş, C. B., & Yıldız, S. (2019). Hava kalite indeksi ile meteorolojik parametreler arasındaki ilişkinin çoklu regresyon yöntemi ile belirlenmesi. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi,* 8(2), 698-711. https://doi.org/10.28948/ngumuh.598118.

Sağdıç, M., & Koç, H. (2012). Yukarı Kızılırmak Havzası'nın iklimi. *Türk Coğrafya Dergisi(58),* 1-20. https://doi.org/10.17211/tcd.62593.

Kartal, F. (2022). *Hafik, Zara ve İmranlı (Sivas) çevresinde jips ekolojisi*, Doktora Tezi. Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.

Koç, A. (2018). Kentsel alan kullanımlarının zamansal değişimlerinin hava kirliliği üzerindeki etkisi. *Kent Akademisi Dergisi*, *11*(4), 609– 617.

Koç, A., & Koç, Ç. (2018). An assessment through relationship between air pollution and climatic parameters in city of Igdır. *Kent Akademisi Dergisi*, *11*(1), 1–10.

Kopar, İ., & Zengin, M. (2015). Coğrafi faktörlere bağlı olarak erzurum kentinde hava kalitesinin zamansal ve mekânsal değişiminin belirlenmesi. *Türk Coğrafya Dergisi*(*53*), 51-69. https://doi.org/10.17211/tcd.80672

Memişoğlu Baykal, T. (2023). Hava kalitesi parametreleri (PM10 ve SO2) kullanılarak hava kirliliği riskli bölgelerin zamana bağlı konumsal analizi: Kocaeli ili örneği. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi,* 13(4), 1386-1415. https://doi.org/10.31466/kfbd.1280317

Özdemir, M. A. & Boyraz, Z. (2002). Elazığ şehir merkezinde hava kirliliğini doğuran nedenler ve kirlilik parametrelerinin zaman içindeki değişimine coğrafi bir yaklaşım, *Doğu Coğrafya Dergisi* 7(8): 163-182.

Sever, R. (2008). Malatya'da hava kirliliğine coğrafi bakış, *Doğu Coğrafya Dergisi* 13(20): 59-77.

Sümer, G. Ç. (2014). Hava kirliği kontrolü: Türkiye'de hava kirliliğini önlemeye yönelik yasal düzenlemele-rin ve örgütlenmelerin incelenmesi. *Uluslararası İktisadi Ve İdari İncelemeler Dergisi*(*13*), 37-56. https://doi.org/10.18092/ulikidince.232135

Şahin, C. (1987). Hava kirliliği ve hava kirliliğini etkileyen doğal çevre faktörleri, *Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Coğrafya Araştırmaları Dergisi* 1(1): 194–208.

Tekbaş, Ö. F., 2010. *Çevre sağlığı.* Gülhane Askeri Tıp Akademisi Basım Evi. Ankara.

Tekin, H., & Özdemir Helvacı, F.(2014). Ekosistemleri açısından hava kalitesinin izlenmesi, önemi ve yöntemleri Akdeniz ormanlarının geleceği: sürdürülebilir toplum ve çevre *II. Ulusal Akdeniz Orman ve Çevre Sempozyumu* 22-24 Ekim 2014 Isparta

THHP. (2021). *Kara Rapor 2021 hava kirliliği ve sağlık etkileri*. Erişim adresi: https://www.temizhavahakki.com//wp-content/ uploads/2021/09/KaraRapor2021.pdf

Türkeş, M. (1996). Kent ve bölge planlamasında topoğrafyaya bağlı yerel rüzgârlar, *Ankara Üniversitesi Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 5. 213–227.

Ulaş, H. (2022). Iğdır ilinde hava kirliliği. *International Social Sciences Studies Journal,* 8 (10) 3519-3526

WHO. (2021). *WHO global air quality guidelines. Particulate matter (PM2.5 and PM10), ozone, nitrogen dioxide, sulfur dioxide and carbon monoxide.* Geneva: World Health Organization. Erişim adresi: https://www.who.int/publications/i/item/9789240034228

WHO. (2006). *Air quality guidelines global update 2005. particulate matter, ozone, nitrogen dioxide and sulfur dioxide.* Kopenhag. Erişim adresi: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/107823/97892 89021920-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Yıldırım, U. & Korkmaz, H. (1998). Kahramanmaraş'ta coğrafi faktörlerin, hava kirliliğine etkileri, *Türk Coğrafya Dergisi* 33: 389–411.

Yılmaz, A. (2017). İklim parametrelerinin hava kirliliği parametreleri üzerine etkisi: bolu ili örneği, *Journal of Current Researches on Social Sciences, 7*(2), 413-436.

İNTERNET KAYNAKLARI

https://www.mevzuat.gov.tr/ uat?MevzuatNo=12188&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 (Erişim tarihi 3.10.2024).

https://havakalitesi.ibb.gov.tr/ Icerik/mevzuat (Erişim tarihi:12.8.2024).

https://www.who.int/health-topics/air-pollution#tab=tab_1(Erişim tarihi: 4.5.2024).

https://www.tuik.gov.tr/ (Erişim tarihi: 14.7.2024).

https://www.epa.gov/technical-air-pollution-resources.2013. Erişim tarihi: 05.07.2024.

Research Article

Geographical Distribution of Air Pollution Parameters in Sivas Central District Evaluation with Factors and Changes over Time

Sivas Merkez İlçesinde Hava Kirlilik Parametrelerinin Coğrafi Faktörlerle Değerlendirmesi ve Zaman İçerisinde Değişimi

Fatih KARTAL

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, industrial and transportation activities are much higher in cities than in rural areas. For this reason, the average temperature in cities is considerably higher than in rural areas (Coşkun et al., 2023). The energy that heats the air and the increase in urban heat cause an increase in air pollutants and thick clouds form with the proliferation of harmful molecules. This polluted air causes the loss of ultraviolet rays. Therefore, it has an effect on the reduction of daylight hours. The impact of air pollution on climate is handled on two scales, local and universal. Air pollution at the local level reflects, scatters and absorbs the sun rays reaching the earth. These events cause some meteorological changes in cities. Since these meteorological events in cities are regional, they do not cause major changes worldwide. Universal pollution, on the other hand, affects the whole world and is therefore much more important (Cuci and Polat, 2015).

Many measures are taken in the world in order to create a quality airspace by removing pollutants from the environment and not to expose living things to this situation. Especially in national and international studies, limit values of air quality on behalf of pollutants have been announced. In 2005, WHO (World Health Organization) published an air quality guideline and according to this, NO_2 (nitrogen dioxide) value was determined to be 40 $\mu g/m^3$ (WHO, 2006).

Sivas province, which is the subject of the study, is one of the cities exposed to air pollution as in other provinces of Turkey. Therefore, Sivas is one of the cities that have problems in terms of pollutant elements. The important factor here is the intensive human activities as well as landforms and climatic natural factors. This study is important in terms of explaining the pollutants with all geographical factors and determining which pollutants increase in periodic processes and why. As a matter of fact, the aim of the research is to reveal the relationship between some pollutant element data (PM2.5, PM10, SO_2, NO_2 and CO) taken from the stations measuring air quality in Sivas for the years 2006-2023 with geographical factors and to determine how the stations are distributed over time.

Methods

In the study on the pollutant elements affecting the air quality of Sivas province and the geographical conditions affecting these pollutants, firstly, national and international literature databases on the subject were utilized. The data on pollutant elements (PM2.5, PM10, SO_2, NO_2 and CO) for the years 2006-2023 from the stations measuring air pollution were obtained from the Ministry of Environment, Urbanization and Climate Change, which hosts the National Air Quality Monitoring reports. In order to compare the pollutant characteristics of these data belonging to Sivas province and the rate of their quantities, the national air quality values in Turkey were compared with the European Union (EU) and WHO data. Temperature, pressure, wind, humidity and precipitation data were obtained from MGM (General Directorate of Meteorology) in order to explain the geographical factors, especially climate parameters. 1/25000 scale maps obtained from HGM (General Directorate of Mapping) were used to make topography maps of the site. In addition, in order to explain the air quality, institutions and

organizations in the province (Provincial Directorate General of Agriculture and Forestry, Directorate of Environment, Urbanization and Climate Change, Sivas Municipality) constituted data sources. In the method of the research, the pollutant limit criteria determined by EPA were compared and interpreted with the station data of the study areas to determine whether the air quality is above normal values.

Results and Discussion

In this study, natural and human factors that cause this pollution are emphasized. In this direction, it is observed that the topographic factor, which is one of the natural processes, is effective in the province of sivas, which gives the appearance of a rugged and high area. Depending on the landforms, it is seen that the air circulation in the field is not sufficient and therefore the pollutant elements are not dispersed to a great extent. Climatic factors are especially effective in the winter months, and the increase in fuel in this period, which is called the combustion period, which is realized due to the need for heating, shows an increase in air pollution. The fact that fuels such as coal and fuel-oil are still used in addition to natural gas throughout the city is one of the factors that trigger this pollution. In addition, the fact that high pressure is effective throughout the city in the winter season and the rainfall does not have a dispersing effect on pollutant elements has increased the air pollution of the city in this period. In terms of human factors, the need for heating is increasing day by day due to the increase in the amount of housing and there is an increase in polluting gas emissions. In addition, agricultural and forest areas, which constitute natural habitats, are opened to development and create a crooked and irregular settlement. Since these areas are not built for landforms and wind currents, they create serious air pollution in the city.

PM2.5, PM10, SO_2, NO_2 and CO are the air pollutants that stand out as the most harmful substances for health due to air pollution. These pollutants frequently exceed WHO, EU and national limits. Air pollution in Sivas province increases much more in winter season. The main factor in this increase is mostly the temperature inversion and carbon dioxide emission during this season. Three station measurements for the years 2016-2023 were used in the study area. According to the station measurement values, PM2.5, PM10, NO_2 and pollutant ratios are highest at the Station Junction Station compared to other stations, especially because it is in a central location, the population and settlement is dense, and accordingly, the number of vehicles in traffic is high.

Natural factors consisting of the physical (topographical) structure and climate (meteological) characteristics of Sivas province are factors that are difficult to change. For this reason, various measures should be taken to change the human factors that play a role in air pollution.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Öğretmen Özerkliği Motivasyonu Etkiler mi? Sınıf Öğretmenleri Üzerine Bir İnceleme

Does Teacher Autonomy Affect Motıvation? An Examination on Primary School Teachers

Serkan SAY [1]

Geliş/Received: 25/03/2025	Kabul/Accepted: 18/06/2025

Öz

Bu çalışma, 2024 yılında gerçekleştirilmiş olup, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği algıları ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi ve cinsiyet farklılıklarının bu değişkenler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin özerklik algıları ile mesleki motivasyonları arasında pozitif ancak zayıf bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen başka faktörlerin de bulunduğunu ve iş yükü, okul yönetimi desteği, mesleki bağlılık gibi unsurların da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Cinsiyet farklılıkları çalışmanın dikkat çekici bulgularındandır. Erkek öğretmenler sınıf içindeki özerklik algılarında kadınlardan daha yüksek puanlar alırken, kadın öğretmenler okul düzeyindeki özerklik algılarında daha yüksek skorlar elde etmiştir. Ayrıca, kadın öğretmenler mesleğe yönelik daha olumlu tutumlar sergilemiş, daha yüksek mesleki başarı motivasyonu göstermiş ve mesleki tatmin düzeyleri erkek öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Öte yandan, erkek öğretmenlerin meslekten kaçınma eğilimlerinin kadınlara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Mesleği özümseme alt boyutunda ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleklerini özümseme düzeylerinin kişisel deneyimler ve iş koşulları gibi bireysel ve çevresel faktörlere bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir. Çalışma, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırmak için özerklik algılarının güçlendirilmesinin önemli olduğunu, ancak bunun tek başına yeterli olmayacağını; cinsiyet, iş yükü ve okul yönetimi desteği gibi diğer faktörlerin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *öğretmen özerkliği, öğretmen motivasyonu, mesleki tatmin, eğitim politikaları, öğretmen gelişimi.*

Abstract

This study, conducted in 2024, aims to examine the relationship between primary school teachers' perceptions of teacher autonomy and their professional motivation, as well as the impact of gender differences on these variables. The research was designed using the relational survey model. The findings indicate a positive but weak relationship between teachers' perceptions of autonomy and their professional motivation. This suggests that other factors also influence teachers' motivation, such as workload, support from school administration, and professional commitment. Gender differences emerged as a significant finding of the study. Male teachers scored higher in classroom-level autonomy perception, while female teachers reported higher scores in school-level autonomy perception. Furthermore, female teachers demonstrated more positive attitudes toward the profession, higher professional achievement motivation, and greater job satisfaction compared to their male counterparts. On the other hand, male teachers exhibited a higher tendency to avoid the profession. No significant gender differences were found in the sub-dimension of professional internalization, indicating that professional internalization levels are shaped by personal experiences and working conditions. The study emphasizes the importance of strengthening teachers' autonomy perceptions to enhance their professional motivation; however, it also highlights that this alone is not sufficient, and factors such as gender, workload, and administrative support should also be taken into consideration.

Keywords: teacher autonomy, teacher motivation, professional satisfaction, educational policies, teacher development.

[1] Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü. Mersin, Türkiye. E-mail: serkansay@mersin.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-0917-8660

Say, S. (2025). Öğretmen Özerkliği Motivasyonu Etkiler mi? Sınıf Öğretmenleri Üzerine Bir İnceleme. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(3)*,662-678.

1. GİRİŞ

Öğretmenler, eğitim sürecinde yalnızca bilgi aktaran bireyler değil; aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimlerine rehberlik eden, onların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen profesyonellerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin iş tatminini artıracak ve mesleki performanslarını geliştirecek etmenler üzerine yapılan araştırmalar hem eğitim kalitesinin artırılması hem de öğretmenlerin mesleki iyi oluşlarının sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitimdeki başarının, öğretmenlerin motivasyon düzeyleriyle doğrudan ilişkili olduğu birçok araştırma tarafından ortaya konmuştur (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde karar verme, öğretim yöntemlerini seçme ve öğrencilerle ilgili süreçleri şekillendirme konusundaki bağımsızlık ve esneklikleri olarak tanımlanabilir (Ingersoll, 2003). Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin profesyonel bilgi ve deneyimlerini kullanarak eğitim süreçlerini kendilerine özgü bir şekilde yönlendirmelerini sağlamaktadır. Özerklik, öğretmenlerin iş tatminini artıran ve onları mesleki olarak tatmin edici bir düzeye ulaştıran bir faktördür (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Aynı zamanda, öğretmen özerkliği, öğretmenlerin yenilikçi pedagojik yaklaşımlar geliştirmelerine ve sınıf içinde daha etkili öğretim stratejileri uygulamalarına olanak tanımaktadır (Pearson & Moomaw, 2005). Özerklik, öğretmenlerin işlerini daha anlamlı ve tatmin edici bir şekilde yapmalarına olanak tanır. Kendi kararlarını alabilen öğretmenler, öğretim sürecine daha fazla sahip çıkarak, işlerini daha etkili bir şekilde yerine getirebilirler (Guskey, 2000; Akkök, 2019).

Motivasyon, bireylerin belirli bir hedefe ulaşmak için gösterdikleri çaba, istek ve enerji olarak tanımlanabilir. Öğretmen motivasyonu, öğretmenlerin mesleki görevlerine olan ilgisini, tutkusunu ve bağlılıklarını ifade etmektedir (Vallerand vd., 2007). Motivasyon, yalnızca bireysel performansı değil, aynı zamanda sınıf içindeki atmosferi ve öğrencilerin akademik başarısını da etkileyebilir. Motivasyonu yüksek olan öğretmenler, derslerine daha fazla zaman ve enerji ayırabilir, öğretim stratejilerini daha yenilikçi bir şekilde uygulayabilir ve öğrencilerinin gelişimini daha etkin bir şekilde destekleyebilirler (Beltman vd., 2011). Öğretmen motivasyonu, içsel ve dışsal faktörlerin etkileşimiyle şekillenen bir süreçtir. İçsel motivasyon, öğretme sürecinden duyulan tatmin ve kişisel değerlerle bağlantılıyken; dışsal motivasyon ise maddi ödüller, takdir, kariyer fırsatları gibi dışsal etkenlere dayanmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Öğretmenlerin motivasyon seviyeleri, hem kişisel tatminleri hem de öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması, öğrencilerin akademik başarılarını destekleyen ve eğitimin kalitesini yükselten bir faktör olarak kabul edilmektedir (Klem & Connell, 2004, Taymaz, 2018).

Birçok araştırma, öğretmenlerin özerkliğini artırmanın, onların iş tatminini ve motivasyonlarını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Joo & Park, 2010). Öğretmenlerin kendi eğitim yöntemlerini belirleme hakkı, mesleki tatminlerini artırırken, aynı zamanda yaratıcı düşünmelerine ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Friedman & Kass, 2002). Bu da onların motivasyonlarını beslemektedir. Bu durum ile ilgili ortaya konan bir teori olarak Self-Determination Theory (SDT) öğretmenlerin özerkliğini artırmanın onların içsel motivasyonlarını güçlendirdiğini savunmaktadır. SDT'ye göre, özerklik, bireylerin kendiliklerini gerçekleştirme ve kişisel değerlerine uygun davranma ihtiyaçlarını tatmin eder, bu da onları daha yüksek motivasyon seviyelerine taşımaktadır.

1.1. Öz-belirleme Kuramı ve Öğretmenler Üzerindeki Etkisi

Öz-belirleme kuramı (Self-Determinasyon Teorisi (SDT)), psikologlar Edward Deci ve Richard Ryan tarafından 1985 yılında geliştirilmiş bir motivasyon teorisidir. Teori, bireylerin içsel ve dışsal motivasyonlarını anlamaya yönelik bir çerçeve sunmaktadır. SDT, bireylerin

davranışlarının üç temel psikolojik ihtiyaçları olan özerklik, yeterlilik ve bağlılık tarafından şekillendirildiğini öne sürmektedir. Bu ihtiyaçların tatmin edilmesi, bireylerin psikolojik sağlıkları ve motivasyonel süreçleri üzerinde önemli bir etki yapmaktadır.

1.1.1. Öz-belirleme Kuramının Temel Unsurları

- Özerklik (Autonomy): Kişinin, kendi davranışları üzerinde kontrol ve seçim yapma özgürlüğü. Kişi, kendi değerleri ve tercihlerine uygun bir şekilde hareket ettiğinde özerklik ihtiyacı tatmin edilmektedir.
- Yeterlilik (Competence): Kişinin çevresindeki dünyayı etkin bir şekilde kontrol etme ve başarılı olma duygusu. Kişi, kendisini yeterli ve yetenekli hissettiğinde bu ihtiyaç karşılanmış olmaktadır.
- Bağlılık (Relatedness): Bireyin, başkalarıyla anlamlı ve olumlu ilişkiler kurma ihtiyacı. Bu ihtiyaç, sosyal bağlantılar ve desteğin sağlandığı durumlarda tatmin edilmektedir.

Bu üç temel ihtiyacın tatmin edilmesi, bireylerin motivasyonlarını artırmakta ve onların genel iyilik hallerini güçlendirmektedir.

SDT, öğretmenlerin motivasyonunu, öğretim yaklaşımlarını ve öğrencilerle olan etkileşimlerini de etkileyebilir. Öğretmenlerin motivasyonel durumları hem onların profesyonel yaşamları hem de öğrencilerinin öğrenme süreçleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin özerklik ihtiyacı, onların öğretim biçimlerini ve kararlarını etkilemektedir. Özellikle öğretmenlerin kendi mesleki kararlarını alabilme özgürlüğü, onların iş tatminini ve motivasyonunu arttırmaktadır. Öğretmenler, kendi pedagojik yöntemlerini seçme ve öğretim tarzlarını özelleştirme konusunda özerklik hissettiklerinde, daha yaratıcı ve etkileşimli öğretim stratejileri geliştirebilirler. Bu durum, onların profesyonel gelişimlerini desteklemekte ve işlerine olan bağlılıklarını artırmaktadır (Ryan & Deci, 2000). SDT, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine dair algılarını da vurgulamaktadır. Öğretmenler, kendi yeterlilik duygularını geliştirdiklerinde, işlerinde daha motive olmuş ve etkili olabilirler.

Yeterlilik duygusunun tatmin edilmesi, öğretmenlerin öğrencilere yönelik başarılarını artırabilir ve öğretim süreçlerinin verimliliğini yükseltebilir. Aynı zamanda, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim süreçlerine katılmaları, onların kendi yeterliliklerini artırmalarına yardımcı olmaktadır (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008).

Bağlılık, öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkilerde kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin öğrencileriyle güçlü, destekleyici ve anlamlı ilişkiler kurmaları hem öğretmenlerin iş tatminini artırmakta hem de öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını desteklemektedir. SDT, öğretmenlerin öğrencilere empati gösterme, onların duygusal ihtiyaçlarını anlama ve sağlıklı iletişim yolları geliştirme becerilerinin önemini vurgulamaktadır (Flink, Boggiano, & Barrett, 1990). SDT, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarının nasıl etkileşime girdiğini incelemektedir. Öğretmenler, içsel motivasyona dayalı bir yaklaşım benimsemiş olduklarında, işlerinde daha fazla anlam ve tatmin bulurlar. Ancak dışsal ödüllerin (örneğin maaş, kariyer terfisi gibi) sürekli hale gelmesi durumunda, öğretmenlerin içsel motivasyonları zayıflayabilir ve iş tatminleri olumsuz etkilenebilir. Bu, öğretmenlerin daha çok dışsal ödüllere bağlı hale gelmesine yol açabilir ve uzun vadede öğretim kalitesini düşürebilir (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991).

1.1.2. Öz-belirleme Kuramı ve Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi

Öğretmenlerin profesyonel gelişimi, SDT çerçevesinde ele alındığında, öğretmenlerin özerkliklerini, yeterliliklerini ve bağlılıklarını artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin sürekli olarak gelişim ve öğrenme fırsatlarına sahip olmaları, onların mesleki tatminlerini artırarak işlerine olan bağlılıklarını güçlendirebilir.

SDT'ye göre, öğretmenlerin eğitim ve gelişim programlarına katılımı, onların içsel motivasyonlarını desteklemek için tasarlanmalıdır; yani öğretmenler bu süreçlerde aktif katılımcılar olmalı, sadece dışsal baskılarla değil, içsel bir istekle gelişim süreçlerine dahil olmalıdır.

SDT, öğretmenlerin motivasyonel durumlarının, öğretim kalitesini ve öğrencilerle olan etkileşimlerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin özerklik, yeterlilik ve bağlılık gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması, onların mesleki tatminlerini artırmakta ve iş performanslarını olumlu yönde etkilemektedir. Eğitim politikaları ve öğretmenlerin profesyonel gelişim programları, bu ihtiyaçları göz önünde bulundurarak tasarlandığında, öğretmenlerin motivasyonları daha sağlıklı bir şekilde yönlendirilebilir. Bu da öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını güçlendirirken, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerini de olumlu yönde etkileyebilir.

Öğretmen özerkliği ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki, eğitimdeki başarıyı doğrudan etkileyen bir faktördür. Öğretmen özerkliğini artıran bir ortam, öğretmenlerin içsel motivasyonlarını güçlendirebilir ve işlerine olan bağlılıklarını pekiştirebilir (Beltman vd., 2011; Aslan & Ünal, 2019). Öğretmenlerin özerklik algılarının artırılması, onların motivasyonlarını yükselterek daha yaratıcı ve yenilikçi öğretim yöntemleri geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Guskey, 2002). Ayrıca, öğretmenlerin özerklik kazandıkları bir ortamda daha yüksek düzeyde profesyonel tatmin sağladıkları ve işlerine daha bağlı hale geldikleri gözlemlenmiştir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Özerklik, öğretmenlerin mesleklerini daha anlamlı kılmalarını sağlarken, aynı zamanda öğrencilerin eğitim süreçlerine de olumlu yansımaktadır (Beltman vd., 2011).

Eğitim politikaları, öğretmenlerin özerkliklerini artıracak fırsatlar sunmalı, onlara profesyonel gelişim için esneklik tanımalı ve yaratıcı öğretim yöntemleri geliştirmelerine olanak sağlamalıdır. Öğretmen özerkliğinin artırılması, öğretmenlerin sorumluluk duygularını ve işlerine olan bağlılıklarını artırarak, genel eğitim kalitesine katkıda bulunabilir (Friedman & Kass, 2002). Bu bağlamda, öğretmen özerkliğinin artırılması, öğretmenlerin kendilerini profesyonel anlamda geliştirmelerine, yenilikçi pedagojik yaklaşımlar benimsemelerine ve sınıf içi etkileşimlerini güçlendirmelerine olanak tanıyacaktır (Ingersoll, 2003). Öğretmenlere daha fazla özerklik tanımak, onların sorumluluklarını ve mesleki bağlılıklarını artırarak eğitimde başarıyı teşvik edecektir (Joo & Park, 2010). Öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve eğitim planlamasında daha fazla özerklik kazandıkları durumlarda, öğretmenlerin iş tatminlerinin artacağı ve bunun da öğrenci başarılarına olumlu yansıyacağı sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin özerkliğini artıran bir eğitim ortamı, onların yenilikçi öğretim yöntemleri geliştirmelerini, daha etkili eğitim sunmalarını ve mesleki tatminlerinin artmasını sağlamaktadır (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Öğretmen özerkliğini artıran bir ortam, öğretmenlerin sadece mesleklerine olan bağlılıklarını güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin eğitim süreçlerinde de olumlu bir etki yaratır. Bu nedenle, öğretmen özerkliği ve motivasyonu arasındaki ilişki, eğitim sistemlerinin başarısında belirleyici bir rol oynamaktadır. Eğitimdeki başarı, öğretmenlerin özerklik algıları ve motivasyon seviyelerine doğrudan bağlıdır. Öğretmenlerin özerkliklerini artıran bir eğitim ortamı, onların içsel motivasyonlarını güçlendirerek daha yüksek performans sergilemelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin iş tatmini arttıkça, öğrencilerin akademik başarıları da olumlu yönde etkilenmektedir. Eğitim politikalarının öğretmenlerin özerkliklerini desteklemesi, motivasyonlarını artıracak stratejilerin geliştirilmesi, eğitimde kalitenin artmasına katkı sağlayacaktır. Eğitimde başarılı bir dönüşüm için öğretmen özerkliğinin ve motivasyonunun desteklenmesi öncelikli bir hedef olmalıdır (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

1.2. Özerklik Algısı ve Mesleki Motivasyon Arasındaki İlişki

SDT'ye göre, bireylerin motivasyonları, içsel ve dışsal faktörlere dayalı olarak şekillenir. İçsel motivasyon, bireyin kendi isteğiyle, zevkle ve anlam arayışıyla yaptığı faaliyetlerden kaynaklanırken, dışsal motivasyon ise ödüller veya cezalar gibi dışsal faktörlerden etkilenmektedir. Öğretmenlerin özerklik algıları, bu iki motivasyon biçimi arasındaki dengeyi ve öğretmenlerin işlerine yönelik içsel motivasyonlarını doğrudan etkileyebilir. Öğretmenlerin özerklik algılarının yüksek olması, onların daha bağımsız ve yaratıcı bir şekilde öğretim süreçlerine katılmalarını teşvik etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin işlerine yönelik içsel motivasyonlarını etkilemektedir. Çünkü özerklik, bireyin kendi kararlarını verme özgürlüğü ve bu kararların anlamlılığı ile doğrudan ilişkilidir. Özerklik algısı yüksek olan öğretmenler, işlerini daha fazla sahiplenmekte ve öğretme sürecine daha derinlemesine katılmaktadır. Bu da öğretim kalitesini artırmakta, öğretmenin iş tatmini ve öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır (Deci & Ryan, 2002).

SDT'ye göre, öğretmenlerin özerklik ihtiyaçlarının tatmin edilmesi, onların içsel motivasyonlarını artırırken aynı zamanda mesleki tükenmişlik ve işten ayrılma oranlarını da azaltmaktadır (Kusur, 2016). Bu bağlamda, öğretmenlerin özerklik algılarının yüksek olması, onların daha az stresli, daha yaratıcı ve daha etkili bir öğretim deneyimi yaşamalarına yol açmaktadır.

1.3. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Özerklik Algıları ve Mesleki Motivasyonları

Öğretmenlerin özerklik algıları ve mesleki motivasyonlarının cinsiyetle ilişkisi, önemli bir araştırma alanıdır. Cinsiyet, bireylerin iş deneyimlerini, motivasyonlarını ve karar alma süreçlerini şekillendiren sosyal bir faktör olarak karşımıza çıkar. Cinsiyetler arası farklar, özellikle özerklik algısı ve mesleki motivasyon düzeyleri açısından dikkate alınması gereken bir faktördür. Bazı araştırmalar, kadın ve erkek öğretmenlerin özerklik algılarında farklılıklar olabileceğini öne sürmektedir. Örneğin, kadın öğretmenler genellikle daha fazla iş güvencesine ve belirli iş tanımlarına sahip olsalar da erkek öğretmenlerin daha fazla özerklik hissettikleri yönünde bulgular bulunmaktadır (Hochschild & Machung, 2012). Kadınların, özellikle eğitim sektöründe, daha fazla bürokratik süreç ve dışsal baskılarla karşı karşıya kalması, onların özerklik algısını sınırlayabilir. Erkek öğretmenlerin, genellikle daha bağımsız öğretim süreçlerine dahil olmaları ve karar alma süreçlerinde daha fazla etki sahibi olmaları, onların özerklik algısını pozitif yönde etkileyebilir. Ancak, bu durum, kadın öğretmenlerin daha çok duygusal emek harcadıkları ve sosyal bağlantılar kurma konusunda daha fazla sorumluluk taşıdıkları iş ortamlarında farklı şekilde şekillenebilir. Cinsiyet farklılıkları, öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerinde de belirgin etkiler yaratabilir. Kadın öğretmenler genellikle daha güçlü bir duygusal bağ kurdukları için, mesleki motivasyonları daha çok içsel faktörlerden (örneğin, öğrencilere yardım etme arzusu) beslenebilirken, erkek öğretmenler bazen daha dışsal motivasyonlardan (örneğin, kariyer gelişimi, maaş artışı) etkilenebilirler. Bununla birlikte, kadın öğretmenlerin ailevi sorumluluklar gibi dışsal baskılarla karşı karşıya kalmaları, onların işyerindeki özerklik algılarını zayıflatabilir ve bu da mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir.

Çeşitli araştırmalar, kadın öğretmenlerin daha yüksek duygusal iş yüküne sahip olduklarını ve bu durumun onların mesleki motivasyonlarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Wang, 2017). Erkek öğretmenler ise genellikle iş yerindeki güç ve statüye daha fazla odaklanmış olabilir, bu da onların motivasyonlarını genellikle dışsal ödüllere dayalı olarak şekillendirebilir. Bu durum, cinsiyete dayalı mesleki motivasyon farklılıklarını anlamada önemli bir nokta oluşturmaktadır. Öğretmenlerin özerklik algıları ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi, eğitim politikaları ve öğretmen destek programlarını geliştirme sürecinde büyük bir öneme sahiptir. Bu ilişki, öğretmenlerin iş tatminini ve verimliliğini artırmak için hangi stratejilerin

etkili olabileceğini anlamamıza yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin özerklik algılarını artıran uygulamalar, onların daha yaratıcı ve yenilikçi olmalarını teşvik edebilir, bu da öğrencilerin eğitim deneyimlerini olumlu yönde etkileyecektir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre özerklik algıları ve mesleki motivasyonlarının farklılıklarını incelemek, eğitimde eşitlikçi politikaların geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Cinsiyet farklılıkları göz önünde bulundurularak, kadın ve erkek öğretmenlerin ihtiyaçlarına özel destek programları tasarlanabilir. Kadın öğretmenlerin daha fazla duygusal emek harcadıkları ve buna bağlı olarak özerklik algılarının sınırlanabileceği göz önüne alındığında, bu öğretmenlere yönelik özerkliklerini artıracak politikalar geliştirilmesi, onların mesleki motivasyonlarını ve genel iş tatminlerini artırabilir. Ayrıca, cinsiyet temelli farklılıkları dikkate almak, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azaltmak ve öğretmen devrini engellemek için kritik bir strateji olabilir. Mesleki motivasyon düzeylerini yüksek tutmak, öğretmenlerin daha sağlıklı bir iş deneyimi yaşamalarına ve uzun vadede eğitimde daha etkili olmalarına katkı sağlamaktadır.

Öğretmenlerin özerklik algıları ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişki, eğitim alanındaki başarının artırılması ve öğretmenlerin verimliliğinin yükseltilmesi açısından önemlidir. Cinsiyet farklılıklarının da bu ilişkiler üzerindeki etkisinin anlaşılması, eğitim politikalarının daha kapsayıcı ve etkili olmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda özerklik ve motivayon arasındaki ilişkinin ve bununla birlikte hem özerklik algılarının hem de motivasyonel süreçlerin cinsiyet açısından incelenmesi, eğitimde daha adil ve sürdürülebilir bir yaklaşımın geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu nedenle bu araştırmada aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır.

1.4. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Eğitim sistemlerinin etkinliği, öğretmenlerin özerklik algıları ve mesleki motivasyonları ile yakından ilişkilidir. Türkiye'de öğretmenlerin özerklik algıları ve motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi, eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Ancak, öğretmenlerin özerklik algıları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen ulusal çalışmalar sınırlıdır ve bu iki değişken arasındaki bağın eğitim sistemimizdeki yeri tam olarak anlaşılmamıştır. Özellikle, öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olduğu durumların eğitim çıktıları üzerindeki etkisi ve bu durumu etkileyen özerklik gibi değişkenlerin rolü yeterince ele alınmamıştır.

Bunun yanı sıra, Türkiye'de öğretmenlerin özerklik algıları ve mesleki motivasyonlarında cinsiyet farklılıkları üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Kadın ve erkek öğretmenlerin farklı toplumsal roller ve mesleki beklentilerle karşı karşıya olduğu düşünüldüğünde, bu farklılıkların mesleki motivasyon ve özerklik algıları üzerindeki etkisi daha ayrıntılı bir şekilde incelenmelidir. Literatürde, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf içindeki ve okul düzeyindeki özerklik algıları, mesleki başarıya yönelik motivasyonları ve meslekten kaçınma eğilimleri gibi konular hakkındaki bulgular çelişkili ya da eksiktir. Türkiye bağlamında öğretmenlerin özerklik algıları ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek, bu alandaki ulusal literatürdeki boşluğu doldurabilecek ve eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilecek önemli bir adımdır. Bu araştırma, hem bu iki değişken arasındaki ilişkiyi hem de cinsiyet faktörünün bu ilişki üzerindeki etkisini inceleyerek eğitimin kalitesine yönelik çıkarımlar yapmayı hedeflemektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği algıları ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca, bu iki değişkenin cinsiyete göre nasıl farklılaştığını ortaya koymak ve eğitim politikaları açısından bu farklılıkların ne tür sonuçlar doğurabileceğini tartışmaktır. Özellikle şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği algıları ile mesleki motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır?

2. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. Tarama modeli, belirli bir zaman dilimi içerisinde bireylerin mevcut durumlarını betimlemeye yönelik olarak kullanılan bir araştırma desenidir (Karasar, 2006). Bu model aracılığıyla, araştırmacılar bireylerin tutumları, davranışları, görüşleri ve belirli değişkenler arasındaki ilişkileri nicel verilerle analiz edebilmektedir. Tarama araştırmaları, özellikle geniş örneklemlerden kısa sürede ve sistematik biçimde veri toplanmasına olanak sağlaması bakımından avantajlıdır. Ancak, bu tür araştırmalarda neden-sonuç ilişkileri kurmak mümkün değildir; araştırmalar daha çok betimsel ve ilişkisel düzeydedir. Bu çalışmada, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin düzeyini ve yönünü belirlemeye yönelik bir yaklaşımdır. Söz konusu model, öğretmenlerin özerklik algıları ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla uygun görülmüştür. Bu çerçevede, değişkenler arasındaki korelasyonlar ölçülmüş ve bu ilişkilerin istatistiksel anlamlılığı değerlendirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırmakta ve araştırmanın güvenilirliğini desteklemektedir. Ayrıca, sistematik ve objektif bir veri toplama ve analiz süreci sunması nedeniyle bu model, araştırmanın amacıyla örtüşmektedir.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Mersin ili genelinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Türkiye'nin farklı bölgelerinden öğretmenlerin bir araya geldiği Mersin ili, öğretmen profili açısından çeşitliliği temsil edebilecek bir şehir olarak seçilmiştir. Mersin, hem büyükşehir olması hem de farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki bölgeleri kapsaması nedeniyle, genel eğilimleri anlamaya yönelik uygun bir örneklem sunmaktadır. Bu çeşitlilik, bulguların genellenebilirliğini artırmaya katkı sağlamaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmeni Sayısı

Cinsiyet	N	p
Kadın	216	55,2
Erkek	175	44,8
Toplam	391	100

Çalışmaya katılan 391 sınıf öğretmeninin % 55,2'si kadın öğretmen iken %44,8'i, erkek öğretmenden oluşmaktadır. Bu dağılım, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinde kadınların daha fazla temsil edildiği gerçeğiyle uyumludur (MEB, 2021).

2.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerini öğrenmeye yönelik sorular yer almaktadır.

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği: Araştırmada öğretmenlerin özerklik algı düzeylerini belirlemek için Karadeniz ve Fer (2023) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını, 2020-2021 öğretim yılı güz ve bahar döneminde Malatya merkez ilçelerinde MEB'e bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Ölçek üç faktöre sahip olup 11 maddeden oluşamaktadır. Faktörler "Sınıfta Özerklik", "Okulda Özerklik", "Mesleki Özerklik" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi sonrasında birinci çalışma grubu için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tümü için .86 ve faktörlere göre sırasıyla .79, .70, .78; ikinci çalışma grubu için de ölçeğin tümü için .80 ve faktörlere göre ise sırasıyla .68, .72, .78 değerlerine ulaşılmıştır. Ölçeğin birinci çalışma grubuyla hesaplanan madde-toplam puan korelasyonları .41 ile .74 arasında; ölçeğin ikinci çalışma grubuyla hesaplanan madde-toplam puan korelasyonları ise .35 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür. Bu nedenle Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin öğretmenlerin özerklik algılarını ölçmekte geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir (Karadeniz & Fer, 2023).

İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği: Öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemek için Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilen "İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek dört alt faktörden ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. "Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı" faktörünün iç tutarlılık katsayısı .87, "takdir edilme ve mesleki mutluluk" faktörünün iç tutarlılık katsayısı .86, "meslekten kaçınma" faktörünün iç tutarlılık katsayısı .79, "mesleği özümseme" faktörünün iç tutarlılık katsayısı .61 olarak hesaplanmıştır (Öztürk & Uzunkol, 2013).

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için öncelikle ilgili verilerin normallik gösterip göstermeme durumlarına bakılmıştır. Tabachnick & Fidell (2013) verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerini ±1,50 arasında ise normal dağılımdan söz edilebileceğini söylemektedirler. Çalışmanın sonuçlarında ulaşılan değerler bu referansın dışında olduğu için analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özekliği algıları ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman korelasyon kat sayısı kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçeklere göre elde edilen verilerini cinsiyete göre incelemek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi gerçekleştirilmiştir. Meslekten kaçınma alt boyutu toplam puan hesaplanırken ters kodlanmıştır. Elde edilen verilen anlamlılık değeri $p<.05$ üzerinden belirlenmiştir.

2.5. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 23.09.2024 tarih ve 09 sayılı toplantısında 306 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmalnın bu bölümünde elde edilen bulgular tablolar yardımı ile açıklanmıştır. Elde edilen bu bulgular ve yorumlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Algıları ile Mesleki Motivasyonları Arsındaki İlişki

		İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği
Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği	Correlation Coefficient	,239
	Sig. (2-tailed)	,006
	N	391

Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği algıları ile mesleki motivasyonları arasında düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Determinasyon katsayısı (r^2=0,27) dikkate alındığında motivasyondaki toplam değişkenliğin %27'si özerklikten kaynaklıdır.

Tablo 3. Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

	Cinsiyet	**N**	**Mean Rank**	***p***
Sınıfta Özerklik	Kadın	216	145,62	,000
	Erkek	175	258,19	
	Total	391		
Okulda Özerklik	Kadın	216	232,59	,000
	Erkek	175	150,84	
	Total	391		
Mesleki Özerklik	Kadın	216	242,01	,000
	Erkek	175	139,21	
	Total	391		
Özerklik Toplam	Kadın	216	214,46	,000
	Erkek	175	173,22	
	Total	391		

Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği algı puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Elde edilen bu fark sınıfta özerklik alt boyutunda erkekler lehine iken okulda özerklik, mesleki özerklik ve özerklik toplam puanları için kadınlar lehine olarak bulunmuştur.

Tablo 4. İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

	Cinsiyet	**N**	**Mean Rank**	***p***
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Kadın	216	239,67	,000
	Erkek	175	142,10	
	Total	391		
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Kadın	216	227,94	,000
	Erkek	175	156,58	
	Total	391		
Meslekten Kaçınma	Kadın	216	168,21	,000
	Erkek	175	230,30	
	Total	391		
Mesleği Özümseme	Kadın	216	193,18	,566
	Erkek	175	199,49	
	Total	391		
Motaivasyon Toplam	Kadın	216	254,44	,000
	Erkek	175	123,87	
	Total	391		

Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik motivasyon puanlarında mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk ve mesleki motivasyon toplam puanları üzerinde kadınlar lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Meslekten kaçınma altboyutunda erkek sınıf öğretmenlerden elde edilen puanlar daha yüksektir. Mesleği özümseme altboyutunda ise cinsiyete yönelik anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği algıları ile mesleki motivasyonları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Korelasyon analizi sonuçları, öğretmenlerin özerklik algıları ile mesleki motivasyonları arasında pozitif, ancak zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir. Demir (2023) çalışmasında öğretmenlerin mesleki özerkliği ve mesleki motivasyondaki ilişki yine pozitif yönde fakat orta düzeyde elde etmiştir. Bu durum öğretmenlerin özerklik algıları ile mesleki motivasyonları arasında anlamlı bir bağ bulunsa da bu ilişkinin güçlü olmadığını ifade etmektedir. Determinasyon katsayısının %27 olması, öğretmenlerin özerklik algılarının mesleki motivasyondaki toplam değişkenliğin yalnızca %27'sini açıkladığını göstermektedir. Bu da mesleki motivasyonu etkileyen başka faktörlerin de önemli olduğunu düşündürmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin mesleki motivasyonları, yalnızca özerklik algılarından kaynaklanmamakta, farklı içsel ve dışsal etmenlerle şekillenmektedir. Bu noktada, mesleki motivasyonu etkileyen diğer faktörler (örneğin, öğretmenlerin iş yükü, okul yönetiminin desteği, öğretmenlerin mesleklerine olan genel bağlılıkları) de dikkate alınmalıdır (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Bu faktörlerin bir arada etkili olması, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını, başarılarını ve genel tatmin duygularını belirleyen temel unsurlardır. Öğrencilerle iletişim ve

başarı, okul yönetimi desteği, mesleki gelişim ve eğitim fırsatları, iş güvencesi ve maaş durumu, çalışma koşulları ve fiziki ortam, toplumsal saygı ve prestij, aile ve toplum desteği, meslektaş ilişkileri ve iş birliği, sosyal ve psikolojik faktörler, toplumsal değişim ve eğitim politikaları bunlardan bazılarıdır. Özerklik, öğretmenlerin motivasyonunda önemli bir rol oynamakla birlikte, yukarıda bahsedilen diğer faktörler de motivasyon üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırmaya yönelik stratejiler, çok yönlü ve kapsamlı bir yaklaşım gerektirdiğini göstermektedir.

Bir diğer önemli bulgu ise cinsiyet farklılıklarına ilişkindir. Hem öğretmen özerkliği algıları hem de mesleki motivasyonlar arasında cinsiyete dayalı anlamlı farklar tespit edilmiştir. Cinsiyetin öğretmenlik mesleğinde önemli bir etken olduğunu vurgulayan çalışmalar, erkek ve kadın öğretmenlerin mesleklerine yönelik algılarında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır (Sachs, 2003; Vallerand vd., 2007). Öğretmenlerin özerklik algıları arasında cinsiyet farklılıkları belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenler, sınıfta özerklik algılarında kadınlara göre daha yüksek puanlar alırken, okulda özerklik, mesleki özerklik ve toplam özerklik algılarında ise kadın öğretmenlerin daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bu durum, kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde daha fazla özerklik hissettiklerini, ancak erkeklerin sınıf içindeki özerklik algılarının daha yüksek olduğunu gösterebilir. Hochschild ve Machung (2012), kadın öğretmenlerin iş yerinde daha fazla iş birliği ve destek arayışında olduklarını, bu nedenle okul düzeyinde daha yüksek özerklik algıladıklarını ifade etmektedir. Erkek öğretmenlerin ise sınıf içindeki bağımsız çalışma tarzlarının özerklik algılarını artırabileceği belirtilmiştir. Bununla birlikte Miller vd. (2013), erkek öğretmenlerin sınıfta daha az denetlenme hissiyle hareket ettiklerini, bu durumun da sınıf içindeki özerklik algılarını yükselttiğini öne sürmektedir. Borman ve Dowling (2011) çalışmalarında kadın öğretmenlerin, okul yönetimi tarafından daha fazla denetlenme ve yönlendirilme hissiyle karşılaştıkları, bu nedenle erkek öğretmenlerden daha düşük özerklik algılarına sahip oldukları bulunmuştur. Özellikle, kadın öğretmenlerin sınıf içindeki özerkliklerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Cinsiyetin, öğretmen özerkliği algılarında nasıl şekillendiği konusunda yapılan çalışmalar, kadın öğretmenlerin genellikle daha fazla iş birliği ve destek gereksinimi duyduklarını, bu nedenle okul ortamındaki özerklik algılarının erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Miller vd., 2013). Erkek öğretmenlerin sınıf içindeki daha bağımsız bir çalışma tarzı sergileyebildikleri ve dolayısıyla sınıf içi özerklik algılarının daha yüksek olabileceği düşünülmektedir (Nias, 1999). Bunun yanı sıra, kadın öğretmenlerin genel olarak daha fazla duygusal ve pedagojik sorumluluk taşıdığı, bu nedenle mesleki özerklik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu öne sürülmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Mesleki motivasyon açısından yapılan analizler, kadın öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk ile toplam mesleki motivasyon gibi alt boyutlarda erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir. Borman & Dowling (2011) çalışmalarında öğretmenlerin cinsiyeti ile mesleki motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, özellikle kadınların daha fazla duygusal tatmin arayışında oldukları ve erkeklerin daha fazla kariyer odaklı bir motivasyona sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin, öğrencilerle daha güçlü duygusal bağlar kurarak, mesleki motivasyonlarını artırdıkları ve mesleki tükenmişlik risklerinin daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Beyhan & Koçak (2015) çalışmalarında kadın öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini duygusal olarak daha tatmin edici buldukları ve mesleklerini "toplumsal hizmet" olarak algıladıkları bulmuşlardır. Deci & Ryan (2000) Kadın öğretmenlerin, içsel motivasyonlarına daha fazla dayandıkları ve öğretim sürecinde öğrencilerle daha yakın ilişkiler kurarak, mesleki tatmin elde ettikleri sonucuna varılmıştır. Pomerantz & Geiger (2013) erkek öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğiyle duygusal bağ kurmak yerine, genellikle sınıf yönetimi

ve eğitimdeki yapıların kontrolü ile ilgilendikleri ve bu yüzden içsel motivasyonları yerine daha dışsal motivasyonlarla hareket ettikleri bulunmuştur. Kadın öğretmenler, öğrencilere yönelik duygusal bağlar kurarak, mesleki motivasyonlarını yüksek tutmaktadır. Bu durum, kadın öğretmenlerin mesleki tatmin ve başarıyı takdir etme konusunda erkek öğretmenlerden daha motive olduklarını, aynı zamanda mesleğe karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini işaret etmektedir. Meslekle ilgili tatmin düzeyinin yüksekliği, öğretmenlerin işlerinde daha başarılı olmalarını ve mesleklerini daha fazla sevmelerini sağlayan önemli bir faktördür (Deci & Ryan, 2000; Vallerand vd., 2007). Bu bulgu, kadınların genellikle daha çok ilişki odaklı ve toplumsal katkı sağlama amacı güden bir mesleki tutum sergileyebileceklerini ve bu yüzden mesleki tatminlerinin daha yüksek olduğunu gösterebilir. Kadın öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olmasının nedeni, toplumsal cinsiyet rollerinin, kişisel değerlerin, iletişim becerilerinin ve iş-yaşam dengesine ilişkin farklı algıların birleşimiyle açıklanabilir. Kadınların empatik, şefkatli, toplumsal olarak eğitime daha duyarlı ve öğrencilerin gelişimine katkı sağlama konusunda daha fazla motive olmaları, mesleki tatmin ve motivasyonlarının yüksek olmasına yol açmaktadır. Bununla birlikte, bu faktörlerin kadın öğretmenlerin her birinin deneyiminde farklılık gösterebileceğini unutmamak önemlidir. Bununla birlikte, meslekten kaçınma alt boyutunda erkek öğretmenlerin daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, erkek öğretmenlerin meslekten uzaklaşma eğilimlerinin kadınlardan daha fazla olduğunu düşündürebilir. Meslekten kaçınma, öğretmenlerin mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirmeleri ve mesleki doyumsuzluk yaşamalarıyla ilişkilidir ve genellikle erkek öğretmenlerde daha belirgin olabilir (Beltman vd., 2011).

Mesleği özümseme alt boyutunda ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerini özümseme konusunda cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı ve erkek ile kadın öğretmenlerin mesleklerini benimseme konusunda benzer tutumlar sergileyebileceği anlamına gelmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleklerini özümseme düzeylerinin genellikle kişisel deneyimler ve iş koşullarına bağlı olarak şekillendiğini, dolayısıyla cinsiyetin bu konuda belirgin bir etkiye sahip olmadığını düşündürmektedir (Klassen vd., 2011).

Bu bulgular, öğretmen özerkliği algıları ve mesleki motivasyonları arasında cinsiyet farklılıklarının önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Kadın öğretmenler, mesleklerine yönelik daha olumlu tutumlar sergileyip, daha fazla özerklik algısına sahipken; erkek öğretmenler sınıf içindeki özerklik algılarında daha yüksek puanlar almışlardır. Mesleki motivasyon ve mesleği özümseme konularında ise cinsiyetin etkisinin farklı boyutlarda olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin özerklik algılarının ve mesleki motivasyonlarının çeşitli faktörlere bağlı olarak farklılık gösterebileceği, dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla cinsiyet, mesleki deneyim ve diğer demografik faktörlerin dikkate alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Gelecekteki çalışmalar, öğretmenlerin motivasyonlarını artırmaya yönelik stratejiler geliştirilirken, cinsiyet ve özerklik algılarının yanı sıra iş yükü, okul yönetimi desteği, mesleki gelişim fırsatları gibi faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği algıları ile mesleki motivasyonları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuş ve cinsiyetin, özerklik algıları ve mesleki motivasyonlar üzerinde belirgin etkiler oluşturduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yalnızca özerklik algılarından etkilenmediğini, başka faktörlerin de önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve motivasyonlarını artırmak için daha kapsamlı ve çok boyutlu bir yaklaşım geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Buna yönelik sunulabilecek bazı öneriler şöyledir;

Milli Eğitim Bakanlığı'na; Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırmak için özerklik algılarının güçlendirilmesi önemlidir. Ancak, bu güçlendirme tek başına yeterli olmayacaktır. Öğretmenlerin sınıf içindeki ve okul düzeyindeki özerklik algılarının artırılması, öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonunu iyileştirebilir. Eğitimde merkeziyetçi yaklaşımların yerine daha esnek ve öğretmenlerin profesyonel kararlarına saygı gösteren bir politika geliştirilmesinin, öğretmenlerin müfredat, değerlendirme yöntemleri ve öğretim stratejileri üzerinde daha fazla esneklik tanımanın, özerkliklerini artırabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını teşvik eden uygulamaları benimsemesi önerilmektedir. Eğitim politikalarının oluşturulmasında öğretmenlerin görüşlerinin alınması önemlidir. Öğretmenlerin, eğitim reformları, müfredat değişiklikleri ve öğretim yöntemleriyle ilgili karar alma süreçlerine dahil edilmesi, onlara daha fazla özerklik sağlayacağı düşünülmektedir.

Cinsiyetin öğretmenlerin özerklik algıları ve mesleki motivasyonları üzerinde etkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, eğitim politikaları ve uygulamalarında cinsiyetin rolü dikkate alınmalıdır. Erkek ve kadın öğretmenlerin farklı algı ve tutumları, özelleştirilmiş destek programları geliştirilmesini gerektirebilir. Kadın öğretmenlerin mesleklerine yönelik daha yüksek motivasyonları ve mesleki tatminleri göz önüne alındığında, bu gruptaki öğretmenlerin motivasyonunu daha da artıracak stratejiler geliştirilmelidir. Erkek öğretmenler için ise meslekten kaçınma eğilimlerinin daha fazla olduğu tespit edildiği için, erkek öğretmenlerin mesleklerinde daha uzun süre kalmalarını sağlamak amacıyla, psikolojik destek ve meslek içi gelişim fırsatları sunulabilir.

Öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için, iş yükü ile ilgili sorunlar ele alınmalıdır. Özellikle fazla iş yükü, öğretmenlerin mesleki doyumsuzluk yaşamasına ve meslekten uzaklaşmalarına yol açabilmektedir. Okul yönetimleri, öğretmenlere daha fazla destek sunarak, öğretmenlerin iş yükünü dengelemeli ve onlara mesleklerinde daha fazla özerklik sağlamalıdır. Ayrıca, okul yönetimlerinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşım sergilemesi, öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını artıran önemli bir faktördür. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik fırsatlar sunulmalı, onların yenilikçi yöntemlerle tanışmalarına ve mesleklerinde daha fazla özerklik kazanmalarına olanak tanınmalıdır. Bunun yanı sıra, öğretmenlere, mesleki başarılarını takdir etme fırsatları da sunularak, mesleki tatminleri artırılabilir.

Araştırmacılara;

Gelecekteki araştırmalar, öğretmenlerin özerklik algıları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi daha ayrıntılı incelemeli, cinsiyetin bu ilişkilerde nasıl bir rol oynadığını daha derinlemesine anlamaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Cinsiyetin yanı sıra, öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri, okul türü gibi diğer demografik faktörler de araştırılmalı ve bu faktörlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerinin de ele alınması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akkök, F. (2019). Öğretmen özerkliği ve iş tatmini. *Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi, 15*(4), 245-260.

Aslan, D., & Ünal, M. (2019). Öğretmen özerkliği ve motivasyonu arasındaki ilişki: Türk eğitim sistemine dair bir inceleme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 21*(2), 150-165.

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Teacher motivation and professional development: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 15-34. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.017

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Teacher resilience: A framework for research, policy and practice. *Teaching and Teacher Education, 27*(4), 867-876. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.015

Beyhan, D., & Koçak, D. (2015). Kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine dair algıları: Duygusal tatmin ve toplumsal hizmet algısı. *International Journal of Social Science, 3*(5), 87-94.

Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2011). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research, 81*(3), 259-292. https://doi.org/10.3102/0034654313405635

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 325-346. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137

Demir, S. (2023). Öğretmen özerkliği ve mesleki motivasyon arasındaki ilişki: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 48*(4), 139-156.

Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Contingent rewards and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 108*(3), 539-548. https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.539

Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teachers' perceptions of their professional development in Israel. *International Journal of Educational Development, 22*(3), 241-257. https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00060-6

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

Hochschild, A. R., & Machung, A. (2012). *The second shift: Working families and the revolution at home* (Revised edition). Penguin Books.

Ingersoll, R. M. (2003). Is there really a teacher shortage? *Contemporary Economic Policy, 21*(1), 1-19. https://doi.org/10.1093/cecp/21.1.1

Joo, B. K., & Park, S. (2010). Organizational socialization and teacher motivation. *Journal of Workplace Learning, 22*(5), 330-345. https://doi.org/10.1108/13665621011054039

Karadeniz, D., & Fer, S. (2023). *Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. In International EDU Congress (pp. 720-735). Edu Yayıncılık.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: A meta-analytic comparison of studies and methods. *Educational Psychology Review, 23*(1), 1-31. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Psychology, 42*(3), 243-262. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.02.003

Kusur, H. (2016). Öğretmenlerin özerklik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 14*(2), 45-60.

Miller, R., Macdonald, D., & McGinn, N. (2013). Gender and teacher autonomy in Canadian schools: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education, 29*(1), 84-92. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.004

Nias, J. (1999). *The emotional work of teaching.* Routledge.

Öztürk, E., & Uzunkol, E. (2013). İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(4), 421-435.

Pomerantz, E. M., & Geiger, T. M. (2013). Teaching practices, teacher–student relationships, and children's motivation in the classroom. *Educational Psychologist, 48*(3), 131-147. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.795168

Pearson, L. H., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, and commitment. *Educational Research Quarterly, 29*(1), 37-53.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sachs, J. (2003). The activist teaching profession. *British Journal of Sociology of Education, 24*(3), 35-45. https://doi.org/10.1080/0142569032000124797

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation and learning strategies for student success: A self-regulated learning approach* (4th ed.). Pearson.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 67*, 217-226. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.014

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher self-efficacy and teacher motivation. *Educational Psychology Review, 29*(2), 137-150. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9402-y

Taymaz, M. (2018). Öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonunun artırılması üzerine araştırmalar. *Eğitim Politikaları Dergisi, 14*(3), 120-138.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of teacher trust. *Review of Educational Research, 71*(3), 547-593. https://doi.org/10.3102/00346543171003547

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Blais, M. R. (2007). The motivation in education scale: A tool for assessing students' motivation in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 67*(2).

Research Article

Does Teacher Autonomy Affect Motıvation? An Examination on Primary School Teachers

Öğretmen Özerkliği Motivasyonu Etkiler mi? Sınıf Öğretmenleri Üzerine Bir İnceleme

Serkan SAY

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

This article presents an analysis emphasizing the importance of research on teacher autonomy and motivation. Teacher autonomy, which refers to the independence and flexibility provided to teachers in directing the educational process, is one of the key factors that can enhance teachers' professional satisfaction and performance. Additionally, the article examines how motivation affects teachers' job satisfaction and students' success. The Self-Determination Theory (SDT), which focuses on three essential psychological needs—autonomy, competence, and relatedness—shapes teachers' motivation. This theory has a significant impact on teachers' professional development and job satisfaction. The article also highlights how perceptions of autonomy strengthen teachers' commitment to their work and allow them to develop creative and innovative teaching strategies. The article further discusses studies on how gender influences motivation levels and autonomy perceptions among teachers. It suggests that there may be differences in autonomy perceptions and professional motivation between male and female teachers. Specifically, female teachers tend to engage in more emotional labor and face more bureaucratic pressures, which may limit their autonomy perceptions. Based on this framework, the article concludes that educational policies and practices should be developed to increase teacher autonomy. Enhancing teachers' perceptions of autonomy will strengthen their professional motivation and contribute to the overall quality of education. Education policies that offer professional development opportunities and increase teachers' autonomy can improve motivation and job satisfaction. Supporting teacher autonomy and motivation should be prioritized to enhance educational success.

Methods

The research aims to examine the relationship between teachers' perceptions of autonomy and professional motivation using a survey model (cross-sectional research model). In this model, data is collected about a group of individuals at a specific point in time to determine existing situations and relationships. A quantitative method was chosen in line with the research's objective. Through this method, the correlation between teachers' perceptions of autonomy and professional motivation was measured, providing numerical data about the interaction between the variables. After examining the normality of the data, non-parametric tests were used as the data was found to be suitable for these tests. The Spearman correlation coefficient was calculated to examine the relationship between classroom teachers' perceptions of autonomy and professional motivation. Additionally, gender differences in teachers' scale scores were evaluated using One-Way ANOVA. The total score for the subdimension of job avoidance was reverse coded, and the significance level was set at $p<.05$. The study group consisted of classroom teachers working in Mersin, a province in Turkey with diverse socio-economic regions, making it an ideal sample for generalizability.The data collection tools included a "Personal Information Form" to collect data on teachers' gender and the "Teacher Autonomy

Perception Scale" to measure autonomy perceptions, as well as the "Elementary School Teacher Motivation Scale" to assess professional motivation. Both scales underwent validity and reliability analyses, including factor analysis and Cronbach Alpha internal consistency coefficients, to ensure their reliability.

Results and Discussion

In conclusion, the research aims to provide a better understanding of the relationship between teachers' autonomy perceptions and professional motivation, presenting a method that enhances the generalizability of the findings. The results of the study revealed a low-level relationship between teachers' autonomy perceptions and professional motivation. Teachers' autonomy perceptions explained only 27% of the total variability in professional motivation, indicating that other factors also influence professional motivation. Female teachers had higher professional motivation and autonomy perceptions compared to male teachers, while male teachers scored higher in autonomy perceptions within the classroom. The study identified the significant impact of gender on teachers' motivation and perceptions. Female teachers enhance their professional motivation by establishing emotional connections, whereas male teachers tend to show stronger tendencies towards job avoidance. These findings suggest that multidimensional strategies need to be developed to increase teachers' motivation.

Recommendations:

1. To the Ministry of National Education:

Emphasize the importance of enhancing teachers' autonomy perceptions but stress that this should not be the sole focus.

Develop flexible policies that involve teachers in decision-making processes in education.

Create gender-sensitive support programs and offer in-service development opportunities for male teachers.

Address workload issues and provide more support to teachers.

2. To Researchers:

Future studies should further investigate the relationship between teachers' autonomy perceptions and motivation, with a particular focus on the role of gender. It is also recommended to explore how other demographic factors impact teacher motivation.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenme Becerilerini Geliştirmek için Çocuklara İngilizce Öğretimine Yönelik Tutumları

Attitudes of Pre-Service Teachers towards Teaching English to Young Learners to Improve their 21st Century Learning Skills

Manolya SAĞLAM [1]

Geliş/Received: 10/04/2025	Kabul/Accepted: 18/06/2025

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenme becerilerini geliştirmek için çocuklara İngilizce öğretmeye yönelik tutumlarını araştırmaktır. Araştırma, hem nicel hem de nitel veri toplamayı içeren sıralı açıklayıcı bir karma yöntem tasarımı kullanmaktadır. Nicel aşamada, yönetsel beceriler, teknopedagojik beceriler, onamacı beceriler, esnek öğretme becerileri ve üretimsel beceriler olmak üzere beş alt boyutta 27 maddeden oluşan "21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri" ölçeği (Orhan, Göksün & Kurt, 2017) kullanılmıştır. Nitel aşama, öğretmen adaylarının bakış açılarına dair daha derin içgörüler sağlamak için yarı yapılandırılmış görüşmeleri içermektedir. Katılımcılar, İstanbul'da bir üniversitede Çocuklara İngilizce Öğretimi dersine kayıtlı 50 öğretmen adayından oluşmaktadır. Nicel veriler SPSS kullanılarak analiz edilmiş, nitel veriler ise içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin, özellikle de eleştirel düşünme, yaratıcılık ve teknolojik entegrasyonun öğretim uygulamalarını geliştirmedeki öneminin farkında olduklarını ortaya koymaktadır. Çalışma, öğrenci katılımı ve sosyal-duygusal öğrenmenin geliştirilmesine vurgu yaparak destekleyici ve kapsayıcı bir öğrenme ortamının teşvik edilmesine yönelik güçlü bir bağlılığın altını çizmektedir. Ayrıca, öğretmen adayları, öğrenme çıktılarını geliştirmek için teknolojiyi içeren esnek, öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin önemini belirlemişlerdir. Sonuç olarak bu çalışma, öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarını 21. yüzyıl sınıflarında öğretim için gerekli yetkinliklerle donatmaya odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yetkinlikler yalnızca teknik becerileri değil, aynı zamanda destekleyici bir sınıf kültürünü teşvik etme becerisini de içermektedir. Bulgular, geleceğin eğitimcilerinin, özellikle çocuklarla çalışırken, küreselleşmiş, teknoloji odaklı eğitimin değişen taleplerini karşılamaya hazır olmalarını sağlamak için öğretmen eğitimi müfredatının sürekli olarak gözden geçirilmesi çağrısında bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: *Öğretmen adayları, tutumlar, 21. yüzyıl becerileri, çocuklara İngilizce öğretimi*

Abstract

The aim of this study is to investigate pre-service teachers' attitudes toward teaching English to young learners in order to enhance their 21st-century learning skills. The research employs a sequential explanatory mixed-methods design, incorporating both quantitative and qualitative data collection. The quantitative phase utilized the "21st Century Teacher Skills" scale (Orhan, Göksün & Kurt, 2017), comprising 27 items across five sub-dimensions: administrative skills, technopedagogical skills, affirmative skills, flexible teaching skills, and generative skills. The qualitative phase involved semi-structured interviews to provide deeper insights into pre-service teachers' perspectives. Participants included 50 pre-service teachers enrolled in the Teaching English to Young Learners course at a university in Istanbul, Türkiye. Quantitative data were analyzed using SPSS, and qualitative data were examined through content analysis. Findings reveal that pre-service teachers recognize the significance of 21st-century skills, particularly critical thinking, creativity, and technological integration, in improving their teaching practices. The study highlights a strong commitment to fostering a supportive and inclusive learning environment, with an emphasis on student engagement and the development of social-emotional learning. Moreover, pre-service teachers identified the importance of flexible, student-centered teaching strategies that incorporate technology to enhance learning outcomes. In conclusion, the study emphasizes the need for teacher education programs to focus

[1] Dr. Öğretm Üyesi, Biruni Üniversitesi Zeytinburnu/İstanbul, Türkiye. E-mail:manolyas@biruni.edu.tr, https://orcid.org/0009-0004-3610-0668

Sağlam, M. (2025). Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenme Becerilerini Geliştirmek için Çocuklara İngilizce Öğretimine Yönelik Tutumları. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(3)*,679-700.

on equipping pre-service teachers with the competencies required for teaching in 21st-century classrooms. These competencies include not only technical skills but also the ability to foster a supportive classroom culture. The findings call for an ongoing revision of teacher training curricula to ensure that future educators are prepared to meet the evolving demands of globalized, technology-driven education, especially when working with young learners.

Key words: *Pre-service teachers, attitudes, 21st-century skills, teaching English to young learners*

1. INTRODUCTION

21st-century skills refer to the abilities individuals are expected to possess in the modern era. This expectation has driven the necessity of teaching these skills to individuals. Different versions of 21st century skills' classifications can be found in academic literature. Wagner (2010) defined seven key skills as 1) Collaborating across networks and leading by influence, 2) Critical thinking and problem-solving, 3) Agility and adaptability, 4) Accessing and analyzing information, 5) Effective oral and written communication, 6) Initiative and entrepreneurship, and 7) Curiosity and imagination. Binkley et al. (2012) classified these skills into four categories: 1) Ways of thinking (such as creativity and innovation, critical thinking, problem solving, decision making, learning to learn, and metacognition), 2) Ways of working (such as communication and collaboration), 3) Tools for working (such as information literacy and ICT literacy), and 4) Living in the World (such as citizenship-local and global, life and career, personal and social responsibility including cultural awaraness and competence). In addition to these frameworks, 21st-century skills are often grouped into three main categories: 1) Learning and innovation skills (including critical thinking, problem-solving, creativity, innovation, and communication), 2) Information, media, and technology skills (encompassing media and information literacy), and 3) Life and career skills (covering flexibility, adaptability, social and cross-cultural awareness, initiative, and self-direction

In accordance with the changing demands of the 21st century, educators, scholars, and business leaders have established frameworks for the development of these essential skills (Bozkurt, 2021; P21 Leadership States, 2007). One such framework, known as the 21st Century Learning Framework (P21, 2019), intends to make it easier for people to learn 21st-century skills by ensuring students' participation in the learning processa actively. This process is supported by a comprehensive set of components: a) Standards and Assessments, b) Curriculum and Instruction, c) Professional Development, and d) Learning Environments. Among the various initiatives and reports focused on identifying and promoting 21st-century skills, the Partnership for 21st Century Skills (P21, 2019) stands out as the most widely recognized, with the largest network of stakeholders. Within this framework, P21 (2019) defines 21st-century skills as follows: problem-solving, innovation, creativity, collaboration, and communication within the context of learning and innovation skills; information, media, and technology literacy as part of information, media, and technology skills; and flexibility, adaptability, entrepreneurship, self-management, productivity, accountability, social and intercultural skills, and leadership and responsibility within the scope of life and career skills.

2. LITERATURE REVIEW

Students' development of 21st-century abilities depends on taking a good education. Under the supervision of educators, this type of instruction can help students acquire these abilities at every educational level, from elementary school to college (Anagün et al., 2016). In this sense, the competencies of both current and pre-service teachers, who are responsible for equipping 21st-century learners with these skills, are of paramount importance. To successfully cultivate and implement 21-st century skills educators should have a deep comprehension of these competencies. Giving teachers the necessary information and abilities to master these competences is a major function of teacher education, which serves as the cornerstone training

for aspiring educators (Valli, Perkkilä, & Valli, R., 2014). There are varios studies in the literature which highlight the necessity for educators to design their instructional strategies in alignment with the demands of the 21st century, emphasizing that contemporary learners must acquire new knowledge and capabilities (Burns & Sinfield, 2004). Teachers tasked with fostering these skills in students should exhibit qualities such as openness to development, empathy, effective communication, problem-solving abilities, receptiveness to feedback, and the application of teaching methods that promote active student engagement (Michaels et al., 2015). In the education process, teachers are essential in helping students adjust to school life. Students who have good ties with their teachers are more likely to enjoy and adapt to school life. Teachers integrate 21st-century skills into their programs in order to inspire students to admire the teaching and learning process (Kaufman, 2013). Thus they feel more adapted to learn the 21st-century skills and apply them in their Daily life more.

Scott and Ytreberg (1995) claim that young learners have certain traits that set them apart from adults. They are active learners that interact with language through their senses and frequently react to tangible cues. They learn best when they are physically active and engaged in real-world activities, and they are more likely to be enthusiastic while learning through fun and engaging activities. Furthermore, having fun seems to help young learners learn the most. Thus, educators need to be knowledgeable of these traits, which include experiential learning, learning by doing, high interest in and curiosity about concepts, being creative, having imagination ability, being active and having fun in enjoyable activities (Slattery & Willis, 2001; Scott & Ytreberg, 1995). Therefore, teaching essential for young methods are very important for young learners' education. Since young learners' learning processes differ substantially from those of older, cognitively more mature learners, teaching approaches must be adjusted to reflect the more implicit and naturalistic nature of early childhood foreign language acquisition (Kersten et al., 2010). Offering a rich and perceptually engaging learning environment with enough of linguistic input is learners just starting their language learning journey (Snow, 1989; Snow, 1990). In a preschool or foreign language classroom, the teacher is usually the children's main and most reliable linguistic role model in addition to the instructional materials (Cameron, 2001). After their parents, teachers are one of the main people that young learners connect with which affects the educational experiences of them directly. Teachers' attitiudes play an important role in their successful teaching performance in learning and teaching process at the classroom (Chu, et al., 2021).

Prior research has examined the efficacy of pre-service teacher education programs or courses from the perspectives of different stakeholders, including pre-service and in-service teachers (Çelik & Arıkan, 2012; Hişmanoğlu, 2012; Özkan & Arıkan, 2010), as well as teacher educators (Yavuz & Zehir Topkaya, 2013). In this regard, it is crucial to comprehend pre-service teachers' perspectives on teaching English based on students' 21st century learning abilities. Additionally, a number of studies have shown that instructors of English as a Foreign Language (EFL) are enthusiastic about incorporating 21st-century abilities into their lessons (Zhang et al., 2020; Fandino, 2013; Tsourapa, 2018). However, it seems that there aren't many research in Turkey (Öz et al., 2015; Baz, 2016) that show instructors are enthusiastic about incorporating technology and 21st-century abilities into their teaching methods. Therefore, this study aims to investigate pre-service teachers' perspectives on teaching English to young learners in order to improve their capacity for 21st-century learning.

For this purpose the research questions of this study are as below:

1) How do pre-service teachers utilize administrative tasks to foster a productive learning environment?

2) How do pre-service teachers integrate technology into their lessons to support active learning and the development of 21st-century skills in students?

3) How do pre-service teachers use affirmative skills in order to create a supportive classroom culture?

4) How do pre-service teachers apply flexible teaching strategies to enhance students' learning experiences?

5) How do pre-service teachers implement generative skills to foster creativity of students?

6) What is your attitude towards teaching English to young learners improve their 21st-century learning skills?"

3. METHODOLOGY

3.1. Research Model

This study examined the opinions of EFL teachers using a sequential explanatory mixed-methods design (Jw, 2009; Fraenkel et al., 1993). The study was conducted in two stages: the first involved collecting quantitative data and doing statistical analysis, and the second involved collecting qualitative data to support and provide more light on the quantitative findings (Jw, 2009). The explanatory mixed-methods approach was employed to address the shortcomings of both quantitative and qualitative research procedures. The semi-structured interview approach, a popular qualitative research method, was used for the study's qualitative component. A quantitative study is used to solve the research topic in this design, and a qualitative phase is then conducted to clarify and expand on the quantitative findings (Creswell, 2015). The researcher can get detailed information from participants by using open-ended questions in a semi-structured interview, which consists of a prepared set of questions (Büyüköztürk et al., 2018).

For the data analysis in this study, SPSS Statistics was utilized to analyze the quantitative data, while content analysis was employed for the qualitative data. The scale items were administered in the classroom, where pre-service teachers responded to the items according to their preferences. Additionally, Face-to-face interviews were done with the participants' responses being audio-recorded. Subsequently, the transcripts of the interviews were transcribed and analyzed through content analysis.

3.2. Participants

The study included a total of 50 participants. Of these, 60.0% (n = 30) identified as female ("F") and 40.0% (n = 20) identified as male ("M"). This distribution reflects a higher proportion of female participants in the study. The gender breakdown is presented in Table 1.

Table 1. Descriptive statistics of the participants

Gender					
		Frequency	**Percent**	**Valid Percent**	**Cumulative Percent**
Valid	**F**	30	60	60	60
	M	20	40	40	100
	Total	50	100	100	

These participants were pre-service English teachers enrolled in the Teaching English to Young Learners course at a foundation university in Istanbul, Türkiye. To gather quantitative data, the

researcher administered a scale to all 50 participants. For qualitative data, 20 volunteer pre-service teachers were randomly selected to participate in interviews, where they answered the interview questions. The random sampling method ensured that every participant had an equal chance of being chosen (Büyüköztürk et al., 2018).

3.3. Data Collection Tools

3.3.1. 21st Century Teacher Skills Use Scale

In the study, the "21st Century Teacher Skills" scale developed by Orhan Göksun D. & Kurt, A., (2017) was used to determine the 21st century teacher skill levels of teachers. The 5-point Likert-type scale consists of 27 items. There is one reverse (negative) item in the scale. The 23rd item of the scale (I warn my students during the lesson) is reverse coded. Scoring of the scale is Always: 5, Usually: 4, Sometimes: 3, Rarely: 2, Never: 1. The scale has 5 sub-dimensions. These sub-dimensions are: "administrative skills, technopedagogical skills, affirmative skills, flexible teaching skills and generative skills". Studies on the construct validity of the measurement tool were conducted by Orhan Göksun & Kurt (2017). As a result of CFA (Confirmatory Factor Analysis) of 27 items, the model was confirmed and a scale with excellent fit indices was obtained. Within the scope of the study, expert opinions were sought for the content and face validity of the scale. The opinions of three academicians, 2 in the field of curriculum and instruction and one in the field of psychological counseling and guidance, were obtained. According to the expert opinions, feedback was received that the appearance and scope of the measurement tool would serve the purpose of the research. Within the scope of the study, the Cronbach's Alpfa internal consistency coefficient values of the scale were determined as 0.876, 0.655, 0.673, 0.866, 0.651 for each sub-dimension respectively. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient value of the whole scale was calculated as 0.904.Since the Cronbach's Alpha reliability coefficient is between .80 and 1.00, it can be said that the reliability of the scale is high (Alpar, 2013). In this study, the reliability of the scale was evaluated using Cronbach's Alpha. The analysis produced a reliability coefficient of α = .83, demonstrating strong internal consistency (Taber, 2018). The scale consisted of 27 items (see Table 2).

Table 2. Reliability of the scale

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	**N of Items**
.829	27

3.3.2. Semi-structured Interview

The semi-structured interview question, "What is your attitude towards teaching English to young learners to improve their 21st-century learning skills?" aims to explore the ideas and feelings of pre-service teachers. Based on their responses, codes and themes were identified, and several examples from the pre-service teachers' answers were provided to illustrate these themes.

3.4. Data Analysis

For the data analysis in this study, SPSS Statistics was utilized to analyze the quantitative data, while content analysis was employed for the qualitative data. The scale items were administered in the classroom, where pre-service teachers responded to the items according to their preferences. Additionally, Face-to-face interviews were done with the participants' responses

being audio-recorded. Subsequently, the transcripts of the interviews were transcribed and analyzed through content analysis.

3.5. Ethics Committee Approval

Ethical rules have been followed in all stages of the preparation of the conceptual framework of this research, application of data collection tools, collection of data, analysis and interpretation of data. ANKAD Editorial Board has no responsibility for any ethical violations to be encountered. All responsibility belongs to the authors. I undertake that this study has not been sent to any academic publication environment other than ANKAD for evaluation. In this study, all the rules specified to be followed within the scope of 'Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive' have been followed. None of the actions specified under the second part of the Directive, 'Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics', have been carried out. In order to conduct the study, the necessary ethical approval of the study was obtained from Biruni University Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee with decision number 2024/86-73 at its meeting dated 24.01.2024 in İstanbul, Türkiye.

4. FINDINGS

Analyses began by calculating the skewness and kurtosis values to determine whether the scale scores aligned with a normal distribution (refer to Table 3). Based on Tabachnick and Fidell's (2013) study, skewness and kurtosis values ranging from +1.5 to -1.5 are deemed acceptable for normal distribution. The results showed that the scale, including their sub-dimensions, met these criteria, confirming their alignment with a normal distribution. Consequently, parametric tests were employed for further analysis. Table 3 shows the relevant results regarding the distribution of the scale.

Tablo 2. Türk öğrencilerinin vatandaşlık kavramına ilişkin verdikleri cevap kavramlar ve frekans değerleri

Table 3. Normality test

		AS	**TS**	**AfS**	**FTS**	**GS**	**TCHSKLLS**
N	**Valid**	50	50	50	50	50	50
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		4.21	4.02	4.67	3.66	4.32	4.16
Median		4.25	3.94	4.67	4.00	4.50	4.17
Mode		4	4	5	3	5	4.00
Std. Deviation		.42	.43	.36	1.13	.66	.37
Skewness		-.42	.19	-.63	-.77	-.84	-.16
Std. Error of Skewness		.34	.34	.34	.34	.34	.34
Kurtosis		-.12	.26	-.93	.31	.00	.27
Std. Error of Kurtosis		.66	.66	.66	.66	.66	.66

AS: Administrative skills, TS: Techno pedagogic skills, AfS: Affirmative skills, FTS: Flexible teaching skills, GS: Generative skills, TCHSKLLS: 21st century teacher skills

Before responding to each research question, a general attitude of pre-service teachers towards teaching English to young learners to improve their 21st century learning skills was inspected.

To do this, mean and standard deviations for the responses to the items in the scale were calculated. Accordingly, the average across all dimensions was 4.16 (M= 4.16), with a standard deviation of 0.367 (SD= .367), indicating that participants generally employed these skills often, with minimal variation. These results also highlight that while all skill dimensions are used frequently, affirmative skills are most consistently applied (M= 4.67 SD=.36) whereas flexible teaching skills (M= 3.66 SD= 1.127) show the greatest variability in usage. Table X shows the relevant results.

Table 4. results regarding attitude of pre-service teachers (whole scale with sub-dimensions)

	AS	**TS**	**AfS**	**FTS**	**GS**	**TCHSKLLS**
M	4.21	4.02	4.67	3.66	4.32	**4.16**
SD	.421	.431	.356	1.127	.661	**.367**

AS: Administrative skills, TS: Techno pedagogic skills, AfS: Affirmative skills, FTS: Flexible teaching skills, GS: Generative skills, TCHSKLLS: 21st century teacher skills

RQ1: In order to answer the first research question *("How do pre-service teachers utilize administrative tasks to foster a productive learning environment?"),* mean and standard deviations for the responses to the items in the administrative skills sub-dimension were calculated. Accordingly, descriptive statistics, including means (M) and standard deviations (SD), were calculated for each item in the "Administrative Skills" sub-scale. Table 5 summarizes the findings.

Table 5. Results Regarding Administrative Skills of the Participant

Items	**AS1**	**AS2**	**AS3**	**AS4**	**AS5**	**AS6**	**AS7**	**AS8**	**AS9**	**AS10**	**AS11**	**AS12**
M	3.82	4.50	4.38	4.54	3.70	4.50	4.14	4.26	4.14	4.32	3.98	4.20
SD	1.063	.678	.780	.579	.931	.614	.857	.828	.783	.741	.892	.969

Among 12 items, AS4 ("*I give opportunities for my students to create new ideas*") had the highest mean score (M = 4.54, SD = 0.579), indicating that pre-service teachers frequently focus on creating opportunities for students to generate new ideas. Similarly, AS2 *("I keep up with current affairs related my professional duties and responsibilities."*) and AS6 *("I give constructive feedbacks to my students' homework."*) both had high mean scores (M = 4.50, SD = 0.678 and M = 4.50, SD = 0.614, respectively), suggesting their importance in fostering a productive learning environment. On the other hand, AS5 (*"I get support from experts when planning my courses."*) received the lowest mean score (M = 3.70, SD = 0.931), reflecting relatively less emphasis on seeking expert support in lesson planning. The mean scores for the remaining items ranged from 3.82 (AS1, SD = 1.063) to 4.38 (AS3, SD = 0.780), with standard deviations indicating moderate variability in responses.

RQ2: The analysis of the second research question ("*How do pre-service teachers integrate technology into their lessons to support active learning and the development of 21st-century skills in students?"*) focuses on pre-service teachers' techno pedagogic skills, specifically their ability to integrate technology into their teaching practices to foster active learning and support the development of 21st-century skills in students. Table 6 shows the relevant results.

Table 6. Results regarding techno-pedagogic skills of the participants

Items	**TS1**	**TS2**	**TS3**	**TS4**	**TS5**	**TS6**	**TS7**	**TS8**
M	4.12	4.36	3.72	4.06	2.84	4.16	4.56	3.98
SD	.872	.631	1.089	.793	1.149	.817	.611	1.186

Among 8 items the highest mean is observed for TS7 (*"I enrich my educational activities via technology ."*) with M = 4.56, indicating that pre-service teachers frequently use technology to enhance their professional tasks. The lowest mean is observed for TS5 (*"I warn my students during course."*) with M = 2.84, suggesting this skill is less frequently utilized by pre-service teachers. Overall, the means for TS items range from 2.84 to 4.56, highlighting variations in the application of techno pedagogic skills among pre-service teachers.

Q3: The analysis of the third research question *("How do pre-service teachers use affirmative skills in order to create a supportive classroom culture?"*) concerns the affirmative skills of the pre-service teachers. In order to inspect, mean and standard deviations for the responses to the items in the affirmative skills sub-dimension were calculated. Table 7 shows the relevant results.

Table 7. results regarding affirmative skills of the participants

Items	**AfS1**	**AfS2**	**Afs3**
M	4.68	4.74	4.58
SD	.471	.443	.575

Accordingly, pre-service teachers' affirmative skills (AfS) were analysed through three items: behaving respectfully toward students (AfS1; *"I behave my students in a respectful manner."*), fostering respect for individual differences (AfS2; *"I get my students to respect for individual differences."*), and reinforcing positive student behaviours (AfS3; *"I reinforce my students' positive behaviors."*). The results indicated consistently high scores across all items, with mean values ranging from M = 4.58 (AfS3) to M = 4.74 (AfS2). Standard deviations were low, ranging from SD = 0.443 to SD = 0.575, indicating minimal variability among participants. The highest mean score for AfS2 suggests that pre-service teachers strongly promote respect for individual differences in their classrooms. These findings highlight the significant role of affirmative skills in creating a supportive and inclusive classroom culture.

Q4: The analysis of the fourth research question *("How do pre-service teachers apply flexible teaching strategies to enhance students' learning experiences?"*) concerns the flexible teaching skills of the pre-service teachers. In order to find out, mean and standard deviations for the responses to the items in the flexible teaching skills sub-dimension were calculated. Table 8 presents the respective results.

Table 8. Results regarding flexible teaching strategies of the participants

Items	**FTS1**	**FTS2**
M	3.74	3.58
SD	1.192	1.279

In this sense, pre-service teachers' Flexible Teaching Skills (FTS) were examined through two items: organizing educational activities outside the classroom (FTS1; *"I organize educational activities out of classroom."*) and organizing social activities outside the classroom (FTS2; *"I organize social activities out of classroom."*). The analysis revealed mean scores of M = 3.74 (FTS1) and M = 3.58 (FTS2), with standard deviations of SD = 1.192 and SD = 1.279, respectively. These results suggest moderate engagement in both types of activities, with slightly higher involvement in educational activities outside the classroom. The higher standard deviations indicate greater variability in responses, suggesting differences in how frequently pre-service teachers engage in these practices. Overall, the findings suggest opportunities for improvement in incorporating flexible teaching practices into their routines.

Q5: The analysis of the fifth research question (*"How do pre-service teachers implement generative skills to foster creativity of students?"*) concerns how pre-service teachers implement generative skills to foster creativity of students. In order to find out, mean and standard deviations for the responses to the items in the generative skills sub-dimension were calculated. Table 9 presents the respective results.

Table 9. Results regarding generative skills of the participants

Items	**GS1**	**GS2**
M	4.32	4.32
SD	.794	.768

Accordingly, pre-service teachers' generative skills (GS) were analysed through two items: preparing worksheets for students (GS1; *"I design worksheets for my students."*) and creating original materials for lessons (GS2; "*I design authentic materials for my courses."*). Both items had identical mean scores of M = 4.32, reflecting a strong tendency among pre-service teachers to engage in these generative practices. The standard deviations for GS1 (SD = 0.794) and GS2 (SD = 0.768) were relatively low, indicating consistency in responses across participants. These findings suggest that pre-service teachers are proficient in generating instructional materials, contributing positively to creative and resourceful teaching practices.

RQ6: The analysis of the sixth semi-structured interview research question *("What is your attitude towards teaching English to young learners to improve their 21st-century learning skills*?*"*) concerns the ideas and feelings of the pre-service teachers. According to answers of the students the codes and themas were determined and some examples from pre-service teachers' answers were given.

In order to classify the content and find important themes, the replies were analyzed. The primary findings were divided into the following significant categories pertaining to the development of 21st-century skills:

1. Emphasis on technological integration: Many respondents acknowledged the importance of integrating technology into teaching English to young learners to improve their 21st-century skills. They recognized that young learners are digital natives, and using technology enhances engagement and provides access to a broader range of learning resources. Here are some examples from students' sayings:

Student 1: "I think it's important to incorporate technology in the classroom. Young learners are naturally curious about digital tools, and we can use apps or online games to make learning more interactive."

Student 4: "Using technology like language-learning apps or interactive whiteboards not only makes lessons more engaging but also helps students develop skills that are essential in today's digital world."

*2. Encouraging collaboration and communication***:** Another key theme was the importance of fostering collaboration and communication skills in students. Pre-service teachers acknowledged that working together in teams and practicing communication helps students develop essential skills needed for the modern world.

Student 3: "I encourage my students to work together on projects or in groups. Communication and teamwork are critical for their future success, and by collaborating, they learn to share ideas and solve problems together."

Student 8: "I set up group discussions and pair work activities so students can practice speaking and listening in English. It's important to give them a chance to express themselves in a safe, supportive environment."

*3. Focus on critical thinking and problem solving***:** Many responses focused on the need to develop critical thinking and problem-solving abilities in students. Teachers expressed the importance of giving students opportunities to think critically about the language and apply it in real-world contexts.

Student 11: "I think it's important to create lessons that encourage students to think critically. For example, we might analyze stories or discuss scenarios where they can practice problem-solving using English."

Student 7: "I use activities that involve decision-making and reasoning, which allows students to improve their cognitive skills. Critical thinking is vital for their success beyond school, and language skills are a great way to teach it."

*4. Creating a supportive and inclusive environment***:** Most of the pre-service teachers stressed that the importance of building a supportive, inclusive classroom culture where all students feel respected and motivated. This is seen as an essential aspect of fostering a positive learning experience that encourages growth in 21st-century skills.

Student 14: "I make sure to create a classroom where every student feels respected, regardless of their background. Inclusion is vital because it fosters self-esteem and helps students feel more confident in learning English."

Student 20: "A supportive learning environment is key. I focus on building relationships with students and encourage them to help one another, which improves their social and language skills."

*5. Encouraging creativity and innovation***:** Pre-service teachers also discussed the role of creativity in language learning. They acknowledged that young learners benefit from activities that allow them to express themselves in creative ways, which also contributes to developing innovation skills.

Student 9: "I think allowing students to use their creativity in learning English is important. For example, they can create their own stories or projects, which helps them to think outside the box and express themselves freely."

Student 17: "Encouraging creativity, like asking students to design their own vocabulary posters or write short plays, helps them develop both language and creative problem-solving skills."

*6. Flexible teaching methods***:** Many respondents highlighted the need for flexibility in their teaching approach. They noted that adapting to students' individual needs and interests is essential in fostering an engaging learning environment where students can improve their 21st-century skills.

Student 6: "I believe that flexibility is crucial in teaching English to young learners. Some students need more visual learning aids, while others respond better to interactive activities. By adjusting my approach, I can meet their individual needs."

Student 19: "Flexibility in planning is important. If I see that a lesson isn't engaging students, I can quickly change the activity to keep their attention and ensure they're actively learning."

The responses to the question reflect a strong focus on key 21st-century skills such as technological integration (using digital tools and apps to enhance learning and develop digital literacy); collaboration (encouraging students to work together, share ideas); communication

(having good communication and relationship with people); critical thinking and problem-solving (designing lessons that promote decision-making and cognitive skills); supportive environment (creating a classroom culture that is inclusive, respectful, and conducive to learning); creativity (providing opportunities for students to express themselves and think innovatively); and flexibility (adapting teaching methods to accommodate students' individual needs and preferences). Consequently, the responses illustrate that pre-service teachers are focused on preparing young learners for the demands of the modern world by fostering an engaging and supportive learning environment. They understand the importance of integrating technology, encouraging creative thinking, and developing both social and cognitive skills necessary for success in the 21st century.

5. DISSCUSSION AND CONCLUSION

In research question 1, the findings of this study, which assessed the Administrative Skills (AS) of pre-service teachers in relation to their teaching practices, reveal a clear emphasis on fostering an environment that encourages student creativity, engagement, and constructive feedback. Among the twelve items measured, AS4 ("I give opportunities for my students to create new ideas") had the highest mean score (M = 4.54, SD = 0.579), reflecting that pre-service teachers prioritize providing opportunities for their students to develop and express new ideas. This result aligns with the findings of previous research which highlights the importance of encouraging critical and creative thinking in classroom settings, especially in the context of teaching young learners (Garton et al., 2011; Güngör, 2016). These studies emphasize the need for pre-service teachers to adopt teaching strategies that promote independent thinking and problem-solving among young learners, which is in line with the high mean score observed in AS4. Furthermore, AS2 ("I keep up with current affairs related to my professional duties and responsibilities") and AS6 ("I give constructive feedback to my students' homework") also received high mean scores (M = 4.50, SD = 0.678 and M = 4.50, SD = 0.614, respectively), reinforcing the critical role of continuous professional development and feedback in creating a productive learning environment. These findings echo the perspectives of Shin and Crandall (2014), who underscore the importance of pre-service teachers' maintaining up-to-date knowledge and offering regular feedback to enhance student learning outcomes. The findings of our study are further supported by research that emphasizes the importance of adapting to the unique needs of young learners. As reported by Neal (2010), classroom management remains a significant challenge for pre-service teachers, particularly when working with young learners due to their limited understanding of the developmental characteristics, learning styles, and needs of this age group. As identified in the current study, pre-service teachers' reliance on age-appropriate and engaging activities is one of the most commonly employed techniques for managing classroom behavior, which aligns with Garton et al. (2011) and Eröz-Tuğa's (2013) findings regarding the necessity of utilizing motivating activities to maintain classroom order. Additionally, our study highlights the need for revisions in current teaching English to young learners syllabi to better equip pre-service teachers with the necessary skills for 21st-century classrooms. Previous studies, including those by Hişmanoğlu (2012) and Newman et al. (2010), stress the importance of modernizing teacher education programs to foster the development of competencies such as critical thinking, creativity, and collaboration, which are essential for effective teaching in an increasingly globalized and technology-driven educational landscape. This aligns with our observation that pre-service teachers would benefit from a curriculum that emphasizes the development of these competencies, as well as from exposure to diverse teaching practices and classroom settings.

In research question 2, the findings of this study on Technopedagogic Skills (TS) among pre-service teachers reveal both strengths and areas for improvement in the integration of technology into teaching practices. Among the eight items assessed, TS7 ("I enrich my

educational activities via technology") had the highest mean score (M = 4.56), indicating that pre-service teachers frequently use technology to enhance their educational activities. This result aligns with the findings of Bedir (2019), Ganayen and Zidan (2018), and other researchers (Håkkinen et al., 2017; Kivunja, 2015), who emphasize the importance of integrating technology into teaching to promote 21st-century skills. These studies assert that effective use of technology in teaching not only supports the development of student engagement and learning but also helps shape the teaching practices of pre-service teachers to be more aligned with contemporary educational needs. Moreover, this study supports the view expressed by Kivunja (2015) and Larson & Miller (2011), who argue that the development of 21st-century skills, including technopedagogic skills, has a significant impact on reshaping curricula and improving the overall teaching and learning process. These researchers emphasize that pre-service teachers' ability to effectively integrate technology and 21st-century skills like collaboration, communication, critical thinking, and creativity (the "4 Cs") is vital for fostering a learning environment that prepares students for modern challenges. The high mean for TS7 in this study reflects this alignment, showing that pre-service teachers are aware of and committed to enriching their educational practices through technology. The findings in current study also corroborate the results from studies such as those by Norahmi (2017) and Urbani et al. (2017), which demonstrated that the integration of 21st-century skills into teacher education programs leads to positive shifts in pre-service teachers' teaching approaches. These studies suggest that when pre-service teachers are equipped with the right tools and knowledge to integrate technology effectively, they not only improve their pedagogical practices but also contribute to the creation of more dynamic and engaging learning environments. Similarly, our study highlights the positive attitude of pre-service teachers toward enhancing their teaching through technology, as reflected in the high mean score for TS7.

For research question 3, the analysis of pre-service teachers' Affirmative Skills (AfS) in this study reveals consistently high scores across all three items related to fostering positive and respectful behaviors in the classroom. Specifically, AfS1 ("I behave respectfully toward my students") scored a mean value of M = 4.70, AfS2 ("I get my students to respect individual differences") received the highest mean value of M = 4.74, and AfS3 ("I reinforce my students' positive behaviors") scored M = 4.58. The standard deviations for these items ranged from SD = 0.443 to SD = 0.575, indicating minimal variability among participants. These findings imply that pre-service teachers strongly prioritize and consistently demonstrate affirmative skills, particularly in promoting respect for individual differences in their classrooms. Findings from this study are consistent with the expanding corpus of research emphasizing the importance of affirmative skills in fostering a supportive and inclusive classroom environment. In particular, pre-service teachers' commitment to promoting respect and reinforcing positive behaviors highlights their recognition of the significance of creating a positive classroom culture. This emphasis on inclusivity and respect aligns with current educational trends that prioritize social-emotional learning and cultural sensitivity within the classroom. The results of our study resonate with findings from Daghan et al. (2017), who reported that pre-service teachers, particularly female candidates, tend to exhibit higher levels of affirmative skills, including respect and inclusivity, in their teaching practices. In their study, female pre-service teachers were noted to have more positive attitudes toward teaching and were described as more idealistic in their approach, which could explain their heightened focus on promoting respect and inclusivity in the classroom. This finding is consistent with our study, where pre-service teachers, regardless of gender, demonstrated strong affirmative skills, particularly in fostering respect for individual differences. This study's findings suggest that pre-service teachers place significant importance on cultivating affirmative skills such as respect for individual differences and positive reinforcement in their teaching practices. These results not only align with the research by Daghan et al. (2017) and Aksoy (2010), but they also support the idea that pre-

service teachers, particularly in contemporary educational settings, are increasingly focused on creating inclusive, respectful, and supportive environments for all students. Therefore, it is crucial that teacher education programs continue to emphasize the development of these affirmative skills, as they play a pivotal role in shaping the social and emotional learning environment of classrooms.

In the sense of research question 4, the results of this study examining pre-service teachers' Flexible Teaching Skills (FTS) reveal moderate levels of engagement in organizing activities outside the classroom. Specifically, FTS1 ("I organize educational activities out of classroom") received a mean score of M = 3.74 (SD = 1.192), while FTS2 ("I organize social activities out of classroom") received a slightly lower mean score of M = 3.58 (SD = 1.279). These findings suggest that pre-service teachers are moderately involved in both educational and social activities beyond the classroom, with a slightly higher emphasis on organizing educational activities. The higher standard deviations indicate variability in the frequency with which pre-service teachers engage in these activities, suggesting that some teachers are more proactive in organizing such events than others. This moderate engagement in flexible teaching practices aligns with findings from previous studies. For instance, Chen (2021) highlighted that teachers with 21st-century skills tend to offer more innovative and engaging lessons, which could extend beyond the classroom to include various educational activities. Their research underscores the importance of equipping pre-service teachers with skills that foster a dynamic learning environment, not only within traditional classroom settings but also through extracurricular or off-campus activities. In line with this, this study suggests that there is potential for pre-service teachers to enhance their engagement in flexible teaching practices, particularly in organizing both educational and social activities outside the classroom. Just as Chen (2021) found that the acquisition of 21st-century skills leads to more engaging and innovative teaching, pre-service teachers may benefit from additional training and opportunities to engage in flexible teaching outside the classroom. These experiences can help them develop a broader skill set that includes not only the ability to organize activities but also the ability to integrate technology and innovative teaching strategies in diverse learning environments.

For research question 5, the analysis of pre-service teachers' Generative Skills (GS) in this study reveals strong engagement with creative practices in lesson preparation. Specifically, pre-service teachers demonstrated high proficiency in two key generative skills: designing worksheets for students (GS1) and creating authentic materials for lessons (GS2). Both items yielded identical mean scores of M = 4.32, indicating a consistent tendency among participants to engage in generative practices in their teaching. The standard deviations for GS1 (SD = 0.794) and GS2 (SD = 0.768) were relatively low, suggesting that responses were consistent across participants. These findings suggest that pre-service teachers are adept at generating instructional materials, which is crucial for fostering a dynamic and resourceful teaching approach. These results highlight pre-service teachers' capability to create tailored materials that enhance the learning experience. By actively designing worksheets and original lesson materials, pre-service teachers contribute positively to the development of engaging, contextually relevant, and personalized settings for learning. This aligns with the broader goals of fostering creativity and innovation in educational settings, as generative skills are essential for ensuring that teaching remains flexible, adaptive, and responsive to students' needs. The findings of current study align with the research by Daghan et al. (2017), who emphasized the importance of generative skills among 21st-century learners. In their study, pre-service teachers noted that generative skills were crucial for effective teaching. They further indicated that female pre-service teachers, in particular, tended to possess more positive attitudes towards the teaching profession, contributing to their greater ability to generate materials and design innovative lessons. This is similar to this study, where pre-service teachers demonstrated high

levels of engagement with generative practices, particularly in designing instructional materials for their courses. Overall, the findings from our study underscore the importance of generative skills in the teaching profession. Pre-service teachers, regardless of gender, are actively engaged in creating instructional materials that enhance the learning experience for students. These findings are in line with research on the value of generative skills in instruction, such as that conducted by Daghan et al. (2017), Aksoy (2010), Sahin and Sahin (2017), and Orhan-Goksun (2016). It is crucial that teacher education programs continue to foster these generative skills, as they are fundamental to the development of creative, responsive, and resourceful teaching practices that support student learning and engagement.

The responses to the research question 6 about attitutes, ideas and feelings of pre-service teachers highlight a significant focus on key 21st-century skills, emphasizing the importance of technological integration, collaboration, communication, critical thinking, problem-solving, a supportive classroom environment, creativity, and flexibility. In today's educational environments, these abilities are essential to the growth of both instructors and students. Pre-service instructors specifically highlighted the necessity of encouraging collaborative environments, integrating digital tools and applications to improve learning, and supporting students' cognitive and creative capacities. The findings imply that pre-service teachers understand the need of developing these skills in order to equip their pupils for obstacles in the future. The results of this study support and expand on a number of other studies that highlight the importance of 21st-century skills in the classroom. For instance, Norahmi (2017) highlighted that teachers' competencies in pedagogy, personality, social relations, and professionalism directly influence their ability to integrate 21st-century skills into teaching practices. This corroborates the results of this study, which showed that pre-service teachers deemed critical thinking, teamwork, and communication to be crucial for success in the classroom. Similarly, Ganayen and Zidan (2018) found that factors such as diversity, learning styles, and information and communication technology skills significantly impact teachers' ability to incorporate these skills into their teaching. In current study, pre-service teachers demonstrated awareness of these factors, particularly in relation to using technology to create an engaging and inclusive learning atmosphere. Furthermore, the study by Motallebzadeh et al., (2018) corroborates this study's results by paying attention to the project-based instruction, communication, collaboration, and critical thinking in developing EFL learners' 21st-century skills. They contend that teachers' attitudes and understanding have a big impact on how well they can employ technology in the classroom. This study's findings are consistent with pre-service teachers' recognition of the value of developing these abilities through creative teaching strategies, such as integrating technology. This supports the idea that instructors' attitudes and level of readiness are crucial in improving the educational experiences of their students. The results of this study are further supported by cross-cultural research by Karkoulia (2016) and Tsourapa (2018). These research provided a pedagogical framework for incorporating these fundamental abilities into the classroom by examining teachers' views toward the creation and use of 21st-century skills in several educational environments. The replies of pre-service teachers in the current study demonstrated a comparable comprehension of the significance of these abilities in influencing the direction of education, especially when it comes to EFL instruction. Additionally, Bedir's (2019) research on pre-service English Language Teaching (ELT) programs highlighted the necessity of incorporating the 4Cs—critical thinking, creativity, collaboration, and communication—into teacher education curricula. Bedir's findings support this study by demonstrating that pre-service teachers recognize the significance of these skills for both their own professional development and their students' success. Moreover, UNESCO's (2015) report on the importance of 21st-century skills for future educational success further supports the findings of this study. The report stresses the need for critical thinking, cooperation, communication, and creativity as essential skills for both students

and teachers. The current study aligns with this global perspective by emphasizing the importance of these competencies for effective teaching and learning. Therefore, this study emphasizes how crucial 21st-century abilities—like communication, teamwork, creativity, critical thinking, and technology integration—will be in determining how teaching and learning are conducted in the future. According to the present study, pre-service instructors are well aware of the significance of these competences and how they help pupils get ready for the challenges of the modern world.

Thus, this study emphasizes the critical role that 21st-century skills play in influencing pre-service teachers' practices and equipping them to meet the ever-changing demands of contemporary education. The results highlight the value of administrative, technopedagogic, positive, adaptable, and generative abilities in the teaching process and show a significant emphasis on encouraging creativity, engagement, and constructive criticism in the classroom. In order to create inclusive, interesting, and productive learning environments, pre-service teachers show a strong dedication to honing abilities including critical thinking, problem-solving, and technology integration. These findings are consistent with previous studies that highlight the necessity for teacher preparation programs to concentrate on giving aspiring educators the skills they need to meet the demands of classrooms in the twenty-first century. The study also highlights how important it is to modify teacher preparation programs to better facilitate the growth of these abilities, especially by using technology and cooperative, student-centered teaching techniques. The results also imply that pre-service teachers understand the value of creating a classroom environment that is kind and encouraging, since this improves students' social and emotional development. All things considered, this study adds to the expanding corpus of research on teacher preparation by advocating for a continuous overhaul of programs to guarantee that aspiring teachers possess the fundamental abilities and dispositions needed to succeed in a more technologically advanced, globally interconnected educational environment.

Through the findings of the study it is recommended that teacher education programs prioritize incorporating 21st-century abilities into their curricula, paying special attention to the distinctive qualities of young learners, in light of the study's findings. While taking into account the developmental stages and learning preferences of young learners, programs should emphasize the development of skills like technological integration, creativity, critical thinking, collaboration, and communication in order to better prepare pre-service teachers for the varied needs of this age group. Programs for teacher education should give students practical experience with age-appropriate digital tools and techniques that encourage problem-solving, creativity, and active learning. Additionally, it is crucial to incorporate training that addresses classroom management techniques tailored to young learners, helping pre-service teachers understand their developmental needs and how to create an engaging and inclusive environment. Emphasizing affirmative skills such as respect for individual differences, positive reinforcement, and fostering emotional and social learning will also be key in supporting young learners' well-being. Furthermore, pre-service teachers should be equipped to plan adaptable and dynamic teaching methods by virtue of teacher education programs including educational and social activities outside the classroom, which are essential for fostering a holistic and engaging learning experience for young learners. By revising curricula to better align with the characteristics of young learners and integrating these 21st-century competencies, Programs for teacher education will improve pre-service teachers' capacity to effectively support the developmental and educational needs of children, preparing them to navigate the challenges of modern classrooms.

Drawing on the extensive results of this study, it can be concluded that pre-service teachers demonstrate a strong orientation toward the integration of 21st-century skills in their teaching

practices, particularly in the domains of administrative, technopedagogic, affirmative, flexible, and generative competencies. The study reveals that these future educators prioritize student-centered approaches that foster creativity, critical thinking, technological fluency, and respectful classroom interactions, aligning with global educational standards and research. The consistently high mean scores in areas such as promoting student creativity, using technology to enrich learning, and respecting individual differences reflect a readiness among pre-service teachers to meet the evolving demands of modern classrooms. However, the moderate engagement in flexible teaching practices, such as organizing activities beyond the classroom, indicates areas for further development. These results underscore the need for teacher education programs to restructure their curricula to support the acquisition of these essential skills through practical, developmentally appropriate, and contextually relevant experiences. Ultimately, this study affirms that equipping pre-service teachers with 21st-century competencies is critical for cultivating inclusive, dynamic, and responsive educational environments that meet the diverse needs of young learners in a rapidly changing world.

Based on the findings of this study, it is recommended that future researchers conduct longitudinal and cross-cultural studies to explore the development of 21st-century teaching competencies among pre-service teachers over time and across diverse educational contexts. Research should further investigate the impact of practicum experiences, gender dynamics, and institutional factors on skill acquisition, as well as assess the effectiveness of specific training modules within teacher education programs. Mixed-methods approaches are encouraged to capture deeper insights into pre-service teachers' experiences, while studies focusing on the integration of digital tools and their influence on student outcomes will enhance understanding of technopedagogic practices. Additionally, researchers should aim to develop and validate comprehensive assessment tools to measure these competencies accurately and explore how such skills ultimately affect classroom engagement, creativity, and learning outcomes.

REFERENCES

Aksoy, M. E. (2010). Pre-service teachers' attitudes towards the profession of teaching. *Social Sciences Research Journal, 2*, 197-212.

Anagün, Ş., Atalay, N., Kilic, Z., & Yasar, S. (2016). The development of a 21st century skills and competences scale directed at teaching candidates: Validity and reliability study. *Pamukkale Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Pamukkale University Journal of Education*, (40).

Baz, E. H. (2016). Attitudes of Turkish EFL Student Teachers towards Technology Use. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *15*(2), 1-10.

Bedir, H. (2019). Developing a Framework for the Integration of 21st Century Learning and Innovation Skills into Pre-Service ELT Teachers' Practicum. *International Online Journal of Education and Teaching*, *6*(4), 828-843.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). Draft white paper 1: Defining 21st century skills. *Available online also at: http://cms. education. gov.il/NR/rdonlyres/19B97225-84B1-4259-B423-4698E1E8171A/115804/defining21stcenturyskills. pdf [accessed in Kota Kinabalu, Malaysia: April 15, 2015]*.

Bozkurt, F. (2020). 21. yüzyıl becerileri açısından sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 34-64.

Burns, T., & Sinfield, S. (2004). Teaching, learning and study skills: A guide for tutors.

Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-214.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge university press.

Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. pearson.

Celik, S., & Arikan, A. (2012). A qualitative study of the effectiveness of teacher education programs in preparing primary school English language teachers. *Pamukkale Unıversıtesı Egıtım Fakultesı Dergısı-Pamukkale Unıversıty Journal of Educatıon*, (32), 77-87.

Cevik, M. (2019). Multidimensional 21st Century Skills Scale: Validity and Reliability Study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *14*(1), 11-28.

Chen, D. (2021). Toward an understanding of 21st-century skills: From a systematic review. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1-20.

Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2021). *21st century skills development through inquiry-based learning from theory to practice*. Springer International Publishing.

Crandall, J. A. (2014). *Teaching young learners english: from theory to practice*. National Geographic Learning.

Dağhan, G., Kibar, P. N., Çetin, N. M., Telli, E., & Akkoyunlu, B. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarinin bakiş açisindan 21. Yüzyil öğrenen ve öğretmen özellikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *7*(2), 215-235.

Eröz-Tuğa, B. (2013). Reflective feedback sessions using video recordings. *ELT journal*, *67*(2), 175-183.

Fandino, Y. J. (2013). 21st century skills and the English foreign language classroom: A call for more awareness in Colombia. *Gist Education and Learning Research Journal*, *7*, 190-208.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (1993). *How to design and evaluate research in education 10th ed*. McGraw-Hill Education.

Ganayem, A., & Zidan, W. (2018). 21st century skills: Student perception of online instructor role. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, *14*, 117-142.

Garton, S., Copland, F., & Burns, A. (2011). Investigating global practices in teaching English to young learners. *ELT Research papers*, *11*(1), 1-24.

Göksün, D. O. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey).

Göksün, D., & Kurt, A. (2017). The relationship between pre-service teachers' use of 21st century learner skills and 21st century teacher skills. *Egitim ve Bilim*, *42*(190).

Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T., & Doğan, F. D. (2019). Perceptions of prospective teachers of Turkish, Turkish language and literature and contemporary Turkish dialects of the 21st century skills and competences. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *7*(19), 163-185.

Gungor, M. N. (2016). Turkish pre-service teachers' reflective practices in teaching English to young learners. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *41*(2), 137-151.

Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching, 23*(1), 25-41.

Hismanoglu, S. (2012). İngilizce öğretmeni adaylarının ingilizce öğretmeni yetiştirme programı ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(2).

Jw, C. (2009). Research design-qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. *SAGE, Ca; ofprnia*.

Karkoulia, K. C. (2016). Teachers' attitudes towards the integration of Web 2.0 tools in EFL teaching. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 7*(1), 46.

Kaufman, K. J. (2013). 21 ways to 21st century skills: why students need them and ideas for practical implementation. *Kappa Delta Pi Record, 49*(2), 78-83.

Kersten, K., Steinlen, A. K., Tiefenthal, C., Wippermann, I., & Flyman Mattsson, A. (2010). Guidelines for language use in bilingual preschools. *Bilingual preschools, 2*(1), 103-116.

Kivunja, C. (2015). Exploring the pedagogical meaning and implications of the 4Cs" super skills" for the 21st century through Bruner's 5E lenses of knowledge construction to improve pedagogies of the new learning paradigm. *Creative education*.

Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record, 47*(3), 121-123.

Michaels, R., Truesdell, E., & Brown, B. (2015). Incorporating 21st-century skills into teacher preparation programs: A collaborative approach. *Journal of Scholastic Inquiry: Education, 5*(1), 47-72.

Motallebzadeh, K., Ahmadi, F., & Hosseinnia, M. (2018). Relationship between 21st Century Skills, Speaking and Writing Skills: A Structural Equation Modelling Approach. *International Journal of Instruction, 11*(3), 265-276.

Neal, M. N. (2010). *An examination of teachers' perceptions: Ohio's early childhood teacher preparation programs*. Syracuse University.

Newman, K. L., Samimy, K., & Romstedt, K. (2010). *Developing a training program for secondary teachers of English language learners in Ohio. Theory into Practice*, 49(2), 152-161.

Norahmi, M. (2017). 21st-century teachers: The students' perspectives. *Journal on English as a foreign Language, 7*(1), 77-96.

Oz, H., Demirezen, M., & Pourfeiz, J. (2015). Digital device ownership, computer literacy, and attitudes toward foreign and computer-assisted language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186*, 359-366.

Özkan, H., & Arikan, A. (2010, November). To what extent does English language teacher education curriculum prepare prospective teachers for teaching young learners. In *Proceedings of the International Conference on New Trends in Education and their Implications* (pp. 18-23).

P21 Partnership for 21st Century Skills (2019b). Framework for 21st Century Learning Definitions, Battelle for Kids. Retrieved on February 23, 2025 from http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf

Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 framework definitions*. ERIC Clearinghouse.

Scott, W. A. (1995). Teaching English to children.

Slattery, M., & Willis, J. (2001). *English for primary teachers: A handbook of activities and classroom language* (Vol. 1). Oxford University Press.

Snow, M. A. (1989). Negotiation of meaning in the immersion classroom. *Negotiation of Meaning. Teacher's Activity Manual. Rockville: Montgomery County Public Schools*.

Snow, M. A. (1990). Instructional methodology in immersion foreign language education. *Foreign language education: Issues and strategies*, 156-171.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics, 6th edn Boston. *Ma: Pearson*.

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education, 48*, 1273-1296.

Tsourapa, A. (2018). Exploring teachers' attitudes towards the development of 21 st century skills in EFL teaching. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, *9*(1).

Urbani, J. M., Roshandel, S., Michaels, R., & Truesdell, E. (2017). Developing and modeling 21st-century skills with preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, *44*(4), 27-50.

Valli, P., Perkkilä, P., & Valli, R. (2014). Adult Pre-Service Teachers Applying 21st Century Skills in the Practice. *Athens Journal of Education*, *1*(2), 115-129.

Wagner, T. (2010). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. ReadHowYouWant. com.

Yavuz, A., & Topkaya, E. Z. (2013). TEACHER EDUCATORS'EVALUATION OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING PROGRAM: A TURKISH CASE. *Novitas-royal (research on youth and language)*, *7*(1).

Zhang, H., Yuan, R., & He, X. (2020). Investigating university EFL teachers' perceptions of critical thinking and its teaching: Voices from China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *29*(5), 483-493.

Research Article

Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenme Becerilerini Geliştirmek için Çocuklara İngilizce Öğretimine Yönelik Tutumları

Attitudes of Pre-Service Teachers towards Teaching English to Young Learners to Improve their 21st Century Learning Skills

Manolya SAĞLAM

GENİŞ ÖZET

Giriş

Bu çalışma, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenme becerilerinin geliştirilmek için genç öğrencilere İngilizce öğretimine yönelik tutumlarını araştırmaktadır. Bu becerilerin öğretilmesi gerekliliği, eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği ve teknoloji entegrasyonunu vurgulayan modern eğitimin değişen taleplerinden kaynaklanmaktadır. Araştırma, öğretmen adaylarının bu becerileri geliştirmedeki rollerine ilişkin hazırlık ve tutumlarının kapsamlı bir analizini sağlamak için hem nicel hem de nitel veri toplamayı içeren sıralı açıklayıcı bir karma yöntem tasarımı kullanmaktadır.

Metod

Çalışmanın nicel aşamasında, yönetsel beceriler, teknopedagojik beceriler, onamacı beceriler, esnek öğretme becerileri ve üretimsel beceriler olmak üzere beş alt boyuta dağılmış 27 maddeden oluşan "21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri" ölçeği (Orhan, Göksün & Kurt, 2017) kullanılmıştır. Bu boyutlar, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl eğitim ortamının taleplerini karşılamak için geliştirmeleri gereken çok çeşitli yetkinlikleri yansıtmaktadır. Nitel aşama, İstanbul'daki bir üniversitede Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersine kayıtlı 50 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış mülakatları içermekte ve onların bakış açıları hakkında daha fazla bilgi sağlamaktadır.

Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmanın ilk araştırma sorusu öğretmen adaylarının yönetsel becerilerine (YB) odaklanmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının öğrencilerin yaratıcılığını ve katılımını teşvik eden ortamlar yaratmaya büyük önem verdiklerini ortaya koymuştur. Ölçülen on iki madde arasında AS4 ("Öğrencilerime yeni fikirler üretmeleri için fırsatlar yaratırım") en yüksek ortalama puanı alarak eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etme konusunda güçlü bir kararlılığa işaret etmiştir. Bu sonuç, genç öğrencilerde bağımsız düşünmeyi teşvik etmenin önemini vurgulayan mevcut araştırmalarla uyumludur. Ayrıca, öğretmen adayları güncel mesleki gelişmeleri takip etmeye ve öğrencilere yapıcı geri bildirim sağlamaya güçlü bir şekilde odaklandıklarını göstermiştir. Bu sonuçlar, sınıf içi uygulamaların ve öğrenci çıktılarının iyileştirilmesinde sürekli mesleki gelişimin kritik rolünün altını çizmektedir ki bu da önceki çalışmaların perspektifleriyle tutarlıdır.

İkinci araştırma sorusu, teknolojinin öğretim uygulamalarına entegrasyonuna odaklanarak teknopedagojik becerileri (TS) incelemiştir. Çalışma, öğretmen adaylarının eğitim faaliyetlerini zenginleştirmek için teknolojiyi kullanmanın öneminin giderek daha fazla farkında olduklarını ortaya koymuştur. TS7 ("Öğrendiklerimi dijital araçları kullanarak paylaşırım") en yüksek ortalama puanı alarak öğretmen adaylarının öğretimi geliştirmek için dijital araçları sıkça kullandıklarını yansıtmıştır. Bu durum, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde teknolojinin

rolünü vurgulayan literatürle uyumludur. Bu çalışmada teknoloji entegrasyonuna yönelik olumlu tutum, Bedir (2019), Ganayen ve Zidan (2018) ve diğerleri tarafından yapılan ve teknolojinin öğretim uygulamalarının çağdaş eğitim ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirilmesinde önemli bir rol oynadığını vurgulayan önceki araştırmalarla örtüşmektedir.

Onamacı becerilere odaklanan üçüncü araştırma sorusuna yanıt olarak, öğretmen adayları özellikle bireysel farklılıklara saygıyı teşvik etme ve olumlu davranışları pekiştirme konularında her üç maddede de tutarlı bir şekilde yüksek puanlar almıştır. AfS1 ("Öğrencilerime saygılı davranırım") M = 4.70 ortalama puan alırken, AfS2 ("Öğrencilerimin bireysel farklılıklara saygı duymalarını sağlarım") M = 4.74 ile en yüksek ortalamayı almıştır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf ortamı yaratmaya öncelik verdiğini göstermektedir. Saygı ve kapsayıcılığa yapılan bu vurgu, sosyal-duygusal öğrenmeyi ve kültürel duyarlılığı teşvik eden güncel eğitim eğilimleriyle uyumludur. Öğretmen adaylarının onamacı becerilerin önemini kabul etmeleri, Daghan ve diğerlerinin (2017) öğretmen adaylarının özellikle olumlu sınıf davranışlarını teşvik etme konusunda daha yüksek düzeyde onamacı beceriler gösterme eğiliminde olduklarını bildirdiği çalışma gibi diğer çalışmalardan elde edilen bulgularla tutarlıdır.

Dördüncü araştırma sorusu esnek öğretme becerilerine (ESB) odaklanmıştır. Bulgular, sınıf dışında etkinlikler düzenlemeye orta düzeyde katılım olduğunu, eğitim etkinliklerine katılımın sosyal etkinliklere kıyasla biraz daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. FTS1 ("Sınıf dışında eğitsel etkinlikler düzenlerim") M = 3.74, FTS2 ("Sınıf dışında sosyal etkinlikler düzenlerim") ise M = 3.58'dir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının esnek öğretim uygulamalarına orta düzeyde katıldıklarını, ancak ders dışı ve kampüs dışı etkinliklere katılımlarında gelişime açık bir alan olduğunu göstermektedir. Chen (2021) gibi önceki çalışmalar, dinamik ve ilgi çekici öğrenme ortamlarını teşvik etmek için sınıfın ötesine uzanan esnek öğretim stratejilerinin önemini vurgulamıştır.

Beşinci araştırma sorusu, öğretmen adaylarının öğretim materyalleri yaratma ve yenilikçi dersler tasarlama becerilerine atıfta bulunan üretimsel becerileri (GS) araştırmıştır. Çalışma, öğretmen adaylarının çalışma kâğıtları tasarlama ve dersleri için özgün materyaller oluşturma konusunda güçlü bir yeterlilik gösterdiklerini ortaya koymuştur. Hem GS1 ("Öğrencilerime çalışma yaprakları hazırlarım") hem de GS2 ("Derslerim için özgün materyaller hazırlarım") M = 4.32 ile aynı ortalama puanları almıştır ve bu da öğretmen adaylarının üretici uygulamalara yüksek oranda katıldıklarını göstermektedir. Bu sonuç, öğretimde yaratıcılığın ve becerikliliğin önemini vurgulamaktadır, zira üretici beceriler ilgi çekici ve bağlamla ilgili öğrenme deneyimleri yaratmak için gereklidir. Bulgular, Daghan ve diğerlerinin (2017) araştırması ve öğretimin esnek ve öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı kalmasını sağlamada üretken becerilerin önemini vurgulayan diğer akademisyenlerle uyumludur.

Son olarak, çalışmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin tutumları, fikirleri ve duyguları incelenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği, yaratıcılık ve teknoloji entegrasyonu gibi temel 21. yüzyıl yetkinliklerine güçlü bir şekilde değer verdiğini göstermektedir. Bu beceriler, öğretmenlerin ve öğrencilerin hem kişisel hem de mesleki gelişimleri için gerekli görülmektedir. Öğretmen adayları, işbirliğine dayalı bir ortam oluşturmanın ve öğrenme çıktılarını iyileştirmek için teknolojiyi kullanmanın önemini vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının yanıtları, Norahmi (2017), Ganayen ve Zidan (2018) ve Motallebzadeh ve diğerleri (2018) tarafından yapılan ve öğretmenlerin pedagoji, sosyal ilişkiler ve teknoloji entegrasyonu alanlarındaki yetkinliklerinin başarılı bir 21. yüzyıl öğretimi için önemini vurgulayan çalışmalardan elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma 21. yüzyıl becerilerinin öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarını şekillendirmedeki kritik rolünün altını çizmektedir. Sonuçlar, ilgi çekici, kapsayıcı ve dinamik

öğrenme ortamlarının teşvik edilmesinde yönetsel, teknopedagojik, onamacı, esnek öğretme ve üretimsel becerilerin önemini vurgulamaktadır. Çalışma aynı zamanda öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarını 21. yüzyıl sınıflarında başarı için gerekli yetkinliklerle daha iyi donatmak üzere müfredatı uyarlama ve modernize etme ihtiyacını da vurgulamaktadır. Bu bulgular, öğretmen hazırlığı konusunda giderek artan araştırmalara katkıda bulunmakta ve çağdaş eğitimin değişen taleplerini karşılamak için sürekli mesleki gelişim ihtiyacının altını çizmektedir.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Gölge Bankacılığın Geleneksel Bankacılık Üzerindeki Etkisinin Ölçülmesi: Türkiye Örneği

Measuring The Impact of Shadow Banking on Traditional Banking: The Case of Türkiye

Cemil ŞENEL [1]

Geliş/Received: 11/04/2025	Kabul/Accepted: 18/06/2025

Öz

Bankacılık sektörü finansal sektörler arasında önemli bir aktör olma niteliğindedir. Bankacılık sektöründe gerçek veya tüzel kişilere paranın işlenmesi, yönetilmesi ve diğer hizmetlerin sunulması konusunda aracılık eden kurumlar olan bankalar bulunmaktadır. Bankacılık faaliyeti geleneksel ve gölge olarak iki türlü gerçekleştirilmektedir. Geleneksel bankacılıkta önceden belirlenmiş faiz oranı üzerinden mevduat, fon ve kredi sağlanmaktadır. Gölge bankacılık ise geleneksel bankacılık sektörü dışında meydana gelen kredi aracılık faaliyetlerinden oluşmaktadır. İlk olarak 2007 yılında tanımlanan gölge bankacılık, son yıllarda gerek dünyada gerekse Türkiye'de sürekli kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Bu kavramın mahiyeti ve öneminin bilinmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Türkiye'de geleneksel bankacılık ve gölge bankacılık arasındaki ilişki test edilmiştir. Bu ilişkinin test edilmesi amacıyla ARDL ve VECM Dayalı Granger Nedensellik Testi kullanılmıştır. Analiz için 2014-2023 yılları arasında seçilmiş 19 bankanın verileri toplanmıştır. Çalışma sonucunda özkaynak kârlılığı oranı (ROE) değişkeninden diğer değişkenlere yönelik bir ilişki saptanmamışken diğer değişkenlerden ROE değişkenine yönelik tek yönlü bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, garanti ve kefaletler, türev finansal araçlar ve emanet ve rehinli kıymetler değişkenlerinin hem kısa hem de uzun vadede ROE ile arasında ilişki saptanırken, taahhütler değişkeninden ROE değişkenine doğru nedensellik ilişkisinin olduğu ancak bu ilişkinin uzun ve kısa dönemde saptanamadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Banka, Granger, ARDL, Gölge Bankacılık, Finans*

Abstract

The banking sector is considered a significant actor among financial sectors. Banks, which are institutions that mediate the processing, management, and provision of other financial services to individuals and legal entities, operate within the banking sector. Banking activities are carried out in two ways: traditional and shadow banking. In traditional banking, deposits, funds, and loans are provided based on predetermined interest rates. Shadow banking, on the other hand, consists of credit intermediation activities that occur outside the traditional banking sector. First defined in 2007, shadow banking has become a frequently used concept in recent years, both globally and in Turkey. Understanding the nature and importance of this concept is crucial. Therefore, this study examines the relationship between traditional banking and shadow banking in Turkey. To test this relationship, the ARDL and VECM-based Granger Causality Test was employed. Data from 19 selected banks for the period 2014–2023 were collected for the analysis. The results of the study revealed no relationship from the return on equity (ROE) variable to other variables, while a one-way relationship was identified from other variables to the ROE variable. Furthermore, a relationship was found between guarantees and sureties, derivative financial instruments, and entrusted and pledged assets variables and ROE in both the short and long term. However, while a causal relationship from the commitments variable to the ROE variable was identified, this relationship could not be determined in the short or long term.

Keywords: *Bank, Granger, ARDL, Shadow Banking, Finance*

[1] Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniveristesi, Finansal Bilimler Fakültesi, Finans ve Bankacılık Bölümü, Ankara, Türkiye. E-mail: cemilsenel@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-6506-6842

Şenel, C. (2025). Gölge Bankacılığın Geleneksel Bankacılık Üzerindeki Etkisinin Ölçülmesi: Türkiye Örneği. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(3),*701-716.

1. GİRİŞ

Gölge bankacılık, 2008 finansal krizi ile gündeme gelen bir kavramdır. Geleneksel bankacılık dışında kredi verebilir kurumlar olarak tanımlanmaktadır. Gölge bankacılık genellikle geleneksel bankacılık sektörünün dışında gerçekleşen finansal faaliyetleri tanımlamaktadır. Son yıllarda, bu tür faaliyetlerin en önemlileri, para piyasası fonları ve geleneksel bankacılık sektörünün dışındaki diğer fonlar aracılığıyla finansal kurumlara kısa vadeli güvenli kaynak sağlanmasının hızla genişlemesi şeklinde görülmektedir (Coval, Jurek & Stafford (2009), Gorton ve Metrick (2012), Pozsar ve diğerleri (2010), Shin (2009) Bernanke vd. (2011).

Finansal kriz sırasında, gölge bankacılığın gelişimi, makroekonomiye olumsuz etkileriyle finansal sistemin büyük bir bölümünün işleyişini bozan, finansal istikrarı tehdit eden bir risk faktörü olarak sistemik riskin bir kaynağı olarak tanımlanmıştır (De Bandt, Hartmann, (2000), Freixas, Laeven, Peydró, (2015), Pozsar, Adrian, Ashcraft, Boesky, (2010), ve Tucker (2010). Gölge bankacılığın hacminin küresel finansal krizin çıkmasından önce ani bir artış gösterdiği ve gölge bankacılığının finansal sistemik riskin ana belirleyicilerinden biri olarak değerlendirilmesi gerektiğini görülmektedir. Bernanke vd. (2011) tarafından yapılan çalışma gölge bankacılığın ticari bankalara benzer şekilde kredi sağladığını, ancak aynı düzenleyici kurallara ve denetime tabi olmadan sistemik riske neden olabileceğini araştırma sonuçları göstermektedir. Gennaioli vd. (2013), gölge bankacılık ile sistemik risk arasındaki ilişkiyi inceleyerek gölge bankacılığın sistemik riske dayanmaya yardımcı olabileceğini, ancak yatırımcılar kuyruk riskini ihmal ettiğinde krizlere ve likidite azalmasına karşı savunmasız olduğunu ifade etmişlerdir. Colombo vd. (2016), bir kriz şokunun yayılmasının finansal sistemin gelecekteki şokları telafi etme yeteneğini azalttığını vurgulamaktadır.

2008 finansal krizi, tarihin en büyük gayrimenkul krizi olarak değerlendirilmektedir (Eğilmez, 2010). Gayrimenkul kredileri ilk başta prime mortgage olarak isimlendirilerek kredibilitesi yüksek müşterilere sağlanırken, kredibilitesi düşük müşterilere verilmeye başlayınca prime mortgage ismini almışlardır. Subprime mortgage kredilerini kullanan düşük gelirli bireylerin değişken faiz tercihleri başlangıçta düşük seyreden faizlerin Amerika Merkez Bankası(FED) tarafından yukarı yönlü hareketlendirilmesi ile birleşince, geri ödeyememe sorunları ortaya çıkmıştır. ABD'de borçlanarak refah seviyesi yükselmesi algısına kapılan tüketicilerle diğer ülkelerin tüketicileri de bu trende göre hareket etmişlerdir. Öte yandan, küresel finans operasyonlarının türev ürünler ve riski yönlendirme çabası sonunda Lehman Brothers'ın çöküşü ile çıkmaza girmiş ve karşılıklı daralma eğilimi tüm dünyada güçlenmiştir.

Gölge bankacılık hem dünyada hem de Türkiye'de giderek finansal kurumlar tarafından tercih edilen bir fonlama çeşidi olarak önemli bir rol oynamaktadır. 2007'de ABD gölge bankacılık yükümlülüklerini yaklaşık 22 trilyon dolar olarak gerçekleşmiştir; bu, ABD geleneksel bankacılık yükümlülüklerinin 14 trilyon dolar seviyesinde olduğu anlamına gelmektedir. Pozsar, vd., 2010). Küresel Gölge Bankacılık İzleme Raporu (FSB, 2015), küresel gölge bankacılık varlıklarının 36 trilyon dolara ulaştığını, küresel GSYİH'nın yaklaşık %60'ını oluşturduğunu ve G7 ülkelerinin sistemin üçte ikisinden fazlasını oluşturduğunu göstermektedir. Dünya finans sisteminde hızla büyüyen, finansal krizlerde payı olduğu düşünülen (De Bandt & Hartmann, 2000, Freixas, Laeven & Peydró, 2015) gölge bankacılık sistemi ile Türkiye'de yeterli literatür çalışması yapılmadığı gözlenmiştir. Bu çalışma ile gölge bankacılığın geleneksel bankacılığa etkisi analiz edilmektedir. Bu amaçla çalışmada, 2014-2023 yılları arasında Türkiye'de seçilmiş 19 bankadan elde edilen verilerle ARDL ve VECM Dayalı Granger Nedensellik Testi ile analiz gerçekleştirilmiştir. Analizler için EViews 12 programı kullanılmıştır.

Bu çerçevede ilk olarak gölge bankacılık ve geleneksel bankacılık kavramına kısaca değinilmiş ve daha önce çalışmalar incelenmiştir. Sonrasında çalışmada kullanılan analiz ve elde edilen

veriler doğrultusunda 2014-2023 yılları arasını kapsayan geleneksel bankacılık ve gölge bankacılık arasındaki ilişki detaylı analiz edilmiş ve sonuçlarına yer verilmiştir. Çalışmanın son kısmında ise analiz sonuçlarına ilişkin değerlendirme yapılarak önerilerde bulunulmuştur.

1.1. GÖLGE BANKACILIK VE GELENEKSEL BANKACILIK

Geleneksel bankacılık sisteminde, tasarruf sahipleri ile borç alanlar arasındaki aracılık tek bir varlıkta gerçekleşmektedir. Tasarruf sahipleri fonlarını bankalara mevduat şeklinde yatırmakta ve bankalar bu mevduatı borç talep edenlere kredi sağlamak için kullanmaktadır. Tasarruf sahipleri ayrıca bankaların öz sermayesine ve uzun vadeli borç ihraçlarına sahiptir. Mevduatlar genelde merkez bankaları tarafından belli oranlarda garanti altına alınmaktadır. Doğrudan krediye kıyasla, kredi aracılığı; tasarruf sahiplerine bilgi ve risk açısından ölçek ekonomileri sağlayarak, borçluları tarama ve izleme maliyetlerini azaltmakta ve daha çeşitli bir kredi portföyüne yatırım yapmalarını kolaylaştırmaktadır.

Pozsar, Adrian, Ashcraft ve Boesky'e göre (2010) gölge bankacılık, merkezi likidite veya kamu sektör kredi garantisi olmaksızın finansal aracıların vade, kredi ve likidite dönüşümleri sağlamasıdır. Konu ile ilgili teorik anlamda açıklamalar getiren ilk rapor ise, Ekim 2011'de Finansal İstikrar Kurulu'nun (FSB) raporu olmuştur. Bu raporda; gölge bankacılık sisteminin tanımı, gölge bankacılık faaliyetlerinin var olan faaliyetlerle eşleşme çabaları ve gölge bankacılığın sistemik riskleri ile olası düzenlemeler yer almıştır. FSB bu raporda, gölge bankacılık sistemini "kredi aracılık sistemi" olarak tanımlamıştır. Raporda, geleneksel/regüler bankacılık sistemi dışındaki kurum ve faaliyetleri içeren gölge bankacılık tarafını da aydınlatma çabası iç içe geçmiş yapıları tanımlamak üzere kullanılmıştır.

Geleneksel bankacılık dışı kurumlar olmalarına rağmen gölge bankacılık faaliyetlerinin; mevduat benzeri özelliklere sahip fonları bünyesine aldığı, vade ve / veya likidite dönüşümü gerçekleştirmek suretiyle süreci yönettiği, kredi riski transferinin yapılması ile doğrudan veya dolaylı finansal kaldıraç kullanma yolları ile uygulamada göründüğü savunulmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2012).

İlk olarak, 2007'de McCully tarafından ortaya atılan bir terim olarak gölge bankacılık, 2008 krizi sonrasında finansal piyasalarda karşımıza sıklıkla çıkmaktadır. 2008 krizi ile, büyüyen finans sektörünün nasıl problemlere yol açabileceği görülmüş olup, Eğilmez'e göre (2010), bu durum iki sonucu: "1.Küresel yönetim kadrosunun ve direttiği ulusal mekanizmalarla denetlemenin başarısız olduğu, 2.Ekonomi politikası koordinasyonun planlı ve sistematik biçimde tasarlanması gerektiğini" net bir biçimde koymuştur.

2. LİTERATÜR TARAMASI

İktisat ve finans yazınında, gölge bankacılıkla ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Tablo 1'de gölge bankacılıkla ilgili literatürde yer alan çalışmalar bulunmaktadır.

Tablo 1. Literatür Taraması

Yazar	**Ülke**	**Yıl**	**Yöntem**	**Bulgu**
McCulley	ABD	2007	Sistematik risk incelemesi	Sistematik risk nedeniyle gölge bankacılığın çok hassas olduğu ve ani sonuçlar doğurduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Adrian ve Shin	ABD	2009	Sistematik risk incelemesi	Sistemdeki düzenlemelerin finansal istikrar sağlayarak makroekonomik istikrar sağlayabileceği sonucuna

				ulaşılmıştır.
Davies	ABD	2009	Banka bilançoları	Bankacılık sektöründeki ana kriz nedenini, bilanço genişlemesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Hsu ve Moroz	ABD	2010	Büyük depresyon ve 2008 krizini karşılaştırmalı inceleme	İki kriz öncesinde de gözden kaçan asıl durumun gölge bankacılık faaliyetleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Gorton ve Metrick	ABD	2010	2008 krizine neden olan genel mekanizmalar	Finansal sistem ve gölge bankacılık arasındaki ilişki ortaya konmuştur. 2008 krizini doğuran en önemli nedenlerinin, repo piyasası ve gölge bankacılık faaliyetleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Selimler ve Kale	Türkiye	2012	Risk İncelemesi	Bilanço dışı işlemler olan gölge bankacılık ile geleneksel bankacılık olan bilanço içi işlemler arasındaki ilişki incelenmiş olup gölge bankacılık ve geleneksel bankacılık arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Fein	ABD	2013	Gölge bankacılık sisteminin tanımları	Fein, otoritelerin gölge bankacılığın hikayesine dikkat etmesi gerektiğini ve dışsal gölge bankacılık faaliyetleri ile diğer faaliyetleri karıştırmamaları gerektiğini vurgulamıştır. Gölge bankacılığın geleneksel bankacılık içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Meeks ve diğerleri	Gelişmiş ülkeler	2014	Geleneksel bankacılık ve gölge bankacılık	Geleneksel bankalar, kendi gölge bankalarına riskli kredi portföyü ve menkul kıymetleştirilmiş varlıkların ticareti ile dinamik bir kaynak oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Doruk	Türkiye	2014	Panel veri analizi	Türkiye bankacılık sektöründe gölge bankacılığın temel hatları çizilmiş ve Türkiye'de gölge bankacılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Sunderam	ABD	2015	ABCP ve repo ile 2008 krizi	Finansal inovasyon kavramına atıfta bulunarak, 2008 finansal krizinin anlaşılmasına yardımcı

				olmaktadır. Yatırımcıların para talebinin, kısa dönemli büyük miktarlı borç yarattığı bulgusuna da ulaşmıştır. Bu kapsamda, mali denetim otoritesine görev düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.
Göçmen	Türkiye	2015	Mali tablo analizi	Gölge bankacılık Türkiye bankacılık sektöründe devamlı olarak bir yükseliş trendinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Montagna	Gelişmiş ülkeler	2016	Bulaşım riski	Bankacılık sektöründe finansal bulaşımı çalışmıştır. Sistemik riski ölçmek üzere "Sistemik Riski Değerlendirmek için Çok Katmanlı Bankalararası Model" üzerine çalışmış ve para politikasının makro ekonomik tedbirler açısından oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.
Kahraman	Türkiye	2020	Panel Veri Analizi	Türkiye'de bankacılık sektöründe gölge bankacılığın banka kârlılığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
Sivramkrishna ve diğerleri	Hindistan	2020	Tasarruf sahipleri, yatırımcılar ve ticari bankaların arasındaki ilişkiler	Hindistan'da faaliyet gösteren IL&FS'nin iflasının arkasında gölge bankacılığın bulunduğu savunulmaktadır. Makroekonomi ve finansal karar mekanizmalarının kararlarının finansal kırılganlık yaratabileceği savunulurken, gölge bankaların artık finansal sistem için kaçınılmaz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Aypek	Türkiye	2022	Dinamik Panel Veri Analizi	Gölge bankacılık uygulamalarının bankaları iflas riskine karşı koruduğu ve kârlılık durumlarında da olumlu gelişmelere sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Araştırmanın amacı geleneksel bankacılık üzerinde gölge bankacılığın etkisinin varlığının test edilmesidir. Çalışmada seçilmiş 19 bankaya ait veriler ele alınmıştır. Türkiye'de 2025 yılı

itibariyle 58 adet banka bulunmaktadır. Konu, verilerin tutarlılığı ve ulaşılabilen veriler doğrultusunda analize 19 banka dahil edilmiştir. Kullanılan veriler 2014 – 2023 dönemleri aralığını kapsayan toplamda 10 yıllık dönemden oluşan 190 panel verili gözlem setinden oluşmaktadır. 2014 – 2023 yılları arasına ait değişkenler Türkiye Bankalar Birliği (TBB) tarafından yayımlanan bankalara ait verilerden alınan istatistiki verilerden elde edilmiştir. Çalışmada ARDL ve Vektör Hata Düzeltme Modeline (VECM) Dayalı Granger Nedensellik Testi kullanılmıştır. Araştırmada yer alan bankalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Analizde Yer Alan Banka Bilgileri

Sıra Numarası	**Banka Adı**
1	Akbank Türk Anonim Şirketi
2	Alternatifbank Anonim Şirketi
3	Anadolubank Anonim Şirketi
4	Burgan Bank Anonim Şirketi
5	Denizbank Anonim Şirketi
6	Fibabanka Anonim Şirketi
7	HSBC Bank Anonim Şirketi
8	ING Bank Anonim Şirketi
9	QNB Bank Anonim Şirketi
10	Şekerbank Türk Anonim Şirketi
11	Turkish Bank Anonim Şirketi
12	Türk Ekonomi Bankası Anonim Şirketi
13	Türkiye Cumhuriyeti Ziraat Bankası Anonim Şirketi
14	Türkiye Garanti Bankası Anonim Şirketi
15	Türkiye Halk Bankası Anonim Şirketi
16	Türkiye İş Bankası Anonim Şirketi
17	Türkiye Sınai Kalkınma Bankası Anonim Şirketi
18	Türkiye Vakıflar Bankası Türk Anonim Ortaklığı
19	Yapı ve Kredi Bankası Anonim Şirketi

Çalışmada Tablo 3.'te görüldüğü üzere toplamda 5 değişken kullanılmıştır. ROE değişkeni literatürdeki diğer çalışmalardan örnek alınarak geleneksel bankacılığı GK, TH, TFA ve ERK değişkenler ise gölge bankacılığı temsilen ele alınmıştır (Doruk, 2013).

Tablo 3. Analizde Kullanılan Değişkenler

Değişken Adı	**Kısaltma**
Özkaynak Kârlılığı (dönem net kârı/zararı / özkaynaklar)	ROE
Garanti ve Kefaletler	GK
Taahhütler	TH
Türev Finansal Araçlar	TFA
Emanet ve Rehinli Kıymetler	ERK

3.2. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada kamuya açık kaynak olan Türkiye Bankalar Birliği (TBB) tarafından yayımlanan bankalara ait verilerden alınan istatistiki verilerden elde edilmiştir. Çalışmada ARDL ve Vektör Hata Düzeltme Modeline (VECM) Dayalı Granger Nedensellik Testi kullanılmıştır. Dolayısıyla doküman analizi tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

4. BULGULAR

Kullanılan değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4. Tanımlayıcı İstatistikler

Tanımlayıcı İstatistikler	N	Ortalama	Maximum	Minimum	Standart Sapma
ROE	190	0.140331	0.442041	-0.391609	0.106776
GK	190	61720747	8.67E+08	202670	1.13E+08
TH	190	70301092	8.66E+08	45118	1.43E+08
TFA	190	2.24E+08	1.73E+09	147312	3.12E+08
ERK	190	1.57E+09	4.80E+09	2401071	4.24E+09

Tablo 4'te analizde yer alan 19 bankanın 2014 – 2023 yılları arasında yıllık olarak ulaşılan verilerinin tanımlayıcı istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 5. Değişkenlere Ait Korelasyon Analizi

	ROE	GK	TH	TFA	ERK
ROE	1.000				
GK	0.294	1.000			
TH	0.423	0.801	1.000		
TFA	0.482	0.727	0.850	1.000	
ERK	0.177	0.585	0.598	0.415	1.000

Tablo 5.'te 5 değişken arasındaki korelasyon analizine ait sonuçlar verilmiştir. Kullanılan değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı tespit edilmiş olup akabinde birim kök testi aşamasına geçilmiştir.

Tablo 6. Birim Kök Testleri Sonuçları

Augmented Dickey-Fuller (ADF) Testi						
DEĞİŞKEN	**SEVİYE**		**BİRİNCİ FARK**		**İKİNCİ FARK**	
	SABİTLİ	**SABİTLİ TRENDLİ**	**SABİTLİ**	**SABİTLİ TRENDLİ**	**SABİTLİ**	**SABİTLİ TRENDLİ**
LnROE	51.1614	38.8037	97.3370*	63.6354*		
LnGK	13.7363	29.5562	59.2385**	58.1172**		
LnTH	18.6083	18.9737	48.0186	53.6471	114.579*	108.925*
LnTFA	12.8802	42.0061	81.0315*	60.9145**		
LnERK	11.3912	26.3953	53.2385	30.7600	100.476*	73.6900*

*,**,*** sırasıyla %1, %5 ve %10 düzeyinde anlamlı olma durumunu göstermektedir.

Öncelikle, çalışmada kullanılan ARDL ve VECM temelli analiz sonuçlarına göre, gölge bankacılığı temsil eden değişkenlerden türev finansal araçlar (TFA), emanet ve rehinli kıymetler (ERK) ile garanti ve kefaletler (GK) değişkenlerinin, özkaynak kârlılığı (ROE) üzerinde anlamlı etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Birim Kök Testleri Sonuçları (Devamı)

Phillips-Perron (PP) Testi						
DEĞİŞKEN	**SEVİYE**		**BİRİNCİ FARK**		**İKİNCİ FARK**	
	SABİTLİ	**SABİTLİ TRENDLİ**	**SABİTLİ**	**SABİTLİ TRENDLİ**	**SABİTLİ**	**SABİTLİ TRENDLİ**
LnROE	22.0296	27.4908	103.731*	96.9389*		
LnGK	23.3600	35.3685	64.7356*	81.6185*		
LnTH	15.3192	27.1162	91.4180	94.5827*	178.676*	
LnTFA	13.4133	44.3962	84.5444*	91.1712*		
LnERK	27.3803	16.9295	50.5530	50.3507	160.544*	145.828*

*,**,*** sırasıyla %1, %5 ve %10 düzeyinde anlamlı olma durumunu göstermektedir.

Tablo 6. ve Tablo 7.'de değişkenlere ait verilerde birim kök sorununun olup olmadığı 2 farklı yöntemle test edilmiştir. Çıkan sonuçlara göre verilerin durağan hale geldiği görülmektedir. Bu bağlamda analizde kullanılan verilerde birim kök yoktur ve verilerin durağan olduğu kabul edilmektedir.

Tablo 8. ARDL Sınır Testi F İstatistik Değeri ve Tanısal Testler

	F İstatistiği	**%1**		**%5**		**%10**	
		I(0)	**I(1)**	**I(0)**	**I(1)**	**I(0)**	**I(1)**
	10.88	3.29	4.37	2.56	3.49	2.2	3.09
Tanımlayıcı Testler	**Test İstatistiği**			**Olasılık Değeri**			
Breusch-Godfrey LM Testi	1.534652			0.2184			
Heteroskedasticity (Testi: ARCH)	2.713216			0.1012			

Tablo 8.'de verilen sonuçlarda F istatistik değerinin 10.88 ile %1 önem düzeylerinde üst sınır değerlerinden daha büyük olduğu görülmektedir. F-istatistik değerinin kritik değerlerden büyük çıkması ROE ve diğer değişkenler ile gerçekleştirilen analizde değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Diğer bir deyişle ROE ile bağımsız değişkenler olarak tanımlanan değişkenler arasında eş bütünleşme ilişkisi olduğu görülmektedir. Tanısal test sonuçlarına bakıldığında modelin otokorelasyon (Breusch-Godfrey LM Testi) ve değişen varyans (Heteroskedasticity-ARCH) sorunu içermediği görülmektedir.

Tablo 9. Pedroni Eş-Bütünleşme Testi

		İstatistik	**Olasılık**	**H0 : Eşbütünleşme yoktur**	
				İstatistik	**Olasılık**
Alternatif hipotez: ortak otoregresif katsayılar (boyut içi)					
Panel	v-statistic	-1.866944	0.9690	-3.351129	0.9996
	rho-statistic	3.532390	0.9998	3.186147	0.9993
	PP-statistic	-4.653068	0.0000	-10.87975	0.0000
	ADF-statistic	0.146175	0.5581	-2.636854	0.0042
Alternatif hipotez: bireysel otoregresif katsayılar (boyutlar arası)					
Grup	rho-Statistic	5.272471	1.0000		
	PP-Statistic	-13.70759	0.0000		
	ADF-Statistic	-1.835486	0.0332		

Tablo 9.'da Pedroni eş bütünleşme testine göre H0 hipotezi (seriler arasında eş bütünleşme yoktur) reddedilmiştir. Test sonuçlarından Panel PP-İstatistiği ve Panel ADF-İstatistiği %1, Grup PP %1 ve grup ADF-İstatistiği %5 seviyesinde istatistiksel olarak anlamıdır ve eş bütünleşmenin olduğu tespit edilmiştir. Diğer testler istatistiksel olarak anlamlı değildir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu dört test sonucuna göre Pedroni Eş bütünleşme testi sonuçlarının seriler arasında eş bütünleşme ilişkisini göstermektedir.

Tablo 10. Johansen Eş bütünleşme Testi

	Eigenvalue	**Trace Statistic**	**0.05 Critical Value**	**Olasılık**
None	0.238307	111.0623	69.81889	0.0000
At most 1	0.146348	60.70306	47.85613	0.0020
At most 2	0.077196	31.43023	29.79707	0.0321
At most 3	0.053617	16.56762	15.49471	0.0344
At most 4	0.033860	6.372650	3.841465	0.0116

Eş bütünleşme ilişkisinin varlığını belirten diğer test Johansen Eş bütünleşme testidir. Tablo 10.'da görüldüğü üzere değişkenler arasında eş bütünleşme ilişkisinin varlığı kabul edilmektedir.

Tablo 11. ARDL Uzun Dönem Tahmin Sonuçları

Değişken	**Katsayı**	**Standart Hata**	**T- istatistiği**	**Olasılık**
LnGK	-0.044246	0.016983	-2.605362	0.0100
LnTFA	0.048890	0.015210	3.214308	0.0016
LnERK	0.035364	0.011974	2.953518	0.0036

Tablo 11.'deki ARDL uzun dönem tahmin sonuçlarına göre türev finansal araçlar (TFA) ve emanet ve rehinli kıymetler (ERK) %1 garanti ve kefaletler (GK) ise %5 önem düzeyinde özkaynak kârlılık oranı (ROE) değişkeni üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre TFA ve ERK değişkenlerindeki artışlar ROE'yi pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilerken, GK değişkenindeki artışlar ROE'yi negatif yönde ve anlamlı olarak etkilediği tespit edilmiştir.

Tablo 12. ARDL Kısa Dönem Tahmin Sonuçları

Değişken	**Katsayı**	**Standart Hata**	**T- istatistiği**	**Olasılık**
dLnGK	-0.044246	0.015754	-2.808627	0.0055
dLnTFA	0.048890	0.013259	3.687254	0.0003
dLnERK	0.035364	0.010919	3.238691	0.0014
CointEq (-1)	-0.608221	0.074229	-8.193850	0.0000

Tablo 12.'de verilen kısa dönem tahmin sonuçlarında CointEq katsayısının negatif (-0.608221) ve istatistiksel olarak %1 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, kısa dönemde ortaya çıkan sapmaların uzun dönemde dengeye gelebileceğidir. Elde edilen sonuçlar kısa dönem dengesizliğinin yüzde 60.8221'lik bölümünün uzun dönemde düzeltileceğini göstermektedir.

Tablo 13. Vektör Hata Düzeltme Modeline (VECM) Dayalı Granger Nedensellik Testi Analizi Sonuçları

1-Granger Nedensellik Testi (D(lnROE) - D(lnGK))			
H_0	Ki – Kare	Olasılık	Gözlem Sayısı
ROE GK'in nedeni değildir.	0.375650	0.8288	190
GK ROE'nin nedeni değildir.	38.57270	0.0000	190
2-Granger Nedensellik Testi (D(lnROE) - D(lnTH))			
H_0	Ki – Kare	Olasılık	Gözlem Sayısı
ROE TH'nin nedeni değildir.	1.325787	0.5154	190
TH ROE'nin nedeni değildir.	24.48142	0.0000	190
3-Granger Nedensellik Testi (D(lnROE) - D(lnAGR))			
H_0	Ki – Kare	Olasılık	Gözlem Sayısı
ROE TFA'nın nedeni değildir.	1.039938	0.5945	190
TFA ROE'nin nedeni değildir.	47.11028	0.0000	190
4-Granger Nedensellik Testi (D(lnROE) - D(lnERK))			
H_0	Ki – Kare	Olasılık	Gözlem Sayısı
ROE ERK'nin nedeni değildir.	1.779931	0.4107	190
ERK ROE'nin nedeni değildir.	34.29850	0.0000	190

Tablo 13.'te VECM Granger Nedensellik Testi sonuçları verilmiştir. Özkaynak kârlılığı (ROE) değişkeninden diğer değişkenlere yönelik bir nedensellik ilişkisi saptanamamışken diğer bütün değişkenlerden özkaynak kârlılığı oranına yönelik olarak nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir.

TFA ve ERK değişkenleri ROE üzerinde pozitif, GK ise negatif yönde anlamlı etki göstermiştir. Ayrıca tüm gölge bankacılık değişkenlerinden ROE değişkenine doğru tek yönlü Granger nedensellik ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular, Selimler ve Kale (2012) ile Doruk (2013, 2014)'ün çalışmaları ile örtüşmektedir. Söz konusu araştırmalarda, bilanço dışı işlemler ile geleneksel bankacılık arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş, gölge bankacılık faaliyetlerinin Türkiye'deki varlığı ve etkisi doğrulanmıştır.

Ayrıca, Aypek (2022) ve Kahraman (2020) tarafından yapılan çalışmalarda, gölge bankacılığın banka kârlılığı üzerinde olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmış olup, bu bulgular TFA ve ERK değişkenlerinin ROE üzerindeki pozitif etkisini desteklemektedir.

Literatürde yer alan Fein (2013), gölge bankacılığı geleneksel bankacılığın ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirmiş ve ayrı bir yapı olarak ele alınmasının yanıltıcı olabileceğini ileri sürmüştür. Bu görüş, çalışmamızın yöntemsel olarak gölge ve geleneksel bankacılığı ayrı iki yapı olarak ele alması yönüyle farklılık göstermektedir.

Son olarak, Sivramkrishna vd. (2020) çalışmasında gölge bankacılık faaliyetlerinin gelişmekte olan ülkelerde kaçınılmaz bir yapı haline geldiği ve bazı durumlarda finansal kırılganlıkları tetikleyebileceği savunulmuştur. Bu perspektif, Türkiye gibi gelişmekte olan ekonomilerde gölge bankacılık faaliyetlerinin daha dikkatli izlenmesi gerektiği yönündeki önerilerimizle örtüşmektedir.

Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık kavramına ilişkin bilişsel yapılarını incelemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte olmuş veya hâlen devam eden bir olayı, olduğu şekilde tasvir etmeyi ve tanımlamayı amaçlamaktadır. Burada önemli olan, olayı uygun bir şekilde gözleyip, sonuçları ortaya koymaktır" (Karasar, 2014).

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Finansal kriz döneminde gölge bankacılık faaliyetlerinin hızlı bir şekilde büyümesi, geleneksel denetim ve düzenlemelere tabi olmadan işlem gören bu yapıların finansal sistem içerisindeki rolünü artırmıştır. Bu durum, finansal piyasaların şeffaflığını azaltarak risklerin tespit edilmesini zorlaştırmış ve sistemin genel kırılganlığını artırmıştır. Sonuç olarak, gölge bankacılık mekanizmasının kontrolsüz büyümesi, makroekonomik istikrarı tehdit eden ve finansal sistemin bütünlüğünü zedeleyen sistemik riskin önemli bir kaynağı haline gelmiştir.

Çalışmada Türkiye'de seçilmiş 19 banka açısından geleneksel banka üzerindeki gölge bankacılığın etkisi ekonometrik veriler ile belirlenmiştir. Analiz için 2014-2023 dönemleri arasında elde edilen veriler kullanılmıştır. Seçilen değişkenler; özkaynak kârlılığı (ROE), garanti ve kefaletler (GK), taahhütler (TH), türev finansal araçlar (TFA) ve emanet ve rehinli kıymetler (ERK)'dir. Analiz ARDL ve Vektör Hata Düzeltme Modeline (VECM) Dayalı Granger Nedensellik Testi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İki analiz yöntemi gerçekleştirilmeden önce korelasyon, otokorelasyon ve durağanlık testleri gerçekleştirilmiş olup sonrasında analiz aşamasına geçilmiştir.

Yapılan analiz ve 10 yıllık veriler sonucunda, kullanılan değişkenler ile geleneksel bankacılık değişkeni yani özkaynak kârlılığı arasında tek yönlü bir ilişkinin olduğu ve gerek kısa vade de gerekse uzun vadede özkaynak kârlılığının (ROE) çeşitli değişkenler ile etkileşim halinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlara göre, ROE değişkeninden diğer değişkenler yönünde bir ilişki saptanmamışken diğer değişkenlerden ROE değişkenine doğru tek yönlü bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca ilgili GK, TFA ve ERK değişkenlerinin hem kısa hem de uzun vadede ROE ile arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. TH değişkeninden ROE değişkenine doğru nedensellik ilişkisinin olduğu ancak bu ilişkinin uzun ve kısa dönemde saptanamadığı da bir diğer ulaşılan bulgudur.

Öte yandan, her ülkenin ekonomik yapısı, finansal piyasalarının derinliği ve düzenleyici kurumlarının kapasitesi doğrultusunda şekillenen finansal denetim mekanizmaları, gölge bankacılık faaliyetlerinin sınırlandırılmasında farklılık göstermektedir. Türkiye özelinde değerlendirildiğinde, bankacılık sektöründe gölge bankacılık faaliyetlerinden kaynaklanan potansiyel risklerin azaltılabilmesi için bilgi temelli bir denetim ve raporlama altyapısının güçlendirilmesi elzemdir. Bu bağlamda, Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu'nun (BDDK), bankaların doğrudan ya da dolaylı şekilde bağlı oldukları ortaklık ve iştiraklerin finansal faaliyetlerini gölge bankacılık perspektifiyle bütüncül bir biçimde incelemesi gerekmektedir. Özellikle bu yapılar aracılığıyla gerçekleşen ve finansal sistemde dengesizlik yaratan faaliyetlerin tespiti, Stiglitz'in vurguladığı 'saydam banka' anlayışı doğrultusunda, şeffaflık ilkesinin hâkim olduğu bir bankacılık sisteminin inşasına katkı sağlayacaktır. Böyle bir yaklaşım, gölge bankacılık hacmini daraltıcı bir etki yaratırken, aynı zamanda sistemik risklerin kontrol altına alınmasına ve finansal kırılganlıkların toplumsal gelir dağılımına olumsuz yansımalarının önlenmesine de hizmet edecektir. Aksi takdirde, kayıt dışı ve denetim dışı finansal işlemlerin sistemdeki ağırlığının artması hem makroekonomik istikrarı tehdit edebilecek hem de gelir eşitsizliğini derinleştirerek ekonomik adaletin zedelenmesine yol açabilecektir."

Bu çerçevede, gölge bankacılık üzerine çalışan araştırmacılar ve politika yapıcılar için gelecekte ele alınması gereken bazı kritik konular öne çıkmaktadır. Bunlar arasında, finansal inovasyonların düzenleyici çerçeveler üzerindeki etkilerinin analizi, gölge bankacılık ile geleneksel bankacılık arasındaki etkileşimlerin modellenmesi, gelişmekte olan ülkelerdeki gölge bankacılık yapılarına özgü dinamiklerin belirlenmesi ve sistemik riskin erken uyarı sistemleriyle izlenmesine yönelik politika araçlarının geliştirilmesi yer almaktadır. Ayrıca, makro ihtiyati politikalarla gölge bankacılık arasında denge kuracak sürdürülebilir bir düzenleme yaklaşımı geliştirmek, literatürde henüz yeterince derinleşmemiş önemli bir araştırma alanı olarak değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

Adrian, T, & Shin, H.S. (2009). Money, liquidity, and monetary policy. *American Economic Review*, 99(2), 600-605.

Avrupa Komisyonu (2012). Genişleme stratejisi ve başlıca zorluklar 2012-2013. *Komisyon Tarafından Avrupa Parlamentosu'na ve Konsey'e Sunulan Bildirim, Brüksel,* 10 Ekim 2012 SWD (2012) 336.

Aypek, B. (2022). *Gölge bankacılığının Türk bankacılık sektörünün performansı üzerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.

Bernanke, B.S., Bertaut, C.C., DeMarco, L. & Kamin, S.B. (2011). *International capital flows and the return to safe assets in the United States, 2003-2007.* FRB International Finance Discussion Paper No. 1014.

Colombo, M., Cumming, D. & Vismara, S. (2016). Governmental venture capital for ınnovative young firms. *The Journal of Technology Transfer*, *Springer*, 41(1), 10-24.

Coval, J., Jurek, J. & Safford, E. (2009). The economics of structured finance. *The Journal of Economic Perspectives,* 23(1), 3-26.

Davies, C. (2009). Corporate sector balance sheets and crisis transmission. *Economic& Labour Market Review*, 3(7), 26-32.

De Bant, O. & Hartmann, P. (2000). *Systemic risk: A survey*. European Central Bank, Working Paper Series, No: 35.

Doruk, Ö.T. (2013). *Genel olarak gölge bankacılık ve Türkiye'de gölge bankacılık üzerine bir araştırma*. *Yüksek Lisans Tezi*, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.

Doruk, Ö.T. (2014). *Gölge bankacılık ve Türkiye*. Türkiye Bankalar Birliği, İstanbul, Yayın No: 300.

Eğilmez, M. (2010). *Küresel finans krizi*, 6.Basım, sayfa 66, *Remzi Kitabevi*.

Fein, M. L. (2013). The shadow banking charade. *SSRN Electronic Journal,* http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2218812.

Financial Stability Board (FSB). (2015). *Global shadow banking monitoring report 2015. (Küresel Gölge Bankacılık İzleme Raporu 2015).* 12 November 2015. https://www.fsb.org/uploads/global-shadow-banking-monitoring-report-2015.pdf

Freixas, X., Laeven, L. & Peydrô J.L. (2015). *Systemic risk, crises, and macroprudential regulation*. Paperback, ISBN: 9780262549011, Pub date: August 22, 2023, Publisher: The MIT Press.

Gorton, G., & Metrick, A. (2010). Regulating the shadow banking system. *Brookings Papers on Economic Activity,* 2010(2), 261-297.

Gorton, G. & Metrick, A. (2012). Securitized banking and the run on repo. *Journal of Financial Economics,* 104(3), 425-451.

Göçmen, G. (2015). Türkiye'de bankacılık sektörünün bilanço dışı faaliyetlerindeki gelişmeler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 17, 1-21.

Hsu, J. & Moroz, M. (2010). Shadow banks and the financial crisis of 2007 – 2008. *The Banking Crisis Handbook,* 3, 39-56.

Kahraman, E. (2020). *Gölge Bankacılık uygulamalarının Türk bankacılık sistemi'nde kârlılığa etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bankacılık Anabilim Dalı.

McCulley, P. (2007). Teton reflections. *PIMCO Global Central Bank Focus*, (August/September).

Meeks, R., Nelson, B. & Alessandri, P. (2014). Shadow banks and macroeconomic instability, Bank of England working papers 487, *Bank of England.* URL: https://ideas.repec.org/p/boe/boeewp/0487.html

Montagna, M. (2016). *Systemic risk in modern financial systems*, PhD thesis, Kiel University, Kiel.

Pozsar, Z., Adrian, T., Ashcraft, A., & Boesky, H. (2010). *Shadow banking staff report*: Federal Reserve Bank of New York.

Selimler, H. & Kale, S. (2012). Türk bankacılık sektöründe bilanço dışı işlemlerin risk ve kârlılık açısından değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33(2), 173-204.

Shin, H.S. (2009). Reflections on Northern Rock: The bank run that heralded the global financial crisis. *Journal of Economic Perspectives,* 23(1), 101-119.

Sivramkrishna, S., Gune, S., Kandalam, K. & Moharir, A. (2020). Shadow banking in India: Nature, trends, concerns and policy ınterventions. *Review of Economic&Business Studies,*12(2), 29-46.

Sunderam, A. (2015). Money creation and the shadow banking system. *Review of Financial Studies*, 28(4), 939–977.

Tucker, P. (2010). Remarks by Paul Tucker at the European Commission's Conference on Crisis Management. *Speech given at the European Commission's Conference on Crisis Management,* Brussels, Belgium. 1-11.

Research Article

Measuring The Impact of Shadow Banking on Traditional Banking: The Case of Türkiye

Gölge Bankacılığın Geleneksel Bankacılık Üzerindeki Etkisinin Ölçülmesi: Türkiye Örneği

Cemil ŞENEL

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The system in which intermediation activities between savers and borrowers take place is defined as traditional banking. In traditional banking, savers deposit their funds into banks, and banks, through intermediation activities, transfer these deposits to individuals who wish to borrow. Alongside the 2008 Global Financial Crisis, shadow banking activities — credit-providing institutions operating outside the traditional banking system — have emerged and gained prominence in the literature. Pozsar, Adrian, Ashcraft, and Boesky (2010) define shadow banking as the provision of maturity, credit, and liquidity transformation by financial intermediaries without access to central bank liquidity or public sector credit guarantees. Evaluated as one of the significant sources of systemic risk in the financial system during the crisis period, shadow banking has rapidly grown worldwide and in Türkiye in recent years, becoming a crucial issue in terms of financial stability. In this study, the relationship between shadow banking and traditional banking is analyzed using the ARDL and VECM-based Granger Causality Test, based on data obtained from 19 banks operating in Türkiye between 2014 and 2023.

Methods

In this study, in order to analyze the relationship between traditional banking and shadow banking in Türkiye, a dataset consisting of 19 banks operating in Türkiye between 2014 and 2023 — for which data could be accessed during the research period — was used. Firstly, the stationarity levels of the variables were tested, and then the ARDL (Autoregressive Distributed Lag) bounds testing approach was applied to reveal the long-term and short-term relationships between the variables. Additionally, the VECM (Vector Error Correction Model) based Granger Causality Test was employed to examine the causal relationships among the variables. In the analysis process, the return on equity (ROE), one of the key performance indicators of the banking sector, was considered as the dependent variable, while indicators representing shadow banking — such as guarantees and sureties, derivative financial instruments, commitments, and assets held in custody or pledged — were used as independent variables. The analyses were conducted using the EViews 12 software package, and the findings regarding both short-term and long-term relationships were evaluated in detail.

Conclusion

In this study, the impact of shadow banking activities on the return on equity (ROE) of banks operating in Türkiye between 2014 and 2023 was examined using ARDL and VECM models. In the analysis, guarantees and sureties (GS), commitments (CM), derivative financial instruments (DFI), and assets held in custody or pledged (AHP) were used as proxies for shadow banking activities, while return on equity (ROE) was employed as the representative variable for traditional banking. The stationarity tests revealed that while some variables were stationary at level, others became stationary after taking their first differences. The cointegration analyses confirmed the existence of a long-term relationship among the variables.

Subsequently, the ARDL model was applied to examine the direction and magnitude of these relationships. According to the results of the ARDL model, derivative financial instruments (DFI) and assets held in custody or pledged (AHP) were found to have a positive and statistically significant impact on banks' return on equity. On the other hand, guarantees and sureties (GS) were determined to have a negative and statistically significant effect on profitability. The commitments (CM) variable, however, was found to have no statistically significant effect. These findings indicate that shadow banking activities present both opportunities and risks for banks. While certain shadow banking activities enhance banks' profitability, others may have an adverse impact. Therefore, it is crucial for banks to manage their shadow banking operations within an effective risk management framework. In particular, the efficient and accurate use of derivative financial instruments provides significant opportunities for both risk management and profitability enhancement. However, an excessive increase in guarantee and surety obligations may negatively affect the financial structure of banks and create pressure on liquidity and capital adequacy. In this context, it is essential for banks to conduct their shadow banking activities in compliance with transparency, traceability, and reporting standards. Moreover, it is important for financial regulatory and supervisory authorities to closely monitor these activities to detect potential systemic risks in advance. Considering the increasing share of shadow banking activities within Türkiye's financial system over time, it is necessary to introduce more detailed regulations in this area and to develop standards aligned with international practices. The contribution of this study to the literature is significant as it provides an empirical analysis of the impact of shadow banking activities on the profitability of the banking sector specifically in the context of Türkiye.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Farklı Disiplinlerdeki Öğretmen Adaylarının Sanat Eserlerindeki Matematiği Yaratıcı Drama ile Yorumlamalarının Matematiksel Okuryazarlık Öz-yeterliğe ve Matematiğe Yönelik Tutuma Etkisinin İncelenmesi

Examining the Impact of Integrating Mathematics Interpretation Artworks through Creative Drama on the Mathematical Literacy Self-Efficacy and Mathematical Attitudes of Prospective Teachers across Various Disciplines

Gözdegül ARIK KARAMIK [1]

Geliş/Received: 27/03/2025	Kabul/Accepted: 18/06/2025

Öz

Bu çalışmada sanatın matematik öğretiminde araç olarak kullanılmasının ve yaratıcı dramanın matematiği öğretmedeki yeri, sanat eserlerini eğitimin bir aracı ve bir disiplin olarak bilişsel davranışların, duygusal ve psikomotor özelliklerin geliştirilmesindeki önemli rölü göz önüne alınarak farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık öz-yeterliliklerinin ve matematiğe yönelik tutumlarının yapılandırılması amaçlanmaktadır. Araştırma karma yöntem araştırması ile tasarlanmıştır. Karma araştırma yöntemlerinden açımlayıcı sıralı desen seçilmiş olup ilk olarak nicel veriler toplanmış ardından nitel veriler toplanarak nicel verilerin detaylı açıklanmasına gidilmiştir. Katılımcılar Türkiye'de Akdeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinin farklı disiplinlerinde öğrenim gören 30 öğretmen adayıdır. Nicel veriler "Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği" ve "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği" ile; nitel veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış formlar, atölye değerlendirme formları ve görüşme formları ile toplanmıştır. Katılımcılarla yaratıcı dramanın yöntem, sanat eserlerinin ise araç olarak kullanıldığı 14 haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Normal dağılım gösteren grubun nicel verilerine ilişkin analizinde bağımlı gruplar t-testine ve nitel verilerinde içerik analizi ile betimsel analize gidilmiştir. Çalışmanın bulguları farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının sanat eserlerindeki matematiği yaratıcı drama ile yorumlamalarının matematiksel okuryazarlık öz-yeterliklerini ve matematiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Nicel verileri açıklayan nitel verilerin ise her bir disiplin için farklılaşsa da ortak tema ve alt temaları içerdiği ve her disiplin için farklı göstergeleri içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak öğretmen adaylarının eğitim-öğretim süreçlerinin farklı yöntem ve sanat eserleri yardımı ile yapılandırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Matematiksel öz-yeterlik, matematiğe yönelik tutum, sanat, yaratıcı drama, öğretmen adayları*

Abstract

In this study, the objective is to examine the mathematical literacy self-efficacy and attitudes towards mathematics among pre-service teachers from various disciplines, considering the influence of art as a pedagogical tool in mathematics instruction and the role of creative drama in mathematics education. The study acknowledges the significance of artworks as educational tools and as a discipline in fostering cognitive, emotional, and psychomotor development. A mixed-methods research design was employed, specifically an exploratory sequential design, wherein quantitative data were initially collected, followed by qualitative data, with the quantitative findings being elaborated upon in detail. The participants comprised 30 pre-service teachers enrolled in different disciplines within the faculty of education at a university in the Mediterranean Region of Turkey. Quantitative data were gathered using the "Mathematical Literacy Self-Efficacy Scale" and the "Attitude Towards Mathematics Scale," while qualitative data were obtained through semi-structured forms, workshop evaluation forms, and interview forms developed by the researcher. Over a 14-week period, creative drama was utilized as a method,

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye. gkaramik@akdeniz.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-9478-6264

Arık Karamık, G. (2025). Farklı Disiplinlerdeki Öğretmen Adaylarının Sanat Eserlerindeki Matematiği Yaratıcı Drama ile Yorumlamalarının Matematiksel Okuryazarlık Öz-yeterliğe ve Matematiğe Yönelik Tutuma Etkisinin İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(3),*717-738.

and artworks were employed as tools in the implementation with the participants. The analysis of the quantitative data, which followed a normal distribution, was conducted using the dependent groups t-test, while content analysis and descriptive analysis were applied to the qualitative data. The findings indicated that the interpretation of mathematics in artworks through creative drama positively influenced the mathematical literacy self-efficacy and attitudes towards mathematics of pre-service teachers from different disciplines. It was concluded that the qualitative data elucidating the quantitative data encompassed common themes and sub-themes for each discipline, although they varied across disciplines, and included distinct indicators for each discipline. Based on the study's results, it is recommended that the educational processes for pre-service teachers be structured using diverse methods and artworks.

Keywords: *Mathematical self-efficacy, attitude towards mathematics, art, creative drama,*

1. GİRİŞ

Matematik, neden bazı öğrencilere çok sıkıcı gelirken bazı öğrenciler matematik dersinden daha çok keyif almaktadır? Keyif almaları nelere bağlıdır? Matematik hayatın kendisidir diye öğretmeye çalıştığımız çocuklarımıza hayatın içinden kesitlerle örneğin sanatla neden öğretmiyoruz matematiği? Tahta, defter, kalem ve sıralarla mı öğretmeli miyiz matematiği? Bu soruların cevapları her eğitimci için farklılaşsa da ortak farkındalığımız 21 yy. insanından yorumlama, eleştirme ve bunları uygulamaya yönelik becerileri içeren süreçlerden geçiyor olduğumuzdur. Bu süreçler biz eğitimcileri farklı öğrenme yollarına/yöntemlerine, farklı etkinliklere ve farklı bakış açılarına yönlendirmektedir.

Bir disiplin ve diğer diğer disiplinler için araç olarak kabul edilen matematik için baktığımızda; Karaçay (2000) matematiği insanlığın ortak dili, bilim, bilim için araç ve sanat olarak ifade etmektedir. Bu bağlamdan hareketle; ortak bir dil olan bilimin içeriğindeki "sanat" elbette ki yadsınamaz derecede önemlidir. Ünlü matematikçilerden Hardy (2019) "Bir Matematikçinin Savunması" adlı eserinde "*Bir matematikçinin yaptığı şey bir ressamın ya da şairinki kadar güzel olmalıdır. Düşünceler, renkler ve sözcükler gibi uyumlu bir biçimde birbirine uymalıdır*." şeklinde ifade ettiği düşüncesinde matematik ve sanat ilişkisine vurgu yapmaktadır. Duru ve İşleyen (2005) matematikçi ve sanatçının yaptıklarının aslında aynı olduğunu ve aslında matematikçilerin dünyaya sunulan şeyleri zaman içerisinde fark ettiklerini ifade etmektedir.

Hem matematiğin kendisi hem de geometri, sanat ile doğrudan ilişkili olup geçmişe bakıldığında birçok mimari eserin oluşumunda ve yapılandırılmasında iki disiplinden de yararlanıldığı görülmektedir. Yaptıkları sanat eserlerinde matematikten ve geometriden yararlanmış birçok sanatçı vardır. Örneğin; Leonardo Da Vinci, Luca Pacioli tarafından yazılan "İlahi Oran" isimli çalaışmaya kendi çizimlerini eklemiştir. Bu şekiller; silindir, koni, küre, piramit ve platonik cisimlerden oluşmaktadır. Ayrıca Da Vinci'nin çizimi olan "Mona Lisa" tablosu altın oranın kullanıldığı ilk eserdir. Da Vinci'nin ayrıca "İsa'nın Son Yemeği" isimli tablosu geometrinin yani perspektif kurallarının sanatta kullanılışının en güzel örneklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Picasso geometrik eserlerinde hacimsel şekillerden yararlanmış olup Giotto perspektiften yararlanarak resimler ortaya koymuştur. M.C. Escher bir diğer örnek olup çalışmalarında simetri, düzlemi düzenli olarak bölmek, paradokslar ve metamorfozlardan yararlanmıştır (Cornelis vd., 1993). Buna ek olarak; sanat eserlerinin amacının estetik duyguları açığa çıkarmak ve bu amaç için güzel olan ölçü, güzellik algısı, güzellik duygusunu fark etme ve güzellik duyusuna ulaşma (Hegel, 2020), bakış açısından hareketle, oluşturulan sanat eserlerindeki matematiğin öğretmen adayları tarafından yorumlanmasına gidilecektir.

Genel olarak bakıldığında Fen Bilgisi, Özel Eğitim ve Matematik öğretim programlarında sanat-matematik ilişkisinin önemsendiği söylenebilir. Buna ek olarak Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı (MEB 2017a) ve Özel Eğitim Öğretim Programı'nda (MEB, 2017b), matematiğin ve sanatın araç olarak kullanılmasının tavsiye edildiği, İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2017c) ise amaç matematik öğretmek iken sanatın araç olabileceği vurgusuna da rastlanmaktadır. Ortak yetkinlikler ve üç disipline özgü beceriler (problem çözme

gibi) göz önüne alındığında özünde yaratıcılık olan matematik ve sanatın birbirleri ile ilişkisine ek olarak yaratıcı drama ile ilişkilendirilmesinin ve bu ilişkilendirmenin matematiksel okuryazarlık ve matematiğe yönelik tutuma etkisinin ne düzeyde olacağının belirlenmesinin önem arz edeceği düşünülmektedir.

Bir disiplin olarak yaratıcı drama katılımcıların yaşam deneyimlerinden hareketle bir amaç doğrultusunda belli bir mekânda ve bir lider eşliğinde, -mış gibi yapmasıdır (Adıgüzel, 2018). Aykaç ve Adıgüzel (2011) yaratıcı drama yönteminin öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılım sağlanmasına imkân tanıyan ve bu imkânı yaşantılara temellendirilmiş zengin öğrenme ortamları ile zenginleştiren bir yöntem olarak ifade etmektedir. Yöntem amaçlara ulaşmak için kullanılan yolun adıdır. Yaratıcı drama bir öğretim yöntemi içeriğinde yer alan teknikler yardımı ile diğer disiplinlerin öğretiminde de kullanılır. Yöntem boyutunda yaratıcı dramanın kendisine has teknikleri vardır (Adıgüzel, 2018). Ulusal alanyazına (Ceylan, 2014; Kaşıkçı, 2015; Ölekli, 2009; Yıldız, 2011) bakıldığında matematik öğretiminde yaratıcı dramanın kullanıldığı çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmalara ek olarak yaratıcı drama, matematik öğretmek için bir yöntem olarak çalışmalarda (Debreli, 2011; Erdoğan, 2006; Fleming vd., 2004; Hatipoğlu, 2006; Kale, 2007; Soner, 2005; Sözer, 2006) karşımıza çıkmaktadır. Verilen çalışmalarda belirlenen öğrenme alanlarından (sayı, işlem, cebir, geometri gibi) farklı sınıf seviyelerinde seçilen kazanımlar için yaratıcı drama ile uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Matematik öğretiminde yaratıcı drama kullanımının akademik başarıya (Bulut ve Aktepe, 2015; Hatipoğlu, 2006; Saab, 1987; Şenol Özyiğit, 2011; Walker vd., 2011), matematiğe yönelik tutuma (Makas, 2017; Jennison ve Beswick, 2010; Fleming vd., 2004) etkisini ortaya koyan çalışmalar da yer almaktadır. Fakat alanyazında araştırmacı tarafından matematiksel okuryazarlık özyeterliğin gelişmesi için yaratıcı dramadan yararlanılan çalışmalara rastlanmamıştır.

Matematiksel okuryazarlık; düşünmenin bir parçası olan, üretimde etkin olan ve de eleştiren olarak her durum ve zamanda karşılaşılabilecek sorunların aşamalı çözümünde matematiksel düşünen ve bu düşünmeye bağlı olarak karar verme aşamalarını kullanarak çevresinde olan matematiği anlayabilen ve tanıyan (OECD, 2006) birey özellikleri olarak tanımlansa da genel kabul gören net bir tanımının olmadığı çalışmalarda (Kilpatrick, 2001; Özgen ve Bindak, 2008) ifade edilmektedir. Matematiksel okuryazarlığın, Uluslararası Yaşam Becerileri Anketi'nde (International Life Skills Survey -ILSS) kişinin her durumda karşılaşabileceği nicel durumlarda etkin olması için sahip olması beklenen inanç, beceri, eğilim, bilgi, zihinsel alışkanlıklar, problem çözme becerilerini ve de iletişimi (ILSS, 2000) içerdiği söylenebilir. Matematiksel okuryazarlığın; matematiksel modellemeyle (Frejd vd., 2024; Nguyen vd., 2019; Steen vd., 2007), günlük hayat durumları ile (Astuti, 2018; Maryani ve Widjajanti, 2020), matematiksel dili kullanma becerisi ile (Chen, 2022; Hayati ve Kamid, 2019) ve problem çözme becerisi (Almarashdi ve Jarrah, 2023; Canbazoğlu ve Tarım, 2020; Asmara vd., 2019) ile ilişkilendirildiği çalışmalara alanyazında rastlanmaktadır.

Özgen ve Bindak (2008) öğretmen adaylarının sahip oldukları matematiksel okuryazarlık öz-yeterliklerinin anlamlandırmaları ve bu yeterliklerinin derinlemesine incelenerek bu konuya yönelik bir bilinç kazanmaları ile yürütecekleri meslek hayatlarında öğrencilerin de bu becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacaklarını ifade etmektedir. Bu çalışmada da sanatın matematik öğretiminde araç olarak kullanılmasının önemi (Torre, 2019), yaratıcı dramanın matematiği öğretmedeki önemi, sanat eserlerini eğitimin bir aracı ve bir disiplin olarak bilişsel davranışların, duygusal ve psikomotor özelliklerin geliştirilmesindeki önemli rolü (Çalışkan ve Üstundağ, 2010) göz önüne alınarak farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık öz-yeterliklerinin ve matematiğe yönelik tutumlarının yapılandırılması amaçlanmaktadır.

Farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının sanat eserlerindeki matematiği yaratıcı drama ile yorumlamalarının matematiksel okuryazarlık özyeterliliği ve matematiğe yönelik tutuma etkisinin belirlenmesi amacı ile çalışmanın alt problemleri oluşturulmuştur. Bu çalışmanın alt problemleri;

1) Farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının sanat eserlerindeki matematiği yaratıcı drama ile yorumlamalarının matematiksel okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerinde bir etkisi var mıdır? Ortaya çıkabilecek olası anlamlı farkların nedenlerine yönelik öğretmen adaylarının düşünceleri nelerdir?

2) Farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının sanat eserlerindeki matematiği yaratıcı drama ile yorumlamalarının matematiğe yönelik tutumları üzerinde bir etkisi var mıdır? Ortaya çıkabilecek olası anlamlı farkların nedenlerine yönelik öğretmen adaylarının düşünceleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma karma yöntem araştırması ile tasarlanmıştır. Karma araştırma yöntemlerinden açımlayıcı sıralı desen seçilmiş olup ilk olarak nicel veriler ardından nitel veriler toplanarak nicel verilerin detaylı açıklanmasına (Creswell ve Creswell, 2017) gidilmiştir. Açımlayıcı sıralı desende çalışmanın eğilimleri ve eğilimler arasındaki ilişkiler nicel veri yardımı ile değerlendirilir ve ortaya çıkan durumların ardındaki mekanizma ve/veya sonuçlar nitel veriler yardımı ile açıklanır (Creswell vd., 2003). Bu çalışmada amaç farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının sanat eserlerindeki matematiği yorumlamalarının matematiksel okuryazarlık öz-yeterliklerine ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Bu incelemede nicel verilerin yanısıra nitel veriler de elde edilmiştir. Nitel ve nicel veriler ilişkilendirilerek derinlemesine bir çalışma gerçekleştirilmek istenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenmiş olup farklı disiplinlerde öğrenim gören 30 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adayları Türkiye'de Akdeniz Bölgesi'nde olan bir üniversitenin eğitim fakültesinin farklı disiplinlerinde 3. sınıfta öğrenim görmektedirler. Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 10 öğretmen adayı (5 kız- 5 erkek), İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 10 öğretmen adayı (5 kız- 5 erkek) ve Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 10 öğretmen adayı (5 kız- 5 erkek) çalışmaya katılmıştır. Bu anabilim dallarının seçilme nedeni matematiği kendi disiplinlerinde aktif olarak kullanmaları ve matematik-sanat farkındalığına vararak derslerine yansıtabilecek olmalarıdır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmanın nicel verileri iki farklı araç yardımı ile toplanmıştır. Bunlardan ilki Özgen ve Bindak'ın (2008) geliştirmiş olduğu "Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği (MOÖ)"dir. MOÖ, otuz beş maddeden oluşan bu ölçeğin taslak formu eğitim fakültesinde öğrenim gören kişilere uygulanmıştır. Faktör analizi MOÖ ölçeğinin tek faktörlü ve varyans oranının %42,85 olduğunu ortaya koymaktadır. MOÖ'nün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Analizler sonucunda MOÖ'nün, 25 maddelik geçerli ve güvenilir bir araç olduğu araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Nicel veriler için ikinci ölçme aracı Duatepe ve Çilesiz (1999) tarafından geliştirilen "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği (MYT)"dir. 44 maddelik taslak MYT ölçeğinden analiz sonrası 6 madde atılmış olup ölçeğin 4 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. MYT ölçeğinin geçerliği için birinci boyutun en küçük korelasyon değeri 0.55, ikinci boyut için 0.62, üçüncü

boyut için 0.48 ve dördüncü boyut için 0.51 olduğu tespit edilmiştir. Geliştirilen ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.96 olup araç geçerli ve güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Araştırmadaki nitel veriler yarı yapılandırılmış formlar (YYF), atölye değerlendirme formları (ADF) ve görüşme formları (GF) ile toplanmıştır. YYF; uygulamaya başlamadan önce ve sonra öğretmen adaylarının matematik ve sanat ilişkisine ait ne düşündüklerini ortaya çıkarmak amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. ADF ise yine araştırmacı tarafından bir atölyenin ayrı ayrı değerlendirilmesi amacı ile ilgili olarak uygulamalara yönelik dört soruyu içeren bir formdur. ADF, 14 hafta devam eden ve de her bir atölye için farklı olarak uygulama sonrasında aynı gün birbirlerinden bağımsız olacak şekilde doldurulmuş ve araştırmacıya teslim edilen formdur. GF ise uygulama sonrasında farklı anabilim dallarından belirlenen öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan YYF'lerin ve ADF'lerin detaylı yorumlanmasına izin veren bir veri toplama aracıdır.

14 haftalık uygulama ilk hafta tanışma ve son hafta kapanış olmak üzere toplam 16 hafta şeklinde gerçekleştirilmiş olup içerik başlıkları ve veri toplamaya yönelik gerçekleştirilen işlemler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Uygulama İçeriği ve Süreci

Hafta	İçerik/Uygulama	İşlem
1	Tanışma	MOÖ, MYT ve YYF
2	1.Atölye (İletişim)	ADF
3	2.Atölye (Güven ve Uyum)	ADF
4	3.Atölye (MATSAN ve GEOSAN)	ADF
5	4.Atölye (Edvard Munch- Sayılar ve Oran)	ADF
6	5.Atölye (Pablo Picasso ve Alan Ölçme)	ADF
7	6.Atölye (Leonardo Da Vıncı ve Altın Oran)	ADF
8	7.Atölye (Müfide Kadri ve Oran-Orantı)	ADF
9	8.Atölye (Escher ile Dönüşüm Geometrisi)	ADF
10	9.Atölye (Mısır Gize Piramitleri)	ADF
11	10.Atölye (Göbeklitepede Sanat Çemberi)	ADF
12	11.Atölye (Yerebatan Sarnıcında Uzunluk ve oran)	ADF
13	12.Atölye (Gotik Sanat Eserlerinde Simetri)	ADF
14	13.Atölye (Dijital Sanat- Hamdi Telli)	ADF
15	14.Atölye (Sanat ve Matematik Her Yerde)	ADF
16	Ölçme araçlarının Uygulanması	MOÖ, MYT ve GF

Tablo 1'e bakıldığında uygulama içeriklerinin 1, 2, 3 ve 14. atölyelerin matematik-sanat ilişkisi yorumlamasına, 4, 6, 7 ve 11. atölyelerin oran-orantı konusuna ve 5, 8, 9, 10 ve 12. atölyelerin geometriye temellendirildiği görülmektedir. Bu temellendirme nedeni ile bulgularda atölyelerin analizleri ortak atölyeler başlığı ile sunulmaktadır. Sekizinci atölyeye ait örnek bir atölye planı EK 1'de yer almaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri MOÖ ve MYT ile toplanmış olup nicel verilerin dağılımına ilişkin normallik durumlarının incelenmesine gidilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonrasında normal dağılım sağladığı sonucuna ulaşılmış olup puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. MYT ve MOÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Katılımcılar	Puan	Max	Min	Çarpıklık	Basıklık
Tamamı (N=30)	MOÖ ölçeği ön test	107	32	-0,72	-0,39
	MOÖ ölçeği son test	124	52	0,314	-0,645
	MYT ölçeği ön test	122	98	0,22	0,49
	MYT ölçeği son test	189	142	-0,49	-0,69

George ve Mallery (2013) analizlerde ortaya konan çarpıklık ve basıklık ile ilgili değerlerin -2 ile +2 arasında olduğu zaman grubun dağılımın normal dağılım özelliği gösterdiğini ifade etmektedir. Bundan hareketle MYT ve MOÖ puanlarının normal dağıldığı görülmektedir. Bu nedenle MYT ve MOÖ puanlarının analizlerinde parametrik kabul gören testler kullanılmıştır. MYT- MOÖ ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinden ilk olarak bağımlı gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir.

Nitel veriler için betimsel analiz ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013) betimsel analizi kavramsal bir çerçeve ortaya koyma, belirlenen çerçeveye göre elde edilen verileri işleme ve bu işleme sonrasında bulguları tanımlayabilme, detaylı yorumlayabilme olarak açıklamaktadır. İçerik analizinde ise elde edilen verilerin kodlanmasını, araştırma problemine bağlı olarak temaların bulunmasını, bu temalara ait kodların sonrasında tekrar temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması gereğini ifade etmektedir. Ayrıca betimsel analiz için fen bilgisi öğretmen adayları; F1, F2, F3, ...ilköğretim matematik öğretmen adayları M1, M2, M3, … ve özel eğitim öğretmen adayları Ö1, Ö2, Ö3, …şeklinde kodlamaları ile katılımcıların doğrudan alıntılarına yer verilmektedir.

Nitel verilerde kullanılan araçların geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacı ile ilk olarak çalışma için geçerlik tespitine gidilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış formlar (YYF), atölye değerlendirme formları (ADF) ve görüşme formlarının (GF) araştırmanın problemlerine uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla alanında uzman dört akademisyenin problem durumu çerçevesinde görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinden sonra yanlış anlama yaşanabilecek kısımlar düzenlenmiş ve araçların geçerliği iyileştirilmiştir.

Nitel verilere ilişkin geçerlik tespiti için görüşmeler transkript edildikten sonra iki matematik eğitimcisi, iki fen eğitimcisi ve iki drama lideri olmak üzere toplam altı akademisyen birbirlerinden bağımsız olarak kod ve temalar oluşturmuşlardır. Miles ve Huberman (1994) tarafından içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcıların görüş birliği bu çalışma için %87 olarak bulunmuştur. Bulgular bölümünde kod ve temalar son halleri ile sunulmuştur.

2.5. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt

ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 08.09.2022 tarih ve 15 sayılı toplantısında 317 numaralı karar ile etik izin alınmıştır.

3. BULGULAR

"Farklı Disiplinlerdeki Öğretmen Adaylarının Sanat Eserlerindeki Matematiği Yaratıcı Drama ile Yorumlamalarının Matematiksel Okuryazarlık Öz-yeterlikleri Üzerinde Bir Etkisi Var Mıdır? Ortaya Çıkabilecek Olası Anlamlı Farkların Nedenlerine Yönelik Öğretmen Adaylarının Düşünceleri Nelerdir?" Alt Problemine Yönelik Bulgular

Farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının sanat eserlerindeki matematiği yaratıcı drama ile yorumlamalarının matematiksel okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerindeki etkisine dair analiz sonuçları Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. MOÖ Alınan Ön Test ve Son Test Puanlarına Dair Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
MOÖ ön test	30	90,33	8,29	2,67	0,01*
MOÖ son test	30	97,34	11,04		

Tablo 3'teki sonuçlar incelendiğinde farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının MOÖ ölçeğinin genelinde ön testten son teste ciddi bir puan artışı sergilediklerini ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (t=-2,67; p=,01<,05). Başka bir ifade ile farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının sanat eserlerindeki matematiği yaratıcı drama ile yorumlamalarının matematiksel okuryazarlık öz-yeterliklerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Çalışmanın nicel bulgularını destekleyen ve GF yardımı ile toplanan nitel verilere ait bulgular, öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık öz-yeterlikleri için belirlenen altı tema ve alt temalar olacak şekilde Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Matematiksel okuryazarlık öz-yeterliklerine yönelik oluşturulan tema ve alt temalar

Tema	Alt Tema	f_1	f_2	f_3
Sayısal ve Mantıksal Yetkinlik	Sayısal demenin sadece işlem anlamına gelmemesi	6	3	8
	Sayısal düşünmede kendine güvenin artması	7	4	9
	Farklı durumlar için sayısal modeller kurabilme	6	7	6
	Sayısal bir modeli düzenleyebilme	5	6	4
	Matematiksel durumlarla ilgili akıcı yorum yapabilme	7	8	7
	Matematiksel durumlara esnek bakabilme	7	5	6
	Matematiksel durumlar için orijinal (yaratıcı) düşünebilme	8	8	7
Matematiksel İfade ve Dil Kullanımı	Matematiksel dili kullanabildiğini fark etme	8	4	8
	Bir durumu/modeli matematiksel olarak ifade edebilme	7	7	6
	İspat olduğunu bilmeden aslında matematiksel fikri ispatlama.	5	6	3

	Matematiksel iletişim kurmanın kolaylaşması	6	4	7
	Sanat eserindeki matematiği ifadeye dönüştürebilme	8	7	8
Matematiksel İlişkileri Fark Etme ve Uygulama Yetkinliği	Matematik-sanat ilişkisini kurma	9	10	7
	Matematiksel durumu kendi disiplini ile ilişkilendirme	8	4	8
	Güncel olaylarda matematiği kullanma becerisi edinme	7	9	7
	Sosyal olaylarda sanat yardımı ile matematik becerisi edinme	8	4	8
Problem Çözme ve Analiz Yetkinliği	Sanat eserlerinde matematiksel bir problemle günlük problem ile ilişkilendirebilme	7	7	6
	Bilgiye dayalı analiz edebilme yeteneği kazanma	5	4	5
Geometri, Şekil ve Uzay Algısı	Geometrik bakış açısı kazanma	7	5	7
	Sanat eserlerindeki şekiller yardımı ile uzamsal bakış açısı kazanma	7	8	7
	Sanat eserleri yardımı ile zaman ve hareket ile ilgili deneyim elde etme	6	6	6
	Doğal ve kültürel şekillerin farkındalığına sahip olma	8	5	8
Farklı disiplinlerde matematik kullanımı	Farklı disiplinler için matematiğin gerekli olması	7	7	7
	Farklı disiplinlerde sanat eserleri yardımı ile matematik farkındalığının aratabileceği	8	8	7
	Matematiksel kavramların farklı disiplinlerde gerekli olması	7	8	7

f1: Fen bilgisi öğretmen adaylarına ait alt tema frekansları, f2: İlköğretim matematik öğretmen adaylarına ait alt tema frekansları, f3: Özel eğitim öğretmen adaylarına ait alt tema frekansları

Tablo 4 incelendiğinde 14 hafta gerçekleştirilen uygulamanın sonrasında oluşan temaların; sayısal ve mantıksal yetkinlik, matematiksel ifade ve dil kullanımı, matematiksel ilişkileri fark etme ve uygulama yetkinliği, problem çözme ve analiz yetkinliği, geometri, şekil ve uzay algısı ve farklı disiplinlerde matematik kullanımı olduğu görülmektedir.

Sayısal ve mantıksal yetkinlik temasının sayısal demenin sadece işlem anlamına gelmemesi, sayısal düşünmede kendine güvenin artması, farklı durumlar için sayısal modeller kurabilme, sayısal bir modeli düzenleyebilme, matematiksel durumlarla ilgili akıcı yorum yapabilme, matematiksel durumlara esnek bakabilme ve matematiksel durumlar için orijinal (yaratıcı) düşünebilme olmak üzere toplam altı alt temada oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalar farklı disiplinlerdeki öğretmen adayları için farklılaşmaktadır. Katılımcılara ait örnek görüşler;

> Ö1: *"...Şimdi ben sadece işlemsel durumlar var matematikte ve bunu öğreteceğiz sanıyordum ama sanat eserlerini yorumladıkça fark ettim ki anlama da odaklanmamız lazım…"*
>
> M3: *"...Matematiksel modellemeyi bir matematikçi olarak fark ettim. Başka bir durum için yeni bir yaratıcılık sürecine girince dedim model oluşturuyorum, teorik aldığım dersin sanatla harmanlanması oldu ve model kurmaya başladım…"*
>
> F7: *"...Sanat eserlerinin büyüleyici dünyası bence bunu yaptıran, ne yaptım daha akıcı yorum yapabildiğimi fark ettim aslında …"*

şeklindedir.

Matematiksel ifade ve dil kullanımı teması altında beş alt tema oluşmuştur. Bu alt temalar; matematiksel dili kullanabildiğini fark etme, bir durumu/modeli matematiksel olarak ifade edebilme, ispat olduğunu bilmeden aslında matematiksel fikri ispatlama, matematiksel iletişim kurmanın kolaylaşması ve sanat eserindeki matematiği ifadeye dönüştürebilmedir. Bu alt

temalar farklı disiplinlerdeki öğretmen adayları için farklılaşmaktadır. Katılımcılara ait örnek görüşler;

> Ö2: *"…Sanat eserlerini yorumlarken farklı olarak matematiksel bir dil kullanmaya başladım Escher'in çizimlerinde mesela döndü demiyorum dönme hareketi sergiledi diyorum, bunu fark etmek biraz garip geldi ama matematiği yapabileceğimi hissettirdi bana…"*
>
> M2: *"...Derslerde ispat yapıyoruz ama sanat eserlerini drama ile yapılandırırken bir canlandırma da Pisagor teoriminin çok basit bir ispatını yaptık. Bu dili kullanmak alan yetkinliğimi fark ettirdi. …"*
>
> F5: *"...İlk haftalarda biraz zorlanmıştım ama sonralarda fark ettim ki matematikçiler gibi bir dil kullanmaya başladım, zorunda olmadan kendiliğinden oluşması iyi hissettirdi…"*

şeklindedir.

Matematiksel ilişkileri fark etme ve uygulama yetkinliği teması altında matematik-sanat ilişkisini kurma, matematiksel durumu kendi disiplini ile ilişkilendirme, güncel olaylarda matematiği kullanma becerisi edinme ve sosyal olaylarda sanat yardımı ile matematik becerisi edinme olmak üzere dört alt tema oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalar farklı disiplinlerdeki öğretmen adayları için farklılaşmaktadır. Katılımcılara ait örnek görüşler;

> Ö7: *"…Sanatın aslında matematiksel becerilerimi ortaya çıkardığını gördüm. Bu benim için aslında imkânsız gibi bir şeydi yani ben artık matematik yapamadığımı düşünürken sanat eserleri bana yapabildiğimi ve matematiksel beceriler edindiğimi gösterdi…"*
>
> M4: *"...Biz bunları aslında derslerde görmüyormuşuz. Teorem ispat matematik yaptık birazda eğitim dersi diyordum ama ben bunları bu uygulamada birleştirebildim aslında ilişkilendirdim tam olarak diyebilirim …"*
>
> F3: *"...Matematikle sanat ilişkisinin bu kadar anlamlı olduğunu hiç düşünmemiştim. Her yerde vardır matematik ama artık bir esere baktığımda en basitinde oranlamasına bakıp değerlendirebiliyorum. Oran ile matematiği kullanmada beceriler kazandım diye düşünüyorum…"*

şeklindedir.

Problem çözme ve analiz yetkinliği temasının sanat eserlerinde matematiksel bir problemle günlük problemi ilişkilendirebilme ve bilgiye dayalı analiz edebilme yeteneği kazanma şeklinde iki alt temaya sahip olduğu görülmektedir. Bu alt temalar farklı disiplinlerdeki öğretmen adayları için farklılaşmaktadır. Katılımcılara ait örnek görüşler;

> Ö6: *"…Biz aslında bu uygulamalarda canlandırma yaparken genel olarak problem çözdük. Yani matematiksel değil de günlük problem gibi ama sonunda geldiğimiz nokta da aslında matematiksel problemi de çözdük ve ben ancak bunun ilişkisini son haftaya kadar ancak fark ettim…"*
>
> M5: *"...Edindiğim matematiksel bilgiyi uygulamaya kadar yordayamadığımı fark ettim. Burada sadece bilmek yetmedi çünkü onu yorumlamak ve de canlandırmak önemli oldu …"*
>
> F6: *"...Fen anlatırken nasıl kullanabilirim diye düşündüm aslında her hafta yapılanları, sanat eserlerinde olan matematiksel bir problemle günlük hayat problemleri ilişkiliydi. Fen dersi için de bunun örneklerini araştırdım. Sanat*

eserleri olmasa da dramanın mekânsal bakış açısı ile dersimi yapabileceğimi gördüm …"

Geometri, şekil ve uzay algısı teması; geometrik bakış açısı kazanma, sanat eserlerindeki şekiller yardımı ile uzamsal bakış açısı kazanma, sanat eserleri yardımı ile zaman ve hareket ile ilgili deneyim elde etme ve doğal ve kültürel şekillerin farkındalığına sahip olma olmak üzere dört alt tema içerdiği görülmektedir. Bu alt temalar farklı disiplinlerdeki öğretmen adayları için farklılaşmaktadır. Katılımcılara ait örnek görüşler;

Ö3: *"…He duyduğum ama bilmediğim bir kavram vardı uzamsal bakış açısı diye. Sanat eserleri ile bu kadar haşır neşir olunca şekiller zihnimizde canlandırılabilir olarak göründü…"*

M10: *"...Aslında kültüre ait şekilleri fark ettim. Matematikçide olsam somut bir matematiksel durum görmek hele bunu kültürün bir parçası olarak görmek aslında uygulamaya ilgimi artırdı…"*

F2: *"...Matematik yeterli geometriyle işim yok düşünerek başlasam da geometrik düşünmenin aslında matematiksel bakış açımı desteklediğini gördüm. Geometrik bakış açısı kazanmak ne işime yarayacak diye sorgulamayı bıraktım öyle olunca …"*

şeklindedir.

Son tema farklı disiplinlerde matematik kullanımı olup üç alt temaya ayrılmaktadır. Bunlar; farklı disiplinler için matematiğin gerekli olması, farklı disiplinlerde sanat eserleri yardımı ile matematik farkındalığının aratabileceği ve matematiksel kavramların farklı disiplinlerde gerekli olması şeklindedir. Bu alt temalar farklı disiplinlerdeki öğretmen adayları için farklılaşmaktadır. Katılımcılara ait örnek görüşler;

Ö8: *"…Biz sadece birkaç ders aldık ama uygulama ile her disiplin için matematiğin sanatın ve geometrinin ne kadar önemli olduğunu fark ettim. Düşünsenize down sendromlu bir çocuk belki drama belki müzik belki bir sanat eseri ile matematiği öğrenebilecek ne muhteşem…"*

M9: *"...Benim için zaten önemli ama diğer katılan arkadaşlar için önemli bir araç olduğunu görmek beni çok sevindirdi…"*

F4: *"...İşlemler önemli diye düşünüyordum ama işlemden önce matematiksel kavramın anlamının da önemli olduğunu gördüm. Mesela oran kesrin beş anlamından biriymiş ben hep kesirden farklı mı aynı mı diye düşünürdüm ama fark ettim ki matematiksel kavramın anlamını bilince fen içindeki konuyu da yorumlayabilir çocuklar …"*

şeklindedir.

"Farklı Disiplinlerdeki Öğretmen Adaylarının Sanat Eserlerindeki Matematiği Yaratıcı Drama ile Yorumlamalarının Matematiğe Yönelik Tutumları Üzerinde Bir Etkisi Var Mıdır? Ortaya Çıkabilecek Olası Anlamlı Farkların Nedenlerine Yönelik Öğretmen Adaylarının Düşünceleri Nelerdir? Alt Problemine Yönelik Bulgular

Farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının sanat eserlerindeki matematiği yaratıcı drama ile yorumlamalarının matematiğe yönelik tutumlarına etkisine dair analizler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. MYT Ölçeği Ön Test ve Son Test Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	X̄	Ss	t	p
MYT ön test	30	111,08	5,59	-27,43	0,00*
MYT son test	30	188,43	14,04		

Tablo 5'teki sonuçlar farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının MYT ölçeğinin genelinde ön testten son teste ciddi bir puan artışı sergilediklerini ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (t=-27,43; p=,00<,05). Başka bir ifade ile farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının sanat eserlerindeki matematiği yaratıcı drama ile yorumlamalarının matematiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Çalışmanın tutuma yönelik nicel bulgularını destekleyen ve ADF yardımı ile haftalık toplanan nitel verilere ait bulgular, öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumlarının göstergesi olan başlıklar yardımı ile Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 6. Atölyelerin Sonunda Öğrencilerin Fark Ettiklerini Söyledikleri İfadeler

Atölyeler	… fark ettim	f_1	f_2	f_3
1, 2, 3 ve 14. Atölyeler	İnsanlarla iletişim kurmanın kolay olduğunu	28	21	19
	Matematik sanat ilişkisinin çok yoğun olduğunu	35	32	32
	Matematiğin önemli olduğunu	42	12	39
	Matematiği aslında sevdiğimi	38	5	24
4, 6, 7 ve 11. Atölyeler	Oranın anlamını	15	2	14
	Orantının sanat eserlerinde kullanılmasını	27	15	26
	Kendi disiplinim için matematik ve geometrinin önemli olduğunu	28	-	26
	Matematiksel bir kavramında ilgi çekici olabileceğini	27	-	24
5, 8, 9, 10 ve 12. Atölyeler	Geometrik kavramların sanat eserlerinde sıklıkla yer aldığını	22	12	27
	Geometrinin zor olmadığını	18	5	12
	Geometrinin eğlenceli olduğunu	21	16	19
	Geometrinin uzamsal bakış açısı kazandırdığını	19	7	17
	Geometriden zevk aldıkça matematiği de sevmeye başladığımı	21	5	24

f1: Fen Bilgisi öğretmen adaylarına ait alt tema frekansları, f2: İlköğretim Matematik öğretmen adaylarına ait alt tema frekansları, f3: Özel Eğitim öğretmen adaylarına ait alt tema frekansları

Tablo 6'ya bakıldığında öğretmen adaylarının atölyelere dair fark ettiklerini söyledikleri ifadelerin genel olarak olumlu olduklarını söylemek mümkündür. Atölyelerin gruplandırılmış oturumlarına baktığımızda katılımcıların o atölyenin kazanımlarına ulaştıklarını gösteren ifadeler yer aldığı görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ise MYT alt boyutlarını (ilgi/sevgi, korku/güven, meslek ve önemlilik ve de zevk) destekleyen ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Katılımcılara ait örnek görüşler;

> Ö4: *"…Geometrinin eğlenceli olduğunu fark ettim. Önceden fark etseydim sınavda geometriye de bakardım, çözerdim de bence…"*
>
> M4: *"...İnsanlarla kolay iletişim kurabildiğimi düşünmezdim ama kendiliğinden oyunla iletişim kurdum ve fark ettim ki yapabiliyorum…"*

F1: *"...Fen için ne kadar önemli bir kavram oran-orantı. Düşünsenize deney yapacaklar ve kaç oranda karışım hazırlayacaklarını ezberlemeden bilecekler ..."*

şeklindedir.

Tablo 7. Atölyelerin Sonunda Öğrencilerin Hissettiklerini Söyledikleri İfadeler

Atölyeler	… hissettim	f_1	f_2	f_3
1, 2, 3 ve 14. Atölyeler	Mutlu	55	54	58
	Matsan, Geosan ve diğer arkadaşlarla kırk yıllık dost gibi	12	11	17
	Enerjik	25	28	27
	Etkili iletişim kuruyor gibi	31	33	32
	Zevkli	13	11	17
	Yaratıcı	25	24	27
	Rol yapabildiğimi	18	21	24
4, 6, 7 ve 11. Atölyeler	Canlandırmalara etkin katılabildiğimi	19	18	19
	Sanat eserlerinin yaratıcılığını desteklediğini	28	25	29
	Oran kavramını anladığını	27	12	21
	Orantı kavramının zor olmadığını	29	5	18
5, 8, 9, 10 ve 12. Atölyeler	Geometriyi birleştirici bir güç gibi	28	22	21
	Geometrik kavramların büyüleyici olduğunu	33	32	28
	Sanat eserlerinin dünyasında hayali bir karakter gibi	19	12	17
	Sanat eserlerinin dünyasında geziyormuş gibi	21	27	25

f1: Fen Bilgisi öğretmen adaylarına ait alt tema frekansları, f2: İlköğretim Matematik öğretmen adaylarına ait alt tema frekansları, f3: Özel Eğitim öğretmen adaylarına ait alt tema frekansları

Tablo 7'de; öğretmen adaylarının atölyelere dair hissettiklerini söyledikleri ifadelere bakıldığında genel olarak olumlu duygulara sahip olduklarını söylemek mümkündür. Atölyelerin gruplandırılmış oturumlarına baktığımızda katılımcıların o atölyenin kazanımlarına ulaştıklarını gösteren ifadeler yer almaktadır. Genel olarak bakıldığında MYT alt boyutlarını (ilgi/sevgi, korku/güven, meslek ve önemlilik ve de zevk) destekleyen ifadelerin yer aldığı görülmektedir.

Katılımcılara ait örnek görüşler;

Ö5: *"...Çok güldüm, çok eğlendim hiç ders gibi değildi ama dersten daha çok şey öğrendim..."*

M6: *"...Sanat dünyasında gezinen mor renkli hayali bir karakter gibi hissettim kendimi ve her istediğimi istediğim renge boyadım..."*

F8: *"...Çok yaratıcı hissettim, bazı atölyeler sonrasında ürünlerimizin sanat eserlerine benzemesi ise çok mutlu hissettirdi ..."*

şeklindedir.

Tablo 8. Atölyelerin Sonunda Öğrencilerin İlk Kez Ne Öğrendiklerini Söyledikleri İfadeler

Atölyeler	İlk kez öğrendim…	f_1	f_2	f_3
1, 2, 3 ve 14. Atölyeler	Matematiğin eğlenceli olduğunu	38	14	29
	Matematik-sanat ilişkisini	40	22	31
	Matematik dersinin önemli olduğunu	37	12	36
	Matematiğin günlük hayatta olduğunu	41	11	28
4, 6, 7 ve 11. Atölyeler	Oran kavramını	18	11	15
	Oran orantının zor olmadığını	21	3	18
	Oranın kesrin anlamlarından biri olduğunu	22	14	19
	Orantının anlaşılması için denklik kavramının önemini	14	11	12
5, 8, 9, 10 ve 12. Atölyeler	Geometrik bakış açısını	21	14	19
	Şekillerin sadece matematiksel anlam barındırmadığını	24	17	21
	Geometri-sanat ilişkisini	28	22	21
	Geometriye ilgim olduğunu	33	14	17
	Geometrinin korkulmaması geren bir konu olduğunu	36	17	19

f1: Fen Bilgisi öğretmen adaylarına ait alt tema frekansları, f2: İlköğretim Matematik öğretmen adaylarına ait alt tema frekansları, f3: Özel Eğitim öğretmen adaylarına ait alt tema frekansları

Tablo 8'de öğretmen adaylarının atölyeler yardımı ile ilk kez neyi öğrendiklerine dair ifadelere bakıldığında genel olarak olumlu olduğu ve atölyelerin gruplandırılmış oturumlarına baktığımızda katılımcıların o atölyenin kazanımlarına ulaştıklarını gösteren ifadelerin olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında MYT alt boyutlarını (ilgi/sevgi, korku/güven, meslek ve önemlilik ve de zevk) destekleyen ifadelerin katılımcıların ilk kez öğrendiği ifadeleri ile örtüştüğü de görülmektedir.

Katılımcılara ait örnek görüşler;

> Ö9: *"…Matematiğin bu kadar eğlenceli olabileceğini ilk kez öğrendim. Sevdikçe eğlendim, eğlendikçe sevdim…"*
>
> M7: *"...Denklik kavramının önemini biliyordum aslında ama uygulamalarda bunun orantı için önemli olduğunu ilk kez öğrendim. Başka kavramlara da ışık tutabileceğini, kesirlerde toplama mesela, ilk kez aklıma geldi…"*
>
> F9: *"...Geometriye ilk kez bu kadar ilgim olduğunu ilk kez kavramları öğrendiğimi gördüm. Sanki ben önceden hiç geometri dersi görmemişim gibi …"*

şeklindedir.

Tablo 9. Atölyelerin Sonunda Öğrencilerin Kendilerine Ne kattığını Söyledikleri İfadeler

Atölyeler	Çalışma bana ne kattı?	f_1	f_2	f_3
1, 2, 3 ve 14. Atölyeler	Matematiğe olan ilgiyi artırma	35	12	28
	Matematik-sanat ilişkisine başka açılardan bakma	32	32	28
	Matematiğin meslek hayatımda çok işime yarayacağını	31	8	19
	Matematiğin günlük hayatta çok işime yarayacağını	32	12	22
	Farklı bakış açılarını görmenin yaratıcılığımı desteklediğini	36	32	31
	Oran kavramının günlük hayatta çok işime yarayacağını	12	8	7

4, 6, 7 ve 11. Atölyeler	Matematiksel bir kavramı da eğlenerek öğrenebileceğimi	27	22	26
5, 8, 9, 10 ve 12. Atölyeler	Geometrik kavramlara ilgiyi artırma	29	31	17
	Geometri günlük hayat ilişkisi kurma	26	12	19
	Geometrinin sanatın yapı taşı olduğunu	25	23	21
	Kendi disiplini için geometrinin de önemli olduğunu	12	2	11

f1: Fen bilgisi öğretmen adaylarına ait alt tema frekansları, f2: İlköğretim matematik öğretmen adaylarına ait alt tema frekansları, f3: Özel Eğitim öğretmen adaylarına ait alt tema frekansları

Tablo 9'da öğretmen adaylarının atölyelerin kendilerine neler kattığına dair ifadelerine bakıldığında genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Buna ek olarak atölyelerin gruplandırılmış oturumlarına baktığımızda katılımcıların o atölyenin kazanımlarına ulaştıklarını gösteren ifadelerin olduğu da görülmektedir. Genel olarak bakıldığında MYT alt boyutlarını (ilgi/sevgi, korku/güven, meslek ve önemlilik ve de zevk) destekleyen ifadelerin katılımcıların ilk kez öğrendiği ifadeleri ile örtüştüğü de görülmektedir. Katılımcılara ait örnek görüşler;

> Ö10: *"…Oranı günlük hayatta bu kadar kullandığımı çok işime yaradığını fark ettirdi bu uygulamalar. Bana sadece bunu katmadı birde …"*
>
> M8: *"...Bir matematikçi olarak geometriyi nasıl somutlaştıracağımı ve geometrik kavramlara farkındalığımı ve uygulanabilirliği kattı…"*
>
> F10: *"...Matematik aslında feni öğretmem için bir araçtı ama bana ne kattı derseniz sadece bir araç değil dersimin öğretilmesi için eğlenceli ve gerekli bir araç …"*

şeklindedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma kapsamında farklı disiplinlerdeki öğretmen adayları ile sanat eserleri destekli yaratıcı drama uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bulgulardan farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının sanat eserlerindeki matematiği yaratıcı drama ile yorumlamalarının matematiksel okuryazarlık öz-yeterliklerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının çıkarımları frekans olarak değişiklik gösterse de ortak temalar altında buluştukları ve bu ortak temaların matematiksel okuryazarlık öz-yeterlik göstergeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu göstergeler; sayısal ve mantıksal yetkinlik, matematiksel ifade ve dil kullanımı, matematiksel ilişkileri fark etme ve uygulama yetkinliği, problem çözme ve analiz yetkinliği, geometri, şekil ve uzay algısı ve farklı disiplinlerde matematik kullanımıdır.

Alanyazında matematiksel okuryazarlık özyeterliğin gelişmesi için yaratıcı dramadan yararlanılan çalışmalara rastlanmamış olsa da matematiksel okuryazarlığın gelişmesi için önemli yapı taşları bu çalışmanın sonuçlarıyla yüksek oranda ortak paydalar barındırmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen ve matematiksel okuryazarlık özyeterliliğini etkileyen en önemli kavram sayısal ve mantıksal yetkinliktir. Bu yetkinlik katılımcılar tarafından matematiksel modelleri kurma, modellere esnek bakış açıları getirme ve matematiksel modelleri düzenleyebilme olarak ifade edilmektedir. Matematiksel okuryazarlığın matematiksel modellemeyle desteklendiğini ortaya koyan çalışmalarla (Frejd vd., 2024; Nguyen vd.,,2019; Steen vd., 2007) örtüşmekte olup bu çalışmanın belirtilen çalışmalardan farklılaştığı nokta ise kullanılan yöntemin yaratıcı drama, araçların ise sanat eserleri olmasıdır.

Matematiksel okuryazarlıkta öz-yeterlik geliştirme için bir diğer gösterge de günlük hayat durumları ile (Astuti, 2018; Maryani ve Widjajanti, 2020) ilişkili olması yine bu çalışma ile

örtüşse de ayrışan yer kullanılan yöntem ve araçtır. Matematiksel okuryazırlıkta öz-yeterlik geliştirme matematiksel dili kullanma becerisiyle (Chen, 2022; Hayati ve Kamid, 2019) ve problem çözme becerisiyle (Almarashdi ve Jarrah, 2023; Canbazoğlu ve Tarım, 2020; Tanujaya vd., 2017) ilişkilendirilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları verilen araştırmalarla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada farklı olarak farklı disiplinlerde matematik kullanımının önemli olduğu ve bunun da matematiksel okuryazarlık özyeterliliğini etkilediği yönündedir. Çalışmalarda sınıf öğretmen adayları (Butsi Prihastari vd., 2022; Canbazoğlu ve Tarım, 2020) ve okul öncesi öğretmen adayları (Taşkın ve Tuğrul, 2014) katılımcı grubu oluşturmakta olup bu çalışma için üç farklı disiplinde öğrenimlerine devam eden öğretmen adayları yer almaktadır. Buna göre çalışma grubu ile de diğer çalışmalardan ayrıştığı söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının sanat eserlerindeki matematiği yaratıcı drama ile yorumlamalarının matematiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğidir. Nicel verilerin sonucunu, nitel veriler desteklemekte olup nitel verilerin analizi sonucu oluşan göstergelerin MYT ölçek alt boyutlarına (ilgi ve sevgi, meslek ve önemlilik, korku ve güven ve zevk) hizmet ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik öğretiminde bir araç olarak yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı çalışmalar matematiğe yönelik tutumun olumlu yönde değiştiğini (Ereke ve Obeka, 2021; Hendrix vd. 2012; Soylu Makas, 2017; Stanton vd., 2018) vurgulamakta olup bu çalışma ile bulgular paralellik göstermektedir. Matematiksel okuryazarlık özyeterliliğinden farklı olarak bu çalışmaların ortak yanı kullanılan yöntem olsa da sanat eserlerinin araç olarak kullanılması bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran en belirgin yandır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda eğitimcilere, akademisyenlere ve araştırmacılara farklı önerilerde bulunulabilir. Eğitimcilerin farklı sanat eserlerini ve farklı yöntemleri ders içeriklerine entegre etmesi önerilmektedir. Akademisyenlerin öğretmen adaylarının eğitim-öğretim süreçlerini farklı yöntem ve sanat eserleri yardımı ile yapılandırılması, lisans ders içeriklerinin bu yapılandırmaya bağlı olarak öğretmen adaylarının farkındalıklarını artırmayı heddefleyen içeriklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir. Farklı yöntem ve araçların matematiğe yönelik tutumu ve matematiksel okuryazarlık özyeterliliğini etkilediği göz önüne alınarak diğer araştırmacılara farklı değişkenlerin etkisinin ne olacağının

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. YKY, Yapı Kredi Yayınları. Ankara.

Almarashdi, H. S., & Jarrah, A. M. (2023). Assessing tenth-grade students' mathematical literacy skills in solving PISA problems. *Social Sciences,* 12(1), 33. https://doi.org/10.3390/socsci12010033

Asmara, A. S., Waluya, S. B., Suyitno, H., Junaedi, I., Suparman, T., & Prawiyogi, A. G. (2019, 8-9 October). *Development of mathematical literacy ability through the learning tools based CLT (cognitive load theory).* 5th International Conference on Mathematics, Science and Education IOP Publishing. Kuta, Bali, Indonesia

Astuti, P. (2018). Mathematical literacy ability and higher-order thinking ability. *Proceedings of the National Mathematics Seminar,* 1(1), 263-268.

Aykaç, M., & Adıgüzel, Ö. (2011). The effect of using creative drama as a method in social studies class on students' achievement. *Kastamonu Education Journal, 19*(1), 297-314.

Bulut, A., & Aktepe, V. (2015). Yaratıcı drama destekli matematik öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23* (3), 1081-1090.

Butsi Prihastari, E., Waluya, B., & Rachmani Dewi, N. (2022). Analysis of mathematical literacy of elementary school teacher candidates using ethnomathematics-based story questions. *Proceedings of International Conference on Science, Education, and Technology, 8(1),* 969–674.

Canbazoğlu, H. B., & Tarım, K. (2020). An activity-based practice for improving mathematical literacy and awareness of elementary school teacher candidates. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi 10* (4), 1183-1218. https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.036

Ceylan, H. (2014). *6. sınıf matematik dersi eşitlik ve denklem konusunun drama yöntemi kullanılarak anlatılmasının öğrenci tutumlarına etkisi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Gazi Üniversitesi.

Chen, Y. (2022). Measurement, evaluation, and model construction of mathematical literacy based on iot and pisa. *Mathematical Problems in Engineering*, *2022*(1), 3278401.

Cornelis M, Escher, F. B. & Ernst B. (1993) *M.C. Escher: Life and Work.* Harry N. Abrams. California

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Sage publications

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). *Advanced mixed methods research designs*. Handbook of mixed methods in social and behavioral research, 209(240), 209-240.

Çalışkan, İ. Ö., & Üstündağ, T. (2010). Ölçme ve değerlendirme dersinde yaratıcı dramanın kullanılmasına ilişkin katılımcı görüşleri. *Eğitim ve Bilim,* 35(155), 36-48.

Debreli, E. (2011). The effect of creative drama based instruction on seventh grade students' achievement in ratio and proportion concepts and attitudes toward mathematics, [Unpublished Master's thesis] Middle East Technical University.

Duatepe, A., & Çilesiz, Ş. (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (16), 45-52.

Duru, A., & İşleyen, T. (2005). Matematik ve sanat. Kazım Karabekir *Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 479-491.

Erdoğan, S. (2006). *Altı yaş çocuklarına drama yöntemi ile verilen matematik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Ereke, J. S., & Obeka, N. O. (2021). Students attitudes towards learning drama in literature in nigeria secondary schools. *Indiana Journal of Arts & Literature*, *2*(12), 1-10.

Fleming, M., Merrell, C., & Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, 9(2), 177-197.

Frejd, P., Ärlebäck, J. B., & Vos, P. (2024). Fostering student's mathematical literacy through mathematical modelling tasks. Bolstad O.,H., Goodchild S. and Goos M. (Eds) *International Perspectives on Teaching and Learning for Mathematical Literacy.* Brill.

George, D., & Mallery, P. (2013). *IBM SPSS statistics 21 step by step: A simple guide and reference*. Pearson.

Hardy, H. G. (2019). *Bir matematikçinin savunması* (Çev. Nermin Arık) TÜBİTAK Yayınları. Ankara.

Hatipoğlu, Y. Y. (2006). İlköğretim beşinci sınıf ders konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Gazi Üniversitesi.

Hayati, T. R., & Kamid, K. (2019). Analysis of mathematical literacy processes in high school students. *International Journal of Trends in Mathematics Education Research, 2*(3), 116-119.

Hegel, G. W. F. (1828/1829) 2020. *Lectures on the philosophy of art. collected works* (Ed.W. Jaeschke und N. Hebing) Hamburg: Meiner.

Hendrix, R., Eick, C., & Shannon, D. (2012). The integration of creative drama in an inquiry-based elementary program: The effect on student attitude and conceptual learning. *Journal of Science Teacher Education, 23*(7), 823-846. https://doi.org/10.1007/s10972-012-9292-1

International Life Skills Survey (ILSS) (2000). *Policy research initiative*. Statistics Canada.

Jennison, M. & Beswick, K. (3-7 July 2010). Student Attitude, Student Understanding and Mathematics Anxiety. *33th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, Fremantle.

Kale, N. (2007). *Drama temelli öğrenme ile işbirlikli öğrenmenin yedinci sınıf öğrencilerinin geometri başarıları, geometriye yönelik tutumları ve van hiele geometrik düşünme düzeylerine göre karşılaştırılması.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Karaçay T. (2020, 6-9 Eylül). Matematik sanatı, İstanbul. Matematik Sempozyumu. İstanbul, Türkiye.

Kaşıkçı, M. (2015). *Matematik tarihi dersinde drama yönteminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının bilgi, inanç ve tutumlarına etkisi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kilpatrick, J. (2001). Understanding mathematical literacy: the contribution of research. *Educational Studies in Mathematics, 47,* 101-116.

Maryani, N., & Widjajanti, D. B. (2020, July). Mathematical literacy: How to improve it using contextual teaching and learning method?. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1581, No. 1, p. 012044). IOP Publishing.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2017a). Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Ankara

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2017b). Özel Eğitim Dersi Öğretim Programı, Ankara

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2017c). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı, Ankara

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook.* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Nguyen, A., Nguyen, D., Ta, P., & Tran, T. (2019). Preservice teachers engage in a project-based task: elucidate mathematical literacy in a reformed teacher education program. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 14*(3), 657-666. https://doi.org/10.29333/iejme/5778

OECD (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. OECD.

Ölekli, N. (2009). *5-6 Yaş çocuklarında matematiksel şekil algısı ve sayı kavramının gelişiminde drama yönteminin etkisi.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özgen, K., & Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16* (2), 517-528.

Saab, J. F. (1987). *The effects of creative drama methods on mathematics achievement, attitudes and creativity.* West Virginia University.

Soner, S. (2005). *İlköğretim matematik dersi kesirli sayılarda toplama çıkarma işleminde drama yöntemi ile yapılan öğretimin etkililiği*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Soylu Makas, F. (2017). *Yaratıcı drama yönteminin dördüncü sınıf matematik dersinde başarı, tutum ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Uludağ Üniversitesi.

Sözer, N. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf matematik dersinde drama yönteminin öğrencilerin başarısına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi.

Stanton, K., Cawthon, S., & Dawson, K. (2018). Self-efficacy, teacher concerns, and levels of implementation among teachers participating in drama-based instruction professional development. *Teacher Development, 22*(1), 51-77. https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1308430

Steen, L. A., Turner, R., & Burkhardt, H. (2007). Developing mathematical literacy. In *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI study*. Boston, MA: Springer US.

Şenol Özyiğit, E. N. (2011). *İlköğretim matematik dersinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme stratejileri, başarı, benlik kavramı ve etkileşim örüntüleri üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi

Tanujaya, B., Prahmana, R. C. I., & Mumu, J. (2017). Mathematics instruction, problems, challenges and opportunities: A case study in Manokwari Regency, Indonesia. *World Transactions on Engineering and Technology Education* .15 (3). 287-291.

Taşkın, N., & Tuğrul, B. (2014). Investigating preschool teacher candidates' mathematics literacy self-sufficiency beliefs on various variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 3067-3071.

Torre, M. (2019, 16-20 July). Impossible pictures: when art helps math education. *Bridges 2019 Conference*. Linz, Austria

Walker, E., Tabone, C., & Weltsek, G. (2011). When achievement data meet drama and arts integration. *Language Arts, 88*(5), 365.

Yıldız, E. (2011). *Yaratıcı dramayı matematik öğretiminde yöntem olarak kullanan öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının yönteme ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Ankara Üniversitesi.

Research Article

Araştırma Makalesi / Research Article

Examining the Impact of Integrating Mathematics Interpretation Artworks through Creative Drama on the Mathematical Literacy Self-Efficacy and Mathematical Attitudes of Prospective Teachers across Various Disciplines

Farklı Disiplinlerdeki Öğretmen Adaylarının Sanat Eserlerindeki Matematiği Yaratıcı Drama ile Yorumlamalarının Matematiksel Okuryazarlık Öz-yeterliğe ve Matematiğe Yönelik Tutuma Etkisinin İncelenmesi

Gözdegül ARIK KARAMIK

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In examining mathematics, which is recognized both as a discipline and a tool for other fields, Karaçay (2000) describes it as the universal language of humanity, a scientific instrument, and an art form. Artworks aim to evoke aesthetic emotions, striving to achieve a sense of beauty, an appreciation of beauty, and the realization of beauty (Hegel, 2020). The mathematics present in artworks, as viewed by future educators, will be anticipated. This study focuses on the significance of incorporating art into mathematics education (Torre, 2019), the crucial role of creative drama in teaching mathematics, and the importance of artworks as educational tools and disciplines in fostering cognitive, emotional, and psychomotor development (Çalışkan & Üstündağ, 2010). The goal is to shape the self-efficacy and mathematical attitudes of pre-service teachers from various disciplines regarding mathematical literacy. The study's sub-problems aim to assess the impact of interpreting mathematics in artworks through creative drama on the mathematical literacy self-efficacy and attitudes of pre-service teachers from different fields. The sub-problems are as follows:

1) Does the interpretation of mathematics in artworks using creative drama by pre-service teachers from various disciplines influence their mathematical literacy self-efficacy? What are the pre-service teachers' views on the potential reasons for any significant differences that may occur?

2) How does interpreting mathematics in artworks with creative drama affect the attitudes towards mathematics of pre-service teachers from different disciplines? What are the pre-service teachers' thoughts on the possible reasons for any significant differences that may arise?

Methods

The study employed a mixed method research approach, specifically choosing an exploratory sequential design. Initially, quantitative data will be gathered, followed by qualitative data, with a detailed explanation of the quantitative findings (Creswell & Creswell, 2017).

Participants were selected through convenience sampling and included 30 pre-service teachers from various disciplines. These participants are third-year students enrolled in different programs at a university's Faculty of Education in the Mediterranean Region. The group comprised 10 pre-service teachers (5 females and 5 males) from the Department of Science Education, 10 (5 females and 5 males) from the Department of Elementary Mathematics Education, and 10 (5 females and 5 males) from the Department of Special Education, Education of the Mentally Handicapped.

Quantitative data collection utilized the 'Mathematics Literacy Self-Efficacy Scale (MLES)' by Özgen and Bindak (2008) and the attitude towards mathematics (ATM) scale by Duatepe and Çilesiz (1999). For qualitative data, semi-structured forms (SIF), workshop evaluation forms (WEF), and interview forms (IF) were used, all prepared by the researcher. A 14-week program was conducted with the participants, incorporating creative drama as a method and artworks as tools. The quantitative analysis of the normally distributed group employed a dependent groups t-test, while qualitative data underwent content and descriptive analysis.

Results and Discussion

The study's results indicated that pre-service teachers from various fields who interpreted mathematics in artworks through creative drama experienced a positive impact on their self-efficacy in mathematical literacy and their attitudes towards mathematics. It was found that the qualitative data, which provided context to the quantitative findings, shared common themes and sub-themes, although these varied across disciplines.

While there are no existing studies in the literature that utilize creative drama to enhance mathematical literacy self-efficacy, the foundational elements for developing mathematical literacy align closely with this study's outcomes. The key concept identified in this research that influences mathematical literacy self-efficacy is numerical and logical competence. Participants described this competence as the ability to create mathematical models, adopt flexible perspectives on these models, and organize them effectively. Mathematical literacy aligns with previous studies (Frejd vd., 2024; Nguyen et al., 2019; Steen et al., 2007) that demonstrate support through mathematical modeling. However, this study distinguishes itself by employing creative drama as the method and artworks as the tools. Another factor contributing to the development of self-efficacy in mathematical literacy is its application in everyday situations (Astuti, 2018; Maryani & Widjajanti, 2020). The growth of self-efficacy in mathematical literacy has been linked to proficiency in using mathematical language (Chen, 2022; Hayati & Kamid, 2019) and problem-solving skills (Almarashdi & Jarrah, 2023; Canbazoğlu & Tarım, 2020; Tanujaya vd., 2017). The findings of this study are consistent with the cited research. The unique aspect of this study is the emphasis on the significance of mathematics across different disciplines, which influences mathematical literacy self-efficacy.

Research utilizing creative drama as a tool in mathematics education highlights a positive shift in attitudes towards mathematics (Ereke & Obeka, 2021; Hendrix vd., 2012; Soylu Makas, 2017; Stanton et al., 2018), and these findings align with this study. Unlike mathematical literacy self-efficacy, the commonality among these studies is the method used, but the use of artworks as a tool is the most notable feature that sets this study apart from others.

Ek 1. Sekizinci Atölye Oturum Planı

Konu: Escher ile Dönüşüm Geometrisi

Kazanımlar: Simetriyi açıklar. M.C. Escher'in çizimlerindeki simetrik şekilleri fark eder.

Yer: Drama Sınıfı

Süre: 50'+50' dakika

Yöntem ve Teknikler: Doğaçlama, öğretmenin rolde olması

Araç-Gereçler: 5 metre uzunluğunda 2 adet kalın ip, 11 adet 20 cm uzunluğunda ince ip, 7 adet A3 kâğıdı, renkli boya kalemleri, M.C. Escher'in çizimleri

Süreç

A. Hazırlık/Isınma

1. Etkinlik (10 Dakika)

Çember olunur. Çemberde herkesin yerinin belli olması için herkesin olduğu noktaya beyaz kâğıt konur. Lider katılımcıları; Simetri, simetri doğrusu, simetri ekseni ve Escher olarak isimlendirir. Ebe seçilir. Lider ebeye "Rüzgâr kimin için esiyor?" sorusunu sorarak oyunu başlatır. Ebe çemberdekilere verilen isimlerden yararlanarak rüzgârın kimin için estiğini söyler (Örn: Rüzgâr simetriler için esiyor). Ebenin söyledikleri çemberde yer değiştirir; ancak yer değiştirenler dönüp tekrar kendi yerlerine veya bulundukları yerin bir yanına geçemezler (Geçerlerse ebe olurlar.). Bu sırada ebe de yer değiştirenlerden birinin yerine geçer. Escher dendiğinde herkes yer değiştirir.

2. Etkinlik (15 dakika)

Mekân beyaz kalın iki ip yardımı ile üçe ayrılır. Katılımcılardan boylarının yaklaşık olarak aynı olduğunu düşündükleri bir eş bulmaları ve ipin sağ tarafına ve sol tarafına konumlanmaları söylenir. İpler hayali bir aynadır. Birinci ipin sağında konumlananlar cisim, solunda konumlananlar ise cismin görüntüsüdür. 2. İp görüntülerin arkasına konumlanmıştır. 2. İpin sağında yer alan liderin yaptığı hareket ilk aynada Cisimler tarafından yapılır, cisimlerin nasıl hareket ederse görüntüde aynı şekilde hareket edecektir. Müzik eşliğinde hareket başlar. Bu süreç dört kez tekrarlanır.

Ara Değerlendirme (5 dk)

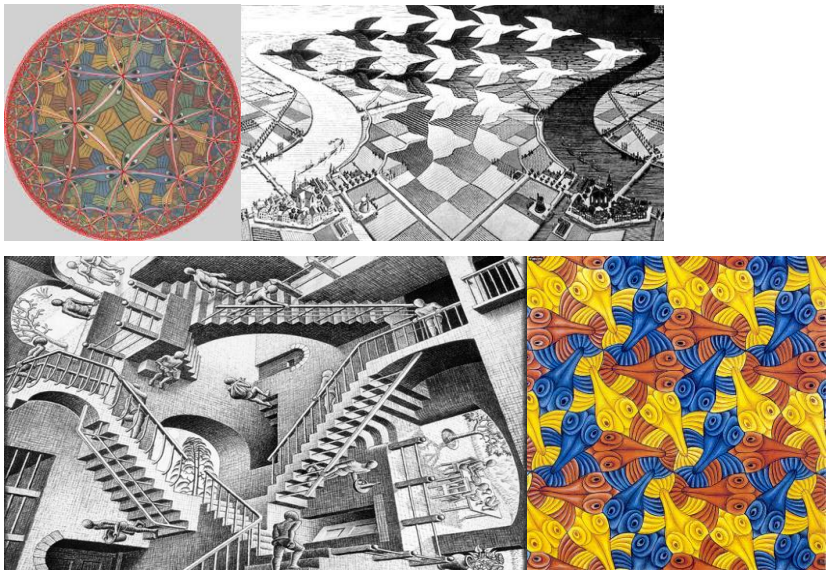
Cisim değiştiğinde, cismin görüntüsünde neler değişti, neler dikkatinizi çekti?

B. Canlandırma

3.Etkinlik (30 dakika)

Çember olunur. "Bu günkü oturumumuzda eksik olan bir şey var mı? Diğer oturumlardan farklı olarak mesela? Ya da eksiklerimiz var mı mesela?" (MATSAN ve GEOSAN). "Öğretmenin rolde olması" tekniğini kullanan lider (Boynuna fular takarak), sizi çok özledim arkadaşlar ama o kadar çok işlerim vardı ki gelemedim. İşlerimden bahsetmemi ister misiniz? Amcam Escher çizimlerine bazı gizli şeyler yerleştirmiş. Onları GEOSAN ile bir türlü bulamadık. Belki siz bana yardım edersiniz. Mekânın duvarında asılı olan resimleri göstererek; benim için içlerinde simetri şekiller olan resimleri bulmanızı istiyorum. Resimler sizinle konuşabiliyorlar lütfen onlarla konuşun ve bana simetri olmalarında ki sırlarını anlatın. Şimdi ben gidiyorum ve geri geleceğim sizi dinlemeye" der. Fuları çıkaran lider evet arkadaşınızı duydunuz der. Liderin elinde bulunan karışık 11 tane ipin her iki ucunu bir katılımcı tutar. Eşleşen katılımcılar mekândan içinde simetri olan bir eser alır. Bu ellerinde ki ipler birer simetri eksenidir.

Resimlerdeki simetrileri nasıl buldukları ve resimlerin kendilerine neler anlattıklarını canlandırmaları istenir.



Ara Değerlendirme? (10 dakika)

Elinizdeki simetri doğrularını nasıl konumlandırdınız? Yatay mı dikey mi? Yatay ve dikey arasında nasıl farklılıklar olur? Peki, hangi şeklin üstüne koyduğunuzda kendi içinde de simetrikti. Örneğin kare köşegenlere koysanız bu ne olur? Simetri doğrusu ve simetri ekseni arasında nasıl bir fark var?

C. DEĞERLENDİRME

5.Etkinlik (20 dakika)

Çember olunur. Lider "Evet Escher'in simetriyle ilgili sırrını buldunuz. GEOSAN ve MATSAN bu duruma çok sevindi. Şimdi sizin simetri sırları ile dolu bir kolaj çalışması yapmanızı istiyorlar. Nasıl mı?" Gruplar sayma yoluyla 3'er kişilik yedi gruba ayrılır. Her bir gruba A3 kâğıdı renkli kâğıtlar, boyalar ve ipler verilir. Şimdi Escer'in çizimlerinden biri alınır, oradaki şekilleri kesilir ve kendi kolaj çalışmaları oluşturulur.

6. Etkinlik (20 dakika)

Oluşturulan kolaj çalışmaları kendi gruplarından alınarak diğer gruba verilir. Diğer grup bu kolaj çalışmasını "Simetri" konulu bir projede Matematikçilerin oluşturduğu bir proje ekibine, neden sizin projeniz birincilik ödülünü alsın" sorusunu yanıtlamaları istenir.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Hayat Bilgisi Dersinde Aile Katılımıyla İlgili Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyor?

What Do Primary School Teachers Think About Family Involvement in Life Science Lesson?

Şevval Ece SERDAROĞLU [1] **& Onur BATMAZ** [2]

Geliş/Received: 28/04/2025	Kabul/Accepted: 24/07/2025

Öz

Hayat Bilgisi dersinde aile katılımıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, durum çalışmasından yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, uygun örnekleme tekniğiyle belirlenen ve Yozgat ilinde görev yapan 21 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin çoğu Hayat Bilgisi dersinde aile katılımının önemli olduğunu ve aile katılımlı çalışmalara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu Hayat Bilgisi dersinin kazanımlarının/öğrenme çıktılarının/konularının aile katılımı çalışmalarına uygun olduğunu, Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarının öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere katkı sağladığını vurgulamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersindeki aile katılımı çalışmalarıyla ilgili öğrencilerden veya ailelerinden olumlu dönütler aldıkları görülmüştür. Bu çalışmada Hayat Bilgisi dersinde aile katılımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiş olup farklı derslerdeki aile katılımına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesiyle ilgili çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: *Hayat bilgisi, aile katılımı, sınıf öğretmenleri.*

Abstract

This study, which examined the opinions of primary school teachers on family participation in the Life Science lesson, a case study was used. The study group of the research consisted of 21 primary school teachers who were determined by the appropriate sampling technique and work in the province of Yozgat. The data of the study were obtained through semi-structured interviews. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the obtained data. As a result of the research; most of the primary school teachers stated that family participation is important in the Life Science lesson and that they include family participation studies. In addition, most of the teachers emphasized that the achievements/learning outcomes/subjects of the Life Science lesson are suitable for family participation studies and that family participation studies carried out in the Life Science lesson contribute to teachers, students and families. It was observed that primary school teachers received positive feedback from students or families regarding family participation studies in the Life Science lesson. In this study, the opinions of primary school teachers on family participation in the Life Science lesson were examined and studies can be conducted to determine the opinions of teachers on family participation in different lessons.

Keywords: *Life science, family involvement, primary school teachers.*

1. GİRİŞ

Bireyi doğduğu andan itibaren yaşama hazırlayan temel kurum ailedir. Aile bireyin hayatını devam ettirebilmesi için gerekli beslenme, barınma, giyinme, güvenlik gibi koşulları yerine getirmektedir. Aileden sonra bireyi hayata hazırlayan diğer kurumlara önemli görevler düşmektedir. Bu önemli kurumlardan biri de okullardır. Okul ve aile bireyin hayata

[1] Yozgat Bozok Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Yozgat, Türkiye. E-mail: sevvalecesenturk@gmail.com, https://orcid.org/0009-0009-5519-8898

[2] Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Yozgat, Türkiye. E-mail: onur.batmaz@yobu.edu.tr, https://orcid.org/0000-0001-9208-2645

Serdaroğlu, Ş.E. & Batmaz, O. (2025). Hayat Bilgisi Dersinde Aile Katılımıyla İlgili Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyor?. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(3)*,739-757.

hazırlanmasında ve uyum sağlamasında benzer amaçlar taşımaktadırlar (Erdoğan, 2000). Bu amaçlar doğrultusunda, ilkokulda yaşamla iç içe olan Hayat Bilgisi dersiyle öğrencilerin yakın çevresini ve çevresinde gelişen olayları tanıması amaçlanmaktadır (Türer, 1992). Hayat Bilgisi, yaşamın anlamını bireye öğreten, bireyin yaşamını kolaylaştırmasını sağlayacak bilgi, beceri, davranış ve tutumu kazanmasını sağlayan, bireyi yaşama hazırlayan ve yaşam dersi olarak da bilinen bir derstir (Gültekin, 2015). Ayrıca hayatta sahip olunması gereken değerlerin kazanılması ve yaşama aktarılması da oldukça önemlidir (Özdemir, 2025). Bu nedenle Hayat Bilgisi dersi bireyin hayatta karşılaştığı olayları, konuyu ve durumu içinde barındırır (Batmaz, 2021). Okul zamanında Hayat Bilgisi dersiyle temel yaşam becerileri kazandırılmaya çalışılırken, okul dışında ise aile yardımıyla bu beceriler desteklenmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle ilkokulda aile katılımı çok önemlidir. Aile katılımı; ailelerin evde, okulda ve toplum içerisinde öğrencileri desteklemesi, öğrencilerin yaşamlarını etkileyecek okul kararlarında söz sahibi olması ve bunları yaparken diğer aileler, öğretmen ve idarecilerle iletişimlerini geliştirmelerini ve böylece hem okulda hem de evde öğrencilerin eğitsel ve kişisel koşullarının iyileştirilmesini amaçlayan bir yaklaşımdır (Ahioğlu Lindberg & Oğuz, 2016). Öğretmen velilerini ne kadar iyi tanırsa aile katılımı etkinliklerini gerçekleştirmek o kadar kolaylaşır. Çünkü öğretmen-veli işbirliği içerisinde ailelerin çocuklarını eğitirken karşılaşabilecekleri zorluklar karşısında öğretmen devreye girerek aileyi yönlendirebilmelidir. Öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesi için de aileyi yakından tanıması gerekmektedir (Atakan, 2010). Aile katılımının çocuğun iletişim becerilerini güçlendirmesinin yanında okul başarısını artmasında da etkisinin olduğu görülmektedir (Kotaman, 2008; Sheldon, 2003; Sağlam & Çalışkan, 2017). Nitekim okul çağındaki bir çocuğun eğitimi değerlendirildiğinde de aile katılımının okul başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu görülecektir (Coleman & Churchill, 1997). Doğan'ın (2021) yaptığı çalışmada da bu desteği sağlayan ailelerin çocuklarının diğer çocuklara kıyasla akademik ve sosyal açılardan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulda aile katılımının en çok gerçekleşebileceği dersin Hayat Bilgisi dersi olduğu düşünülmektedir. Hayat Bilgisi dersinin, çocuğun aile ile daha çok bağlantı kurabileceği bir içeriğe sahip olması bu durum üzerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle Hayat Bilgisi dersi için aile katılımı desteği önemli görülmektedir. Aile katılımıyla öğrenci başarısının yanında öğrencinin mutluluğu ve motivasyonununda artması Hayat Bilgisi dersinde öğrencinin derse aktif katılıma düzeyi olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Böylece sınıf öğretmenlerinin yaşamla iç içe olan Hayat Bilgisi dersinde aile katılımını sağlaması son derece önem arz etmektedir. Örneğin, Hayat Bilgisi dersinde kendimi tanıyorum, aile büyüklerimi tanıyorum, meslekler, birey ve toplum, isteklerimiz ve ihtiyaçlarımız, sorumluluklarımı biliyorum gibi konularla vatanseverlik, yardımseverlik, sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük gibi birçok değerlerde aile katılımı sağlanabilir. Aile katılımının çocuğun eğitimine ailenin destek olması, ailenin öğretmene ve çocuğa yardımcı olması, ailenin çocuğuyla ilgilenmesi, çocukla ilgili bilgi paylaşımının olması, ailenin okulda öğrenilenleri evde desteklemesi gibi durumların eğitim öğretim sürecine fayda sağladığına yönelik yapılan birçok çalışmanın (Binicioğlu, 2010; Biber, 2018; Kiraz & Aytaç, 2020; Şahin, 2023) olduğu görülmektedir. Ancak yapılan başka çalışmalarda (Gümüşeli, 2004; Özdemir, 2007; Aslanargun, 2007; Argon & Kıyıcı, 2012) ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması, ekonomik durumlarının iyi olmaması, çalışan ailelerin yoğun iş temposu, aile içi sorunlar, velilerin birlikte hareket edememesi, sınıf yönetiminin zorlaşması, ailenin isteksiz oluşu ve ailenin çok çocuk sahibi olması gibi durumların aile katılımına engel olduğu vurgulanmaktadır. Alan yazınında aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması (Ünüvar, 2010), ailelerin fen ve teknoloji dersinde verilen ev ödevlerine ilişkin görüşleri (Yılmaz & Tarı, 2010), aile katılımının öğrenci başarısındaki etkisi (Stephens, 2010), okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri (Balkar, 2009; Özgan & Aydın, 2010), kırsal bölgedeki görev yapan öğretmenlerin ve ailelerin aile katılımına yönelik algıları (Stout, 2009), ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin

öğretmen ve yönetici görüşleri (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010), ilkokul birinci sınıfta aile katılımı (Doğan, 2021), ailelerin eğitimdeki yeri ve önemi (Şahin, 2023) gibi çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak Hayat Bilgisi dersinde aile katılımına yönelik yapılan uygulamaların sınıf öğretmenleri görüşleri doğrultusunda ele alınması hem alanyazına katkı sağlaması hem de Hayat Bilgisi dersinde aile katılımıyla ilgili karşılaşılan zorlukların ve çözüm önerilerinin ortaya konması açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda Hayat Bilgisi dersinde aile katılımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiş olup aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Hayat Bilgisi dersinde aile katılımının önemine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Hayat Bilgisi dersinde aile katılımı çalışmalarına yer verilme durumuna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarının öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere katkı sağlama durumlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının/öğrenme çıktılarının/konularının aile katılımı çalışmalarına uygunluğuna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
5. Hayat Bilgisi dersindeki aile katılımı çalışmalarından sonra öğrencilerin veya ailelerin dönütlerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
6. Hayat Bilgisi dersindeki aile katılımı çalışmalarında herhangi bir zorlukla karşılaşma durumlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
7. Hayat Bilgisi dersindeki aile katılımı çalışmalarıyla ilgili önerilere yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Durum çalışması, bir ya da birkaç durumun derinlemesine incelenmesi, duruma ilişkin etkenlerin (bireyler, olaylar, ortam ve süreçler gibi) bütüncül olarak değerlendirilmesi ve bu etkenlerin araştırılan durumu nasıl etkiledikleri üzerine odaklanılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada da Hayat Bilgisi dersinde sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşlerinin incelenmesinde durum çalışması deseni kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, uygun örnekleme tekniğiyle belirlenen ve Yozgat ilinde görev yapan 21 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Uygun örnekleme, kolay bir şekilde örnekleme dahil edilebilecek katılımcılar ile çalışılabilecek durumlarda tercih edilmektedir (Christensen vd., 2015). Bu araştırma kapsamında da araştırmacıların kolay ulaşabileceği ve görüşme için zaman ayırabileceğini belirten öğretmenler, çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun bilgileri

		f
Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	7
Eğitim Durumu	Lisans	18
	Yüksek Lisans	3
Kıdem Yılı	0-10 yıl	14
	11-20 yıl	4
	20 yıl üstü	3
Kariyer Basamağı	Öğretmen	14
	Uzman öğretmen	4
	Başöğretmen	3

Tablo 1'e göre, öğretmenlerin cinsiyete göre; 14'ünün kadın, yedisinin erkek, eğitim durumuna göre ise üçünün yüksek lisans ve 18'inin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin; 14'üi 0-10 yıl, dördü 11-20 yıl ve üçü de 20 yıl üstü mesleki deneyime sahiptir. Öğretmelerin kariyer basamaklarına bakıldığında da 14'ünün öğretmen, dördünün uzman öğretmen ve üçünün ise başöğretmen oldukları görülmüştür.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşmeler önce soruların hazırlanmasında alanyazındaki çalışmalar (Çalışkan, 2022; Doğan, 2021; Kılıç, 2010; Toran & Özgen, 2018; Tümkaya & Yeşiloğlu-Uçar, 2021) incelenmiş olup bu doğrultuda taslak görüşme soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular için uzman (sınıf eğitimi alanında iki öğretim üyesi, yüksek lisans mezunu iki sınıf öğretmeni) görüşleri alınmış ve sorulara son hali verilmiştir. Uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda "Aile katılımı size neyi çağrıştırıyor?" ve "Hayat Bilgisi dersinde aile katılımı çalışmalarını daha çok nasıl gerçekleştirmeyi tercih ediyorsunuz" soruları çıkarılmış, bazı sorularda da ufak değişiklikler (kelime, yazım ve noktalama gibi) yapılmıştır. Son hali verilen görüşme sorularıyla, çalışma grubunda yer almayan iki öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiş olup sorularla ilgili öğretmenlerden herhangi bir olumsuz dönüt olmamıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde; "Hayat Bilgisi dersinde aile katılımının önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?", "Hayat Bilgisi dersi kapsamında aile katılımı çalışmalarına yer veriyor musunuz? Yer veriyorsanız bunlardan bahseder misiniz?", "Hayat Bilgisi dersi kapsamında gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarının öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bu katkılardan bahseder misiniz?" gibi sorular yer almaktadır. Son hali verilen görüşme sorularıyla gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış olup her bir görüşme ortalama 10 dakika sürmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz, araştırmada kullanılan gözlem, görüşme veya belge gibi veri toplama araçlarında yer alan soru ya da konunun temele alınarak analiz edilmesidir (Ekiz, 2020). Analiz sürecinde elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, Miles & Huberman'ın (1994) kodlama güvenirliği formülü kullanılmıştır. Bu formül doğrultusunda araştırmacılar arasındaki kodlama uyumu % 92 çıkmış olup kodlama güvenilir olarak değerlendirilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Ayrıca görüşme sorularına verilen yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılmış ve öğretmenler Ö1, Ö2, …, Ö21 şeklinde kodlanmıştır.

2.4. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Yozgat Bozok Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 21.02.2024 tarih ve 11/34 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında, Hayat Bilgisi dersinde aile katılımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerine "Hayat Bilgisi dersinde aile katılımının önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?" sorusu sorulmuş olup öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan ortaya çıkan bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Hayat Bilgisi dersinde aile katılımının önemine yönelik görüşlere ilişkin bulgular

Aile katılımının önem durumu	**Neden?**	**Öğretmenler**	**f**
Önemli olduğunu düşünüyorum	Öğrenciyi yaşama hazırlamada aileye destek olması	Ö1,Ö3,Ö4,Ö7,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14,Ö17,Ö19	10
	İşbirliği becerisinin gelişimine katkı sunması	Ö8,Ö16,Ö19	3
	Öğrencinin derse karşı ilgisini artırması	Ö2,Ö9	2
	Kalıcı öğrenme ve öğrenilenleri kolayca yaşama aktarma imkânı sağlaması	Ö6,Ö15	2
	Ders konularının ailenin rol model olmasına fırsat sunması	Ö6,Ö12	2
	Öğrencinin aile desteğini hissetmesi	Ö5	1
	Ailenin eğitime bakış açısının değişmesine imkân tanıması	Ö20	1
Önemli olmadığını düşünüyorum	Zaman kaybına olanak tanıması	Ö18	1
	Aile okul içine çok dâhil olmamalı	Ö21	1

Tablo 2'ye göre, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde aile katılımının önemine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (f=19) Hayat Bilgisi dersinde aile katılımının önemli olduğunu ifade etmiştir. İki öğretmen ise aile katılımının önemli olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler; öğrenciyi yaşama hazırlamada aileye destek olması, öğrencinin derse karşı ilgisini artırması, öğrencinin aile desteğini hissetmesi, kalıcı öğrenme ve öğrenilenleri kolayca yaşama aktarma imkânı sağlaması, ders konularının ailenin rol model olmasına fırsat sunması, işbirliği becerisinin gelişimine katkı sunması ve ailenin eğitime bakış açısının

değişmesine imkân tanıması açısından Hayat Bilgisi dersinde aile katılımının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak zaman kaybına olanak tanıması ve aile okul içine çok dâhil olmamalı şeklinde görüş belirten öğretmenler de aile katılımının önemli olmadığını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

> *"Çok önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrenci aile desteğini hissetmesi açısından aile katılımı çok önemlidir. Böylece aile katılımı olmazsa eksik olmuş olur." (Ö5)*

> *"Tabi ki de önemli. Çünkü konuların, aile tarafından rol model olması açısından önemli aile katılımı. Ayrıca öğrenci gözünde bilgiler somutlaştırılarak yaşama aktarılıyor ve kalıcı öğrenmeler sağlanmış oluyor." (Ö6)*

Sınıf öğretmenlerine "Hayat Bilgisi dersinde aile katılımı çalışmalarına yer veriyor musunuz? Yer veriyorsanız bunlardan bahseder misiniz?" sorusu sorulmuş olup öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan ortaya çıkan bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Hayat Bilgisi dersinde aile katılımı çalışmalarına yer verme durumlarına yönelik görüşlere ilişkin bulgular

Aile katılımı çalışmalarına yer verme durumu ve yapılan çalışmalar		**Öğretmenler**	**f**
Yer veriyorum	Konuyla ilgili sınıf içi uygulamalarda	Ö3,Ö5,Ö8,Ö11,Ö12,Ö13,Ö19	7
	Sınıf dışı etkinliklerde (alan gezisi vb.)	Ö1,Ö2,Ö5,Ö7,Ö9,Ö17	6
	Belirli gün ve haftalarda	Ö10,Ö12,Ö15,Ö16,Ö20	5
	Eğitsel amaçlı çalışmalarda (ev ödevi, araştırma etkinlikleri vb.)	Ö4,Ö6,Ö7,Ö13	4
	Sosyal sorumluluk çalışmalarında	Ö9	1
	Öğrenilenlerin takibinde	Ö14	1
	Tiyatro etkinliklerinde	Ö2	1
	Aile-öğrenci sunumu etkinliklerinde	Ö11	1
Yer vermiyorum		Ö18, Ö21	2

Tablo 3'e göre sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde aile katılımı çalışmalarına yer verme durumlarına yönelik görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin büyük bir kısmının (f=19) Hayat Bilgisi dersinde aile katılımı çalışmalarına yer verdiği, iki öğretmenin ise aile katılımı çalışmalarına yer vermediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde konuyla ilgili sınıf içi uygulamalarda, sınıf dışı etkinliklerde, belirli gün ve haftalarda aile katılımı çalışmalarına daha çok yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

> *"Yer veriyorum. Özellikle sınıf içi uygulamalarda aile katılımını sağlıyorum. Ayrıca belirli günlerde haftalarda da aile katılımını sağlamaya çalışıyorum." (Ö12)*

> *"Belirli gün ve haftaların kazanımlarını aile katılımıyla sağlarım. Böylece aile katılımı Hayat Bilgisi dersinde önemli bir hal alıyor." (Ö15)*

Sınıf öğretmenlerine "Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarının öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bu katkılardan bahseder misiniz?" sorusu sorulmuş olup öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan ortaya çıkan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Hayat Bilgisi dersi gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarının öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere katkılarına yönelik görüşlere ilişkin bulgular

Aile katılımı çalışmalarının katkıları		**Öğretmenler**	**f**
Öğretmenlere	Aileyle iletişimi güçlendirme	Ö3,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17,Ö19	9
	Aileyi ve çocuğu daha iyi tanıma	Ö1,Ö2,Ö11,Ö13,Ö14,Ö19,Ö20	7
	Destek olma	Ö4,Ö5,Ö6,Ö12	4
	Yeni öğrenmeler gerçekleştirme	Ö7,Ö8,Ö16	3
Öğrencilere	Kalıcı öğrenme sağlama	Ö1,Ö5,Ö6,Ö11,Ö14,Ö15,Ö17	7
	Derse ilginin, motivasyonun artması	Ö2,Ö3,Ö16,Ö19,Ö20	5
	Öğrenmelerin somutlaştırılması	Ö1,Ö6,Ö12,Ö14,Ö15	5
	Özgüvenin artması	Ö4,Ö8,Ö10	3
	Aile desteğini hissetme	Ö7,Ö9,Ö13	3
Ailelere	Öğrenme sürecini takip etme	Ö1,Ö9,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö19,Ö20	8
	Sınıf ortamını gözlemleme	Ö2,Ö6,Ö7,Ö11,Ö14	5
	Çocuğuyla keyifli vakit geçirme	Ö8,Ö10,Ö13,Ö19	4
	Öğretmenle iletişimi güçlendirme	Ö4,Ö8,Ö10,Ö12	4
	Farklı beceriler edinme	Ö1,Ö3,Ö4	3
	Sosyal gelişimin güçlenmesi	Ö3,Ö4,Ö5	3

Tablo 4'e göre Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarının öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere katkılarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (f=19) katkı sağladığını ifade ettiği, iki öğretmenin ise katkı sağlamadığını belirttiği görülmüştür. Sınıf öğretmenleri, Hayat Bilgisi dersi kapsamında gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarının; aileyle iletişimi güçlendirme (f=9) açısından öğretmenlere, kalıcı öğrenme sağlama (f=7) açısından öğrencilere ve öğrenme sürecini takip etme (f=8) açısından da ailelere katkı sağladığına yönelik görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

> *"Evet katkı sağladığını düşünüyorum. Öğretmenlere, çocuğu ve ailesini tanıma fırsatı sunuyor. Öğrencilere öğrenilenleri somutlaştırma, kalıcı öğrenmeler sağlama katkısı sunuyor. Ailelere ise çocuklarının okulda öğrendiklerini izleme fırsatı sağlar. Empati gibi beceriler edinme imkanı sunar." (Ö1)*

> *"Kesinlikle katkı sağlar. Aileleri, çocukları yakından tanıma fırsatı sunuyor öğretmenlere. Derse olan ilgiyi ya da motivasyonu artırır aile katılımı. Çocuklar daha ilgili olur. Böylece öğrencilere katkı sunmuş olur. Ailelere de sınıf ortamını daha yakından görme imkanı sunmaktadır." (Ö2)*

Sınıf öğretmenlerine "Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının/öğrenme çıktılarının/konularının aile katılımı çalışmalarına uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız anlatır mısınız?" sorusu sorulmuş olup öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan ortaya çıkan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının/öğrenme çıktılarının/konularının aile katılımı çalışmalarına uygun olup olmadığına yönelik görüşlere ilişkin bulgular

Dersin aile katılımı çalışmalarına uygunluk durumu		**Öğretmenler**	**f**
Kısmen	Konuların bir kısmının aile katılımına uygun olması	Ö1,Ö4,Ö10,Ö18	4
	Bazı kazanımların aile ile içselleştirilememesi	Ö5,Ö21	2
Evet	Hayatla iç içe olan ders olması	Ö2,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö13,Ö19	8
	Ailelerin içinde olduğu bir ders olması	Ö6,Ö11,Ö13,Ö16	4
	Kazanımların aile ile iç içe olması	Ö14,Ö15,Ö17	3
	Aile katılımına daha uygun hale getirilmeli	Ö12,Ö20	2
	Birey ve toplumu konu alan bir ders olması	Ö3,Ö7	2

Tablo 5'e göre Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının/öğrenme çıktılarının/konularının aile katılımı çalışmalarına uygun olup olmadığına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=15) dersin kazanımlarının/öğrenme çıktılarının/konularının aile katılımı çalışmalarına uygun olduğunu ifade ederken altı öğretmenin kısmen uygun olduğunu belirttiği görülmüştür. Konuların bir kısmının aile katılımına uygun olmasından ve bazı kazanımların aile ile içselleştirilememesinden dolayı dersin kazanımlarının/öğrenme çıktılarının/konularının aile katılımı çalışmalarına kısmen uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler; bu dersin hayatla iç içe olan ders olması, ailelerin içinde olduğu bir ders olması, kazanımların aile ile iç içe olması, aile katılımına daha uygun hale getirilmeli ve birey ve toplumu konu alan bir ders olmasından dolayı kazanımlarının/öğrenme çıktılarının/konularının aile katılımı çalışmalarına uygun olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

> *"Hepsinin uygun olduğunu düşünmüyorum. Ancak konuların bazılarının uygun olduğunu düşünüyorum. Mesela okulla veya çevreyle ilgili olan konuların." (Ö4)*

> *"Tabii uygun. Çünkü Hayat Bilgisi dersi bireyi ve toplumu konu alan ders olmasından dolayı Hayat Bilgisi dersinde aile katılımı çalışmalarına yer veriyorum elimden geldiğince." (Ö3)*

Sınıf öğretmenlerine "Hayat Bilgisi dersindeki aile katılımı çalışmalarından sonra öğrencilerden veya ailelerden dönütler alıyor musunuz? Alıyorsanız bunlardan bahseder misiniz?" sorusu sorulmuş olup öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan ortaya çıkan bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Hayat Bilgisi dersindeki aile katılımı çalışmalarından sonra öğrencilerin veya ailelerin dönütlerine yönelik görüşlere ilişkin bulgular

Aile katılımı çalışmalarından sonra alınan dönütler		**Öğretmenler**	**f**
Olumlu	Öğrencilerin öğrenme sürecinden keyif alması, mutlu olması	Ö2,Ö8,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	8
	Öğrencilerin özgüven ve başarı duygusunun artması	Ö1,Ö4,Ö7,Ö9,Ö20	5
	Aile içi iletişimi güçlendirmesi	Ö5,Ö16,Ö19	3
	Ailenin farklı etkinliklere katılmak istemesi	Ö11,Ö14,Ö19	3
	Ailelerin öğrenme süreci için teşekkür etmesi	Ö3,Ö15	2
	Aile ile çocuğun kaliteli vakit geçirmesi	Ö12,Ö17	2
Olumsuz	Ailesi katılmayan öğrencinin üzülmesi	Ö6	1

Tablo 6'ya göre Hayat Bilgisi dersindeki aile katılımı çalışmalarından sonra öğrencilerin veya ailelerin dönütlerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir kısmının (f=18) aile katılımı çalışmalarından olumlu dönütler aldıkları, bir öğretmenin ise öğrencisinden olumsuz dönüt aldığı ortaya çıkmıştır. İki öğretmen ise aile katılımı çalışmalarına yer vermediği için görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin aldıkları olumlu dönütlerin önemli bir kısmının öğrencilerin öğrenme sürecinden keyif alması, mutlu olması ve öğrencilerin özgüveni ile başarı duygusunun artması yönünde olduğu tespit edilmiştir. Ö6 ise, ailesi katılmayan öğrencinin üzülmesiyle ilgili olumsuz dönüt aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

> *"Aileler de memnun. Çocuklar kendine daha çok güveniyor aile katılımı olunca. Başarıları da artıyor. Güzel dönütler alıyorum ailelerden de çocuklardan da." (Ö7)*

> *"Çok memnun kalıyorlar. Öğrenciler keyifli öğrenmeler gerçekleştiriyorlar. Öğrenirken keyif alıyorlar." (Ö8)*

Sınıf öğretmenlerine "Hayat Bilgisi dersindeki aile katılımı çalışmalarında herhangi bir zorlukla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız bunlardan bahseder misiniz?" sorusu sorulmuş olup öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan ortaya çıkan bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Hayat Bilgisi dersindeki aile katılımı çalışmalarında herhangi bir zorlukla karşılaşma durumuna yönelik görüşlere ilişkin bulgular

Aile katılımı çalışmalarında herhangi bir zorlukla karşılaşma durumu		**Öğretmenler**	**f**
Karşılaşıyorum	Ailelerin ilgisiz olması	Ö4,Ö6,Ö12,Ö15,Ö16,Ö17	6
	Veliler arasındaki iletişimden kaynaklı sıkıntılar	Ö1,Ö17,Ö19	3
	Aile katılımı için yapılan planlamada	Ö2,Ö3,Ö13	3
	Ailesi katılmayan öğrencinin üzülmesi	Ö6,Ö17,Ö19	3
	Sınıf yönetiminde sıkıntı yaşama	Ö3	1
Karşılaşmıyorum		Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11, Ö14,Ö20	8

Tablo 7'ye göre Hayat Bilgisi dersindeki aile katılımı çalışmalarında herhangi bir zorlukla karşılaşma durumuna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, 11 öğretmen zorlukla karşılaştığını ifade ederken sekiz öğretmen ise zorlukla karşılaşmadığını belirtmiştir. İki öğretmen ise aile katılımı çalışmaları yapmadığından soruya cevap vermek istemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca aile katılımı çalışmalarında öğretmenler; ailelerin ilgisiz olması, veliler arasındaki iletişimden kaynaklı sıkıntılar, aile katılımı için yapılan planlamada, ailesi katılmayan öğrencinin üzülmesi ve sınıf yönetiminde sıkıntı yaşama şeklinde zorlukla karşılaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

> *"Hayat Bilgisi dersinde aile katılımıyla ilgili herhangi bir zorluklar karşılaşmıyorum." (Ö9)*

> *"Aile istekli olmayabiliyor aile katılımı çalışmalarında. Böyle olunca da aile katılımı çalışmalarının etkisi istediğimiz gibi olamayabiliyor tabi." (Ö12)*

Sınıf öğretmenlerine "Hayat Bilgisi dersindeki aile katılımı çalışmalarıyla ilgili önerileriniz nelerdir?" sorusu sorulmuş olup öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan ortaya çıkan bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Hayat Bilgisi dersindeki aile katılımı çalışmalarıyla ilgili önerilere yönelik görüşlere ilişkin bulgular

Aile katılımı çalışmalarıyla ilgili öneriler	**Öğretmenler**	**f**
Aile katılımı çalışmaları artırılmalı	Ö2,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö11,Ö13	7
Ailelere yönelik aile katılımı eğitimi verilmeli	Ö1,Ö7,Ö12,Ö13,Ö16,Ö20	6
Ders kitaplarındaki aile katılımı etkinlikleri artırılmalı	Ö5,Ö9,Ö10,Ö13,Ö14	5
İletişim kurulurken dikkat edilmeli	Ö3,Ö15,Ö17	3
Ders planında aile katılımı başlığı olmalı	Ö11,Ö16,Ö17	3
Planlama yapılırken ailesi olmayan öğrenciler dikkate alınmalı	Ö6,Ö17	2
Aileler bu çalışmalara katılmada istekli olmalı	Ö15,Ö20	2
Aile katılımı olmamalı	Ö18,Ö21	2

Tablo 8'e göre Hayat Bilgisi dersindeki aile katılımı çalışmalarıyla ilgili önerilere yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenler en fazla (f=7) aile katılımı çalışmaları artırılmalı şeklinde öneride bulunmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersindeki aile katılımıyla ilgili; ailelere yönelik aile katılımı eğitimi verilmeli (f=6), ders kitaplarındaki aile katılımı etkinlikleri artırılmalı (f=5), iletişim kurulurken dikkat edilmeli (f=3), ders planında aile katılımı başlığı olmalı (f=3), planlama yapılırken ailesi olmayan öğrenciler dikkate alınmalı (f=2) ve aileler bu çalışmalara katılmada istekli olmalı (f=2) şeklinde önerilerde bulunmuştur. İki öğretmenin de aile katılımının olmaması gerektiğine yönelik öneride bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ö19 da herhangi bir öneride bulunmak istemediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

> *"Öncelikle aile katılımına yönelik çalışmaların sayısı artmalı. Aile katılımıyla ilgili seminerler düzenlenmeli. Ders kitaplarına yansıtılarak aileyle ilgili etkinliklere daha çok yer verilmeli." (Ö13)*

> *"Aile katılımına yönelik eğitimler verilmeli. Net bir şekilde bir plan dahilinde aile katılımına yer verilmeli." (Ö16)*

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlkokul öğretmenlerinin çoğunun aile katılımının, öğrenciyi yaşama hazırlamada aileye destek olması bakımından önemli gördüğü tespit edilmiştir. Ancak ailenin okula çok dâhil olmamasını düşünen ve aile katılımını zaman kaybı olarak gören iki öğretmen aile katılımının önemli olduğu fikrine katılmadığı görülmüştür. Çalışkan (2022) tarafından yapılan çalışmada okul temelli aile katılımı etkinliklerinin velilere göre yetersiz kaldığı ancak ev içi aile katılım çalışmalarından memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar aile katılımının öğrencinin akademik düzeylerine katkısını incelemiş olup bu çalışmalar sonucunda öğrencilerin matematik yeteneklerinin gelişiminin olumlu yönde etkilendiği, ilk okuma yazma (Çelenk, 2003) ve okuduğunu anlama (Çalışkan, 2019) düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca diğer çalışmaların sonucunda da aile katılımının çocukların; derse katılımını ve ilgilerini arttırdığı (Kutlu Abu & Kayar, 2020), başarılarını arttırdığı (Aktaş Arnas, 2011), yaşantıları zenginleştirilebildiği (Gürşimşek, 2003), işbirliğinin gelişmesine katkı sağladığı (Tatar & Bağrıyanık, 2012) ve aile katılımının zekâ oyunları etkinliğini olumlu etkilediği (Yurtbakan & Akyıldız, 2023), etkileşimli okumayla çocukların hayal gücünü geliştirdiği (Yurtbakan & Yurtbakan, 2022) ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla velilerin aile katılımı yönündeki beklentilerinin, öğretmenler tarafından karşılanması ve aile katılımı çalışmaların arttırılması öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin yararına olacağı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin çoğu aile katılımı çalışmalarına sınıf içindeki etkinliklerde, sınıf dışı etkinliklerde, belirli gün ve haftalarda yer verirken iki öğretmenin ise aile katılımı çalışmalarına hiç yer vermediği görülmüştür. Gültekin & Kılıç'ın (2015) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin; öğrencilerin okula uyumunda ve yaşamlarına katkı sağlayacak öğrenmelerde Hayat Bilgisi dersinin önemini vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Gökçe (2000) ise Hayat Bilgisi öğretiminde okulun yanı sıra aileye de büyük bir sorumluluk düştüğünü ifade etmiştir. Bu nedenle okul ve aile işbirliği içerisinde aile katılımı çalışmalarında sorumluluklar paylaştırılması ve öğrencinin öğrendiklerinin yaşamına aktarılmasıyla kalıcı öğrenmelerin sağlanabilmesi mümkün olabilir. Ali katılımı etkinliklerinin sonuç değil süreç odaklı devam eden etkinliklerden oluşması gerekmektedir (Epstein, vd., 2002). Bu nedenle uygulamalar sınıf içi ve sınıf dışında sürekli devam etmelidir (Epstein, 1995; Göktaş & Gülay Ogelman, 2016). Alanyazında öğretmenlerin hem sınıf içi hem de sınıf dışında aile katılımı etkinliklerine yer verdiği (Yaylacı, 1999; Kılıç, 2010; Fantuzzo, Tighe ve Childs, 2000) görülürken bazı çalışmalarda ise (Çalışkan, 2022; Özyürek vd., 2015) öğretmenlerin sınıf dışı aile katılımı etkinlikleri desteklerken sınıf içi aile katılımlı etkinliklere olumlu bakmadığı görülmüştür.

Ancak öğrenci sınıf içerisinde ve dışında da öğrenci kimliğini sürdürdüğünden hem sınıf içi hem de sınıf dışı durumlarda ailesine ihtiyacı olacağı düşünülüp çalışmaların sınıf içinde ve dışında birlikte yürütülmesi gerektiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri, Hayat Bilgisi dersi kapsamında gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarının öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere katkı sağladığını belirtmişlerdir. Hayat Bilgisi dersi kapsamında gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarının; aileyle iletişimi güçlendirme açısından öğretmenlere, kalıcı öğrenme sağlama açısından öğrencilere ve öğrenme sürecini takip etme açısından da ailelere katkı sağladığına yönelik öğretmenler görüşte bulunmuşlardır. Aile katılımı etkinliklerinde aile desteğini gören öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmesi (Machen vd., 2005), öğretmenlerin ise aileyle işbirliği sonucunda çocuklarla ilgilenmek için daha fazla zamanının kalması (Brinton, 1999) açısından aile katılımının önemli olduğu vurgulanmıştır. Çocuğun yaşamında önemli bir yere sahip olan ailenin eğitim sürecinde yer alması gerektiği yapılan çalışmalar da (Aksoy & Arabacı, 2005; Fan & Chen, 2001; Gençer & Batmaz, 2025; Jeynes, 2003; Kılıç, 2010; Walhof, 2016) vurgulanmış olup aile katılımının çocuğun başarısında olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilerek öğrenciye yönelik faydası ortaya konmuştur. Stern (2003) de aile katılımının okul ve aile etkileşimini pekiştirebilecek önemli bir çalışma olduğunu vurgulamaktadır. Moles (1982) aile katılımı çalışmalarının okul içi ve okul dışında öğrencinin öğretmenle iletişim halinde olması, velinin çocuğunun ödevlerine yardımcı olması, çocuğa öğretmen veli işbirliği ile uygun çalışma ortamı sağlama, velinin sınıf içi etkinliklerine katılmasına olanak sağlayan aile katılımlı etkinliklerin sürdürülmesi gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğrenciye, öğretmene, veliye ve okul etkileşimine katkı sağlayan aile katılımı etkinliklerinin yaygınlaştırılması gerektiği ifade edilebilir.

Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının/öğrenme çıktılarının/konularının aile katılımı çalışmalarına uygun olup olmadığına yönelik sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu tarafından dersin kazanımlarının/öğrenme çıktılarının/konularının aile katılımı çalışmalarında uygun olduğu vurgulanmıştır. Ancak altı öğretmenin ise kısmen uygun olduğunu belirttikleri görülmüştür. Konuların bir kısmının aile katılımına uygun olmasından ve bazı kazanımların aile ile içselleştirilememesinden dolayı dersin konularının aile katılımı çalışmalarına kısmen uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler; bu dersin hayatla iç içe olan ders olması, ailelerin içinde olduğu bir ders olması, kazanımların aile ile iç içe olması, aile katılımına daha uygun hale getirilmeli ve birey ve toplumu konu alan bir ders olmasından dolayı kazanımlarının/öğrenme çıktılarının/konularının aile katılımı çalışmalarına uygun olduğunu vurgulamışlardır. Gençer & Batmaz'ın (2005) yaptıkları çalışmada da öğretmen adayları ve akademisyenler aile katılımına önem verilmesi gerektiğini vurgulamış olup değerlerin konu veya kazanımlarla daha fazla ilişkilendirilip detaylandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Böylece Hayat Bilgisi ders konu/kazanım/çıktılarının sadeleştirilip aile katılımı etkinlikleriyle daha fazla ilişkilendirilmesinin de faydalı olacağı söylenebilir. Kılıç (2010) ise Hayat Bilgisi dersinin temel ilkelerinin, temalarının ve kazanımlarının aile katılımına vurgu yaptığını belirtmiştir. Aile albümleri, aile toplantıları, gösteriler, işbirliği defteri, tatillerden yararlanarak Hayat Bilgisi dersi kazanımlarına yönelik çalışmaların yapılabileceği vurgulanmıştır (Cavkaytar, 2008; Sözer ve Deveci, 2007). Türe ve Deveci (2017) de kazanımların ev ödevleriyle desteklenip ailenin eğitime dâhil edilmesi ile aileden öğrenciye aktarımın öneminden bahsetmesi çalışmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun Hayat Bilgisi dersindeki aile katılımı çalışmalarından sonra öğrencilerden veya ailelerden aldığı dönütlerin büyük bir kısmının olumlu olduğu, bir öğretmenin ise öğrencisinden aldığı dönütün olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin aldıkları olumlu dönütlerin önemli bir kısmının öğrencilerin öğrenme sürecinden keyif alması, mutlu olması ve öğrencilerin özgüveni ile başarı duygusunun artmasına yönelik görüşler olduğu tespit edilmiştir. Bir öğretmen ise ailesi katılmayan

öğrencinin üzülmesiyle ilgili olumsuz dönüt aldığını belirtmiştir. Türe ve Deveci'nin (2017) yapmış olduğu çalışma sonucunda aileden alınan desteğin öğrenciyi mutlu ettiği görülmüştür. Kılıç (2010) da aile katılımı etkinliklerine yönelik öğretmenlerin velilere dönüt vermesi gerektiğini belirtmiştir. Sözer ve Deveci (2007) tarafından yapılan çalışmada aile katılımının; öğretmen ile aile arasında güçlü bir işbirliğinin kurulması, öğretmenin iş yükünün azalması ve etkili bir öğretim sürecinin gerçekleşmesi için önemli olduğu vurgulanmıştır. Dolayısıyla olumlu dönütlerin arttırılması ve hedeflenen aile katılımına ulaşılabilmesi için farklı çalışmaların yapılması gerekmektedir. Okullar ile veliler arasında iş birliğinin güçlendirilmesi için toplantılar, aile eğitimleri gibi çalışmaların hayata geçirilmesi önerilebilir.

Aile katılımı çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin çoğunun bazı zorluklarla karşılaştığı, sekiz öğretmenin ise herhangi bir zorlukla karşılaşmadığı görülmüştür. Bazı zorluklarla karşılaştığını belirten öğretmenlerin de ailelerin ilgisiz olması, veliler arasındaki iletişimden kaynaklı sıkıntılar, aile katılımı için yapılan planlamada, ailesi katılmayan öğrencinin üzülmesi ve sınıf yönetiminde sıkıntı yaşama şeklinde zorluklarla karşılaştıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Aile katılımı engellerinin okuldan, öğretmenden, veliden veya sistemden kaynaklı olabilmektedir (Koç, 2019). Ayrıca yoğun iş temposunun ve sosyo-ekonomik durumun veli katılımını engellediği vurgulanmaktadır (Toran ve Özgen, 2018). Aydemir ve Toker Gökçe'nin (2016) çalışmasında ise resmi prosedürlerin uygulanmasında, yöneticilerin ulaşım, beslenme ve güvenlik gibi konularda öğretmenlere verilen yetersiz destekle birlikte yöneticilerin ve öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye dair olumlu tutum ve inançlara sahip olmamaları gibi faktörlerin aile katılımını zorlaştıran engeller arasında yer aldığı görülmektedir. Özellikle sınıf dışında aile katılımlı çalışmaların yapılmamasında yöneticilerden alınacak izinlerle ilgili süreçlerin etkili olduğu belirtilmiştir (Tatar & Bağrıyanık, 2012). Engelleri ortadan kaldırmak ve aile katılımını arttırmak için yapılan araştırmalarda (Atakan, 2010; Kaya vd., 2015) öğretmen ile aileler arasında etkili bir iletişim kurmanın oldukça önemli olduğu, ailelere çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri etkinliklerle ilgili bilgilendirmelerin yapılarak destek sağlanması gerektiği, yapılacak çalışmalara ailelerin de katılımının teşvik edilmesinin faydalı olacağı belirtilmiştir. Böylece aile katılımda ortaya çıkan engellerin ortadan kaldırılması ve aile katılımının artırılması için okul, öğretmen ve veli işbirliği içinde aile katılımı çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

Hayat Bilgisi dersindeki aile katılımı çalışmalarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin çoğu tarafından aile katılımı çalışmalarının artırılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersindeki aile katılımıyla ilgili; ailelere yönelik aile katılımı eğitimi verilmeli, ders kitaplarındaki aile katılımlı etkinlikler artırılmalı, iletişim kurulurken dikkat edilmeli, ders planında aile katılımı başlığı olmalı, planlama yapılırken ailesi olmayan öğrenciler dikkate alınmalı ve aileler bu çalışmalara katılmada istekli olmalı şeklinde önerilerde bulundukları görülmüştür. İki öğretmenin de aile katılımının olmaması gerektiğine yönelik öneride bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin meslek tanıtımı ve pikniklerle aile katılımı etkinlikleri düzenlediği görülmüş olup öğretmenlere meslek tanıtımı ve pikniklerin yanı sıra, farklı aile katılım etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlere aile katılımı ile okul dışı etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda nitelikli eğitimler verilmesi önerilmiştir (Kutlu Abu & Kayar, 2020). Konaklı ve Göktürk (2018) ise ailelerin ve öğrencilerin bir araya geldiği sanatsal, kültürel ve sportif etkinliklerin düzenlenmesi için çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Çalışkan (2022) tarafından yapılan çalışmada ise velilerin de etkinliklerin düzenli tekrar etmesine, aile katılımlı yarışmaların düzenlenmesine, etkinlik saatlerinin velilerin çalışma saatine uygunluğuna dikkat edilmesine, kahvaltı, tiyatro, sergi gibi okul dışı etkinliklerin düzenlenmesine yönelik önerilerinin olduğu görülmüştür. Kılıç'ın (2010) çalışmasında ise Hayat Bilgisi dersinde aile katılımı etkinliklerinde paydaşlara konferans ve seminerler düzenlenmesi, öğretmenlere ders

kitaplarında aile katılıma uygun ayrı bir yer verilmesi, veli toplantıları düzenlenip aile katılımlı çalışmaların öneminin anlatılması, öğretmenlerin okul yöneticileri ile iş birliği içerisinde hareket etmesi, donanımlı sınıflar oluşturtularak aile katılımına teşvik sağlanması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Çalışma sonuçları doğrultusunda; farklı derslerdeki aile katılımına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin ele alındığı çalışmaların yapılması önerilebilir. Ders materyallerinin aile katılımını destekleyecek içeriklerle hazırlanması sağlanabilir. Aile katılımıyla ilgili hem öğretmenlere hem de ebeveynlere eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Ahioğlu Lindberg, E. N. & Oğuz, K. (2016). İlkokul ve ortaokullarda aile katılımı: Bir geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Journal of Human Sciences, 13*(3), 4135–4151.

Aksoy, B. A. & Arabacı, N. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29, 18-26.

Aktaş Arnas, Y. (2011). Okul öncesi eğitimde aile katılım stratejileri. Y. Aktaş Arnas (Ed.), *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı* içinde (ss. 97-158). Ankara: Vize Basın.

Argon, T. & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (19), 80-95.

Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(18), 119-135.

Atakan, H. (2010). *Okulöncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Aydemir, İ. & Toker Gökçe, A. (2016). Okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. In *IIIrd International Eurasian Educational Research Congress Bildiri Kitabı* (ss 630-638). Anı.

Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 36, 135-123.

Batmaz, O. (2021). İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri ile derse yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 11*(3), 1535-1547. DOI:10.30783/Nevsosbilen.934527

Biber, K. (2018). Öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inanç düzeylerinin belirlemesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *22*(2), 623-642.

Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul-aile iletişim etkinlikleri: öğretmen ve veli görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Brinton, B. (1999). *GIVE get ınvolved, volunteer in education volunteering in the classroom benefits parents end children*.

Cavkaytar, A. (2008). Okul-aile işbirliğini geliştirme etkinlikleri. E. A. Küçükyılmaz (Ed.). *Okul, Aile ve Çevre İş Birliği* içinde (ss.77-95). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz (Çev. Ahmet AYPAY).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Coleman, M. & Churchill, S. (1997). Challenges to family involvement. *Childhood Education, 73*(3), 144-146.

Çalışkan, E. F. (2019). *Aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çalışkan, E. F. (2022). İlkokulda aile katılımı: Veliler ne düşünüyor?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (31), 328-347. DOI: 10.29000/rumelide.1221587.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online, 2*(2), 28-34.

Doğan, M. F. (2021). İlkokul 1. sınıfta aile katılımı: sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Eğitim Dergisi, 6*(1), 217-229.

Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayınları.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*(9), 701–712.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3*(3), 399-431.

Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' acaemic achievement: A metaanalysis. *Educational Pshchology Review, 13*(1), 1-22.

Fantuzzo, J., Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of educational psychology*, *92*(2), 367.

Gençer, Ö. & Batmaz, O. (2025). Hayat bilgisi dersi öğretimi: öğretmen, öğretmen adayı ve akademisyen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (63), 1059-1095. DOI: 10.53444/Deubefd.1585097

Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(7), 204-209.

Göktaş, İ. & Gülay Ogelman, H. (2016). Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 415-438.

Gültekin, M. & Kılıç, Z. (2015). Hayat bilgisi dersinin sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersleri bakımından işlevselliği incelenmesi. *International Journal Of Curriculum And Instructional Studies, 4*(8), 85-9

Gültekin, M. (2015). *Hayat bilgisi öğretimi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni, 2*(6), 14-17.

Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3*(1), 125-144.

Jeynes, H. W. (2003). A meta-analysis the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education And Urban Society, 35*(2), 202- 218.

Kaya, E., Eryılmaz, Ö., Gezer, U., Ekici, M. & Kapan, E. (2015). Öğretmenlerin on iki yıllık zorunlu eğitimin (4+4+4) sosyal bilgiler dersine yansımalarına ilişkin algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 5*(2), 54-93.

Kılıç, Z. (2010). *İlköğretim hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kiraz, A. & Aytaç, P. (2020). Practices supporting family involvement in preschool: Family education through science activities. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 226-246.

Koç, M. H. (2019). Veli katılımı hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyor? Fenomenolojik bir çalışma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(29), 53-74.

Konaklı, T. & Göktürk, Ş. (2018). Aile katılımında alternatif arayışları: İzmit roman aileleri örneği. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(2), 605- 630.

Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 135-149.

Kutlu Abu, N., & Kayar, Z. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (54), 156-183. DOI: 10.21764/maeuefd.580721

Machen, M. S., Wilson, D. J. & Notar, E. C. (2005). Parental involvement in the classroom. *Journal of Instructional Psychology, 32*(1), 13-16.

Miles, M, B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Thousand Oaks, CA: Sage.

Moles, O. C. (1982). Synthesis of recent research on parent participation in children's education. *Educational Leadership, 40*(2), 44-47.

Özdemir, C. (2025). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilen değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi(63), 578-594.* DOI: 10.53444/deubefd.1543681

Özdemir, M. Ç. (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Özgan, H. & Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli, görüşleri. *9.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* içinde (ss. 802-811). Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Özyürek, A., Yavuz, N.F., Akça, F., Gündüz, Z. B., Öztabak, E., Saka, A. & Açıkyer, G.K. (2015). Okul öncesi ve ilkokullarda aile katılımı etkinlikleri ve ebeveyn beklentilerinin incelenmesi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(2), 14-25.

Sağlam, M., & Çalışkan, Z. (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 2*(2), 39-49.

Sheldon, S. B. (2003). Linkingschool–family–community partnerships in urban elementary schools to student achievement on statetests. *The Urban Review, 35*(2), 149-165.

Sözer, E. & Deveci, H. (2007). Sosyal bilgiler dersinde aile katılımı ve çeşitli uygulama örnekleri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* içinde (ss. 185- 190). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Stephens, P. Y. (2010). *The impact of parental involvement on achievement at the third grade level.* Unpublished doctoral thesis, University of Capella.

Stern, J. (2003). *Involving parents.* Newyork: Continuum.

Stout, A. (2009). *Comparing rural parent and teacher perspectives of parental involvement: amixed methods study.* Unpublished doctoral thesis, University of Walden.

Şahin, M. (2023). The place and importance of family in education. *Milli Eğitim Dergisi*, *52*(240), 3195-3220.

Tatar, N. & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online, 11(4), 883-896.*

Toran, M. & Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6*(3), 229-245. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s11m

Tümkaya S. & Yeşiloğlu Uçar, F. (2021), İlkokul eğitiminde aile katılımına ve engellerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *30*(3), 155-169.

Türe, H. & Deveci, H. (2017). Aileden çocuğa sosyal bilgiler eğitimi: Uygulama örneği. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi, 1*(1), 5-21.

Türer, C. (1992). Hayat bilgisi dersinin önemi ve öğretim şekli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(8), 259-262.

Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Education Journal*, *18*(3), 719-730.

Walhof, S. (2016). *Parent involvement in the middle school.* Unpublished master thesis, Iowa: Dordt College.

Yaylacı, A. F. (1999). *İlköğretim okullarında ailenin okula katılımı (Ankara ili örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, T. & Tarı, Ö. I. (2010). Fen ve teknoloji dersinde ev ödevlerine aile katılımı: bir olgu bilim çalışması. *9.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* içinde (ss. 287-292). Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Yurtbakan, E. & Akyıldız, S. (2023). Zekâ oyunları etkinliğinin ilkokul öğrenci ebeveynlerinin okul algılarına ve katılımlarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14*(1), 129-149. DOI: 10.51460/baebd.1130848

Yurtbakan, E. & Yurtbakan, E. G. (2022). Okul öncesi öğrenci annelerinin etkileşimli okuma deneyimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 10*(2), 385-400.

Research Article

What Do Primary School Teachers Think About Family Involvement in Life Science Lesson?

Hayat Bilgisi Dersinde Aile Katılımıyla İlgili Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyor?

Şevval Ece SERDAROĞLU & Onur BATMAZ

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The family is the basic institution that prepares individuals for life from the moment they are born. The family fulfills the conditions such as nutrition, shelter and clothing necessary for the individual to continue his/her life. After the family, other institutions that prepare the individual for life have important duties. One of these important institutions is schools. School and family have similar goals in the preparation and adaptation of the individual to life (Erdoğan, 2000). In line with these aims, the Life Science lesson, which is intertwined with life in primary school, aims to familiarize students with their immediate environment and the events that occur around them (Türer, 1992). While basic life skills are tried to be acquired through the Life Science lesson during school time, these skills should be supported with the help of the family outside of school. Therefore, family involvement is very important in primary school.

Methods

This study, in which the views of primary school teachers on family involvement in the Life Science lesson were examined, a case study was utilized. The study group of the research consists of 21 primary school teachers working in Yozgat province, who were determined by convenient sampling technique. The data of the study were obtained through semi-structured interviews. Before the interviews, the studies in the literature (Çalışkan, 2022; Doğan, 2021; Doğan, 2021; Kılıç, 2010; Toran & Özgen, 2018; Tümkaya & Yeşiloğlu Uçar, 2021) were examined and draft interview questions were created accordingly. Expert opinions (two faculty members in the field of classroom education and two primary school teachers with master's degrees) were taken for the questions and the questions were finalized. Descriptive analysis technique was used to analyze the data obtained.

Results and Discussion

It was concluded that most primary school teachers consider family involvement important in terms of supporting the family in preparing the student for life. In the study conducted by Çalışkan (2022), it was concluded that school-based family involvement activities were insufficient according to parents, but they were satisfied with in-home family involvement activities. In addition, as a result of other studies, it has been revealed that family involvement increases children's participation and interest in the lesson (Kutlu Abu & Kayar, 2020), increases their success (Aktaş Arnas, 2011), enriches their experiences (Gürşimşek, 2003) and contributes to the development of cooperation (Tatar & Bağrıyanık, 2012).

While most of the primary school teachers included family involvement activities in in-class activities, out-of-class activities, and on certain days and weeks, two teachers did not include family involvement activities at all. In the study conducted by Gültekin & Kılıç (2015), it was revealed that teachers emphasized the importance of the Life Science lesson in students' adaptation to school and learning that will contribute to their lives. Primary school teachers stated that family involvement activities carried out within the scope of the Life Science lesson contributed to teachers, students and families. Studies (Aksoy & Arabacı, 2005; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2003; Gençer & Batmaz, 2025; Kılıç, 2010; Walhof, 2016) emphasized that the

family, which has an important place in the child's life, should take part in the education process and that family participation has a positive effect on the success of the child.

Regarding whether the outcomes/learning outcomes/topics of the Life Science lesson are appropriate for family involvement activities, the majority of the primary school teachers emphasized that the outcomes/learning outcomes/topics of the lesson are appropriate for family involvement activities. Kılıç (2010) stated that the basic principles, themes and outcomes of the Life Science lesson emphasize family involvement. It was revealed that most of the feedbacks received by the majority of the primary school teachers from students or families after the family involvement activities in the Life Studies lesson were positive, while one teacher received negative feedback from his/her students. As a result of the study conducted by Türe & Deveci (2017), it was seen that the support received from the family made the student happy. It was observed that the majority of primary school teachers encountered some difficulties in family involvement activities, while eight teachers did not encounter any difficulties. Family involvement barriers can be caused by the school, teacher, parent or system (Koç, 2019). Regarding family involvement activities in the Life Science lesson, most of the primary school teachers stated that family involvement activities should be increased. In addition, it was suggested that teachers should be given qualified trainings on the planning, implementation and evaluation of family involvement and out-of-school activities (Kutlu Abu & Kayar, 2020).

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Deprem Okuryazarlığı Için Bir Kavramsal Çerçeve ve Ölçek Geliştirme Çalışması

A Conceptual Framework and Scale Development Study for Earthquake Literacy

Ufuk SÖZCÜ [1] **& Abdullah TÜRKER** [2]

Geliş/Received: 30/04/2025	Kabul/Accepted: 01/08/2025

Öz

Bu çalışma, afet eğitimi çalışmaları ve modern afet yönetimi aşamaları temelinde, yetişkinler için deprem okuryazarlığının kavramsal çerçevesini içermekte ve bir deprem okuryazarlığı ölçeği geliştirmeyi amaçlamaktadır. Giriş bölümünde, depremler hakkında temel bilgilere sahip olma ve depremlere yönelik tutum ve davranışlar geliştirme olarak tanımlanan deprem okuryazarlığı konusunda yayımlanmış sınırlı sayıdaki çalışmadan yararlanılarak deprem okuryazarlığının bileşenleri ve kapsamına ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir. Araştırmanın ölçek geliştirme aşaması için literatür taraması yapılarak 81 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Deprem eğitimi, ölçme ve değerlendirme konularında uzman beş araştırmacıdan alınan geri bildirimlerle madde sayısı 61'e düşürülmüştür. Ölçeğin ön testi pilot uygulamaya dahil edilmeyen 40 yetişkin ile gerçekleştirilmiş ve 4 maddede düzeltmeler yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için 764 katılımcıdan veri toplanmış, doğrulayıcı faktör analizi için ise 255 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Analiz sonrasında ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı .910 olarak bulunmuştur. Ölçeğin dört faktörlü olduğuna karar verilmiştir. Boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları aşağıdaki gibidir: "Risk azaltma" boyutu için .781, "katılım" boyutu için .714, "sorumluluk" boyutu için .884 ve "davranış" boyutu için .821. Analizler sonucunda 5'li Likert tipi derecelendirmeye sahip 30 maddelik bir deprem okuryazarlığı ölçeği elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Deprem okuryazarlığı, Ölçek geliştirme, 18-65 yaş, modern afet yönetimi, afet eğitimi*

Abstract

This study involves the conceptual framework of earthquake literacy for adults (18-65 years old), based on disaster education efforts and modern disaster management stages, aiming to develop an earthquake literacy scale. The introduction section addresses assessments of the components and scope of earthquake literacy, drawing from limited studies published specifically on earthquake literacy, defined as having basic knowledge about earthquakes and developing attitudes and behaviors towards earthquakes. For the scale development stage of the research, an item pool of 81 items was created through a literature review. With feedback from five researchers specializing in earthquake education, measurement, and assessment, the number of items was reduced to 61. A pre-test of the scale was conducted with 40 adults not included in the pilot application, resulting in corrections to 4 items. Data for exploratory factor analysis were collected from 764 participants, and 255 university students were reached for confirmatory factor analysis. After analysis, the reliability coefficient for the overall scale was found to be .910. The decision was made that the scale had four factors. The reliability coefficients for the dimensions were as follows: .781 for the "risk reduction" dimension, .714 for the "participation" dimension, .884 for the "responsibility" dimension, and .821 for the "behavior" dimension. As a result of the analyses, a 30-item earthquake literacy scale with a 5-point Likert-type rating was obtained.

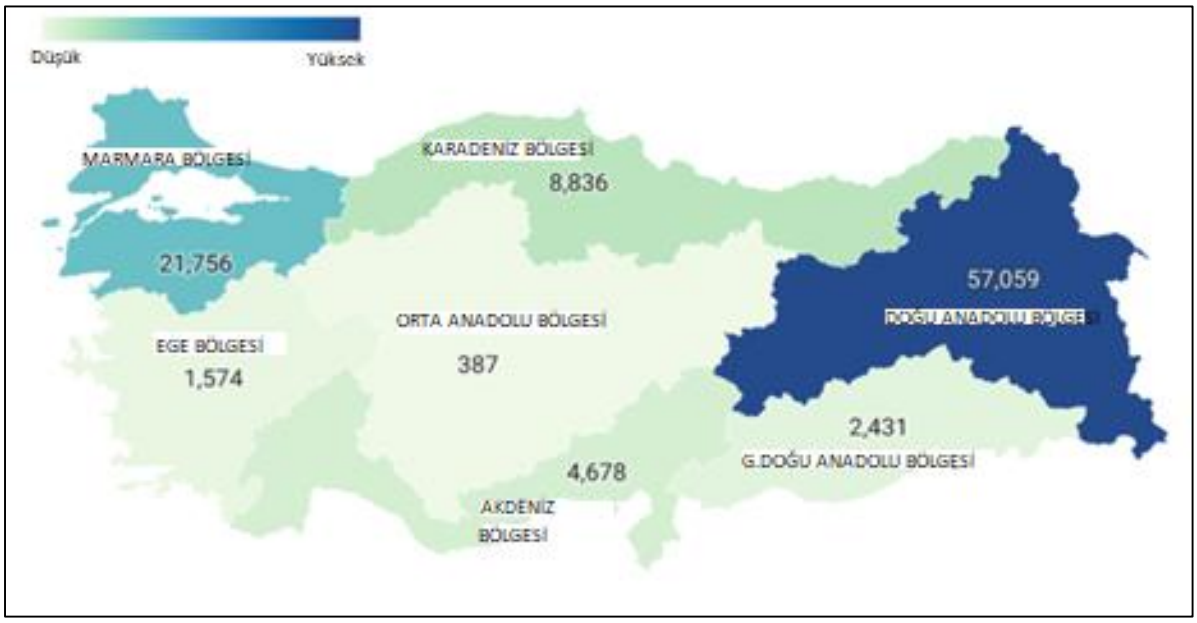
Keywords: *Earthquake Literacy, Scale development, 18-65 age, modern disaster management, disaster education*

[1] Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye. E-mail: usozcu@hotmail.com, https://orcid.org/0000-0002-6809-4774
[2] Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye. E-mail: abdullahturker@gazi.edu.tr, https://orcid.org/0000-0003-3839-2735

Sözcü, U. & Türker, A. (2025). Deprem Okuryazarlığı Için Bir Kavramsal Çerçeve ve Ölçek Geliştirme Çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(3)*,758-783.

1. GİRİŞ

Doğal afetler, gerçekleştiği toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel yapısını olumsuz yönde etkileyen, toplumun baş etme kapasitesini aşan, oluşumunda büyük oranda doğal koşulların etkili olduğu can ve mal kaybına neden olan olaylar doğal afetler olarak tanımlanabilir (Şahin & Sipahioğlu, 2002). Montz, Tobin ve Hagelman (2017) bir doğa olayının afet kabul edilebilmesi için toplumun çalışma düzeninde bozulmaya neden olma ve büyük ekonomik etkileri olması gerektiğini vurgulamaktadır. CRED (2023) verileri incelendiğinde 2022 yılında dünya çapında 387 doğal afet kayda geçmiş, bu afetlerde toplam 30.704 kişi yaşamını yitirmiş ve 185 milyon kişi etkilenmiştir. Afetlerin oluşturduğu ekonomik kayıp ise 223,8 milyar ABD doları civarında olmuştur. 2022'de afet boyutuna ulaşmış deprem sayısı 31 olmuştur. Doğal afetler arasında tarih boyunca yerleşim yerlerini yok eden, milyonlarca insanın yaşamını yitirmesine ve büyük oranda maddi kayıp yaşanmasına neden olan depremlerin yeri büyüktür. EM-DAT (2024) verilerine göre dünya genelinde en fazla can kaybına neden olan afetin deprem olduğu görülmektedir. Oluwafemi, Ofuyutan, Sadiq, Oyebisi, Abolarin ve Babaremu (2018)'ın belirttiği gibi dünya üzerinde depremlerin dağılışı levha sınırları ile örtüşmektedir. Pasifik Okyanusu'nun iki yakası yani Kuzey ve Güney Amerika'nın batı kıyıları ile Asya ile Avustralya'nın doğu kıyıları depremlerin görüldüğü ama kuşakların başında gelir. Doğu Afrika ve Alp-Himalaya kuşağı da tektonik depremlerin sıkça rastlandığı böğlelerdir. Avrupa'nın güneyi, Akdeniz kıyıları ile Balkanlar da dünya üzerinde deprem riskinin yüksek olduğu yerler arasında bulunmaktadır. Türkiye bulunduğu konumundan dolayı aktif depremlerin yaşandığı ülkelerden biridir. CRED (2023) raporunda belirtildiği gibi Türkiye depremler açısından oldukça aktif olan Akdeniz-Alp-Himalaya sismik kuşağında bulunmaktadır. Türkiye'de 1900 ile 2022 yılları arasında EM-DAT kriterlerine göre afet olarak nitelendirilen deprem sayısı 90'dır. Bu depremlerde 96.721 kişi yaşamını kaybetmiştir. 1900-2022 arasında depremlerden kaynaklı ölümlerin coğrafi bölgelere göre dağılımı Harita 1'de verilmiştir.



Harita 1. EM-DAT kriterlerine göre afet sayılan depremlerdeki ölümlerin Türkiye'nin coğrafi bölgelerine göre dağılışı (1900-2022)

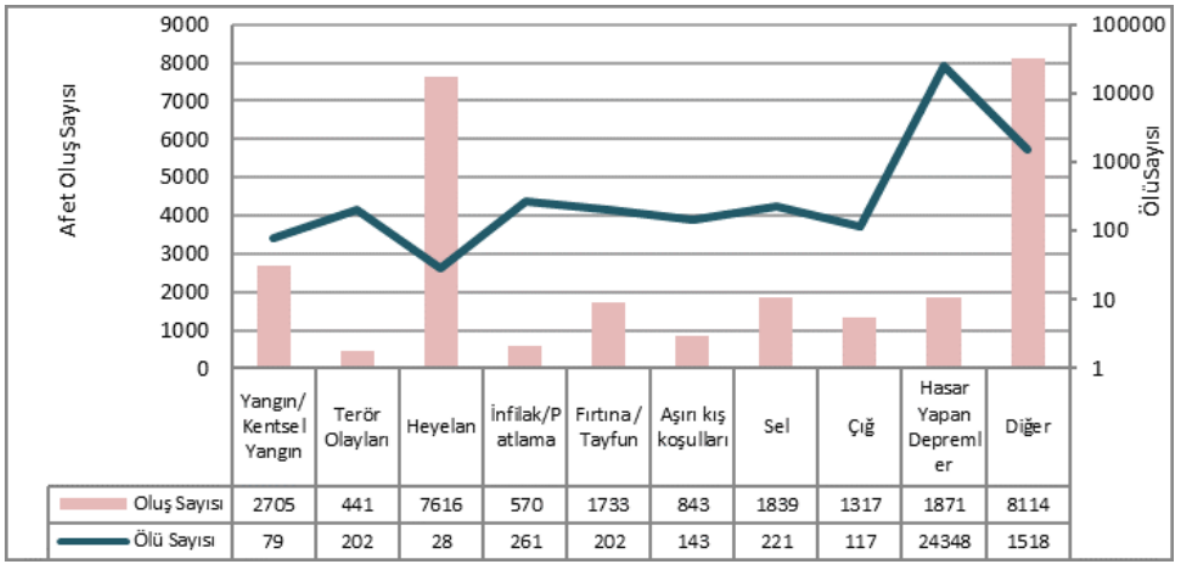
Harita 1'de görüldüğü gibi afet olarak nitelendirilen depremlerdeki toplam ölü sayılarının yaklaşık %60'ının Doğu Anadolu Bölgesi'nde gerçekleşen depremlerde yaşandığı görülmektedir. Doğu Anadolu'da ölümlerin fazla olmasının en önemli nedeni Kuzey Anadolu Fay Hattı (KAF) ve Doğu Anadolu Fay Hattı (DAF)'na yakın olmasıdır. 6 Şubat 2023'te Doğu Anadolu Fay Hattı'ndaki Kahramanmaraş'ın Pazarcık (7,8 Mw) ve Elbistan (7,5 Mw)

ilçelerindeki depremler Türkiye tarihinin en ölümcül depremleri arasında yer almıştır. 1900 – 2023 yılları arasında Türkiye'de en fazla ölüme sebep olan ilk beş deprem Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Türkiye'de yaşanan depremlerin büyüklüğü ve ölüm sayıları (1900-Ağustos 2023)

Tarih	**Şehir**	**Büyüklük**	**Ölüm Sayısı**
O6.02.2023	Kahramanmaraş	7,8 & 7,5	50.783
26.12.1939	Erzincan	7,8	32.700
17.08.1999	Kocaeli	7,6	17.118
24.11.1976	Van	7,0	5.000
26.11.1943	Samsun	7,5	4.020

Tablo 1 incelendiğinde 6 Şubat 2023 depremlerindeki ölü sayısının 1900-2022 arasında deprem kaynaklı toplam can kaybının yarısından fazlası kadar olduğu görülür. Depremlerden kaynaklı ölümlerin fazlalığı dikkate alındığında ülke ekonomisi ve sosyo-kültürel yapısına vereceği zararın da çok büyük olacağı açıktır. Depremler sonrasında yaşanan can kayıplarının yanında ülke içinde yaşanan yer değişiklikleri ile bölgede yaşamın eski haline getirilebilme süreci oldukça uzun ve maliyetli olmaktadır. Türkiye Afet Bilgi Bankası (TABB) 2019 yılı verilerine göre Türkiye'de 1990-2018 yılları arasında meydana gelen afetlerin türlerine göre sayısı ve bu afetlere bağlı ölüm sayıları Grafik 1'de verilmiştir.



Grafik 1. Türkiye'de 1990-2018 yılları arasında meydana gelen afetlerin türlerine göre sayısı ve ölü sayıları (Kaynak: TABB, 2019)

Grafik 1 incelendiğinde 1990-2018 yılları arasında karayolu/araç kazaları hariç toplam 27.049 afet meydana gelmiştir. Bu afetlere bağlı ölü sayısı toplam 27.119 olmuştur. Bu ölü sayısının 24.359'i hasar yapan depremler sonucunda gerçekleşmiştir. AFAD (2023) 2022 yılı istatistiklerine göre doğa kaynaklı afetlerin %91,61'i depremdir. AFAD (2024) deprem istatistiklerine göre ise Türkiye'de 2023 yılında gerçekleşen deprem sayısı 74.230 olmuştur. 6 Şubat 2023'te Kahramanmaraş merkezli meydana gelen depremlerdeki toplam ölü sayısı resmi

olarak 50.783 kişidir. Bu sayının 1990-2018 yılları arasında yaşanmış afetlere bağlı toplam ölü sayısının neredeyse iki katına yakın olması depremlerin Türkiye için ne derece önemli bir afet olduğunun da önemli bir göstergesidir.

Depremlerin oluşum mekanizması, depremin vereceği zararı etkileyen etmenler ve depremin vereceği zarardan korunmak için yapılması gerekenler konusunda uluslararası ve ulusal afet kurumları ile araştırmacılar tarafından bilgiler paylaşılmaktadır. Bu konuda bazı ülkeler tarafından önemli hukuki zeminler oluşturularak depremleri can ve mal kaybına neden olan bir afet olmaktan çıkarılabilmek için büyük çaba gösterilmektedir. Devlet tarafından yapılan çalışmaların işlevselliği ve amacına hızlı şekilde ulaşabilmesi için elbette bilinçli bir topluma da ihtiyaç vardır. Doğa olaylarının afete dönüşmesinin engellenebilmesi için afet okuryazarlık düzeyi yüksek, afet yönetimi sürecinin aşamalarını bilen bireylerden oluşan bir topluma ihtiyaç vardır. Logayah, Maryani, Ruhimat ve Wiyanarti (2024) çalışmalarında afet okuryazarlığını en temel anlamda; afet durumlarının üstesinden gelebilmek için gerekli beceri ve yetkinliklere sahip olma olarak tanımlar. Ayrıca afet okuryazarı bireylerin afete yönelik bilgi ve bilinç düzeyleri yüksek olacağından afete hazır olma ve afet anında müdahale ve yardım süreçlerinde daha başarılı olacaklarını vurgulamaktadır. Çalışkan ve Üner (2021) ise afet okuryazarlığını bireylerin afetlerle ilgili bilinçli kararlar verebilme ve afetlere hazırlanma, korunma, müdahale etme ve iyileştirme süreçlerine katılma becerisi olarak tanımlamaktadır.

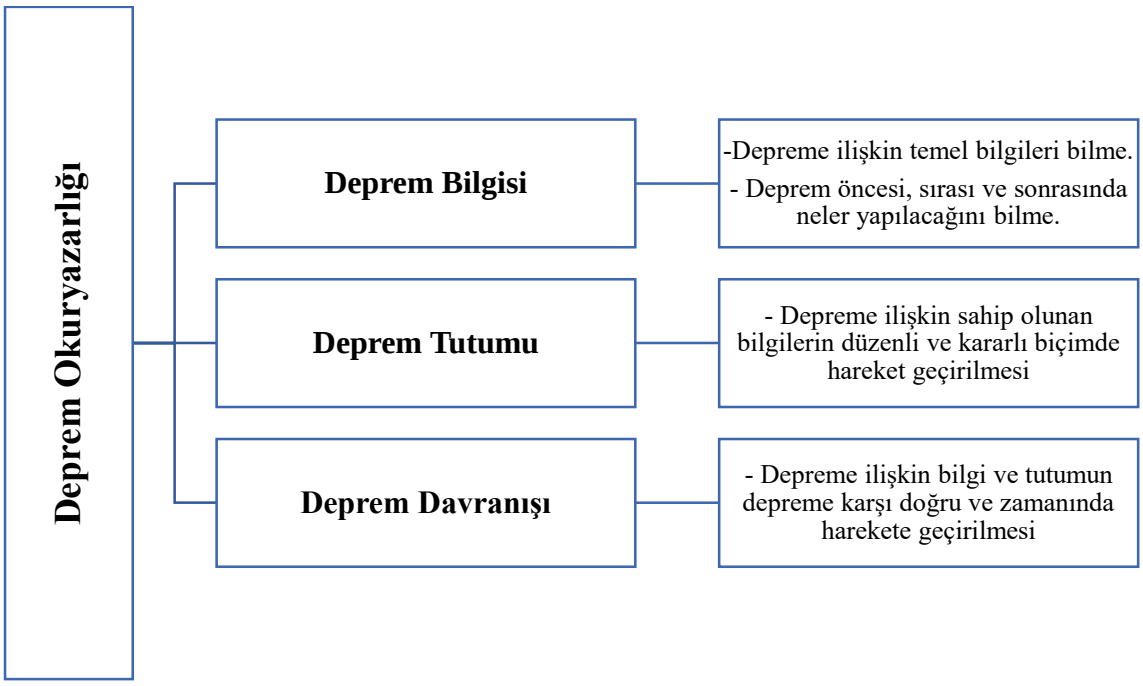
Sözcü (2019) doğal afet okuryazarlığını bireylerin afet yönetiminin aşamaları olan zarar azaltma, hazırlık, müdahale ve iyileştirme süreçlerinde yerinde kararlar alabilme ve uygulayabilmesi olarak tanımlamaktadır. Modern afet yönetimi anlayışında afet öncesinde zarar azaltma ve hazırlık aşamalarından oluşan risk yönetimi aşaması yer alır. Afet sonrasında ise kriz yönetimi olarak ifade edilen müdahale ve iyileştirme adımları yer alır. Araştırmalar, doğal afet okuryazarlığının geliştirilmesinde eğitimin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle risk altındaki toplumlarda yapılan çalışmalarda, bireylerin afetlere yönelik bilgi seviyeleri ile doğru hazırlık yapma ve afet anında etkili tepkiler verme yetenekleri arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur (Paton & Johnston, 2017). Afet okuryazarlığı eğitimi, yalnızca bireylerin afetlerle ilgili bilgi düzeylerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumun afet yönetimindeki katılımını artırarak yerel afet planlamasına dahil olma bilincini geliştirir (Ronan ve Johnston, 2001). Bu tür eğitimler, bireylerin afetlerin olası etkilerine karşı proaktif olmalarını ve daha güvenli topluluklar oluşturulmasına katkıda bulunmalarını sağlar. Afetlere karşı bilgi ve bilinç düzeyi yüksek bireylerden oluşan ve reaksiyon gösterebilen toplumlara ulaşıldığında afete karşı toplum dirençliliği de artacaktır. Tüm afetlerde olduğu gibi depremle ilgili bilgi ve bilinç düzeyi yüksek, bu bilgisini günlük yaşamına ve mesleğine aktarabilen bir toplum inşa edildiğinde başarıya ulaşılabilecektir. Bu noktada kişinin yalnızca depremle ilgili temel bilgilere sahip olması değil tutum ve davranışlarıyla da bu bilgisini mesleğine ve günlük yaşamına aktarması gerekir.

Deprem konusunda sayfalar dolusu bilgiye sahip olan fakat bu konuda yaşamında herhangi bir davranış sergilemeyen bir bireyin depremlerin afete dönüşmesi sürecinde engelleyici rol oynaması oldukça güçtür. Bu durumun gerçekleşebilmesi için deprem okuryazarı bireylere ihtiyaç vardır.

Depremler, ani ve öngörülemez doğası nedeniyle insanların hazırlık seviyelerini ve afet sonrası davranışlarını doğrudan etkileyen felaketlerdendir. Bu nedenle, bireylerin deprem farkındalığına sahip olması, güvenli davranış biçimlerini öğrenmesi ve afet öncesi, sırası ve sonrasında doğru tepkiler vermesi büyük önem taşımaktadır. Deprem okuryazarlığı, bireylerin depremlerle ilgili bilgi düzeyleri, risk algıları, korunma yolları ve afet yönetimine katılımlarını kapsayan geniş bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Deprem okuryazarlığı, bireylerin depremlerle ilgili bilgi sahibi olmalarını, risk algılarını geliştirmelerini ve depremlere karşı

etkin bir şekilde hazırlık yapmalarını sağlayan temel bir beceridir. Depremler karşısında bilinçli, hazırlıklı ve dayanıklı bireyler yetiştirmek, toplumsal dayanıklılığı artırmak açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu çok boyutlu yaklaşım, depremlere karşı bireysel ve toplumsal düzeyde etkin bir hazırlık kültürü oluşturmanın temel taşını oluşturmaktadır (Güzel, 2018).

Deprem okuryazarlığı; Sözcü (2022) tarafından "bireylerin depremin oluşturacağı hasarın önlenmesi, depremin hazırlık, müdahale ve deprem sonrası iyileştirme çalışmalarında doğru karar verebilmesi ve süreçteki kurallara uymasını sağlayacak bilgi, tutum ve davranışlara sahip olması" biçiminde tanımlanmıştır. Sözcü (2022) deprem okuryazarlığını, deprem bilgisi, depreme yönelik tutum ve deprem davranışı olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir.



Şekil 1. Deprem okuryazarlığının bileşenleri (Sözcü, 2022).

Deprem bilgisi bileşeni; bireylerin depremlerin oluşum mekanizması, türleri, yeryüzünde depremlerin dağılışı, fay hatları ve levha sınırları ile deprem öncesi, esnası ve sonrasında yapılması gerekenlere dair bilgi sahibi olma boyutunu kapsar. Deprem bilgisi bileşenin yetersiz olması deprem tutumu ve davranışlarını da doğrudan etkileyecektir. Depreme ilişkin tutum bileşeni ise bilgi aşamasının tamamlanmış olması sonrasında bu bilgilerin kararlı ve düzenli biçimde harekete geçirilmesi sürecindeki bireyin olumlu tutuma sahip olması ve bilgilerini tutumları aracılığıyla davranışa dönüştürmesini kapsar. Deprem davranışı bileşeni ise bireylerin depremin öncesi, sırası ve sonrasında sahip olduğu bilgileri yerinde ve kararlı biçimde uygulamak için harekete geçmesini kapsar. Sözcü (2022)'ye göre deprem okuryazarlığı en basit ifadeyle depreme ilişkin temel bilgilere sahip olup depreme yönelik tutum geliştirme ve davranış haline getirmeyi kapsar.

Deprem okuryazarı olarak ifade edilebilecek bir bireyin depremle ilgili temel bilgi düzeyine sahip olması, bu bilgileri günlük yaşamında depreme ilişkin tutum geliştirme ve davranışa dönüştürme noktasında başarılı olmuş olması beklenir. Örneğin Türkiye'deki önemli fay hatlarını bilen, depreme karşı dayanıklı yapıların inşası için dikkat edilmesi gereken zemin ve

yapı şartlarını bilen ancak mesleki çalışmalarında ya da günlük yaşamında buna uygun tutum ve davranışa sahip olmayan bireyler deprem okuryazarı olarak nitelendirilemez.

Sözcü (2022) deprem okuryazarlığını düzeylerine göre düşük, işlevsel ve eylemsel deprem okuryazarlığı olmak üzere üçe ayırmıştır. Deprem okuryazarlığı düzeylerine göre sahip olunan özellikler ve beklenilen davranışlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deprem okuryazarlığı düzeyleri ve özellikleri (Sözcü, 2022 ve Sözcü & Aydınözü, 2021'den faydalanılarak oluşturulmuştur)

Deprem Okuryazarlığı Düzeyi	**Sahip Olunan Özellikler**	**Beklenilen Davranışlar**
Düşük deprem okuryazarlığı	- Depreme ilişkin temel ilkeleri bilir. - Dünyada depremlerin dağılışını bilir. - Depremin etkilerini bilir.	- Depreme karşı duyarlılık ve davranışa dönüştürme düzeyleri düşüktür. - Depremler sonrasın empati kurma ve içselleştirme yaparlar. - Depremin etkisi geçtikten sonra duyarlılık ve davranışa dönüştürme yok olur.
İşlevsel deprem okuryazarlığı	- Depreme yönelik bilgi düzeyleri yüksektir. - Depreme yönelik bilimsel araştırma ve güncel gelişmeleri takip edip değerlendirebilir. - Yaşanan depremlere dair değerlendirme yapıp fikir üretebilir.	- Depreme karşı duyarlılığı yaşanan depremlerden bağımsız biçimde süreklilik arz eder. - Yaşadığı bölgenin depremselliği hakkında analiz yapabilir. - Depremin yol açacağı zararlar üzerinde öngörü ve değerlendirmelerde bulunur.
Eylemsel deprem okuryazarlığı	- Depreme ilişkin üst düzey bilgi, tutum ve davranışa dönüştürme yeteneğine sahiptir. - Afet yönetim süreçlerini bilir ve uygulamaya koyabilir. - Çevresindeki kişilerin de deprem okuryazarı olması konusunda çaba gösterir.	- Depremlerle mücadele konusunda dünyada yapılan çalışmaları inceler, kıyaslar ve karşılaştırabilir. - Depreme karşı mücadele konusunda yöntemleri karşılaştırarak uygulanabilmesi için çaba gösterir. - Bilgi, tutum ve davranışlarıyla deprem okuryazarı bir toplum inşası için çalışır.

Literatür incelendiğinde afet ve doğal afet okuryazarlığına ilişkin çalışmaların yapıldığı ancak özelde deprem okuryazarlığıyla çalışmaların sınırlı ve nispeten yeni olduğu görülmüştür. Afet okuryazarlığı ile ilgili çalışmalardan bazıları şunlardır. Wang, Wei, Zhu ve Yı (2017) öğretmenlere yönelik yaptıkları araştırmada afet önleme okuryazarlıklarını incelemiştir. Chung ve Yen (2016) ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin afet önleme konusundaki bilgi düzeylerini inlemiştir. Rahim & Wu (2015) ise ilkokul öğrencilerinin doğal afet ve depremlerle ilgili bilgi düzeylerini araştırmıştır. Priyowidodo ve Luik (2013) halkın afet okuryazarlık düzeyini incelemiştir. Doğal afet okuryazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesine dair

araştırmalar literatürde mevcuttur (Mohadjer, bendick, Halvarson, Saydullaev, Hojiboev, Stciker & Adam, 2010; Karakuş & Önger, 2017; Cyetkovic &Stanisic, 2015; Okita & Katsube, 2016; Goddard, 2017; Sözcü, 2019; Han, Nur, Syifa, Ha, Lee & Lee, 2021; Benzer & Arpalık, 2021; Genç, Yıldız, Kaya & Bilgili, 2022; Türker, Çetin & Eraslan, 2024; Bayraktar, Türksever & Çetin, 2024; Karademir, 2025).

Literatürde deprem konusunda farklı yaş grupları için farklı bakış açılarıyla hazırlanmış veri toplama araçları bulunmaktadır. Mulilis, Duval ve Lippa (1990) tarafından 27 maddeden oluşmuş depreme hazırlık ölçeği geliştirilmiştir. Demirkaya (2007) tarafından ilköğretim 5.6. ve 7. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen ve 40 maddeden oluşan deprem tutum ölçeği geliştirilmiştir. Tanhan ve Kayri (2013) tarafından 20 maddeden oluşan deprem sonrası travma düzeyini belirleme ölçeği geliştirilmiştir. Üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirilmiş ölçek geliştirme çalışması Genç ve Sözen (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek üç boyutlu ve 19 maddeden oluşmaktadır. Aynı araştırmacılar üniversite öğrencilerine yönelik sürdürülebilir deprem farkındalık ölçeği de geliştirmiştir. Ölçek üç boyutlu ve 22 maddeden oluşmaktadır (Genç & Sözen, 2021). Bal & Akgül (2023) ise deprem kaygısını ölçeği geliştirmiştir. Ölçek tek faktörlü 34 maddeden oluşmaktadır. 18 üstü yaş grubunun depreme yönelik tutum ölçeği ise Karaşin, Filiz ve Karagöz (2023) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4 faktörlü ve 41 maddeden oluşmaktadır. Güngörmüş, Karacan ve Sapçı (2023)'nın bireylerin deprem öncesi ve sırasına ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerini ölçek için geliştirdiği ölçek tek faktörlü ve 29 maddeden oluşmaktadır. Spittal, Walkey, McClure, Siegert ve Ballantyne (2006) tarafından geliştirilen deprem hazırlık ölçeği tek faktörlü ve 23 maddeden oluşmaktadır. Tekin ve Dikmenli (2021) tarafından geliştirilen deprem bilgisi başarı testi 24 maddeden oluşmaktadır.

Depremlere yönelik bilgi, tutum, kaygı, hazırlık ve travma düzeylerini belirlemek için geliştirilmiş ölçek çalışmalarının yanında Arslan, Görgülü Arı ve Hayır Kanat (2023) tarafından deprem okuryazarlığının kavramsal çerçevesi çizilmeden ortaokul öğrencilerine yönelik deprem okuryazarlığı ölçeği geliştirmiştir. 5'li likert tipte hazırlanan ölçek üç faktör ve 26 maddeden oluşmaktadır. 18 yaş üstü bireylerin deprem okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir ölçeğe literatürde rastlanmamış olması bu araştırmanın yapılmasının hareket noktası olmuştur. Ölçek geliştirme sürecinin yanında deprem okuryazarlığının kavramsal çerçevesinin çizilmesi ve kuramsal temelinin oluşturulması araştırmanın alana yapacağı katkılardan biridir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bireylerin deprem risklerine karşı bilgi, tutum ve davranış düzeylerini kapsayan "deprem okuryazarlığı" kavramı, hem bireysel hem de toplumsal dayanıklılığın artırılması açısından kritik bir öneme sahiptir. Toplumun deprem okuryazarlık düzeyinin artırılması, yalnızca bireylerin bilgi sahibi olmasını değil, aynı zamanda başta deprem olmak üzere diğer afetlere yönelik doğru adımlar atabilmelerini de sağlamaktadır. Ancak, literatürde deprem okuryazarlığını ölçmeye yönelik sınırlı sayıda geçerli ve güvenilir ölçek bulunmaktadır. Ölçek eksikliği depremle ilgili eğitici müdahalelerin etkililiğini değerlendirmek ve toplumun hazırbulunuşluk düzeyini tespit etmek açısından önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, deprem okuryazarlığını değerlendirebilecek güvenilir ve geçerli bir ölçme aracına duyulan ihtiyaç gün geçtikçe daha belirgin hale gelmektedir. Çalışmada, deprem okuryazarlığının kavramsal çerçevesini çizerek, 18-65 yaş aralığındaki bireylerin bu konuda ne derece hazırlıklı olduklarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, ölçeğin geliştirilme süreci, pilot uygulamalar ve ölçeğin güvenirlik ile geçerlik analizleri detaylı bir şekilde ele alınacaktır. Bu ölçeğin, afet hazırlık çalışmalarında kullanılacak önemli bir araç olarak, deprem farkındalığını artırma ve eğitim programlarını daha

etkili hale getirme potansiyeli bulunmaktadır. Çalışma, okuyuculara yalnızca bireylerin deprem okuryazarlığı düzeylerini anlamayı değil, aynı zamanda afet eğitimi ve yönetimi politikalarına yönelik uygulamalı bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir.

2. YÖNTEM

Çalışmada karma desenlerden keşfedici sıralı karma yöntem deseni tercih edilmiştir. Keşfedici sıralı karma yöntemler, araştırmacının nitel verileri keşfetmekle başladığı daha sonra ise bu bulguları nicel araştırma boyutunda kullandığı bir desendir. Bu stratejide veri toplama iki aşamada gerçekleşir. İlk aşamadaki nitel veri toplamayı ikinci aşamada nicel veri toplama takip eder. Bu stratejide, araştırmacı iki veri tabanını ayrı ayrı analiz eder ve başlangıç keşfedici veri tabanından elde edilen bulguları nicel ölçümleri oluşturmak için kullanır (Creswell & Creswell, 2021).

Bu bağlamda ilk olarak nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi aşaması uygulanmıştır. Bu aşamaya yönelik sıralamada DeVellis (2017, s. 73-114) ölçek geliştirme ilkeleri takip edilmiştir. 5 aşamadan oluşan bu ilkeler ve içerikleri sıralı bir şekilde açıklanmıştır

1. *Ölçmek istenen yapının açıkça belirlenmesi:* Deprem okuryazarlığı ölçeği geliştirilirken sosyal bilimlere ait kuramlardan ziyade yeni bir entelektüel yönelim tercih edilmiştir. Deprem okuryazarlığı kavramının literatürde yakın zamanda yerini almaya başlaması nedeniyle deprem okuryazarlığının bileşenleri ve düzeylerine yönelik kavramsal çerçeve dikkate alınarak bu ölçeğin neyi ne derece içereceği ve özgünlüğüne dair planlama yapılmıştır.
2. *Madde havuzunun oluşturulması:* Bu aşamada ölçeğin tam olarak neyi ölçeceği belirlenmiştir. Bu bağlamda yetişkinlerin deprem okuryazarlığını ölçen bir ölçeğin geliştirilmemiş olması deprem okuryazarlığına yönelik Sözcü (2022) tarafından yapılmış kavramsal çerçeve dikkate alınmıştır. Bu çerçeve neticesinde deprem okuryazarlığının bilgi, tutum ve davranış bileşenleri ile temel, işlevsel ve eylemsel şekilde aşamalandırılan düzeyleri göz önünde bulundurularak madde havuzu oluşturulmuştur. Yapılan literatür taramaları, daha önceden yapılan kuramsal çalışmalar ve farklı ölçeklerden yola çıkarak 81 maddeden oluşan taslak ölçek elde edilmiştir. Oluşturulan maddeler uzunluk, anlaşılabilirlik, olumlu ve olumsuz madde ifadeleri dikkate alınarak yazılmıştır.
3. *Ölçme birimi belirlemek:* Ölçme birimi olarak likert ölçek tercih edilmiştir. Bu ölçek düşünce, inanç ve tutumları ölçmede yaygın olarak kullanılmasının yanında bu ifadelerin yeterince güçlü olması için sıklıkla yararlı olduğu için de tercih edilmiştir. Ölçeği oluşturan maddeler klasik 5'li Likert tipinde Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir.
4. *Madde havuzunun uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi:* Taslak ölçeğin dile uygunluğu, ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirilmesi için deprem eğitimi ile ilgili çalışma yapan, dil, ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman 5 araştırmacının görüşü alınmıştır. 5'li likert tipinde hazırlanan taslak ölçekte ters madde bulunmamaktadır.
5. *Geçerlik maddelerinin dahil edilmesini göz önünde bulundurulması:* Bu aşamada uzmanlar tarafından incelenen maddeler çalışmayı yapan 2 araştırmacı tekrar incelenmiş ve ölçekten ortaya çıkacak madde grubu ile ilgili bir müdahalede bulunulmamıştır.
6. *Maddelerin ölçek geliştirme örneklemine uygulanması: Uzman görüşleri ve araştırmacıların değerlendirmesi neticesinde 61 maddeye düşürülen ölçek pilot uygulamaya dâhil olmayacak 40 kişilik bir yetişkin grubuna ön uygulama olarak*

uygulanmıştır. Katılımcılardan gelen dönütler neticesinde anlaşılamayan, hatalı olduğu düşünülen 4 maddede küçük düzeltmeler (cümlede anlam kargaşası, netlik olmaması vb.) yapılarak pilot uygulama aşamasına geçilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna ait veriler Tablo 3'te gösterilmektedir

Tablo 3. Çalışma grubuna ait bilgiler

		Cinsiyet		Kayıtlı Olunan Fakülte		
		Kadın	Erkek	Eğitim Fakültesi	Fen Edebiyat Fakültesi	Diğer
Açımlayıcı Faktör Analizi	n	530	234	588	96	80
	%	69,4	30,6	77	12,6	10,5
Doğrulayıcı Faktör Analizi	N	181	74	145	65	44
	%	71,3	28,7	57,1	25,6	17,3

Faktör analizinin yapılacağı ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde madde sayısı dikkate alınarak madde sayısının 5 veya 10 katının yeterli olacağı belirtilmektedir (Bryman & Cramer, 2001 akt., Seçer, 2015). Tablo 3 incelendiğinde deprem okuryazarlığı ile ilgili yapılan bu ölçek geliştirme çalışmasında da faktör analizi için 764 üniversite öğrencisine, doğrulayıcı faktör analizi çalışması için 255 üniversite öğrencisine ulaşıldığı görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizinde örneklemi oluşturan üniversite öğrencilerinin %69,4'ü (N=530) kadın, %30,6'sı (N=234) erkektir. Bu öğrencilerin %77'si (N=588) eğitim fakültesinde, %12,6'sı (N=96) fen edebiyat fakültesinde, %10,5'i (N=80) ise diğer fakültelerde eğitim görmektedirler. Doğrulayıcı faktör analizinde ise örneklemi oluşturan üniversite öğrencilerinin %71,3'ü (N= 181) kadın, %28,7 (N= 74) erkektir. Bu öğrencilerin %57,1'i (N=145) eğitim fakültesinde, %25,6'sı (N=65) fen edebiyat fakültesinde, %17,3'ü (N=44) ise diğer fakültelerde eğitim görmektedirler.

2.2. Verilerin çözümlenmesi

Deprem Okuryazarlığı ölçeğinin geçerliliğinin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek verilerinin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunun test edilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve sonrasında Bartlett's Küresellik Testi yapılmıştır. Ölçeğe ait yapı geçerliliğinin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi içinde temel bileşenler analizi ve varimax döndürme yöntemi uygulanmıştır. Ölçek toplam puanı ile alt boyutlara ait toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısına bakılarak ölçek geneli ile maddeler arasındaki ilişki incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ki-kare değeri ve uyum indeksleri elde edilmiş olup bu değerler ile açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan yapı test edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları için ise ölçeğin alt boyutlarına ve ölçek geneline ilişkin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır. Ayrıca %27'lik alt-üst grup alınarak bağımsız gruplar t-testi yapılmış bu testten elde edilen veriler ile maddelerin ayırt edicilik düzeyleri incelenmiştir. Verilerin analizinde SPSS ve AMOS paket programları kullanılmıştır.

2.3. Etik kurul onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, ölçek geliştirme sürecinin tüm aşamaları ile verilerin toplanması ve analiz süreçlerinde etik kurallara uygun hareket edilmiştir.

Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nın hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk araştırmanın yazarlarına aittir. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 31.10.2023 tarih ve 01-29 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Geçerlik çalışmalarına ilişkin bulgular

Bir ölçek yardımıyla elde edilen verilerin analiz edilebilmesi için ölçekten elde edilen puanların toplanabilir ve normal dağılıma uygun olması gerekmektedir (Özdamar, 2016). Bu amaç doğrultusunda yapılan normallik testi sonucu Kolmogorov-Smirnov değeri p=.000 bulunmuştur. Verilerin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin karar verilebilmesi için Kolmogorov-Smirnov değerinin .05'ten büyük olması (p>.05) veya çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Ölçeğe ilişkin yapılan normallik analizi sonucu elde edilen anlamlılık değerinin .05'ten küçük olmasının ardından (p=.000 ve p<.05) basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Ölçeğe ait basıklık değeri .866 çarpıklık değeri ise -.170 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin ardından verilerin normal dağılıma uygun olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 4. Deprem okuryazarlığı ölçeğinin kmo ve barlett testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği Ölçüm Değeri		.916
Bartlett Testi Sonuçları	Yaklaşık Ki Kare	20315,964
	Serbestlik Derecesi	1830
	Anlamlılık	,000

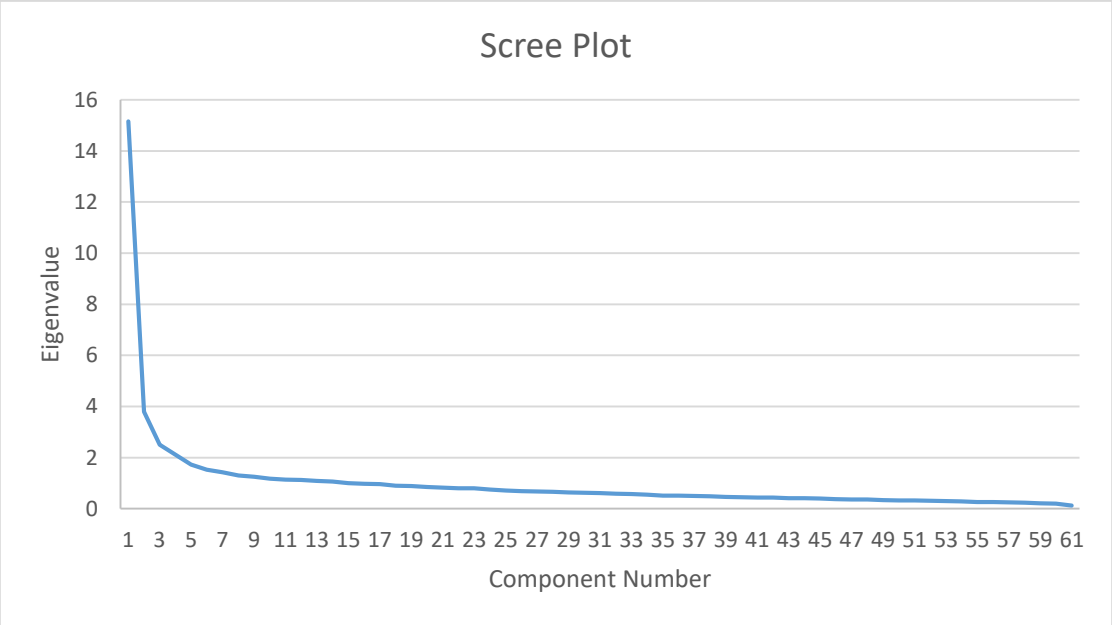
Yapılan KMO ve Bartlett's testi sonucu KMO değerinin .916 olduğu ve Bartlett's küresellik testi sonucunun (p=.000 ve p<.05) anlamlı olduğu görülmüştür. KMO değerinin .50 ve üstünde olması faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli olacağını göstermektedir. Bartlett's testinin anlamlı olması ise değişkenler arasındaki ilişkiler nedeniyle oluşacak olan matrisin yapılacak olan faktör analizi için uygun olacağını göstermektedir (Özdamar, 2016). Elde edilen bu değerlerin ardından faktör analizine geçilmiştir. Temel bileşenler analizi yapılarak faktörlerin aldıkları özdeğerler ile açıkladıkları varyans miktarları hesaplanmıştır. Temel Bileşenler Analizi sonucunda açıklanan toplam varyans Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Açıklanan toplam varyansların ilk dağılımları

Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Miktarı (İlk Analiz)			
Faktör	Özdeğer	Varyans	Yığılmalı Toplam
1	15,153	24,841	24,841
2	3,788	6,210	31,051
3	2,508	4,111	35,162
4	2,111	3,460	38,623

5	1,732	2,840	41,462
6	1,526	2,502	43,964
7	1,428	2,340	46,304
8	1,304	2,138	48,442
9	1,251	2,051	50,493
10	1,180	1,934	52,427
11	1,144	1,875	54,301
12	1,126	1,846	56,147
13	1,082	1,774	57,921
14	1,064	1,744	59,665

Tablo 5 incelendiğinde taslak ölçeğin 1'den büyük özdeğere sahip 14 faktörden oluştuğu ve bu 14 faktörlü yapının toplam varyansın %59,665'ini açıkladığı görülmektedir. Faktörlerin toplam varyansa olan katkısına göre ölçeğin 4 faktörlü olması düşünülmüştür. 3 faktörlü durumu netleştirmek için Şekil 1'de yer alan yamaç birikinti grafiğinden yararlanılmıştır.



Şekil 2. Deprem okuryazarlığı ölçeği maddelerinin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği

Şekil 2 incelendiğinde, özdeğer çizgisinin belirgin bir kırılma noktası olduğu ve buradan sonra eğrinin platoya dönmektedir. Bu durum, ölçeğin 4 faktörlü bir yapıya uyumlu olduğunu göstermektedir.

Ölçeğe son halini vermek amacıyla yapılan AFA analizinde madde yük değeri .30'un altında olan maddeler çıkarma işlemi en düşük madde yükü değerine sahip olan maddeden başlanılarak ve her defasında tekrar analiz yapılarak yapılmıştır. Ayrıca madde çıkarma işlemi faktörler arasındaki madde yükü farkı .10 dan küçük olan maddeler en düşük değere sahip olandan başlanılarak ve analizler her defasında tekrar yapılarak uygulanmıştır. Belirtilen analizlerin yapılmasının ardından taslak ölçekte yer alan 61 maddenin 31 tanesi çıkarılmıştır. Kalan 30

maddenin ise 4 faktöre dağılım gösterdiği belirlenmiştir. 4 faktörlü yapıya ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Açıklanan toplam varyansların son dağılımları

Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Miktarı (Son Analiz)			
Faktör	Özdeğer	Varyans	Yığılmalı Toplam
1	8,974	29,914	29,914
2	2,166	7,219	37,132
3	2,118	7,058	44,191
4	1,538	5,126	49,316

Tablo 6'da görüldüğü üzere üç faktörün toplam varyansın açıklanmasında önemli bir oranda katkı yapmaktadır. Tablo 4 incelendiğinde 1. Faktörün toplam varyansın 29,914'ünü, 2. Faktörün %7,219'unu, 3. Faktörün 7,058 ve 4. Faktörün ise %5,126'sını açıkladığı görülürken genel olarak 4 faktörün ise toplam varyansın %49,316'sını açıkladığı görülmektedir.

Yapılan varimax döndürmenin ardından maddelerin faktörlere göre dağılımları incelenmiş ve 1. Faktör "Risk Azaltma", 2. Faktör "Katılım", 3. Faktör "Sorumluluk", 4. Faktör ise "Davranış" olarak adlandırılmıştır. Madde yüklerine ilişkin bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Deprem okuryazarlığı madde toplam korelasyonları

Ölçek Maddeleri	**Sorumluluk**	**Davranış**	**Risk Azaltma**	**Katılım**
2.Yaşayacağım evin yerini seçerken arazi yapısı hakkında araştırma yaparım			,740	
3.Dolgu, gevşek arazilerden ev satın almamaya/ev kiralamamaya dikkat ederim			,695	
4.Ev halkı ile birlikte hazırladığımız bir deprem planımız vardır.			,617	
21.Depremden korunmak için evde devrilme riski olan eşyaları sabitlerim			,619	
31.Yaşadığım binanın projesini incelerim.			,665	
61. Acil durum ve afet çantam bulunmaktadır.			,557	
6. Olası bir deprem sonrası arama-kurtarma faaliyetlerine destek vermek isterim				,740
17. Depremlerle ilgili kurumların yetkili makamlarında görev yapmayı isterim.				,670
29. Depremde arama-kurtarma eğitimi almak isterim				,782
30. Depremle ilgili hangi eğitime ihtiyacım olduğunu bilirim				,435
8. Yaşadığım yöredeki deprem risk düzeyinin farkındayım	,641			

9. Deprem öncesi ve sonrasında doğal çevrede meydana gelen değişimleri algılayabilirim.	,611			
18. Acil durum ve afet çantasının içinde neler olması gerektiğini bilirim.	,508			
22. Depremin bir doğa olayı olduğunu bilirim	,656			
24. Ülkem ile diğer ülkelerin deprem önlemlerini kıyaslayabilirim	,570			
25. Depreme hazırlıkta risk yönetiminin önemini bilirim.	,586			
26. Yaşadığım yöredeki depremlere karşı alınacak tedbirleri benimserim.	,684			
33. Deprem sonrasında resmi makamların uyarılarına göre hareket ederim.	,514			
35. Halk arasında depremle ilgili yayılan bilgi kirliliği oluşturacak haberlere itibar etmem.	,544			
36. Deprem olduğunda hangi ihtiyacım için hangi kuruma başvuracağımı bilirim.	,572			
38. Yaşadığım binanın depreme dayanıklılık testinin yaptırılması için girişimde bulunurum.	,562			
39. Kentsel dönüşüm için evimin yıkılması (zorunlu ise) kararına saygı duyarım.	,592			
41. Yaşadığım binanın giriş katının iş yeri yapılması durumunda o katta yapılacak yapısal değişiklikleri takip ederim	,612			
43. Kişisel çabaların deprem bilincini artırdığına inanıyorum.	,561			
49. Yaşanan bir deprem sonrasında kişisel olarak bilinçli kararlar alabileceğime inanıyorum.		,517		
53. Deprem anında sakin kalabilirim.		,739		
54. Deprem sırasında her ortamda çök-kapan-tutun hareketini uygulayabilirim.		,641		
56. Dışarıda (tek başıma) depreme yakalandığımda nasıl davranmam gerektiğini bilirim.		,725		
57. Kalabalık bir ortamda depreme yakalandığımda nasıl davranmam gerektiğini bilirim.		,719		
58. Deprem sonrasında enkaz altında kalırsam neler yapmam gerektiğini bilirim.		,674		

Tablo 7 incelendiğinde 30 maddenin 14'ü Sorumluluk alt boyutunda yer aldığı ve bu maddelerin madde yüklerinin .514 ile .684 arasında değiştiği görülmektedir. Davranış alt boyutunda yer alan 6 maddenin madde yüklerinin .517 ile .739 arasında değiştiği, Risk Azaltma alt boyutundaki 6 madde için madde yüklerinin .557 ile .740 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Son olarak katılım alt boyutundaki 4 madde için madde yüklerinin ise .435 ile .782 arasında değiştiği görülmektedir.

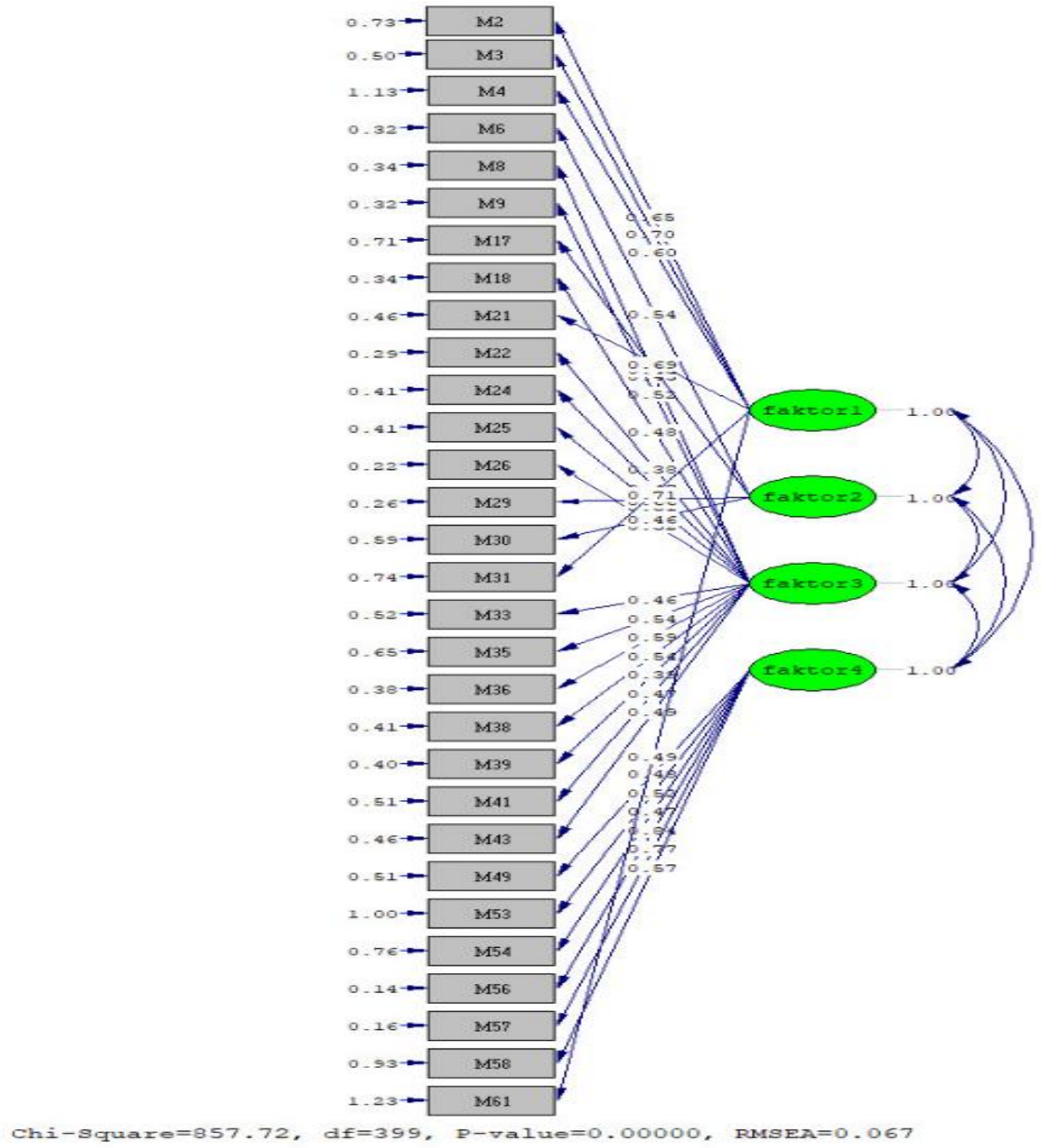
Deprem Okuryazarlık Ölçeğinin yapı geçerliliğinin test edilmesi için yapılan madde toplam puan korelasyonuna ilişkin değerlere Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Deprem okuryazarlığının geneli ve alt faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları

	Risk Azaltma	Katılım	Sorumluluk	Davranış
Risk Azaltma	1			
Katılım	.363**	1		
Sorumluluk	.496**	.512**	1	
Davranış	.385**	.392**	.501**	1
Toplam Puan	.740**	.660**	.881**	.736**
** p<.01				

Tablo 8 incelendiğinde toplam puanlar ile risk azaltma alt boyutu arasında .740, katılım alt boyutu arasında .660, sorumluluk alt boyutu arasında .881 ve davranış alt boyutu arasında .736'lık bir korelasyon hesaplamış olup bu korelasyon değerleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.01).

Ölçeğin örtük yapısı, açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiştir. Deprem Okuryazarlık Ölçeğinin 30 maddeden oluşan 4 faktörlü yapı geçerliliğinin doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen madde yükleri değerlerine Şekil 2'de yer verilmiştir.



Şekil 3. Doğrulayıcı faktör analizi madde yükleri yol haritası.

Şekil 3'ten elde edilen veriler incelendiğinde ki-kare değerinin 857,72 serbestlik derecesinin 399 ve p değerinin .000 olduğu görülmektedir. 4 faktörlü yapının doğruluğuna karar verilebilmesi için uyum indeksleri dikkate alınmış ve χ^2/df değeri (2,149), GFI (.820), AGFI (.790), CFI (.950), RMR (.064), SRMR (.071) ve RMSEA (.067) olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir (Barret, 2007; Byrne, Shavelson & Muthen, 1989; Jöreskog, 2004; Kline, 2011; Maydeu-Olivares & Garcia-Forero, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007) düzeyde olduğu görülmektedir.

3.2. Deprem okuryazarlık ölçeğinin güvenirliğine ilişkin bulgular

Deprem Okuryazarlık Ölçeğinin güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçek ve alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve alt-üst grup ölçek puanları arası anlamlılık araştırılmıştır.

Tablo 9. Faktörler ve ölçeğin tamamına ait güvenirlik katsayıları

		Madde Sayısı	∝
Alt Boyutlar	Risk Azaltma	6	.781
	Katılım	4	.714
	Sorumluluk	14	.884
	Davranış	6	.821
Ölçek Geneli		30	.910

Tablo 9 incelendiğinde Risk Azalta alt boyutunda 6 madde için ∝=.781, Katılım alt boyutunda 4 madde için ∝=.714, Sorumluluk alt boyutunda 14 madde için ∝=.884 ve Davranış alt boyutunda 6 madde için ∝=.821 olarak hesaplanmıştır. Ölçek genelinde ise 30 madde için ∝=.910 olarak hesaplanmıştır.

Deprem Okuryazarlık Ölçeğinin alt boyutlarının katılımcıları ayırt etme gücünün hesaplanması için 255 katılımcıya ait puanların toplamı alınmış ve toplam puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Sıralamanın ardından %27'lik dilimler belirlenerek alt ve üst grup olarak kodlanıp iki grup arasında bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır.

Tablo 10. Ölçeğin alt boyutlarına ait bağımsız gruplar t testi

			n	Ort	ss	t	sd	p
Alt Boyutlar	Risk Azaltma	Alt	72	16,78	3,883	-11,334	144	.000
		Üst	74	24,16	3,986			
	Katılım	Alt	72	14,08	2,460	-8,566	144	.000
		Üst	74	17,45	2,282			
	Sorumluluk	Alt	72	50,92	6,978	-16,080	101,284	.000
		Üst	74	65,54	3,340			
	Davranış	Alt	72	17,78	2,980	-13,094	139,849	.000
		Üst	74	24,99	3,647			
Ölçek Geneli		Alt	72	99,56	11,373	-20,217	144	.000
		Üst	74	132,14	7,819			

Tablo 10 incelendiğinde risk azaltma alt boyutunda alt grup ortalaması 16,78 üst grup ortalaması 24,16 olarak hesaplanmış olup bu anlamlı farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p=.000 ve p<.05). Katılım alt boyutunda alt grup ortalaması 14,08 üst grup ortalaması 17,45 olarak hesaplanmış olup bu anlamlı farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p=.000 ve p<.05). Sorumluluk alt boyutunda alt grup ortalaması 50,92 üst grup ortalaması 65,54 olarak hesaplanmış olup bu anlamlı farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p=.000 ve p<.05). Davranış alt boyutunda alt grup ortalaması 17,78 üst grup ortalaması 24,99 olarak hesaplanmış olup bu anlamlı farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p=.000 ve p<.05). Ölçek genelinde ise alt grup ortalaması 99,56 üst grup ortalaması 132,14 olarak hesaplanmış olup bu anlamlı farklılık istatistiksel olarak anlamlı

bulunmuştur (p=.000 ve p<.05). Bu durum tüm alt boyutların ve ölçek genelinin %27'lik alt grup ile %27'lik üst grubu birbirinden ayırdığı şeklinde yorumlanabilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma dünya genelinde en fazla can ve mal kaybına neden olan afet türü olan depreme karşı dirençli bir toplum inşası fikri üzerinden yola çıkarak hazırlanmıştır. Konuyla ilgili yerli ve yabancı literatür tarandığında yetişkinler için hazırlanmış bir deprem okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmemiş olması motivasyon kaynağımızı oluşturmaktadır. Bu ölçekle toplumu oluşturan yetişkinlerin deprem okuryazarlık düzeylerinin tespit edilmesi ve bu düzeylere yönelik olarak başta eğitim olmak üzere sağlık, afet yönetimi, lojistik gibi konularda yol gösterici bilgiler sağlamak hedeflenmektedir.

Araştırma sonuçları, deprem okuryazarlığının "risk azaltma", "katılım", "sorumluluk" ve "davranış" olmak üzere dört temel boyutta değerlendirilebileceğini ortaya koymuştur. Geliştirilen ölçek, deprem okuryazarlığının yalnızca bilgi düzeyini değil, aynı zamanda bu bilgilerin davranışa dönüştürülmesini de kapsamaktadır. Böylelikle, bireylerin deprem riskine karşı nasıl daha bilinçli ve hazırlıklı hale getirilebileceği konusunda önemli bir değerlendirme aracı sunmaktadır.

Öncelikle deprem okuryazarlığı ile ilgili olarak sınırlı çalışmanın var olduğu tespit edilmiştir. Sözcü'nün (2022) çalışmasında yaptığı deprem okuryazarlığı kavramsal çerçevesi bize yol gösterici olmuştur. Ayrıca konu ile bağlantılı olarak yapılan doğal afet okuryazarlığı (Türker ve Sözcü, 2021; Sözcü & Aydınözü, 2019), afet okuryazarlığı (Brown, Haun & Peterson, 2014; Çalışkan & Üner, 2021; Genc, Yildiz, Kaya & Bilgili, 2022), afet risk azaltma okuryazarlığı (Kanbara vd. 2016), afet sağlığı okuryazarlığı (Seifi, Ghanizadeh & Seyedin, 2018), afet yönetimi okuryazarlığı (Kimura, Hayashi, Kobayashi, Nishino, Urabe & Inoue, 2017) ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiştir. İncelenen bu çalışmalar neticesinde madde havuzunda 81 madde oluşturulmuştur. Uzman görüşleri ve ön pilot uygulaması sonucunda madde sayısı 61'e düşürülmüştür. Ölçek son hali ile üniversitede eğitim gören yetişkin (18 yaş üstü) 764 bireye uygulanmıştır. Ölçek geliştirmek için hem AFA hem de DFA yapılmıştır. Harerimana ve Mtshali (2020) belirttikleri gibi AFA ve DFA araçları geliştirmek ve psikometrik olarak test etmek için giderek daha fazla kullanılmaktadır.

764 kişilik katılımcı ile uygulanan anket Açımlayıcı Faktör Analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda 4 faktörlü ve 30 maddeden oluşan bir yapı karşımıza çıkmıştır. 4 faktörün ise toplam varyansın %49,316'sını açıkladığı, Çokluk vd. (2018) ve Tavşancıl'ın (2012) ifade ettikleri gibi faktör sayısı birden çok olan ölçeklerde açıklanan varyansın %40-%60 arasında olmasından dolayı ölçeğin toplam varyansı açıklamada yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin oluşturan maddelerin yük değerlerinin 0,514 ile 0,740 arasında değere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Seçer'in (2017) ifade ettiği gibi faktör yüklerinin 0,40 üzerinde olması, ölçme aracında yer alan tüm maddelerinin oldukça iyi bir değere sahip olduğunun kanıtıdır.

Açımlayıcı Faktör Analizi yapılan 30 maddelik ölçeğin yapısının doğrulanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. DFA ise AFA uygulanan gruptan farklı olmak kaydıyla 255 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Güvenirlik için CronbachAlfa katsayıları hesaplanmış ve .910 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca %27 alt ve %27 üst gruplar arasındaki tutarlılığa incelerek hem ölçek genelinde hem de alt boyutlar arasında alt ve üst boyutları birbirinden ayırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre ölçek geçerli ve güvenilir bir yapıdadır. Son olarak ölçeğe ait genel bilgilere Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 11. Deprem okuryazarlığı ölçeğine ait genel özellikler.

Ölçek Adı	Deprem Okuryazarlığı
Ölçek Türü	Geliştirme
Likert Tipi	5'li Likert Tipi
Madde Sayısı	30
Faktör Sayısı	4 faktör (Risk azaltma, Sorumluluk, Davranış, Katılım)
Ölçeğin Uygulanabileceği Grup	Yetişkin nüfus
Güvenirlik Değeri	0,910
Ölçekten Alınabilecek Puanlar	30-150

Deprem okuryazarlığı ölçeğinde risk azaltma, katılım, sorumluluk ve davranış gibi boyutlarda düşük düzeyde sonuçlar gösteren bireyler için, bu alanlardaki eksiklikleri gidermeye yönelik çeşitli eğitim ve farkındalık artırıcı müdahalelerin uygulanması gerekmektedir. Literatürde, afet farkındalığını ve hazırlık düzeyini artırmaya yönelik eğitim programlarının etkili olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Özellikle afetlere karşı bilinç ve sorumluluk duygusunun geliştirilmesi, bireylerin ve toplumun afetlerle başa çıkma yeteneklerini artırmakta önemli rol oynamaktadır (Paton & Johnston, 2017).

Risk azaltma konusunda düşük düzeyde sonuçlar gösteren bireyler için, özellikle yapıların güçlendirilmesi, güvenli ev düzenlemeleri ve acil durum hazırlıkları gibi konularda eğitim verilmesi önerilmektedir. Afet riskini azaltma bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için simülasyonlar, uygulamalı eğitimler ve toplum temelli eğitim programları oldukça etkili olabilir. Bu tür eğitimler, bireylerin depreme karşı daha proaktif davranmalarını sağlar ve fiziksel hazırlıkları teşvik eder (Tierney, 2019). Aynı zamanda afet hazırlığına yönelik risk azaltma stratejilerinin yaygınlaştırılması, toplumsal dayanıklılığı artırarak büyük çaplı felaketlerin etkilerini minimize edebilir (Shaw ve ark., 2004).

Katılım düzeyi düşük çıkan bireyler için toplumsal katılımı teşvik eden eğitimler büyük önem taşımaktadır. Toplum temelli afet yönetimi ve yerel katılım programları, bireylerin afet yönetimi süreçlerine aktif olarak dahil olmalarını sağlayarak, katılım düzeylerini artırabilir. Afet yönetiminde bireysel katılımın artırılması, toplulukların daha dayanıklı hale gelmesine katkıda bulunur ve ortak bir afet hazırlığı kültürü oluşturur (Ronan & Johnston, 2001). Bu bağlamda, toplumda afet yönetimi bilincinin yerleşmesi için yerel yönetimlerle iş birliği içinde bilgilendirici seminerler ve tatbikatlar düzenlenmelidir.

Davranış boyutunda düşük seviyede çıkan bireyler içinse, afet sırasında ve sonrasında doğru davranışların kazandırılması için eğitim programları tasarlanmalıdır. Özellikle deprem anında doğru davranış biçimlerinin öğretilmesi ve bu davranışların rutin hale getirilmesi, afet sırasında panik ve yanlış davranışları minimize edebilir. Davranışsal eğitimler, bireylerin bilinçli ve hızlı kararlar almasına yardımcı olur. Simülasyon ve tatbikatların, özellikle okullar ve işyerlerinde düzenli olarak yapılması önerilmektedir (Becker ve ark., 2012).

Sonuç olarak, deprem okuryazarlığı düzeyleri düşük olan bireyler için hedefe yönelik eğitim programları ve farkındalık artırıcı kampanyalar büyük önem taşımaktadır. Risk azaltma, katılım, sorumluluk ve davranış gibi boyutlarda yapılacak müdahaleler, bireylerin afetlere karşı daha dirençli ve hazırlıklı olmalarını sağlamakta etkili olacaktır.

Bu çalışmanın sonuçları hem teorik hem de uygulamalı olarak çeşitli alanlarda değerli katkılar sağlamaktadır. Öncelikle, çalışma deprem okuryazarlığını kavramsallaştırarak bu alandaki

literatürde önemli bir boşluğu doldurmuştur. Ölçeğin Türkiye bağlamında geliştirilmiş olması, ülkenin deprem riski yüksek bir bölgede bulunması nedeniyle ayrı bir öneme sahiptir. Bununla birlikte, elde edilen bulguların yalnızca Türkiye için değil, benzer risklere sahip diğer ülkelerde de kullanılabilirliği değerlendirilmeye açıktır. Geliştirilen ölçek, farklı topluluklarda ve kültürel bağlamlarda test edilerek genellenebilirliği artırılabilir.

4.1. Çalışmanın katkısı ve hedef kitlesi

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin deprem okuryazarlığı düzeylerini değerlendirerek, deprem riski yüksek bölgelerde yaşayan bireylerin bilgi, tutum ve davranış düzeylerini geliştirmek için eğitim politikalarına yön vermeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın sonuçları üç temel hedef kitleye hitap etmektedir:

Eğitimciler ve Akademisyenler: Geliştirilen deprem okuryazarlığı ölçeği, üniversite öğrencileri başta olmak üzere farklı yaş gruplarındaki bireylerin afetlere karşı hazırlık düzeylerini ölçmek için kullanılabilecek bilimsel bir araçtır. Eğitimciler, bu ölçek aracılığıyla öğrencilerinin zayıf yönlerini belirleyerek eğitim programlarını daha etkili bir şekilde tasarlayabilir. Ayrıca, akademik çalışmalar için bir model ve referans teşkil ederek deprem okuryazarlığı alanındaki literatür eksikliğini gidermeyi hedeflemektedir.

Kamu Kurumları ve Toplum: Çalışmanın bulguları, afet yönetimi alanında faaliyet gösteren kamu kurumlarına ve karar alıcılara, toplulukların deprem okuryazarlığı seviyesini artırmak için eğitim ve bilinçlendirme programları geliştirmede rehberlik etmektedir. Toplum genelinde bireylerin risk azaltma davranışlarını teşvik etmek ve bu farkındalığı yaygınlaştırmak amacıyla kullanılabilecek bir yol haritası sunmaktadır.

Üniversite Öğrencileri ve Genç Nüfus: Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin bilgi düzeylerini değerlendirerek genç bireylerin afetlere karşı daha bilinçli ve hazırlıklı hale gelmesini sağlamayı hedeflemektedir. Genç nüfus, geleceğin liderleri ve karar alıcıları olarak afet yönetimi süreçlerinde aktif bir rol oynayacak potansiyele sahiptir. Bu nedenle, çalışmanın sonuçları, öğrencilerin bireysel farkındalıklarını artırarak toplum genelinde daha dayanıklı bir kültür oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma yalnızca üniversite öğrencilerinin bilgi seviyelerini değerlendirmekle kalmayıp, eğitimden toplumsal farkındalığa kadar geniş bir yelpazede katkılar sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, farklı hedef kitlelerin ihtiyaçlarına yönelik hem akademik hem de pratik uygulamalar için bir çerçeve sağlamaktadır.

4.2. Çalışmanın potansiyel uygulamaları ve gelecekteki araştırma alanları

Bu çalışma, toplulukların deprem okuryazarlığını değerlendirme konusunda bir model sunmaktadır. Özellikle yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve eğitim kurumları, bu ölçeği kullanarak bireylerin deprem hazırlık düzeylerini analiz edebilir ve eğitsel müdahaleler tasarlayabilir. Ayrıca, elde edilen sonuçlar, afet eğitimi programlarının içeriğini şekillendirmede rehberlik sağlayabilir.

Gelecekteki araştırmalar, bu ölçeğin diğer topluluklara ve kültürel bağlamlara uygulanabilirliğini test etmeyi hedefleyebilir. Örneğin, ölçeğin farklı demografik gruplar üzerindeki etkileri incelenebilir ve bu gruplar arasında karşılaştırmalar yapılabilir. Ayrıca, deprem okuryazarlığının bireylerin gerçek deprem durumlarındaki davranışlarına nasıl yansıdığı ve bu bilgilerin deprem sonrası iyileşme süreçlerine katkıları araştırılabilir. Benzer şekilde, uluslararası düzeyde karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak farklı ülkelerin deprem okuryazarlığı düzeyleri ve yaklaşımları arasındaki farklar analiz edilebilir.

Son olarak, bu çalışma, okuyucuların Türkiye'deki depremlerin etkisini anlamalarını ve küresel afet yönetimi bağlamında Türkiye örneğini değerlendirmelerini sağlayacak bir bakış açısı

sunmaktadır. Türkiye, aktif fay hatları üzerinde yer alması nedeniyle, deprem risk yönetimi konusunda diğer ülkeler için de değerli bir vaka çalışması niteliğindedir. Bu nedenle, bu çalışmanın sonuçlarının uluslararası okuyucular için de ilgi çekici olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

AFAD (2023). *2022 yılı doğa kaynaklı olay istatistikleri*. https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/e_Kutuphane/Istatistikler/2022-Yili-Doga-Kaynakli-Olay-Istatistikleri.pdf adresinden 23.01.2024 tarihinde erişilmiştir.

AFAD (2024). *Deprem istatistikleri*, https://deprem.afad.gov.tr/event-statistics adresinden 23.01.2024 tarihinde erişilmiştir.

Arslan, K., Görgülü Arı, A., & Hayır Kanat, M. (2023). Ortaokul öğrencilerine yönelik deprem okuryazarlığı ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Coğrafya Dergisi*, *83*, 163–178. https://doi.org/10.17211/tcd.1274001

Bal, F., & Akgül, Ö. (2023). Deprem kaygısı ölçeği geliştirme çalışması. *The Journal of Academic Social Science*, *139*(11), 77-96. http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.68461

Barrett, P. (2007). Structural Equation Modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences, 42*(5), 815–824. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.018

Bayraktar, V., Türksever, Ö. & Çetin, T. (2024). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların depreme ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Global Sport and Education Research,* VII (3):41-56. DOI: 10.55142/jogser.1532779

Becker, J. S., Paton, D., Johnston, D. M., & Ronan, K. R. (2012). A model of household preparedness for earthquakes: How individuals make meaning of earthquake information and how this influences preparedness. *Natural Hazards*, *64*(1), 107–128. https://doi.org/10.1007/s11069-012-0238-x

Benzer, S., & Arpalık, A. (2021). Farklı deprem bölgesinde yaşayan ortaokul öğrencilerinin deprem konusundaki bilgi düzeyleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, *5*(2), 107–119. https://doi.org/10.15659/ankad.v5i2.138

Brown, L. M., Haun, J. N., & Peterson, L. (2014). A proposed disaster literacy model. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, *8*(3), 267–275. https://doi.org/10.1017/dmp.2014.43

Byrne, B. M., Shavelson, R. J., & Muthén, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, *105*(3), 456–466. https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.3.456

Chung, S.-C. & Yen, C.-J. (2016). Disaster prevention literacy among school administrators and teachers: A study on the plan for disaster prevention and campus network deployment and experiment in Taiwan. *Journal of Life Sciences*, 10, 203-214. doi: 10.17265/ 1934-7391/2016.04.006.

CRED (2023). *Earthquakes in Türkiye A Review from 1900 to Today*. https://files.emdat.be/2023/09/CredCrunch72.pdf

CRED. (2018). *Economic losses, poverty & disasters*. 07.01.2024 tarihinde https://www.cred.be/#pager adresinden erişilmiştir.

Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2021). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (5. baskı) (E. Karadağ, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.

Cvetković, V. M., & Stanišić, J. (2015). Relationship between demographic and environmental factors and knowledge of secondary school students on natural disasters. *Journal of the Geographical Institute "Jovan Cvijic" SASA*, *65*(3), 323–340. https://doi.org/10.2298/IJGI1503323C

Çalışkan, C., & Üner, S. (2021). Disaster literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness, 15*(4), 518–527. https://doi.org/10.1017/dmp.2020.136

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirkaya, H. (2007). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 38- 49.

DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: kuram ve uygulamalar* (Çev. Totan, T.). Ankara: Nobel Yayınları.

EM-DAT (2024). *The international disaster database*. https://www.emdat.be/ adresinden 23.01.2024 tarihinde erişilmiştir.

Genç, F.Z., Yıldız, S., Kaya, E. & Bilgili, N. (2022). Disaster literacy levels of individuals aged 18–60 years and factors affecting these levels: A web-based cross-sectional study. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 76. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2022.102991

Genç, M., & Sözen, E. (2021). The sustainable scale of earthquake awareness, development, validity and reliability study. *International Electronic Journal of Environmental Education, 11*(1), 24-41. https://doi.org/10.18497/iejeegreen.794680

Genç, M., & Sözen, E. (2022). Deprem bilgi düzeyi ölçeği: geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(3), 2745-2781. https://doi.org/10.29299/kefad.1049922

Güngörmüş, Z., Karacan, E., & Sapçı, E. (2023). Bireylerin depreme ilişkin hazıroluşluk ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi, 4*(1), 1-13. https://doi.org/10.54862/pashid.1232054

Han, J., Nur, A. S., Syifa, M., Ha, M., Lee, C.-W., & Lee, K.-Y. (2021). Improvement of earthquake risk awareness and seismic literacy of Korean citizens through earthquake vulnerability map from the 2017 Pohang Earthquake, South Korea. *Remote Sensing, 13*(7), 1365. https://doi.org/10.3390/rs13071365

Harerimana, A., & Mtshali, NG. (2020). Using exploratory and confirmatory factor analysis to understand the role of technology in nursing education. *Nurse Education Today*. 92, 104490. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104490

Jöreskog, K. G. (2004). On chi-squares for the ındependence model and fit measures in Lisrel. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/c3f8/6332a70bfa6c3ba735b511d58dd9bf94688d.pdf?_ga=2.27414073.483348357.1564143443-1128486645.1564143443

Kanbara, S., Ozawa, W., Ishimine, Y., Ngatu, N. R., Nakayama, Y., & Nojima, S. (2016). Operational definition of disaster risk-reduction literacy. *Health Emergency and Disaster Nursing, 3*(1), 1-8.

Karademir, N. (2025). Alternatif turizm Göksun'da (Kahramanmaraş) 6 Şubat Deprem yaralarını sarabilir mi?. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, *9*(2), 279–298. https://doi.org/10.63556/ankad.v9i2.222

Karakuş, U. & Önger, S. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin doğal afet ve afet eğitimi kavramını anlama düzeyleri. *Journal of History Culture and Art Research, 6*(6), 482-491. https://doi.org/10.7596/taksad.v6i6.1247

Karaşin, Y., Filiz, M., & Karagöz, Y. (2023). Depreme yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Afet ve Risk Dergisi, 6*(2), 548-561. https://doi.org/10.35341/afet.1250436

Kimura, R., Hayashi, H., Kobayashi, K., Nishino, T., Urabe, K., & Inoue, S. (2017). Development of a "disaster management literacy hub" for collecting, creating, and transmitting disaster management content to increase disaster management literacy. *Journal of Disaster Research, 12*(1), 42-56.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: The Guilford Press.

Maydeu-Olivares, A., & Garcia Forero, C. (2010). Goodness-of-fit testing. *International Encyclopedia of Education*, 7, 190-196.

Mohadjer, S., Bendick, R., Halvarson, S., Saydullaev, U., Hojiboev, O., Sticker, C. & Adam, Z.R. (2010). Earthquake emergency education in Dushanbe, Tajikistan, *Journal of Geoscience Education, 58*(2), 86-94. https://doi.org/10.5408/1.3534854

Montz, B. E., Tobin, G. A. & Hagelman III, R. R. (2017). *Natural hazards: explanation and integration*. Guilford Publications. 16.11.2024 tarihinde https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=gw_kDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dqNatural+Hazards,+Second+Edition:+Explanation+and+Integration+&ots=DJ8lbanfSl&sig=mKmQxaXhLJGDPiEtyhqSLrvLlXI&redir_esc=y#v=onepage&q=Natural%20Hazards%2C%2Second%20Edition%3A%20Explanation%20and%20Integration&f=false adresinden erişilmiştir.

Mulilis, J-P., Duval, T. & Lippa, R. (1990). The effects of a large destructive local earthquake on earthquake preparedness as assessed by an earthquake preparedness scale, *Natural Hazards*, 3, 357-371.

Okita, Y. & Katsube, T. (2016). Coordination of ınternational urban search and rescue (USAR) teams in the 2015 Nepal earthquake: "Disaster Literacy" for International USAR, *Journal of Japan Association for Earthquake Engineering, 16*(7), 24-36.

Oluwafemi, J.O, Ofuyatan, O.M., Sadiq, O.M., Oyebisi, S.O., Abolarin, J.S. & Babaremu, K.O (2018). Review of world earthquakes. *International Journal of Civil Engineering and Technology, 9*(9), 440-464.

Özdamar K. (2016). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. 1. Baskı. Eskişehir: Nisan Kitabevi.

Paton, D., & Johnston, D. (2017). *Disaster resilience: An ıntegrated approach*. Springfield: Charles C Thomas Publisher.

Priyowidodo, G. & Luik, J. E. (2013). *Communicating disaster mitigation literacy to coastal communities in Pacitan Indonesia* (Doctoral dissertation, Petra Christian University). 27.01.2020 tarihinde http://repository.petra.ac.id/16596/ adresinden erişilmiştir.

Rahim, N. B. A. & Wu, B. S . (2015). *Disaster prevention literacies: assessing the knowledge, skills and attitude of taiwanese students for an earthquake disaster*. 08.01.2020

tarihindehttps://www.hsseonline.edu.sg/sites/default/files/uploaded/journal_articles/6Disaster%20educationv1.pdf adresinden erişilmiştir.

Ronan, K. R., & Johnston, D. M. (2001). Correlates of hazard education programs for youth. *Risk Analysis, 21*(6), 1055-1063.

Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LİSREL ile pratik veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Seifi, B., Ghanizadeh, G., & Seyedin, H. (2018). Disaster health literacy of middle-aged women. *Journal Of Menopausal Medicine, 24*(3), 150-154.

Shaw, R., Shiwaku, K., & Kobayashi, H. (2004). Linking experience, education, perception and earthquake preparedness. *Disaster Prevention and Management: An International Journal, 13*(1), 39-49.

Sözcü, U. & Aydınözü, D. (2021). Doğal afet okuryazarlığı, içinde K. Karatekin& E. Gençtürk (Ed.) *Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlıklar II*, Ankara: Pegem Akademi.

Sözcü, U. (2019). *Doğal afetler ve doğal afet okuryazarlığı*, Ankara: Pegem Akademi.

Sözcü, U. (2021). 'Earthquake Week'Activity application for high school students. *Eurasian Journal of Educational Research,* 92, 275-295.

Sözcü, U. (2022). Afetler ve deprem okuryazarlığı, içinde İ. Dölek (Ed.) *Afetlerle Yaşamayı Öğrenmek*, Ankara: Pegem Akademi.

Spittal, M.J., Walket, F.H., McClure, J., Siegert, R.J. & Ballantyne, K.E. (2006). The Earthquake readiness scale: the development of a valid and reliable unifactorial measure, *Natural Hazards*, 39, 15-29.

Şahin, C. & Sipahioğlu, Ş. (2002). *Doğal afetler ve Türkiye*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, Massachusets, MA: Allyn and Bacon.

TABB (Türkiye Afet Bilgi Bankası) (2019). *1990-2018 yılları arasında Türkiye'de meydana gelen afetlerin türlerine göre sayısı ve ölenlerin sayısı.* https://cevreselgostergeler.csb.gov.tr/turlerine-gore-afetler-i-85851 adresinden 18.01.2024 tarihinde erişilmiştir.

Tanhan, F., & Kayri, M. (2013). Deprem sonrası travma düzeyini belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(2), 1013-1025. https://tr-scales.arabpsychology.com/wp-content/uploads/pdf/eprem-sonrasi-travma-duzeyini-belirleme-olcegi-toad.pdf

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Tekin, Ö. & Dikmenli, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 258-271.

Tierney, K. (2019). *Disasters: A sociological approach*. Cambridge: Polity Press.

Türker, A., & Sözcü, U. (2021). Examining natural disaster literacy levels of pre-service geography teachers. *Journal of Pedagogical Research, 5*(2), 207-221.

Türker, A., Çetin, T. & Eraslan, F. (2024). "6 Şubat 2023 kahramanmaraş depremini yaşamış ortaokul öğrencilerinin depreme ilişkin algıları: nitel bir araştırma," *Social Science Development Journal*, 9(46), 25-38. Doi:10.5281/zenodo.13765394

Wang, M., Wei, D. Y., Zhu, X. L., & Yi, N. (2012). An investigation on disaster prevention literacy of secondary school teachers in China. *Journal of Educational Studies*, 5, 12.

Research Article

Deprem Okuryazarlığı İçin Bir Kavramsal Çerçeve ve Ölçek Geliştirme Çalışması

A conceptual framework and scale development study for earthquake literacy

Ufuk SÖZCÜ & Abdullah TÜRKER

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Natural disasters can be defined as events that adversely affect the socio-economic and cultural structure of the society in which they occur, exceed the coping capacity of the society, and cause loss of life and property, which are largely caused by natural conditions (Şahin & Sipahioğlu, 2002). Montz, Tobin & Hagelman (2017) emphasise that in order for a natural event to be considered a disaster, it must cause disruption in the working order of the society and have major economic impacts. When CRED (2023) data are analysed, 387 natural disasters were recorded worldwide in 2022, a total of 30,704 people lost their lives in these disasters and 185 million people were affected. The economic loss caused by disasters was around USD 223.8 billion. In 2022, the number of earthquakes that reached disaster proportions was 31. Among natural disasters, earthquakes, which have destroyed settlements throughout history, caused millions of people to lose their lives and caused great material losses, have a great place. According to EM-DAT (2024) data, earthquake is the disaster that causes the highest loss of life worldwide. As stated by Oluwafemi, Ofuyutan, Sadiq, Oyebisi, Abolarin & Babaremu (2018), the distribution of earthquakes on earth coincides with plate boundaries. The two sides of the Pacific Ocean, namely the west coasts of North and South America and the east coasts of Asia and Australia are the most common regions where earthquakes occur. East Africa and the Alpine-Himalayan belt are also the regions where tectonic earthquakes are frequently observed.

An individual who can be defined as earthquake literate is expected to have a basic level of knowledge about earthquakes and to have been successful in developing attitudes and behaviours related to earthquakes in daily life. For example, individuals who know the important fault lines in Turkey, know the ground and building conditions that should be considered for the construction of earthquake-resistant structures, but do not have the appropriate attitude and behaviour in their professional work or daily life cannot be considered as earthquake literate.

Methods

Exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were conducted to determine the validity of the Earthquake Literacy scale. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and then Bartlett's Sphericity Test were performed to test the suitability of the scale data for exploratory factor analysis. Principal component analysis and varimax rotation method were applied in exploratory factor analysis to determine the construct validity of the scale. The correlation coefficient between the total score of the scale and the total scores of the sub-dimensions was analysed and the relationship between the overall scale and the items was examined. Confirmatory factor analysis was performed and chi-square value and fit indices were obtained and the structure resulting from exploratory factor analysis was tested with these values. For reliability studies, the internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) for the sub-dimensions and the overall scale was calculated. In addition, an independent groups t-test was

conducted by taking the 27% lower-upper group and the discrimination levels of the items were examined with the data obtained from this test. SPSS and AMOS package programmes were used to analyse the data.

Results and Discussion

The questionnaire applied to 764 participants was subjected to Exploratory Factor Analysis. As a result of the analysis, a structure consisting of 4 factors and 30 items emerged. It was concluded that the 4 factors explained 49.316% of the total variance and that the scale was sufficient to explain the total variance since the variance explained in scales with more than one factor was between 40%-60% as stated by Çokluk et al. (2018) and Tavşancıl (2012). It was concluded that the load values of the items constituting the scale had values between 0.514 and 0.740. As stated by Seçer (2017), the fact that the factor loadings are above 0.40 is evidence that all items in the measurement tool have a very good value. Confirmatory Factor Analysis was performed to confirm the structure of the 30-item scale, which was subjected to Exploratory Factor Analysis. CFA was applied to 255 university students, different from the group to which EFA was applied. Cronbach Alpha coefficients were calculated for reliability and calculated as .910. In addition, by examining the consistency between the 27% lower and 27% upper groups, it was concluded that it separated the lower and upper dimensions both throughout the scale and among the sub-dimensions. According to these results, the scale is valid and reliable.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Determining the Levels of Mental Resilience and Imagery in National Team Athletes with Hearing Impairments

İşitme Engelli Milli Takım Sporcularının Zihinsel Dayanıklılık ve İmgeleme Düzeylerinin Belirlenmesi

Büşra ÖZCAN [1]

Geliş/Received: 09/05/2025	Kabul/Accepted: 24/07/2025

Abstract

National athletes with hearing impairments often face unique challenges that may impact their mental resilience and performance. Understanding the relationship between the levels of imagery and mental resilience in this population is critical for developing effective support strategies. The purpose of this study is to examine the relationship between the levels of imagery and mental resilience in national athletes with hearing impairments. A total of 54 professional athletes participated voluntarily in the research. After identifying outlier data through Box plot analysis, data from 2 participants were excluded, resulting in a final sample of 52 participants. Sociodemographic information was collected using a personal information form developed by the researcher. Measurement tools included the "Sport Imagery Questionnaire" and the "Sport Mental Resilience Inventory." Normality of the score distribution was confirmed through skewness and kurtosis analysis. Descriptive statistics (frequency and percentage) were employed in accordance with these findings. For data analysis, the "Independent Sample T-Test" was utilized for comparisons between two independent groups, while the "One-Way ANOVA" was used for comparisons involving more than two groups. The "Pearson Correlation Test" examined the relationship between two numerical variables. The study found that as the average scores from the mental resilience scale increased, levels of imagery in sports, scores from the sports imagery inventory, levels of motivational specific imagery, and levels of motivational general mastery also increased. This suggests a positive interaction between studies on imagery and mental resilience.

***Keywords**: Imagery, mental resilience, professional athlete, hearing ımpaired*

Öz

İşitme engelli milli sporcular genellikle zihinsel dayanıklılıklarını ve performanslarını etkileyebilecek çok fazla zorluklarla karşılaşılaşmaktadır. Bu popülasyonda imgeleme ve zihinsel dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi anlamak, etkili destek stratejileri geliştirmek için kritik öneme sahiptir. Bu çalışmanın amacı, işitme engelli milli sporcuların imgeleme düzeyleri ile zihinsel dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya toplam 54 profesyonel sporcu gönüllü olarak katılmıştır. Kutu grafiği analizi ile aykırı veriler belirlendikten sonra, 2 katılımcının verileri çıkarılmış ve nihai örneklem 52 katılımcıdan oluşmuştur. Sosyodemografik bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen bir kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Ölçüm araçları arasında "Spor İmgeleme Anketi" ve "Spor Zihinsel Dayanıklılık Envanteri" yer almıştır. Puan dağılımının normalliği çarpıklık ve basıklık analizleri ile teyit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda tanımlayıcı istatistikler (frekans ve yüzde) kullanılmıştır. Veri analizi için, iki bağımsız grup arasındaki karşılaştırmalarda "Bağımsız Örneklem T-Testi", ikiden fazla grubu içeren karşılaştırmalarda ise "Tek Yönlü ANOVA" kullanılmıştır. "Pearson Korelasyon Testi" iki sayısal değişken arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, zihinsel dayanıklılık ölçeğinden alınan ortalama puanlar arttıkça, sporda imgeleme düzeylerinin, spor imgeleme envanterinden alınan puanların, motivasyona özel imgeleme düzeylerinin ve motivasyona genel hakimiyet düzeylerinin de arttığı bulunmuştur. Bu durum, imgeleme ve zihinsel dayanıklılık çalışmaları arasında olumlu bir etkileşim olduğunu göstermektedir.

***Anahtar Kelimeler**: İmgeleme, zihinsel dayanıklılık, profesyonel sporcu, işitme engelli*

[1] Dr., Siirt Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Siirt, Türkiye. E-mail:busra.ozcan@siirt.edu.tr, https://orcid.org/0000-0003-3619-8840

Özcan, B. (2025). Determining the Levels of Mental Resilience and Imagery in National Team Athletes with Hearing Impairments. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(3)*,784-800.

1. INTRODUCTION

In the dynamic and high-risk world of competitive sports, the combination of psychological resilience and cognitive readiness is increasingly regarded as critical for athletic success. Among the most studied psychological constructs are mental resilience, defined as an individual's ability to remain focused and perform under pressure (Clough et al., 2002), and imagery, which encompasses the broad range of cognitive processes involved in visualizing performance, strategic thinking, and emotional regulation.

Mental resilience is typically characterized by qualities such as confidence, commitment, focus, and the ability to bounce back from setbacks (Cowden, 2018). Recent studies have shown that mental resilience can significantly impact an athlete's performance in high-pressure situations. For example, research conducted by Gucciardi et al. (2021), highlights that mentally resilient athletes are more likely to manage competitive stress and demonstrate greater resilience during adverse conditions. This resilience not only affects individual performance but can also positively influence team dynamics and overall morale, underscoring the importance of developing mental resilience within athletic programs.

To develop effective interventions, it is important to understand how various psychological factors contribute to mental resilience (Coulter et al., 2020). In particular, for athletes with disabilities, including those with hearing impairments, the structures of mental resilience may manifest differently due to unique stressors they face, such as communication barriers and societal perceptions (Hodge & Smith, 2016). These challenges are magnified by the cognitive and emotional demands of competitive performance, requiring athletes to develop enhanced psychological capacities to succeed. Research has shown that athletic mental energy—defined as a dynamic resource that supports focus, motivation, and emotional regulation—can significantly influence flow state experiences in football players (Yarayan et al., 2025), suggesting a strong connection between internal psychological resources and peak performance.

Mental resilience enables athletes to endure fatigue, pressure, and anxiety, while imagery facilitates effective preparation and adaptive problem-solving during competitions (Sullivan & Johnson, 2019). The unique obstacles they encounter, such as communication difficulties and social stigma, often require the development of robust mental strategies to navigate effectively in competitive environments (Hill & Gritt, 2021). Moreover, recent findings indicate that emotional intelligence and imagery are both significant contributors to the development of mental toughness—a related construct to resilience—further emphasizing the cognitive-emotional interplay required for high-level athletic performance (Akgül, Solmaz, Uzun, & Yarayan, 2024).

Parallel to mental resilience, imagery plays a critical role in shaping athletic performance. Athletes often use imagery techniques to mentally rehearse their performances, enhance focus, and improve skill execution (Feltz & Landers, 1983). The capacity for imagery allows athletes to visualize scenarios and outcomes, which can lead to increased self-efficacy and preparedness. For instance, a study by Cumming and Williams (2021), found that athletes who employed visualization techniques reported higher levels of confidence and were better able to cope with competition anxiety. Guerin et al. (2024) found that especially motivational general imagery type was a strong predictor of mental resilience.

Furthermore, imagery extends beyond simple visualization. It involves cognitive flexibility and enables athletes to adapt their strategies according to changing competitive conditions. This ability is vital for sports success, as it allows athletes to improvise and respond effectively to unexpected challenges during competition (Schempp et al., 2014).). This cognitive agility is

particularly relevant when considering athletes' psychological states under pressure. In this regard, Solmaz and Yarayan (2025) revealed that mindfulness plays a moderating role in the relationship between threat appraisal and negative emotional responses in elite football players, illustrating how metacognitive skills can buffer the effects of stress and improve emotional functioning.

In this context, the imagery abilities of athletes with disabilities, particularly those with hearing impairments, deserve investigation. Considering their unique experiences and challenges, the role of imagery in their training and competitions may differ from that of hearing athletes, making this research particularly significant (Weiss & English, 2020). Additionally, prior findings by Yarayan and Ayan (2018) highlighted that athletes in different team sports display distinct imagery formats based on sport-specific demands, indicating the flexible and contextual nature of mental imagery use among athletes.

The existing literature on athletes with hearing impairments highlights a significant gap in understanding how mental resilience and imagery coexist within this demographic and how they affect performance. Studies conducted by DePauw and Gavron (2011) have emphasized the need for specialized psychological training methods that take into account the different experiences of athletes with disabilities. These athletes often develop unique coping mechanisms and mental strategies to overcome obstacles, indicating higher mental resilience and enhanced imagery capacity when faced with challenges (Miller & Wiese-Bjornstal, 2020). Through comprehensive data collection and analysis, this study aims not only to advance the discussion surrounding sports psychology but also to advocate for inclusive practices that are tailored to the psychological needs of athletes with hearing impairments. By examining mental resilience and imagery processes, this research seeks to pave the way for innovative training programs that can promote resilience and creativity, ultimately enhancing the performance and well-being of athletes facing unique challenges.

It is expected that the findings from this research will contribute more broadly to the field of sports psychology and provide foundational knowledge that can support future research and practical applications aimed at promoting optimal performance among athletes with hearing impairments.

2. METHOD

2.1. Research Model

This study employed a correlational research design, which is a subtype of non-experimental quantitative research. The purpose of this design is to identify the degree and direction of the relationship between two or more variables without manipulating them Correlational research is particularly suitable when researchers seek to explore associations between psychological constructs based on naturally occurring data. Given that both mental resilience and imagery are continuous psychological variables, this design allows for the analysis of predictive relationships without inferring causality (Creswell & Creswell, 2018). Within the scope of this study, it was aimed to examine the relationship between mental toughness and imagery levels of hearing impaired national team athletes in 2024.

2.2. Hypotheses

H1: There is a high level positive relationship between athletes' levels of mental resilience and their theoretical imagery levels.
H2: There is a high level positive relationship between athletes' mental resilience and their scores on the sport imagery inventory.
H3: There is a moderate level positive relationship between the degree of mental resilience and the level of motivational specific imagery in athletes.

H4: There is a moderate level positive relationship between the degree of mental resilience and the level of motivational general mastery in athletes.

2.3. Research Group

Participants were informed about the study and the sample group voluntarily participated in the study. The population of the study consisted of 2024 national team hearing impaired athletes. Initially, a total of 54 volunteer participants, 27 women and 27 men, agreed to participate in the study. After the administration of the data collection tools, the scale forms were reviewed for completeness and accuracy. Forms that were left blank or incorrectly completed were excluded from the final analysis. As a result, 52 valid scale forms consisting of 25 female and 27 male participants were included in the study.

Although the sample size is relatively limited (n=52), the study group comprises elite-level national athletes with hearing impairments, which represents a highly specialized and hard-to-access population. In research involving underrepresented or vulnerable groups, especially athletes with disabilities, smaller sample sizes are common and methodologically acceptable due to accessibility constraints and the uniqueness of the population (DePauw & Gavron, 2011). The insights gathered from this group are valuable for understanding psychological mechanisms such as mental resilience and imagery in a context that remains largely underexplored in the literature. As such, this study contributes not only to the scientific understanding of psychological skills in elite sport, but also promotes inclusivity and diversity in sports psychology research (Patton, 2013).

2.4. Data Collection Tools

Personal Information Form: An information form consisting of questions such as gender, sport branch, age, number of nationality, education level, mother and father's education level was used in the light of the existing literature and created by researchers.

Sport Imagery Questionnaire

The Sport Imagery Questionnaire, developed by Hall, Mack, Paivio, and Hausenblas (1998), was validated in Turkish by Kızıldağ and Tiryaki (2012). The inventory consists of four sub-dimensions: "Cognitive Imagery," "Motivational Specific Imagery," "Motivational General-Arousal," and "Motivational General-Mastery." The calculated Cronbach alpha reliability coefficients for the sub-dimensions are as follows: .81 for the "Cognitive Imagery" sub-dimension, .80 for the "Motivational Specific" sub-dimension, .71 for the "Motivational General Arousal" sub-dimension, and .59 for the "Motivational General Mastery" sub-dimension (Kızıldağ and Tiryaki, 2012).

Sports Mental Resilience Inventory

The Sports Mental Resilience Inventory, developed by Sheard, Golby, and Van Wersch (2009), consists of a total of 14 items. In addition to overall mental resilience, the inventory comprises three sub-dimensions: confidence, continuity, and control. It uses a four-point Likert scale. The adaptation of the inventory into Turkish was conducted by Altıntaş (2015). The Cronbach's Alpha internal consistency reliability coefficient for the Sports Mental Resilience Inventory in this sample was found to be.70. When evaluating the sub-scales, the Cronbach Alpha internal consistency reliability coefficient for the confidence sub-scale was .66, for the continuity sub-scale it was .56, and for the control sub-scale it was .60 (Altıntaş, 2015).

2.5. Data Analysis

The data obtained from the research were transferred to a computer environment, organized using Microsoft Excel, and then analyzed using SPSS (Statistical Package for Social Sciences) version 29.0. Before starting the analyses, the normality of the numerical data was examined using the Kolmogorov-Smirnov test, Shapiro-Wilk test, Skewness, and Kurtosis tests, along with Histogram and Q-Q Plot graphics. As a result of the Box plot analysis for outlier detection, data from 2 participants were identified as outliers and these individuals were excluded from the analysis, allowing the study to continue with 52 participants. After the outlier data cleaning, the analyses indicated that the data were normally distributed. Categorical data were presented with frequency and percentage values, while numerical data were presented with mean and standard deviation values due to the fulfillment of normality assumptions. For data analysis, the "Independent Sample T-Test" was used for comparisons between two independent groups, and the "One-Way ANOVA" test was used when there were more than two independent groups. The "Pearson Correlation Test" was employed to examine the relationship between two numerical variables. The statistical significance level was accepted as $p < 0.05$ for all tests.

2.6. Ethics Committee Approval

Ethical rules have been followed in the preparation of the conceptual framework of this research, the application of data collection tools, data collection, data analysis and interpretation. ANKAD Editorial Board has no responsibility for any ethical violations that may be encountered. All responsibility belongs to the authors. I undertake that this study has not been sent to any academic publication environment other than ANKAD for evaluation. In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" have been followed. None of the actions specified under the second part of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out. Ethical approval for this research was obtained from the Siirt University Rectorate, dated February 16, 2024, with approval number 6492. Informed consent was obtained from all participants prior to their participation in the study.

3. FINDINGS

Table 1. Descriptive Statistics of Athletes' Demographic Characteristics

Variables	n	%
Gender		
Female	25	48,1%
Male	27	51,9%
Age ($\bar{x}$±SS), (Lower-Upper Value)	25,33±5,94	18-49
18-25 Age	26	50,0%
25 Over age	26	50,0%
Number of Siblings ($\bar{x}$±SS), (Lower-Upper Value)	2,29±1,05	1-6
Sports Branch		
Basketball	19	36,5%
Volleyball	17	32,7%
Handball	16	30,8%

Total Training Duration (year) ($\bar{x}$±SS), (Lower-Upper Value)	9,51±5,09	1-20
Number of Caps ($\bar{x}$±SS), (Lower-Upper Value)	7,21±6,50	1-20
1-5 Range	25	48,1%
5 and Above	27	51,9%
Educational Status		
Primary Education	3	5,8%
High School	24	46,2%
Associate Degree (2 Years)	9	17,3%
Bachelor's Degree (4 Years)	16	30,8%
Mother's Educational Status		
Primary Education	38	73,1%
High School	10	19,2%
Associate Degree (2 Years)	2	3,8%
Bachelor's Degree (4 Years)	2	3,8%
Father's Educational Status		
Primary Education	28	53,8%
High School	17	32,7%
Associate Degree (2 Years)	1	1,9%
Bachelor's Degree (4 Years)	5	9,6%
Primary Education	1	1,9%

$\bar{x}$±SS=Mean± Standard Deviation

In Table 1, descriptive statistics regarding the demographic characteristics of the athletes are presented. When examining the distribution of gender among the athletes, it was found that the percentage of females is 48.1% (n=25) while the percentage of males is 51.9% (n=27). The average age is 25.33 (SD=5.94), with 50% of the athletes aged between 18-25 and 50% being over 25 years old. The average number of siblings is 2.29 (SD=1.05), and 36.5% of the athletes play basketball (n=19), 32.7% play volleyball (n=17), and 30.8% play handball (n=16). The average total training duration is calculated as 9.51 years (SD=5.09), while the average number of caps is determined to be 7.21 (SD=6.50); 48.1% of the athletes have a number of caps between 1-5, while 51.9% have 5 or more caps. In terms of educational status, 46.2% of the athletes are high school graduates, 30.8% have a bachelor's degree (4 years), 17.3% have an associate degree (2 years), and 5.8% are primary school graduates. Regarding the mother's educational status, it shows that 73.1% are primary school graduates, while in the father's educational status, those who are primary school graduates hold the highest percentage at 53.8%.

Table 2. Statistics of the Scales Included in the Study

	$\bar{x}$±SS	Lower-upper value	CA (α)	Skewness	Kurtosis
Cognitive Imagery	38,27±5,74	21-45	0,853	-0,718	0,541
Motivational Specific Imagery	22,06±3,61	13-25	0,799	-1,135	0,134
Motivational General Arousal	15,21±4,59	6-20	0,837	-0,535	-0,927
Motivational General Mastery	12,79±2,20	6-15	0,521	-1,100	1,078
Sport Imagery Questionnaire	**88,33±13,05**	**57-105**	**0,904**	**-0,452**	**-0,497**
Mental Resilience Scale	**48,69±6,08**	**30-55**	**0,890**	**-1,216**	**1,347**

$\bar{x}$±SS=Mean± Standard Deviation, CA (α)=Cronbach's Alpha

In Table 2, the statistics for the sub-dimensions of the Sport Imagery Questionnaire and the Mental Resilience Scale are presented. The mean and standard deviation values for the Sport Imagery Questionnaire are 83.33±13.05, with lower and upper values of 57-105, while the mean and standard deviation values for the Mental Resilience Scale are 48.69±6.08, with lower and upper values of 30-55. The Cronbach Alpha coefficient is interpreted as follows: when $0.00 < \alpha < 0.40$, the scale is not reliable; when $0.40 < \alpha < 0.60$, it has low reliability; when $0.60 < \alpha < 0.80$, it is quite reliable; and when $0.80 < \alpha < 1.00$, it is highly reliable (Tavakol & Dennick, 2011). Upon examining Table 1, it can be seen that cognitive imagery, motivational specific imagery, motivational general arousal, the Sport Imagery Questionnaire, and the Mental Resilience Scale have high reliability, while the motivational general mastery sub-dimension has low reliability. Tabachnick and Fidell (2013) stated that if the skewness and kurtosis values are between -1.5 and +1.5, the data follows a normal distribution. Looking at the Skewness and Kurtosis values, it appears that the sub-dimensions of the Sport Imagery Questionnaire and the Mental Resilience Scale meet the normal distribution assumption.

Table 3. Analysis of the Differences between the Sport Imagery Questionnaire and Its Sub-Dimensions with Respect to Gender, Age Group, Sport Type, and Number of Caps

Variables		Cognitive Imagery		Motivational Specific Imagery		Motivational General Arousal		Motivational General Mastery		Sport Imagery Questionnaire	
	n	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Gender											
Female	25	39,44	5,25	22,88	2,83	16,28	4,58	13,24	1,98	91,84	12,66
Male	27	37,19	6,05	21,30	4,11	14,22	4,47	12,37	2,34	85,07	12,77
t		1,430		1,605		1,640		1,440		1,917	
p		0,159		0,115		0,107		0,156		0,061	
Age											
18-25 Age	26	38,31	5,11	22,54	3,20	14,96	4,80	12,92	1,94	88,73	12,60
25 Over age	26	38,23	6,41	21,58	3,98	15,46	4,47	12,65	2,46	87,92	13,72
t		0,048		0,959		0,389		0,438		0,221	
p		0,962		0,342		0,699		0,663		0,826	

Sports Branch											
Basketball	19	38,63	5,05	22,00	3,43	14,47	5,23	12,68	2,58	87,79	13,86
Volleyball	17	38,53	4,45	22,24	3,09	15,12	4,53	12,76	1,64	88,65	10,61
Handball	16	37,56	7,72	21,94	4,46	16,19	3,92	12,94	2,35	88,63	15,09
F		0,171		0,031		0,600		0,057		0,024	
p		0,843		0,970		0,553		0,945		0,976	
Number of Caps											
1-5 Range	25	38,28	5,06	22,60	3,35	16,28	3,71	13,00	2,04	90,16	11,69
5 and Above	27	38,26	6,40	21,56	3,83	14,22	5,15	12,59	2,36	86,63	14,19
t		0,013		1,043		1,640		0,664		0,974	
p		0,990		0,302		0,107		0,510		0,335	

$\bar{x}$= Mean, SS= Standard Deviation, t= Independent-Samples t Testi, F= One-Way ANOVA Testi, p<0,05

In Table 3, the analysis results regarding the differences between the Sport Imagery Questionnaire and its sub-dimensions with respect to gender, age group, sport type, and number of caps are presented. No statistically significant differences were found between athletes' cognitive imagery levels and gender (t=1.430, p=0.159), age (t=0.048, p=0.962), sport type (F=0.171, p=0.843), and number of caps (t=0.013, p=0.990) (p>0.05).

Similarly, no statistically significant differences were found between athletes' motivational specific imagery levels and gender (t=1.605, p=0.115), age (t=0.959, p=0.342), sport type (F=0.031, p=0.970), and number of caps (t=1.043, p=0.302) (p>0.05).

For athletes' motivational general arousal levels, no statistically significant differences were found with respect to gender (t=1.640, p=0.107), age (t=0.389, p=0.699), sport type (F=0.600, p=0.553), and number of caps (t=1.640, p=0.107) (p>0.05).

Regarding athletes' motivational general mastery levels, no statistically significant differences were found in relation to gender (t=1.440, p=0.156), age (t=0.438, p=0.663), sport type (F=0.057, p=0.945), and number of caps (t=0.664, p=0.510) (p>0.05).

Finally, for the Sport Imagery Questionnaire overall, no statistically significant differences were found when comparing gender (t=1.917, p=0.061), age (t=0.221, p=0.826), sport type (F=0.024, p=0.976), and number of caps (t=0.974, p=0.335) (p>0.05).

Table 4. Analysis of the Differences between the Mental Resilience Scale and Its Correlation with Gender, Age Group, Sport Type, and Number of Caps

		Mental Resilience Scale			
Variables	n	Mean	SS	t/F*	p
Gender					
Female	25	50,12	6,48	1,657	0,104
Male	27	47,37	5,47		
Age					
18-25 Age	26	48,88	5,89	0,408	0,822

25 Over age	26	48,50	6,37		
Sports Branch					
Basketball	19	49,37	5,96	0,254*	0,776
Volleyball	17	48,71	5,95		
Handball	16	47,88	6,64		
Number of Caps					
1-5 Range	25	47,36	5,80	1,541	0,130
5 and Above	27	49,93	6,18		

SS= Standard Deviation, t= Independent-Samples t Testi, F= One-Way ANOVA Testi, p<0,05

In Table 4, the analysis results regarding the differences between the Mental Resilience Scale and its correlation with gender, age group, sport type, and number of caps are presented. No statistically significant differences were found between athletes' mental resilience scale scores and gender (t=1.657, p=0.104), age (t=0.408, p=0.822), sport type (F=0.254, p=0.776), and number of caps (t=1.541, p=0.130) (p>0.05).

Table 5. Analysis of the Relationship between the Sub-Dimensions of the Sport Imagery Questionnaire and the Mental Resilience Scale

		1	2	3	4	5	6
1- Cognitive Imagery	*r*	1	,484	,460	,732	,859	,779
	p		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
2- Motivational Specific Imagery	*r*		1	,425	,629	,745	,417
	p			,002	<,001	<,001	,002
3- Motivational General Arousal	*r*			1	,565	,767	,179
	p				<,001	<,001	,204
4- Motivational General Mastery	*r*				1	,863	,598
	p					<,001	<,001
5- Sport Imagery Questionnaire	*r*					1	,622
	p						<,001
6- Mental Resilience Scale	*r*						1
	p						

Pearson Correlation Test, p<0,05

In Table 5, the analysis of the relationship between the sub-dimensions of the Sport Imagery Questionnaire and the Mental Resilience Scale is presented. Values of r<0.20 indicate no relationship or a very weak relationship. Values between 0.20-0.39 indicate a weak relationship, between 0.40-0.59 indicate a moderate relationship, between 0.60-0.79 indicate a high level of relationship, and values between 0.80-1.0 indicate a very high relationship (Köklü et al., 2006).

A high-level positive relationship was found between the Mental Resilience Scale and cognitive imagery (rh=0.779, p<0.001) as well as the Sport Imagery Questionnaire (rh=0.662, p<0.001). A moderate positive relationship was identified between motivational specific imagery (rh=0.417, p=0.002) and motivational general mastery (rh=0.598, p<0.001). As the average score obtained by athletes from the Mental Resilience Scale increased, the levels of sport

imagery, Sport Imagery Questionnaire scores, motivational specific imagery, and motivational general mastery also increased.

Table 6. Mental Toughness Multiple Regression Analysis

	$\hat{\beta}$	SE $\hat{\beta}$	Beta	t	p değeri
(Constant)	15,173	4,018		3,776	<,001
Cognitive Imagery	,803	,134	,758	6,002	<,001
Motivational Special Imagery	,121	,185	,072	,652	,518
Motivational General Arousal	-,387	,138	-,292	-2,808	,007
Motivational General Mastery	,456	,411	,165	1,110	,273
Total Training Duration (years)	,020	,103	,017	,196	,846
	R^2	Adj. R^2	F	p	
	,817	,667	18,421	<,001	

Dependent Variable: Mental Resilience Scale

In Table 6, The effect of cognitive imagery, motivational private imagery, motivational general arousal, motivational general arousal, motivational general mastery and total training time on mental toughness is shown in the Table by examining multiple regression analysis. The effect of the variables included in the model on mental toughness is significant (F=18,421; p<0,001) and Cognitive imagery, motivational private imagery, motivational general arousal, motivational general mastery and total training time explain 67% of mental toughness (Adj. R2=0,667).

When the variables included in the model are analyzed individually, cognitive imagery (β=0.803, t=6.002, p<0.001) has a positive effect and motivational general arousal (β=-0.387, t=-2.808, p<0.001) has a significant and negative effect.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

This study provides significant insights into the relationship between imagery, mental resilience, and performance outcomes among national team athletes with hearing impairments. The findings show a significant positive correlation between imagery and various dimensions of mental resilience, consistent with previous research in sports psychology. In particular, high levels of cognitive imagery were strongly associated with mental resilience (rh = 0.779, p < 0.001), indicating that athletes who effectively utilize cognitive strategies tend to demonstrate greater resilience and perseverance in competitive environments (Cumming & Williams, 2012).

This reinforces the importance of mental imagery as a psychological skill that can enhance performance. The results suggest that as athletes' mental resilience scores increase, their imagery skills in various dimensions, including motivational specific imagery and motivational general mastery, also improve. This finding is particularly important as it supports theoretical frameworks proposed by Vealey (1986), which argue that mental skills, including imagery, significantly contribute to athlete performance and coping strategies. Mental resilience significantly increases psychological resilience and well-being in both hearing impaired and non-hearing impaired athletes, and hearing impaired athletes have been found to exhibit these characteristics at higher levels (Akoğlu, Yıldız, & Uslu, 2024).

4.1. Hypotheses:

H1: There is a high level positive relationship between athletes' levels of mental resilience and their theoretical imagery levels.

H2: There is a high level positive relationship between athletes' mental resilience and their scores on the sport imagery inventory.

H3: There is a moderate positive relationship between the degree of mental resilience and the level of motivational specific imagery in athletes.

H4: There is a moderate positive relationship between the degree of mental resilience and the level of motivational general mastery in athletes.

In the context of these hypotheses, Table 5 presents the model related to our research.

Table 7. Research Model

Hypothesis No.	Hypothesis Explanation	Affected Hypotheses	Explanation
H1	There is a high level positive relationship between athletes' levels of mental resilience and their levels of cognitive imagery. .	**H2, H3, H4**	An increase in cognitive imagery may positively affect mental resilience; therefore, it is connected to the other hypotheses.
H2	There is a high level positive relationship between athletes' levels of mental resilience and their scores on the Sport Imagery Questionnaire.	**H1, H3, H4**	Sport imagery may be an indicator of mental resilience and can also influence other types of imagery.
H3	There is a moderate level positive relationship between athletes' levels of mental resilience and their levels of motivational specific imagery.	**H1, H2, H4**	An increase in motivational specific imagery may positively influence mental resilience.

H4	There is a moderate level positive relationship between athletes' levels of mental resilience and their levels of motivational general mastery.	**H1, H2, H3**	The level of motivational general mastery also influences mental resilience and is connected to overall imagery ability.

Furthermore, the moderate-level correlations found between mental resilience and motivational specific imagery ($rh = 0.417$, $p = 0.002$) and motivational general mastery imagery ($rh = 0.598$, $p < 0.001$) indicate that while imagery is an important component of mental resilience, other factors may also play a significant role in developing resilience among athletes with hearing impairments. This aligns with the findings of Gucciardi et al. (2015), which emphasize that mental resilience encompasses a range of processes including emotional regulation, goal setting, and self-confidence.

The unique challenges faced by athletes with hearing impairments, such as communication barriers and social stigmatization, necessitate specialized psychological interventions. Being aware of these challenges highlights the need for coaches and sports psychologists to incorporate imagery training into their practices as a means to strengthen athletes' mental resilience (Hodge & Smith, 2016). Yalçın et al., (2022) found that imagery skills in athletes were significantly and positively related to both mental resilience and sport self-confidence; this finding suggests that imagery can be an important tool in increasing athletes' psychological resilience and self-confidence. The findings of this study support the idea that enhancing both imagery skills and mental resilience in athletes with hearing impairments could lead to improvements in performance and overall well-being.

In conclusion, this study contributes to the growing literature on sports psychology by illuminating the reciprocal relationship between imagery, mental resilience, and performance among national team athletes with hearing impairments. The results indicate a strong relationship between high levels of mental resilience and effective use of imagery, highlighting the potential benefits of imagery-based training programs.

Future research should further explore specific types of imagery that provide the most benefit for athletes with hearing impairments and how coaching methods can be adapted to support the development of these skills. Additionally, investigating the effects of other psychological factors, such as anxiety and self-efficacy, on mental resilience and imagery within this unique population would also be valuable.

Furthermore, the practical implications derived from this study suggest that sports organizations and coaches should consider implementing structured imagery training sessions. Such interventions could enhance the mental resilience of athletes with hearing impairments, fostering not only better performance outcomes but also supporting positive psychological health.

As we move towards a more inclusive understanding of sports psychology, it will be crucial to acknowledge and address the unique experiences of athletes with hearing impairments. This research emphasizes the need for personalized psychological support that aligns with the cognitive processes and challenges faced by these athletes. Implementing these insights can

enhance the overall competitive experience for national team athletes with hearing impairments and lead them to greater successes both on and off the field.

4.2. Strengths, Limitations, and Recommendations

Strengths of the Study

- This study focuses on elite-level national athletes with hearing impairments, a highly specialized and underrepresented population in sports psychology research. The inclusion of this unique group increases the originality and social relevance of the findings.
- The research contributes to the literature by bridging a gap in psychological skills training among athletes with disabilities, promoting inclusive and evidence-based coaching strategies.

Limitations

- The sample size (n=52) is relatively small, which may limit the generalizability of the findings to broader populations. However, due to the elite and specific nature of the sample, such constraints are expected and methodologically acceptable
- The cross-sectional design limits causal inferences regarding the directionality of the relationships observed.
- The research is conducted in a single country and cultural context (Turkey), which may limit its applicability to international populations of hearing-impaired athletes.

Recommendations for Future Research

- Future studies should consider increasing the sample size and incorporating multicenter or cross-cultural comparisons to enhance the generalizability of findings.
- Employing longitudinal or experimental designs could help establish causal relationships between mental resilience, imagery, and performance outcomes.
- Including qualitative approaches, such as interviews or focus groups, could enrich understanding of the lived experiences and coping strategies used by athletes with hearing impairments.

REFERENCES

Akgül, A., Solmaz, S., Uzun, A., & , Y. E. (2024). Mental toughness: The role of imagery and emotional intelligence. *The Online Journal of Recreation and Sports*, 13(3), 334-340.

Akoğlu, G., Yıldız, Y., & Uslu, M. (2024). The impact of mental toughness on resilience and well-being: A comparison of hearing-impaired and non-hearing-impaired athletes. *Journal of Community & Applied Social Psychology.* https://doi.org/10.1002/casp.2841

Altıntas, A. (2015). *The role of optimal performance emotional states, motivation levels, and goal orientation in determining athletes' mental resilience.* Ankara: Unpublished Doctoral Thesis, *Ankara University, Institute of Health Sciences.*

Clough, P. J., Earle, K., & Sewell, D. (2002). Mental toughness in sport: A review. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(3), 261-280.

Coulter, T. J., Mallett, C. J., & Gucciardi, D. F. (2020). The development and initial validation of the Mental Toughness Inventory. *Psychology of Sport and Exercise*, 51, 101743.

Cowden, R. G. (2018). The role of mental toughness in the coping skills of competitive athletes. *Journal of Sports Science & Medicine*, 17(3), 416-423.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cumming, J., & Williams, S. (2012). Imagery and performance: A comprehensive review of the evidence. *Sports Medicine*, 42(9), 776-803.

Cumming, J., & Williams, S. E. (2021). Imagery and performance: A comprehensive review of the evidence. *Sports Medicine*, 51(1), 1-14.

DePauw, K. P., & Gavron, S. J. (2011). Advocacy and the role of education in sport for athletes with disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(5), 17-22.

Feltz, D. L., & Landers, D. M. (1983). The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Psychology*, 5(1), 25-57.

Guerin, A. N., Munroe-Chandler, K. J., & Loughead, T. M. (2014). The relationship between imagery use and mental toughness in athletes with a disability. Journal of Exercise, Movement, and Sport (SCAPPS refereed abstracts repository), 46(1). https://www.scapps.org/jems/index.php/1/en/article/view/901

Gucciardi, D. F., Hanton, S., & Mallett, C. J. (2015). Examining the structure of mental toughness in sport: A confirmatory factor analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 204-217.

Gucciardi, D. F., Hanton, S., & Mallett, C. J. (2021). Mental toughness and positive mental health: A qualitative study. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 16(1), 178-188.

Hall, C. R., Mack, D. E., Paivio, A., & Hausenblas, H. A. (1998). Imagery use by athletes: Development of the Sport Imagery Questionnaire. *International Journal of Sport Psychology*. *29*(1), 73–89.

Hill, R., & Gritt, R. (2021). Deaf athletes in sport: Impacts and experiences. *Journal of Sport Psychology in Action*, 12(2), 105-119.

Hodge, S. R., & Smith, P. (2016). The experiences of athletes with disabilities: A qualitative study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 33(3), 263-279.

Kızıldağ, E., & Tiryaki, M. Ş. (2012). Adaptation of the Sport Imagery Questionnaire for Turkish athletes. *Journal of Sports Sciences*, 23(1), 13-23.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2006). *Statistics for social sciences. Ankara: Pegem Publications.*

Miller, J. C., & Wiese-Bjornstal, D. M. (2020). Psychological responses in athletes with disabilities. *Sports Medicine*, 50(1), 15-28.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Schempp, P. G., Manz, D. P., & McCullick, B. A. (2014). Cognitive strategies in sport: Insights from practitioners. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9(2), 301-315.

Sheard, M., Golby, J., & Van Wersch, A. (2009). Progress Toward Construct Validation of the Sports Mental Toughness Questionnaire (SMTQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 25(3), 186–193.

Solmaz, S., & Yarayan, Y. E. (2025). The moderating role of mindfulness in the relationship between threat appraisal and negative emotions in male elite footballers. *Journal of Men's Health*, 21(1), 28-38.

Sullivan, P., & Johnson, D. (2019). Mental endurance and athletic performance: Examining the psychological aspects. *International Journal of Sports Psychology*, 50(4), 453-468.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53.

Vealey, R. S. (1986). *Conceptualization of sport confidence and competitive anxiety*. In J. G. Jones & K. Hardy (Eds.), Stress and Performance in Sport (pp. 221-236). Wiley.

Weiss, M. R., & English, T. M. (2020). Psychological considerations for athletes with disabilities: A review. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 37(1), 12-25.

Yalçın, İ., Özdemir, S., & Acar, E. (2022). Bireysel ve takım sporcularında imgeleme becerisi ile zihinsel dayanıklılık ve sportif öz güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 8(1), 56-67

Yarayan, Y. E., & Ayan, S. (2018). Examination of imagination format of athletes in different team sport. *International Journal of International Social Research*, 11, 60.

Yarayan, Y. E., Batrakoulis, A., Güngör, N. B., Kurtipek, S., Keskin, K., Çelik, O. B., ... & Alghannam, A. F. (2025). The role of athletic mental energy in the occurrence of flow state in male football (soccer) players. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 17(1), 53.

Research Article

İşitme Engelli Milli Sporcularda Zihinsel Dayanıklılık ve İmgeleme Düzeylerinin Belirlenmesi

Determining the Levels of Mental Resilience and Imagery in National Team Athletes with Hearing Impairments

Büşra ÖZCAN

GENİŞ ÖZET

Giriş

Rekabetçi sporların dinamik ve yüksek riskli dünyasında, psikolojik dayanıklılık ve bilişsel hazırlık kombinasyonu, atletik başarı için giderek daha kritik bir öneme sahip olarak kabul edilmektedir. En çok incelenen psikolojik yapılar arasında, bireyin baskı altında odaklanma ve performans gösterme becerisi olarak tanımlanan zihinsel dayanıklılık (Clough vd., 2002) ve performansı görselleştirme, stratejik düşünme ve duygusal düzenlemeyle ilgili geniş bir bilişsel süreç yelpazesini kapsayan imgeleme yer almaktadır.Zihinsel dayanıklılık genellikle özgüven, bağlılık, odaklanma ve aksiliklerden toparlanma yeteneği gibi niteliklerle karakterize edilir (Cowden, 2018). Son çalışmalar, zihinsel dayanıklılığın bir sporcunun yüksek baskı altındaki performansını önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermiştir. Örneğin, Gucciardi vd. (2021) tarafından yürütülen bir araştırma, zihinsel olarak dayanıklı sporcuların rekabet stresini yönetme ve olumsuz koşullarda daha fazla dayanıklılık gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Bu dayanıklılık sadece bireysel performansı etkilemekle kalmıyor, aynı zamanda takım dinamiklerini ve genel morali de olumlu yönde etkileyebiliyor ve atletik programlar içerisinde zihinsel dayanıklılığın geliştirilmesinin önemini vurguluyor. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, işitme engelli milli sporcularda zihinsel dayanıklılık ve imgeleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma, ilişkisel tarama modeline dayanan nicel bir çalışmadır. Katılımcılar, Türkiye'de işitme engelli bireylerden oluşan milli takım düzeyindeki 54 profesyonel sporcudan oluşmuştur. Aykırı değer analizi (Boxplot) sonucunda 2 katılımcı verisi çıkarılarak analizler 52 katılımcı üzerinden yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Spor İmgeleme Ölçeği" ve "Spor Zihinsel Dayanıklılık Envanteri" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 29.0 programı kullanılmış, betimsel istatistiklerin yanı sıra bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü ANOVA, Pearson korelasyon ve çoklu regresyon analizlerinden yararlanılmıştır.

Tartışma ve Sonuç:

Bu çalışmanın temel amacı, işitme engelli milli sporcularda zihinsel dayanıklılık ve imgeleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu iki psikolojik değişkenin sporda performans üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Bulgular, bu iki değişken arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, zihinsel becerilerin ve imgeleme yetisinin, spor performansını yükselten önemli faktörler olduğuna dair mevcut literatürle örtüşümektedir (Cumming & Williams, 2021; Vealey, 1986).

Özellikle bilişsel imgelemenin, zihinsel dayanıklılık üzerindeki etkisi dikkat çekicidir. Çalışma bulgularına göre, bilişsel imgeleme ile zihinsel dayanıklılık arasındaki ilişki yüksek düzeydedir ($r = .779$, $p < .001$). Bu durum, sporcuların rekabet çevresinde karşılaştıkları baskı ve stresle başa çıkma becerilerinin gelişiminde imgeleme tekniklerinin önemli bir rol oynadığını ortaya

koymaktadır (Gucciardi et al., 2021; Sullivan & Johnson, 2019). Aynı zamanda, zihinsel dayanıklılığın sporcuların duygusal düzenleme ve motivasyonel süreçlerinde de etkili olduğu göz önüne alındığında, bu ilişkinin sporcunun performansını dolaylı olarak da artırabileceği sonucuna varılmaktadır (Cowden, 2018).

Ayrıca, motivasyonel özel imgeleme ($r = .417$, $p = .002$) ve motivasyonel genel ustalık imgelemesi ($r = .598$, $p < .001$) ile zihinsel dayanıklılık arasındaki orta düzeyde pozitif ilişkiler, imgelemenin duygusal ve motivasyonel boyutlarının da zihinsel dayanıklılığı beslediğini göstermektedir. Bu bulgu, Akgül et al. (2024) tarafından belirtilen duygusal zeka ve imgelemenin zihinsel dayanıklılık üzerindeki ortak etkilerini desteklemektedir. İşitme engelli sporcuların karşılaştıkları sosyo-duygusal engeller, bu bireylerin daha yaratıcı ve içsel stratejiler geliştirmesine neden olmaktadır (Hodge & Smith, 2016; Hill & Gritt, 2021).

Regresyon analizleri incelendiğinde, zihinsel dayanıklılığın %67 oranında imgeleme alt boyutları tarafından açıklandığı görülmektedir. Bu yüksek oranda açıklama, imgeleme tekniklerinin zihinsel dayanıklılığın gelişiminde ne denli etkili olduğuna işaret etmektedir. Özellikle bilişsel imgeleme, anlamlı ve pozitif yordayıcı olarak öne çıkarken ($\beta = .803$, $p < .001$), motivasyonel genel uyarılma imgelemesinin negatif etkisi ($\beta = -.387$, $p = .007$), imgeleme çalışmalarının her zaman pozitif etki yaratmayabileceğine işaret etmektedir. Bu durum, spor psikologlarının bireyselleştirilmiş ve kontrollü psikolojik destek planları tasarlaması gerekliliğine vurgu yapar (Schempp et al., 2014; Yarayan et al., 2025).

Bu bağlamda, yapılandırılmış imgeleme programlarının işitme engelli sporcular için geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu programlar sadece performans artışına değil, aynı zamanda sporcunun genel psikolojik iyi oluşuna da katkı sağlayabilir. Yarayan ve Ayan (2018) tarafından farklı takım sporlarında yapılan bir çalışma, imgeleme tekniklerinin spor türüne göre değişiklik gösterebildiğini ortaya koymuş, bu da bireysel yaklaşımın gerekliliğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, işitme engelli milli sporcularda zihinsel dayanıklılık ve imgeleme arasındaki ilişki, performans psikolojisi alanında dikkate değer bir katkı sunmaktadır. Bu bulgular, spor psikolojisinde bireyselleşmiş yaklaşımın ve imgeleme temelli eğitimlerin yaygınlaştırılmasının gerekliliğini ortaya koymakta, sporcunun sadece fiziksel değil psikolojik kapasitesinin de geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Düzeylerinin İncelenmesi[1]

Examination of The Level of School Adaptation of Preschool Children

Gülşen ATMACA[2] & Oğuz Serdar KESİCİOĞLU[3]

Geliş/Received: 30/04/2025	Kabul/Accepted: 24/07/2025

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecinde karşılaştıkları sorunların çocuk, ebeveyn ve öğretmen bileşenleriyle incelenmesidir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemle yapılan bu çalışmada "Kişisel Bilgiler Formu", "5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" ve "Okula Uyum Ebeveyn Görüşme Formu" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Giresun il merkezinde MEB'e bağlı olan resmi anaokullarına devam etmekte olan 60-72 ay grubundaki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel yöntemle çalışılan örneklem grubunu 322 çocuk ve öğretmenleri, nitel örneklem grubunu 10 çocuğun ebeveyni oluşturmaktadır. Veri analiz sürecinde SPSS paket programı ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre çocukların okula uyumu üzerinde, çocukların cinsiyeti, ebeveynlerin birlikte ya da ayrı olma durumu, anne çalışma durumu, daha önce eğitim kurumuna gitme süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Baba çalışma durumunun ise çocukların okula uyumu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Ebeveynlerin, çocukların okula uyumu sürecinde ebeveyn-öğretmen-çocuk iletişiminin üzerinde durduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Okula uyum, okul öncesi eğitim, erken çocukluk eğitimi*

Abstract

This study aims to examine the problems encountered by preschool children in the process of adapting to school with children, parents and teachers. In this study, which was carried out with a mixed method in which qualitative and quantitative research methods were used together, "Personal Information Form", "School Adaptation Teacher Evaluation Scale for 5-6 Years Old Children" and "School Adaptation Parent Interview Form" were used as data collection tools. The universe of the research consists of children in the 60–72-month group who are continuing their official kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in the provincial centre of Giresun in the 2023-2024 academic year. The quantitative sample group of the research consists of 322 children and teachers, aged 60-72 months, who attend official kindergartens affiliated with the Ministry of National Education, located in the city centre of Giresun, during the 2023-2024 academic year. As a result of applying and analysing the "School Adaptation Teacher Evaluation Scale for 5-6 Years Old Children", the total scores received by the children were evaluated, and the parents of the 10 children who received the lowest scores were identified. SPSS package program and content analysis method were used in the data analysis process. According to the results of the research, it was seen that there were significant differences in the children's adaptation to school according to the variables of children's gender, coexistence of parents, mother's work status and duration of the children. It was seen that the father's work status did not make a statistically significant difference in the children's adaptation to school. It has been seen that parents emphasised parent-teacher-child communication in the process of children's integration into school.

Keywords: *School adaptation, preschool education, early childhood education.*

---

[1] Bu makale, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Fındıkyurdu Anaokulu, Giresun, Türkiye. E- mail: atmaca087@hotmail.com, https://orcid.org/0009-0007-7889-9588

[3] Prof. Dr. Giresun Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, Giresun, Türkiye. E- mail: kesiciogluserdar@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-1176-1887

Atmaca, G. – Kesicioğlu, O.S. (2025). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(3)*,801-822.

1. GİRİŞ

Uyum, bireyin kendisi ve çevresi ile ilişkiler kurabilme ve bu ilişkileri sürdürebilme derecesi olarak ifade edilebilir (Avcı, 2006). Okula uyum, okul başarısı ve sosyal davranışlar gibi kavramları da kapsar ve çocuğun eğitim ortamına üst düzeyde uyum sağlamasını ifadde eder (Bağçeli Kahraman, 2020). Çocuklar ve anne babalar açısından uyum sürecini okula başlamak temsil etmektedir (Balkaya ve Tuğrul, 1998). Örgün eğitime geçiş, çocuklar için geniş kapsamlı etkileri olan önemli bir dönüm noktasıdır ve çocukların hayatlarında kritik bir dönemi başlatmaktadır (Gill vd., 2006). Okul öncesi eğitimin başlangıcında çocuk, kısa süreli ya da tek seferlik değil, sistematik ve planlı bir şekilde ilk kez yaşadığı evden ayrılma deneyimini yaşamaktadır (Dinler, 2023). Okul öncesi eğitime başlayan çocuklar, ilk defa ailesinin oluşturduğu sosyal alanın dışına çıkarak yeni bir toplumla karşılaşmakta ve bu yeni toplumda çocukların sosyal becerileri önem kazanmaktadır (Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2014). Çocuğun okul öncesi dönemde odak noktası olan oyunun okulla birlikte geri plana düşmesi ve zorlu öğrenme süreçlerinin başlaması, çocuğun bu yeni koşullara uyum sağlamasını zorunlu hale getirmektedir (Babaroğlu, 2020). Çocuk, okul hayatının başlamasıyla akran grubunun bir üyesi olmasının yanı sıra okul ve öğretmen kavramlarıyla da tanışmaktadır (Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2014). Çocukların okula başlamalarıyla birlikte okul, hayatlarının neredeyse merkezi olacak kadar önemli bir hal almakta ve akademik becerilerin gelişmesinin yanı sıra çocuğun en temel gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasında büyük önem arz etmektedir (Savi Çakar, 2022). Çocuklar, eğitim süreçlerinin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim döneminde, içinde bulundukları çevreye uyum sağlamaya ve bir parçası oldukları toplumla bütünleşmeye çalışmaktadırlar (Bağçeli Kahraman, 2018). Çocuk için okula başlamak, çocuğun gelecekteki başarısı için kritik öneme sahip olan fiziksel, sosyal ve duygusal uyum gerektiren köklü bir değişiklik ve zorlu bir süreci ifade etmektedir (Seven, 2011). Okula başlama sürecinde çocukların kaygı, korku ve utanma gibi duygular yaşaması doğaldır. Bu duygular, sık ağlama, korku veya kaygı belirtilerinin yanı sıra baş ağrısı, karın ağrısı ve altını ıslatma gibi fiziksel tepkilerle de kendini gösterebilir (Kruszewska, 2018; Xie ve Li, 2021).

Okul, çocuklara belirli bir süre oturma, odaklanma, sosyal normlara uyum sağlama, dürtü kontrolü, kendini ifade etme, sıra bekleme, paylaşma, çatışma çözme ve empati gibi temel becerileri kazandırır (Sayar ve Bağlan, 2017). Çocuğun alıştığı, uyum sağladığı, kendini kabul ettirip güvende hissettiği ev ortamından ayrılarak, daha önce bilmediği farklı bir ortama, yani okula geçiş yapması beklenmektedir (Çeliktürk, 2011). Aile içinde ailenin ilgi odağı olan çocuğun ailesinden uzaklaşarak bugüne kadar hiç tanımadığı farklı kişilerle günün bir bölümünü geçirmesi istenmektedir ve bu durum çocuklarda uyum sorunlarına neden olabilmektedir (Topçu, 2012). Okula uyumun sağlanması, çocukların birçok gelişim alanını olumlu yönde etkilemekte ve hayatlarının şekillenmesine katkı sağlamaktadır (Gültekin Akduman ve Şepitçi Sarıbaş, 2020).

Okul öncesi dönemde, çocukların okul uyumlarını etkileyen birçok etmen olmakla birlikte, çocukların bu süreçte sorun yaşamamaları için öncelikli olarak okul olgunluğuna erişmiş olmaları gerekmektedir (Erkan ve Kırca, 2010). Okul olgunluğu çocuğun zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimi açısından okula başlamak için yeterli düzeye gelmesi ve okulda yapması istenilen görev ve sorumlulukları yerine getirmeye hazır olmasıdır (Ülkü, 2007). Çocuğun öğrenmeyi tecrübe edebilmesi için öncelikle öğrenmeye hazır olması gerekmektedir (Ryan, 2003). Erken çocuklukta, öğrenmeye hazırbulunuşluk ve okula hazırbulunuşluk olarak iki tür hazırbulunuşluk yaklaşımı görülmektedir. Öğrenmeye hazırbulunuşluk; çocuğun öğrenme için gerekli olan kazanımları edinmesi ve bu kazanımların çocuğun gelişimiyle birlikte devam etmesini, okula hazırbulunuşluk kavramı ise; çocuğun okul ve sınıf ortamına uyum sağlamasını ve bu uyumu sürdürmesini ifade etmektedir (Skeete, 2006). Okul korkusu da çocukların okula uyumunu etkileyen önemli etmenlerdendir. Çocuklarda, çocuğun gelişimsel

sürecinden kaynaklanmayan korkuların dışında olumsuz kişisel deneyimlerin, hatalı anne-baba tutum ve davranışlarının ve yanlış öğrenmelerin çocuklarda aşırı korku durumu ortaya çıkmasına sebep olduğu söylenebilir (Kaya, 2018). Bebeklik döneminde ayrılma zorluğunu uzun süre yaşayan ve bu endişe durumunu yenemeyip anne-baba dönene kadar ağlayan çocukların, okula başladığı zaman da aynı problemleri yaşamaya yatkın olduğu görülmektedir (Anderson Swedo ve Leonard, 2002). Dolayısıyla ayrılma korkusunun uzamış haline okul korkusu denebilir (Soysal ve Bodur, 2004).

Çocukların okula uyum süreci sadece çocuklar için değil, ebeveynler için de yeni bir deneyim içermektedir (Yoleri, 2020). Bu uyum süreci çocuğun tek başına çözmesi gereken bir süreç değildir ve çevresindeki tüm kişiler tarafından desteklenmesi gerekmektedir (Fabian, 2000). Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan okula uyuma yönelik çalışmalar 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren birinci sınıf öğrencileri için uygulanmaya başlanmıştır. İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından 2009/65 sayılı ve 10.08.2009 tarihli "Okul Öncesi ve İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eğitim Öğretime Hazırlanması" konulu genelgede, öğretmenler tarafından okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik uyum yönünde planlamalar yapılması istenmiş, daha sonraki yıllarda ise uyum haftasında uygulanması için okullara planlar gönderilmiştir. MEB tarafından yayınlanan ve uygulanması için okul öncesi eğitim kurumlarına gönderilen "Okul Öncesi Eğitim Uyum Rehberi", çocukların ve ailelerin sürece etkin katılım göstererek, okula başlama sürecindeki kaygılarını daha kolay ortadan kaldırmayı ve çocukların okula uyumunu kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Bu bilgiler ışığında, bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmekte midir?

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum düzeyleri ebeveynlerin birlikte olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmekte midir?

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum düzeyleri ebeveynlerin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmekte midir?

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum düzeyleri okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmekte midir?

Ebeveynlerin çocuklarının okula uyum sürecinde en çok hangi durumlarda zorlandıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Ebeveynlerin en çok karşılaşılan uyum sorunlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Ebeveynlerin çocuklarının okula uyumunu sağlamak için okulun üzerine düşen görevlere ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocukların okula uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara etki eden değişkenlerin belirlenip değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma araştırma yönteminde nicel ve nitel verilerden hangisinin önce toplanacağı, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmektedir (Tunalı vd., 2016). Bu araştırmada nicel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre nitel verilerin uygulanacağı örneklem grubu belirlenip, elde edilen örneklem grubundan veriler toplanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Giresun il merkezindeki MEB'e bağlı resmi anaokullarına devam etmekte olan 60-72 ay grubundaki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel yöntemle çalışılan örneklem grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Giresun il merkezinde yer alan MEB'e bağlı resmi anaokullarına devam etmekte olan 60-72 ay aralığındaki 322 çocuk ve öğretmenleri oluşturmuştur. Eksik ya da uygun olmayan şekilde doldurulan ölçekler çıkarıldığında, %44,4'ü kız ve %55,6'sı erkek çocuk olmak üzere toplamda 322 çocuğun nicel örneklem grubunda yer aldığı görülmüştür. Araştırmanın nitel yöntemle çalışılan örneklem grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniğinde araştırmacı, belirlediği ölçütlere uygun olan durumları araştırmaya dahil edebilmektedir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda, nicel verilerin analizleri sonucunda en düşük puan alma temel ölçüt olarak alınmıştır. Bu nedenle nitel yöntemle çalışılan örneklem grubunu, "5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği" uygulanması ve analizleri sonucunda çocukların aldıkları toplam puanlar değerlendirilerek en düşük puanı aldığı tespit edilen 10 çocuğun ebeveyni oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği

Araştırmada "5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. G. W. Ladd, B. Kochenfender ve C. Coleman tarafından 1996'da geliştirilen "5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (Teacher Rating Scale of School Adjustment)", 27 madde ile 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek 2010 yılında Önder ve Gülay tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlanan ölçek 25 madde ve 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Okulu sevme alt ölçeği 5 maddeden oluşmaktadır ve çocuğun okulu ne kadar sevdiğine dair öğretmen algısını ölçmektedir. İşbirlikli katılım alt ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır ve çocuğun okul ve sınıf kuralları, öğretmen otoritesi ve sorumluluklarını kabul etme derecesini ölçmektedir. Okuldan kaçınma alt ölçeği 5 maddeden oluşmaktadır ve çocuğun sınıf ortamından kaçınma eğilimine yönelik öğretmenlerin gözlem ve algısını ifade etmektedir. Kendi kendini yönetme alt ölçeği 5 maddeden oluşmaktadır ve çocuğun sınıf içerisindeki benmerkezci ve bağımsız davranışlarını ölçmektedir. Ölçeğin Türkçe formunun iç güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı .70'dir ($p < .01$). Buna göre ölçeğin tamamının iç güvenirlik katsayısının yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Önder ve Gülay, 2010). Ölçekteki her madde "Uygun Değil", "Uygun" ve "Tamamen Uygun" ifadeleriyle değerlendirilmektedir (Birch ve Ladd, 1997). Ölçeğin araştırmada kullanılması için gerekli yazışmalar yapılmış ve izinler alınmıştır.

Bu araştırmada güvenirlik katsayılarının hesaplanmasında Cronbach Alpha güvenirlik değerlerinin ,70 ile ,90 arasında olması yüksek düzeyde güvenirliği, ,30 ile ,70 arasında olması orta düzeyde güvenirliği ve ,01 ile ,29 arasında olması da düşük düzeyde güvenirliği ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı Okulu Sevme alt boyutu için α=,722, İşbirlikli Katılım alt boyutu için α=,937, Okuldan Kaçınma alt boyutu için α=,774, Kendi Kendini Yönetme alt boyutu için α=,738 ve ölçeğin tamamında α=,884 olarak hesaplanmıştır.

Okula Uyum Ebeveyn Görüşme Formu

"Okula Uyum Ebeveyn Görüşme Formu", okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeyleri hakkında ebeveyn görüşlerinin alınması ve çocukların okula uyumuna etki etme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı

yapılandırılmış görüşme formu, "Çocuğunuzun okula uyum sürecinde en çok hangi durumlarda zorlandığını düşünüyorsunuz? Açıklayınız" gibi açık uçlu 6 sorudan oluşmaktadır. Açık uçlu görüşme sorularının hazırlanma sürecinde literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda görüşme soruları oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerliğini artırmak için farklı üniversitelerde görev yapan okul öncesi eğitim alanında uzman olan üç akademisyenden görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İki okul öncesi öğretmeniyle ön görüşmeler yapılıp sorulardaki anlaşılmayan kısımlar düzeltilerek oluşturulan forma son şekli verilmiştir. Böylece veri toplama sürecinde karşılaşılabilecek sorunlar tespit edilip gerekli düzenlemler yapılarak araştırmanın güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı kapsamında örneklem grubundan toplanan verilerin istatistiksel analiz sürecine başlamadan önce eksik veya hatalı doldurulan ölçekler analiz sürecinden çıkarılmıştır. Nicel veri analizi sürecinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Analizler öncesinde uç değerler kontrol edilmiş ve 15 çocuğa ilişkin veriler analiz sürecinden çıkarılmıştır. İstatistiksel analiz sürecinde ilk olarak normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Örneklem sayısının büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda Kolmogorov-Smirnov normallik testinin gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Verilerin Kolmogorov-Smirnov değerleri açısından normallik varsayımını karşılamadığı görülmüştür. Ancak bu durum genellikle örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir ve çoğu zaman anlamlı sonuçlar çıkmaktadır. Bu yüzden daha sağlıklı kararlar verebilmek için verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ayrıca Q-Q plot ve histogram grafikleri incelenmiş, örneklem grubundan elde edilen verilerin görsel açıdan da normal dağıldığı belirlenmiştir. Son olarak, örneklem sayısının da (n:322) normallik kriterlerini karşılaması sebebiyle tüm istatistiksel analiz sürecinde parametrik testler kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında, "5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" ve alt boyutlarından (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) toplanan puanların demografik değişkenler (çocukların cinsiyeti, ebeveynlerin birlikte veya ayrı olma durumu, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu, daha önce okul öncesi eğitime devam etme süresi) açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar T-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. İstatistiksel açıdan anlamlı farklılık çıkan sonuçlarda farklılıkların hangi grup lehine veya aleyhine olduğunun belirlenmesi için Tukey testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık seviyesi $p<,05$ olarak belirlenmiştir.

Nitel verilerin toplanmasında "Okula Uyum Ebeveyn Görüşme Formu" kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verilerin belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı biçimde yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada veriler, her bir soru için ayrı ayrı kodlama yapılıp analiz edilerek elde edilmiştir. Kodlar açık kodlama yöntemiyle oluşturulup, elde edilen kodlar öncelikle tablolaştırılıp ardından yorumlanmıştır. Bunun yanı sıra, elde edilen sonuçlar ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve bazı noktalarda doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılar yapılırken katılımcıların isimleri gizli tutulmuş ve doğrudan alıntılara Ö1, Ö2, … şeklinde yer verilmiştir. Farklı kişilerin benzer ifadeleri birleştirilerek sunulmuştur.

2.5. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD

dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu'nun 04/10/2023 tarihli toplantısı ve 09/12 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde nicel analizlerin yapıldığı "5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere, okul öncesi dönemdeki 60-72 ay aralığında bulunan çocukların okula uyumlarının çocuğun cinsiyeti, ebeveynlerin birlikte ya da ayrı olma durumu, anne-baba çalışma durumu ve daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ve "Ebeveyn Görüşme Formu"na ilişkin nitel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Çocukların cinsiyetleri açısından "5-6 Yaş Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" puanları t- testi sonuçları

Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği	Cinsiyet	n	X	SS	sd	t	p
Okulu Sevme	Kız	143	14,64	,76	320	1,432	,153
	Erkek	179	14,49	1,00			
İşbirlikli Katılım	Kız	143	23,34	1,86	320	4,997	,000*
	Erkek	179	21,85	3,16			
Okuldan Kaçınma	Kız	143	5,79	1,24	320	-,312	,755
	Erkek	179	5,84	1,45			
Kendi Kendini Yönetme	Kız	143	18,68	2,45	320	2,459	,014*
	Erkek	179	17,99	2,54			
Ölçek Toplam Puanı	Kız	143	70,86	4,83	320	3,724	,000*
	Erkek	179	68,49	6,26			

*p<0,05

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet değişkeninin "Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" İşbirlikli Katılım (t=4,997, p<0,05) alt boyutundan (t=4,997, p<0,05) Kendi Kendini Yönetme alt boyutundan (t=2,459, p<0,05) alınan puanlarda ve ölçeğin toplam puanının (t=3,724, p<0,05) istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu; diğer alt boyutlardan alınan puanlarda ise herhangi bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Alınan puanlara bakıldığında İşbirlikli Katılım alt ölçeğinde kız çocuklarının puanlarının (X=23,34), erkek çocuklarının puanlarından (X=21,85) daha yüksek olduğu; Kendi Kendini Yönetme alt ölçeğinde kız çocuklarının puanlarının (X=18,68), erkek çocuklarının puanlarından (X=17,99) daha yüksek olduğu ve ölçeğin toplam puanında kız çocuklarının puanlarının (X=70,86), erkek çocuklarının puanlarından (X=68,49) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Ebeveynlerin birliktelik durumu açısından "5-6 Yaş Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" puanları t- testi sonuçları

Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği	Birliktelik Durumu	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Okulu Sevme	Birlikte	305	14,55	,92	320	-,152	,880
	Ayrı	17	14,59	,62			
İşbirlikli Katılım	Birlikte	305	22,59	2,68	320	2,241	,026*
	Ayrı	17	21,06	3,68			
Okuldan Kaçınma	Birlikte	305	5,81	1,36	320	-,386	,700
	Ayrı	17	5,94	1,43			
Kendi Kendini Yönetme	Birlikte	305	18,37	2,50	320	2,292	,023*
	Ayrı	17	16,94	2,61			
Ölçek Toplam Puanı	Birlikte	305	69,70	5,70	320	2,133	,034*
	Ayrı	17	66,65	6,58			

*p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde, ebeveynlerin birlikte veya ayrı olma durumlarının "Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" İşbirlikli Katılım (t=2,241, p<0,05), Kendi Kendini Yönetme (t=2,292, p<0,05) alt ölçeklerinden ve ölçek toplam puanından (t=2,133, p<0,05) alınan puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu, diğer alt ölçeklerden alınan puanlarda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Alınan puanlara bakıldığında İşbirlikli Katılım alt ölçeğinde ebeveyn durumları birlikte olanların puanlarının (X=22,59), ebeveyn durumları ayrı olanların puanlarından (X=21,06); Kendi Kendini Yönetme alt ölçeğinde ebeveyn durumları birlikte olanların puanlarının (X=18,37), ebeveyn durumları ayrı olanların puanlarından (X=16,94) ve ölçeğin toplam puanında ebeveyn durumları birlikte olanların puanlarının (X=69,70), ebeveyn durumları ayrı olanların puanlarından (X=66,65) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Anne çalışma durumu açısından "5-6 Yaş Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" puanları t- testi sonuçları

Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği	Anne Çalışma Durumu	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Okulu Sevme	Çalışıyor	170	14,64	,88	320	1,799	,073
	Çalışmıyor	152	14,46	,92			
İşbirlikli Katılım	Çalışıyor	170	22,94	2,36	320	2,965	,003*
	Çalışmıyor	152	22,03	3,08			
Okuldan Kaçınma	Çalışıyor	170	5,78	1,45	320	-,561	,575
	Çalışmıyor	152	5,86	1,27			
Kendi Kendini Yönetme	Çalışıyor	170	18,47	2,57	320	1,324	,186
	Çalışmıyor	152	18,10	2,46			
Ölçek Toplam Puanı	Çalışıyor	170	70,27	5,65	320	2,404	,017*
	Çalışmıyor	152	68,73	5,84			

*p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde, annelerin çalışma durumlarının "Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" İşbirlikli Katılım (t=2,965, p<0,05) alt ölçeğinden ve ölçek toplam puanından (t=2,404, p<0,05) alınan puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu, diğer alt ölçeklerden alınan puanlarda ise bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Alınan puanlara bakıldığında, İşbirlikli Katılım alt ölçeğinde anneleri çalışan çocukların puanlarının (X=22,94), anneleri çalışmayan çocukların puanlarından (X=22,03); ölçek toplam puanında anneleri çalışan çocukların puanlarının (X=70,27), anneleri çalışmayan çocukların puanlarından (X=68,73) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Baba çalışma durumu açısından "5-6 Yaş Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" puanları t- testi sonuçları

Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği	Baba Çalışma Durumu	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Okulu Sevme	Çalışıyor	313	14,56	,89	320	,750	,454
	Çalışmıyor	9	14,33	1,32			
İşbirlikli Katılım	Çalışıyor	313	22,52	2,75	320	,316	,752
	Çalışmıyor	9	22,22	3,27			
Okuldan Kaçınma	Çalışıyor	313	5,81	1,36	320	-,161	,872
	Çalışmıyor	9	5,89	1,45			
Kendi Kendini Yönetme	Çalışıyor	313	18,31	2,51	320	,759	,449
	Çalışmıyor	9	17,67	2,83			
Ölçek Toplam Puanı	Çalışıyor	313	69,58	5,73	320	,636	,525
	Çalışmıyor	9	68,33	7,65			

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde, babaların çalışma durumlarının "Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" alt ölçeklerinin hiçbirinde ve ölçek toplam puanında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 5. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi açısından "5-6 Yaş Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" puanları ANOVA testi sonuçları

Okula Uyum Ölçeği	**Okula Devam Süresi**	**n**	$\bar{x}$	**SS**	**Var. K.**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Okulu Sevme	1. Hiç	82	14,38	1,12	G. Arası	5,623	2	2,811	3,505	,031* Fark 3>1
	2. 1-2 yıl	135	14,53	,91	G. İçi	255,871	319	,802		
	3. 2 ve üzeri yıl	105	14,72	,64	Toplam	261,494	321			
İşbirlikli Katılım	1. Hiç	82	21,43	3,60	G. Arası	129,145	2	64,573	8,897	,000* Fark 3,2>1
	2. 1-2 yıl	135	22,85	2,36	G. İçi	2315,327	319	7,258		
	3. 2 ve üzeri yıl	105	22,91	2,24	Toplam	2444,472	321			

Okuldan Kaçınma	1. Hiç	82	5,84	1,44	G. Arası	4,334	2	2,167	1,168	,312
	2. 1-2 yıl	135	5,93	1,49	G. İçi	591,855	319	1,855		
	3. 2 ve üzeri yıl	105	5,66	1,11	Toplam	596,189	321			
Kendi Kendini Yönetme	1. Hiç	82	17,56	3,17	G. Arası	72,261	2	36,130	5,866	,003* Fark 3>1
	2. 1-2 yıl	135	18,34	2,41	G. İçi	1964,712	319	6,159		
	3. 2 ve üzeri yıl	105	18,81	1,90	Toplam	2036,972	321			
Ölçek Toplam Puanı	1. Hiç	82	67,52	7,25	G. Arası	506,450	2	253,225	7,897	,000* Fark 3,2>1
	2. 1-2 yıl	135	69,80	5,45	G. İçi	10229,442	319	32,067		
	3. 2 ve üzeri yıl	105	70,79	4,38	Toplam	10735,891	321			

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerinin "Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" Okulu Sevme (F=3,505, p<0,05); İşbirlikli Katılım (F=8,897, p<0,05); Kendi Kendini Yönetme (F=5,866, p<0,05) alt ölçeklerinden alınan puanlarda ve ölçeğin toplam puanında (F=7,897, p<0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu, Okuldan Kaçınma (F=1,168, p<0,05) alt ölçeğinden alınan puanda ise herhangi bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Okulu Sevme, Kendi Kendini Yönetme ve İşbirlikli Katılım alt ölçeklerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puan farklılıklarının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; Kendi Kendini Yönetme ve İşbirlikli Katılım alt ölçeklerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanlarında iki yıl ve üzerinde okul öncesi eğitim alan çocuklar ile bir ve iki yıl arasında okul öncesi eğitim almış olan çocukların ve hiç okul öncesi eğitim almamış çocukların arasında farklılık olduğu belirlenmiştir.

Puan ortalamaları incelendiğinde, Okulu Sevme alt ölçeği puanlarında iki yıl ve üzeri okul öncesi eğitim alan (X=14,72) çocukların puanları, hiç okul öncesi eğitim almamış (X=14,38) çocukların puanlarına göre yüksek olduğu; İşbirlikli Katılım alt ölçeği puanlarında iki yıl ve üzerinde okul öncesi eğitim alan (X=22,91) çocukların puanları ile bir ve iki yıl arasında okul öncesi eğitim alan (X=31,20) çocukların puanlarının, hiç okul öncesi eğitimi almamış (X=31,20) çocukların puanlarına göre yüksek olduğu; Kendi Kendini Yönetme alt ölçeği puanlarında iki yıl ve üzeri okul öncesi eğitim alan (X=18,81) çocukların puanları, hiç okul öncesi eğitim almamış (X=17,56) çocukların puanlarına göre yüksek olduğu ve son olarak ölçeğin toplam puanlarında iki yıl ve üzeri okul öncesi eğitim alan (X=70,79) çocukların puanları ile bir ve iki yıl arasında okul öncesi eğitim alan (X=69,80) çocukların puanlarının, hiç okul öncesi eğitimi almamış (X=67,52) çocukların puanlarına göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Ebeveynlerin çocuklarının okula uyum sürecinde en çok hangi durumlarda zorlandıklarına ilişkin cevapların dağılımı

	Zorlanmadı	*Öğretmene ve arkadaşlarına uyum sağlayamama*	*Uyum sorunları*	*Aileden ayrılmak istememe*	*Uyanmakta zorlanma*	*Etkinlik verilmesi*	*Okula gitmek istememesi*	*Yeterince ilgilenilmemesi*
E1	✓							
E2		✓	✓					
E3				✓				
E4		✓			✓	✓		
E5			✓					
E6							✓	
E7			✓					
E8						✓		
E9								✓
E10		✓		✓				

Tablo 6 incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarının okula uyum sürecinde zorlandığını düşündüğü durumlar; öğretmene ve arkadaşlarına uyum sağlayamama (f=3), uyum sorunları (f=3), aileden ayrılmak istememe (f=2), etkinlik verilmesi (f=2), uyanmakta zorlanma (f=1), okula gitmek istememe (f=1), yeterince ilgilenilmemesi (f=1) ve zorlanmadı (f=1) şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Ebeveynlerin, çocuklarının okula uyum sürecinde en çok; öğretmen ve arkadaşlarıyla uyum sağlama ve farklı uyum sorunları yaşama noktasında zorlandığını ifade ettiği görülmektedir.

Tablo 7. Ebeveynlerin çocuklarının okula uyum sürecinde en çok hangi durumlarda zorlandıklarına ilişkin görüşleri

Zorlanmadı	Ö1- …çocuğum konuşkan ve girişken olduğu için hiçbir konuda zorlandığını düşünmüyorum…
Öğretmene ve arkadaşlarına uyum sağlayamama	Ö2- …öğretmen ve arkadaşlarına alışmakta zorlandı… Ö4- …bazen arkadaşları bazen de öğretmeni kızdığı için okula gitmek istemedi. Ö10- …arkadaşı olmadığı için üzülüyordu…
Uyum sorunları	Ö2- …ortama uyum sağlamakta zorlandı… Ö5- …öğretmeniyle ilk zamanlar uyum sorunları yaşadı… Ö7- …arkadaşlarıyla uyum sürecinde sıkıntı yaşadı ve zorlandı…
Aileden ayrılmak istememe	Ö3- …anne ve babadan ayrılmak istemedi… Ö10- …bizi özlediği için başlarda okula gitmemek için ağlıyordu…

Uyanmakta zorlanma	Ö4- …sabah grubunda olduğu için bazen sabah uyanmakta zorlandı…
Etkinlik verilmesi	Ö4- …ödev konusunda problem yaşadı… Ö8- …çok zorlanacağını düşünmüyorum belki ödev konusunda zorlanabilir...
Okula gitmek istememesi	Ö6- …her sabah okula gitmek istemiyor…
Yeterince ilgilenilmemesi	Ö9- …kendisine ilgi gösterilmediğinde…

Tablo 7 incelendiğinde ebeveynlerin ifadelerine göre, çocukların okula uyum sürecinde en çok uyum sorunları yaşaması ve öğretmene/arkadaşlarına uyum sağlayamaması durumlarında zorlandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, ebeveyn görüşlerine göre, çocuğun aileden ayrılmak istememesi ve etkinlik verilmesinin de çocukların uyum sürecinde zorlanmasına etki ettiği görülmüştür. Buna karşın, bir ebeveyn çocuğunun zorlanmadığını "çocuğum konuşkan ve girişken olduğu için hiçbir konuda zorlandığını düşünmüyorum" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 8. Ebeveynlerin en çok karşılaşılan uyum sorunlarına ilişkin cevapların dağılımı

	Sorun yaşamadı	Aileden ayrılamama	Kendini ifade edememe	Ağlama	Uyanamama	Kurallara uyma	Okula gitmek istememe	Sosyalleşememe- arkadaşlık ilişkileri	Etkinliklere dikkatini verememe
E1	✓								
E2		✓	✓						
E3		✓		✓					
E4					✓	✓	✓		
E5							✓		
E6							✓	✓	✓
E7								✓	
E8	✓								
E9								✓	
E10		✓							

Tablo 8 incelendiğinde ebeveyn görüşlerine göre en çok karşılaşılan okula uyum sorunları; aileden ayrılamama (f=3), okula gitmek istememe (f=3), sosyalleşememe-arkadaşlık ilişkileri (f=3), kendini ifade edememe (f=1), ağlama (f=1), uyanamama (f=1), kurallara uyma (f=1) ve etkinliklere dikkatini verememe (f=1) şeklinde ifade edilirken, sorun yaşamadığını ifade eden ebeveynler (f=2) de olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarında en çok; aileden ayrılamama, okula gitmek istememe ve sosyalleşememe-arkadaşlık ilişkilerine yönelik uyum sorunları yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Tablo 9. Ebeveynlerin en çok karşılaşılan uyum sorunlarına ilişkin görüşleri

Sorun yaşamadı	Ö1-…karşılaştığım okul sorunu olmadı… Ö8-…büyük bir sorunla karşılaşmadık…
Aileden ayrılamama	Ö2, Ö3- …bizden ayrılmak istememesi… Ö10- …bizden ayrılıp okula gidememesi…
Kendini ifade edememe	Ö2- …çekingen ve utangaç bir çocuk olduğundan zorlandığı durumlarda ya da yardıma ihtiyaç duyduğunda öğretmeninden yardım istememesi ve sıkıntısını paylaşmaması kendini içe kapatması gibi sorunlar yaşıyoruz…
Ağlama	Ö3- …sürekli ağlama…
Uyanamama	Ö4- … sabah uyanamama…
Kurallara uyma	Ö4- …herkesle aynı anda kurallara uymak…
Okula gitmek istememe	Ö4, Ö5, Ö6- …okula gitmek istememesi…
Sosyalleşememe- arkadaşlık ilişkileri	Ö6- …bazı arkadaşlarını çok sevip, diğer arkadaşlarıyla ilgilenmemesi ve onlarla sosyalleşememesi… Ö7- …akranlarıyla iletişim sorunu yaşadı… Ö9- …okuldaki çocukların davranış biçimlerine ilk aşamalarda alışamaması…
Etkinliklere dikkatini verememe	Ö6- …öğretmenlere, derslere gerekli dikkati göstermemesi ve bunun sonucu olarak bilmesi gereken şeyleri hala bilememesi ya da yapamaması…

Tablo 9 incelendiğinde ebeveynlerin çocuklarının okula uyum sürecinde karşılaştığını düşündüğü sorunlar çok çeşitlilik gösterirken çoğunlukla aileden ayrılamama, okula gitmek istememe ve sosyalleşememe-arkadaşlık ilişkileri şeklinde ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra kendini ifade edememe, ağlama, uyanamama, kurallara uyma ve etkinliklere dikkatini verememe gibi uyum sorunları da ifade edilmiştir.

Tablo 10. Ebeveynlerin çocuklarının okula uyumunu sağlamak için okulun üzerine düşen görevlere ilişkin cevapların dağılımı

	Öğretmen- çocuk arasında iletişim- ilgi	Okul- veli iletişimi	Öğretmen ve okul çalışanlarının tutum ve davranışları	Sosyal aktivitelerin arttırılması-etkinliklerin çeşitli olması
E1	✓			
E2		✓		
E3		✓		
E4			✓	✓
E5	✓			
E6	✓	✓		

E7	✓			
E8	✓			
E9	✓			✓
E10				✓

Tablo 10 incelendiğinde ebeveynlerin okula uyum sürecinde okulun üzerine düşen görevlerle ilgili görüşleri; öğretmen-çocuk arasında iletişim-ilgi (f=6), okul-veli iletişimi (f=3), sosyal aktivitelerin arttırılması-etkinliklerin çeşitli olması (f=3), öğretmen ve okul çalışanlarının tutum ve davranışları (f=1) şeklindedir. Ebeveynlerin okulun üzerine düşen görevler hakkındaki görüşlerinde en fazla öğretmen-çocuk arasındaki iletişim ve ilgiyi ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 11. Ebeveynlerin çocuklarının okula uyumunu sağlamak için okulun üzerine düşen görevlere ilişkin görüşleri

Öğretmen- çocuk arasında iletişim- ilgi	Ö1- …çocukla öğretmeni arasında güçlü bir bağ olması. Çocuğa kızmadan ve bağırmadan yaklaşılmalı… Ö5- …eğitimcilerin öğrencilerine bireysel daha fazla zaman ayırması… Ö6- …çocuğumuzun okula uyumu sürecinde öğretmenlerimizin gereğinden fazla özverili ve şefkatli yaklaştığını düşünüyorum… Ö7, Ö8- …ilgi… Ö8- …okulu sevdirmekte öğretmenin büyük rolü olduğunu düşünüyorum… Ö9- …öğretmenin okulda yabancılık çektirmemesi, ilgi alakanın güzel olması gerektiğini düşünüyorum...
Okul- veli iletişimi	Ö2- …çocuğum hakkında gerekli bilgiye sahip olup, gerekirse rehberlik servisi aracılığıyla bu süreçte neler yapabileceğimizle ilgili bizimle iletişime geçilebilir… Ö3- …çocuğu okulda ve sınıfta gözlemleyip, okula alışabilmesi için aileyle iletişime geçilip yol gösterilmesi... Ö6- …önyargısız ve dinleyerek yaklaşıldığı ve bazı olumsuz sınıf içi hareketlerinde bilgilendirildiğimiz için okulun üzerine düşen görevi yaptığını düşünüyorum…
Öğretmen ve okul çalışanlarının tutum ve davranışları	Ö4- …okul çalışanlarının ve öğretmenlerin tavrı çok önemli…
Sosyal aktivitelerin arttırılması-etkinliklerin çeşitli olması	Ö4- …daha sosyal bir ortam olabilir. Sosyal aktivitelerin çoğaltılması, oyunlar oynanması çocuğun okula alışması bakımından önemli… Ö9- …etkinlik düzeyinin iyi olması gerektiğini düşünüyorum… Ö10- …öğrenci merkezli ve seviyelerine uygun aktiviteler ve etkinliklerle çocuğun okulu sevmesi sağlanabilir…

Tablo 11 incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarının okula uyum sürecinde okulun üzerine düşen görevlerle ilgili görüşlerine bakıldığında, ebeveynlerin en çok öğretmen-çocuk iletişimi ve ilgiye yönelik cevaplar verdiği görülmüştür. Bunun yanı sıra, okul-veli iletişiminin

güçlendirilmesi, sosyal aktivitelerin ve etkinlik çeşitliliğinin arttırılmasına yönelik görüşler de bildirilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çocukların okula uyumunda cinsiyet değişkenine göre, kendi kendini yönetme, işbirlikli katılım alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında kız çocukların lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Okulu sevme ve okuldan kaçınma alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde yapılan birçok araştırma, kız çocukların erkek çocuklara göre daha az uyum sorunu yaşadıklarını ortaya koymuştur (Arabacıoğlu, 2019; Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014; Kaya, 2014; Şepitçi, 2018; Xie ve Li, 2021). Mamur Kar (2022) yaptığı araştırmada, kız çocukların kurallara uyma, davranış uyumu ve sosyal uyumu açısından erkek çocuklara göre puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma ve benzer araştırmalar göz önüne alındığında cinsiyetin çoğunlukla okula uyumu etkileyen bir değişken olduğu ve kız çocukların okula uyumunun erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu çalışmaların yanı sıra yapılan bazı çalışmalarda ise okul öncesi dönem çocuklarda cinsiyetin okula uyumu etkileyen bir değişken olmadığı görülmüştür (Şentürk Berber, 2015; Yalçın, 2016). Köşker (2013) ise cinsiyete göre çocukların okul olgunluğunu incelemiş ve anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiştir. Okula uyumun cinsiyet değişkenine göre incelendiği çalışmaların büyük kısmında, kız çocukların erkek çocuklara göre daha az uyum sorunu yaşadığı, bazı çalışmalarda ise cinsiyetin okul uyumu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ortaya koyulmuştur. Bu ve benzer çalışmalar göz önüne alındığında, cinsiyetin çocukların okula uyumu üzerinde etkisi var ise de bu etkinin kız çocukların lehine olduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin birlikte ya da ayrı olma durumu değişkeni açısından, kendi kendini yönetme ve işbirlikli katılım alt boyutlarına ve ölçek toplam puanlarında, ebeveyn durumları birlikte olanların lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Okulu sevme ve okuldan kaçınma alt boyutlarına göre ise ebeveyn birliktelik durumunun anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Şepitçi (2018) çalışmasında davranış düzenleme, sosyal beceri ve öz düzenleme puanlarında ailesi birlikte olan çocukların puanlarının, ailesi boşanmış çocuklara göre yüksek olduğunu ancak bu yüksekliğin anlamlı bir fark oluşturmadığını ifade etmiştir. Aynı çalışmada çocukların okula uyum becerileri incelenirken, okulu sevme boyutunda ailesi birlikte olan çocukların puanlarının, ailesi boşanmış olan çocukların puanlarına göre anlamlı boyutta yüksek olduğu görülmüştür. Pırtık (2013) çalışmasında ailesi birlikte olan çocukların sosyal beceri puanlarının boşanmış ailesi olan çocuklara oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu ve benzeri çalışmalar göz önüne alındığında ebeveynlerin birliktelik durumunun çocukların okula uyumu üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Parçalanmış ya da annenin-babanın kaybedildiği ailelerde; çocukların aile kavramında ve ailedeki kişilerin rollerinde karmaşa yaşaması, çocuğun aile üyelerinden birinin yoksunluğunu çekmesi ve ayrılık sürecinde yaşananlara tanık olmasının çocuklar üzerinde yoğun psikolojik etkiler oluşturarak uyum sorunlarına sebep olabileceği düşünülebilir.

Anne çalışma durumu değişkeni, işbirlikli katılım ve ölçek toplam puanı açısından annesi çalışanların lehine anlamlı fark gösterirken, okulu sevme, kendi kendini yönetme ve okuldan kaçınma alt boyutlarında anlamlı fark göstermemektedir. Baba çalışma durumunun ise alt ölçeklerde ve ölçek toplam puanında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Atmaca, Gültekin Akduman ve Şepitçi Sarıbaş (2020) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerileri düzeylerini inceledikleri çalışmalarında; anne çalışma durumunun çocukların akademik destek becerilerinin üzerinde, çalışan annelerin lehine anlamlı fark oluşturduğunu ancak baba çalışma durumunun anlamlı fark oluşturmadığını belirtmişlerdir. Saraç, Abanoz ve Gülay Ogelman (2021) çalışmalarında annesi çalışan çocukların öz düzenleme düzeylerinin

annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Yalçın (2016) ise çalışmasında anne çalışma durumunun çocuğun okula uyumu üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Annelerin iş hayatına katılımıyla çocuk annesinden daha erken yaşlarda ayrılmakta ve bu duruma daha erken yaşlarda uyum sağlamaktadır. Bu durumda çocuğun okul hayatına başladığında anneden ayrılmada daha az zorlandığı düşünülebilir. Babaların iş hayatında daha aktif olması sebebiyle çocuk, doğumundan itibaren babadan ayrı kalmaya alışmakta ve okul sürecinde bu ayrılığın çocukta bir kaygı oluşturmadığı, bunun da çocuğun uyumuna etkisi olmadığı söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkenine göre işbirlikli katılım, okulu sevme, kendi kendini yönetme alt ölçekleri ve ölçek toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Okulu sevme ve kendi kendini yönetme alt boyutu puanlarında iki yıl ve üzerinde okul öncesi eğitim almış çocukların, hiç okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre; işbirlikli katılım alt boyutu ve ölçek toplam puanlarında ise iki yıl ve üzeri okul öncesi eğitim almış ve bir-iki yıl okul öncesi eğitim almış çocukların, hiç okul öncesi eğitim almamış olan çocuklara göre daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Bağçeli Kahraman, vd. (2018) tarafından okula uyum sürecinde öğretmen görüşlerine ilişkin yapılan çalışmada, çocukların daha önce bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmesinin genel olarak çocukların uyum sürecinde olumlu etkileri olduğu ifade edilmiştir. Şepitçi (2018) çalışmasında çocuğun okulda olduğu yılın artmasıyla paralel olarak öz düzenleme becerilerinin de arttığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Arslan vd. (2021) okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerilerini incelediği çalışmasında okula 3 yıl süreyle devam eden çocukların öz düzenleme becerilerinin 1 yıl devam edenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, çocukların okul öncesi eğitim yaşantıları arttıkça okula uyumlarının da arttığı söylenebilir.

Okulu sevme alt boyutunda sadece okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. 2 yıl ve üzeri okul öncesi eğitim kurumuna gidenlerin puanlarının, hiç okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Okulu sevme alt boyutunda diğer değişkenlerin hiçbirinin anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Buna göre çocukların okulu sevmesini hiçbir demografik değişken etkilemezken, 2 yıl ve üzeri okula giden çocukların okulu daha fazla sevdiği görülmektedir. Bu doğrultuda çocukların okul ortamında mutlu olduğu ve okulu sevdiği söylenebilir. Bu araştırmada demografik değişkenlere göre en çok anlamlı farklılık gösteren alt ölçek işbirlikli katılım alt ölçeğidir. Çocukların kurallara ve sınırlara riayet etmesi, sorumluluklarını kabul etmesi ve öğretmenin otoritesini kabul etmesi birçok demografik değişkenden etkilenmektedir. Okuldan kaçınma alt ölçeği; çocukların sınıf ortamından kaçınmasıyla ilgili eğilimlerini ölçerken, hiçbir demografik değişken bu alt ölçekte anlamlı bir fark yaratmamıştır. Verilerin bahar yarıyılında toplanması sebebiyle, bu tür davranışların bu döneme kadar düzenlenmiş olduğu düşünülebilir. Kendi kendini yönetme alt ölçeği; çocukların bağımsız ve ben merkezci davranışlarını incelerken, birçok demografik değişken bu alt ölçekte anlamlı fark göstermiştir. Kendi kendini yönetme düzeyi daha çok olumlu olarak görülebilecek değişkenlere göre anlamlı fark göstermiştir. Çocukların düzenli bir ev ve aile ortamının olması ile okul öncesi eğitime erken yaşlarda başlanmasının çocukların kendi kendini yönetmesinde olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir. Verilere bakıldığında çocukların yoğun bir uyum sorunu yaşamadığı görülmekte, bu durumda verilerin bahar yarıyılında toplanması ve bu döneme kadar birçok uyum sorununun aşılmış olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının okula uyum sürecinde zorlandıkları durumlara ilişkin ifadelerine göre, çocukların okula uyum sürecinde en çok uyum sorunları yaşaması ve öğretmene/arkadaşlarına uyum sağlayamaması durumlarında zorlandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, okula uyum sürecinde aileden ayrılmak istememe, etkinlik verilmesi, uyanmakta zorlanma, okula gitmek istememe, yeterince ilgilenilmemesi gibi durumlarda zorlanıldığı da

ifade edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi ve akran ilişkilerinin çocukların uyum sürecine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Ebeveynlerin çocuklarının okula uyum sürecinde karşılaştığını düşündüğü sorunlar çok çeşitlilik gösterirken çoğunlukla aileden ayrılamama, okula gitmek istememe ve sosyalleşememe-arkadaşlık ilişkileri şeklinde ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, kendini ifade edememe, ağlama, uyanamama, kurallara uyma ve etkinliklere dikkatini verememe gibi uyum sorunları da ifade edilmiştir. Benzer şekilde Özaslan ve Baba Öztürk (2022) ilkokula başlayan çocukların ebeveynleriyle yaptıkları çalışmada, okula uyum sürecinde çocukların çoğunluğunun okula gitmekte isteksiz olma ve anneyi yanında isteme gibi davranışlar gösterdiği ifade edilmiştir. Başaran, Gökmen ve Akdağ (2014) çalışmasında uyum sorunları yaşayan çocukların çoğunlukla etkinliklere katılım göstermeme, ağlama ve annesinden ayrılamama gibi davranışlar gösterdiğini ifade etmiştir. Buna karşın bazı ebeveynler ise çocuğunun uyum sorunu yaşamadığını etmişlerdir. Çocukların okula uyum sorunlarına ilişkin ebeveyn ifadelerine bakılarak uyum sorunlarının çoğunlukla çocuk, aile ve akran ilişkileri kaynaklı olduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin çocuklarının okula uyum sürecinde okulun üzerine düşen görevlerle ilgili görüşlerine bakıldığında, ebeveynlerin en çok öğretmen-çocuk iletişimi ve ilgiye yönelik cevaplar verdiği görülmüştür. Bunun yanı sıra, okul-veli iletişiminin güçlendirilmesi, sosyal aktivitelerin ve etkinlik çeşitliliğinin arttırılmasına yönelik görüşler de bildirilmiştir. Ebeveynlerin okula uyum sürecinde okuldan beklentilerine bakıldığında iletişim unsurlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Ebeveynler çoğunlukla öğretmen-çocuk iletişiminin önemini ifade ederken, okul-veli iletişiminin öneminin de çok sayıda ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen-çocuk ve okul-veli iletişimi ifadelerinin en çok verilen cevaplar olduğuna bakılarak ebeveynlerin, okulla daha fazla iletişim halinde olmak istedikleri ve çocuk-öğretmen iletişiminin niteliğinin artırılmasını istedikleri söylenebilir. Ayrıca ebeveynler, sosyal aktiviteler ve etkinlik ortamlarında çeşitlilik sağlanmasının çocukların uyumuna olumlu etkileri olabileceğini ifade etmişlerdir. Aktaş Arnas, Yılmaz Genç ve Özen Uyar (2017) yaptıkları çalışmada çocuk, öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre en fazla önem arz eden kurum özelliğinin, kurumun fiziki özellikleri olduğunu ve fiziksel ortamın uyumu kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Aynı çalışmada çocukların okula uyumunun kolaylaştırılmasına ilişkin ebeveyn ve öğretmen önerilerinin tamamının kuruma yönelik öneriler olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk iletişiminin kalitesi çocuğun ilerideki akademik hayatını etkilemekte ve okul öncesi öğretmeni çocuğun okulu sevmesi ve öğrenmeye ilgi duymasıyla ilgili kritik önem taşımaktadır (Kıldan, 2012).

Nitel analizler sonucunda elde edilen sonuçlar, çalışmada kullanılan "5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" alt ölçekleri baz alınarak değerlendirildiğinde, ebeveynlerin okula uyum sürecinde çoğunlukla okulu sevme ve okuldan kaçınmaya yönelik davranışları okula uyum olarak algıladıkları görülmektedir. Oysaki öğretmen görüşlerine göre okulu sevme alt ölçeği ve okuldan kaçınma alt ölçeğinin değişkenlere göre anlamlı fark görülmeyen alt ölçekler olduğu görülmüştür. Ölçek analizi sonucunda elde edilen öğretmen görüşlerine göre çocuğun okul ve sınıf kurallarını, öğretmenin otoritesini kabul derecesini ölçen işbirlikli katılım alt ölçeği ve çocuğun bağımsız ve ben merkezci davranışlarını ölçen kendi kendini yönetme alt ölçeği uyum sorununu değişkenlere göre anlamlı fark gösterdiği alt ölçeklerdir. Buna rağmen ebeveynlerin bu alt ölçeklerle ilgili uyum sorunlarına pek fazla değinmediği görülmüştür. Bu durumda ebeveynlerin çocukların uyum sorunlarını ağlama, okula gitmek istememe gibi daha yüzeysel olarak düşündüğü, öğretmenlerin ise uyum sorunlarını daha çok çocuğun sosyal davranışları olarak gördüğü söylenebilir. Bu bulgular ışığında;

Araştırma, parçalanmamış ailelerden gelen çocukların okul uyum düzeylerinin, parçalanmış aile çocuklarına kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamıştır. Bu bağlamda, tek ebeveynli çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin mesleki eğitimlerle desteklenmesi önerilmektedir,

Araştırma sonucunda, iki yıl ve üzeri okul öncesi eğitim almış olan çocuklarda uyum sorunlarının daha az görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresinin arttırılması için alternatif modeller geliştirilmesi önerilmektedir. Çocukların okul öncesi eğitime gitme süresine ilişkin ebeveynlerin bilinçlendirilmesine yönelik üniversiteler, MEB ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalar yapması,

Araştırma sonucunda ebeveyn görüşlerine göre çocukların okula uyumunun sağlanması için okulun üzerine düşen görevler noktasında, öğretmen-ebeveyn-çocuk iletişiminin çocukların okula uyumu sürecinde önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin sürece daha aktif katılım sağlayacağı, okul dışı sosyal alanların da paylaşılabileceği ve öğretmen-ebeveyn-çocuk iletişiminin daha iyi kurulabileceği etkinliklerle desteklenmiş uyum programlarının MEB tarafından hazırlanması,

Araştırma sonucunda ebeveynlerin, çocuklarının okul içerisindeki bağımsız, benmerkezci davranışlarına, öğretmen otoritesini kabulüne, okul ve sınıf kurallarına uyumuna uyum sorunları olarak çok az yer verdiği, öğretmen değerlendirmeleri sonucunda ise çocukların en çok bu alanlarda uyum sorunları gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmen ve ebeveynlerin uyum sorunlarını farklı yorumladıklarını göstermektedir. Bu nedenle, öğretmen ve ebeveynlerin uyum sorunlarını yorumlama şekillerindeki farklılığın nedenlerinin ileride yapılacak akademik çalışmalarda ele alınması,

Bu araştırmanın verileri, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Benzer çalışmaların güz döneminde yapılarak uyum sorunlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi,

Bu araştırma, Giresun il merkezinde bulunan MEB'e bağlı resmi anaokullarındaki çocuklarla sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın sonuçlarının genellenebilmesi ve diğer şehirlerde yer alan anaokullarındaki çocuklarla karşılaştırılması için farklı şehirlerde de benzer çalışmalar yapılması,

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Okul öncesi dönemdeki uyum sürecinin ileriki eğitim kademelerine etkisinin inceleneceği boylamsal çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aktaş Arnas, Y., Yılmaz Genç, M. M., & Özen Uyar, R. (2017). Okul öncesi dönemde çocuk, ebeveyn ve öğretmen gözünden okula uyum süreci. Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed), Küreselleşen dünyada eğitim, (s. 679-696). Pegem Akademi.

Anderson Swedo, S., & Leonard, L. H. (2002). Çocuktur, geçer! (N. Erzik, Çev.). Epsilon Yayıncılık.

Arabacıoğlu, B. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Arslan, Ö., Çavunt, F., Çoban, A., Dinç, E., Erkoç, A., Karan, S.Ş., Meriç, İ., Mutlu, N. & Yavuz, E. A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. International Primary Education Research Journal, 5(2), 180-199.

Atmaca, R. N., Gültekin Akduman, G., & Şepitci Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6(2), 157-173. https://doi.org/10.47714/uebt.768067

Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (1), 39-63.

Babaroğlu, A. (2020). Anne-baba-çocuk ilişkisi ve okula uyum H. Gülay Ogelman (Ed.), Yaşamın ilk yıllarında okula uyum (s. 109-138). Eğiten Kitap

Bağçeli Kahraman, P. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2(1), 3-20. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182144

Bağçeli Kahraman, P. (2020). Yaşamın ilk yıllarında okula uyumu etkileyen unsurlar. H. Gülay Ogelman (Ed.), Yaşamın ilk yıllarında okula uyum (s. 39-74). Eğiten Kitap

Bağçeli Kahraman, P., Şen, T., Alataş, S., & Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (2), 681-701. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-431421

Balkaya, İ., & Tuğrul, B. (1998). Anaokuluna yeni başlayan çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulları Yayınları, 2(1), 145-150

Başaran, S., Gökmen, B., & Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2014(2), 197-223.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. Journal of School Psychology, 35(1), 61-79. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Çeliktürk, Z. (2011). İlköğretim birinci sınıfa uyum haftasına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Dinler, H. (2023). Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı'nın okul öncesi eğitime başlayan çocukların sosyal duygusal uyumlarına ve okula hazır oluş düzeylerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 94 –106

Fabian, H. (2000). Small steps to starting school. International Journal of Early Years Education, 8(2), 141-153. https://doi.org/10.1080/09669760050046183

Gill, S., Winters, D., & Friedman, D. S. (2006). Educators' views of pre-kindergarten and kindergarten readiness and transition practices. Contemporary Issues in Early Childhood, 7(3), 213-227 https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.3.213

Gülay Ogelman, H., & Erten Sarıkaya, H. (2014). 5-6 yaş çocukların sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri ile kardeş değişkenleri arasındaki ilişkiler. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (41), 0-11.

Gültekin Akduman, G., & Şepitçi Sarıbaş, M. (2020). Yaşamın ilk yıllarında okula uyum. (Ed. H. Gülay Ogelman), Okula uyum kavramı. (s.3-40). Eğiten Kitap.

Kaya, İ. (2018). Çocuklarda davranışsal ve duygusal sorunlarla başa çıkma. Z. Hamamcı & F. Türk (Ed.), Okul öncesi ve ilkokulda psikolojik danışma ve rehberlik (s 287-324). Nobel Yayın.

Kaya, Ö. S. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Kıldan, A. O. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocukların okul korkularına ilişkin görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(1), 49-73.

Köşker, Y. (2013). Köyde ve kentte yaşayan 6 yaş çocukların okul olgunluklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Kruszewska, A. (2018). First separation from parents that is the beginning of preschool education. ICERI2018 Proceedings, 9213-9222. https://doi.org/10.21125/iceri.2018.0703

Ladd, G. W., Kochenfender, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. Child Development, 67(3), 1103-1118. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01785.x

Mamur Kar, H. (2022). Okul öncesi çocukların okula uyumlarının kaygı durumlarıyla ilişkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. Nobel Yayınları.

Önder, A., & Gülay, H. (2010). Reliability and validity of the teacher rating scale of school adjustment for 5-6 years of children. International Online Journal of Educational Sciences, 2(1), 204-224.

Özaslan, H., & Baba-Öztürk, M. (2022). Çocukları ilkokula başlayan ebeveynlerin okula hazırbulunuşluk ve okula uyum süreci hakkındaki görüşleri. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 12(1), 213-237. https://doi.org/10.23863/kalem.2022.224

Pırtık, Ş. (2013). Boşanmış ve tam aileden gelen okul öncesi çocukların sosyal beceri ve akran tepkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Ryan Jr, B. (2003). Çocuğum okula başlıyor M. İzmirli (Çev.). Hayat Yayınları.

Saraç, S., Abanoz, T., & Ogelman, H. G. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. Gelişim ve Psikoloji Dergisi, 2(3), 1-11. https://doi.org/10.51503/gpd.847786

Savi Çakar, F. (2022). Uyum ve davranış problemlerinin doğasını anlamak F. Savi Çakar (Ed.), Yaşam dönemleri ve uyum sorunları (s. 71-115). Pegem Akademi.

Sayar, K., & Bağlan, F. (2017). Koruyucu psikoloji. Timaş Yayınları.

Seven, S. (2011). Okula uyum öğretmen değerlendirmesi ölçeğinin geliştirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(1), 29-42.

Skeete, T. D. (2006). School readiness and assessment of young children: implications for policy and practice [Unpublished doctoral dissertation]. University of Texas at San Antonio.

Soysal, Ş., & Bodur, Ş. (2004). Bir büyüme masalı: Okul korkusu. Türk Tabipler Birliği Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 13(6), 234-236.

Şentürk Berber, S. (2015). Okul öncesi 5 yaş çocukları için eğitici drama temelli okula uyum programının değerlendirilmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Şepitci, M. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Topçu, Z. (2012). Okul öncesi eğitiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Tunalı, S. B., Gözü, Ö., & Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması "karma araştırma yöntemi". Kurgu, 24(2), 106-112.

Ülkü, B. Ü. (2007). Anasınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Xie, S., & Li, H. (2021). Are Chinese urban children ready for preschool? Latent profiles and associated predictors. Children and Youth Services Review, 121, 105849. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105849

Yalçın, V. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreci ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Yoleri, S. (2020). Evde ve okulda okula uyumu desteklemek. H. Gülay Ogelman (Ed.), Yaşamın ilk yıllarında okula uyum, (s. 179-206). Eğiten Kitap.

Research Article

Examination of The Level of School Adaptation of Preschool Children

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Düzeylerinin İncelenmesi

Gülşen ATMACA & Oğuz Serdar KESİCİOĞLU

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Adaptation can be defined as the degree to which an individual can establish and maintain relationships with both themselves and their environment (Avcı, 2006). School adaptation refers to ensuring that a child's adjustment within the educational setting is maximised, encompassing many factors present in the school environment, such as academic achievement and social behaviours (Bağçeli Kahraman, 2020). For children and parents, the process of adaptation is essentially represented by the act of starting school (Balkaya & Tuğrul, 1998). Transitioning to formal education is a significant milestone with broad impacts for children, marking a critical period in their lives (Gill et al., 2006). At the beginning of preschool education, children experience leaving the home environment for the first time in a systematic and planned way, rather than as a short-term or one-off event (Dinler, 2023). Upon starting preschool, children step outside the social sphere created by their family and encounter a new community in which their social skills gain prominence (Gülay Ogelman & Erten Sarıkaya, 2014). Until the start of school, play is the central focus of a child's life; however, with the commencement of schooling, play is pushed into the background and challenging learning processes emerge, necessitating the child's adaptation to these new conditions and environment (Babaroğlu, 2020). With the beginning of school life, the child not only becomes a member of a peer group but also is introduced to the concepts of school and teacher for the first time (Gülay Ogelman & Erten Sarıkaya, 2014). As children start school, the school comes to play a pivotal role in their lives—becoming nearly the centre of their daily experience—and, in addition to fostering academic skills, it serves a crucial role in meeting the child's most fundamental developmental needs (Savi Çakar, 2022). During the preschool period, which constitutes the first step of the educational journey, children strive to adapt to their surroundings and to integrate with the society to which they belong (Bağçeli Kahraman, 2018). Starting school represents a profound change for the child and is a challenging process requiring physical, social, and emotional adaptation—one that is critical for the child's future success (Seven, 2011). It is natural for children to experience emotions such as anxiety, fear, or shyness at the outset of schooling; these feelings often manifest in behaviours like frequent crying or appearing fearful or anxious, and can even lead to physical symptoms such as headaches, bedwetting, or stomachaches (Kruszewska, 2018; Xie & Li, 2021).

Methods

This study focused on examining the problems that preschool children encounter during the process of adapting to school, from the perspectives of the child, the parent, and the teacher. A mixed-methods research design was employed, combining both qualitative and quantitative approaches. The data collection instruments included a Personal Information Form, the Teacher Assessment Scale for 5–6-Year-Old Children's Adaptation to School, and the School Adaptation Parent Interview Form. The study population consisted of children aged 60–72 months who were attending official preschools (affiliated with the Ministry of National Education) in the city centre of Giresun during the 2023–2024 academic year. The quantitative

sample of the study comprised 322 children in the 60–72-month age group who were enrolled in these preschools in 2023–2024, along with their teachers. The qualitative sample was composed of the parents of the 10 children who received the lowest total scores on the Teacher Assessment Scale for 5–6-Year-Old Children's Adaptation to School; these parents were identified after administering the scale and analysing the results. For data analysis, the SPSS software package was used to conduct statistical analyses of the quantitative data, and the qualitative data were analysed using content analysis methodology.

Results and Discussion

According to the results of the study, there were significant differences in children's adaptation to school with respect to several variables. Specifically, adaptation levels differed significantly based on the child's gender, age, whether the parents lived together, mother's education level, mother's employment status, family income level, the presence of an additional adult in the household (besides the nuclear family), and whether the child had previously attended an educational institution (such as daycare or preschool) as well as the duration of that prior attendance. On the other hand, no statistically significant differences were found in school adaptation levels about the child's number of siblings, the father's employment status, the child's primary caregiver before starting school, or the type of school attendance (full-day versus half-day program). The qualitative findings provided further insights into the adaptation process. Parents emphasized the importance of parent–teacher–child communication during their children's adjustment to school. It was also observed that children generally did not experience pronounced separation problems when parting from their families at school drop-off, and that parents themselves developed positive feelings when their children began attending school.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Derleme Makale/ Review Article

Küreselleşme Bağlamında Türkiye'nin Toplumsal Yapı Çözümlemesinde Köy Olgusunun ve Köy Araştırmalarının Önemi

The Importance of the Village Phenomenon and Village Studies in the Analysis of Turkey's Social Structure in the Context of Globalization

Fahri ATASOY [1]

Geliş/Received: 11/04/2025	Kabul/Accepted: 24/07/2025

Öz

Dünya önce modernleşme sonra küreselleşme sürecine girdi. Bu süreçlerde pek çok değişim yaşandı. Modernleşme sürecinde sanayi devrimi gerçekleşti. Sanayi Devrimi Avrupa'nın toplumsal yapısını dönüştürdü. Feodalizm yıkıldı ve yerine kapitalizm doğdu. Kapitalizm için fabrikalarda mal üretmek ve satmak esastı. Dolayısıyla tarlalarda değil fabrikalarda çalışacak insana ihtiyaç vardı. Köyler boşaldı. Köylüler kentlere işçi olarak çalışmaya gittiler. Eski köy düzeni kalmadı. Kentleşme hızlandı. Modern toplum kentlerde kuruldu. Avrupa dışındaki ülkeler bu değişimden etkilendi ama aynı süreci yaşamadı. Osmanlı Devleti mümkün olduğunca yeni gelişmelere ayak uydurmaya ve ülkesini modernleştirmeye çalıştı. Bu istek tam olarak gerçekleşmedi. Cumhuriyet bu isteği bir iradeye dönüştürdü ve radikal devrimlerle ülkeyi modernleştirmeye çalıştı. Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda Türk toplumu ağırlıklı olarak köylerde yaşamaktaydı. Toplumsal problemler buradan başlayarak çözülmeye başlandı. Köy kalkınma programları hazırlandı. Köy araştırmalarından faydalanılmak istendi. Köylülük ve köycülük gibi kavramlar öne çıktı. Sanayileşme hamleleriyle birlikte köylerden kentlere göç hızlandı. Toplumsal kalkınma ve ekonomik gelişme arttı. Kentlere göç edenler daha rahat bir hayat yaşamaya başladı. Bu dönemde dünyada aynı zamanda küreselleşme adı verilen bir süreç başlamıştı. Dünya artık "küresel köy" gibi olduğu değerlendiriliyordu. Fakat Türkiye'nin köyleri gittikçe boşalmış ve köylülük dönüşmeye başlamıştı. Şimdilerde köyler varlık yokluk arasında can çekişiyor. Bu durum iyi midir kötü müdür biz karar veremeyiz. Bize düşen olanı olduğu gibi tespit edebilmektir. Köyün kaybolan işlevlerinin nasıl telafi edileceğini ancak çözüm mevkiinde olan siyasi ve bürokratik kadrolar bulacaklardır. Bunun için de durum tespiti ve öneri geliştirilmesi esastır.

***Anahtar Kelimeler**: Küreselleşme, kentleşme, köy, köylülük, köycülük, Ankara*

Abstract

The world first entered the process of modernization and then globalization. Many changes occurred during these processes. The industrial revolution took place during the modernization process. The Industrial Revolution transformed the social structure of Europe. Feudalism collapsed and capitalism emerged in its place. For capitalism, it was essential to produce and sell goods in factories. Therefore, people were needed to work in factories, not in the fields. Villages became empty. Peasants went to cities to work as workers. The old village order did not remain. Urbanization accelerated. Modern society was established in cities. Countries outside Europe were affected by this change but did not experience the same process. The Ottoman Empire tried to keep up with new developments as much as possible and modernize its country. This desire was not fully realized. The Republic transformed this desire into a will and tried to modernize the country with radical revolutions. In the years when the Republic was founded, Turkish society was predominantly living in villages. Social problems began to be solved starting from here. Village development programs were prepared. It was desired to benefit from village research. Concepts such as peasantry and peasantry came to the fore. Migration from villages to cities accelerated with industrialization moves. Social development and economic development increased. Those migrating to cities began to live a more comfortable life. During this period, a process called globalization had also begun in the world. The world was now considered to be like a "global village". However, Turkey's villages were increasingly empty, and peasantry had begun to transform. Nowadays, villages are struggling between wealth and poverty. We cannot decide whether this situation is good or bad. Our duty is to determine what is happening as it is. Only political and bureaucratic cadres who are in a position to find solutions will find how to

[1] Doç. Dr., G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Felsefe Grubu Eğitimi ABD. Ankara, Türkiye. E-mail: fahriatasoy@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-9201-3586

Atasoy, F. (2025). Küreselleşme Bağlamında Türkiye'nin Toplumsal Yapı Çözümlemesinde Köy Olgusunun ve Köy Araştırmalarının Önemi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(3)*,823-843.

compensate for the lost functions of the village. For this, it is essential to determine the situation and develop suggestions.

Keywords: *Globalization, urbanization, village, peasantry, villagerism, Ankara*

1. GİRİŞ

Türkiye, Osmanlı'dan Cumhuriyete uzanan süreçte geleneksel olarak hayvancılık ve rençberlikle hayatını sürdüren bir toplumsal yapıya dayanır. Selçuklu ile birlikte değerlendirecek olursak Anadolu'ya uzanan yolculukta özellikle boylara dayalı konargöçer aşiret yapıları Türklerin ayrıcalığı olarak öne çıkar. Bu yapıda küçükbaş hayvancılık temel geçim ve yaşam kaynağıdır. Yörüklük olarak adlandırılan hayat tarzı sağlam bir grup yapısı ile toplumun çekirdeğini oluşturur. Anadolu'nun yeni vatan olarak kabul edilmesiyle birlikte toprağa yerleşme artmış ve köylülük öne çıkmaya başlamıştır. Osmanlı bu süreci bir devlet politikası olarak yönetmiş ve yerleşik hayatı teşvik etmiştir. Böylece Türklerin Oğuzlar olarak bilinen boyları, başta Anadolu olmak üzere geniş bir coğrafyaya yerleşmiştir. Örneğin Ankara çevresinde çok sayıda Oğuz boyu ismi taşıyan köy vardır. Yerleşik hayata geçmeyen çok az sayıda aşiret hayatlarını Toros dağlarında Yörük adıyla sürdürmüştür. Son konar göçer yörükler olarak Sarıkeçililer sosyoloji araştırmalarına ve dergi haberlerine konu olmuştur. (Özönder, 2005) (Tuztaş Horzumlu, 2014) Sakarya ve Ankara havzasında toprağa yerleşmiş ve bahçe işleri yapmaya başlamış olan Oğuz boyuna mensup Türkmenler "manav" olarak anılmaya başlamıştır. Bu farklılık özellikle 19. Yüzyılda başlayan çevre coğrafyalardan meydana gelen zorunlu göçle ortaya çıkan muhacirlik sonrası belirginleşmiştir. Manavlık muhacirlere göre yerli Türklere verilen bir ad olarak karşımıza çıkar.

Osmanlı Devleti içinde yaşayan Türk toplumu, geleneksel yapısı içinde hayatını sürdürür. Bu yapının en önemli unsurlarından birisi hayvancılık ve çiftçiliktir. Türklerin Batıya doğru süren yolculuğunda özellikle Yörüklük olarak adlandırılan hayvancılık geleneği çok önemli bir rol üstlenmiştir. Buna bir de Anadolu'ya geldiklerinde köylere yerleşerek çiftçiliği eklediğinizde bir toplumun hayatını sürdürmesi ve devleti ayakta tutması kolaylaşır. Köyler ve yörük obaları, Anadolu'dan sonra Balkanların fethedilmesinde de anahtar rol oynamıştır. Anadolu ve Balkanlar fethedildiğinde devlet ve medeniyet temeli olan şehirler de öne çıkmıştır. Türkler tarafından fethedilen tarihi kent merkezlerinde ulu camiler, külliyeler, medreseler, şifahaneler, arastalar gibi şehir fonksiyonunun önemli eserleri inşa edilmiştir. Ama nüfusun büyük kısmı köylerde ve yörük obalarında hayatını sürdürmüştür.

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda, Osmanlı'daki geleneksel yapı hayatını sürdürmektedir. Avrupa uzun bir süreçte modernleşme, sanayileşme, kapitalistleşme gibi önemli dönüşümler yaşamış ama Osmanlı kendisini yenileme fırsatı bulamamıştır. (Eryiğit, 2024) Avrupalı devletler karşısında asırlarca büyük başarılar elde etmiş olan Osmanlı Devleti ilk olarak 1699 yılında Karlofça Antlaşması ile toprak kaybetmeye başlamış ve sonraki süreçte kayıplar ve başarısızlıklar artmıştır. 1912 Balkan bozgunu ve ardından 1914 -1918 arası Birinci Dünya Savaşı Osmanlı'nın sonunu getirmiştir. Toplum, devletine asker ve iaşe temin etmek için büyük fedakârlıklar yapmış, fakir ve çaresiz kalmış, köylerde veya dağlarda hayvancılık ve rençperlik ile yaşamaya çalışan bir durumdadır. Genç Cumhuriyet bu toplumsal yapı üzerinden hareket etmek zorundadır. Günümüze kadar uzanan pek çok problemin temelinde bu gerçekliğe dayalı sıkıntılar vardır. Dolayısıyla Türkiye'nin köy ve köylülük gerçekliğini iyi analiz etmek gerekir. Bu gerçekliği, Türkiye'nin toplumsal değişme sürecini takip etmek ve anlamak için bir anahtar gibi görmek işi kolaylaştırır. Bu bağlamda somut köyler üzerinden yapılacak çalışmalar Türkiye gerçekliğini anlamak bakımından önem taşır.

2. SOSYOLOJİK OLARAK TOPLUMSAL YAPI VE KÖY KAVRAMLARI

Sosyoloji toplumsal gerçekliği iki boyutta ele alır: toplumsal değişme ve toplumsal yapı. Toplumsal değişme zaten belli bir yapının farklılaşmasıyla ortaya çıkar. Toplumlar ilk ortaya çıktıklarından beri türe özgü birtakım ortak özelliklere sahiptir. Her toplumda var olan ve bir süreç içinde gelişerek günümüze kadar gelen bu temel özellikler yapı dediğimiz olguyu karşımıza çıkarır. Bunu anlık bir fotoğraf gibi düşünebiliriz. Bu fotoğrafta yer alan ve bizim toplumlarda olmazsa olmaz yapısal özellikler dediğimiz unsurlara baktığımızda iki farklı boyut görülür. Birincisi insanlar yeryüzünde toplu olarak yaşamaktadır ve bu durum coğrafya ile ilişkilerini ortaya çıkarmaktadır. Bir insan grubu belli bir toprak parçasında göçebe veya yerleşik olarak hayatını sürdürür. Dolayısıyla köyler, şehirler, milletler bir toplumun olmazsa olmaz özellikleri arasında yer alır. Bunu genel olarak toplumsal gruplar içinde ele alabiliriz. Toplumsal yapımızın ikinci boyutu, bir toplumun hayatını sürdürmesinde etkili olan yerleşik usullerin ve işlevlerin oluşturduğu kurumlardır. Bunların başında aile kurumu gelir. Her toplum varlığını biyolojik devamlılığa borçludur. İnsan doğar, büyür, yaşar ve ölür. Yeni insanların topluma katılmasını sağlayan kurumsal yapı bütün toplumlarda aile olarak karşımıza çıkar. Bu kurumsal yapı soyut birtakım usuller ve kurallara dayalıdır ve toplumun en önemli işlevini üstlenmiştir. Kurum bir şeyi yapmanın örgütlenmiş yoludur. Toplumda belirli bir eylemi yürütmenin formel, kabul edilmiş, yerleşmiş ve istikrar kazanmış biçimidir. (Gökçe, 2004) (Alpkaya, 2017) Buna benzer şekilde toplumların varlıklarını sürdürebilmesi için elzem ihtiyaçlarını karşılayan kurumlar vardır. Bunlar arasında ekonomi, siyaset, din, eğitim, sağlık, adalet gibi önemli kurumlar sayılabilir. Bu kurumsal faaliyetler toplumsal gruplar içinde gerçekleştirilir. Toplumsal yapı hepsinin bir bütünüdür ve süreç içinde çeşitli sebeplerden dolayı farklılaşma gösterir.

Toplumsal yapı kavramı sosyolojinin bilim olarak geliştiği dönemde toplumsal gerçekliğin ana unsurlarından birisi olarak kullanılmıştır. Yapı kavramı bir bütünlüğü ve tamamlanmışlığı ifade eder. Toplum bir gerçeklik olarak bütünlük içindedir ve bütünlüğü oluşturan temel unsurlar vardır. Toplumsal yapı bir toplumun toplumsal düzeni, kuruluşu, kuruluşun işleyişi ve birtakım görevleri yerine getiriş yoludur. Toplumsal yapı sorununda her şeyden önce yapının ana değer ve ögelerini gözden geçirmek zorunluluğu vardır. (Yasa, 1970, ss. 1-2) Bir toplumu tanımlarken bu temel unsurlardan yola çıkarak tanımlarsınız. Türkiye için Osmanlı'dan Cumhuriyete geçiş döneminde en önemli tanımlayıcı unsurlardan birisi köy ve köylülük kavramlarıdır. Sanayi Devrimi'ni yaşamış toplumlar fabrikalar, mekanik araçlar, kentleşme, işçi sınıfı gibi kavramlarla tanımlanırken, o günün şartlarında Türk toplumunda bunlardan bahsetmek mümkün değildir. Günümüz, deki birçok sosyal sürecin, olayın ve problemin temeli buraya dayalıdır. Türkiye köylü bir toplum yapısı içinde bugünlere gelebilmiştir.

Köylerin ortaya çıkışı insanlık tarihinde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilir. Düşünce ve bilim tarihinde insanlığın gelişme serüveni farklı teorilerle açıklanmaya çalışılmıştır. İlk insanların nasıl bir hayat yaşadığına dair, elimizdeki birtakım zayıf delillere dayalı varsayım seviyesinde açıklayıcı kurgular vardır. Bunların dışında toplum olarak yaşamanın ilk somut durumu köylerin kurulmasıdır. Köylerin oluşumu aynı zamanda insanlığın gelişmesinde önemli bir medeniyet aşamasıdır. Doğal ortamda toplayıcılık ve avcılık yoluyla hayatını sürdürmeye çalışan ilk insanlar, köylerle beraber tarım yapmayı ve hayvanları evcilleştirmeyi öğrenmişlerdir. Bu durum büyük bir gelişmedir. Mağaradan evlere geçiş yapılmış ve bilinçli bir üretim düzeni ile hayatlarını sürdürme imkânı doğmuştur. Çiftçi ve çoban farklılaşmasından doğan köy topluluklarının aynı yerleşme yerinden uzun asırlar veya bin yıllar boyunca ayrılmadıkları düşünülmektedir. En azından farklı kabileler istila etseler de daha önce köy kurulan yerlere yerleştikleri anlaşılmaktadır. Gordon Childe, yapılan araştırmalarda yıkıntılar üzerine yapılan köylerin yıkıntılarının birçok katman oluşturmasıyla doğan binlerce höyük olduğunu örnek olarak gösterir. (Şenel, 1982, ss. 153) Anadolu toprakları bu höyüklere ev

sahipliği yapmaktadır. Hatta Ankara ve etrafında, başta Gordion olmak üzere çok sayıda höyük bulunmaktadır. Açılmış olan nadir höyüklerden birisi Frigler'den kalma Gordion tarih hakkında pek çok ipucu bilgi vermektedir.

Köy ile ilgili literatürde çok sayıda tanımlayıcı çalışma vardır. Konumuz gereği köy üzerine Cumhuriyet döneminde Türkiye'de çalışmış sosyal bilimcilerin tespitleriyle yetinmek daha uygun olacaktır. Özellikle hem Türkiye'de hem Ankara'da köy çalışması konusunda öncü olan sosyologlardan birisi olarak Niyazi Berkes'e bakmak gerekir. Niyazi Berkes'e göre köy, diğer köylerden uzak ve ayrı bulunan, bir mekân üzerinde toplanmış bulunan, kendine mahsus bir ad taşıyan, zümre halinde muhtelif sosyal faaliyetleri yapacak şekilde teşkilatlanmış olan ve birçok aile ve hanelerden müteşekkil bulunan bir cemaattir. (Berkes, 1942, ss. 9) Özer Ozankaya ise bir araştırmasının başında köy toplulukları için şu ifadeyi kullanır: "genellikle tarımla uğraşan, içinde bulundukları geniş toplumla ortak çıkarları az ve sınırlı ölçüde eşgüdülmüş olan birbirleri karşısında da güçlü bir özerklik eğilimi gösteren, yani toplumsal çevreden çok doğal çevreye yakın olan birkaç düzine ile birkaç yüz arasında değişen evlerden kurulu belirli ve özenle korunan sınırları olan topluluklardır." (Ozankaya, 1971, ss. 32) Toplumsal gerçeklik alanında tam tanım yapmak oldukça zordur. Her iki bilim insanının tanım denemeleri kendi bakış açıları, kendi okumaları ve kendi görebildikleri kadarıdır. Dolayısıyla köyle ilgili veya Türk köyleriyle ilgili daha detaylı açıklamalar, anlatılar, betimlemeler yapılabilir.

Mahmut Tezcan sosyolojik yönden köy isimli makalesinde köy tanımlamasının çeşitli ölçütlere göre yapıldığını özetler. Buna göre köy dediğimiz toplumsal birlik dünya üzerinde çeşitli birimlerde karşımıza çıkar. Köy kavramı gerek hacim gerek karakter bakımından her toplum için geçerli kesin bir tanımını yapmak oldukça zordur. Modern dönemde her şeyin bir kuralı ölçütü sınırlandırması olduğu için genellikle köy tanımlaması yönetime göre belirlenmiştir. Belli nüfus sınırındaki yerleşim merkezleri bu bağlamda köy olarak kabul edilir. (Tezcan, 1970, ss. 152) Fakat köy toplumsal olarak kendine özgü özellikler barındırır. Bu özellikler zamana ve mekana göre değişiklik gösterebilir. Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti Türk toplumsal yapısı üzerine kurulmuş ve hayat sürdürmüştür. Özellikle Anadolu topraklarında eski uygarlıkların kalıntıları üzerinde ve tecrübelerinden faydalanarak köyler şekillenmiştir. Anadolu'nun coğrafi özelliklerine göre bile köy farklılıklarını görmek mümkündür. Doğu Anadolu'nun zor coğrafi şartları, Karadeniz bölgesinin çetin doğa şartları, iç Anadolu bölgesinin bozkır özellikleri, Ege ve Trakya bölgesinin zengin bitki örtüsü köylerin şekillenmesini sağlamıştır.

Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Lutfi Ülkümen Medeniyet ve Köy başlıklı konferansında dünyadaki medeniyetlerin temeli olarak köyün önemine dikkat çeker. Ona göre köyler aynı zamanda yükselmiş medeniyetlerin yıkılış dönemlerinde de imdada yetişir ve bir kurtuluş kaynağı olur. Bunu Atatürk'ten aldığı bir sözle destekler: "milletimizin büyük çoğunluğu çiftçi olmasaydı biz bugün dünya yüzünde bulunmayacaktık." (Ülkümen, 1970, ss. 1) Cumhuriyetin kurulduğunda nüfusun büyük kısmının köylerde yaşıyor olması bu bağlamda gelecek için bir ümit kaynağı olarak görülür. Köyler milli varlığın ana kaynağı olarak kabul edilir. Buna göre milletin ileri götürülmesi ve kalkınması için ilk yapılması gereken köylerden işe başlamak olmalıdır. Köyler Cumhuriyet için toplumun bir hayat kaynağıdır. Türk toplumunun varlığı ve devamlılığı köylere dayanarak yapılacak hamlelere bağlıdır. Bu durumda köylere özel önem vermek gerekir.

3. TÜRKİYE'NİN TOPLUMSAL YAPISI İÇİNDE KÖY VE KÖYLÜLÜK

Türkiye'nin toplumsal yapı temelleri tarihi süreçteki birikimine ve uygulamalarına dayanır. Türk adı altında değerlendirilen devletlerin ve toplulukların kültürlerine ve yaşantılarına bakmak bize önemli ipuçları verir. Bu bağlamda ilk tarihi kayıtlarda Türkler başlığı altındaki bütün siyasi, kültürel ve ekonomik faaliyet bugünkü toplumsal yapımıza etkisi vardır. Bu

varsayımdan hareketle Prof. Dr. Nevin Güngör Ergan konuyu İslam öncesi Asya bozkırlarından başlatır. İslamiyet'i din olarak kabullerinden sonra kurdukları devletler ile sürdürür ve Türkiye Cumhuriyeti'ne ulaştırır. (Güngör Ergan, 2018, ss. 43-64) Doğal olarak Anadolu'yu vatanlaştıran Selçuklular ve uzun süren devlet hayatlarıyla Osmanlılar Türkiye'nin bugünkü toplum yapısını etkilemede daha güçlüdürler. Özellikle Osmanlı'nın son yüzyılındaki yenileşme hareketleri pek çok yapısal değişikliğin temellerini oluşturur. Hatta Cumhuriyetin ve Atatürk devrimlerinin temellerini burada görmek mümkündür. Fakat topumun köylülüğe dayalı ekonomik anlamda üretim tarzı ve kültürel olarak hayat tarzı bu yakın süreçte pek değişmemiş gibi durmaktadır. Bu hayat tarzı muhtemeldir ki yüzyıllardır aynı şekilde gelmektedir. Zaten değişim Avrupa'da Yeni Çağ döneminde çalkantılı bir şekilde gerçekleşmiş ve buradan dünyaya yayılmıştır.

Osmanlı devlet olma sürecine bir beylik olarak başlamıştır. O günün koşullarında Türkler güçlü bir beyin etrafında devletlerini büyütebilmektedir. Selçuklu Devleti de benzeri bir şekilde büyümüş ve Anadolu topraklarını ele geçirmiştir. Anadolu Selçuklu Devleti çağının en güçlü ve zengin devleti olmayı başarmıştır. Bugün pek çok Anadolu kentinde Selçuklu mirası Ulu Camiler ve Kervansaraylar görülebilir. Anadolu'nun eski uygarlıklar dışında imarını gerçekleştiren Selçuklulardır. Osmanlılar ise boğazları geçerek Balkan topraklarına açılmış ve yeni fethettikleri topraklarda imar hareketine başlamışlardır. Yaklaşık 500 yıl egemen oldukları Rumeli bölgesinde kendi medeniyetlerini inşa etmişler ve pek çok eser bırakmışlardır. Türklerin Osmanlı tecrübesi önemli bir dönüm noktasıdır. Osmanlı bir dünya devletidir ve o günün koşullarında bir süper güç olarak görülebilir. Osmanlı Devleti, fetihlerle ele geçirdiği yeni ve verimli topraklarda yapılan üretimden güç almıştır. Feodal düzen içindeki Avrupa'nın iç çelişkileri ve çatışmaları Osmanlı'nın cazibesini artırmış ve ilerlemesini kolaylaştırmıştır. Fakat bu süreçte Avrupa kendi içinde yoğun bir mücadeleye girişmiş ve modernleşme adı verilen bir süreçte pek çok yenilik ortaya çıkmıştır. Bu yenilikler aynı zamanda Avrupa devletlerinin gücünü artırmış ve Osmanlı karşısında üstünlük elde etmelerine yol açmışlardır.

Avrupa'nın güçlenmesi ve üstünlük elde etmeye başlaması dengeleri değiştirir. Herhangi bir arayışı olmayan ve değişim yaşamayan Osmanlı, zayıfladıkça toprak kaybetmeye ve Anadolu'ya çekilmeye başlamıştır. Savaşların açtığı yaralar ve zararlar Anadolu köylüsüne büyük yük getirmiştir. 20. Yüzyılın başında Balkan Harbi ile başlayan ve Birinci Dünya Harbi ile devam eden süreç imparatorluğun yıkılması ve işgal altındaki bir kısım vatan toprağını kurtarmak için İstiklal Savaşı ile sona ermiştir. 1912 ve 1922 yılları arasında hemen hemen aralıksız savaşlar sürmüştür.

Savaşlar sona erdikten sonra Cumhuriyet kurulmuş, yaraları sarma ve biraz nefes alma süreci başlamıştır. 1927 yılında yapılan nüfus sayımında Türkiye'nin yüzde 75 nüfusu köylerde yaşamakta olduğu ve geçimlerini geleneksel yöntemlerle sağlamaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu nüfus oranı 1950'li yıllara kadar devam etmiştir. (Yasa, 1970, ss. 34) Nüfus artışındaki hızlanma ve kentlere göçün başlaması köylerdeki nüfus oranını gittikçe değiştirmiştir. 2015 itibariyle yüzde 7,9 civarına indiği gözlenmiştir. (Yılmaz 2019: 282) TÜİK verilerine göre Türkiye'de 2019 yılında %92,8 olan il ve ilçe merkezlerinde yaşayanların oranı, 2020 yılında %93 oldu. Diğer yandan belde ve köylerde yaşayanların oranı %7,2'den %7'ye düştü. (TÜİK Haber Bülteni 2021)

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türkiye'nin toplumsal yapısı ağırlıklı olarak köylerde geleneksel olarak tarım ve hayvancılıkla hayatını sürdüren insanlardan oluşmaktadır. Henüz modern teknoloji ve ekonomik sistemler Türk toplumunun bütününe yayılmış durumda değildir. İmparatorluk zamanında yenileşme çabalarıyla başlayan yoğun değişme süreci ancak merkez ile sınırlı kalmıştır. Nüfusun çoğunluğunu barındıran köyler modern imkânlardan etkilenmiş değildir. Köyler, özellikle Cumhuriyet yöneticileri için toplum kalkınmasının ana unsurları

olarak düşünülmüştür. Çünkü Türkiye toplumunun ekseriyeti köylerde yaşamaktadır. Türkiye'nin Cumhuriyet kurulduğunda köylü bir nüfusa sahip olduğunu, insanların büyük kısmının fakirlik içinde köylerde yaşadığını temel bir gerçeklik olarak kabul ediyoruz. Bunun sebepleri ve sonuçları ayrı bir tartışma konusu olmakla birlikte ülkeyi yönetenlerin hareket noktası elbette köy ve köylülük olacaktır. Bu durumda günün şartlarına göre köylerin durumu bilinmelidir ki iyileştirme veya dönüştürmeye doğru yerden başlanabilsin. İşe köylerden başlamak kaçınılmaz bir sonuçtur.

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra ekonomik kalkınma ve modernleşme girişimlerinde köy önemli bir yer tutar. 1924 yılında 442 sayılı "Köy Kanunu" çıkarılır. Köy Kanunu'nda köyün statüsünü belirlemek, ihtiyar heyeti ve köy muhtarlığı gibi devlet kurumlarını ihdas etmenin yanında köylülerin yapması gereken faaliyetler de uzun maddeler halinde sıralanmıştır. Kanunda köyün ve köylülerin sorunlarının sıralandığı bu maddeler esasen köyler hakkında gazeteci ve sanatçılar ile sosyal bilimcilerin dile getirdiklerinden daha da çarpıcı noktalara işaret etmektedir. Köylülerin yapmalarının zorunlu veya isteğe bağlı olduğu işler gerçekleştirildiğinde o günkü şartlar içerisinde köylerin yaşanabilir mekânlar haline getirilebileceği düşünülmüştür. (Sağlam, 2016, ss. 224) Bu maddeler Türkiye'nin toplumsal yapısını anlamak bakımından o günkü köylerin durumunu ortaya koymaktadır. Maddeler halinde yazılan yapılması gerekenler o dönemde köylerde olmayan birçok eksikliği dile getirmektedir. Bu maddeler Türkiye'deki bütün köyler için geçerli olmasa da çoğunluğu kapsamaktadır. Geleneksel olarak Anadolu köylerinde mahalle çeşmesi, köy odası, köy meydanı ve mescit gibi ortak kullanım alanları vardır ama bunların geliştirmeye ihtiyacı vardır. Diğer yandan o zamana kadar olmayan eksikler köy kanununa yansıtılmıştır. Örneğin: evlerde odalarla ahırları bir duvar ile birbirinden ayırmak, evlere ve köye üstü kapalı, kuyulu, lağımlı hela yaptırmak, evlerden dökülen pis suların birikmemesi için ark yapmak, köy sokaklarını temiz tutmak ve her evin önünü süpürmek, gübrelikleri köy dışına taşımak, her köyün ortasında yol belirlemek ve köy meydanı açmak, köy odası ve konuk odası yapmak, köyde mescit yapmak, maarif idarecilerinin vereceği örneğe göre mektep yapmak, köye ağaç dikmek gibi tavsiyeler köyün yönetimine yasa ile emredilmiştir.

Köylerde uzun asırlar boyunca devam eden ve köylülerin alışkanlıklarını oluşturan birtakım kalıplar vardır. Kalkınmak isteyen bir toplumda bu kalıpların kırılarak, köylülerin alışkanlıklarını yeni ve modern imkânlarla değiştirmeleri beklenir. Özellikle geri kalmış ülkelerin kendi meselelerini halletmek için toplum kalkınmasına ihtiyacı vardır. Bunun önündeki yapısal problemler arasında, akılcı çözüm üretememe, teknik araçlar ve bilgilerden mahrum olma, girişimcilik kabiliyetini kaybetmiş olma, bazı köylerin ve köylülerin toprak ağalarının ve dini yapıların tasallutu altında kalma, iş hayatının en ufak ayrıntılarında bile kadere boyun eğerek doğaüstü güçlere bağlama gibi birçok olumsuzluk söz konusudur. (Yavuz, 1962, ss. 170) Bu olumsuzluklar köylerdeki başlatılacak planlı değişimin önündeki en büyük engel olarak zihniyet yapısını oluşturur. Bu zihniyet yapısının değişmesi için köylerin ve köylülüğün çok iyi analiz edilmesi gerekir.

Cumhuriyet için en önemli konu toplumun kalkındırılmasıdır. Köylerde yaşayan Türk toplumunun kalkındırılabilmesi için işe köylerden başlamak gerekir. Şehirlere yapılan yeni sanayi yatırımlarıyla üretimde modernleşme başlatılmasına rağmen köyler bundan mahrum durumdadır. Gerçi üretilen basma, ayakkabı, çivi, iğne, kibrit, şeker, gazyağı, lamba, gibi malzemeler köylü nüfus için büyük bir nimet olmuştur. Ama bunlar köyün üretim gücünü artırma ve refah sağlama bakımından yeterli katkılar değildir.

4. TÜRK SOSYOLOJİSİNDE KÖY ARAŞTIRMALARI

Cumhuriyet ile birlikte Türkiye fakirlikten ve geri kalmışlıktan kurtulabilmek için seferberlik başlattı. O dönemde Türkiye nüfusunun çoğunluğu köylerde yaşamaktaydı. Türkiye'nin

toplumsal yapısı tarım ve hayvancılığa dayalı bir köy toplumu niteliğindeydi. Henüz bilim, teknoloji, eğitim, sanayi alanlarında Avrupa'daki ilerlemeyi yakalamaktan çok uzaktı. Sanayileşmenin ürünleri ile yeni tanışmaya başlamıştı. Bu tanışma kentlerde başlasa da köylerin pek haberi olamadı. Köylerde yaşayanlar asırlardan beri sürdürdükleri hayat tarzlarında değişiklik yapacak durumda değildi. Büyük oranda da direnç gösterilmekteydi. Genç Cumhuriyet, toplumu bir an önce geliştirmek ve dönüştürmek istediği için köyleri çok iyi analiz etmek ve tanımak gerekiyordu.

Türkiye'de sosyoloji iki farklı okulun etkisiyle kuruldu. Birincisi ve en etkili olanı Durkheim etkisinde Ziya Gökalp'in çalışmaları oldu. Gökalp toplumu ortak ruh ve kültüre sahip bir bütünlük içinde ele aldı. Toplumdaki küçük ve anlamlı birliklerin varlığını Le Play okulundan etkilenen Prens Sabahattin önemsedi ama pek çalışma yapamadı. Bu bağlamda ilk sosyoloji devresinde köy çalışmaları görülmedi. Yalnızca Gökalp milletin varlığını belgelemek için halk kültürünü araştırmaya girişti ve teşvik etti. Halk masalları, türküleri, kıyafetleri, eğlenceleri, törenleri, yemekleri gibi birçok unsuru köylerde derleme çabaları görüldü. Hilmi Ziya Ülken de Anadolucuk görüşünü temellendirmek için bu çalışmaları önemsedi ve sürdürdü. Buradaki temel kaygı toplumsal yapı bağlamında var olan gerçekliğin ortaya çıkarılmasıydı. Buna göre köy sadece bir yerleşim birimi değil bu yerleşim birimlerinde yaşayan vatandaşlar değil, Türk milletinin özünü oluşturan özellikleri bünyesinde barındıran bir kitledir. (Arslan, 2019, ss. 84)

İlk köy çalışmalarını Le Play okulunun Prens Sabahattin'den sonraki takipçisi M. Ali Şevki Sevündük yapmıştır. 1931 yılında "Memleketi Tanıma Yolu" (Monografik Tetkiklere Doğru) isimli eserinde, toplumu tanımak için geneli hakkında elde edilen istatistik verilerin yeterli olmadığını, bunların toplumsal incelemeler için bilimsel bir temel vermeyeceğini ileri sürer. "Genel bilgiler, istatistikler, kişisel görüşler köyün yolunu buluncaya kadar yararlı olabilir. Fakat köye varınca, orayı gözlerimizle görmeli gördüklerimiz üzerinde düşünerek anlamalıyız." (Geray, 1972, ss. 8) Bu gözlemler yoluyla hazırlanacak monografiler ile Türkiye'de yaşayan toplumu anlayabiliriz. Buna göre sabırla köy topluluğunun gerçekliğini tanıyabilir, bütüncü genellemelerden uzak kalabiliriz. Köy araştırmalarını toplumun geneli üzerine yapılacak çalışmalar için temel kabul etmiştir. (Planck, 1971, ss. 224) Le Play sosyolojisini benimsemiş görünen Sevündük'ün köy ve kente ilgisi, memleketi tanıma isteğinin doğal bir sonucudur. Bu amaçla alan araştırmalarına başlamıştır. 1930 yılında "Kütahya'nın Ortakçı Destanı ve Bir Ülke Sorunu", 1937-38 yıllarında Kurna Köyü (Kocaeli Yarımadası) Monografisinden Üç Makale başlığıyla kitaplaştırdığı "İstanbul Köylerinde Yapılan İncelemeden: Köy Otlakçılığı", "İstanbul Köylerinde Yapılan İncelemeden: Toplu Bir Köyün Konumu", "İstanbul Köylerinde Yapılan İncelemeden: Çiftçi Atölyesinin Şekli" makaleleri köy sosyolojisi alanındaki çalışmalarıdır. (Fildiş, 2019, ss. 77)

Türk Ocakları'nın 1931 yılında kapatılması sonrası açılan Halkevi, köy araştırmalarının da merkezi olmuştur. Eminönü Halkevi'nde Köye Doğru Dergisi'nin sahibi Selahattin Demirkan, 1941 yılında Küçükçekmece Köyü ve Celaliye Köyü monografilerini hazırlamıştır. (Geray, 1972, ss. 8) Halkevleri "Köy Araştırmaları İçin Rehber" hazırlayarak köyün tarih ve coğrafyasından adet ve geleneklerine birçok özelliğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Elde edilen bilgilerle köy arşivleri oluşturulmuştur. Halkevleri köycülük şubesi bünyesinde "köylerin ekonomik yapıları, tarım ve hayvancılık, köylerin tarihleri, örf ve adetleri, kültürleri ve eğlence hayatları gibi konuları kapsayan "monografik çalışmalar" yapılmıştır. (Sağlam, 2016, ss. 225)

Türkiye'de köy monografisi çalışmalarından birisini Sadi Aran yapmıştır. Bu çalışma 1938 yılında "Evedik Köyü: Bir Köy Monografisi" adıyla yapılmıştır. Niyazi Berkes "Bazı Ankara Köyleri Üzerine Bir Araştırma" (1942) çalışmasında, 15 civarında köyün toplumsal kuruluşunu, aile yapısını, ekonomik hayatını ve konumunu incelemiştir. Behice Boran 1945 yılında Manisa'da 8 köyde yaptığı karşılaştırmalı çalışmasını "Toplumsal Yapı Araştırmaları"

adıyla yayımlamıştır. İbrahim Yasa "Hasanoğlan Köyü" ve "Sindel Köyü'nün Toplumsal ve Ekonomik Yapısı" araştırmalarıyla köy sosyolojisi ve Türkiye'nin toplumsal yapısı ve meydana gelen sosyal değişme üzerine değerli katkılar sağlamıştır. Özellikle değişmenin somut boyutunu tespit edebilmek için Yasa, "Yirmibeş Yıl Sonra Hasanoğlan Köyü" (1969) araştırmasıyla mukayese imkânı kazandırmıştır. (Geray, 1972: 9-10) Hilmi Ziya Ülken, Nurettin Şazi Köseminal, Cahit Tanyol, Mümtaz Turhan, Nermin Erdentuğ, Cavit Orhan Tütengil, Orhan Türkdoğan, Bahattin Akşit, Muzaffer Sencer gibi birçok sosyolog köy çalışması yapmıştır.

Köy sosyolojisi mevcut durumu ortaya koymayı ve köyle ilgili tespitler yapmayı amaçlarken, köycülük köyün sorunlarını çözmek ve köyü geliştirmek amacını güder. Köycülük kavramını kullanarak çalışmalar yapanlardan birisi Nusret Köymen'dir. "Halkçılık ve Köycülük", "Meksika'da Köycülük", "Köycülük Rehberi", "Köycülük Esasları" ve "Köycülük Programına Giriş" gibi kitapları hazırlamıştır. Köymen'e göre, "köycülük programının ilk maddesini köycülük fikriyatı üzerinde çalışacak kimseler yetiştirmek teşkil etmelidir. Dünya tarihinde görülen köy ve köylü hareketleri, başka ülkelerde yapılan köycülük işleri, toprak ve veraset düzeltmeleri tetkik edilmeli, köy ve köylü ruhiyatı, köy içtimaiyatı, köy iktisadiyatı üzerinde araştırmalar yapılmalıdır." (Sağlam, 2016, ss. 231) Köymen Cumhuriyetin ilk yıllarında köylerin durumunu geliştirmenin bir görev olduğunu düşünür. Mevcut durumda köylerde büyük sıkıntı vardır ve bunların çözülmesi gerekmektedir. Bunun için köycülüğe ihtiyaç vardır.

Türkiye'de sosyolojinin ilk döneminde milletleşmeyi temellendirmek için başvurulan toplumbilimi, artık kendi toplumsal problemlerini çözümleyebilmek için kullanılmaya başladı. 1940'lı yıllarda köy kalkınmasına ve köylerde değişim meydana getirmeye yönelik çalışmalara hız verildi. İstanbul ve Ankara üniversitelerinin sosyoloji bölümleri köy monografileri hazırlamak için sahaya çıktılar. Bunlar arasında İstanbul'da Hilmi Ziya Ülken, Ankara'da Niyazi Berkes öncülük yaptılar.

5. ANKARA KÖYLERİ ÜZERİNE BİR ÖRNEK ARAŞTIRMA VE NİYAZİ BERKES

Niyazi Berkes, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi sosyoloji çalışmalarına bağlı olarak 1940 yılından itibaren bazı Ankara köylerinde araştırma yapar. Araştırma sonuçları 1942 yılında DTCF Yayınları Sosyoloji Serisi 2. kitap olarak basılır. Berkes, eserin giriş bölümünde o zamana kadar köy hayatıyla ilgili folklor, ekonomi, coğrafya gibi alanlarda yapılan araştırmalardan farklı olarak sosyolojik yaklaşımın özelliklerini belirtir. Sosyolojik olarak bir topluma veya bir gruba baktığımızda birçok farklı unsurun etkili olduğunu görürüz. Berkes'e göre bu bakımdan sosyolojik bir araştırma yaparken, doğal bir çevre-coğrafya üzerine yerleşmiş bir insan topluluğunun teknolojisi ve sosyal organizasyonu ile beraber sosyal değerlerini ve kurumlarıyla olan ilişkilerini araştırmak gerekir. "Bundan ötürü, evleri veya kağnıları, gıdaları veya aile adetlerini ve hatta insanların adlarını ele aldığımız zaman asıl dikkatimizi bunların menşeini, tarihini, yayılışını araştırmaya değil, maddi olsun manevi olsun bütün bu sosyal hadiselerin cemiyetin bütünlüğünü temin etmek bakımından oynadıkları sosyal rollere çevririz." (Berkes 1942: 5) Sosyoloji köylerin coğrafya, ekonomi, etnografya, tarih, folklor, antropoloji bilimlerinin yaptığı araştırmalardan, vardığı neticelerden faydalanır fakat bu işleri kendisi yapmaya kalkışmaz. Dolayısıyla bu tür araştırmaları sosyolojinin sınırları içinde yapmak gerekir. Berkes Ankara köylerinde yürüttüğü araştırmaları bu çerçevede sürdürmeye dikkat eder.

Köy sosyolojisinin öncü isimlerinden birisi Niyazi Berkes'tir ve köy araştırmalarının köycülükle karıştırılmamasına özen gösterir. Niyazi Berkes, köy araştırması yaparken gerçekliği bütün yönleriyle görmek gerektiğini düşünür. Sosyoloji incelediği alanda mükemmeli veya olması gerekeni aramaz. En güzel örnek üzerinden gitmez. İncelediği bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini görmelidir. Konusuna özel bir anlam ve değer yüklememelidir. Özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında görülen modernleşme ve kalkınma

hamlesi esnasında köy sosyolojisi ile köycülük kavramının karıştırıldığı görülür. Berkes bu iki kavramın farklılığına özellikle dikkat eder. Ona göre köy sosyolojisi köycülük değildir. "Köycülük bir sosyal yardım ve yükseltme cereyanıdır. Köycü köye rehberlik etmek, bir şey öğretmek için gider. Köyü şehirliye ve münevvere tanıtmak, sevdirmek ve hatta onu idealleştirmek ister." (Berkes, 1942, ss. 7) Bu bakımdan sosyolog ile köyü kendisine dert edinen gönüllü arasında fark vardır. Köycülük yapanlar gibi köyde yaşayıp köyü iyi bildiğini düşünenler de sosyolojiden uzak insanlardır. Köy ile ilgili olgusal gerçekliğe tarafsız bir şekilde yaklaşmaları beklenemez. Köye sosyolojik olarak bakmak, gerçekliği oluşturan kurumlar ve ilişkileri görebilmeyi gerektirir. Yani sosyoloji herkesin göremediğini görebilmeyi amaçlar. Bazı sıradan gözlemcilerin tekil örneklerden yaptıkları çıkarımlar yanlış genellemelere sebep olur. Örneğin: "köylü ferdiyetçidir", "köylü cemiyetçidir", "köylü saftır, iyilikseverdir", "köylü yalancıdır, çıkarcıdır" gibi birbiriyle çelişen hükümler verildiği görülür. Hâlbuki köye bütünlük içinde baktığımızda bir toplumda görülebilecek birçok farklılık tespit edilebilir.

Berkes sosyolojinin ilgi alanlarından birisinin de sosyal değişme ve bu değişmenin yasaları olduğuna dikkat çeker. Türkiye'deki sosyolojinin önemli problemlerinden birisi bu bağlamda Cumhuriyetle birlikte yaşadığımız değişim sürecidir. Sosyal hayatımızdaki değişimi takip ve tespit etmek toplumu geliştirmek için uygun politikaların geliştirilmesine önemli katkı sağlayacaktır. Köy araştırmaları bu bakımdan son derece önemlidir. Değişmeyi tespit edebilmek için bir toplumsal birimin mevcut durumu tespit edilmeli ve süreç içinde meydana gelen farklılaşmalar takip edilebilmelidir. Niyazi Berkes Bazı Ankara Köyleri Üzerine Araştırma yaparken buna dikkat eder. Ona göre küçük sosyal birlikler olarak köyler üzerine derinlemesine araştırmalar yapmak mümkündür. Bir köyün yakından tanınabilmesi ve her yönüyle ortaya konulabilmesi sınırlı bir zaman ve çalışma ile yapılması gerekir. Berkes'e göre bir köy araştırmasında insanlar arasındaki ilişkileri, akrabalık sistemini, ekonomik teşkilatını, dini kurumunu ve bütün bunların cemaatin ortak hayatını nasıl etkilediğini tespit etmek lazımdır. (Berkes, 1942, ss. 9) Köyü ele alırken diğer topluluklardan soyutlanmış olarak düşünmemek gerekir. Bir köy yakın coğrafyadaki diğer köylerle ve kasabalarla ilişki içindedir. Bu ilişkileri de tespit etmek önelidir. Hatta ülke dışı ile meydana gelen ilişkiler bile bir köyün yapısını etkiler. Örneğin sanayi devriminden sonra geliştirilen alet ve edevatlar köylerimizde önemli değişimlere ve yeni yapısal özelliklerin ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Niyazi Berkes, köy araştırmasında takip edilmesi ve dikkat edilmesi gerek iki boyuta işaret eder. Birincisi ve önemli olanı köyü bir bütün olarak ele almaktır. Bir köy araştırmasının amacı bir köyün fiziki, sosyal, kültürel cephelerini ve bunların birbiriyle ilişkilerini ortaya koymaktır. Böyle bir inceleme yakından gözlem ister. Araştırmacı bizzat bu köy cemaatinin içine girmeli, onlarla birlikte yaşamalı, farklı cepheler arasındaki ilişkiyi keşfetmelidir. İkinci yöntem tasviri mahiyette bilgi toplama tarzıdır. (Berkes 1942: 10) köyün bütün hayatını kavrama imkanı olmadan sadece yüzeysel bir şekilde bilgi elde etmek için de bazı yöntemler kullanılmalıdır. Bir plan dahilinde görüşmeler yapılır ve elde edilen veriler tasnif edilir. Elde edilen bilgiler farklı köyler ile karşılaştırma imkanı verir. Köy hakkında genel değerlendirme yapabilmek, hadiseleri daha geniş bir çerçeve içinde görmeyi kolaylaştırır. Bu şekilde 10-15 köy ile tanışmış bir kimse, daha derin bir araştırma yapmak istediği köyü seçme ve konuya hazırlık yapma kolaylığı elde edebilir. Sonuçta Berkes köy araştırmalarıyla memleketin toplum yapısı hakkında bir genel değerlendirmeye varmak ister. Modernleşmesini beklediğimiz bir toplumun mevcut durumu hakkında doğru bilgilerimiz olmazsa yapılacak planlar ve programlar anlamsız kalacaktır.

Berkes'in inceleme yaptığı köyler, Ankara kent merkezine yakın konumdaki saha içindedir. Ancak bazı köylerin ulaşım imkanı fiziki mesafeden çok yakınlığı belirleyici unsur olur. Araştırmanın yapıldığı dönemde Ankara kenti henüz dar bir alandadır ve çevresindeki köyler geleneksel köy yapılarını korumaktadır. Fiziki olarak yakın olan köyler bile yol veya ulaşım

aracı yoksa uzak gibidir. Günümüz iletişim ve ulaşım imkanlarının bütün dünyayı global köye çevirdiği günümüz dünyasıyla aradaki farkı görmek bakımından bu tespit son derece önemlidir. Berkes'in araştırma yaptığı köylerin Ankara merkeze çok yakın olmalarına rağmen düzenli bir vasıta çalışmadığı için uzak olduğunu söyleyebiliriz. Berkes köylerin mevkilerini 12. ve 13. sayfalarda tarif eder ama isimlerini alfabe sırasına göre harflerle göstereceğini ifade eder. Köylerle ilgili karşılaştırmalı bir değerlendirme yapmaya çalışır. II. Bölümde köylerin dış özelliklerini tasvir eder ve bazı fotoğraflarla birlikte çizimlerini paylaşır (14-21 sayfalar). III. Bölümde köylerin nüfuslarını Türkiye ve Ankara ortalamasıyla kıyaslayacak şekilde değerlendirir (22-35 sayfalar). Ortalama nüfus, erkek-kadın oranı, çocuklar gençler ve yaşlılar oranı, ölüm yaşı, çocuk ölümleri gibi bilgiler paylaşır. Halkın bazı konulardaki tutumlarını ve zihniyet kalıplarını tespit eder. Örneğin çok çocuk yapma isteği, erkek çocuk tercih etme, çocuk ölümleri karşısında çaresizlik ve tevekkül gibi. Bazen de artık çocuk istenmediği durumlarda verilen yeter, dursun gibi isimlerin kullanılmasını gözlemler.

Köyleri incelerken baktığı önemli konulardan birisi ekonomidir. Berkes köylerin ekonomik faaliyetleri ve yapısı konusundaki tespitlerini, çalışmasının IV. bölümünde (36-56 sayfalar) anlatır. Köy topluluğunda iş yapma biçimi de son derece önemlidir. Bu bağlamda İşlerin Tanzimi ve Bölünüşü eserde V. Bölüm olarak yer alır (57-88 sayfalar). Aletler ve tetkikler VI. Bölüm (89-112), Sosyal Kuruluş: Aile VII. Bölüm (113-133 sayfalar), Sosyal Kuruluş: Akrabalık VIII. Bölüm (134-153 sayfalar), Evlenme IX. Bölüm olarak kitapta yerini almıştır. Her bölünde anlatılan tespitler henüz modernleşme mücadelesindeki Türkiye'nin başkentinin yakın çevresindeki köylerin durumunu görmek bakımından son derece önemlidir. Uzun asırlar boyunca değişmeden tarım ekonomisinde köylü olarak yaşam sürdürmüş olan Türk toplumunun durumunu anlayabilmek için çok kıymetli bilgiler içermektedir. Karşımıza çoğu zaman görmezden geldiğimiz bir çıplak gerçekliği çıkartmaktadır. Öncesi ve sonrasıyla değerlendirdiğimizde Türklerdeki köy topluluğunun yapısal özelliklerini bu eser bağlamında kuramsallaştırmak mümkündür.

6. KÖY HİKÂYELERİNİN VE ARAŞTIRMALARININ ÖNEMİ

Türk toplum yapısının temeli köye dayalı olduğu için köy hakkındaki bilgilerin kayda geçirilmesi son derece önemlidir. Bilimsel olarak yapılan köy araştırmalarının dışında iç gözlem diyebileceğimiz ve büyük oranda duygusal yaklaşımla kaleme alınan köy hikâyeleri de son derece kıymetlidir. Özellikle köylerin ortadan kalkmaya başladığı günümüz şartlarında bu çalışmaların kıymeti daha da artmaktadır. İlk çalışmalardan birisi Köy Enstitüsü mezunu bir öğretmen olan Mahmut Makal'ın Bizim Köy ismini taşıyan eseridir. Eserin takdiminde yayınevi adına Yaşar Nabi, köy gerçekliğini dile getirmek bakımından ne büyük bir hizmet yapmış olduğunu yazar. Bizim Köy romanı ile bir Orta Anadolu köyünün acı gerçeği ilk olarak içeriden birisinin kaleminden dile getirilmiş olur. Bu kitap doğrudan doğruya köyde doğmuş, öğretmen olduktan sonra da köyde yaşayan, bir köy çocuğunun şahadetidir. (Makal, 1950, ss. 4) Türkiye'nin köylerinin içinde bulunduğu durumla ilgili önemli ipuçları verir. Ancak duygusal ve öznel bir yaklaşıma sahiptir. Dolayısıyla bilimsel olarak yapılan çalışmalarla bu gerçekliğin ortaya çıkarılması daha önemlidir. Köylü bir toplum olarak Türklerin modernleşme serüvenini en iyi anlayabileceğimiz zemin, bu gerçekliğin çok yönlü olarak ortaya konulması ile anlaşılacaktır.

Köy sosyolojisi için veri oluşturabilecek çok sayıda amatör çalışma vardır. Bunun yanı sıra sosyoloji ve halk bilimi bölümlerinde yapılan tez çalışmaları, Türkiye'nin sosyal değişmesine ışık tutuyor. Bu tez çalışmalarının dışında üniversitelerde çalışan akademisyenlerin küçük çaplı alan araştırmaları ve analiz denemeleri de aynı katkıyı sağlıyor. Konumuzu ilk sosyolojik köy çalışmalarına imza atan Niyazi Berkes üzerinde temellendirdiğimiz için Ankara odağında devam edebiliriz. 2003 yılında yayınlanan bir köy araştırmasında alan olarak Ankara Güdül

ilçesi Kavaközü Köyü seçilmiştir. Araştırmayı yapan Gaziosmanpaşa Üniversitesi öğretim üyesi Dr. D. Ali Arslan, "Bu çalışmada, orta büyüklükteki bir İç Anadolu köyü olan Kavaközü'nden hareketle, kırsal Türkiye'nin temel sosyo-ekonomik sorunlarını ortaya koymak ve bunlara dikkat çekmek hedeflendiğini" belirtmektedir. (Arslan, 2003: s.1) Yazar çalışmasını durum saptayıcı tarzda gözlemlere dayalı olarak yaptığını ifade eder. Köy ve köylülükle ilgili çalışmaların Cumhuriyet sonrası artmasına rağmen köyün problemlerinin çözümüne pek katkısı olmadığı saptaması yapar. Ona göre Türk köyü ve köylüsü halen sorunları ile iç içe ve baş başadır. Seçmiş olduğu köyün tipik bir Orta Anadolu köyü olarak Türk toplumunun mevcut durumuyla ilgili önemli ipuçları verdiğini göstermeye çalışır. (Arslan, 2003: s. 3) Bunu yüzü aşkın İç Anadolu köyünde gerçekleştirdiği saha çalışmaları ve gözlemlerden edindiği izlenimlere dayandırır. Kavaközü köyünde sosyolojik yönteme dayalı alan araştırması yaptığını ve sonuçlarını değerlendirdiğini çalışmasında ayrıntılı bir şekilde gösterir.

Ali Arslan yıllar sonra Kavaközü köyünde tekrar araştırma yaparak durum tespitinde bulunur. Tespitlerini yazdığı makalesinin başlığı "Kırsal Türkiye'de değişmeyen tek şey yoksulluk: 17 yıl öncesi ve sonrası ile Ankara-Güdül Kavaközü Köyü" olur. Başlık Türkiye'nin köy sorununu çözmekteki başarısızlığını göstermesi bakımından son derece ibret vericidir. Kavaközü Köyü, Büyükşehir Yasası çıkmasıyla artık Ankara'nın Güdül ilçesine bağlı mahalle olmuştur. Ankara merkeze 100 km mesafededir ve halen gelişmiş-kalkınmış bir köy veya kırsal mahalle görünümünde değildir. Arslan'ın bir proje kapsamında yaptığı ikinci araştırmasında yaptığı tespitler sonuç bölümünde özetlenmiştir. Buna göre toplum kalkınması bağlamında köy kent arasındaki gelişmişlik derecesi azalmadığı gibi artmış görünmektedir. Arslan'ın ifadesiyle: "Bu çelişki köylerin iticiliğini arttırmakta, şehirlerin ise yalancı bir çekim merkezi olma özelliğini daha da pekiştirmektedir. Bütün bunlar köyden kente göçü hızlandırmakta, bu gerçekle yakından ilişkili birçok toplumsal sorunu da içinden çıkılması güç bir hale dönüştürmektedir." (Arslan, 2010: s.422) Köylerin son yıllarda boşalmasıyla ilgili can alıcı tespitleri bu çalışmada görmek mümkündür. Arslan, Kavaközü köyü üzerine 1992 yılında bitirme tezi ile başladığı araştırmasına 2009 yılındaki çalışmasıyla devam etmiş ve 17 senelik bir kıyaslama yapma imkanı yakalamıştır. Bu kıyaslamanın aynı zamanda İç Anadolu köyleri için de yapılabileceğini iddia etmektedir. Ankara köylerini yakından görme, tanıma ve gözlemleme fırsatını yakalayan pek çok kişi bu değerlendirmelere katılacaktır. Küreselleşen dünyada Türkiye'nin köylerinin ilkel ve sahipsiz kalması düşündürücüdür.

Köy nüfusunun kentlere göç etmesinin yarattığı farklı problemler vardır. Türkiye'nin toplumsal yapısı bakımından bu problemler köyle ilişkili analiz edilmek zorundadır. Kentlere giderek yerleşen köylülerin ilk karşılaştıkları problem barınma konusunda olmuş ve kentlerin çevresinde gecekondulaşma ortaya çıkmıştır. Gecekondu problemi köyün mü kentin mi olduğundan öte ortaya çıkış biçimi bakımından değerlendirilmek zorundadır. Benzeri bir problem de köylerde yetişen çocukların bazı eğitim imkanlarıyla meslek edinmeleri ve sınıf atlamaları suretiyle kentlerde yer almasında gözlemlenmektedir. Bu bireyler artık köylü değiller ama köyden de tamamen kopamıyorlarsa rol çatışmaları yaşanmaktadır. Bunun farklı boyutlarda ortaya çıkmış örnekleri vardır. Ayrıca çalışılması gereken son derece önemli bir konudur. Toplumsal yapıyı doğrudan etkilemektedir. Buraya alacağımız olumlu örnekler köyden çıkarak eğitimci veya akademisyen olan bazı bireylerin kendi köyleriyle ilgili yazdıkları, Türkiye'nin küreselleşme sürecinde yaşadığı dönüşümü analiz etmek için yol gösterici olacaktır.

Bugün şehirlerde yaşayan köylüler veya daha doğru ifadeyle köy çocukları artık köylü olarak yaşamıyor ama köyleri de unutamıyor. Kimimiz siyasette, kimimiz bürokraside, kimimiz akademide, kimimiz ticarette hayat sürdürürken köy hayatımızın izlerini her daim hissediyoruz. Aramızdan kendi köyünün hikayesini yazanlar çoğaldı. Son örneklerden birisi Gazi Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Cemal Kurnaz. Berikan Yayınevi'nden (2018) çıkan

kitabının ismi "Bir Köy Vardı". Yazar, kitabın arka kapağına hüzünlü ifadeler yazmış. "Bir eski zaman masalı gibi yaşandı ve bitti." Köylerden okumak için çıkan ve bilim alanında yol alan akademisyenlerin kendi köylerini yazmaları bu hüzünlü hikayeleri kalıcı hale getirecektir. Örnekleri gün geçtikçe çoğalmaktadır. Cemal Kurnaz gibi köyünden bir öğretmen okuluna giderek meleğe başlayan bir öğretmen Nevzat Türkel de köyünün hikayesini yazdı. Türkiye'de modernleşme ve kentleşme sürecinde köyler yoğun bir değişim içinde. Daha doğrusu yok olma tehlikesi altında. Köyler kendini yenileyemediği için köylüler tarafından terk edilmekte ve ortaya boşalmış köyler çıkmaktadır. Müzecilik anlayışı ile baktığımızda yok olmasına kıyamadığımız pek çok unsuru koruyabileceğimiz en masrafsız ve kolay iş köylerin hikayelerini kaleme almak olmalıdır.

Nevzat Türkel, Nallıhan Eymir Köyü'nde doğdu. Hasanoğlan Atatürk Öğretmen Okulu'nu 1968 yılında bitirdi ve köy öğretmenliğine başladı. Köyde doğup büyümüş ve köylerde hayatını geçirmiş bir öğretmen olarak, köylerin içine girdiği değişim ve dönüşümün farkındaydı. Çocukluğunda yaşadığı köy hayatının gün geçtikçe farklılaştığını ve yok olmaya başladığını gördükçe, kayıt altına almanın önemini anladı. Kendi köyünün hikayesini yazmaya karar verdi. Köyde annesi ve dayısı başta olmak üzere yaşlılara, eski köy hayatını ve insanlarını sormaya başladı. Yaşlıların anlattıklarını kayıt altına alarak yazdı, notlar oluşturdu. Kendisi gibi Hasanoğlan Atatürk Öğretmen Lisesi'ni bitirdikten sonra üniversite okuyan ve akademisyen olan kuzeni Fahri Atasoy ile birlikte çalışmayı tamamladılar. "Bir Köy Monografisi Ankara Nallıhan Eymir Köyü" kitabı (2012) ortaya çıktı. Kitabın hikayesine konu olan Eymir Köyü'nün bazı öne çıkan özellikleri, Türk toplumsal yapısı için önemli ipuçları barındırmaktadır. Köy, Ankara – İstanbul kervan yolu güzergahında konumlandırılmış, nüfusu kalabalık (Nallıhan ilçesinin en büyük köyü) ve grup dayanışması sağlam bir yapıdadır. Osmanlı siyasal yapısında yollar bir sistem dahilinde kontrol edilir ve yönetilir. Bazı kritik noktalara güvenilir gruplar yerleştirilir ve onlara bazı görevler verilir. Eymir'in bu durumda bir köy olduğu anlaşılmaktadır. Kervan yolunun Kızılcaboğaz mevkiinde, bugünkü karakol gibi faaliyet sürdüren bir derbent olduğu rivayet edilmektedir. Bu derbenti destekleyen kaynak Eymir Köyü görünmektedir. Köyün diğer önemli özelliği kaynaklarda geçen 24 Oğuz Boyu isimlerinden birisi olmasıdır. Yukarıda geleneksel Türk toplumu için boy yapılanmalarının önemine işaret edilmiştir. Tarihçi Faruk Sümer'in Oğuzlar isimli kitabında, Anadolu coğrafyasında bu boy isimlerini taşıyan yerleşim yerleri verilmiştir. (Sümer, 1972: s.211-215) Anadolu'ya yerleşen Oğuzlar boylara bağlı beylik teşkilatlanması içinde güvenli olarak kalabilmişlerdir. Merkezi devlet zayıf düşse veya yıkılsa da kendilerini koruyabilmişler ve tekrar bütünleşebilmişlerdir. Bu özellik Türklerin tarihi süreçte büyük badireler atlatmalarına rağmen ayakta kalmalarının sebeplerinden birisidir.

Eymir Köyü araştırması, yaklaşık yüz yıllık bir köy hikayesini kapsamaktadır. Osmanlı Devleti'nin yaşadığı badirelerin yansıması köyün hikayesinde görülür. Köyde Cumhuriyet öncesinde mektep vardır. Mektebin ilk bilinen öğretmeni Koca Muallim lakaplı bir Selanik göçmenidir. Eski yazıyı ve yeni yazıyı çok iyi bilir. Dünyada olup bitenlerin farkındadır ve çağdaş bir ufku vardır. Köylü bunu zamanında fark edememiş ama muallimin çocukları okuyarak yüksek mevkilere gelmişlerdir. Köylü çocuklarının bir kısmı ancak yatılı öğretmen okulları sayesinde bir üst sınıfa çıkabilmişlerdir. Cumhuriyeti anlamak bakımından bu önemli bir tespittir. Köyün ekonomisi geleneksel tarım ve hayvancılığa dayalıdır ama nüfus arttıkça yetersizlik başlamıştır. Bir taraftan nüfus artmakta bir taraftan da tarıma makine girmektedir. İlk olarak modernleşme anlamında köye karasaban yerine metal pulluk, kağnı yerine modern at arabası girmesidir. İkinci olarak 1950'li yıllarda her köye bir traktör kampanyası kapsamında traktör gelmesidir. Traktörle tanışmanın köy için acı reçetesi olacaktır ama değişimi hızlandırmıştır. 1960'lı yıllarda artık köy nüfusunu besleyemeyecek durumdadır ve kentlere göç başlar. 1970'li yıllarda bu göç hızlanır. Bu süreçte köyün sosyal hayatında da önemli

değişimler görülür. Geleneksel törenler ve adetlerin yapısında farklılaşma başlar. Örneğin düğünler eskiden bir hafta sürerken üç güne iner. Bazı ritüeller kaldırılır. 1970'li yıllar değişimin ve dönüşümün hızlandığı bir dönemdir. Kitap, gözlem ve görüşme yöntemiyle bu dönemin fotoğrafını veriyor. Bu fotoğraf aynı zamanda Türkiye'nin toplumsal değişiminin bir örneğidir.

Köy bir yerleşim birimi olarak ilk insanların toplum haline gelmesinin sembolü olmuştur. Türkler dünyadaki diğer insanlardan biraz farklı bir hayat sürdürmüşler. Durumları Batı sosyal bilimlerinde ortaya atılan kuram genellemelerine pek uymuyor. Orta Asya bozkırlarında yapılan kazılarda yerleşik hale gelmiş Türk boylarının köy ve kentlerine rastlanıyor. Batıya göç eden Türklerin de yerleşenleri var, konar-göçer hayat sürdürenleri var. Anadolu bunun örneklerini yakın zamana kadar barındırdı. Çadırda yaşayarak göçünü sürdüren tek örnek Sarıkeçili Yörükleri sadece sembolik olarak kaldı. Eymir Köyü örneğinde pek çok Oğuz Türkmen köyü muhtemeldir ki sonradan yerleşik duruma geçmişler. Bu sebepten bu tür köylerin kültürel özellikleri yörüklerle büyük oranda örtüşür. Küreselleşen dünyada bunların izleri bile kalmayacak ve yok olup gidecek gibi. Dolayısıyla hem değişimi tespit etmek hem de köylerin kıymetli kültür hazinelerini korumanın tek yolu bunları kayıt altına almaktır. Dünyanın küreselleşmesini bile köy üzerinden anlatmaya çalışan tanımlamalar, köyün ne kadar önemli olduğunu gösterir. Bu bağlamda küreselleşme çalışmalarında ilk okunan kitaplar arasında Marshall McLuhan'ın "Global Köy" eseri gelir. Marshall McLuhan, küreselleşmeyi tarif ederken "Global Köy" metaforunu kullandığına göre "köy" mutlaka bilinmeli. Artık dünya iletişim kolaylığı bağlamında bir köy gibi kabul ediliyor. Türkiye, köylülüğü tamamen bırakamadığı için büyük bir köy gibi yorumlanabiliyor.

Türkiye Cumhuriyeti yeni bir devlet olmakla birlikte Türklerin toplum olarak varlığı çok eskilere dayanır. Türk toplumu dendiğinde, yeryüzünde belli coğrafyalarda, belli tarihi süreç içinde yaşayan ve birtakım ortak özellikler taşıyan toplumsal varlık akla gelir. Modern dönemlerde bu varlıklara millet adı verildiği için Türkler yeryüzünde yaşayan milletlerden birisidir. Türk milletinin kendine özgü bir toplum yapısı vardır. Bu yapı zaman içinde değişerek bugünlere gelmiş ve halen değişmeye devam etmektedir. Dolayısıyla dünden bugüne Türklere ait değişerek gelişen ve şekillenen yeni durumlar/olgular söz konusudur. Türkleri anlayabilmek için tarih içinde yaşadıkları serüvenleri iyi takip etmek gerekir. Tarih, antropoloji, etimoloji, dilbilimi, Türkoloji, sosyoloji, halk bilimi gibi birçok disiplin bu serüveni takip etmemiz için bilgi kaynağı oluşturur. Türkiye Cumhuriyeti, Batı Türklerinin son kurdukları devlettir ve bu gerçeklikten hareket ederek toplumsal yapısı hakkında doğru bilgiler elde edebiliriz. Bu gerçeklik bizim aynı zamanda konu çerçevemizi oluşturur. Türk milleti kavramının kapsamındaki bütün halklar yerine, son dönem Türkiye gerçekliğinden hareket ederek meseleyi analiz edebiliriz.

7. DEĞİŞEN DÜNYA, TÜRK TOPLUMSAL YAPISINA VE KÖYLERE ETKİSİ

Avrupa'da Yeni Çağ öncesi hüküm süren feodal yapı modernleşmeyle birlikte değişmeye başlar. Sanayi devrimiyle birlikte tamamen ortadan kalkar. Sanayi devrimi Avrupa toplumlarında büyük bir anafora yol açar ve sosyal yapıları yeni bir sisteme doğru evrilir. Köylerden kentlere göçler yaşanır, kentlere gelen insanlar hayatlarını sürdürebilmek için yeni kurulan fabrikalarda çalışmaya başlarlar. İşçi sınıfı ve bu sınıfa dayalı yeni durumlar ortaya çıkar. Kentlerin birden büyümesi, barınma yerleri, işçi mahalleleri, sendikalaşma, grevler, sınıf mücadelesi gibi yeni olgular hayatımıza girer. O dönemdeki meydana gelen gelişmelerin ortaya çıkardığı sistem Kapitalizm olarak adlandırılır. (Eryiğit, 2024, ss. 219) Bizde ise bu gelişmelerin yansımaları vardır. Avrupalı devletler karşısında eskisi gibi başarılı olmadığımızı fark ederiz. Böylece Osmanlı'da Yenileşme hareketleri başlar.

Sanayileşme ve modernleşme ile toplum yapısı köklü bir değişime uğrayan Avrupa toplumları karşısında, dünyanın diğer kısımlarında geleneksel yapılar hüküm sürmeye devam eder. Batı merkezli dünya tanımlamasına göre Avrupa'nın doğu kesiminde yeni gelişmelerden Türkler ve Ruslar en fazla etkilenen milletler arasında yer alır. Birinci Dünya Savaşı bu bağlamda meydana gelmiş ve savaşa katılan bütün ülkeleri ciddi anlamda sarsmıştır. Osmanlı Devleti'nin Balkan topraklarında olan kısmı bu gelişmelerden daha fazla etkilenmiştir.

Dünya, modern adı verilen Yeni Çağ'a girdikten sonra meydana gelen köklü değişimlerden etkilenmiştir. Türkler de tarihi süreçte yaşadıkları, karşılaştıkları, etkisinde kaldıkları olaylar ve tecrübeler ile günümüze gelmiştir. Bu bakımdan bugünkü toplumsal yapımızı çok yönlü olarak ele almak zorundayız. Selçuklu döneminde Anadolu'yu vatanlaştırdığımız dönemde toplumsal yapımızın öne çıkan özelliklerinden birisi, göçer olarak hayatını sürdüren yörüklük geleneğine bağlı bir örgütlenme biçimidir. Osmanlı bu hayat tarzını sürdüren aşiretlerin çoğunu köylere yerleştirmeye özen göstermiştir. Cumhuriyete geldiğimizde yoğun bir köy nüfusu toplumsal yapımızın en önemli özelliği konumundadır. Şimdilerde ise köyler boşalmış, kimliklerini kaybetmiş ve yoğun bir değişim yaşanmıştır. Dolayısıyla toplumsal yapımızın şekillenmesinde ve değişmesinde bu süreçlerin önemli etkisi vardır.

Türkiye'de, yeni milenyuma girerken köylerdeki nüfus oranı Cumhuriyetin ilk yıllarındaki duruma göre tam tersine dönmüş durumdadır. İlk yıllarda köylerde yaşayan nüfus yüzde yetmişbeş civarındayken günümüzde yüzde yediye gerilemiş durumdadır. Dolayısıyla toplumsal yapımızda da önemli değişimler yaşanmaktadır. Kentlere göç eden köylü nüfusun kentleşme süreci son yılların en önemli problemleri arasında yer almıştır. Siyaset kurumu, bürokrasi ve akademinin çalışmaları doğrultusunda yeni çözüm yolları denemektedir. Bu bağlamda 2004 yılında yürürlüğe giren 5216 sayılı kanunla birlikte büyükşehir belediyelerinin sorumluluk alanları belli sınırlar için genişletilmiştir. 2012 yılında yürürlüğe giren 6360 sayılı kanun ile sorumluluk alanları il sınırlarına kadar genişletilmiş ve bu kapsamda söz konusu illerde özel idare teşkilatları kapatılmış ve ayrıca mevcut köylerin statüsü değiştirilerek mahalle olarak yeniden düzenlenmişlerdir. (Ökmen, 2016, ss. 1475) Dolayısıyla Büyükşehir Yasasıyla sosyolojik bir olgu olan köylerin varlığına resmi olarak son verilmiştir. Sosyolojik bir gerçekliği resmi olarak yok saymanın toplumsal bir olguyu reddetmek gibi bir durum ortaya çıkarmıştır. Köyler sosyolojik olarak eski fonksiyonlarını kaybetseler de toplum üzerinde etkilerini devam ettirmektedirler. Bireylerin topluma katıldıkları ilk sosyal grup ailesi, ikinci en yaygın grup köyleridir. Şimdi şehirlerde mecburiyetten hayatlarını sürdürmekte olan büyük bir nüfus, köylerin derin etkilerini her yönden yaşamaktalar. Bu etkiler sosyolojinin dikkate alması ve çözümlemesi gereken önemli olgularından birisidir.

Köylerin Anadolu coğrafyasında yok olma sürecine girmesi pek çok yönden irdelenmesi gereken bir durumdur. Dünya önce modernleşme sürecinde köklü değişiklikler yaşamış, şimdi ise küreselleşme adı verilen bir süreç içinde yoğun değişikliklere maruz kalmaktadır. Türkiye de bu gelişmelerden fazlasıyla etkilenmektedir. Türkiye nüfusu artık büyük oranda kentlerde yaşamaktadır. Kentlere göç ederek burada yaşamak zorunda kalan insanlar maalesef kentleşmenin gerektirdiği imkanlara ve davranışlara geçememektedir. Kentlerde köylülük özelliklerini sürdürmekte olan nüfus yoğunluğu toplumsal davranış bozukluğu diyebileceğimiz sapma durumuna yol açmaktadır. Türkiye bir yandan milenyum çağında küreselleşmenin trendlerine yönelirken, diğer yandan kentlere taşınan banal davranış tarzlarıyla karşı karşıya gelmektedir. Köylülük geleneksel toplum tarzı olarak köylerde normal bir durumdur. Ancak köylerin işlevleri değişmesine, nüfusun kentlere göçmüş olmasına rağmen ortadan kalkmıyorsa ortada bir problem var demektir.

Köylerin boşalmasıyla buralarda sürdürülmekte olan geleneksel hayat tarzı ve ekonomik işlevler ortadan kalkmaya başlamıştır. Toplumun bütünlüğü bağlamında birtakım değerleri ve

ihtiyaçları karşılayan köy topluluklarının geleneksel olarak üstlendiği işlevler başka sistemlere devredilemezse aksamalar çıkacak gibi görünmektedir. Bunlarla ilgili bir an önce önlemler alınmalıdır. Önlem alınabilmesi için konu tartışmaya açılmalı ve düşünceler üretilmeli, öneriler geliştirilmeli, tartışmalar yapılmalıdır. Örneğin Ankara ve çevresinde asırlardır köylülerin vazgeçilmez yoldaşı tiftik keçisi yetiştiriciliği devam ettirilmesi gerekir. Bunun için yıllardır toplantılar, projeler, denemeler yapılmaktadır. Fakat bu tecrübeler köylerin eski haliyle devam edeceği varsayımına dayalıdır. Halbuki köyler artık eski haliyle devam edemeyeceği anlaşılmıştır. Buna göre tedbirler ve yeni proje tasarımları yapılmalıdır. Bu durum buğday ve sebze üretimi için de geçerlidir. Konu ayrıntılı bir şekilde ele alındığında uygulanabilir modeller geliştirilebilir. Yazının hacmi kısıtlı olmasından dolayı konunun tartışmaya açılmasıyla yetinmekte fayda görülmektedir.

8. SONUÇ

Türkiye ismi Türklerin yurdu anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Selçuklu Devleti'nin Anadolu topraklarına egemen olması bu ismin ortaya çıkışına vesile olmuştur. Daha önce Türkler bile bu topraklara Diyar-ı Rum adını verdiği halde, yabancılar Türkiye ismini kullanmaya başlarlar. Bugün Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının oluşturduğu toplum yapısı bu süreçte ortaya çıkmıştır. Rumlar, Ermeniler, Yahudiler, Araplar, Acemler, Kürtler, Gürcüler gibi etnik gruplar bu dönemden beri Türklerle etkileşim halindedir. Türklerin Balkanlara geçmesiyle birlikte ve geri çıkmak zorunda kaldığı dönem itibariyle yeni etnik gruplar bu etkileşime dahil olmuşlardır. Sırplar, Makedonlar, Arnavutlar, Boşnaklar, Bulgarlar, Romanyalılar, Macarlar, Kırımlılar, Çerkezler Osmanlı döneminde etkileşim derecemizin arttığı etnisitelerdir. Milletleşme sürecinde bu etkileşimlerin, olumlu veya olumsuz anlamda büyük önemi vardır. Milliyetçilik hareketlerinin yükselişe geçtiği 19. Yüzyılda Türk kimdir sorusu gündeme gelmiş ve Türkiye'deki ilk sosyolojik çalışmalar bu vesileyle başlamıştır. İlk Türk sosyoloğu Ziya Gökalp Türk milletini tanımamız içim kültürüne bakmamız gerektiğini belirterek yönlendirme yapmıştır. Cumhuriyet sonrası sosyoloji çalışmaları bu bağlamda Türklerin yoğun olarak yaşadığı köylere yönelmiştir.

Köy araştırmalar hem mevcut toplumsal yapıyı ortaya çıkartmayı amaçlamış hem de ekonomik kalkınma için yapılması gerekenleri tespit etmek maksatlı olarak planlanmıştır. Metinde anlatıldığı gibi Türkiye'nin toplumsal yapısını analiz etmenin yolu köy araştırmalarından ve köylülüğü doğru anlamaktan geçer. Cumhuriyetin ilk yıllarında köylerde yaşayan nüfus yüzde 80-90 oranında olmasına rağmen 2000'li yıllarda bunun tersi bir orana yer değiştirmiştir. Türkiye'yi anlamak isteyenler meseleye buradan bakmalarında gereklilik vardır. Süreç Osmanlı döneminden itibaren değerlendirilmelidir. Özellikle son dönemlerdeki kentli davranış geliştirememe, bilimsel zihniyet kazanamama, medeniyet göstergesi eserler verememe gibi tıkanıklıklar ortada bir problemin olduğunu göstermektedir. Türkiye bu anlamda köy ve köylülük konusunu aşamamış görünmektedir.

Türkiye'nin toplumsal yapısında köy ve köylülük çok önemli bir yere sahiptir. Osmanlı Devleti zamanında Avrupa'da meydana gelen sanayileşme ve kapitalizm gibi uygulamalar toplumu etkilemeye başlamıştır. Ancak toplumsal yapı geleneksel haliyle devam etmiştir. Bazı yenilikler ve değişimler gerçekleşmiş olsa da gerekli olan köklü değişimler mümkün olmamıştır. Toplumun ihtiyacı olan eğitim, sağlık, teknoloji, ulaşım imkanları sağlanamamıştır. Cumhuriyet zor şartlarda kurulmuş ve toplumu kalkındırma yolları aramıştır. Toplum nüfusunun büyük kısmı köylerde geleneksel biçimde yaşamakta olduğu için işe buralardan başlamak elzem olarak kabul edilmiştir. Cumhuriyet yönetimleri köyleri ve köylülüğü kendileri için önemli bir konu olarak kabul etmişler ve çalışmaya koyulmuşlardır. Sağlık ve eğitim çalışmaları buralarda yoğunlaşmış. Köylünün eğitilerek ve yeni araçlarla desteklenerek

rahatlaması ve geliştirilmesi hedeflenmiştir. Sosyoloji bu süreçte köy araştırmalarıyla yönetime destek vermiştir.

Türk toplumunu anlamak ve yapıyı çözümlemek isteyen köylerden ve köylülükten işe başlaması gerekir. Çünkü Türkiye nüfusunun yüzde 90 kısmı köylerde yaşamakta iken, oradan kentlere göç etmiştir. Kentler bu kadar nüfusu barındıracak durumda değildir ve bu göçe uygun tedbirler alınmış değildir. Kentlerde yerleşme imkanı bulamayan köylülerin yapabileceği tek çözüm kent çeperlerinde sığınacak yerler bulmak veya yapmaktır. Köylüler geleneksel olarak doğal ortamdan kolay çözüm üretir. Kentlerdeki gecekondulaşma bu çerçevede doğmuş ve büyümüştür. Köyden gelenler tarafından inşa edilen gecekondu mahalleleri büyük oranda köylere benzetilmiştir. Baraka tarzındaki evlerinin etrafını çevirerek bahçe yapan, içinde evcil hayvanlar yetiştiren gecekondu sakinleri az değildir. Bunu, kentsel dönüşüme girmeden önce Ankara gecekondularında görmek mümkündü. Türkiye'nin gecekondu problemi tamamen köy olgusuyla bağlantılıdır. Türkiye gecekondu probleminin yanında yeterince estetik kültür yaratamaz duruma gelmiştir. Kentler bir toplumun medeniyet ürettikleri merkezlerdir. Sanatın ve bilginin en üst seviyesi buralarda geliştirilir. Türkiye'nin bu alandaki kuraklığının pek çok sebebi vardır ama köylülük boyutunu da görmek gerekir.

Küresel çağda her şey daha hızlı değişiyor. Türkiye nüfusu kentlere taşındığına göre köy problemi olmasa gerek. Ama öyle olmuyor. Geleneksel olarak tarım ve hayvancılık alanındaki üretim biçimi köylere ve köylülüğe dayandığı için bu alanda ciddi problemler yaşanıyor. Avrupa modernleşme döneminde yarattığı sanayi devrimi sonrası sistem olarak üretim tarzını değiştirmiş idi. Ama biz bir türlü tam anlamıyla değiştiremedik. Sadece yüzeysel geçici tedbirlerle değiştiriyor gibi yapıyoruz. İkinci problem köyler geleneksel Türk kültürünün taşıyıcısı ve koruyucusu gibi işlev sürdürüyorlardı. Burada Türk milletine kimlik kazandıran kültür kaynakları modernleşme sürecinde kentteki sanat ve kültür ortamına yeterince aktarılamadı. Örneğin halk müziği olarak bilinen Türküler eğer modernize edilebilirse halk kitleleri tarafından yeniden benimsendiğini görebiliyoruz. (Ayrı bir makalede konu değerlendirilecektir.) Anadolu Rock, Barış Manço, Cem Karaca gibi başarılı uygulama örnekleri bu konuda yol açıcıdır. Üçüncü olarak köyler geleneksel olarak toplumsal bütünleşmenin ana damarlarını taşıdılar. Devlete, bayrağa, vatana ve millete bağlı olmanın en güzel örneklerini gösterdiler. Ne mezhep ne de etnisite bu insanların birbiriyle kavga etmesine vesile oldu. Bir savaş zamanında gönüllü koşmanın ahlaki değerlerini gösterdiler. İstiklal Savaşı ve Kıbrıs Savaşı buna iki örnektir. Türk toplumunun değerlerini köye dayanarak yaşayan geleneksel kültürden yeşertebiliriz.

Köy hayatı modern dönemde Batıda hemen hemen sona erdi. Muhtemeldir ki küreselleşme döneminde bizde de işlevini tamamen yitirecek görünmektedir. Öyle olsa bile Türkiye'nin toplumsal yapısında son derece önemli bir yere sahip olduğu unutulmamalıdır. Türkiye'nin mevcut durumu analiz edilirken mutlaka önemli bir değişken olarak seçeneklerden birisi olmalıdır. Çeşitli sebeplerle son yıllarda Anadolu köyleri boşalma durumuna girmişse de durum rasyonel olarak yönetilemezse toplumsal yapıda yeni problemlere yol açacaktır. Küreselleşme bütün dünyayı olduğu gibi Türk toplumunu da derinden etkilemekte ve köklü değişimlere sürüklemektedir. Geleceğe daha güçlü bir toplumsal yapı ile ulaşmak istiyorsak her meselemizi bilimsel yöntemlerle analiz etmek ve rasyonel çözümler geliştirmek zorundayız.

KAYNAKÇA

Alpkaya, F. (2017). Toplumsal yapı ve toplumsal değişme, Ed. F. Alpkaya-B. Duru, *1920'den Günümüze Türkiye'de Toplumsal Yapı ve Değişme*, 4. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Arslan, H. (2019). *Türkiye'de kır sosyolojisi araştırmaları*, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Arslan, A. (2003). Bir köy sosyolojisi çalışması: Kavaközü Köyü'nün sosyo-ekonomik yapısı ve sorunları, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (1), 1-26.

Arslan, A. (2010). Kırsal Türkiye'de değişmeyen tek şey yoksulluk: 17 yıl öncesi ve sonrası ile Ankara-Güdül Kavaközü Köyü, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 374-425.

Berkes, N. (1942). *Bazı Ankara köyleri üzerine bir araştırma*, Ankara: DTCF Yayınları.

Divitçioğlu, S. (2000). *Oğuz'dan Selçuklu'ya boy konat ve devlet,* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Eryiğit S. (2024). *Osmanlı ve kapitalizm*, Ankara: Mi Yayınları.

Fildiş, B. (2019). Köy ve kent sosyolojisi bağlamında Mehmet Ali Şevki Sevündük'te memleket, Ed. T. Erdoğan, *Psikoloji ve Sosyoloji Araştırmaları* içinde, Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Geray, C. (1972). Toplum kalkınması ve köy araştırmaları. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 5, 1.

Gökçe, B. (2004). *Türkiye'nin toplumsal yapısı ve toplumsal kurumlar*, Ankara: Savaş Yayınları.

Güngör Ergan, N. (2018). II. Bölüm: Türkiye'nin toplumsal yapı temelleri, Ed. N. Güngör, *Türkiye'nin Toplumsal Yapısı*, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kurnaz, C. (2018). *Bir köy vardı*, Ankara: Kurgan Edebiyat.

Makal, M. (1950). *Bizim köy*, 4.baskı, İstanbul: Varlık Yayınları.

Ozankaya, Ö. (1971). Köyde toplumsal yapı ve siyasal kültür, *Amme İdaresi Dergisi*, 4(1), 31-40.

Ökmen, M. vd. (2016). Köylerin mahalleye dönüşüm kararının etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Manisa Büyükşehir Belediyesi örneği, *Kamu Yönetiminde Değişimin Yönü ve Etkileri (*KAYFOR 13 Bildiri Kitabı), Konya.

Özönder, M. C. (ed.). (2005). *Son konar-göçerlerin (Sarıkeçili aşiretinin) sosyo-kültürel yapısı,* Ankara: H.Ü. Türkiyat Enstitüsü Yayınları.

Planck, U. (1971). Türkiye'de köy sosyolojisi, (Çev. Reşit Küçükboyacı), *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 2, Sayı 4.

Sağlam, S. (2016). Türkiye'de köyle ilgili uygulama ve çalışmalar ile Türk sosyolojisindeki yansımaları, *Sosyoloji Konferansları*, No: 53, Sayfa: 221-255.

Şenel, A. (1982). *İlkel topluluktan uygar topluma geçiş*. Ankara: A.Ü. SBF Yayınları.

Tezcan, M. (1970). Sosyolojik yönden köy. *Amme İdaresi Dergisi*, 3(3), 151-182.

Tuztaş Horzumlu, A. H. (2014). *Konup-göçmek, yerleşmek ve yaşamak: Sarıkeçililer'de mekân ve anlatı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

Türkel, N. & Atasoy, F. (2012). *Bir köy monografisi Ankara Nallıhan Eymir Köyü*. Ankara: Nallıhan Matbaası.

TÜİK Haber Bülteni (2021) *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi 2020 Sonuçları*, Sayı: 37210, https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2020-37210.

Ülkümen, L. (1970). *Medeniyet ve köy*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Yasa, İ. (1970). *Türkiye'nin toplumsal yapısı ve temel sorunları*, Ankara: TODAİE Yayınları.

Yavuz, F. (1962). Köy kalkınması. *AÜ Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, XVII(2).

Yılmaz, M. (2019). Türkiye'de kırsal nüfusun azalması ve doğurduğu sonuçlar, Bildiri kitabı içinde, *Uluslararası Türk–Rus Dünyası Akademik Araştırmalar Kongresi* (14 – 16 Aralık 2018) Ankara: Berikan Yayınevi, Sayfa: 277-297.

Review Article

Changing Villages and Peasantry in Turkey in the Context of Globalization: The Example of Ankara Villages

Küreselleşme Bağlamında Türkiye'nin Toplumsal Yapı Çözümlemesinde Köy Olgusunun ve Köy Araştırmalarının Önemi

Fahri ATASOY

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

When the Republic of Turkey was founded, the traditional structure of the Ottoman Empire continued its life. Europe had experienced important transformations such as modernization, industrialization, and capitalism over a long period of time, but the Ottoman Empire had not had the opportunity to renew itself. The young Republic had to act on this social structure. Many problems that have survived to the present day are based on this reality. Therefore, it is necessary to analyze the village and peasant reality of Türkiye well. Seeing this reality as a key to following and understanding the social change process of Türkiye makes the task easier. In this context, studies to be conducted on concrete villages are important in terms of understanding the reality of Türkiye.

The foundations of Turkey's social structure are based on its accumulation and practices in the historical process. Looking at the cultures and lives of the states and communities considered under the name of Turks gives us important clues. In this context, all political, cultural and economic activities under the title of Turks in the first historical records have an impact on our current social structure. The cultural structure of a society is shaped by the experiences experienced in the historical process.

From the Ottoman Empire to the Republic, the social structure of Türkiye was mainly composed of people who traditionally lived in villages with agriculture and animal husbandry. Modern technology and economic systems had not yet spread to the whole of Turkish society. The intense process of change that began with modernization efforts during the Empire was limited to the center. The villages, which housed the majority of the population, were not affected by modern opportunities. Villages were considered the main elements of social development, especially for the Republic's administrators.

We accept as a fundamental reality that when the Republic was founded, Türkiye had a peasant population, and that the majority of people lived in villages in poverty. The reasons and consequences of this are a separate topic of discussion, but the starting point of those who govern the country will of course be the village and the peasantry. In this case, the situation of the villages should be known according to the conditions of the day so that improvement or transformation can be started from the right place. Starting from the villages is an inevitable result. The governments of the Republic have done this.

After the establishment of the Republic of Turkey, villages played an important role in economic development and modernization efforts. In 1924, the "Village Law" numbered 442 was enacted. In addition to determining the status of the village and establishing state institutions such as the council of elders and the village headman ship, Village Law also listed the activities that villagers were required to do in long articles. The articles in the law listing

the problems of the village and the villagers actually pointed out more striking points about the villages than those expressed by journalists, artists and social scientists. It was thought that when the tasks that the villagers were required to do were carried out, the villages could be transformed into livable places under the conditions of the day.

There are certain patterns that have continued for centuries in villages and have formed the habits of the villagers. In a society that wants to develop, it is expected that these patterns will be broken and the villagers will change their habits with new and modern opportunities. Especially underdeveloped countries need social development to solve their own problems. Among the structural problems that prevent this are the inability to produce rational solutions, the lack of technical tools and information, the loss of entrepreneurial ability, the fact that some villages and villagers are under the domination of landowners and religious structures, and the submission to fate in even the smallest details of business life and attributing everything to supernatural powers, and many other negativities.

The most important issue for the Republic is the development of society. In order to develop the Turkish society living in villages, it is necessary to start from the villages. Although modernization has been initiated in production with new industrial investments made in the cities, the villages are deprived of this. Although the materials produced such as calico, shoes, nails, needles, matches, sugar, kerosene, lamps have been a great blessing for the village population. However, these are not sufficient contributions in terms of increasing the village's production power and providing welfare.

In the early years of sociology in Türkiye, sociology, which was used to establish the foundation of nationalization, was now used to solve its own social problems. In the 1940s, efforts to develop villages and bring about change in villages were accelerated. The sociology departments of Istanbul and Ankara universities went into the field to prepare village monographs. Among these, Hilmi Ziya Ülken in Istanbul and Niyazi Berkes in Ankara took the lead.

Niyazi Berkes, as part of the sociology studies of Ankara University Faculty of Language, History and Geography, conducted research in some Ankara villages starting from 1940. In the introduction to his work, Berkes states the characteristics of the sociological approach, which is different from the studies conducted in the fields of folklore, economy and geography on village life up until that time. When we look at a society or a group sociologically, we see that many different elements are effective. The villages Berkes examined are located in the area close to Ankara city center. However, the transportation facilities of some villages are a determining factor rather than the physical distance. During the period when the research was conducted, Ankara city was still in a narrow area and the surrounding villages preserved their traditional village structures.

Since the foundation of the Turkish social structure is based on the village, it is extremely important to record information about the village. Apart from scientific village research, village stories that we can call introspection and that are largely written with an emotional approach are also extremely valuable. The value of these studies is increasing, especially in today's conditions where villages are beginning to disappear. One of the first studies is the work called Our Village by Mahmut Makal, a teacher who graduated from the Village Institute.

In the face of European societies, whose social structure has undergone radical change with industrialization and modernization, traditional structures continue to prevail in other parts of the world. According to the Western-centered definition of the world, Turks and Russians are among the nations most affected by new developments in the eastern part of Europe. World War I occurred in this context and seriously shook all the countries that participated in the war.

The part of the Ottoman Empire that was in the Balkan lands was more affected by these developments.

In Türkiye, as we enter the new millennium, the population rate in villages has reversed compared to the early years of the Republic. In the early years, the population living in villages was around seventy-five percent, but today it has decreased to seven percent. Therefore, there are also significant changes in our social structure. The urbanization process of the rural population migrating to the cities has been one of the most important problems of recent years.

The disappearance of villages in Anatolian geography is a situation that needs to be examined from many perspectives. The world has experienced radical changes in the modernization process and now it is exposed to intense changes in a process called globalization. Turkey is also greatly affected by these developments. The population of Turkey now lives largely in cities. People who migrate to cities and have to live here unfortunately cannot adopt the opportunities and behaviors required by urbanization. The population density in cities that continues to have peasant characteristics leads to a deviant state that we can call social behavior disorder. While Turkey is on the one hand turning to the trends of globalization in the millennium age, on the other hand it is facing the banal behaviors that have moved to cities.

CONCLUSION

With the evacuation of villages, the traditional lifestyle and economic functions that were carried out in these places have begun to disappear. If the functions traditionally undertaken by village communities that meet certain values and needs in the context of social integrity cannot be transferred to other systems, it seems that there will be disruptions. It has become clear that villages can no longer continue in their old form. Accordingly, measures and new project designs should be taken. This also applies to agriculture and animal husbandry. When the subject is considered in detail, applicable models can be developed.